

Ines Maria Breinbauer
Sabine Krause
(Hrsg.)

Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung

Breinbauer / Krause
**Dekoloniales Denken in der
Lehrer:innenbildung**

Ines Maria Breinbauer
Sabine Krause
(Hrsg.)

Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung

Neue Perspektiven und Herausforderungen
für die Professionalisierung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

Der Druck wurde durch die Fakultät für Bildungswissenschaften und das Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck finanziert.

L'Université de Fribourg a financé l'accès libre à ce livre.

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6177-9 digital

doi.org/10.35468/6177

ISBN 978-3-7815-2716-4 print

Inhalt

<i>Neda Forghani-Arani, Sabine Krause, Michelle Proyer, Gertraud Kremsner, Ines Maria Breinbauer und Regina Studener-Kuras</i>	
Zum Geleit – Ein de*kolonisierender Rückblick	9

<i>Ines Maria Breinbauer</i>	
Lehrer*innenbildung dekolonisieren?! Einleitung	17

Grundsätzliches

<i>Hans Schildermans</i>	
Pädagogische Theorie und die Frage der Dekolonisierung	31

<i>Abida Malik und Georg Hans Neuweg</i>	
Epistemic Decolonization: Toils & Troubles	42

<i>Christina Gericke</i>	
Dekolonisierung als Bildungsprozess?	
Wenn das transformatorische Bildungsdenken selbst in die Krise gerät	57

Herausforderungen an Professionalisierung

<i>Sandra Altenberger</i>	
Repairing our Attitude!? Zur Bedeutung einer dekolonialen Haltung für die Lehrer*innenbildung	75

<i>Eva Bulgrin, Marcina Singh und Yusuf Sayed</i>	
University leadership views and practices about decolonising initial teacher education in Higher Education spaces in South Africa	87

<i>Tanja Obex</i>	
Dekolonisierung der Bildung für nachhaltige Entwicklung – Stimmen jenseits der <i>abyssal lines</i>	104

Die Rolle der Sprache

Nadja Thoma

Language education policies in Migrationsgesellschaften.

Überlegungen aus einer postkolonialen Perspektive 119

Nguyen Minh Salzmann-Hoang

The white educator's burden: Koloniale Kontinuitäten

im pädagogischen Sprechen über Mehrsprachigkeit 134

Ioanna Lialiou, Carolin Rotter und Nicolle Pfaff

„...eine Lehrerin darf nicht Artikelfehler machen“ –

Zur Zentralstellung der deutschen Sprache in der Qualifizierung

von geflüchteten Lehrkräften 148

Susanne Leitner

Verrückt gemacht? De*kolonisierende Perspektiven auf

psychiatrarisierende Veränderungsprozesse im sonderpädagogischen

Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung 162

Herausforderungen an Fachdidaktiken

Anke Redecker

Differenzen erfahren – Urteile hinterfragen.

Der Philosophieunterricht als Ort und Gegenstand Forschenden Lernens ... 175

Andreas Eberth

Decolonizing Geography Education?

Zur Bedeutung post- und dekolonialer Perspektiven

in der Geographiedidaktik 188

Christina Brüning

Koloniale Vergangenheit – postkoloniale Gegenwart – dekoloniale Zukunft?

Eine Analyse des Status Quo der historisch-politischen Bildung

in Schule und Hochschule 201

Malte Kleinschmidt und Dirk Lange

Mit den Widersprüchen arbeiten lernen.

Herausforderungen auf dem Weg zu einer Dekolonisierung

der politischen Lehrer*innenbildung 218

<i>Thomas Hellmuth</i> Dekolonisation der Geschichtsdidaktik	231
<i>Bettina Brandstetter, Andrea Lehner-Hartmann und David Novakovits</i> Alltagsrassismus in der Schule. Katholische Religionslehrer*innen-Bildung als Ort einer rassismuskritischen Subjektbildung	244
Autor*innenverzeichnis	257

*Neda Forghani-Arani, Sabine Krause,
Michelle Proyer, Gertraud Kremsner,
Ines Maria Breinbauer und Regina Studener-Kuras*

Zum Geleit – Ein de*kolonisierender Rückblick

Vier Jahre nach einer ersten reflektierenden Auseinandersetzung in Buchform mit dem „Zertifikatskurs für geflüchtete Lehrpersonen“ an der Universität Wien (Kremsner, Proyer & Biewer 2020) wird hier an diese Reflexionen angeschlossen. In den insgesamt fünf Jahren, in denen wir als Lehrende mit geflüchteten Lehrpersonen innerhalb des Zertifikatskurses gearbeitet haben, hielten die Gespräche und wissenschaftlich begründeten Beobachtungen unseres eigenen Tuns an, getrieben von der Dynamik, die die einzelnen Kurse jeweils hatten. Lehrende werden den Ausgangspunkt der ersten Treffen dabei nachvollziehen können: die Suche nach Rückversicherung des eigenen Tuns, die Suche nach geteilten Erfahrungen, die Frage nach der Einschätzung anderer Lehrender bei der gleichen Gruppe Studierender. Zusätzlich beschäftigten uns dabei Bemühungen der partizipativen Einbindung von (möglichen) Teilnehmenden im Verlauf der Entwicklung und Umsetzung des Kurses, was mit einem Auflösen ‚typischer‘ Positionen in der universitären Lehre einherging. Eines der über Jahre hinweg wiederkehrenden Gesprächsthemen war die anscheinend notwendig *andere* Einbettung der Inhalte der „allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ für Studierende bzw. Partizipand*innen, die eine geografisch andere wissenschaftliche Herkunft hatten, zugleich aber als Lehrpersonen in Schulen eine Expertise mitbrachten, die die schulisch in Österreich sozialisierten Studierenden nicht aufweisen.

Die etwas umständlichen Formulierungen verweisen auf die Fragwürdigkeit unserer Anliegen, Mittel und Ziele im Zertifikatskurs, die in folgender Frage gipfelten: Wurde durch diese ‚gut gemeinte‘ third mission eines *spezifischen* Kursangebots für *geflüchtete* Lehrpersonen ein koloniales (Un-)Gleichgewicht eher manifestiert oder noch tiefer eingeschrieben, z.B. auch durch die Auswahl der vermittelten thematischen Schwerpunkte, und wurde parallel dazu dekoloniale Praxis verunmöglicht? Anfänglich beschäftigte uns noch die Frage nach geeigneten Vermittlungswegen und der Blick auf die Themenauswahl: Wie vermitteln wir etwas an Personen, die ‚eigentlich schon wissen‘? Welche Inhalte werden benötigt, um vermeintliche Mängel auszugleichen oder im Schulsystem bestehen zu können? Darauf folgte die Phase der Verblendung, die überschrieben werden könnte mit

beeindruckt vom Selbstbewusstsein¹ und verloren in der Verzerrung des Dankbarkeitsnarrativs, das viele Teilnehmende gegenüber der Maßnahme entwickelten. Dicht gefolgt von der Auseinandersetzung damit, was das Alles eigentlich mit uns als Lehrenden macht, warum nicht anders über Inhalte nachgedacht wurde bzw. warum spezifische Quellen bisher außer Acht gelassen wurden.

Wann erkennt man, dass aus der bisherigen Erfahrung (als Lehrender an einer Universität oder in einer Schule) keine zuverlässige Ableitung für die aktuelle Situation gewonnen werden kann? Wie tun Professionelle, wenn deutlich ist, dass situative Performanz keine befriedigende Lösung für eine unterrichtliche Situation bereitstellt? Oder gar ein ganz anderes Verhältnis, nämlich ein neues partizipatives Miteinander gesucht wird? Und noch weiter: Wenn deutlich wird, dass situatives Wissen auf die Brüchigkeit und Begrenztheit der *eigenen* Position als Lehrende*r und Forschende*r verweist? Die Suche nach geteilten Erfahrungen und der kollegiale Austausch sind ein Weg, sich seiner fachlichen Position über eine epistemology of practice zu versichern (vgl. Schön 1983). Die zeitlich nachgeordnete (individuelle) Reflexion der Unsicherheit in der Lehrsituation kann mit Bezug auf Amann und Hirschauer (1999) zudem als Ausgangspunkt einer forschenden Haltung genommen werden: Denn eine Kultur der Forschung, so die beiden, zeichne sich durch ein „offensives Verhältnis zum Nicht-Wissen“ aus, mit dem eine Verschiebung „vom Wissen, das man hat, zu dem, was man schaffen kann“ einhergehe (Amann & Hirschauer 1999, S. 496). Die Verschiebung erfordere seitens der Forschenden zweierlei: das Eingehen von intellektuellen Risiken und Unsicherheiten sowie die Relativierung vorhandener Wissensbestände. Wie stehen nun die Erfahrungen und die forschende Haltung von Lehrenden zueinander? Wie wird es möglich, eingeschriebenes Denken und Handeln so neu zu betrachten, dass eine Verschiebung auf ein „Wissen, das man schaffen kann“ (Amann & Hirschauer 1999, S. 496) gelingt?

Irritiert durch die Asymmetrie der Positionen, Stimmen und Repräsentationen, die Unstimmigkeit der Interaktionen zwischen ‚Geber*innen‘ und ‚Empfänger*innen‘, den Nachgeschmack der zweifellos gut gemeinten Anerkennung des Potenzials und des ‚Wertes von Flüchtlingen‘, die normative Hegemonie einer singulären Epistemologie sowie die eigene strukturelle Komplizenschaft und Verwicklung in diese ethnozentrische epistemische Arroganz und auf der Suche nach Konzepten, die dabei helfen würden, die eigene Erfahrung der Aporie zu deuten, begann eine Art Erkundungsreise (Forghani-Arani 2020). Die post-/dekoloniale Linse diene dabei dazu, gelebte Erfahrung zu lesen, zu reflektieren und

1 Vgl. Beitragstitel „Ich male denen die Perspektive“, welcher auf die Aussage einer Teilnehmenden rekurriert, die auf ihre massgebende Rolle gleich zu Beginn des Praktikums verweist; in Kreamsner et al. 2020.

zu analysieren – als „tools-for-thinking“ und nicht als „description-of-truth“ (Andreotti 2011, S. 7).

Die „tools-for-thinking“ schließen eine mehrperspektivische Betrachtung der Verhältnisse ein, die sich weder auf ein *einfaches* Othering, noch auf ein Angleichen der Anderen oder ein „noch nicht“ der Anderen reduzieren lässt. Vielmehr muss die Frage gestellt werden, wer die hier beteiligten Akteur*innen sind, welche Agency sie haben bzw. ob diese zugelassen wird?

Oszillierend um Gayatri Chakravorty Spivak's Essay „Righting wrongs – Unrecht richten“ (Spivak 2008) stellt sich damit die Frage, wer denn diejenigen Personen sind, die legitimerweise (!) unterrichtend tätig sein ‚dürfen‘ – und was sie notwendigerweise mitbringen müssen, um Legitimation zugesprochen zu bekommen. Die Formulierung verweist bereits auf inhärente hegemoniale Strukturen sowohl der Lehrer*innenbildung als auch anschließender Berufsfelder. Denn es geht nicht um formale Aspekte wie etwa Zertifikate, Urkunden und Zeugnisse, sondern vielmehr um subtile, kaum definier- oder greifbare Aspekte, von denen ein Teil wohl als ‚Werte‘, ein anderer als ‚Habitus‘, ein wiederum weiterer als (Zeichen von) ‚Sozialisation‘ bezeichnet werden kann und die in ihrer Gesamtheit von Vielen wohl fälschlicherweise als ‚Kultur‘ subsumiert werden. Eben diese Aspekte sind es (zumindest auch), die eine Person im Kollegium, bei den Eltern und Schüler*innen, aber natürlich auch bei informellen Kontakten mit Schulbehörden als Lehrer*in legitimieren oder eben auch nicht. Diese Erfahrung machten auch die Teilnehmer*innen unserer Kurse.

Der Berufseinstieg und damit einhergehende Ausschlüsse der Teilnehmer*innen können nur schlecht begleitet werden, diskriminierende institutionalisierte Praxen, wie das Degradieren als „diversity worker“ (vgl. Ahmed 2012), das Sara Ahmed schon 2012 beschrieben hat, bleiben mangelhaft adressiert. Vollziehen die Absolvent*innen „diversity work“ in dem Sinne, dass sie die Normen und Werte einer Institution „nicht ganz leben“, oder in dem Sinne, dass sie die Transformation der Institution vorantreiben (Ahmed 2012)? Können sie über eine *andere* epistemology of practice (Schön 1983) eine Verschiebung von Wissensbeständen (Amann & Hirschauer 1999) anstoßen? (Noch) Wirkt die Maßnahme allerdings isoliert in Zeit und Raum. Wie weit geht die Verantwortung, wie viel Aktivismus verträgt die Akademie an diesem Punkt bzw. wie viel Akademie der Aktivismus (vgl. Joseph-Salisbury & Connelly 2021)?

Kann die strukturelle Komplizenschaft der Lehrenden an Hochschulen in normativer Hegemonie westlicher Episteme durch ein Relativieren des eigenen Wissens und der disziplinären Wissensbestände befragt werden? Oder sollte und kann im Anschluss an ein „Provincializing Europe“ (Chakrabarty 2008) die europäische Moderne und ihre kolonisierende Ausbreitung insgesamt geprüft und die historische Übersetzung und Angleichung von Wissensbeständen bzw. die Abwertung

„anderer“ Wissensbestände rückgängig gemacht werden, wie eine zu einfache Lesart von „righting wrongs“ es nahelegt?

Nick Mitchell (2015) schreibt in Bezug auf die Komplizenschaft in der Hochschulbildung:

„There is nothing about our position in the academy, however marginal, that is innocent of power, nor is there any practice that will afford us an exteriority to the historical determinations of the place from which we speak, write, research, teach, organize, and learn“ (S. 91).

Das Bewusstsein, dass unsere koloniale Verwicklung in erster Linie durch unsere strukturelle Position in Bezug auf soziale, politische und wirtschaftliche Systeme bestimmt ist und nicht durch die Auswirkungen individueller Willensentscheidungen, löst die Frage nach unserer (Ver-)antwortung nicht auf – und das Schreiben darüber auch nicht; ‚westliche‘ Wissenschaftler*innen (jeder ethnisch/nationalen Herkunft) werden – vermutlich teilweise zu Recht – dafür kritisiert, dass sie die postkoloniale Position selektiv aufgreifen und instrumentalisieren, um „professional kudos or a boost in their reputations for being so sensitive or self-aware“ zu erlangen (Tuck & Yang 2012, S. 10).

Die Überlegungen zur De*kolonialisierung der Lehrer*innenbildung stammen weder aus der Ablehnung der Bildungsinstitutionen und Traditionen, Werte, Positionen und Praktiken, in denen wir verwurzelt sind, noch sind sie als Geständnis eigener Verwicklung auf der Suche nach Ablösung gemeint oder als pauschales mea culpa. Vielmehr dient diese diskursive Praxis als Mittel zu einem breiteren und tieferen Gespräch. Suriamurthe Moonsamy Maistry (2019) beschreibt „*a state of complicity by default*“ (S. 181); sie verwendet den Ausdruck um anzudeuten, dass westliche Wissenschaftler*innen in gewisser Weise an der Aufrechterhaltung der Kolonialität beteiligt sind, da dies das theoretische Zuhause ist, in dem sie aufgewachsen sind. Die intellektuelle Kritik an diesem „Haus“ geht nicht immer notwendigerweise mit dem Wunsch oder der Fähigkeit einher, außerhalb seiner Mauern zu leben, vor allem, wenn eine andere Art von Unterkunft noch nicht vorliegt. Wenn wir akzeptieren, dass wir in einem kolonialen Gefüge leben, das eigentlich unhaltbar ist – und dies schließt unser universitäres fachliches Zuhause ein –, und wenn wir an transformativen Prozessen dieses Gefüges interessiert sind, dann sind wir wohl in den Anfängen eines kollektiven Lernens: „Das Neue wird noch nicht verstanden, dem Alten wird nicht mehr getraut.“ (Meyer-Drawe 2005, S. 32)

Dies mündet in der Frage, ob unser Handeln in der konkreten Maßnahme zur Re-Qualifizierung von Lehrpersonen sogar zum Beibehalten des status quo beigetragen hat, wie oben angedeutet. Wurden politische Verfehlungen, Mängel und Leerstellen also prekär versorgt oder verschleiert und die De*qualifizierung nicht aktiv bekämpft? Vorstellungen darüber, dass Alumni des Zertifikatskurses ihr Stu-

dium weiterführen und als Lehrpersonen in ihren Beruf zurückkehren, haben sich aus unterschiedlichen Gründen für viele Absolvent*innen zerschlagen.

Die Frage danach, ob Absolvent*innen Pädagog*innen zweiter Klasse bleiben, steht zudem im Raum. Auch jene danach, ob die Diversifizierung des Lehrkörpers tatsächlich eine geeignete Antwort auf Ungleichgewichte in der schulischen Begleitung einer divers bleibenden Schüler*innenschaft bringt. Im Nachgang eine naiv erscheinende Frage, die bereits von zahlreichen Kolleg*innen kritisch thematisiert wurde (z.B. Karakaşoğlu, Wojciechowicz & Gruhn 2013, 70):

„Lehrpersonen mit Migrationshintergrund werden in der Öffentlichkeit oftmals als ideales Personal für eine Chancengleichheit herstellende pädagogische Arbeit angesehen. Ihre Schlüsselfunktion bezieht sich unter anderem auf die Unterstützung des Kollegiums in der Zusammenarbeit mit den Eltern mit Migrationshintergrund und die Verbreitung einer allgemeinen Wertschätzungskultur der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit.“

Die Reduktion der Kompetenzen auf den sprachlichen Kontext oder die angebliche kulturelle Nähe resoniert mit der vermeintlichen Notwendigkeit der pädagogischen Nachrüstung für den Einsatz im österreichischen Schulkontext und darüber hinaus, die aus einer dekolonialen Perspektive jedenfalls einer weiterführenden Reflexion bedarf.

Die hier sehr knapp und cursorisch zusammengetragenen Positionen, die sich an einer fragend dekolonisierenden Perspektive auf die Lehrer*innenbildung versuchen, entwickelten sich angesichts der genannten Fragen, Ziele und Anliegen des Kurses. Die im Buch versammelten Beiträge zeigen auf ihre je eigene Weise einen Zugang zum Thema. In ihnen wird deutlich, wie breit die Debatte in Bezug auf De*koloniales geführt werden kann; sie verweisen aber auch darauf, dass eine Beschäftigung mit akademischen und epistemischen Ungerechtigkeiten gerade erst am Anfang steht.

Für den Beginn und das Anhalten der Reflexionen im Rahmen des Zertifikatskurses und darüber hinaus danken wir insbesondere Matthias Müller, Helene Aigner, Michael Doblmaier, Jacqueline Hackl, Jelena Stanisic und Anna-Sophia Montini, Camilla Pellech und Tina Obermayr, die mit ihrem administrativen Geschick viele Diskussionsräume ermöglicht haben. Den Teilnehmenden der vier Kurse für die Bereitschaft sich immer wieder auf Reflexion einzulassen. Den zusätzlichen Lehrenden im Kurs, allen voran Gottfried Biewer und Raphael Zahnd, und den Gastvortragenden, die Anstöße und Impulse gaben, die in den Überlegungen nachhallen.

Neben zahlreichen anderen Institutionen, seien hier beispielhaft die Kontakte in Bildungsdirektion der Stadt Wien und Mentor*innen in den verschiedenen Schulen erwähnt, die Einblicke gewährten und zu Reflexion anregten.

Literatur

- Ahmed, Sara (2012): *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham/London: Duke University Press.
- Amann, Klaus & Hirschauer, Stefan (1999): *Soziologie treiben. Für eine Kultur der Forschung*. In: *Soziale Welt* 50, S. 495–506.
- Andreotti, Vanessa (2011): *Actionable Postcolonial Theory in Education*. New York/London: Palgrave.
- Chakrabarty, Dipesh (2008): *Provincializing Europe*. New edition with a new preface by the author. New York: Princeton University Press.
- Forghani-Arani, Neda (2020): *Lived Experience of Teaching Displaced Teachers: A Postcolonial Reading of Positions, Voices and Representations*. In: Kremsner, Gertraud; Proyer, Michelle & Biewer, Gottfried (Hrsg.): *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 115–120.
- Joseph-Salisbury, Remi & Connelly, Laura (2021): *Anti-Racist Scholar-activism*. United Kingdom: Manchester University Press.
- Karakaşoğlu, Yasemin; Wojciechowicz, Anna & Gruhn, Mirja (2013): *Zum Stellenwert von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund im Rahmen interkultureller Schulentwicklungsprozesse*. In: Bräü, Karin et al. (Hrsg.) (2013): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 69–83.
- Kremsner, Gertraud; Proyer, Michelle & Biewer, Gottfried (Hrsg.) (2020): *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht: Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Maistry, Suriamurthe Moonsamy (2019): *The higher education decolonisation project: Negotiating cognitive dissonance*. In: *Transformation: Critical Perspectives on Southern Africa* 100, Heft 1, S. 179–189.
- Meyer-Drawe, Käte (2005): *Anfänge des Lernens*. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 49. Weinheim u.a.: Beltz, S. 24–37.
- Mitchell, Nick (2015): *(Critical ethnic studies) intellectual*. In: *Critical Ethnic Studies* 1, Heft 1, S. 86–94.
- Tuck, Eve, & Yang, K. Wayne (2012): *Decolonization is not a metaphor*. In: *Decolonization: Indigeneity, Education, and Society* 1, Heft 1, 1–40.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think Action*. London/New York: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Righting Wrongs–Unrecht richten* (aus d. Engl. von Sonja Finck und Janet Keim). Zürich/Berlin: diaphanes.

Autor*innen

Forghani-Arani, Neda, Mag.a. Dr.in

ORCID: 0000-0002-0787-0549

Senior Lecturer am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien.

Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenbildung und Lehrer*innenbildungsforschung, Schulpädagogik, pädagogischer Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt, global citizenship education, Trauma-informierte Schule.

neda.forghani-arani@univie.ac.at

Krause, Sabine, Prof.in Dr.in

ORCID: 0000-0003-3893-3984

Ordentliche Professorin am Departement für Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg, Schweiz.

Forschungsschwerpunkte: Grenzen (in) der Bildungswissenschaft; Fotografie als Zugang und Erkenntnisweg in der Bildungswissenschaft; detoxing narratives – Narrative als bildungswissenschaftliche Herausforderung; De*colonial thinking and reasoning in education; Professionalisierung und Lehrer*innenbildung be- und überdenken.

sabine.krause@unifr.ch

Proyer, Michelle, Prof.in Dr.in

ORCID: 0000-0002-0100-7154

Universität Luxembourg

Forschungsschwerpunkte: Inklusion und Diversität.

michelle.proyer@uni.lu

Kremsner, Gertraud, Prof.in Dr.in

ORCID: 0000-0002-3697-3766

Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt auf Pädagogische Professionalität im Kontext (schulischer) Heterogenität und Inklusion an der Universität Koblenz.

Forschungsschwerpunkte: Partizipative und Inklusive Forschung und Hochschullehre, Dis/Ability Studies (in Education), Inklusion und Exklusion in pädagogischen Feldern.

gkremsner@uni-koblenz.de

Breinbauer, Ines Maria, Univ.Prof.i.R., Mag.a. Dr.in

ORCID: 0009-0008-3950-2231

Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.

Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Wissenschaftstheorie der Bildungswissenschaft, Ethik.

ines.maria.breinbauer@univie.ac.at

Studener-Kuras, Regina, Mag, MA

Senior Scientist am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.

Forschungsschwerpunkte: Kindliche Entwicklung, psychoanalytisch pädagogische Beratung, Belastungserfahrung und Verlust in der Kindheit, Lehren und Lernen im Kontext von Trauma.

regina.studener@univie.ac.at

Ines Maria Breinbauer

Lehrer*innenbildung dekolonisieren?! Einleitung¹

Blinde Flecken der Pädagogik der Moderne

Seit rund 50 Jahren gibt es einen sich verdichtenden Diskurs über „blinde Flecken“ der Pädagogik der Moderne: Es werden Leerstellen im fachspezifischen Diskurs aufgesucht, in der Erwartung, die gesellschaftlichen Lage und den Begründungsstatus der Disziplin klären zu können. Hat schon Heydorn (1970) auf den „Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft“ aufmerksam gemacht, Fischer (1978) „Schule als parapädagogische Organisation“ apostrophiert, so hat Meyer-Drawe (1990) in den „Illusionen von Autonomie“ einen Grundbegriff der Pädagogik problematisiert, weil der Anspruch auf Autonomie im Verlauf der bürgerlichen Gesellschaft mit dem zunehmenden Unsichtbarwerden heteronomer Bestimmungen seine oppositionelle Kraft eingebüßt habe, so dass „Selbstbestimmung und Fremdbestimmung immer weniger in ihrer Unterschiedenheit zu erkennen sind“ (ebd., S.8). Die Reihe der Beispiele ließe sich mit weiteren bekannten Titeln fortsetzen, in denen vor allem hegemoniale Verständnisse und Prämissen der neuzeitlichen Pädagogik eine Problematisierung erfahren (vgl. Schäfer & Wimmer 2003) oder – in Auseinandersetzung mit Überlegungen von Michel Foucault – eine machttheoretische Auslegung der Idee der Bildung angestoßen wird (z.B. Ricken 2006). Es ist die Spannung zwischen sozialen Ordnungen und Subjektbildungsprozessen, die auf diese Weise in den Fokus gerät.

Der vorliegende Band lenkt den Blick auf eine *spezifische* Leerstelle, die auch für Pädagogik und Bildungswissenschaft dann höchst bedeutsam ist, wenn sie ihre Aufmerksamkeit auf empirische, historisch gewachsene Bedingungen ihres Denkens und Tuns, also auf die Frage der Genese von Wissensformen und Geltungsansprüchen richtet, die deren Legitimation brüchig werden lässt. Dieser Blickwechsel gilt den *kolonialen Strukturen*, die, so die Annahme, das Wissenschafts- und Bildungssystem durchziehen. *Wenn* diese Annahme gilt, dann sollten solche „koloniale Strukturen“ und ihr Wirksamwerden entdeckt und nach Möglichkeit unterbunden werden, weil es weder für das Wissenschafts- noch für das Bildungssystem angebracht ist, wenn nicht durchschaute Prämissen ihre Gel-

1 Ich danke Neda Forghani-Arani (Wien) und Hartmut Meyer-Wolters (Köln) für wesentliche Anregungen.

tungsansprüche fraglich werden lassen. Damit stellt sich eine Reihe von Folgefragen: Was ist – in diesem Zusammenhang – unter Kolonialität zu verstehen? Wie und wo kann sie entdeckt werden? Warum wird sie als problematisch angesehen? Kann sie in Schranken gewiesen, gar aufgehoben oder vermieden, werden? Wenn ja, auf welche Weise? Wenn nein, warum nicht? Und warum sollten sich gerade Pädagog*innen/ Bildungswissenschaftler*innen des Themas annehmen? Diese Fragen greifen die folgenden Ausführungen auf und verweisen exemplarisch auf Antworten der Autor*innen dieses Bandes.

Es spricht einiges dafür, die obige Annahme ernst zu nehmen. Wenn man der Frage nachgeht, unter welchen historischen Bedingungen wissenschaftliche Pädagogik breiter Fuß fassen konnte, dann stößt man auf den Zusammenhang zwischen der Ausformung des modernen westeuropäischen Staatsmodells und jener der pädagogischen Wissenschaftsdisziplin. Kerstin Jergus beschreibt diesen Zusammenhang wie folgt: „In der Verflechtung von Nationenbildung und Pädagogisierung des Individuums legitihierten die Überlegenheitsansprüche moderner Wissensformen Praktiken der Zivilisierung, Unterweisung und Verbesserung der ‚Anderen‘ (vgl. Messerschmidt 2009; Wimmer 2007). Die Pädagogik als Theorie und Praxis gewann in der universalistisch konzipierten Form des menschlichen Subjekts und dessen pädagogischer Hervorbringung ihren Anlass wie auch ihre Rechtfertigung.“ (Jergus 2017, S. 298) Ein Blick in die „Geschichte der Pädagogik, ihre Praxen, ihre dominanten Paradigmen und ihre Institutionen“ gewähre, so Maria de Mar Castro Varela (2016a, S. 48), „uns einen Einblick in Erziehung als soziale Technik und Bildung als politische Strategie“. Pädagogik hat sich als Praxis der Zivilisierung auch dem Kolonialismus angeboten, galten doch die Kolonisierten als rückständig und als führungsbedürftig gemäß europäischen Rationalitätsstandards.² So kann man nach Castro Varela auch davon sprechen, dass „die Etablierung einer kolonialen Pädagogik von enormer Bedeutung für die Aufrechterhaltung der Gewaltherrschaft war und Hand in Hand mit der Ausformulierung pädagogischer Prinzipien in Europa ging, die heute noch leitend sind“ (Castro Varela 2016b, S. 152). Die gegenwärtigen Migrationsbewegungen seien eine ständige Erinnerung an die Gewalt, die diese Form der Migration in Gang gesetzt hat (vgl. ebd.). Auch wenn das bloße Umdrehen tradierter Skripte durch dekoloniale Kritik nicht notwendigerweise zu einer Transformation führt, kann es doch ein erster Schritt sein, sie zu entnaturalisieren, ihrer vermeintlichen Selbstverständlichkeit und Alternativlosigkeit zu entkleiden, und auf die Möglichkeit und Notwendigkeit völlig anderer Skripte hinzuweisen. Indem in diesem Band die koloniale Konstitution der universitären Lehrer*innenbildung thematisiert

2 Dass sich daran bis heute nicht so viel geändert hat, zeigen die Erfahrungen, die Sieglinde Jornitz 2015 bei einem Forschungsaufenthalt in Tansania gemacht hat.

wird, werden auch die Grenzen jener Bemühungen um eine Dekolonisierung der Hochschulgeschichte ins Licht gerückt, die marginalisierte Gruppen einfach als vorübergehend ausgeschlossene Parteien in die Mainstream-Geschichtsnarrative einzubeziehen versuchen. In diesen Erzählungen wird davon ausgegangen, dass die Inklusion marginalisierter Gruppen, z.B. geflüchteter Lehrpersonen, durch universitäre Bildung erreicht wird, und dass dies der einzig gangbare Weg nach vorne ist (vgl. Zum Geleit, in diesem Band). Ist nicht vielmehr der Frage nachzugehen, *wie* diese Narrative von Inklusion und Exklusion sowohl die Entstehung als auch die Aufrechterhaltung der kolonialen Vorherrschaft im Hochschulwesen aber auch im Allgemeinen festschreiben (vgl. Stein 2022)?!

Während man in der öffentlichen Diskussion immer wieder auf Beispiele eines aufkommenden Problembewusstseins stößt, wie z.B. in der Frage der Rückgabe von Kulturgütern, der Umbenennung von Straßen, der Kontroverse um Identitätspolitik oder (aktuell) um das russische Kulturerbe³, werden epistemologische und strukturelle Konsequenzen von Kolonialisierung nicht in allen Teilbereichen der Bildungswissenschaft mit der nötigen schmerzlichen Radikalität durchdacht. Sandra Altenberger (in diesem Band) spricht geradezu von einer Ambivalenz zwischen (populärer) Sichtbarkeit und (struktureller) Unsichtbarkeit von Kolonialisierung. Die Involviertheit des pädagogischen Denkens in die europäische Moderne kann nämlich grundsätzliche Zweifel daran aufkommen lassen, ob Pädagogik, wie propioniert, der Humanisierung dient, ja dienen kann. Zweifel daran, ob die Modernisierung der Gesellschaft wirklich den Zielen einer Humanisierung dient, haben z.B. Michael Wimmer schon 1988 zu der *epistemologisch* gemeinten Frage geführt, wie man einen Diskurs weiterführen kann, „der zwar programmatisch die Humanisierung der Welt zum Ziel hatte, der aber weder den Rückfall in die Barbarei voraussehen, geschweige denn verhindern konnte, noch die Technisierung der Welt als Preis für deren Zivilisierung“ (Wimmer 1988, Vorwort, o.S.). Vanessa Andreotti's Actionable Postcolonial Theory in Education⁴ (2011) bietet einen Überblick über einen diskursiven Strang der postkolonialen Theorie und ihre Operationalisierung in der Bildungsforschung und -praxis. Aus dieser Perspektive besteht ein Hauptanliegen der dekolonialen Kritik darin, die Möglichkeit zu eröffnen, eine zwanglose Beziehung oder einen Dialog mit dem ausgeschlossenen ‚Anderen‘ des westlichen Humanismus

3 Dieses Beispiel zeigt ebenso die historische Kontingenz von De-Kolonialisierungsbemühungen wie die Schwierigkeit der Grenzziehung (gilt Alexander Puschkin als Schriftsteller oder ist er Symbol für kulturelle Dominanz der russischen Kultur; ist das forcierte Ersetzen russischer durch ukrainische Schriftsteller eine problematische Nationalisierung?).

4 Es verdient beachtet zu werden, wie Vanessa Andreotti mit der ambivalenten Bedeutung des Wortes *actionable* spielt. Sie geht in der Einleitung darauf ein, dass sie damit das produktive Potenzial der postkolonialen Theorie unterstreichen will, Engstirnigkeit aufzubrechen und bedeutende Veränderungen im Denken und in der Praxis der Bildung hervorzurufen.

zu theoretisieren (vgl. Gandhi 1998) und Bedingungen zu schaffen, um durch die historischen Ungleichgewichte und kulturellen Ungleichheiten, die durch die koloniale Begegnung entstanden sind, hindurch und somit aus ihnen heraus zu denken (vgl. Gandhi 1998). Ziel einer solchen Theoriebildung sei es nicht, den westlichen Humanismus und das Erbe der europäischen Aufklärung zu delegitimieren oder zu verwerfen, sondern sich mit den von ihnen auferlegten Grenzen auseinanderzusetzen und zu versuchen, die Epistemologien von innen heraus zu transformieren und zu pluralisieren (vgl. Andreotti 2011, S. 1). Pluralisierung ist für manche Autor*innen eine erste Antwort. Radikaler sieht das Edgar Forster. Im Rahmen einer umfassenden Würdigung des Werkes von Michael Wimmer gibt er einen „Ausblick auf das Ende des kolonialen Denkens“ (Forster 2017) und postuliert, inspiriert durch Walter Mignolo (2012), nicht weniger als einen epistemologischen Bruch.⁵ Diese Konsequenz sei zu ziehen wegen des systematischen Zusammenhangs zwischen der europäischen Moderne und Gewalt in ihren verschiedenen Formen, und der Involviertheit des pädagogischen Denkens in diese europäische Moderne.⁶ Er weiß dabei freilich, dass das Ende des kolonialen Denkens ein „imaginatives Unterfangen“ ist, „denn der Abschied vom kolonialen Denken bedeutet das Ende der europäischen Moderne“ (ebd., S. 187). Auf der Grundlage dieser grundlegenden dekolonialen Einsicht wären überkommene Annahmen über die Beziehung zwischen der Vergangenheit und der Zukunft der universitären Lehrer*innenbildung zu überdenken, damit wir die verfügbaren Vorstellungen für die Zukunft pluralisieren können (vgl. Barnett, 2012, 2014; vgl. Stein, 2022, 2019).

Logik der Kolonialität

Unter Kolonialität⁷ wird im Allgemeinen das strukturelle Weiterleben kolonialistischer Muster auch nach dem Ende kolonialer Herrschaft verstanden, das vor allem in Politik, Ökonomie und Kultur sichtbar wird. Für Mignolo bedeutet die Beschäftigung mit der „Logik der Kolonialität“ das Aufarbeiten der Geschichte des Kapitalismus, der dauerhaften Präsenz kultureller Klassifikationen und die Bearbeitung der epistemischen Grundlagen des Denkens, in denen sich diese Be-

5 Der Begriff entstammt der Tradition der Historischen Epistemologie, namentlich von Gaston Bachelard (1998), und wird bei ihm als „kollektive, kognitive Reorganisation der Wissensordnung“ beschrieben. (vgl. Diaz-Bone 2007) Bachelard wird als Vorläufer dekonstruktivistischer Lektüren betrachtet; Foucault hat seine Anregungen aufgegriffen und verschärfend transformiert.

6 Dieser Zusammenhang kann hier nicht entfaltet werden. Er ist nachlesbar z.B. bei Kastner & Waibel (2012).

7 Der peruanische Soziologe Anibal Quijano (2000), auf den dieser Begriff zurück geht, spricht davon, dass Menschen durch drei Kategorien klassifiziert seien und sich durch diese selbst klassifizieren, nämlich durch Arbeit, Ethnizität und Geschlecht (vgl. Kastner & Waibel 2012, S. 11f).

reiche auch verknüpfen (vgl. Kastner & Waibel 2012, S.18).⁸ Allgemein bezieht sich Kolonialisierung auf Auffassungen, Haltungen und diese zum Ausdruck bringende Praktiken, in denen Bemächtigung, Unterordnung oder Diskriminierung zum Ausdruck kommt. Diese richten sich v.a. gegen Menschen, die aufgrund kultureller Zuschreibungen als „anders“ betrachtet werden.

Im Zusammenhang einer Studie zu Globalem Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung, in der sie nachweist, wie sehr beides unter eurozentristischen Entwicklungsimperativen steht, fordert Chandra-Milena Danielzik (2013), „den universalen Charakter europäischer Entwicklungsimperative zu dekonstruieren und dadurch Europa als Norm schaffendes Zentrum zu dezentralisieren“ (ebd., S.32). Sie findet dafür die einprägsame Formulierung, man müsse „den Boden unter den Füßen bewusst ins Wanken bringen“ (ebd.). In diesem Sinne bringen die Autor*innen des vorliegenden Sammelbandes den „Boden unter den Füßen ... ins Wanken“, indem sie jenen Denk- und Handlungsmustern und deren institutionellen Rahmungen nachspüren, die kolonialer Logik folgen, und z.B. eigene gegenüber anderen Wissenskulturen epistemisch (und disziplinpolitisch) absichern, tradierte Kategorien ontologisieren, etablierte Legitimationsmodi fort-schreiben. Man denke an die Rezeption oder das Ignorieren bestimmter Literatur und Konzepte oder an die Dominanz epistemologischer Referenzen (z.B. Zitierkartelle) (vgl. Iris Clemens 2022) u.a.m.. Bleiben Art und Weise des Generierens und Tradierens von Wissen im bildungswissenschaftlichen wie im fachwissen-schaftlichen und fachdidaktischen Anteil der Lehrer*innenbildung unthematisch und unreflektiert, kann dies als Weiterwirken auch von Kolonialisierung verstan-den werden.

Einen guten Überblick über die Anregungen, die postkoloniale TheoretikerInnen in den internationalen Diskurs einbringen, kann man sich auch anhand einiger deutschsprachiger Einführungen verschaffen.⁹

⁸ Vgl. auch den Beitrag von Hans Schildermans in diesem Band.

⁹ Zum Beispiel Castro Varela, Maria do Mar & Dhawan, Nikita (2020) (Hrsg.): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung 3. aktual. Aufl.. Bielefeld: transcript Verlag. Die Autorinnen diskutieren drei prominente „postkoloniale Stimmen“: Edward Said, Gayatri Spivak und Homi Bhabha. Reuter, Julia & Karentzos, Alexandra (2012): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV). Dieser Band gibt einen etwas breiteren orientierenden Überblick (Edward W. Said, Homi K. Bhabha, Gayatri Chakravorty Spivak, Stuart Hall, bell hooks). Kerner, Ina (2013): Postkoloniale Theorien zur Einführung. Hamburg: Junius. Im vorliegenden Band rekapituliert und kontextualisiert Sandra Altenberger knapp die Differenz zwischen postkolonialen und dekolonialen Perspektiven.

Praktiken der De*kolonisierung

Einige Autor*innen dieses Bandes setzen diese Schriften als bekannt voraus und knüpfen mit eigenen Akzentuierungen daran an: Geschichtsdidaktiker, wie z.B. Thomas Hellmuth, grenzen sich von Auffassungen von Geschichte ab, die der Legitimierung europäischer kolonialer Bestrebungen dienen und sehen das Unterrichtsfach Geschichte in der Pflicht, dem gedankenlosen Fortschreiben von Kolonisierung entgegen zu treten. In ähnlicher Weise sehen auch Geographiedidaktiker, wie z.B. Andreas Eberth, die Disziplin Geographie mit ihren Subdisziplinen Kartographie oder Wirtschaftsgeographie mit Kolonialpolitik verwickelt. Aus postkolonialer Perspektive reflektiert, fällt in den Fachdidaktiken das Othe-
ring (VerAndern) als das Herstellen eines vermeintlich Anderen ebenso auf wie in Bemühungen um sonderpädagogische Förderung (vgl. den Beitrag von Susanne Leitner).

Wenn Kolonialisierung als Bewegung von oben nach unten wirkt, nach Mignolo (2012, S.188) „ausgehend von der Kontrolle der (politischen) Autorität und der Ökonomie“, dann verläuft die „Dekolonisierung von Sein und Wissen ... von unten nach oben, von der aktiven zivilen Gesellschaft hin zur imperialen Kontrolle von Autorität und Ökonomie“ (ebd.) Sie „verkehrt die Ethiken und Politiken der Erkenntnis“ (ebd., S. 72). De*kolonialisierung als Gegenbewegung sucht (kolonialisierende) Formen der Wissensproduktion und deren Rahmenbedingungen auf, um deren stille Hegemonie zu brechen und alternative Praktiken sichtbar zu machen und einzuleiten. Sie richtet sich v.a. auf die Veränderung jener Ordnungen, die das Wahrnehmen, Denken und Handeln strukturieren. De*kolonialisierung wird vielfach als eine intellektuelle Intervention (vgl. Iris Clemens 2022) verstanden, die z.B. im Kontext der Migrationsgesellschaft mit der (Auf-)Forderung einhergeht, koloniale Gewalt- und Machtverhältnisse in ihren transnationalen historischen Verflechtungen und ihren bis in die Gegenwart reichenden Nachwirkungen zu rekonstruieren.

Auch diese Gegenbewegung wird von den Autor*innen dieses Bandes in unterschiedlicher Weise konzipiert: Sei es, wie auch von Spivak vorgeschlagen, als *Ver-Lernen* (vgl. Nguyen Minh Salzmann-Hoang, Sandra Altenberger, Malte Kleinschmidt und Dirk Lange in diesem Band), als *Repairing*, einer aktiven und reflexiven Haltung des *Umdeutens* (vgl. Sandra Altenberger); Politikdidaktiker, wie Malte Kleinschmidt und Dirk Lange (in diesem Band), verstehen Dekolonisation mit Bezug auf ihr Fach als *Unterlaufen* oder *Transformieren* kolonialer Strukturen der Gegenwart, das auch als „*befreiende Bildungsarbeit*“ im Sinne Paolo Freires verstanden werden könne; Christina Gericke als Allgemeine Erziehungswissenschaftlerin und Thomas Hellmuth als Geschichtsdidaktiker sprechen von der *Dekonstruktion von Kernkonzepten*, sei es das Verständnis von Subjekt, Identität

tität, Rasse u.a.m. (in diesem Band); Nadja Thoma (in diesem Band) stellt das Erfordernis heraus, die *Exklusionsmechanismen zu reflektieren*, die mit der Verteilung von Schüler*innen entlang natio-ethno-lingualer Kategorien in Schulklassen verbunden sind; Bettina Brandstetter, Andrea Lehner-Hartmann und David Novakovits (in diesem Band) fordern *Rassismussensibilisierung und -kritik* ein und machen Vorschläge dazu. Eine „*Epistemologie abwesender Wissensformen*“ schlägt Tanja Obex vor, Anke Redecker lässt ihre Studierenden den kolonialisierenden Charakter der Studien der moralischen Entwicklung nach Kohlberg entdecken, Christina Gericke unterzieht den transformatorischen Bildungsbegriff von Hans-Christoph Koller einer post- und dekolonialen Lektüre. Als „dunkle Seite der Pädagogik“ macht Hans Schildermans bei Achille Mbembe (2017) die Begriffe des Universalismus, Humanismus, des Fortschritts und der Kritik aus, und setzt sich kritisch mit Boaventura de Sousa Santos' Vorschlägen auseinander, dem modern-kolonialen Denkschema zu entkommen. Dabei wird einmal mehr deutlich, dass Kritik nicht mehr gegen die bestehende soziale Ordnung und Macht eingesetzt werden kann, weil sie längst selber Teil dieser Ordnung und Macht geworden ist.

Die Rolle von language education policies

Für eine konsequente Beschäftigung mit Kolonisation/De*kolonisation verdient die Rolle der Sprache eine besondere Aufmerksamkeit. Die selbstverständliche Favorisierung der Muttersprache spielt nicht nur eine entscheidende Rolle für die Vermittlung und Befestigung nationaler Identität. Sie bestimmt auch den Ein- bzw. Ausgrenzungsmodus, in dem über „die Anderen“ (Geflüchtete, Menschen mit besonderen Bedürfnissen, Menschen aus anderen Kulturen u.a.m.) verfügt wird. Diesbezüglich ist mehr Selbstbeobachtung angezeigt, um den imperialen Blick wahrzunehmen und in der Folge abzubauen. Drei Beiträge des Bandes nehmen die language education policies unter die Lupe und widmen sich den Herausforderungen de*kolonialer Praxis im Kontext von Mehrsprachigkeit. Nadja Thoma ist es ein Anliegen, angehende Lehrer*innen zu (selbst-)kritischer Reflexion von language education policies anzuleiten und deren (spätere) Umsetzung in der pädagogischen (und schuladministrativen) Praxis zu unterstützen. Nguyen Minh Salzmann-Hoang analysiert *Koloniale Kontinuitäten im pädagogischen Sprechen über Mehrsprachigkeit* und prüft Möglichkeiten, der Reproduktion der Differenzordnung ‚Sprache‘ in Lernräumen entgegenzuwirken. Ioanna Lialiou, Carolin Rotter und Nicolle Pfaff problematisieren vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen in einem Qualifizierungsprogramm für geflüchtete Lehrkräfte an der Universität Duisburg-Essen die Geringschätzung der von den Teilnehmer*innen mitgebrachten professionellen Expertise gegenüber der Dominanz ihrer Adres-

sierung als Sprachenlerner*innen in Hinblick auf ihre Tätigkeit in der monolingualen Schule in der deutschen Migrationsgesellschaft (vgl. auch „Zum Geleit“).

Die Rolle des Bildungssystems

Mit Postkolonialen Perspektiven und Dekolonisierungsansätzen sind Fragen verbunden, die auch die Universität als Ort der Wissensproduktion und -kanonisierung und insbesondere auch die Lehrer*innenbildung in ihrer zentralen Rolle als Ort der Weitergabe von Wissen betreffen. So sehr es zutrifft, dass sowohl Bildungswissenschaft als auch Unterrichtsfächer in ihren konzeptionellen Denkvorstellungen und epistemologischen Grundlagen selbst unbemerkt zur Legitimation von Hierarchien und Dominanzverhältnissen beitragen können, so wichtig ist es, auch die *institutionellen* Rahmenbedingungen mit in den Blick zu nehmen. So könnte man z.B. mit Blick auf die aktuelle Gestalt der Universität, in der Wettbewerb, Drittmittelforschung und Marktorientierung dominieren, die Frage stellen, ob nicht neue Formen von Kolonisierung Platz greifen, die ihre Wurzeln im Kapitalismus und Neoliberalismus haben. Sie bedarf allerdings noch der Untersuchung. Bulgrin, Singh & Sayed (in diesem Band) versuchen herauszufinden, ob Lehramtsstudierende dafür sensibilisiert werden, wie ein de*koloniales Bildungssystem aussehen kann. Einsatzort ihrer Fallstudie ist Südafrika, die Interviewpersonen sind Verantwortliche für Lehrerbildung auf unterschiedlichen Ebenen der universitären Hierarchie. Ihre Erfahrungen geben Anlass zu zweifeln, ob Institutionen in der Lage sind, Curricula selbstbewusster zu de*kolonisieren. Sensibilität für diese Problematik scheint auch angezeigt vor dem Hintergrund der Ambition der OECD, mit dem Projekt „Future of Education and Skills 2030“ eine globale Referenz für die Neugestaltung der Lehrpläne einzurichten.¹⁰ Kritische Bildungsforschung wird zu beobachten haben, ob diese Bemühungen auf eine großangelegte Form curricularer Kolonialisierung hinauslaufen; eine weitere noch offene Forschungsaufgabe.

Vorbehalte gegen ein eilfertiges Bekenntnis zum „Dekolonialisieren“

Die meisten Beiträge des vorliegenden Bandes nehmen die Rede von De*kolonialisierung konstruktiv auf und suchen in ihrem Bereich nach Möglichkeiten, diese unter gegebenen Rahmenbedingungen zu realisieren. Bei der Lektüre einzelner Beiträge kann die Überlegung aufkommen, ob es des Rückgriffs auf das Narrativ Kolonialisierung/Entkolonialisierung denn überhaupt bedarf. Es kann

10 <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>

nicht ausgeschlossen werden, dass Bildungswissenschaftler*innen mit dem Aufgreifen dieser Thematik und dem eifertigen Suchen nach „Anwendungsgebieten“ einmal mehr nur einen neuen Diskurs anfachen, unter Beweis stellen, dass sie das neue Sprachspiel beherrschen und auf der Höhe der Zeit sind. Der Einsatz und die Etablierung des nunmehr neu gewonnenen Sortierkriteriums kann (erneut) „kolonialisierend“ zur Unterscheidung von wichtigen und unwichtigen, aktuellen und obsoleten Beiträgen herangezogen werden. Strenge Kritiker dieser Ambitionen können den Vorwurf der Cultural Appropriation vorbringen und den PropONENTEN ein entweder naives oder dreistes Blackfacing vorwerfen.

Einer allzu vollmundigen Rede von De*kolonialisierung tritt auch Hans Schildermans *Pädagogische Theorie und die Frage der Dekolonisierung* entgegen, wenn er den Beitrag des Dekolonisierungsdenkens für die Pädagogik ausdrücklich untersucht, – und nicht vorbehaltlos affirmiert. Mit einer Problematisierung der Kritik eröffne sich, wie er ausführt, eine neue Perspektive auf die De*kolonisierung der Pädagogik. Abida Malik und Georg Hans Neuweg gehen in ihrem Beitrag *Epistemic Decolonization: Toils & Troubles* inhärenten logischen und praktischen Problemen des Konzepts der De*kolonisation in Erkenntnis- und Bildungstheorie nach. Sie bezweifeln die Praktikabilität epistemischer De*kolonisierung innerhalb der akademischen Lehrer*innenausbildung (vgl. auch Bulgrin, Singh & Sayed, in diesem Band) und zeigen auf, dass die Forderung nach De*kolonisierung selbst kontraproduktiv sein kann. Der Beitrag gibt den Befürwortern der epistemischen De*kolonialisierung einiges zu denken auf. Ihr Einwand entkräftet nicht die Forderung nach De*kolonisation, so sie denn gut begründet ist. Sie sprechen aber ein Problem an, das für jede ethische Forderung gilt: Sie bringt die Realität in eine Spannung zu den in ihr liegenden Möglichkeiten. Doch gerade, wenn man den Satz „ultra posse nemo tenetur“ (jenseits des Möglichen ist niemand zu etwas gehalten) ernst nimmt, kann ein Band wie dieser dank der vielen Anregungen in den einzelnen Beiträgen dazu beitragen, den Spielraum der professionellen Möglichkeiten zu erweitern.

De*koloniale Pädagogik muss wohl als ein unabgeschlossenes und – gewichtiger – unabschließbares Projekt (vgl. auch Forster 2017) verstanden werden! Das Reparieren wird nie endgültig sein können (vgl. auch Altenberger in diesem Band). De*kolonisation richtet ihre Aufmerksamkeit, wie man an den Beiträgen dieses Bandes sieht, immer nur auf bestimmte Formen der Kolonisation. Das ist im Dienste einer präzisen Analyse verständlich. Zu bedenken gilt aber, dass allein die jeweilige Grenzziehung zwischen kolonisierendem und de*kolonisierendem Denken und Agieren ihrerseits als kontingent und machtförmig erwiesen werden kann, wie man derzeit an der Diskussion um die Lektüre russischer Autoren (es geht nur um Männer) im ukrainischen Bildungskanon verfolgen kann oder am Beispiel der Konflikte um Denkmäler und Straßenbezeichnungen. Während im aktuellen Diskurs Kolonisation problematisiert wird, könnte darauf vergessen

werden, dass Pädagogen seit langem darüber nachgedacht haben, dass Erziehen und Lehren jedenfalls invasiv sind, wenngleich diese Tatsache heute gerne semantisch eskamotiert wird. Dass die ältere Generation sich die Jüngere mehr oder weniger gewaltsam verähnlicht, ist seit dem Beginn des Nachdenkens über Erziehen und Lehren als Problem ebenso bekannt wie Versuche, es zu legitimieren, zu verändern, abzumildern. Spannt man den Rahmen so grundsätzlich auf, dann wird ersichtlich, dass letztlich das Nachdenken über Bedeutung und Möglichkeit von Bildung – als *paideia* oder *metanoia* – nicht zur Ruhe kommen darf.

Dank

Die Herausgeberinnen haben den hier versammelten Autor*innen nicht nur für die Beiträge zu danken, die verschiedene Zugänge zu den von uns aufgeworfenen Fragen aufzeigen und Diskussionsstände weiterführen. Sie haben auch viel Geduld mit der Verzögerung des Erscheinens des Bandes aufgebracht (Abschluss der Manuskripte Anfang 2023). Die Relevanz und Aktualität des Themas wird durch eine Reihe vor allem internationaler Veröffentlichungen (zuletzt English/Heilbronn 2024) weiterhin bestätigt.

Für die Idee zu diesem Band, seine Konzeption und die gemeinsame Begutachtung der eingereichten Beiträge bin ich Sabine Krause zu Dank verpflichtet. Anerkennung verdienen auch die zuverlässige administrative Begleitung und die sorgfältigen formalen Korrekturen ihrer Innsbrucker Mitarbeiterin Lena Gleischer. Den Universitäten Innsbruck und Fribourg sei für die Finanzierung der Publikation gedankt.

Andreas Klinkhardt, Thomas Tilsner und Susanne Erhardt vom Verlag Julius Klinkhardt sind die Herausgeberinnen für die konsequente Unterstützung der Herausgabe des Sammelbandes zu großem Dank verpflichtet.

Literatur

- Andreotti, Vanessa (2011): *Actionable Postcolonial Theory in Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bachelard, Gaston (1998 [1949]). *Le rationalisme appliqué* (3. Auflage). Paris: PUF.
- Barnett, Ronald (Hrsg.) (2012): *The future university: Ideas and possibilities*. London: Routledge.
- Barnett, Ronald (2014): *Thinking about higher education*. Springer international.
- Bechtum, Alexandra & Overwien, Bernd (2017): Kann postkoloniale Kritik Schule machen? Über ihre Grenzen und Potenziale für (entwicklungs-)politische Bildungsarbeit. In: Burchardt, Hans-Jürgen, Peters, Stefan & Weinmann, Nico (Hrsg.): *Entwicklungstheorie von heute – Entwicklungspolitik von morgen*. Baden-Baden: Nomos, S. 59–85.
- Castro Varela, María do Mar (2016a): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: Geier, Thomas & Zaborowski, Kathrin (Hrsg.):

- Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, S.43–59.
- Castro Varela, Maria do Mar (2016b): Postkolonialität. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim, Basel: Beltz, S. 152–166.
- Castro Varela, Maria do Mar & Dhawan, Nikita (2020) (Hrsg.): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung 3. aktual. Aufl.. Bielefeld: transcript Verlag.
- Clemens, Iris (2022): Die Herausforderungen postkolonialer Erziehungswissenschaft. Notwendige Reflexionen theoretischer Grundlagen und Anmerkungen aus einer relationalen Perspektive. In: Knobloch, Phillip D. Th. & Drerup, Johannes: Bildung in postkolonialen Konstellationen: Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven. Bielefeld: transcript Verlag, S. 67–92. [https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/9783839456699_3.1.2023].
- Danielzik, Chandra-Milena (2013): Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 36(1), 26–33.
- Diaz-Bone, Rainer (2007): Die französische Epistemologie und ihre Revisionen. Zur Rekonstruktion des methodologischen Standortes der Foucaultschen Diskursanalyse. Forum qualitative Sozialforschung (FQS), Volume 8, No. 2, Art. 24 – Mai 2007 <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/238/527>.
- English, Andrea & Heilbronn, Ruth (2024): Decolonizing the curriculum: philosophical perspectives – an introduction. Journal of Philosophy of Education, Volume 58, Issue 2–3, p 155–165. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1093/jopedu/qhae043>
- Fischer, Wolfgang (1978): Schule als parapädagogische Organisation. Kastellaun: Henn.
- Forster, Edgar (2017): Ausblick auf das Ende des kolonialen Denkens. In: Vock, Sara & Wartmann, Robert (Hrsg.): Verantwortung im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte. (Reihe Theorieforum Pädagogik, Hrsg. Alfred Schäfer). Paderborn: Schöningh, S. 187–206.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/ M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Jergus, Kerstin (2017): ‚Postkoloniale‘ Erziehungswissenschaft(en)? Eine Skizze zum Doing Theory im Feld der (ost-)deutschen Erziehungswissenschaft nach 1990. In: Schäfer, Alfred & Thompson Christiane (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 297–311.
- Jornitz, Sieglinde (2015): Kolonialisierung in postkolonialen Zeiten. Zu aktuellen Entwicklungen im Schulsystem Tansanias. In: Päd. Korrespondenz, 51, 69–89.
- Kastner, Jens & Wäibel, Tom (2012): Einleitung: Dekoloniale Optionen. Argumentationen, Begriffe und Kontexte dekolonialer Theoriebildung. In: Mignolo, Walter D.: Epistemischer Ungehorsam, a.a.O., S. 7–42.
- Meyer-Drawe, Käte (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Kirchheim.
- Mignolo, Walter D. (2012): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien: Turia + Kant.
- Reuter, Julia & Karentzos, Alexandra (2012): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfer, Alfred & Wimmer, Michael (Hrsg.)(2003): Machbarkeitsphantasien. Opladen: Leske + Budrich.
- Stein, Sharon (2019): Beyond higher education as we know it: Gesturing towards decolonial horizons of possibility. Studies in Philosophy & Education, 38(2), 143–161.
- Stein, Sharon (2022): Unsettling the University: Confronting the Colonial Foundations of US Higher Education. Johns Hopkins University Press.
- Wimmer, Michael (1988): Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung. Berlin: Reimer.

Autorin

Breinbauer, Ines Maria, Univ.Prof.i.R., Mag.a. Dr.in

ORCID: 0009-0008-3950-2231

Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.

Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Wissenschaftstheorie der Bildungswissenschaft, Ethik.

ines.maria.breinbauer@univie.ac.at

Grundsätzliches

Hans Schildermans

Pädagogische Theorie und die Frage der Dekolonisierung. Überlegungen zur Bedeutung der Kritik in einer dekolonialen Pädagogik

Abstract

Ziel dieses Beitrags ist es, die Relevanz des Dekolonisierungsdenkens für die Pädagogik zu untersuchen. Die Annahme lautet, dass eine bestimmte Form der Kolonialität auch in pädagogischen Diskursen vorhanden ist, auch wenn sie nicht aus (post-)kolonialen Kontexten stammen. Diese Diagnose ermöglicht eine Hinterfragung von Leitmotiven, die das pädagogische Denken bis heute in gewisser Weise geprägt haben und die, so Mignolo, „die dunkle Seite der westlichen Moderne“ verschleiern. Dieser Beitrag konzentriert sich auf die Bedeutung der Kritik sowohl für die Pädagogik als auch für die Dekolonisierung. Anhand einer Problematisierung der Kritik eröffnet sich eine neue Perspektive auf die Dekolonisierung der Pädagogik.

Keywords: Pädagogik als Disziplin; Aufklärung; epistemischer Kolonialismus; Kritik; Dekolonisierung.

1 Einleitung

Nachdem schon seit vielen Jahren die Frage nach Dekolonisierung hochschulpolitische Debatten zur Gegenwart und Zukunft der Universität im globalen Süden geprägt hat, scheint die Diskussion jetzt auch im deutschsprachigen Raum angekommen zu sein (vgl. Satilmis 2019, Wagner 2021). Bisher hat sich die Diskussion jedoch vor allem auf die Institution der Universität und ihre Curricula konzentriert. Bis auf einige Disziplinen, die sich ausdrücklich auf dem „Ethnologisieren, Musealisieren, Kartieren, Anthropologisieren, Dokumentieren, Katalogisieren, Sezieren und Klassifizieren von Völkern und Ländern außerhalb dessen, was als ‚Europa‘ angesehen wurde“ etabliert haben – sowie die Geschichte, die Anthropologie, und die Geographie – wurde das Wissenschaftsverständnis einzelner Disziplinen bisher nur eingeschränkt thematisiert (Gopal 2021, S. 878).¹ Dieser Beitrag widmet sich somit der Frage nach dem kolonialen Bezug des wissenschaftlichen

1 Alle Zitate, die nicht aus deutschsprachigen Quellen stammen, wurden von dem Autor dieses Beitrags ins Deutsche übersetzt.

Diskurses der Pädagogik. Auf welche Art und Weise unterliegt die Pädagogik den Vorwürfen der Kolonialität? Wenn angenommen wird, dass die Pädagogik von einer kolonialen Weltvorstellung geprägt ist, stellt sich die Frage, wie die Disziplin dekolonisiert werden kann?

In einem Versuch, sich dieser Kritik zu entziehen, könnte die Pädagogik zwei Einwände vorbringen. Erstens könnte sie auf ihren akademischen und wissenschaftlichen Charakter hinweisen und den Anspruch auf Autonomie und Freiheit, der das Selbstverständnis der Pädagogik zumindest im deutschsprachigen Raum seit vielen Jahren geprägt hat, hervorheben, um so der Anklage politischer Komplizenschaft zu entkommen. Zweitens könnte sie betonen, dass die Disziplin der Pädagogik vor allem an Universitäten im ehemaligen Mutterland betrieben wurde und nicht in der kolonialen oder postkolonialen ‚Peripherie.‘ Obwohl im Kolonialismus Institutionen der formalen Bildung und Erziehung eine wichtige Rolle spielten (vgl. Willinsky 1999), wurde der Pädagogik als Wissenschaft eine eher kleine Rolle zugemessen. Um der Frage der Kolonialität des pädagogischen Diskurses gerecht zu werden, beschäftigt sich der erste Abschnitt damit, die zwei angesprochenen Einwände zu entkräften und ein Argument dafür vorzubringen, sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen. Anschließend wird die modern-koloniale Weltanschauung, die dem pädagogischen Denken zugrunde liegt, näher beleuchtet, bevor schließlich ein Anstoß zu einer dekolonialen Pädagogik gegeben wird.

2 Die Logik der Kolonialität und die Rhetorik der Moderne

Um die zwei Einwände entkräften zu können, ist es entscheidend, die Bedeutung von Kolonialität im Allgemeinen und für die Pädagogik im Besonderen zu klären. Verschiedene dekoloniale Theoretiker*innen wie Walter Mignolo (2007), Achille Mbembe (2016) und Boaventura de Sousa Santos (2014), betonen, dass Kolonialismus nicht eine rein materialistische, politisch-wirtschaftliche Tatsache ist, sondern es im Kern um die Strukturierung und Unterdrückung des indigenen Wissens und die Besetzung möglicher Zukunftsvorstellungen geht. In diesem Sinn ist Kolonialismus vor allem als epistemischer Prozess zu verstehen. Mignolo (2007) argumentiert, dass die „Logik der Kolonialität“ mit der „Rhetorik der Moderne“ einhergeht (S. 453). Diese Rhetorik stellt Europa in den Mittelpunkt der Welt und konzipiert die Weltgeschichte als eine des Fortschrittes durch Aufklärung, Emanzipation und Rationalität. Deswegen betrifft die Logik der Kolonialität nicht nur die Besetzung von Land, wirtschaftliche Ausbeutung oder politische Unterordnung, sondern auch und vor allem die Inanspruchnahme von Wissens-, Gefühls-, und Vorstellungsweisen. Der Kolonialismus wird als untrennbar von dem intellektuellen und erkenntnistheoretischen Erbe der Moderne verstanden

und zwar in dem Maße, dass „die Rhetorik der Moderne und die Logik der Kolonialität zwei Seiten ein und derselben Medaille sind“ (Mignolo 2007, S. 464). Daher ist es nicht verwunderlich, dass die Relevanz von Dekolonisierungskämpfen für die Pädagogik diskutiert wird: es werden Tagungen zum Thema Dekolonisierung der Universität organisiert, es wird versucht, den Lehrplan durch die Einbeziehung schwarzer und indigener Autor*innen zu erweitern und es wird der Wunsch geäußert, die Studierenden- und Professor*innenschaft zu diversifizieren, um das koloniale Erbe der Universität zu beseitigen (vgl. Andreotti, Stein, Ahenakew & Hunt 2015). Dekoloniale Autor*innen haben sich allerdings gegen die Ausdehnung des Begriffs der Dekolonisierung – wie er sowohl in akademischen als auch in Managementdiskursen verwendet wird – ausgesprochen. Eve Tuck und K. Wayne Yang (2012) argumentieren zum Beispiel, dass Dekolonisierung in diesen Diskursen zu einer Metapher wird, die hauptsächlich Themen der Diversität, Inklusion und sozialer Gerechtigkeit behandelt und demzufolge die Forderung nach Landrückgabe vernachlässigt. Nichtsdestotrotz ist diese Problematisierung des Kolonialismus als epistemischer Prozess besonders kräftig, weil sie den Kampf gegen Kolonialität in erster Hinsicht nicht als eine Aufgabe für Aktivist*innen und Politiker*innen im globalen Süden thematisiert, sondern auch Universitäten und Wissenschaftsdisziplinen in Europa dazu auffordert, ihre Rolle in der Entwicklung und Verbreitung einer westlichen, modern-kolonialen Weltanschauung zu reflektieren (vgl. Gopal 2021; Stein & Andreotti 2017).

Die beiden oben genannte Einwände können nun widerlegt werden: Die Bedeutung einer dekolonialen Perspektive an Universitäten im Allgemeinen und in der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin im Besonderen ist tatsächlich kaum zu unterschätzen, da Universitäten historisch nicht nur bei der Konstruktion von Wissen über verschiedene Regionen und Kulturen der Welt, sondern auch im Selbstverständnis Europas als Zentrum der Modernität und der aufgeklärten Wissenschaft und Rationalität eine entscheidende Rolle gespielt haben. Die Pädagogik ihrerseits trug wiederum dazu bei, dass der Mensch als bildungsbedürftig angesehen wurde und dass das Ziel dieses Bildungsprozesses an dem Zugang zum rationalen Denken und Diskurs orientiert war (vgl. Kant 1784/1999, 1803/1960). Wenn also die Pädagogik hinterfragt wird, sollte dieses Ziel der Emanzipation, die nach Mignolo die „dunkle Seite der westlichen Moderne“ darstellt, fokussiert werden (2011, S. 1). Tatsächlich ist es gerade diese pädagogische Rhetorik der Emanzipation, die auch die Kolonisierung weitgehend legitimierte und ein gewisses Menschenbild – welches zur Rationalität bestimmt sei – förderte. In diesem Sinne hat dieses aufgeklärte Denken eine blendende Wirksamkeit, welche die perversen Auswirkungen der Logik der Kolonialität und die Rolle, die der Pädagogik beim Untermauern dieser Logik zukam, in den Schatten gestellt hat.

3 Die dunkle Seite der Pädagogik: Universalismus, Humanismus, Fortschritt, Kritik

Nun stellt sich die Frage, wie diese eher bildhafte Darstellung der dunklen Seite oder der Schattenseite der Pädagogik weiter artikuliert, bzw. weiter ausdifferenziert werden kann. Es soll näher erläutert werden, welche Annahmen diese moderne Anthropologie der Pädagogik begründen. In diesem Zusammenhang und im Hinblick auf die dekoloniale Kritik werden heute einige Begriffe als problematisch aufgefasst. Besonders werden hier die Begriffe des Universalismus, des Humanismus, des Fortschritts und der Kritik als fragwürdig gesehen. Diese Begriffe können in diesem Beitrag nur kurz beleuchtet werden, denn eine umfassende Analyse dieser Begriffe, welche auch ihrem historischen Wandel gerecht wird, würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen.

Das folgende Zitat von Mbembe zeigt die Querverbindung zwischen mindestens drei der oben genannten Merkmale der modern-kolonialen Weltanschauung deutlich. Mbembe (2017) bezeichnet den Kolonialismus als

„eine Form des Regierens, die sich aus der universalen Vernunft ergibt. Die universale Vernunft ging von der Existenz gleichnamiger Subjekte aus, deren Universalität in ihrer Menschlichkeit begründet war. Die Anerkennung eines gemeinsamen Menschseins ermöglichte es, jedes Individuum als juristische Person innerhalb der Zivilgesellschaft zu betrachten“ (S. 97).

Der Universalismus ermöglicht, so Mbembe, eine Anthropologie, die kulturelle Unterschiede aufhebt, indem sie den Menschen als ein Wesen darstellt, welches sich einer universalen Vernunft bedient. In diesem Sinn wird in der Moderne nicht nur der Mensch ins Zentrum des Kosmos gerückt, sondern auch der Mensch selbst als vernunftbegabtes Wesen definiert, während Lebensformen, welche dieser Idee der universalen Vernunft nicht entsprechen, von dieser humanistischen bzw. anthropozentrischen Kosmologie ausgeschlossen werden (vgl. Mignolo 2011). Schlussendlich lässt sich der Kolonialismus deswegen als ein Einschließungsprojekt verstehen, in welchem indigene Völker und Kulturen als wissens- und aufklärungsbedürftig betrachtet und somit in die moderne Kosmologie eingeschlossen wurden. Diese Kosmologie ist stark von der Idee des gesellschaftlichen Fortschritts geprägt, welche die Welt eins und die Zeit linear macht und den Menschen auf einen Fortschrittspfad zu einer vermeintlich besseren Zukunft setzt – was auch immer ‘besser’ bedeuten soll (vgl. Tröhler 2020).

Diese modern-koloniale Weltanschauung, welche die drei oben genannten Aspekte miteinschließt, resoniert stark mit den Aufgaben, die sich das pädagogische Denken mindestens seit Zeiten der Aufklärung, wenn nicht bereits zuvor, gesetzt hat. Ein letzter Aspekt, welcher bisher noch nicht angesprochen wurde, ist die Rolle der Kritik. Während die ersten drei Begriffe in der dekolonialen Theorie

quasi einstimmig abgelehnt, oder zumindest tiefgreifend überarbeitet worden sind, ist die Bedeutung der Kritik eher umstritten. In seinem Vorschlag einer dekolonialen Erkenntnistheorie, die den verschiedenen, divergierenden Arten und Weisen von Wissen – den „Epistemologien des Südens“ – gerecht werden, kommt nicht nur der Kritik als epistemischem und politischem Projekt, sondern auch der kritischen Theorie und kritischen Pädagogik Paolo Freires eine äußerst bedeutsame Funktion zu. Santos stellt der Hegemonie eurozentrischer Wissenschaft (und ihren Werten der Objektivität, Neutralität und Universalität) eine Ökologie des Wissens gegenüber, welche er definiert als „die Anerkennung der Koexistenz verschiedener Wissensformen und die Notwendigkeit, die Affinitäten, Divergenzen, Komplementaritäten und Widersprüche zwischen ihnen zu untersuchen, um die Effektivität des Widerstandskampfes gegen die Unterdrückung zu maximieren“ (Santos 2018, S. 8).

In seinem Versuch dem modern-kolonialen Denkschema zu entkommen, greift Santos mit anderen Worten auf eine Verknüpfung der Erkenntnistheorie mit der Politik zurück, indem er diese Wissensformen als wichtiges kognitives Hilfsmittel in sozialen Kämpfen betrachtet. „Corazonar“ bezeichnet die Aufwärmung dieser Kenntnisse, wenn sie nicht mehr als ‚kalte‘ und objektive Fakten betrachtet werden, sondern wenn sie im Kampf eingesetzt werden und einen pragmatischen Wert für die Veränderung der Welt erhalten (ebd., S. 99). Santos bezieht sich auf die Ideen der kritischen Pädagogik nach Paolo Freire und erläutert weiterführend, dass Ökologien des Wissens „kollektive kognitive Konstruktionen sind, die von den Prinzipien der Horizontalität [...] und der Reziprozität geleitet werden“ (ebd., S. 78). Mit anderen Worten, die Ökologie des Wissens „basiert auf der Idee der gegenseitigen Begegnung und des wechselseitigen Dialogs, der die gegenseitige Befruchtung und den wechselseitigen Austausch von Wissen, Kulturen und Praktiken im Kampf gegen Unterdrückung unterstützt“ (ebd., S. 252). Hinsichtlich Santos' Vorschlag und dessen pädagogischen Implikationen lassen sich nun einige Fragen formulieren.

4 Wege aus der oder zurück in die Moderne

In Santos' Engagement für eine Erkenntnistheorie, welche die modern-koloniale, eurozentrische Auffassung von Wissenschaft und deren „erkenntnistheoretische Arroganz, die sich in normativen Dualismen wie Wahrheit/Falschheit oder Wissen/Meinung ausdrückt“ (2018, S. 38), aufhebt, läuft er Gefahr, einen Dualismus zu vergessen, der für die moderne Welt und ihre Vorstellung von Wissen absolut grundlegend war. Hiermit ist die ‚Zweiteilung der Natur‘ nach Alfred North Whitehead gemeint, welcher damit einerseits die reine und ursprüngliche Natur und andererseits die Natur, wie sie dem Menschen erscheint, meinte. Diese Zwei-

teilung wurde durch Kants transzendente Erkenntnistheorie eingeleitet, die das Ding an sich von unserem Wissen darüber trennt und eine Reihe von erkenntnistheoretischen Problemen in Bezug auf die Natur des Wissens und die Art und Weise zu Wissen aufwirft. Santos riskiert diese Spaltung zwischen Ontologie und Epistemologie – die Welt, so wie sie ist, und die Welt, so wie sie uns erscheint – zu verfestigen. Demgegenüber argumentiert Martin Savransky (2017) allerdings, dass „die Pluralisierung anderer Wissensformen niemals ausreichen kann, es sei denn, ihr Auftauchen stellt die metaphysischen Strukturen der Vorstellung, die das Verhältnis zwischen Epistemologie und Ontologie intakt hält, in Frage“ (S. 17). Indem die Ökologie des Wissens den Kolonialismus vor allem als erkenntnistheoretisches Problem angeht, riskiert sie, die Grundlagen, auf denen die Trennung von Wissen und Wirklichkeit ruht, unangetastet zu lassen und verwässert das Projekt zu einer Art allgemeinem Relativismus.

Zur Verteidigung von Santos könnte jedoch angeführt werden, dass es ihm durch die Verbindung von Wissen und Kampfansachen teilweise gelingt, diese Zweiteilung zwischen Wissen und Realität zu überwinden. Er formuliert schließlich ein spezifisches pragmatisches Kriterium, welches ihm erlaubt, zumindest einige der Gefahren des Relativismus zu umgehen. Santos schlägt vor, dass der Wert des Wissens von seinen weltverändernden Fähigkeiten abhängt, oder anders ausgedrückt, davon, wie es genutzt werden kann, um politische Kämpfe voranzutreiben. Santos argumentiert, dass „der Erfolg oder Misserfolg der Suche nach Wahrheit immer mit der Stärke oder Schwäche einer bestimmten, konkreten ethischen Verpflichtung zusammenhängt“ (Santos 2018, S. 38). Dabei setzt sich Santos jedoch dem Einwand aus, die Prozesse der Wissensschaffung von dem spezifischen ethischen oder politischen Projekt abhängig zu machen, dem diese Prozesse dienen. Zudem geht er davon aus, dass dieses Projekt von vornherein definiert und den Menschen, die sich an diesem Kampf beteiligen, eindeutig ist. Im Fall der Epistemologien des Südens ist dieses politische Projekt jenes einer Pluralität von Wissensformen, die harmonisch koexistieren. Auf diese Weise macht die Ökologie des Wissens jedoch nicht nur das Wissen von einem externen, politischen Kriterium abhängig (seiner Wirksamkeit im Kampf), sondern gibt auch einer bestimmten Art von Kosmopolitismus nach, genauer gesagt dem, was Isabelle Stengers (2005) einen toleranten Kosmopolitismus nennen würde, bei dem „die Politik darauf abzielen sollte, die Existenz eines ‚Kosmos‘, einer ‚guten gemeinsamen Welt‘ hervorzubringen,“ in der diese Pluralität des Wissens koexistieren kann, ohne dass eine Art von Wissen über die anderen dominieren würde (S. 995). Eine solche Konzeption lässt wenig Raum für die Frage, wie diese ‚gute gemeinsame Welt‘ tatsächlich aussehen würde und wenig „Raum zu zögern, was es bedeutet, ‚gut‘ zu sagen“ (ebd.).

Wenn die pädagogische Dimension der Ökologie des Wissens fokussiert wird, fällt auf, dass Santos‘ Pädagogik weitgehend von seinem erkenntnistheoretischen Projekt abgeleitet ist und für den politischen Kampf ausgenutzt wird. Wie bereits

erwähnt, baut die pädagogische Dimension der Ökologie des Wissens auf den Grundlagen der kritischen Pädagogik Freires, mit ihrem Schwerpunkt auf Dialog, Stimme und Beteiligung im Hinblick auf Bewusstseinsbildung und politische Emanzipation, auf. Diese Ideen sind jedoch an verschiedenen Stellen kritisiert worden, auch von dekolonialen Autor*innen, weil sie das modern-koloniale Projekt der universalen Emanzipation fortschreiben (vgl. Mignolo 2007, S. 454-456: *emancipation* versus *liberation*). In einer differenzierten Einschätzung des Wertes der kritischen Pädagogik für indigene und dekoloniale Kämpfe hat beispielsweise Sandy Grande (2015) darauf aufmerksam gemacht, dass die kritische Pädagogik Erbe „einer westlichen Tradition ist, die viele Komponenten aufweist, die mit der indigenen Kosmologie und Erkenntnistheorie in Konflikt stehen, einschließlich einer linearen Auffassung von Zeit und Fortschritt und eines Anthropozentrismus, der den Menschen in den Mittelpunkt des Universums stellt“ (S. 117; vgl. oben). Die begrifflichen Werkzeuge der kritischen Pädagogik scheinen daher nicht ganz geeignet zu sein, um wirklich mit den modern-kolonialen Denkweisen bezüglich gesellschaftlichem Wandel zu brechen.

Auch aus einem eher allgemein-pädagogischen Blickwinkel kann die kritische Pädagogik aus verschiedenen Gründen in Frage gestellt werden. Elizabeth Ellsworth (1989) hat den universalistischen Anspruch problematisiert, der der humanistischen Idee der Rationalität zugrunde liegt, die sowohl Mittel als auch Zweck der kritischen Pädagogik ist. Mit einer gewissen Ironie merkt sie an, dass die Rolle der Lehrperson darin besteht, dafür zu sorgen, dass „die Schüler die Möglichkeit haben, auf logische Weise zu der ‚allgemeingültigen Aussage‘ zu gelangen, die dem Diskurs der kritischen Pädagogik zugrunde liegt – nämlich, dass alle Menschen ein Recht auf Freiheit von Unterdrückung haben, das durch den demokratischen Gesellschaftsvertrag garantiert wird“ (S. 304). Zudem hat Joris Vlieghe (2018) die Rolle der Lehrenden in der kritischen Pädagogik problematisiert, indem er behauptet, dass die kritische Pädagogik die Ungleichheit zwischen Lehrenden und Lernenden reproduziert. Nicht mehr als wissende gegenüber unwissenden Subjekten sind Lehrende und Lernende ungleich, sondern als Subjekte, die sich der bestehenden Ungleichheiten bewusst sind und solchen, die sich dieser Ungleichheiten (noch) nicht bewusst sind – daher die Bedeutsamkeit der Bewusstmachung. Diese Verschiebung macht die Lehrenden zu „Richtern, die zu entscheiden haben, ob wahre Befreiung stattgefunden hat oder nicht“ (S. 918). Schließlich könnte man der kritischen Pädagogik die Frage vorwerfen, ob eine kritische Haltung ihr revolutionäres Potenzial nicht verloren hat, da eine kritische Haltung im kognitiven Kapitalismus zu einer begehrten Ressource geworden ist. Jan Masschelein (2004) hat sogar behauptet, dass die Kritik heutzutage vollständig unter der herrschenden neoliberalen und kapitalistischen Mentalität subsumiert wurde. Dies bedeutet, dass „Kritik nicht mehr gegen die bestehende soziale

Ordnung und Macht eingesetzt werden kann, sondern Teil dieser Ordnung und Macht geworden ist“ (S. 355).

Aus diesen Gründen wäre es in diesem Zusammenhang möglicherweise sinnvoll, von der Kolonialität der Kritik im doppelten Sinn zu sprechen. Zum einen, weil die Kritik sowohl als erkenntnistheoretische als auch als ethische Bemühung zutiefst mit dem kolonialen Erbe der Aufklärung und ihrem Glauben an Emanzipation – in den unterschiedlichsten Bedeutungen, die diesem Begriff von Kant bis Freire zugekommen sind – verknüpft ist. Anhand Santos' Vorschlag der Ökologie des Wissens wurde gezeigt, wie dieses Vorhaben einer epistemischen Dekolonisierung noch immer in der Anthropologie und Pädagogik der Aufklärung – und somit auch in ihrer dunklen Seite – angesiedelt bleibt und die Zukunft als Vorstellungsraum zugunsten des Horizonts eines toleranten Kosmopolitismus wieder schließt. Es gibt aber auch eine zweite Bedeutung dieses Begriffs der Kolonialität der Kritik, diesmal nicht als Subjektgenitiv – die Kritik als kolonisierend – sondern als Objektgenitiv – die Kritik als kolonisiert. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Kritik heutzutage ihre Radikalität verloren hat und als Kompetenz zu einem begehrten Gut auf dem Arbeitsmarkt geworden ist (vgl. Hodgson, Vlieghe & Zamojski 2022; Latour 2004). Vor diesem Hintergrund wird möglicherweise die Auffassung, dass die Kritik heutzutage selbst vom Kapitalismus kolonisiert wurde, nachvollziehbar und ergibt somit einen zweiten Grund, die Kritik loszuwerden oder zumindest tiefgreifend zu überdenken.

5 Der Kolonialität der Kritik widerstehen

„Es lässt sich nicht leugnen, dass die Universität ein Ort der Zuflucht ist und es lässt sich nicht hinnehmen, dass sie ein Ort der Aufklärung ist“ (S. 21). Mit diesen Worten öffnen Stefano Harney und Fred Moten (2016) ihre Gedanken zur Universität und Kritik in dem Buch *The Undercommons. Flüchtige Planung und schwarzes Studium*. Harney und Moten problematisieren das koloniale Erbe der Aufklärung und die Verpflichtung, der die Universitäten aufgrund ihres professionellen Selbstverständnisses als Institution der Kritik noch immer nachzukommen versuchen. Diese kritische Vorstellung der Universität stellen sie den ‚Undercommons‘ gegenüber, welcher einen sozialen Ort der kontinuierlichen Sozialität meint, der sich innerhalb der Universität und trotz der Universität fortsetzt und sich weder von professionellen noch von kritischen Vorgaben der Institution zähmen lässt. Interessanterweise verbinden Harney und Moten diese Idee der Sozialität mit ihrem Begriff des ‚schwarzen Studiums‘ (*black study*). Was diesen Begriff des Studiums charakterisiert, ist ein starkes Gefühl der gemeinsamen und gegenseitigen Unvollständigkeit, welches das Scheitern der selbstbewussten Subjektivität, die von der zeitgenössischen Universität vorausgesetzt wird, einführt

(vgl. Citton 2021). Studieren ist in diesem Sinne nie die Leistung eines Einzelnen, sondern immer der immanente Effekt des Zusammenseins mit anderen innerhalb der Sozialität des Studiums, den Undercommons der Universität. „Im Gegensatz [zur Universität] könnten die Undercommons als misstrauisch gegenüber Kritik verstanden werden, ihr gegenüber misstrauisch und gleichzeitig der Kollektivität ihrer Zukunft verpflichtet, jener Kollektivität, die möglicherweise ihre Zukunft sein wird“ (Harney & Moten 2016, S. 41).

Was lässt sich nun bezüglich der Pädagogik als Wissenschaft und insbesondere einer dekolonialen Art pädagogischer Theoriebildung aus dem Vorstehenden schließen? Wenn Kritik nicht mehr emanzipiert und die zur Selbstbestimmung befähigte Subjektivität zum Zweck hat, sondern stattdessen die Kollektivität des Studierens – so wie Harney und Moten dies betont haben – in den Vordergrund gerückt wird, stellt sich die Frage, wie die Wirksamkeit der pädagogischen Theorie neu verstanden werden kann. Zumindest ein Aspekt scheint also von zentraler Bedeutung zu sein, nämlich dass eine solche pädagogische Theorie sich dafür einsetzt, Zukünfte zu eröffnen, wo zuvor bestimmte Zukünfte als wahrscheinlicher oder wünschenswerter postuliert wurden. Dies bedeutet auch, dass sich die pädagogische Theorie nicht von vorgefassten sozialen oder politischen Zielen leiten lässt und auch nicht von einem Zynismus, der davon ausgeht, dass eine andere Zukunft nicht möglich sei. Gleichzeitig darf sich allerdings die Pädagogik nicht wieder hinter dem Vorwand der Autonomie und Unabhängigkeit verstecken – Themen, die die aufgeklärte Pädagogik so sehr geprägt haben – und muss gerade die Verflechtung zwischen pädagogischer Theorie und gesellschaftlichen Themen und Fragestellungen ernst nehmen. In diesem Sinne gilt es auch, der Annahme gerecht zu werden, dass die Erkenntnistheorie der pädagogischen Forschung nicht von der existenziellen Dimension der Fragen, mit denen sie sich befasst, zu trennen ist – ohne jedoch die Antwort auf diese Fragen in Normen oder Prinzipien festzulegen. Mit anderen Worten kann die pädagogische Theorie in ihrer dekolonialen Variante als eine weltstiftende Praxis verstanden werden, in der sich die Kollektive um die sie betreffenden Themen versammeln und beim Studieren oder der Erforschung dieser Themen das Zusammenleben neu formieren. Es besteht kein Zweifel daran, dass eine solche pädagogische Theorie, die immer eng mit der konkreten Praxis der pädagogischen Forschung verbunden ist, nie für immer gegeben ist, sondern immer wieder in neuen Situationen neu gestaltet werden muss.

Literatur

- Andreotti, Vanessa de Oliveira; Stein, Sharon; Ahenakew, Cash & Hunt, Dallas (2015): Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. In: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 4, S. 21-40.
- Citton, Yves (2021): Practicing study as self-alienation and counter-addiction (studium, black study, études). In: *Philosophy and Theory in Higher Education*, 3, H.3, S. 29-42.
- Ellsworth, Elizabeth (1989): Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. In: *Harvard Educational Review* 59, S. 297-324.
- Gopal, Priyamvada (2021): On decolonisation and the university. In: *Textual Practice*, 35, S. 873-899.
- Grande, Sandy (2015): *Red Pedagogy. Native American Social and Political Thought*. Auflage zum 10. Jahrestag. London: Rowman & Littlefield.
- Harney, Stefano & Moten, Fred (2016): *Die Undercommons. Flüchtige Planung und schwarzes Studium*. Wien: transversal texts.
- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris & Zamojski, Piotr (2022): Manifest für eine post-kritische Pädagogik. In: Bittner, Martin & Wischmann, Anke (Hrsg.): *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des „Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik“*. Bielefeld: Transcript, S. 19-24.
- Kant, Immanuel (1784/1999): *Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften*. Hamburg: Meiner.
- Kant, Immanuel (1803/1960): *Über Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Latour, Bruno (2004): Why has critique run out of steam? From matters of fact to matters of concern. In: *Critical Inquiry*, 30, S. 225-248.
- Maschelein, Jan (2004): How to conceive of critical educational theory today? In: *Journal of Philosophy of Education*, 38, S. 351-367.
- Mbembe, Achille (2016): Decolonizing the university: new directions. In: *Arts & Humanities in Higher Education*, 15, S. 29-45.
- Mbembe, Achille (2017): *Critique of black reason*. Durham: Duke University Press.
- Mignolo, Walter (2007): Delinking: the rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. In: *Cultural Studies*, 21, S. 449-514.
- Mignolo, Walter (2011): *The darker side of western modernity. Global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press.
- Santos, Boaventura de Sousa (2014): *Epistemologies of the South. Justice against epistemicide*. London: Routledge.
- Santos, Boaventura de Sousa (2018): *The end of the cognitive empire. The coming of age of epistemologies of the South*. Durham: Duke University Press.
- Satilmis, Ayla (2019): "Uni, öffne Dich!" In: Darowska, Lucyna (Hrsg.): *Diversity an der Universität. Diskriminierungskritische und intersektionale Perspektiven auf Chancengleichheit an der Hochschule*. Bielefeld: Transcript, S. 85-114.
- Savransky, Martin (2017): A decolonial imagination: sociology, anthropology and the politics of reality. In: *Sociology*, 51, S. 11-26.
- Stein, Sharon & Andreotti, Vanessa de Oliveira (2017): Higher education and the modern/colonial global imaginary. In: *Cultural Studies – Critical Methodologies*, 17, S. 173-181.
- Stengers, Isabelle (2005): The cosmopolitical proposal. In: Latour, Bruno & Weibel, Peter (Hrsg.): *Making things public. Atmospheres of democracy*. Cambridge: The MIT Press, S. 994-1003.
- Tröhler, Daniel (2020): Learning, progress, and the taming of change: the educational aspirations of the Age of Enlightenment. In: Tröhler, Daniel (Hrsg.): *A cultural history of education in the Age of Enlightenment (1650-1800)*. London: Bloomsbury, S. 1-24.
- Tuck, Eve & Yang, Wayne K. (2012): Decolonization is not a metaphor. In: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1, S. 1-40.
- Vlieghe, Joris (2018): Rethinking emancipation with Freire and Rancière: a plea for a thing-centered pedagogy. In: *Educational Philosophy and Theory*, 50, S. 917-927.

- Wagner, Lucienne (2021): Von der Universität über Diversität zur »Pluriversität«?! In: Dankwa, Serena; Filip, Sarah-Mee; Klingkovsky, Ulla & Pfruender, Georges (Hrsg.): Bildung. Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum. Bielefeld: Transcript, S. 91-110.
- Willinsky, John (1999): Learning to divide the world. Education at empire's end. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Autor

Schildermans, Hans, PhD

ORCID: 0000-0003-4408-523X

Senior Research Fellow am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.
Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Theorie der Hochschulbildung, Universitätsgeschichte und -politik.

hans.schildermans@univie.ac.at

Abida Malik and Georg Hans Neuweg

Epistemic Decolonization: Toils and Troubles

Abstract

Demands for decolonization in epistemology and educational theory have seen an upsurge in the debate of the last years. These demands often conceal inherent logical and practical problems of the concept itself as well as of its consequences. In this paper we give an overview of these problems and raise open questions which advocates of epistemic decolonization necessarily have to deal with. We are going to show that (1) the practicality of epistemic decolonization within academic teacher education cannot be taken for granted and that (2) the demand for epistemic decolonization itself can be self-defeating.

Keywords: epistemic decolonization, teacher education, relativism, epistemic pluralism, (in)commensurability, tacit/implicit presuppositions

Introduction

Demands for decolonization in epistemology and educational theory have seen an upsurge in the debate of the last years (e.g. Philosophical Papers 2020, which dedicated the whole issue to the topic). The well-intentioned and important demands (for reciprocal respect between different knowledge cultures, for breaking up the Eurocentric view, etc.) often conceal inherent logical, and practical problems of the concept itself as well as of its consequences. In this paper we give an overview of these problems and raise open questions which advocates of epistemic decolonization, properly understood¹, will necessarily be confronted with sooner or later. We are going to show not only that (1) the practicality of epistemic decolonization within academic teacher education cannot be taken for granted, but also that (2) the demand for epistemic decolonization itself can be self-defeating in various ways.

In the first part, we explain what we mean by the term *epistemic decolonization* and already address one problem connected with it, namely that the tacit must become sayable. In the second part, by drawing on works from Kuhn, Polanyi, Searle and Wittgenstein, among others, we expose the radical explications that epistemic decolonization demands from us. Furthermore, we make it clear that

1 That is, not stopping at the curricular level, but looking at the deeper, implicit presuppositions that underlie our teaching practices in general (see sect. 1).

even if the explication should succeed, sooner or later we will have to deal with the problem of contradictory presuppositions in encountering knowledge systems, for which it has to be asked whether they are commensurable or can only stand side by side, integrated into their network. Once the already questionable undertaking of transforming implicit² presuppositions into explicit propositions has been mastered, these are to be reflected upon and relativized in juxtaposition to the implicit presuppositions of other epistemic systems. Thus, the second and third demands of epistemic decolonization that we problematize are reflection and relativization. Finally, we also address relativism as a psychological as well as a sociological problem.

1 Epistemic Decolonization – a Definition

Although epistemic decolonization has become such a prominent topic, the meaning of the term itself, and therefore the topic under discussion varies a lot.³ When we talk about epistemic decolonization in this paper, let us first clarify what is meant by its opposite, epistemic colonization. One possible reading of colonization, outlined by Sabine Krause and Ines Maria Breinbauer in their call for this book project, takes it as the state in which “the way of generating and transmitting knowledge” in the various fields of teacher education (dealing with pedagogical knowledge, subject content knowledge, and pedagogical content knowledge, respectively) “remains *unaddressed* and *unreflected*” (Krause & Breinbauer 2022, 1, own transl., italics in the orig.). Accordingly, decolonization means addressing and reflecting on these methods of knowledge generation and transmission. In line with the call we are concentrating on the epistemic aspect of decolonization, which means we are operating with a weak reading of decolonization which is not focused on territorial oppression and exploitation (usually associated with the word *colonialism/colonization*). Therefore, we always speak of *epistemic* decolonization. It goes without saying that European imperialism and oppression of non-European peoples is intimately linked to the epistemic aspect (and a reason for the prevalent Eurocentric view in education, for example) and that there are, e.g., also forms of *epistemic* oppression (Dotson 2014⁴), or exploitation (Dunne

2 In this paper, we use the terms “implicit” and “tacit” synonymously.

3 For a useful overview see Mitova (2020).

4 Kristie Dotson’s discussion of “[t]hird-order epistemic exclusion” (2014, 129), however, comes close to our discussion of implicit presuppositions, when she claims that “the parameters of one’s epistemological system must be recognized and, quite possibly, radically altered.” (2014, 131) She also acknowledges that such “third-order changes” (2014, 131) are extremely difficult, without explicitly referring to tacitness as a problem (2014, 131-133). Unlike her, we are not focusing on specific kinds of exclusion due to a clash of different epistemological systems but on the general difficulty of recognizing one’s own tacit assumptions.

& Kotsonis 2023). While it is crucial to develop countermeasures against them,⁵ our focus is not on these epistemic forms of violence but on the basic and highly challenging task of bringing to the fore our deeply rooted, tacit assumptions of how knowledge is or should be generated and transmitted. In this sense we agree with the movement of “decolonizing the university” (Leiviskä 2023, 227), as summarized by Anniina Leiviskä. She states that its “aim is, rather, to challenge and transform the epistemological foundations involved in the production and transmission of knowledge.” (2023, 227) According to her, “the movement focuses on questioning a Eurocentric monocultural approach to knowledge, research, teaching, and learning, and emphasizes the plurality of ways of knowing and engaging with reality and history.” (2023, 227) If we want to change these epistemological foundations, however, we need to know what they consist in. We take implicit presuppositions to be part of these foundations. Accordingly, when we refer to epistemic decolonization in this paper, we mean the addressing and reflecting on the *tacit* methods of knowledge generation and transmission. We are concentrating not on decolonizing the university in general, but on the specific challenges of decolonizing teacher education within European universities.⁶

We also do not focus on the imposition of Western *content* of education and therefore not on ways how to extend or relativize the standard Western canon in education.⁷ Obviously, we do not deny the importance of that undertaking, but are simply interested in a more radical understanding of epistemic decolonization: we try to look beneath the content level, at the roots of knowledge generation and transmission. It is a well-known fact that implicit presuppositions play a fundamental role in these processes. As many epistemologists and philosophers of science have shown, implicit presuppositions underlie every body of knowledge (see for example Baumgartner 1993, Collingwood 1940, Fleck 1980, Kuhn 1996, Polanyi 1962, Wittgenstein *OC*). We consider epistemic and pedagogical colonization as a communication process in which these presuppositions are not accounted for and therefore cannot become the subject of negotiation. Accord-

5 See the literature on liberation from this oppression, on epistemic disobedience, and the like (e.g. Mignolo 2009, Ndlovu-Gatsheni 2017, Dennis 2018, Mitova 2020, Domínguez 2021).

6 This kind of decolonization, if undertaken by Western academics (as assumed here), would be, in Mitova’s terminology, a critique “from-within” – as opposed to a critique “from-without”, i.e. “from the point of view of marginalised knowers.” (2020, 198)

7 While many approaches focus on the content/curricular level, this strategy has very recently been criticized by Enslin & Hedge (2023) as well as Davids (2024), albeit from very different perspectives. While Davids, who focuses on South Africa, argues for including the “subjectivities of student (or teacher) identities and lived realities” (2024, 10), Enslin and Hedge suggest to widen our view to “capitalist structures and practices” that “sustain current forms of coloniality.” (2023, 2) An approach that focuses on the curriculum but criticizes the accusation of Eurocentrism can be found in Williams (2021), who focuses on literary texts. He argues for “the claim that many texts included within the literary canon are critical of the economic, moral, gender and cultural hegemony of the Western establishment.” (2021, 865)

dingly, decolonization of knowledge transmission is understood as a process of identifying tacit assumptions underlying this transmission with the aim of not unreflectedly socializing the addressees into these assumptions, but to make them discussable and comparable with alternative assumptions and thus to put them up for disputation.

This results in the first radical demand for decolonization: The tacit must become sayable. This demand is radical because with tacit or implicit assumptions we do not merely mean assumptions that are not spelled out, but could with some effort be made explicit. Nor do we refer to cases such as “willful hermeneutical ignorance” (Pohlhaus 2012) where epistemic resources by marginalized voices are actually not tacit at all, but deliberately dismissed. In contrast, what we aim to discuss is the access to extremely deep-rooted assumptions (similar to what Searle (1983, 155) has called “Background presuppositions”) about the methods of knowledge production and transmission. That this kind of transformation or explication⁸ is not an easy task we will try to illustrate with three different examples. They all are related to teacher education and we will revert to them throughout this paper.

Take first an example on an epistemic level: the unquestioned agreement in the teacher education debate that it should be science-oriented in both its subject-related and pedagogical components. It is often criticized by epistemic relativists (most radically by Paul Feyerabend, cf. 1975) that science⁹ is assigned too much importance. According to them, viewing science as providing objective knowledge and a privileged access to the world is fundamentally mistaken. In medicine, for example, also non-Western methods should stand side by side the Western scientific approach. Although in its extreme forms this relativistic view is more than questionable, it highlights an important fact: The scientific encounter with the world is not per se superior to other approaches. We can also approach the world in its respective diverse forms bodily, aesthetically, or spiritually, and the understanding of these different approaches to the world varies enormously across times and cultures.

As a second example take “Bildung” as the basic concept of pedagogy in the German-speaking world, and think of what it tacitly entails and what cannot be easily understood by someone who is not familiar with the relevant tradition of thought. Even an English correlate is lacking – “education” is semantically different. Certain terms can simply not be translated without losing essential parts

8 In this paper we use the two terms interchangeably.

9 We use “science” here in the sense of Aristotelian *epistēmē* (see NE VI 3, 1139b18-36). According to Bent Flyvbjerg, who is also referring to Aristotle, this is just one of “the different roles of science” (2001, 61), the others being *technē* and *phronēsis*. He criticizes that all science is often reduced to *epistēmē*, although the potential of the social sciences, for example, lies in being practiced as *phronēsis* (2001, 61).

of their underlying tacit meaning. Therefore, the question remains open how to make different conceptions understandable in the first place to people outside one's own community or language. Can a German educational theorist and a Zen philosopher talk about education and really understand each other? It would be interesting to see what happens if they start comparing "Bildung" with "Mushin" (see for the latter Nishihira 2017).

Third, at the very concrete level of subject teaching, take a subject like economics, where not only the basic models but also the subject as a whole can remain incomprehensible if one does not share basic 'Western' values and assumptions, for example, the right to private property or the notion of an invisible hand and non-intentional effects of action. The terminology of economics, and the conception of economy in the first place is tacitly embedded in course content and teaching methods and can lead to problems of understanding if not shared or acknowledged by the students.

2 Toils and Troubles

Despite their good intentions there are several problems some advocates of epistemic decolonization risk running into. In the following, we will outline the most fundamental ones resulting from the demands for explication, reflection, and relativization. It remains an open question whether decolonization, as understood in this paper, is actually desirable – especially in the realm of teacher education.

2.1 The (Im)possibility of Explication and Critical Reflection

As has already been illustrated, we should not be overly confident regarding the ability to spell out our own implicit assumptions, let alone critically reflect upon them. Although Karl R. Popper is optimistic in this regard, there are rival positions that try to explain why identifying our background and critically reflecting on it is very difficult, if not outright impossible.¹⁰ In the following we will give a short overview of the optimistic and the pessimistic viewpoint with regard to explication and critical reflection to then sketch a possible middle way:

The optimistic view

According to Popper, our implicit assumptions can be critically tested (and therefore, *a fortiori*, also identified). In the context of scientific theories he talks about "basic statements" (1959, 100) on which our theories rest. Although we do stop at a certain point and accept certain basic statements without further testing, they

10 Wittmann & Neuweg (2021) also point to the difficulty of making the background visible and ask whether this is possible at all and, if so, whether we can critically reflect on it and adapt it accordingly (cf. 2021, 268).

are in principle further testable (cf. 1959, 104f.). Even when he talks explicitly about our background knowledge Popper maintains that this kind of knowledge can be changed or rejected, which implies that it can be critically examined (cf. 1972, 71). He even goes so far as to claim that it “can be challenged and criticized at any time” (1972, 34). He does acknowledge that “it is quite impracticable to challenge all of them [i.e. our background assumptions] at the same time” (1965, 238), but in his view we can still challenge them, part by part: “all criticism must be piecemeal” (1965, 238). If we apply this view to our transformation problem, this means that we could indeed critically reflect on our implicit assumptions, only not on all of them together and at once, but on one at a time until, finally, all our assumptions have been tested. This view, however, ignores the great difficulty of bringing our background assumptions to the fore in the first place as well as their network character.

The pessimistic view

Prominent advocates for the view that our implicit assumptions cannot be spelled out or, if possible, cannot be tested (or that it would be senseless to try this) are Thomas Kuhn, Paul Feyerabend, and John Searle, but also Ludwig Wittgenstein is often read in this way. Although they might coincide in this aspect, it goes without saying that their views have to be seen in a differentiated way: while Kuhn famously talks about the incommensurability of different scientific theories (cf. Kuhn 1996) which, however, according to him does not necessarily imply incomparability (cf. Oberheim & Hoyningen-Huene 2018, section 1; this claim is debatable though: cf. Putnam 1981, 118), Feyerabend goes even further in claiming that the contents of incommensurable theories are also incomparable (cf. 1975, 284). He explicitly denies the possibility of explication and although discussion would be possible, this could only proceed in an irrational way (cf. 1975, 270f.). Critically testing our whole network of implicit assumptions – “Background presuppositions” in Searle’s terminology (1983, 155) or “hinges” in Wittgenstein’s (*OC* 341, 343, 655) – also seems to be excluded by Searle and Wittgenstein.¹¹ We need to hold on to something when we critically test certain assumptions. We cannot question this basis while engaged in critical reflection (cf. *OC* 115, 341–343). Ripping out single assumptions of our background does not work either because of their connectedness to other parts of the background (on this network character, cf. Searle 1983, 141–143, 151).

11 According to Searle, our Background presuppositions (or *capacities/practices*, as he prefers to call them) are not even propositional (cf. 1983, 142, 156).

A middle way?

With regard to critical reflection, however, Wittgenstein does not necessarily have to be read in the radical pessimistic way sketched above. The danger of the pessimistic view is that it could easily lead to epistemic relativism.¹² Duncan Pritchard suggested a Wittgenstein interpretation which evades this problem. He focuses on what has famously been called *hinge epistemology* (by drawing on Wittgenstein's hinge metaphor in *OC* 341, 343). According to Pritchard's interpretation, hinges (what we call *implicit assumptions* in this paper¹³) are "essentially arational" (2021, 1118), but in case of disagreement this disagreement can still be resolved by drawing on the shared set of our hinge commitments (cf. 2021, 1122). Pritchard writes: "That all rational evaluation takes place relative to hinge commitments is entirely compatible with there being a great deal of overlap in subjects' hinge commitments, even when they are from very different cultures." (2016, 109)

Let us go back to the example mentioned at the beginning of the belief that science is a privileged access to the world. One can enter into conversation about this even with seemingly very foreign cultures, e.g., with members of the African tribe of the Azande. They believe that witchcraft is the major cause of unfortunate events as disease or death (cf. Evans-Pritchard 1937).¹⁴ But there are overlapping hinge commitments. We can study this with Evans-Pritchard's example of the collapse of a grain storage basket. They are mounted on poles and also serve as shady resting places for people to sit under. Occasionally the baskets collapse and kill people who are seated underneath. Azande are well aware of the role of termites in making the poles brittle and insofar they think in the scientific categories of cause and effect, as people that were socialized in Western knowledge systems do. But the activity of the termites are not considered sufficient. Why did the storage collapse at exactly that point in time when particular people were seated underneath? The answer is: Witchcraft is the second cause with equal impact. Both in

12 Cf. Michael Williams's Wittgenstein interpretation (cf. 1991) against which Pritchard is arguing (cf. 2016, 103-110).

13 Pritchard understands "hinge commitments" as "part of the tacit intellectual backdrop against which we acquire our beliefs in non-hinge propositions" (2016, 76). This coincides with what we call implicit assumptions. Pritchard as well as Searle would not be very happy with our talk of assumptions, however, since they both stress (in different terminology) that our implicit assumptions are not propositional (Searle) or at least not beliefs (they might be "expressed via other propositional attitudes", Pritchard 2016, 91). In loss of a better terminology we stick to *assumptions*, but agree with Searle that these are not intentional states (cf. 1983, 156-158). Whether hinges are propositions is debated in Wittgenstein scholarship (see Moyal-Sharrock 2004, Coliva 2013, Pritchard 2016).

14 It goes without saying that this is just one example and that we do not take it as representative of non-Western thought in general. There are innumerable diverse epistemic cultures in the world that such a task would be impossible in the first place. We chose the example of the Azande because this culture might seem very foreign to Westerners and to highlight that the Azande are not so foreign after all in their epistemic assumptions.

answer and question we can recognize overlapping hinge commitments. First: The Azande include witchcraft in their causal (!) thinking. This is expressed by Azande in a metaphor of “two spears” whereby “natural” causes and “witchcraft” can supplement one another like two spears hitting an elephant are considered equally causally affective (1937, 74). And second: Although Westerners often do not share the belief that witchcraft is the reason for such events, even they understand the question well – after all, they ask it from time to time as a question about whether something in their life was chance or destiny.

So it is not the case that different epistemic systems are completely isolated from each other. Qua human beings we share some fundamental implicit assumptions (this probably corresponds to what Searle has termed “deep Background”, Searle 1983, 143).¹⁵

Already Searle acknowledges that indeed there are instances in which we are conscious of our own implicit assumptions. These are the moments in which something goes wrong. Is it our task then to conjure up a “breakdown” (Searle 1983, 155; cf. Baumgartner 1993, 23f.) intentionally to somehow open up the background for investigation and reflection? And are such focused, intentional breakdowns possible in the first place or is this process totally contingent?

2.2 A Two-sided Problem of Translation

Concentrating on the process of translation, it is important to note that we are not dealing with one single process, but with two:

- (a) accessing our own implicit assumptions
- (b) finding out the implicit assumptions of the colonized and trying to relate the one to the other

Identifying and spelling out our own presuppositions behind the commitment to “Bildung”, e.g., the importance of the individual and his or her free development, skepticism towards potentially restrictive collectives or the role of self-reflection, does not entail at all knowledge of what Mushin is. And reflecting upon our own presuppositions about economy does not entail at all knowledge of how people living in non-capitalist economic systems think and feel about economy.

Therefore, the following question arises: Is it our task to also try to achieve (b)? Or are we not rather dependent on the help of the colonized? Since it is already questionable whether comprehensive explication is possible in the case of one’s own implicit assumptions (see 2.1) it seems too demanding (and, moreover, sus-

15 Anniina Leiviskä goes in a similar direction when she “reject[s] the idea of incommensurability of different knowledge systems and argue[s] that all epistemological positions should be subject to shared standards of knowledge.” (2023, 225)

piciously connected with a colonizing attitude) to reveal others' implicit assumptions from the outside. As a result, we have to rely on the help of the colonized – who, however, most certainly will have the same hard time identifying their own background.

Even if we adopt the optimistic view the question remains of what actually happens if both translations (a and b) are possible and it then turns out that the implicit assumptions on x contradict each other. Since hierarchies are explicitly rejected in the concept of decolonization,¹⁶ the only viable option in these cases seems to be suspension of judgment. But such a move comes with high costs.

2.3 The Problem of Relativism

Teaching presupposes a point of view and knowledge that, as such, is uncontroversial in the teaching-learning process. There is no learning without trust and the recognition of authority (see, for example, *OC* §160; Polanyi 1962, 53-55). In this way we cannot escape centrism since we need to decide for an epistemic culture, whether we like it or not, for an idea of what learning is finally all about (“Bildung”), and for very concrete teaching subjects and contents. In other words, the demand for relativization is bound to failure.

For successful communication we need to understand the underlying tacit assumptions our teacher uses in at least roughly the same way as she does. From this thought the following necessary success criterion of teaching (C) can be extracted:

$$C: S_T(a_1, a_2, \dots, a_n)_{TACIT} = S_S(a_1^*, a_2^*, \dots, a_n^*)_{TACIT}$$

where a is a conception which is relevant for teaching and S constitutes the whole set of these conceptions a teacher T or a student S has, respectively.

When it comes to the underlying conceptions of the subject to be taught there needs to be agreement to ensure successful transmission of knowledge. In order for this to work the student should, as far as possible, try to check or adapt her own assumptions¹⁷ by immersing herself in the academic culture of her subject topic (of course, this could be done from the other side too). We have already shown that accessing one's own tacit presuppositions might be very difficult, if not impossible. However, even if we grant the possibility, the outcome would

16 See, for example, Leiviskä (2023, 227): “Challenging the priority of Western modern science, and any universalist, privileged epistemological stance for that matter, is an essential part of decolonization.” Like us, Leiviskä criticizes this project. She argues from a Habermasian stance against epistemic relativism (see 2023, 239f.).

17 This does not necessarily imply subjugating to a Eurocentric view since success criterion C is meant to be universally valid, i.e. if I am a student in a non-European country this could well mean I have to adopt the non-European tacit assumptions of the respective culture (at least if that university is not following the often predominant Western standard – this could then be a case for criticizing and changing the assumptions on the teacher's side).

certainly not be a non-hierarchical, equal standing of a_1 and a_1^* (if they differ), but a decision¹⁸ (ideally agreed on by both sides) that, for example, a_1^* is the better conception for the present teaching purposes. The result would be a hierarchy and therefore the demand for relativization could impossibly be met.

2.4 On the Road to Skepticism

There are further problems connected with this demand for relativization. Is it a good thing, epistemically and morally, to relativize *all* of our tacit assumptions? Such relativization has moral as well as epistemic import:

On the moral side, different implicit assumptions about concepts like education can lead to very different teaching systems and methods which might be condemned in one culture (seen as a form of drilling) but supported in another (seen as a form of discipline). In this sense, decolonization seems to support a form of moral relativism. Since there seem to be at least some basic, universally shared norms (e.g. the condemnation of torture), however, and because of the logical problems of relativism itself (see 2.5), it seems clear that comprehensive relativization of our tacit assumptions should not be a goal to aim for.¹⁹

On the epistemic side, skepticism is traditionally something many epistemologists have tried to avoid. The sceptic's demand for suspension of judgment (which results from the relativist's claim that all knowledge systems are on a par) is especially fatal within teacher education. Such relativism dissolves education, school, and teacher training from within. An *epoché* cannot be desirable especially in these fields. If one thinks epistemic decolonization through to the end, it leads directly into a skepticism of educational theory.

2.5 Contradictions

Decolonization can also face fundamental problems in the logical realm. Basically, the usual problem of relativism applies here: The demand for relativism, if not further qualified, is a universal demand. This, however, is self-defeating:

- (1) Every statement can be assessed for truth/falsity only with reference to a certain epistemic culture. There are no universal truths.
- (2) (1) is true universally.
- (3) According to (1), however, (2) must be false.

¹⁸ Already Wittgenstein emphasizes the role of decision in *OC* 146, 230, 362, 516.

¹⁹ Tobi (2020) also emphasizes the danger of moral relativism for the decolonization enterprise itself. If we want to argue for decolonization, we have to at least "take the claim 'we should decolonise knowledge' to be an objective truth." (2020, 257)

The epistemic relativist seems to hold (1) and (2) although they are mutually incompatible.²⁰ A consistent epistemic relativist cannot claim that her own position is correct generally speaking, but only within a certain epistemic culture or framework. She can never expect others to follow her or to be convinced by the relativistic view since (1) itself has to be, according to this view, a relative statement.²¹ This is a fundamental problem that advocates of decolonization have to deal with if they want to retain their demand for relativization and convince others of it.²²

A different kind of contradiction results from a conflict between the aims of decolonization: critical self-reflection on the one hand, and relativization on the other hand. We have shown above that these two aims are already in themselves problematic. Combining them, however, produces even more problems: spelling out tacit assumptions leads to their potential critical evaluation, i.e. to the critical reflection of the whole system – one of the aims of decolonization. However, this consequence seems to run counter to the other aim of decolonization: relativization of different systems and rejection of hierarchies. Either we critically reflect upon the system – which implies an objective measuring bar and which will lead to hierarchies –, or we reject hierarchies and defend the position that every assertion needs to be evaluated within its own culture and is incommensurable with others. This implies that we do not have an objective measuring bar. However, this also makes critical reflection impossible. Relativism implies suspension of judg-

20 Positions that fall prey to this kind of relativism seem to be Ndlovu-Gatsheni (2017) and Icaza & Vázquez (2018). The former holds that “all human beings are born into valid, legitimate and functional knowledge systems” (Ndlovu-Gatsheni 2017, 77) which seems to imply that all those knowledge systems are equally valid or legitimate (even if they radically differ, we might add). The latter reject “universal validity claims” in general and stress the “location of all knowledges” (Icaza & Vázquez 2018, 119) which leads into exactly the relativist contradiction outlined above.

21 For a more detailed outline of this criticism, cf. Putnam (1981, 119–124). Furthermore, he explicitly rejects Kuhn’s and Feyerabend’s positions as “self-refuting” (ibid., 114).

22 It goes without saying that there are nuanced accounts that try to avoid the pitfalls of relativism in its various forms. For just two recent examples, see Tobi (2020) and Davids (2024). Tobi criticizes Ndlovu-Gatsheni’s claim for the equal standing of different epistemic systems that indeed does fall prey to relativism (Tobi 2020, 257; see Ndlovu-Gatsheni 2017). Tobi, however, does not tackle the kind of relativist self-contradiction that we outlined above but sees moral relativism at work here (Tobi 2020, 257). Consequently, in his account he tries to avoid any relativist claims and, by applying a virtue-theoretic framework, argues for “epistemic fair-mindedness as the goal of epistemic practice.” (2020, 275) For him, epistemic decolonization is “*an epistemically faithful and just knowledge-forming practice that is open to, and actively draws on, diverse perspectives.*” (2020, 261, italics in the original) His declared attempt of “avoiding the need to rank epistemic perspectives in the first place” (2020, 275), however, seems to conflict with his former claim that when deciding on a syllabus, we should apply the criterion of epistemic merit which again is determined “by how much a particular syllabus is faithful to the fair-minded pursuit of knowledge” (2020, 269), which very much sounds like an objective measuring bar that will lead to some kind of ranking. Davids (2024, 8) makes it very clear that her aim lies not in relativizing different epistemic positions, but in challenging the dominant narratives.

ment and therefore excludes critical reflection, even asserts its impossibility. An essential problem of decolonization as outlined here is its simultaneous demands for relativism and critical reflection, two mutually incompatible aims.²³

2.6 The Psychological and Sociological Problem of Relativism

Let us conclude with one last problem. The assumption that it is in principle possible to take a neutral, supra-cultural standpoint seems to ground the decolonization enterprise unsaid. Decolonization taken to its logical conclusion would apparently have to result in the demand to be able to immerse oneself flexibly in different epistemic systems. This supposedly ideal picture, however, deprives oneself of an own, home culture (if all of its aspects can be so readily dismissed by the subject). If we flexibly change our fundamental tacit assumptions like a chameleon this leads to a loss of personality and a loss of understanding. We need to cling on to *some* assumption if we want to understand, reflect or doubt anything (for this, see also *OC* 341-343). If we say farewell to all of our assumptions we understand nothing and everything: nothing because we have not even one 'hinge' our door of rationality could turn on; everything because we just switch our hinges which means we understand completely contradictory assumptions without being able to mediate between them (since all epistemic systems seem equal to us, every position seems 'right' to us from the corresponding perspective) leading to suspension of judgment and passivity in action.

3 Conclusion

In this paper we have outlined open questions and difficulties that advocates of epistemic decolonization need to deal with. We have seen that explication and critical reflection pose two enormous tasks which are not easy to be met. Moreover, there are also logical difficulties that need to be avoided. This list of problems has not the aim to crush all demands for the vital task of epistemic decolonization, however. We rather hope that these questions will be seen as a challenge and inspiration to sharpen existing and future accounts of epistemic decolonization thereby leading to fruitful approaches which are not vulnerable to the obvious objections.

23 Richard Rorty goes in a similar direction in his criticism of Eurocentrism-criticizers/cultural relativists: "This nonrationalist version of Kantianism [i.e. that every individual or culture has incommensurable worth] [...] often tries to combine the claim that every culture is as valid as every other with the claim that some cultures, [i.e. "a set of shared habits of action", 188] – or at least one, that of the modern West – are 'sick' or 'sterile' or 'violent' or 'empty' [...]" (1998, 190) Although Rorty has often been labeled a relativist himself, he rejects that attribution (cf. *ibid.*, 43-62).

References

- Baumgartner, Peter (1993): *Der Hintergrund des Wissens. Vorarbeiten zu einer Kritik der programmierbaren Vernunft*. Klagenfurt: Kärntner Dr.-u.-Verl.-Ges.
- Bywater, Ingram (ed.) (1890): *Aristotelis Ethica Nicomachea* (DP 2010). New York: Cambridge University Press. [cit. *NE*]
- Coliva, Annalisa (2013): Hinges and Certainty. A Précis of *Moore and Wittgenstein. Scepticism, Certainty and Common Sense*. In: *Philosophia*, 41, pp. 1-12.
- Collingwood, Robin G. (1940): *An Essay on Metaphysics*. Oxford: The Clarendon Press.
- Davids, Nuraan (2024): Decolonization in South African universities: storytelling as subversion and reclamation. In: *Journal of Philosophy of Education*, qhae029. Accepted Manuscript. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae029>
- Dennis, Carol Azumah (2018): Decolonising Education: A Pedagogic Intervention. In: Bhambra, Gurinder K., Nişancioğlu, Kerem & Gebrial, Dalia (eds.): *Decolonising the University*. London: Pluto Press, pp. 190-207.
- Domínguez, Michael (2021): Cultivating Epistemic Disobedience: Exploring the Possibilities of a Decolonial Practice-Based Teacher Education. In: *Journal of Teacher Education*, 72 (5), pp. 551-563. <https://doi.org/10.1177/0022487120978>
- Dotson, Kristie (2014): Conceptualizing Epistemic Oppression. In: *Social Epistemology*, 28 (2), pp. 115-138. <https://doi.org/10.1080/02691728.2013.782585>
- Dunne, Gerry & Kotsonis, Alkis (2023): Epistemic exploitation in education. In: *Educational Philosophy and Theory*, 55 (3), pp. 343-355. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2094249>
- Enslin, Penny & Hedge, Nicki (2023): Decolonizing higher education: the university in the new age of Empire. In: *Journal of Philosophy of Education*, qhad052. Corrected Proof. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad052>
- Evans-Pritchard, Edward E. (1937): *Witchcraft, Oracles and Magic among the Azande*. Oxford: Oxford University Press.
- Feyerabend, Paul K. (1975): *Against method*. London: NLB.
- Fleck, Ludwik (1980): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Flyvbjerg, Bent (2001): *Making Social Science Matter. Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Translated by Steven Sampson. New York: Cambridge University Press.
- Icaza, Rosalba & Vázquez, Rolando (2018): Diversity or Decolonisation? Researching Diversity at the University of Amsterdam. In: Bhambra, Gurinder K., Nişancioğlu, Kerem & Gebrial, Dalia (eds.): *Decolonising the University*. London: Pluto Press, pp. 108-128.
- Krause, Sabine & Breinbauer, Ines M. (2022): Call zum Buchprojekt „Lehrer*innenbildung de*kolonisieren?“
- Kuhn, Thomas S. (1996): *The structure of scientific revolution*. 3rd ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Leiviskä, Anniina (2023): Truth, Moral Rightness, and Justification: A Habermasian Perspective on Decolonizing the University. In: *Educational Theory*, 73 (2), pp. 223-244. <https://doi.org/10.1111/edth.12575>
- Mignolo, Walter D. (2009): Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. In: *Theory, Culture & Society*, 26 (7-8), pp. 159-181. <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>
- Mitova, Veli (2020): Decolonising Knowledge Here and Now. In: *Philosophical Papers*, 49 (2), pp. 191-212. <https://doi.org/10.1080/05568641.2020.1779606>
- Moyal-Sharrock, Danièle (2004): *On Certainty and the Grammaticalization of Experience*. In: Moyal-Sharrock, Danièle (ed.): *The Third Wittgenstein. The Post-Investigations Works*. Hampshire/Burlington: Ashgate, pp. 43-62.

- Ndlovu-Gatsheni, Sabelo L. (2017): The emergence and trajectories of struggles for an 'African university': The case of unfinished business of African epistemic decolonisation. In: *Kronos*, 43 (1), pp. 51-77.
- Nishihira, Tadashi (2017): Bewusstsein ohne Bewusstsein (Mushin). Die Zen-Philosophie aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: *Pädagogische Rundschau*, 71 (1), pp. 33-50.
- Oberheim, Eric & Hoyningen-Huene, Paul (2018): The Incommensurability of Scientific Theories. In: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, URL = <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/incommensurability/>.
- Philosophical Papers (2020). 49 (2): Epistemic Decolonisation. London: Taylor & Francis Group.
- Pohlhaus, Jr., Gaile (2012): Relational Knowing and Epistemic Injustice: Toward a Theory of *Willful Hermeneutical Ignorance*. In: *Hypatia*, 27 (4), pp. 715-735.
- Polanyi, Michael (1962): Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. 2nd ed. New York and Evanston: Harper & Row.
- Popper, Karl R. (1959): The Logic of scientific discovery. London: Hutchinson.
- Popper, Karl R. (1965): Conjectures and refutations. The growth of scientific knowledge. 2nd ed. New York: Basic Books.
- Popper, Karl R. (1972): Objective Knowledge. An Evolutionary Approach. London: Oxford University Press.
- Pritchard, Duncan (2016): Epistemic Angst. Radical Skepticism and the Groundlessness of Our Believing. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Pritchard, Duncan (2021): Wittgensteinian Hinge Epistemology and Deep Disagreement. In: *Topoi*, 40, pp. 1117-1125.
- Putnam, Hilary (1981): Reason, Truth and History. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, Richard (1998): Truth and Progress. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, John R. (1983): Intentionality. An essay in the philosophy of mind. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tobi, Abraham T. (2020): Towards a Plausible Account of Epistemic Decolonisation. In: *Philosophical Papers*, 49 (2), pp. 253-278. <https://doi.org/10.1080/05568641.2020.1779602>
- Williams, Kevin (2021): Voices of the establishment or of cultural subversion? The Western canon in the curriculum. In: *Journal of Philosophy of Education*, 55, pp. 864-877. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12588>
- Williams, Michael (1991): Unnatural Doubts. Epistemological Realism and the Basis of Skepticism. Princeton: Princeton University Press.
- Wittgenstein, Ludwig (1970): Über Gewissheit. Ed. by G. E. M. Anscombe & G. H. von Wright. Frankfurt am Main: Suhrkamp. [cit. *OC*]
- Wittmann, Eveline & Neuweg, Georg Hans (2021): Die digitale Transformation als Herausforderung für den Hintergrund unseres Wissens. In: Beck, Klaus & Oser, Fritz (eds.): Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung. Festschrift für Susanne Weber. Bielefeld: wbv, pp. 265-277.

Autor*innen

Malik, Abida, Dr.in

ORCID: 0000-0003-0071-6829

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Wirtschafts- und Berufspädagogik an der Johannes Kepler Universität Linz.

Forschungsschwerpunkte: Implizites Wissen, antike Philosophie (besonders Platon und Aristoteles), zeitgenössische Erkenntnistheorie.

abida.malik@jku.at

Neuweg, Georg Hans, Univ.-Prof. Dr.

ORCID: 0000-0001-8507-0275

Vorstand des Instituts für Wirtschafts- und Berufspädagogik an der Johannes Kepler Universität Linz, Österreich.

Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Implizites Wissen, Lehrer*innenbildung, schulische Leistungsbeurteilung, Wirtschaftsdidaktik, Wirtschaftsethik.

Georg.Neuweg@jku.at

Christina Gericke

Dekolonisierung als Bildungsprozess? Wenn das transformatorische Bildungsdenken selbst in die Krise gerät

Abstract

In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft werden postkoloniale Konzepte in verschiedenen Subdisziplinen zwar bereits seit längerer Zeit herangezogen, etwa um Rassifizierungsdiskurse sichtbar zu machen. Prozesse einer die Subdisziplinen übergreifenden postkolonialen (Selbst-)Kritik setzen dagegen erst in der jüngeren Zeit ein. Dazu gehört unter anderem, disziplinär geprägte Grundbegriffe in ihrer Logik im postkolonialen Geflecht zum Gegenstand zu machen, und die Bedingungen der eigenen Wahrnehmungen und Handlungen zu befragen. Während die Grundlagen der modernen Pädagogik im Anschluss an die Arbeiten Foucaults zwar bereits einer machtkritischen Analyse unterzogen wurden, werden insbesondere neuere bildungstheoretische Ansätze, etwa die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, bislang erst vereinzelt in den Blick genommen.

Ziel dieses Beitrags ist es, das transformatorische Bildungsdenken im Anschluss an Hans-Christoph Koller mit postkolonialen Konzepten ins Gespräch zu bringen und herauszuarbeiten, welche Fallstricke, aber auch welche Möglichkeiten mit dem Anspruch, der von einer postkolonialen Kritik ausgeht, verbunden sind: Wird in diesem Beitrag zunächst *mit* der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse die These eines selbst in die Krise geratenen Denkens aufgeworfen, soll in einem zweiten Schritt der Bildungsbegriff in seiner Grundstruktur, der Veränderung des Selbst-, Welt- und Anderen- Verhältnisses, systematisch einer post- und de-kolonialen Lesart unterzogen werden, um zu eruieren, welche Risiken mit einem Re-Entry verbunden sind und welche Ansatzpunkte sie für eine dekolonisierende Denkbewegung eröffnet.

Keywords: Transformatorische Bildungstheorie – Postkoloniale Kritik –/Moderne/Kolonialität –Dekolonisierung

1 Einleitung

Forciert durch öffentliche Restitutionsdebatten und auf Druck sozialer Bewegungen gegen Rassismus und geschichtsrevisionistische Denkmalpflege erfahren postkoloniale Perspektiven auch in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft und Lehrer*innenbildung mittlerweile breitere Aufmerksamkeit (Castro Varela 2021, Ivanova-Chessex, Shure & Steinbach 2022, Koerrenz 2020, Lutz- Sterzenbach & Wagner 2021). Prozesse einer die Subdisziplinen übergreifenden postkolonialen (Selbst-)Kritik setzen erst in der jüngeren Zeit ein¹ (vgl. Knobloch & Drerup 2022, Knobloch 2019; 2020, Castro Varela 2016, Castro Varela & Klug 2021). Insbesondere die Rezeption postkolonialer Konzepte und Dekolonisierungsansätze im Kontext der Migrationsgesellschaft wird vielfach von (Auf-)Forderungen begleitet, koloniale Gewalt- und Machtverhältnisse in ihren transnationalen historischen Verflechtungen und ihre bis in die Gegenwart reichenden Nachwirkungen zu rekonstruieren und (dekonstruierend) zu bearbeiten. Dazu gehört unter anderem, die Universität als Ort der Wissenskanonisierung und Lehrer*innenbildung in den Blick zu nehmen, das disziplinär geprägte Denken in seiner Historizität zu analysieren, die Schemata der eigenen Wahrnehmungen und Handlungen zu befragen und zur Reflexion zu bringen und schließlich eine andere Haltung, ein anderes Verständnis und eine andere Praxis zu entwickeln, mit anderen Worten: in einen Transformationsprozess einzutreten.

Obwohl der Bildungsbegriff bereits vielfältigen kritischen Analysen unterzogen wurde, gilt er nach wie vor als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft und dient im Bildungssystem ebenso wie in der Lehrer*innenbildung in der Formulierung eines ‚Bildungsauftrags‘ der (normativen) Orientierung. Neuere bildungstheoretische Ansätze sind bislang nur vereinzelt in den Fokus postkolonialer Kritik geraten oder daraufhin befragt worden, ob sie angesichts bereits aufgenommener macht- und differenztheoretischer Begriffsarbeiten geeignet sein könnten, Dekolonisierungsbewegungen zu eröffnen und diese zu unterstützen (vgl. Wartmann 2021, Knobloch 2019, Forster 2017) oder diese gar beeinträchtigen könnten. Als einer dieser neueren Ansätze kann die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse gelten, die von Hans-Christoph Koller (2012/ 2018) vorgelegt wurde. Bildung wird von ihm zunächst als ein Prozess der Erfahrung aufgefasst, aus dem das Subjekt in seinem grundlegenden Verhältnis zur Welt, zu sich selbst und zu anderen Menschen verändert hervorgeht (Koller 2011, S. 108). Kollers Theoriebildung stellt eine sprachphilosophisch und differenztheoretisch ausgerichtete Reformulierung der neuhumanistischen Bildung dar, die auch auf Fragen der empirischen Erfassung der Struktur dieser Selbst-Weltverhältnisse, der Verlaufsformen

1 Eine Rezeptionshistorie sowie der Entwurf einer postkolonialen Pädagogik wurde jedoch bereits 2012 von Patricia Baquero Torres vorgelegt.

von Transformationen sowie eine Beschreibung der Krisenerfahrung als Anlass für transformatorische Prozesse (vgl. Koller 2018, S. 17-18) antworten möchte. Dieser Beitrag unternimmt den Versuch, Bildung als Transformationsgeschehen mit postkolonialer Kritik in ein Gespräch zu bringen. Geprüft werden soll die Verunsicherung darüber, ob postkoloniale Spuren auch in jenen neueren Bildungstheorien auffindbar sein könnten, die vordergründig das moderne, (europäische/deutsche) Subjekt zwar verabschiedet haben, tendenziell aber doch an einem individualtheoretisch orientierten Transformationsgedanken festzuhalten scheinen und daher vor dem Hintergrund postkolonialer Kritik Skepsis hervorrufen müssen. Die These lautet, dass trotz poststrukturalistischer Irritationen und Reformulierungen das moderne Momentum in einer post-modern reformulierten Figuration von Welt,- Selbst- (und Anderen-) Verhältnissen zu ‚überleben‘ scheint. Postkoloniale Kritik setzt an verschiedenen Punkten dieser Grundstruktur abermals an, indem die Verortung der Grundfigur neuhumanistischer Bildung in der Geschichte der europäischen Moderne und ihren Verwobenheiten mit Kolonialität als epistemische Voraussetzungen (vgl. dazu Forster 2019) markiert werden, und eröffnet darüber hinaus die Frage, was Dekolonisierung, bildungstheoretisch gewendet, bedeuten könnte.

2 Postkoloniale Kritik und die Kolonialität der Macht in dekolonialen Ansätzen

Obwohl Postkolonialismus keine abgeschlossene, spezifische, historische Periode, keine klar disziplinär zu verortende Forschungsperspektive oder ein politisches Programm bezeichnet (vgl. Boatcă 2016), teilen ‚postkoloniale Theorien‘ und ‚Postkoloniale Kritik‘ in all ihrer interdisziplinären Vielstimmigkeit die Beschäftigung mit der Rekonstruktion kolonialer Herrschaft und Machtmechanismen und deren Konsequenzen bis in die Gegenwart (Dhawan 2019, S. 184) – die wechselseitige Konstitution einer modernen, westlichen und der anderen, nicht-westlichen, nicht-modernen Welt, sowie die dekonstruierende Arbeit an der eurozentrisch geprägten, linear-progressiven Erzählung von Globalgeschichte, ihren machtvollen Trennungen wie auch ihrer „unauflösbaren Verflechtung der europäischen und außereuropäischen Welt“ (Conrad & Randeria 2013, S. 33). Der Begriff ‚postkolonial‘ helfe dabei, so Stuart Hall, die „Aufmerksamkeit darauf zu richten, dass die Kolonisierung den Gesellschaften der imperialen Metropolen und ihren Kulturen keineswegs äußerlich war, sondern tief in westliche Ordnungen eingeschrieben ist“ (Hall 2013, S. 203) – wenn auch auf fundamental andere Weise. Kolonisierung benennt aus dieser Perspektive nicht nur die direkte Herrschaft imperialer Mächte über bestimmte Gebiete der Welt. „Gemeint ist vielmehr der gesamte Prozess von Expansion, Erforschung, Kolonisierung und

imperialen Hegemonisierung, der die ‚äußere Gestalt‘, die konstitutive Außenseite der europäischen und der westlichen kapitalistischen Moderne nach 1492 bildete“ (Hall 2013, S. 208).

Dipesh Chakrabarty (2010) Studien nehmen die globale Geschichtsschreibung zum Gegenstand der Kritik am Eurozentrismus. Er konstatiert, dass „Europa“ immer noch das souveräne, theoretische Subjekt aller Geschichten [ist], einschließlich derjenigen, die wir als ‚indisch‘, ‚chinesisch‘ oder ‚kenianisch‘ bezeichnen“ (Chakrabarty 2013, S. 134). Diese Stellung Europas als Subjekt setze gegenüber der Welt die kategorialen und konzeptuellen Maßstäbe einer universalen europäischen Wissensform. Der moderne Nationalstaat wird als „die wünschenswerteste Form politischer Gemeinschaft“ universalisiert. ‚Europa‘ geht als „Urheimat des Modernen“ (ebd., S. 154) und Subjekt dieser Meistererzählung hervor, während nichtwestliches Wissen, nichtwestliche Geschichten und Organisationsformen „alltägliche Subalternität“ (ebd.) werden.² In Anlehnung an Foucault befassten sich weitere postkolonial motivierte Arbeiten mit der Verstrickung von Wissen und Wissenschaft in Prozesse der europäischen Expansion. Dazu gehören nicht nur jene Wissenschaften, die zum Zwecke der Expansion instrumentalisiert wurden, sondern auch zahlreiche unverdächtig anmutende Disziplinen, die Botanik, die Geografie, die Sprachwissenschaft, die Ethnologie, etc., die aber mit dem weltumspannenden „wissensgenerierenden kolonialen Verlangen untrennbar verbunden sind“ (Conrad & Randeria 2013, S. 55). In dem nahezu unerschöpflichen und rücksichtslosen Sammeln von Informationen über die ‚neue Welt‘ und die ‚Anderen‘ wurden diese zum Objekt westlicher Wissensproduktionen gemacht. Die koloniale Herrschaft, brutale Ausbeutung und Plünderung bis hin zu genozidalen Verbrechen, wurden, wie Nikita Dhawan (2019) herausgestellt hat, mit der so genannten ‚zivilisatorischen Mission‘, des Exports der Aufklärung, Rationalität und des Humanismus, legitimiert und als „Triumph der Wissenschaft und Rationalität über den Aberglauben und das Unwissen gefeiert. Den „Unzivilisierten“ das ‚Licht‘ des ökonomischen Fortschritts und der intellektuellen Errungenschaften Europas zu bringen“ (Dhawan 2019, S. 185), wurde zur tragenden Vorstellung kolonialer Herrschaft, zu einem pädagogischen Projekt zur Überwindung der vermeintlichen ‚Zurückgebliebenheit‘ der Nicht-Europäer qua Durchsetzung europäischer Werte und Praktiken, Normen und Institutionen, – einschließlich des christlichen Glaubens. Die damit verbundene Degradierung nicht-westlicher Wissensformen, die Unterdrückung und Auslöschung von Glaubens- und Kulturpraktiken, Geschichten, Sprachen während der kolonialen Herrschaft wird auch

2 Dass dieses eurozentrische Geschichtsnarrativ auch in der Erziehungswissenschaft eine Gegenwart hat, verdeutlichen Wartmann & Jašová (2020) anhand von Einführungstexten und Handbüchern der Erziehungswissenschaft, sowie Knobloch (2020) an Einführungen zur Geschichte der Pädagogik, in denen eine „national ausgerichtete Theorietradition“ gepflegt werde, „die ihre Wurzeln in der griechischen Antike sieht“ (Wartmann & Jašová 2020, S. 46).

als epistemische Gewalt (Spivak 1988, zit. nach Brunner 2020, S. 77ff.) bezeichnet. Diese, so Sebastian Garbe (2013a), stelle das epistemische Fundament jener Machtformation dar, welches die kognitive, epistemische und kulturelle Dimension strukturiert. Garbe führt aus, dass epistemische Gewaltverhältnisse nicht nur in den Wahrheitsregimen zu suchen sind, die koloniale Subjekte als ‚Andere‘ konstituieren und den europäischen Maßstäben unterwerfen, sondern gleichzeitig dafür sorgen, dass dieser sich selbst in die eurozentristisch zugeschnittene Ordnung von Anerkennbarkeit einordnet. „Die epistemische Gewalt des Eurozentrismus besteht also in der gewaltsamen Durchsetzung einer für die kolonisierten Bevölkerungen fremden, das heißt europäischen kognitiven, kulturellen und epistemischen Perspektive: die Gewalt, die Welt nicht mit den eigenen Augen erkennen zu können“ (Garbe 2013a, S. 5).

Auch in der Analyse orientalistischer Diskurse (Said 2012) wird deutlich, dass die Praxis kolonialer Herrschaft nicht zu trennen ist von einem Erkenntnis- und Repräsentationssystem eines kolonialen Diskurses, der über die (Er-) Findung des Orients und ‚den Orientalen‘ als den Anderen Europas, den Okzident gleichzeitig hervorbringt. Der durch westliche Forschungen gespeiste Diskurs über ‚den Orient‘ diene der Legitimierung der kolonialen Herrschaftsausübung. In seiner verdichteten Form etablierte sich ein Wahrheitswissen über den Anderen und konstituierte sich zugleich ein westliches Selbstbild, das zur universellen Norm erhoben wurde.

„Tatsächlich beruht der koloniale Diskurs essentiell auf einer Bedeutungsfixierung, die in der Konstruktion und Festsetzung der ausnahmslos Anderen zum Ausdruck kommt. Die gewaltvolle Repräsentation der Anderen als unverrückbar different war notwendiger Bestandteil der Konstruktion eines souveränen, überlegenen europäischen Selbst (etwa Said 1978)“ (Castro Varela & Dhawan 2015, S. 22).

Auch in dekolonialen³ Theorieansätzen ist die globale Trennung in koloniale Zentren und den kolonisierten Peripherien, die sich während der europäischen Expansion seit dem 16. Jahrhundert vollzog, unaufhebbar verbunden mit der Moderne. Die Unaufhebbarkeit von Kolonialität und Moderne wird im südamerikanischen Dekolonisierungsansatz in dem Konzept Moderne/Kolonialität (Quijano 2016, Mignolo 2012) zum Ausdruck gebracht. Während der Begriff des Kolonialismus sich auf eine historische Periode bezieht, markiert der Begriff ‚Kolonialität‘ das Fortbestehen eines Machtverhältnisses (Mignolo 2012, S. 42) auch nach der formalen Dekolonisierung, welches sich in den sozioökonomischen, politischen und epistemischen Asymmetrien fortlaufend aktualisiert. Diese koloniale Machtstruktur trenne in modern/vormodern, disqualifizierte Wissensformen und soziale Organisationsweisen und schaffe eine unhintergehbare, hierarchisierte – Mignolo

3 Vergleichende Betrachtungen von postkolonialen und dekolonialen Theorieansätzen wurden überblicksartig von Kastner & Waibel 2012 und Boatcă 2016 herausgearbeitet.

nennt es eine „koloniale Differenz“ – moderner und kolonialer Subjekte nach vermeintlichen *Rassen*, Klassen, Ethnien.⁴

Postkoloniale Theorie und „dekoloniale Optionen“ (Kastner & Waibel 2012, S. 29) markieren die Ambivalenz der Moderne in ihren geohistorischen und epistemologischen Grundlagen. Dabei werden die Grundmuster des Denkens und Wahrnehmens auch geopolitisch verortet, d.h. an einen Entstehungskontext gebunden und situiert. Diese Situiertheit ist nicht kulturalistisch oder essentialistisch zu verstehen, sondern markiert die Beschränkungen des Denkens und Wahrnehmens, welche der Ort und die Positionierung innerhalb eines Machtverhältnisses diesem auferlegen. Diese Verortung helfe dabei, universalistische Ansprüche zu irritieren. Die Vorstellung eines „Nullpunktes“ (Quijano 2016) als Möglichkeit eines universellen Ortes der Erkenntnis wäre aufzugeben und eröffne ein dekoloniales Grenzdenken, in dem sich verschiedene verortete Perspektiven überlappen können.

Nun trifft postkoloniale Kritik in der Erziehungswissenschaft auf ein Feld theoretischer Forschungen, in der die klassischen Theorien und tragenden Konzepte von Bildung (Ricken 2006), Autonomie (Meyer-Drawe 2000) und Mündigkeit (Rieger-Ladich 2002) bereits seit zwei Jahrzehnten qua sozialwissenschaftlicher Theorieimporte machtkritisch, differenz- und alteritätstheoretisch (Masschelein & Wimmer 1996, Wimmer 2007) und dekonstruierend bearbeitet wurden und anschließende macht- und subjektkritische Forschungen, insbesondere an Foucault (im Überblick Balzer 2020) sowie an Judith Butler (im Überblick Jergus 2012, vgl. Ricken, Casale & Thompson 2019) zahlreich vorliegen. Diese verweisen darauf, dass das Denken des klassischen modernen Subjekts in der Erziehungswissenschaft bereits dem eines weitaus fragileren, verwiesenen, postmodernen Subjekts gewichen ist.⁵ Auch Hans-Christoph Koller greift poststrukturalistische Konzeptionen auf, um Bildung anders denken zu können und dieses Anders-Werden systematisch zu fassen und empirisch erforschen zu können.

4 Mignolo (2007) schließt dabei u.a. an Arbeiten Quijanos an, wenn er von einer Matrix der kolonialen Macht (colonial matrix of power) spricht, die er in vier interrelationalen Domänen beschreibt: „control of economy (land appropriation, exploitation of labor), control of gender and sexuality (family education) and the control of subjectivity and knowledge“ (Mignolo 2007, S. 159).

5 Dennoch scheinen sich diese Theoriebildungen eher an der „(Re)-Souveränisierung europäischer Vernunft“ (Forster 2017, S. 187) zu brechen, als umgekehrt – was ihn zu der Frage führt, welches Denken stark genug sei, um mit diesen Souveränisierungen zu brechen. Auch Robert Wartmann (2020) konstatiert, dass insbesondere Humboldt, trotz aller akademischer Auseinandersetzungen, Problematisierungen und Kritiken, gemeinsamer Bezugspunkt geblieben sei, der „so etwas wie eine gemeinsame Identität der Bildungstheorie stifter“ (Wartmann 2020, S. 239).

3 Transformatorische Bildungstheorie⁶

„Anders denken“ und „Anders werden“ markiert Hans-Christoph Koller (2018) bekanntermaßen als entscheidende Momente transformatorischer Bildungsge-schehen (ebd., S. 9). Dabei stellt die „klassische Fassung“ des Bildungsbegriffs Humboldts, nach der Koller unter Bildung „die möglichst umfassende Entfaltung menschlicher Entwicklungspotentiale [...] in einer möglichst umfassenden Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt“ (ebd., S. 11) versteht, den Rahmen dar. Entscheidend sei dabei, dass diese nicht „im solipsistischen Bezug des Individuums auf sich selbst erfolgen kann, sondern dass der Mensch dazu eines Widerparts, einer ‚Welt ausser sich‘ bedarf“ (ebd.). Diese Grundfigur des Selbst- und Weltverhältnisses aufgreifend, versteht Koller Bildung als

„Veränderung der grundlegenden Figuren des Welt-Selbstverhältnisses von Menschen, die sich potentiell immer dann vollziehen, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren ihres bisherigen Weltverhältnisses nicht mehr ausreichen. (vgl. Kokemohr 2007). Bildungsprozesse bestehen demzufolge darin, dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen ermöglichen, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden.“ (Koller 2018, S. 16).

Die Veränderung des Selbst-Welt-Verhältnisses als zentrales Gerüst der Theorie-architektur soll nachfolgend besonders in den Blick genommen werden.

Der Grundgedanke der Veränderung der grundlegenden Figuration wird nach Koller nicht mehr primär durch Auseinandersetzung mit Sprachen, sondern mit Krisen bzw. Problemlagen beschrieben. Die Herausforderung durch eine Problemlage kann als negative Erfahrung Anlass einer „radikalen Infragestellung bisheriger Welt-Selbstverhältnisse“ (Koller 2018, S. 77) verstanden werden. Auch „Erfahrungen des Fremden“ (ebd., S. 79 ff.) im Anschluss an Waldenfels (1997) ermöglichen die genauere Erfassung der Grundstruktur veränderter Welt- und Selbstverhältnisse. Das Fremde ist demnach nicht nur „ein Objekt unseres Wahrnehmens, Denkens und Handelns, sondern etwas, von dem ein Anspruch ausgeht“, ein „Phänomen eigener Qualität“ (ebd., S. 80), das nicht vom aktiven Subjekt bestimmt werden kann, sondern das Erfahrungen des Fremden als wider-fahrende Ereignisse *durchmacht*. In einem Widerfahrnis entziehe sich das Fremde dem durch eine Ordnung strukturierten Zugriff der Wahrnehmungen und Denkgewohnheiten. Fremderfahrungen durchkreuzen also diese Ordnung. Waldenfels folgend bestimmt Koller Bildungsprozesse als ein responsives Antwortgeschehen

6 Ich beschränke mich in diesem Kapitel hauptsächlich auf die Monografie ‚Bildung anders denken‘ (2018), die ich als Versuch lese, die konzeptionelle Arbeit am transformatorischen Bildungsdenken in den Verschränkungen und theoretischen Erweiterungen vorzustellen und für empirische Forschungen anschlussfähig zu machen.

auf diese Ansprüchlichkeit des Fremden. Als Beispiel für eine Krisenerfahrung, die Welt- und Selbstverständnisse in dieser Weise in Frage stellen, nennt er Konflikte, die im Kontext interkultureller Kooperation auftreten können (ebd., S. 16).

Neben der Bedeutung von Fremderfahrungen, welche die autonome, selbstreferenzielle Stellung des Subjekts bereits relationiert, zieht Koller sprachphilosophische Konzeptionen (Lyotard) und poststrukturalistische Subjektkritik ein. Lyotards Sprachtheorie eröffnet die Möglichkeit, Selbst-Welt-Verhältnisse nicht als „Ausdruck einer vorgängigen Subjektivität“ (Koller 2018, S. 95) zu begreifen. Das Subjekt wird vielmehr als Effekt sprachlicher Prozeduren, als „Resultat der Verkettung von Sätzen gemäß bestimmter diskursiver Regeln“ (ebd.) erst möglich. Die Position eines Subjekts wird durch die je nach Diskursart und das jeweils geltende Regelsystem zur Verkettung von Sätzen zugewiesen (vgl. ebd., 96).

Auch das Verhältnis von Selbst und Welt wäre demnach ein Effekt von komplexen diskursiven Formationen und Verkettungen von Sätzen. Mit Lyotard geht Koller von einer „radikalen Pluralität der Diskursarten“ (ebd., S. 96) aus. Darüber hinaus greift er Judith Butlers Begriff der Subjektivation auf, um auf die unhintergehbare Verwiesenheit auf andere zu verweisen. Judith Butler folgend erlange das werdende Subjekt Handlungsfähigkeit in einem höchst ambivalenten Verhältnis zur Macht, indem es sich dieser einerseits unterwerfen muss und andererseits die Macht die Möglichkeit zu Handlungsfähigkeit bewirkt (vgl. ebd., S. 60-61). Das Subjekt wird zum „Schauplatz dieser Ambivalenz, in welcher das Subjekt sowohl als Effekt einer vorgängigen Macht wie als Möglichkeitsbedingung für eine radikal bedingte Handlungsfähigkeit entsteht“ (Butler, S.19 zit. nach Koller 2018, S. 60). Dabei sei das Subjekt in seinem „Begehren nach gesellschaftlicher Existenz“ genötigt, sich in „Kategorien, Begriffen und Namen“ hervorzubringen, die „außerhalb seiner selbst liegen“ (ebd.), und die „vorgezogen werden, wenn die Alternative darin besteht, überhaupt keine soziale Existenz zu haben“ (ebd.).

Mit Lyotards Konzept des Widerstreits wird wiederum eine konflikttheoretische Ebene in Bildungsprozesse eingezogen, die insbesondere ethische Dimensionen politischer oder sozialer Konflikte zu fassen vermag und an die postkoloniale Kritik produktiv anschließen könnte. Die Herausforderung und zugleich das bildungstheoretische Potential bestehe darin, so Koller, den Widerstreit zwischen unvereinbaren Diskursarten von Konfliktparteien zu eröffnen und offen zu halten, indem bislang unterdrückte Diskursarten zur Artikulation gebracht werden können und eine neue (gemeinsame) Sprache zu suchen ist, die diesen gerecht wird.

4 Dekolonisierung als Bildungsprozess

Werden nun post- und dekoloniale Kritik und transformativische Bildungstheorie ins Gespräch gebracht, werfen die Interventionen eine Problemlage auf, die das disziplinäre Selbstverständnis mit ihren Normen der Wissensproduktion berührt. Diese Krise zeigt sich vordergründig in einem Mangel an Auskunftsfähigkeit gegenüber den aufgeworfenen Fragen, ob und in welcher Weise bildungstheoretische Denkfiguren mit Kolonialität verwoben sind und daher auch gegenwärtig am Fortwirken eurozentristisch geprägter Denk- und Wahrnehmungsstrukturen beteiligt sind, sowie in der Frage, welche Konsequenzen damit verbunden sind. Der Verweis auf eine eigene Verstrickung mit der kolonialen Vergangenheit und ihrer möglichen Vergegenwärtigung entzieht sich dem eigenen Zugriff und kann daher als beunruhigende Fremderfahrung des abwesend Anwesenden (ebd., S. 83), des postkolonialen Erbes, im bildungstheoretischen Denken gelesen werden. Unter der Voraussetzung, auf die Fremderfahrung überhaupt responsiv reagieren zu können, gerät das eigene Bildungsdenken in die Krise, werden bisherige Welt-Selbst-Verhältnisse tatsächlich radikal in Frage gestellt und können zum Anlass für Transformationen werden.⁷ In dieser Perspektive kann Dekolonisierung keinen Prozess der Rückabwicklung in einen vor-kolonialen Zustand darstellen, sondern müsste sich auf die Veränderung jener Ordnungen richten, die das Wahrnehmen, Denken und Handeln (Koller 2018, S. 86) strukturieren.

Entlang der Frage des möglichen Fortschreibens problematischer kolonial geprägter Denkfiguren durch ihre unbemerkte Tradierung kann auch ersichtlich werden, dass bereits die Wahrnehmbarkeit oder Nicht-Wahrnehmbarkeit ebendieser als problematische eine Frage des Standortes und damit eine der Macht ist. Diese unterschiedlichen Positionierungen sind jedoch nicht reflexiv von einem Ort aus einholbar, sondern können, im Anschluss an Koller und Lyotard, im Bezeugen und Anerkennen eines Widerstreits, d.h. der Ermöglichung von Artikulation, liegen.⁸ Bisherige Wahrnehmungsordnungen werden irritiert, insofern sich in postkolonialer Kritik etwas artikuliert, das zum einen die Situiertheit der Denk- und Wahrnehmungsschemata kenntlich macht und in dem zum anderen ein geohistorisches Unrecht zur Sprache gebracht wird und damit ein Widerstreit eröffnet wird.

In der Betonung der Verwiesenheit des Selbst in der Krisenerfahrung wird das Verhältnis von Selbst zur Welt in seiner Fragilität und Wandelbarkeit in den Fokus gerückt und als sprachlich strukturierte, „figurierte Verhältnisse“ (ebd., S. 16)

7 Koller führt in seiner Waldenfels-Rezeption an, dass dieser neben der angedeuteten auch zwei andere Reaktionsformen anführt: die Aneignung des Fremden unter Affirmation des Eigenen, sowie die Ausgrenzung und Aussonderung qua Gleichsetzung des Fremden mit einem Feind (ebd., S. 84).

8 Anhand des von Koller angeführten Beispiels ließe sich herausarbeiten, worin der Unterschied besteht, einen Konflikt als kulturellen oder als einen postkolonial geprägten, widerstreitenden, zu verstehen.

aufgefasst, die darüber hinaus als radikal heterogen angenommen werden. Die Figurationen von Selbst-Welt-Verhältnissen stellen also eine sprachlich-epistemische Wirklichkeitskonstruktion dar, in der Subjektivität und Welt nicht mehr strikt zu trennen sind, oder in der Welt vom Subjekt zu „ergreifen“ wäre, sondern sich beide wechselseitig bedingen. Mit dieser Perspektive ist die Chance auf diskursiv-materielle Verschiebungen (post-)kolonial figurierter Verhältnisse verbunden, insbesondere, wenn Bildungsprozesse relational verhandelt und nicht auf die individualtheoretische Dimension transformatorischer Prozesse reduziert werden, da Kolonialität eine globale, überindividuelle Rationalität adressiert.

4.1 (Post-)koloniale Selbst- Welt- Verhältnisse

Mit der sprachtheoretisch akzentuierten Perspektive sind jedoch nicht nur Chancen, sondern auch Risiken verbunden: Postkoloniale Kritik und dekoloniale Ansätze weisen nachdrücklich darauf hin, dass moderne Subjektivität ohne die Berücksichtigung von kolonialen Machtverhältnissen unzureichend verstanden werden kann, insofern sie auch als ein Effekt kolonialer Herrschaft und sie begleitender Diskursformationen, Wissens- und Machtpraktiken beschrieben werden kann, der bis in die Gegenwart hinein soziale und geopolitische Wirklichkeit konstituiert. Indem Bildung dazu beiträgt, Subjekte im modernen Sinne hervorzu- bringen, bzw. Subjektivation in der Grundstruktur von Selbst-Welt-Verhältnissen eine elementare Bedeutung zukommt, entfaltet sich in einer post- und dekolonialen Betrachtungsweise die Problematik der historischen, materiell-diskursiven Trennung der fortschrittlichen Moderne von der rückständigen Nicht-Moderne, die Mignolo als „Kolonialität der Macht“ beschreibt, auch auf der Ebene der Subjektwerdung: Wird Kolonialität als fortbestehendes grundlegendes Element eines globalen Macht- und Wissenskomplexes betrachtet, durch das koloniale und moderne Subjekte in ihrer „kolonialen Differenz“ (Mignolo) hervorgebracht werden, werden Selbst-Weltverhältnisse in ihrer diskursiven Verwiesenheit als (post)kolonial figurierte Selbst-Weltverhältnisse lesbar.

Die postkolonialen Analysen des Othering, der im Diskurs hervorgebrachten Ver-Änderung, die etwa von Edward Said und Gayatri Chakravorty Spivak beschrieben wurden, finden als kritische Interventionen hier ihren systematischen bildungstheoretischen Ort, insofern für das Verhältnis des Subjekts zur Welt und zu sich selbst das essentialisierende und homogenisierende Wissen über den Anderen als konstitutiv aufgefasst wird. Die damit einhergehenden Dominanzverhältnisse sind der materiell-diskursive Effekt einer epistemischen Ordnungsstruktur in Selbst-, Welt- und Anderen-Verhältnisse eingeschrieben und kommen in Zuschreibungspraktiken und Zugehörigkeitsordnungen zum Ausdruck.

Eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse hätte also nicht nur, wie Koller schreibt, „ihre Aufmerksamkeit über die Struktur von Welt- und Selbstverhältnissen hinaus auf die Analyse der gesellschaftlichen Normen zu richten“ (Koller

2018, S. 67), denen sich das Subjekt unterwerfen muss, um soziale Anerkennung zu erfahren, sondern diese Normen wären außerdem systematisch in ihrer globalgeschichtlichen Historizität und Machtwirksamkeit zu analysieren.⁹

Das Festhalten an der Grundfigur des Selbst-Welt-Verhältnisses birgt außerdem das Risiko, die Erzählung einer modernen Bildungsgeschichte fortzusetzen, die, wie es in postkolonialer Perspektive erkennbar wird, koloniale Ausblendungen und andere Formen geohistorischer und geopolitischer Ausschlüsse ein weiteres Mal möglich werden lässt. Denn mit dem Einsetzen poststrukturalistischer Konzeptionen in die humboldt'sche Konstellation des Selbst-Welt-Verhältnisses scheint auch eine Ordnung fortzuwirken, in der das Subjekt seinen ‚angestammten Platz‘ gegenüber ‚der Welt‘ haben und ihr übergeordnet bleiben kann, insofern ‚Welt‘ den Status des Erkenntnisgegenstandes und des ‚Widerparts‘ behält. ‚Welt‘ ist dabei nicht einfach, sondern stellt in dekolonialer Perspektive als Folge eurozentrischer Wissens- und Repräsentationsordnungen eine asymmetrische, in modern und kolonial geteilte Wirklichkeit dar. Edgar Forster (2017) erinnert daran, dass die Beschreibung von Welt eine Frage der epistemischen Normen darstellt, deren universeller Anspruch auf Grundlagen einer „hegemonialen Wissenspolitik der westlichen Moderne“ (Forster 2017, S. 143) legitimiert wird. Epistemische Normativität problematisiere die Differenz zwischen Gegenstand und Erkenntnis und „artikuliert diese notorische Unzulänglichkeit, an der vollständigen Repräsentation der Wirklichkeit zu scheitern“ (ebd., S. 144), einer „Kluft zwischen Wirklichkeit oder Welt und ihrer Repräsentationen“ (ebd.), die sich nur normativ schließen lasse. Diese Form des verzerrenden und damit auch Stellung nehmenden Moments durch den Einsatz normativer Orientierungen in der Wissensproduktion entscheide darüber, wie sich Wirklichkeit realisiert. Die normative Orientierung, die bildungstheoretisches Denken im Bildungsbegriff geben könnte, wird aus postkolonialer Sicht fraglich, wenn Reformulierungen der Grundstruktur die Re-Produktion präfigurierter Figuren ermöglichen. Ein Indiz dafür kann darin gesehen werden, dass die Krise als Prozessanlass dem Selbst äußerlich zu sein scheint, während Transformationsprozesse im Selbst verortet und als individuell verlaufende Prozesse gedacht werden, die hinsichtlich des Anlasses abschließbar erscheinen, während ‚Welt‘ von Veränderung unberührt zu bleiben scheint.

9 In den Ausführungen Knoblochs wird deutlich, wie das Fortwirken bis heute in der „Verbreitung moderner europäischer Bildung“ zum Ausdruck kommt, die mit der Markierung von Bildungsdefiziten des globalen Südens einhergeht (Knobloch 2019, S. 166). Diese legitimieren auch heute pädagogische und bildungspolitische Maßnahmen, „durch die sich koloniale Subjekte in moderne transformieren sollen“ (Knobloch 2019, S. 167).

5 Schlussbetrachtung

Postkoloniale Perspektiven und Dekolonisierungsansätze stellen Interventionen dar, deren Ignorierung oder Zurückweisung nicht bzw. nicht mehr unumwunden legitim erscheint. Mit ihnen sind Fragen verbunden, welche auch die Universität als Ort der Wissensproduktion und -kanonisierung und eben auch die Lehrer*innenbildung betreffen, beispielsweise, wenn es darum geht, welches Wissen, welche Geschichte wie begründet und weitergegeben wird.

Die Frage lautet also, was es bedeuten könnte, dass das moderne Bildungsdenken weder losgelöst von der transatlantischen Kolonialgeschichte zu betrachten ist noch diese als in einer historischen Periode abgeschlossen gelten kann, und welche Konsequenzen daraus aus erziehungswissenschaftlicher Sicht folgen – wenn der Bildungsbegriff als Grundlage pädagogischen Handelns angenommen wird.

Was unter Bildung unter welchen historischen Bedingungen verstanden wurde und wird, ist Gegenstand von Auseinandersetzungen, die in der Bildungstheorie einen Ort haben. Kollers Entwurf transformatorischer Bildungsprozesse bietet an, die Irritationen durch postkoloniale Kritik in ihrer Ansprüchlichkeit anzuerkennen. Dekolonisierung könnte daher als ein transformatorisches Bildungsgeschehen im Sinne einer grundlegenden Änderung der Konfiguration aufgefasst werden. Mit der von Koller eingeführten Figur des Widerstreits wird ein Artikulationsraum eröffnet und offen gehalten für jene Diskursarten, Artikulationen und Positionierungen, die bislang unterdrückt wurden. Dazu gehören postkoloniale Artikulationen. Indem die Fragen danach aufgeworfen werden, wie die postkoloniale Konstellation im Kontext der Schule in der Migrationsgesellschaft, der universitären Lehrer*innenbildung, der Erinnerungskulturen, etc. sichtbar gemacht werden kann, geschieht bereits Veränderung, verändert sich dieser Artikulationsraum. Eine Aufgabe könnte darin bestehen, diesen Widerstreit aufrecht zu erhalten und damit das Privileg des letzten Wortes abzugeben.

In dem Versuch, Dekolonisierung als Bildungsgeschehen zu denken, werden auch bildungstheoretisch zu bearbeitende Problemfelder deutlich. Postkoloniale Perspektiven geben Anlass zu der Frage, ob die De-Zentrierung moderner Subjektivität nicht gleichermaßen eine *De-Zentrierung des Welt-Begriffes* verlangt, um dieses Verhältnis *grundlegend* anders figurieren zu können. Eine dekolonisierende Bewegung in der Bildungstheorie müsste an der epistemischen Ordnung der Bildung ansetzen und die Figuration von Selbst-Welt-Anderen, insbesondere die machtvollen Trennungen, die ihr inhärent sind, zur Disposition stellen. Mit den Begriffen ‚Selbst‘, ‚Welt‘ und ‚Andere‘ in einer Anordnung scheint ein imaginäres Verhältnis aufgerufen zu werden, das die bislang geleisteten Dekonstruktionen überlebt zu haben scheint. Stuart Hall hat bereits 2002 daran erinnert, dass

„auf die Dekonstruktion von Kernkonzepten durch so genannte Post-Diskurse nicht deren Abschaffung und Verschwinden folgt, sondern ihre Ausbreitung (so warnte Fou-

cault), jetzt allerdings an einer ‚dezentrierten‘ Position des Diskurses. ‚Das Subjekt‘ und ‚Identität‘ sind nur zwei Begriffe, die, nachdem sie in ihrer einheitlichen und essentialistischen Form radikal auseinandergenommen worden waren – und in einem Maß, das unsere kühnsten Erwartungen übertraf – sich in ihrer dezentrierten Form als neue diskursive Positionierungen ausbreiteten. [...] Nur zu leicht fällt man der Versuchung anheim, zu glauben, dass der Essentialismus, weil er theoretisch dekonstruiert wurde, auch politisch verdrängt (displaced) worden sei.“ (ebd., S. 207).

Diese politische Verdrängung wäre mit einer dekolonisierenden Praxis der Bildungstheorie in Verbindung zu bringen. Dekolonisierung könnte bedeuten, Selbst-Welt-Anderenverhältnisse aus ihrer getrennten und trennenden Verhaftung zu lösen und in Bewegung zu versetzen, Selbst, Welt und Andere in ihrer Verwobenheit zu erfassen, indem andere Geschichten und andere Ereignisse erinnernd vergegenwärtigt werden, die auf die Verbundenheit von Kolonialität und Moderne verweisen. Der auf diese Weise bezeugte Widerstreit stellt überhaupt erst die Voraussetzung für neue Diskursarten dar, globalen Gerechtigkeitsfragen zu begegnen. Mit Castro Varela (auf Spivak verweisend) hieße es daher, die normative Orientierung von Bildung darin zu bestimmen, „den Geist auf intellektuelle Leistung vorzubereiten, um mit den Ambivalenzen und Widersprüchen umzugehen, die einen ‚imaginativen Aktivismus‘ (Spivak 2012: 104) kennzeichnen“ (Castro Varela 2020, S. 92). Gemeint ist damit ein ethischer Aktivismus, der darauf abzielt, die Vorstellungskraft für ein „productive undoing“ (Spivak) in der postkolonialen Konstellation zu erweitern. Dekolonisierungsbewegungen im bildungstheoretischen Denken zu stützen, könnte in diesem Sinne auch bedeuten, das „Gebäude der klassischen Bildungstheorien, [...das] nur noch eine Ruine ist (Wimmer 2014, S. 140), noch weiter abzutragen, bis sie für die Geschichte der Moderne/ Kolonialität Platz bieten und diese zudem durch neue Begriffe und mit anderen ‚reisenden Konzepten‘ und ihren spezifischen historischen Kontexten bewohnbar zu machen.

Literatur

- Balzer, Nicole (2020): Foucault in der Pädagogik. In: Kammler, Clemens; Parr, Rolf & Schneider, Johannes Ulrich (Hrsg.): Foucault- Handbuch, Leben – Werk – Wirkung, 2. Erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Metzler Verlag, S. 463 – 475.
- Baquero Torres, Patricia (2012): Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: Reuter, Julia & Karentzos, Alexandra (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 314 – 326.
- Boatcă, Manuela (2016): Postkolonialismus und Dekolonialität. In: Fischer, Karin & Hauck, Gerhard, dies. (Hrsg.): Handbuch Entwicklungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 113-123.
- Brunner, Claudia (2020): Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, Maria do Mar (2021): Welt „begreifen“ statt „ergreifen“: Bildungsfragen und Strategien des (Re-)Worlding. In: Journal für Entwicklungspolitik, XXXVII, I, S. 126-152.

- Castro Varela, María do Mar & Klug, Teo (2020): Postkoloniale Perspektiven auf Bildung. In: Bauer, Ulrich; Billingmayer, Uwe & Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1>
- Castro Varela, María do Mar (2020): Postkoloniales Lesen– Hegemoniale Wissensproduktion und postcolonial literacy, *Tertium Comparationis, Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Vol. 26, Nr. 1, S. 84-95.
- Castro Varela, María do Mar (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: Geier, Thomas & Zaborowski, Kathrin (Hrsg.): *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen, Studien zur Schul- und Bildungsforschung* 51, Wiesbaden: Springer VS, S. 43-59.
- Castro Varela, María do Mar & Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2., komplett überarbeitete und erweiterte Auflage. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, María 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 Verlag, S. 303-329. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/9783839409060>
- Chakrabarty, Dipesh (2010): *Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung*. Frankfurt a. Main: Campus Verlag.
- Chakrabarty, Dipesh (2013): *Europa provinzialisieren: Postkolonialität und die Kritik der Geschichte*. In: Conrad, Sebastian; Randeria, Shalini & Römhild, Regina (Hrsg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, 2. Erweiterte Auflage, Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 134-161.
- Conrad, Sebastian & Randeria, Shalini (2013): Einleitung Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt. In: Conrad, Sebastian; Randeria, Shalini & Römhild, Regina (Hrsg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, 2. Erweiterte Auflage, Frankfurt a. Main: Campus, S. 32-72.
- Dhawan, Nikita (2019): Die affirmative Sabotage der Aufklärung. *Zeitschrift für Politik*, Jahrgang 66, Heft 2, S. 183-198.
- Forster, Edgar (2017): Ausblick auf das Ende des kolonialen Dankens. In: Robert Wartmann, und Sara Vock, (Hrsg.): *Verantwortung. Im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte*. Leiden, Niederlande: Brill Schöningh, S. 187-206. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.30965/9783657785766>
- Forster, Edgar (2019): Die Frage nach epistemischer Normativität in der Erziehungswissenschaft. In: Meserth, Wolfgang; Casale, Rita; Tervoooren, Anja & Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 139-154.
- Garbe, Sebastian (2013a): Deskolonisierung des Wissens. Zur Kritik der epistemischen Gewalt in der Kultur- und Sozialanthropologie. In: *Austrian Studies in Social Anthropology*. Nr. 1: 1-17. Verfügbar unter: <https://alumni-ksa.univie.ac.at/wp-content/uploads/text-documents/ASSA/ASSA-Journal-2013-01-DeskolonisierungDesWissens.pdf> (Zugriff: 10.12.2022).
- Hall, Stuart (2013): Wann gab es das »Postkoloniale«? Denken an der Grenze. In: Conrad, Sebastian; Randeria, Shalini & Römhild, Regina (Hrsg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, 2. Erweiterte Auflage, Frankfurt a. Main: Campus, S. 197-223.
- Jergus, Kerstin (2012): Politiken der Identität und der Differenz. Rezeptionslinien Judith Butlers im erziehungswissenschaftlichen Terrain. In: Ricken, Norbert & Balzer, Nicole (Hrsg.): *Butler. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29-56.
- Kastner, Jens & Wäibel, Tom (2012): Einleitung: Dekoloniale Optionen. Argumentationen, Begriffe und Kontexte dekolonialer Theoriebildung. In: Buden, Boris; Kastner, Jens; Lorey, Isabell et al. (Hrsg.): *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Kolonialität*. Wien/ Berlin: Turia + Kant, S. 7-42.
- Koerrenz, Ralf (2020): *Globales lehren, Postkoloniales lehren. Perspektiven für Schule im Horizont der Gegenwart*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.

- Koller, Hans-Christoph (2018): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie. In: Andreas Lischewski (Hrsg.): *Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 213-235.
- Koller, Hans-Christoph (2014): Fremdheitserfahrungen als Herausforderung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Bartmann, Sylke & Immel, Oliver (Hrsg.): *Das Vertraute und das Fremde*. Bielefeld: transcript, S. 157-176.
- Knobloch, Phillip & Drerup, Johannes (Hrsg.) (2022): *Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven*. Bielefeld: transcript.
- Knobloch, Phillip (2020): On the Epistemic Decolonization of 'Western' Education: Reflections on the History of Pedagogy. *On_Education. Journal for Research and Debate*, Jg. 3, H. 7. Verfügbar unter: http://dx.doi.org/10.17899/on_ed.2020.7.5
- Knobloch, Phillip (2019): Subjektivierung und moderne/koloniale Bildung. Zur Formierung von Grenzsubjekten. In: Ricken, Norbert; Casale, Rita & Thompson, Christiane (Hrsg.): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 159-177.
- Lutz-Sterzenbach, Barbara & Wagner, Ernst (2021): *Kunstpädagogik dekolonisieren*. BDK-Mitteilungen, 57, 3, S. 30-31.
- Masschelein, Jan & Wimmer, Michael (1996) (Hrsg.): *Alterität Pluralität Gerechtigkeit– Randgänge der Pädagogik*. St. Augustin: Academia Verlag.
- Mayer-Drawe, Käte (2000): *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. 2. Auflage. München: Kirchheim Verlag.
- Mignolo, Walter D. (2007): Introduction. Coloniality of power an de-colonial thinking. *Cultural Studies*, 21, 2-3, S. 155-167.
- Mignolo, Walter D. (2012): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Kolonialität. In: Buden, Boris; Kastner, Jens; Lorey, Isabell, et al. (Hrsg.): *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Kolonialität*. Wien/ Berlin: Turia + Kant.
- Quijano, Aníbal (2016): *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika*. Wien/ Berlin: Turia + Kant.
- Ricken, Norbert (2006): *Die Ordnung der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert (2015a): Bildung als Dispositiv. Bemerkungen zur (Macht-)Logik eines Subjektivierungsmusters. In: Othmer, Julius & Weich, Andreas (Hrsg.): *Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 41-58.
- Ricken, Norbert (2015b): Bildung als Subjektivierung. Anmerkungen zur Macht der Bildung. In: Christof, Eveline & Ribolits, Erich (Hrsg.): *Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Wien: Löcker, S. 193-215.
- Rieger-Ladich, Markus (2002): *Mündigkeit als Pathosformel: Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Said, Edward W. (2012): *Orientalismus*. Originalausgabe erschien 1978 unter dem Titel *Orientalism*, Pantheon Books: New York. 3. Auflage. Frankfurt a. Main: Fischer Verlag.
- Wartmann, Robert (2021): Das postkoloniale Ende der Bildung. In: Knauf, Stefan; Wolfradt, Louis; Hofmann, Tim & Eberhard, Jens (Hrsg.): *Auf den Spuren von Anton Wilhelm Amo: Philosophie und der Ruf nach Interkulturalität*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 237-260. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/9783839456972-015>
- Wartmann, Robert & Jašová, Michaela (2020): Bildung provinzialisieren. In: *Tertium Comparationis, Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Vol. 26, Nr. 1, S. 38-62.

- Wimmer, Michael (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen, Budrich, S. 109-122.
- Wimmer, Michael (2007): „Wie dem Anderen gerecht werden? Herausforderungen für Denken, Wissen und Handeln“. In: Schäfer, Alfred (Hrsg.): Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit. Paderborn: Schöningh, S. 155-184.

Autorin

Gericke, Christina, Dr.in

ORCID: 0000-0002-9213-8618

Wissenschaftliche Mitarbeiterin (Post-doc) im Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Münster.

Forschungsschwerpunkte: Neue politische Ökonomie der Bildung; Globale Verflechtungsgeschichte: Kolonialismus, Nationalsozialismus und Bildung, Rassismuskritik in der Erziehungswissenschaft; Qualitative Bildungsforschung; Pädagogische und politische Subjektivationsprozesse; Habilitationsprojekt zu erziehungs- und bildungstheoretischen Entwürfen postkolonialer und postnationalsozialistischer Erinnerungskulturen in pluralen Gesellschaften.

christina.gericke@uni-muenster.de

Herausforderungen an Professionalisierung

Sandra Altenberger

Repairing our Attitude!? Zur Bedeutung einer dekolonialen Haltung für die Lehrer*innenbildung

Abstract

Dekolonisierung erfreut sich seit einiger Zeit großer Beliebtheit, bleibt gleichzeitig aber auch vielfach unbeachtet. Um dem Fortwirken der Kolonialität von Bildung in der Lehrer*innenbildung und einer Re-Kolonisierung unserer Denk- und Handlungsmuster in der Bildungspraxis entgegenzuwirken, wird in diesem Beitrag, anhand zweier Strategien, eine Dekolonisierung als Haltung vorgeschlagen. Diese richtet sich nicht an eine spezifische Didaktik, sondern kann als bedeutsame kritisch-emanzipatorische Haltung für die unterschiedlichen Unterrichtspraxen verstanden werden.

Keywords: Verlernen, postkoloniale Bildung, Lehrer*innenbildung, Dekolonisierung

1 Einleitung

Die sich stetig verändernde postkoloniale und postnationalsozialistische Weltordnung erfordert, insbesondere angesichts zunehmender globaler Krisen, kritische Bildungspraxen und -konzepte, die kolonial gewachsene Bildungsmuster reflektieren. Françoise Vergès, französische Politikwissenschaftlerin und dekolonial-feministische Aktivistin, betont hierzu: „we must repair the past which is far from being repaired, we must repair the present, and already prevent the future from becoming the past.“ (Vergès 2020, o.S.) Repairing, im Sinne einer aktiven, reflexiven Haltung des Umdeutens stellt einen wichtigen Aspekt von Dekolonisierung dar, gerade weil Bildung, und das „ist eine wichtige Lehre, die wir aus postkolonialen Studien ziehen können“ (Castro Varela 2015b, S.347), nie neutral oder harmlos ist. Die Ambivalenz von Bildung zeigt sich gerade darin, dass sie als ein zentrales Element von Imperialismus und Kolonialismus diene, aber gleichzeitig auch essentielle Bedeutung für anti- und postkolonialen Widerstand hat(te).

Der Ruf nach einer Dekolonisierung ertönt gegenwärtig an unterschiedlichsten Stellen (Dekolonisierung von Curricula, von Wissen, von Kunst, von Disziplinen oder von Stadtteilen). Demgegenüber ist jedoch auch beobachtbar, dass tiefgrei-

fende Auseinandersetzungen mit Dekolonisierung und postkoloniale Interventionen in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen im deutschsprachigen Raum weitgehend unberücksichtigt bleiben. Für die Frage der Dekolonisierung wird vielmehr eine Ambivalenz zwischen (populärer) Sichtbarkeit und (struktureller) Unsichtbarkeit sichtbar. Umso wichtiger erscheinen die Überlegungen in diesem Sammelband, um hier einen nachhaltigen Beitrag leisten zu können. Der vorliegende Beitrag stellt sich die Frage, was eine Dekolonisierung unserer Selbst- und Weltbilder für Lehrer*innen(bildung), Bildungswissenschaftler*innen und für eine Bildungspraxis im Allgemeinen bedeuten kann und was es dafür braucht. Dekolonisierungsstrategien, so María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan, „zeigen immer Aporien auf, die letztendlich auch Effekte der Wirkmächtigkeit kolonialer Gewalt sind“ (Castro Varela & Dhawan 2015, S.339). Die postkoloniale Theoretikerin Gayatri Chakravorty Spivak geht hierzu von einer Unauflösbarkeit dieser Aporien aus und plädiert dafür einen Umgang mit ihnen zu finden. Für eine Dekolonisierung der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Segmente der Lehrer*innenbildung und für den Umgang mit dabei auftauchenden Aporien und Widersprüchen wird eine, wie in diesem Beitrag vorgeschlagen, Dekolonisierung als Haltung als produktiv erachtet. Dafür werden zwei Impulse eine zentrale Rolle spielen. Erstens kann die Strategie des Verlernens (Spivak 2008a; 2012) dafür dienlich sein, die in unserem Denken und Handeln verinnerlichten kolonialen Logiken zu hinterfragen und neue Denkmodi zu generieren. Zweitens wird die von Vanessa Andreotti vorgeschlagene Strategie des HEADS UP praxisorientierte Impulse liefern können. Hierfür wird es, vorweg gesprochen, wichtig sein ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass androzentrische, rassistische und kapitalistische Gesellschaftsordnungen kein natürlicher Zustand sind, sondern ein historisch gewachsenes Produkt menschlicher Praxis und somit veränderbar (vgl. bildungslab* 2021). Vor diesem Hintergrund sind es insbesondere die eigene Position, das eigene Denken über die Welt, die eigene Lern- & Lehrpraxis ebenso wie die damit einhergehende Wissensproduktion und Wissensvermittlung, die auf ihre kolonialen Kontinuitäten hin und damit auf ihren Eurozentrismus befragt werden sollen. Mit Denken sind hier die über soziale Erfahrungen und Bildungsprozesse erlernten (philosophischen) Denkweisen, die unsere Selbst- und Weltbilder, unsere Erklärungs- und Beschreibungsmuster für Gegebenheiten und Herausforderungen prägen, gemeint. Um nicht in die Falle zu tappen, das zu legitimieren, was wir schon wissen, sondern neue Denkwege zu gehen und um das, was wir schon wissen, kritisch zu reflektieren und umzudeuten, kann eine Dekolonisierung der eigenen Monokultur des Denkens die Basis für eine dekolonisierende Haltung bedeuten. In einem ersten Schritt wird es anschließend um ein grundlegendes Verständnis der Bedeutung und des Anspruchs postkolonialer Theorien und dekolonialer Perspektiven gehen.

2 Kontextualisierung postkolonialer und dekolonialer Perspektiven

“The best of postcolonialism is autocritical. [...] The worst of postcolonialism, according to some, is its overemphasis upon the South-Asian model.”
(Spivak 2000, xv)

Postkoloniale Theorien beschäftigen sich mit der historischen Kolonisierung, mit den fortwährenden Prozessen der De- und Rekolonisierung und somit mit den Auswirkungen von Kolonialismus und Imperialismus auf Gesellschaft, Kultur, Ökonomie und politische Machtverhältnisse. Dabei wird Kolonisierung nicht nur als Besetzung und ökonomische Ausbeutung von Territorien verstanden, sondern vor allem als Konstruktions- und Formationsprozess von Europa und seinen ‚Anderen‘ (die ‚armen‘ und ‚ungebildeten‘ postkolonialen Subjekte). Diese gewaltvollen Formationsprozesse gingen, und das ist insbesondere für die Bildungswissenschaften und die Lehrer*innenbildung von Bedeutung, mit Formen der epistemischen Gewalt einher, weshalb die Dekolonisierung des Geistes einen essentiellen Inhalt postkolonialer Bestrebungen darstellt (vgl. Spivak 1999). Das Beste, so zeigt das einleitende Zitat von Spivak, des Postkolonialismus sei die Selbstkritik und das Schlechteste sei die Überbetonung des asiatischen Raumes. Damit spricht sie zwei wichtige Momente teils konfliktreicher Konfrontationen postkolonialer und dekolonialer Perspektiven an. Die vorwiegend von Lateinamerikastudien formulierte Kritik an postkolonialen Theorien fokussiert sich weitgehend auf die essentialistische und eurozentrische Verfasstheit postkolonialer Perspektiven. Postkolonialen Theoretiker*innen wird vorgeworfen (Mignolo 2005; Grosfoguel 2008), durch die konstitutive Bedeutung von Michel Foucault, Karl Marx, Jacques Lacan oder Jacques Derrida zu stark mit westlichen Epistemen der Geistes- und Humanwissenschaften verwoben zu sein, während sich dekoloniale Ansätze scheinbar konsequenter von diesen zu entkoppeln versuchen. Scheinbar, weil insbesondere bei Enrique Dussel (1980) und anderen dekolonialen Denker*innen sowohl Bezüge zur Frankfurter Schule als auch auf Emmanuel Lévinas oder Martin Heidegger zu beobachten sind. (Vgl. Castro Varela & Dhawan 2015) Während also postkoloniale Theorien rund um die Ideen von Edward Said, Homi Bhaba und Gayatri Chakravorty Spivak (um hier nur drei der prominentesten Vertreter*innen zu nennen) inspiriert von politischen Bewegungen der formalen Dekolonisierung entstanden, waren dekoloniale Ansätze stärker an der Welt-System-Theorie und den wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zu Entwicklungstheorien orientiert. Für dekoloniale Studien stehen vorwiegend Prozesse der frühen Kolonisierung Lateinamerikas als auch der Karibik (die bereits im 18. und 19. Jahrhundert ihre Unabhängigkeit feierten) im Fokus, während

postkoloniale Studien länger anhaltende Kolonisierungsprozesse (bis ins späte 20. Jahrhundert) in asiatischen, arabischen und afrikanischen Räumen in den Blick nehmen.

Die Kritik an westlichen/aufklärerischen Epistemologien und deren Universalismus wird in post- und dekolonialen Perspektivierungen unterschiedlich formuliert. Während postkoloniale Theoretiker*innen bspw. von epistemischer Dominanz und Gewalt (epistemic violence – Spivak 2008) sprechen, gehen Boaventura Souza Santos und andere dekoloniale und lateinamerikanische Theoretiker*innen einen Schritt weiter und sprechen von Epistemizid (Santos 2007) – dem systematischen Auslöschen/Töten von nicht-westlichem, nicht-weißem und damit nicht-gültigem Wissen – oder epistemischem Rassismus, und betonen damit, dass es im Prozess der Kolonisierung nicht nur um die Disqualifizierung und Aneignung von Wissensbeständen ging, sondern vielmehr auch um ihre Zerschlagung. Als zentrales Moment dekolonialer Ansätze gilt das Konzept der Kolonialität der Macht des peruanischen Soziologen Aníbal Quijano, welches auch einen zentralen Bezugspunkt der Auseinandersetzungen von Walter Dignolo darstellt. Die Kolonialität der Macht gelte als Dreh- und Angelpunkt der Organisation kapitalistischer Herrschaft und diene hierbei der Klassifikation (durch Arbeit, Ethnie und Geschlecht) der Weltbevölkerung. Die theoriebasierte Unterscheidung von Modernität und Kolonialität wurde von Aníbal Quijano in den späten 1980er/90er Jahren als *Colonialidad y modernidad-racionalidad* artikuliert und publiziert.

Innerhalb der postkolonialen Theorien zeigen sich vielfältige und komplexe Charakterisierungen. Dies sei einerseits, so Loomba (Loomba et. al 2005), zurückzuführen auf die unterschiedlichen kolonialen Erfahrungen und Geschichten und somit auf ihre unterschiedlichen kolonialen Erben: „Indeed, the various legacies of modern colonialism across the globe have given rise not just to separate historical trajectories of conquest and resistance on the ground but to diverse traditions of postcolonial critique.” (Loomba et. al. 2005, S.6) Der vielschichtige Einfluss von insbesondere marxistischen & postmarxistischen, poststrukturalistischen und feministischen Ansätzen auf postkoloniale Theoriebildung und Methodologie lässt Kien Nghi Ha (Ha 2011, S.180) auch von einer Polyphonie sprechen.

Als gemeinsames Potential postkolonialer und dekolonialer Zugänge kann der Fokus auf eine radikale Irritation und Rekonstitution gewohnter Wissensproduktionen beschrieben werden.

Wie bereits angedeutet werden konnte, wird der Eurozentrismus westlicher, auf Humanismus und Aufklärung beruhender, Wissensproduktionen und Institutionen in dekolonialen Zugängen als schier unüberwindbar betrachtet und der Fokus auf eine Öffnung für sog. peripheres, unkontaminiertes Wissen gelegt. Postkoloniale Ansätze dagegen gehen davon aus, dass es kein unkontaminiertes Wissen geben kann. Edward Said und auch Gayatri Chakravorty Spivak bekräftigen, dass der epistemischen Gewalt und der starken Berufung auf die Ideale von

Aufklärung und Humanismus, die vom ‚Westen‘ ausgeht, etwas entgegengesetzt werden müsse. Entgegensetzen hieße hier aber eine Kritik an den Strukturen, in denen wir uns selbst bewegen, zu formulieren.

Ein kritisches Tun im Sinne der affirmativen Sabotage (Spivak 2012) agiert entsprechend einer aktiven Umdeutung und Pluralisierung von innen. Der Begriff der Sabotage ist, so betont auch María do Mar Castro Varela an einer Stelle, „keineswegs als Absage oder Verwerfung zu verstehen, sondern vielmehr als eine Praxis, in der das, was sabotiert wird, vorher genau untersucht wird“ (Castro Varela 2021, S.111). Vor diesem Hintergrund gilt es auch genau hinzuschauen auf die (un)überwindbaren Unterschiedlichkeiten (Aporien) und produktiven Verbindungen zwischen post- und dekolonialen Ansätzen und so Wege zu finden, diese kritischen Ansätze zu verbinden. Unter vorsichtiger Berücksichtigung der Konfliktlinien, die immer wieder nach einer Kontextualisierung und Überprüfung verlangen, möchte dieser Beitrag für das Nachdenken über die Dekolonisierung der Lehrer*innenbildung ein kooperatives Zusammendenken beider Perspektiven vorschlagen. Beide Zugänge eröffnen wichtige und notwendige Perspektiven und bieten gemeinsam gedacht mehr als nur einfache Kontraste oder Antworten.

Um den Blick auf die Uneindeutigkeiten, die Widersprüchlichkeiten unserer Selbst- und Weltbilder zu wenden und eine Imaginationskraft für eine dekoloniale Haltung aktivieren zu können, erscheint es – auch im Sinne einer affirmativen Sabotage – notwendig, vorher einen gezielteren Blick auf die Bedeutung (post-)kolonialer Bildung zu werfen.

3 Bildung unter (post)kolonialen Umständen

Bildung als Prozess des Lernens ist und bleibt geprägt von Ambivalenz. Postkoloniale Studien zeigen vor allem auf, wie Bildung einen wesentlichen Pfeiler zur Aufrechterhaltung aber auch zur Zerschlagung kolonialer Herrschaft darstellt. Bildung, als Subjektivierung gelesen, enthält demnach ermächtigende und unterwerfende Momente zugleich. Demnach ist Bildung eng mit Macht verwoben. Allgemein kann Bildung Chancen bieten, um sich Wissen und Fähigkeiten anzueignen, die für den Zugang zu sozialen und ökonomischen Ressourcen wichtig sind. Dahingehend kann Bildung ein bedeutender Faktor für soziale Mobilität sein und die Machtverhältnisse innerhalb einer Gesellschaft beeinflussen, und dabei in institutionellen Bildungskontexten und im Unterricht Privilegierungen und auch Marginalisierungen produzieren.

In den kolonisierten Gebieten war ein zentrales Ziel zivilisatorischer Bildung, die kolonisierte Bevölkerung zu Staatsbürger*innen zu erziehen (Demele 1985), was auch hieß kolonial/moderne Regeln und Normen zu lernen. Der Ort dieser Erziehung war das Klassenzimmer und es war der Unterricht, der hier zu einem

wichtigen Bestandteil der zivilisatorischen Wissensvermittlung und -produktion wurde: „Die europäischen Kolonialmächte brachten, dem hegemonialen kolonialen Narrativ folgend, Wissen, Erleuchtung und Zivilisation in Territorien, die als in Unwissenheit getränkt beschrieben wurden. Das Unterrichten als pädagogische Aktivität wurde damit zu einem wichtigen Beherrschungsinstrument.“ (Castro Varela 2018, S.65) In Hinblick auf koloniale Bildungsdiskurse wird deutlich, dass der Rahmen und die Art und Weise des Unterrichts stets geprägt sind von einem hierarchischen Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden und es im Sinne einer Dekolonisierung als Haltung wichtig erscheint, den Unterricht auch als eine Herrschaftspraxis zu erkennen und zu reflektieren.

Der europäischen bildungsbürgerlichen Vorstellung folgend, wird Schule zu dem scheinbar einzigen Ort adäquater Wissensvermittlung und institutionalisierter liberaler Bildung. Damit wurde es möglich mehr Kontrolle darüber zu erlangen, westliche, eurozentrische Bildungstraditionen in den kolonisierten Ländern einzubringen, umzusetzen (vgl. Castro Varela 2007) und lokale Bildungstraditionen zu delegitimieren. Erst über die machtvolle Konstruktion der ‚erhabenen‘ Wissenden, Lehrenden im kolonialen Bildungsdiskurs konnten die rassifizierten ‚Anderen‘ als ‚unwissend‘ und bildungsentfernt hervorgebracht werden. Als Wissende „wurden bekanntlich insbesondere weiße europäische Lehrmeister, in den Kolonien waren es häufig Missionare, imaginiert, während auf der anderen Seite die kolonisierten Schüler*innen als Träger*innen von ‚dunklem Unwissen‘ als die Anderen repräsentiert wurden“ (Castro Varela 2018, S.65). Die sog. Anderen zu unterrichten war für die Durchsetzung und den Erhalt kolonialer Herrschaft mindestens ebenso wichtig wie das Erlangen von Wissen über die sog. Anderen. Vor dem Hintergrund des historischen (kolonialen) Erbes von Bildung und der dadurch fortwirkenden strukturellen Ungleichheiten in Bildungskontexten ergibt sich eine Dringlichkeit, sich mit ebendiesem historischen Erbe auseinanderzusetzen. „Wo Bildung in mehrfacher Hinsicht wirkt – in Form eines Aufstiegsversprechens, einer Aneignung von Wissen und letztlich und vielleicht hauptsächlich auch subjektivierend – gilt es diesen Begriff kritisch zu betrachten.“ (Bergold-Caldwell & Georg 2018, S.70). Eine kritisch reflektierende Bildung, wie sie Gayatri Chakravorty Spivak vorschlägt, zielt insbesondere darauf ab, Begehren möglichst unerzwungen neu zu ordnen, die ethischen Reflexe zu reaktivieren und einen epistemischen Wandel einzuleiten. Dem Anspruch postkolonialer Zugänge, der fortwirkenden epistemischen Gewalt entgegenzuwirken, kann nicht mit einfachen Lösungen begegnet werden, sondern es erfordert ein Repairing (Reparieren) im Sinne eines (lebens-)andauernden Prozesses. In Hinblick auf die für diesen Band zentrale Frage nach der Dekolonisierung der Lehrer*innenbildung möchte ich dafür eine Dekolonisierung als Haltung vorschlagen, die für den Unterricht ein zentraler/grundlegender Bestandteil werden kann.

4 Dekolonisierung als Haltung

Baquero Torres versuchte in ihrem Aufsatz *Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz* (2012) erste Denkanstöße für eine postkoloniale Bildung und Bildungswissenschaft zu geben. Sie kritisiert darin, dass trotz der wichtigen Impulse postkolonialer Theorien für die Bildungswissenschaft eine umfassende erziehungswissenschaftliche Rezeption ausbleibe. María do Mar Castro Varela bestätigt diesen Leerstand, bedauerlicherweise, im Jahre 2020 abermals (Castro Varela 2020, S.2) und verweist auf die schier ausschließliche Verortung postkolonialer Slogans in migrationspädagogischen und rassistisch-kritischen Auseinandersetzungen. Von einem systematischen Einbezug und einer tiefgreifenden Reflexion der Kolonialität der Macht von Bildung in den Bildungswissenschaften könne jedoch auch gegenwärtig noch keine Rede sein. Was postkoloniale Bildung sein kann, wird pointiert wie umfangreich in dem kürzlich erschienenen Band *Bildung. Ein postkoloniales Manifest* (2021) vom bildungslab* dargelegt. Darin wird eine postkoloniale Bildung entworfen, die sowohl globale Herrschaftsstrukturen als auch die Verschränkung von Ungleichheiten reflektiert und die Bedeutung von Erinnern und Verlernen herausstreicht. Angesichts der postkolonialen und postnationalsozialistischen Gegenwart, die uns im Klassenzimmer begegnet, sei die Aktivierung eines ethischen Imperativs für die Schulung der Lehrer*innen von großer Bedeutung (vgl. Spivak 2008b). Sind es doch vor allem die Wissensvermittlung und die Interaktionen in den Bildungssettings, die einen massiven Anteil an der Herausbildung unserer historisch und sozial gewachsenen Welt- und Selbstbilder haben. Und doch ist in Bezug auf das Fortwirken der Kolonialität der Macht in Bildungssettings, und auch der Lehrer*innenbildung, bislang weitgehend eine Distanzierung zu beobachten.

Astrid Messerschmidt hat in Bezug auf Rassismus vier zu beobachtende Distanzierungsmuster herausgearbeitet, in denen Rassismus vor allem individuell behandelt wird, womit es erschwert wird Rassismus als gesellschaftliches Strukturverhältnis wahrzunehmen (vgl. Messerschmidt 2010). In Hinblick auf postkoloniale Konfigurationen in den Bildungswissenschaften und in weiterer Folge in der Lehrer*innenbildung ist auch eine Distanzierungsdynamik zu beobachten. Eine Nicht-Beachtung kolonial gewachsener Machtdynamiken für die Unterrichtspraxis ist dahingehend zu problematisieren, dass durch deren Nicht-Berücksichtigung tradierte Kategorisierungen, etablierte Legitimationslogiken und machtvolle Zuschreibungen unreflektiert fortgeführt werden. Denise Bergold-Caldwell und Eva Georg halten fest, dass dem durch die Analyse und Reflexion eigener und gesellschaftlicher Logiken und Erzählungen entgegengewirkt werden kann. „Logiken der Marginalisierung sind gekoppelt an eurozentristische Geschichtserzählungen, weshalb Bildungskontexte, die sich einem postkolonialen und rassistisch-kritischen Bildungsideal verschreiben, genau diese Analysen ins Zentrum ihrer Bildungsidee

stellen sollten – z. B. im Unterricht, in Seminaren oder in Kursen der Erwachsenenbildung.“ (Bergold-Caldwell & Georg 2018, S.85) Für die Gestaltung des Unterrichts ist also eine Reflexion und Thematisierung notwendig, um machtvoll koloniale Denk-, Erklärungs- und Handlungsmuster nicht dermaßen zu stabilisieren. Das heißt aber auch, dass für die permanente Analyse und aktive Reflexion der Faktor Zeit zentral ist. Dekolonisierung als Haltung verwehrt sich gegen einfache, schnelle Lösungen im Sinne einer Checkliste, sondern verlangt nach einem aufmerksamen Prüfen und ständigen Hinterfragen des zu vermittelnden Wissens, des Unterrichts an sich und der eigenen Rolle als Lehrende in einer postkolonialen Gesellschaft.

Um eine solche Haltung zu schaffen werden hier zwei Strategien vorgestellt: Verlernen und HEADS UP. Für beide Strategien ist es zentral, einen zweifelnden Charakter zu entwickeln, wenn es um problematische Kategorisierungen, Zuschreibungen und Essentialisierungen im Unterricht geht. Was aber hieße es, unser koloniales Gewordensein, unseren Wissenskanon und unsere verinnerlichten Affekte zu verlernen?

Verlernen heißt nicht, das, was wir gelernt haben, zu vergessen oder hinter uns zu lassen. Dies sei, darauf verweist auch Nora Sternfeld, gar nicht möglich, denn es „gibt keinen Pfad hinter die Geschichte der Macht- und Gewaltverhältnisse, die für das, was wir wissen, verantwortlich sind“ (Sternfeld 2014, S.10). Vielmehr ist Verlernen „eine aktive kritisch-kollektive Intervention. Es geht dabei darum, hegemoniale Wissensproduktionen zu hinterfragen – und zwar bezüglich Form, Inhalt und Protagonist*innen.“ (Castro Varela & Heinemann 2016, S.2)

Wir lernen nicht nur Wissen im Sinne von Fakten und Informationen lebenslang aneinanderzureihen, sondern wir lernen auch, wie wir uns in bestimmten Situationen verhalten. Wie wir uns bewegen (als Frauen* und/oder als Männer*), zu welchem ‚Wir‘ wir uns zugehörig fühlen (dürfen) und wer ‚die Anderen‘ sind. Die Anhäufung von Wissen kann einem (kolonial/modernen, kapitalistischen) Fortschritts- und Entwicklungsnarrativ entsprechend als positiver Effekt von Bildung benannt werden. Durch einen aktiven Prozess des Verlernens könnte diesem kolonial gewachsenen Fortschrittsdenken jedoch in mehrfacher Hinsicht entgegengewirkt werden.

Gayatri Chakravorty Spivak schlägt vor, die machtvollen Unterscheidungen und immer schon dagewesenen Machtverhältnisse aktiv zu verlernen, was auch heißt, die eigenen unhinterfragten Privilegierungen (bspw. Anhäufung von Wissen) zu verlernen und diese als Verlust zu betrachten. Denn für viele erscheinen machtvoll epistemische Unterscheidungen, bspw. zwischen ‚Wir‘ und ‚den Anderen‘, (immer noch) attraktiv – eine Ignoranz, die weiterhin Positionen von Macht stabilisiert. Um ein Verlernen einzuüben ist daher eine kritische Reflexionsfähigkeit hinsichtlich der eigenen Positionierung (auch im Verhältnis Lehrende und Lernende), der eigenen Deutungslogiken wie auch Wissensbestände zentral. „Das

Konzept des Verlernens lenkt unsere Aufmerksamkeit gewissermaßen auf die Komplexität von Lernprozessen, aber auch die Verquickung von Lernen und Bildung mit Macht und Herrschaft.“ (Castro Varela 2017, o.S.) Sich auf ein Verlernen einzulassen wird die Lehrer*innenbildung nicht ad hoc dekolonisieren, Verlernen wird auch kein einfaches Unterfangen. Das Vielversprechende kann jedoch sein, in langwierigen und mühsamen Schritten, die mächtigen Wissensformen und Handlungsmuster zu entdecken, zu überprüfen und ihr Wirksamwerden in der alltäglichen Praxis zu begrenzen. Dekolonisierung kann dahingehend als spezifische kritische Haltung des Prüfens und Übens betrachtet werden.

Vanessa Andreotti schlägt, angelehnt an das Konzept des Verlernens, mit HEADS UP eine praxisorientierte Strategie vor, die insbesondere vor dem Hintergrund postkolonialer und globaler Gesellschaftsstrukturen essentiell für die gegenwärtige Gestaltung von Unterricht erscheint. Jeder Anfangsbuchstabe von HEADS UP steht für ein kolonial und imperial gewachsenes Denkmodell. Wenn diese Denkmodi unhinterfragt fortwirken, können diese die Stabilisierung globaler und lokaler Ungleichheitsverhältnisse und auch Ungleichbehandlungen im Klassenzimmer unterstützen. Entwickelt wurde dieses Konzept als Werkzeug für den Unterricht um soziale Ungleichheiten zu thematisieren, aber auch die Inhalte und die eigene Gestaltung des Unterrichts zu reflektieren.

Hegemony – justifying superiority and supporting domination

Ethnocentrism – projecting one view as universal

Ahistoricism – forgetting historical legacies and complicities

Depoliticization – disregarding power inequalities and ideological roots of analyses and proposals

Salvationism – framing help as the burden of the fittest

Uncomplicated solutions – offering easy and simple solutions that do not require systemic change

Paternalism – seeking affirmation of authority/superiority through the provision of help and the infantilization of recipients. (Andreotti 2012, S.2)

Insgesamt knüpfen diese Denkmodi an bereits formulierte unterschiedliche postkoloniale Ansprüche an. Es ginge mit HEADS UP auch darum, bestimmte strukturelle und individuelle Machteffekte zu erkennen, zu reflektieren und ihnen entgegenzuwirken: Bspw. die historische Gewordenheit strukturell verankerter epistemischer Gewalt, die fortwährende, oft unhinterfragte Herstellung von Privilegierungen (Überlegenheit) und De-Privilegierungen, der wohlwollende Eurozentrismus oder die Annahme, es gäbe einfache Lösungen für strukturellen Wandel. Diese machtvollen Denkmodi nicht dermaßen zu reproduzieren kann

gelingen, wenn HEADS UP als ständiger Prüfmodus den eigenen Unterricht begleitet. Zudem kann es gelingen, in unterschiedlichen Didaktiken Schwerpunkte zu legen und Schlüsselfragen zu bearbeiten, um in eine produktive Auseinandersetzung zu treten: Wie umgehen mit der Komplexität und Verwobenheit der Welt, ohne dermaßen zu essentialisieren? Welchen Platz nehme ich in der Welt/im Klassenzimmer ein? Welches Wissen wird von wem und wie vermittelt? Die Herausforderung bestehe dabei darin, so Vanessa Andreotti, diese Denkmodi in ihrer Gleichzeitigkeit zu reflektieren, da diese zusammenwirken und so den Common Sense bilden, wie wir über die Welt und über uns denken. Die Reflexion dieser, in unterschiedlicher Intensität, verinnerlichten Denkmodi sei ein Prozess und verlange Übung (vgl. Andreotti 2012). Ob mit einem Verlernen und/oder der Strategie des HEADS UP ein Reparieren (Repairing) unserer Haltung in einem dekolonisierenden Sinne gelingen kann? Ja, aber nicht in einem abschließenden Sinn eines Abhakens einer Checkliste. Es gibt demnach kein Ankommen an einem Ort oder in einer Zeit, in der alles repariert ist. Der Prozess eines Reparierens unserer Haltung sowie eines Verlernens zeichnet sich vielmehr durch seinen uneindeutigen und unabgeschlossenen und damit erweiterbaren Charakter aus. Sich auf diese Unabgeschlossenheit einzulassen und die eingeübten Vorstellungen von (vermeintlich legitimem) Wissen und Unterricht, den Status Quo sozusagen, nicht nur zu irritieren, sondern umzudeuten, erscheint die größte Herausforderung für eine Dekolonisierung der Lehrer*innenbildung zu sein.

Literatur

- Andreotti, Vanessa d. Oliveira (2012): Editors preface HEADS UP. In: *Critical Literacy: Theories and Practices*, Vol.6, Nr.1.
- Bergold-Caldwell, Denise & Georg, Eva (2018): Bildung postkolonial?! – Subjektivierung und Rassifizierung in Bildungskontexten. Eine Problematisierung pädagogischer Antworten auf migrationsgesellschaftliche Fragen. In: Mai, Hanna; Merl, Thorsten; Mohseni, Mariam (Hrsg.): *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis*. Wiesbaden: VS-Springer, S.69-89.
- Bildungslab* (Hrsg.) (2021): *Bildung. Ein postkoloniales Manifest*. Münster: Unrast Verlag.
- Castro Varela, María do Mar (2007): Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. *Bildung und Postkoloniale Kritik*. Verfügbar unter: <https://www.linksnet.de/artikel/20768> (Zugriff: 03.11.2022)
- Castro Varela, María do Mar (2015a): Koloniale Wissensproduktionen. Edwards Said's ‚interpretative Wachsamkeit‘ als Ausgangspunkt einer kritischen Migrationsforschung. In: Reuter, Julia & Mecheril, Paul (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien*. Wiesbaden: VS Springer, S. 307-322.
- Castro Varela, María do Mar (2015b): Überdeterminiert und reichlich komplex. Überlegungen zu Politischer Bildung im Kontext von Postkolonialismus und Postnazismus. In: Hechler, Andreas & Stuve, Olaf (Hrsg.): *Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts*. Opladen/ Berlin/ Toronto: Barbara Budrich, S.343-364.

- Castro Varela, María do Mar (2017): (Un-)Wissen. Verlernen als komplexer Lernprozess. Online unter: <https://www.migrazine.at/artikel/un-wissen-verlernen-als-komplexer-lernprozess> Zugriff: (18.11.2022)
- Castro Varela, María do Mar (2020): Einleitung. Postkoloniale Pädagogik? In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft*. Vol. 26, No.1, S. 1-8.
- Castro Varela, María do Mar (2021): Kontrapunktische Bildung, Critical Literacy und die Kunst des Verlernens. In: Dankwa, Serena O; Filep, Sarah-Mee; Klingovsky, Ulla & Pfruender, Georges (Hrsg.): *Bildung. Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*. Bielefeld: transcript, S.111-127.
- Castro Varela, María do Mar & Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, María do Mar & Dhawan, Nikita (2020): Die Universalität der Menschenrechte überdenken. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ)* 70. Jahrgang, 20/2020, S.33-38.
- Castro Varela, María do Mar & Heinemann, Alisha M.B. (2016): Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen. In: Sternfeld, Nora & Garnitschnig, Ines (Hrsg.): *Zwischenräume* #10. Wien.
- Demele, Isolde (1985): Bildung und Gesellschaft in Mosambik. Koloniale und nachkoloniale Strukturen. In: *Africa Spectrum*. 1985/1, Vol. 20, S. 67-82.
- Grosfoguel, Ramón (2008): Transmodernity, border thinking, and global coloniality. Decolonizing political economy and postcolonial studies. In: *eurozine*, Verfügbar unter: <https://www.eurozine.com/transmodernity-border-thinking-and-global-coloniality/> (Zugriff: 04.02.2023)
- Ha, Kien Nghi (2011): Postkolonialismus. In: Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast, S.177–184.
- Loomba, Ania; Kaul, Suvir; Bunzl, Matti; Burton, Antoinette & Esty, Jed (2005): *Postcolonial Studies and Beyond*. Durham: Duke University Press.
- Mignolo, Walter (2005): *The Idea of Latin America*. Malden/Oxford: Blackwell Publishing.
- 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*. Bielefeld: transcript, S. 41–59.
- Said, Edward (1978): *Orientalism*. New York: Vintage.
- Souza Santos, Boaventura (2007): Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Eurozine*. Verfügbar unter: www.eurozine.com/articles/2007-06-29-santos-en.html (Zugriff: 30.11.2022)
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1993): *Outside in the Teaching Machine*. New York/ London: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2000): Foreword: Upon Reading the Companion to Postcolonial Studies. In: Schwarz, Henry & Ray, Sangeeta (Eds.): *A Companion to Postcolonial Studies*. Malden, Oxford: Blackwell Publishing, S. xv-xxii.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008a): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien/ Berlin: Turia + Kant.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008b): *Righting Wrongs – Unrecht richten*. Berlin: diaphanes.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sternfeld, Nora (2014): Verlernen vermitteln. In: Sabisch, Andrea; Meyer, Torsten & Sturm, Eva (Hrsg.): *Kunstpädagogische Positionen*. Band 30, o.S.
- Torres, Baquero Patricia (2012): Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: Reuter, Julia & Karentzos, Alexandra (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Wiesbaden: VS Springer, S.315-326.
- Vergès, Françoise (2020): A Decolonial Feminism. Timofei Gerber in Conversation with Françoise Vergès. Verfügbar unter: <https://epochemagazine.org/28/a-decolonial-feminism/> (Zugriff: 25.11.2022)

Autorin

Altenberger, Sandra, BSc MA PhD

ORCID: 0009-0009-2877-1505

Center Interdisziplinäre Geschlechterforschung Innsbruck (CGI).

Forschungsschwerpunkte: postkolonial-feministische Theorie(n), Rassismuskritik, Intersektionalität und Critical Global Citizenship Education.

Sandra.Altenberger@uibk.ac.at

Eva Bulgrin, Marcina Singh und Yusuf Sayed

University leadership views and practices about decolonising initial teacher education in Higher Education spaces in South Africa

Abstract

The #Rhodesmustfall and #Feesmustfall protests that took place in South African higher education (HE) between 2015 and 2016 was in part a response to the persistence of knowledge canons and forms that arguably subjugated and delegitimised Southern knowledges and (re) produced colonial, apartheid and Eurocentric understandings of what it means to be literate academically (Mahabeer 2018; Sathorar & Geduld 2018). Yet, strikingly, there is considerable silence about teachers and Initial Teacher Education (ITE) as well as the role of teachers and teacher education in dismantling (neo-) colonial approaches in and through education. Teachers, in particular, are powerfully positioned to realise democracy in and through how they teach and what they teach, and teacher preparation programmes are crucial in this regard. Yet teacher education as the critical nexus between what occurs in schools and higher education has been neglected in public, policy, and research discourses and practices (cf. also Mamdani 2018; Sayed et al. 2017).

In the above context, our chapter aims to deconstruct the (neo-) colonial and apartheid legacy in teacher preparation programmes through an in-depth and fine-grained case study of an initial teacher education programme offered by the Cape Peninsula University of Technology, an HEI based in Cape Town, which is also the largest provider of teacher education in the province (CPUT 2022; Robinson & McMillan 2006). In particular, this institution reflects the historical, spatial and knowledge divisions of apartheid campuses. Drawing from in-depth interviews with deans, heads of departments and teacher educators, we illuminate how this institution navigates the legacy of apartheid whilst meeting the imperatives of decolonising initial teacher education. We argue that ITE programmes have the ability and should sensitise student teachers about what a decolonial education system can and should look like validating and centring diversity and Southern knowledge systems. In doing so, this chapter contributes to epistemic disruption in teacher education, providing insights into the potential pitfalls of decentring teacher education in the African context.

Keywords: (neo-)colonial legacy, leadership, South Africa, teacher education, decolonising, higher education

1 Introduction

The #Rhodesmustfall and #Feesmustfall protests that took place within higher education institutions (HEIs) in South Africa between 2015 and 2016 were, in part, a response to the persistence of knowledge canons that arguably subjugated and delegitimised Southern knowledges and (re)produced colonial, apartheid and Eurocentric understandings of what it means to be literate academically (Maha-beer 2018; Sathorar & Geduld 2018). Yet, there is considerable silence about teachers and Initial Teacher Education (ITE) as well as the role of teachers and teacher education in dismantling (neo-)colonial approaches in and through education, with some exceptions (Khoja-Moolji 2017; Martin & Pirbhai-Illich 2016; Toohey & Smythe 2021). In addition, there are few studies that focus on the experiences and views of university leadership in pursuing the call to decolonise higher education spaces in the context of teacher education. This is an essential gap to address because teachers, in particular, are powerfully positioned to realise democracy in and through how and what they teach. Teacher preparation programmes are crucial in this regard. Teacher education, as the critical nexus between schools and higher education, has been neglected in public policy and research discourses and practices (cf. also Mamdani 2018; Sayed et al. 2017).

In the above context, our chapter aims to deconstruct the (neo-)colonial and apartheid legacy in teacher preparation programmes through the views and experiences of university leaders at a university of technology in South Africa which is also the largest provider of teacher education in the province. By eliciting the views of these respondents, this chapter responds to the question: What are university leaders' views and experiences of decolonisation within a teacher preparation programme at a university of technology in the Western Cape Province of South Africa? We argue that ITE programmes have the ability to sensitise student teachers about what a decolonial education system can and should look like while validating and centring diversity and Southern knowledge systems. In doing so, this chapter contributes to epistemic disruption in teacher education, providing insights into the potential pitfalls of decentring teacher education in the African context from the perspective of university leadership.

Our chapter firstly provides a brief overview of the current debate on decolonising teacher education, focusing on South Africa and examining issues, such as curriculum and teacher education programmes in higher education, from a leadership perspective. Secondly, the chapter explains the background of the study, which was informed by a decolonial and institutional framework. Thirdly, the findings

on the themes of curriculum and pedagogy are presented from the perspective of leaders.

2 Decolonisation of Teacher Education in South Africa

This section explores the definitions and discourses around decolonising the curriculum. We also explore interlinking concepts of decolonisation, such as indigenisation, Africanisation and internationalisation, before considering the epistemological dimension of decolonisation.

2.1 Definitional opening

We commence the discussion by unpacking what we mean by colonisation and decolonisation. South Africa experienced colonialism under the Portuguese, Dutch and British from the 15th to the 20th centuries, followed by the apartheid system (1948-1994). Jansen (2017 cited in Le Grange 2018, p. 9) argues that ‘apartheid was a particular manifestation of coloniality’. Oppressive social structures, particularly concerning constructions of race, gender and class, expanded the domination of colonialists during colonialism and apartheid. While colonialism points to a hierarchically organised political and economic relationship between two nation-states, coloniality, as a result of colonialism, refers to the ongoing uneven power relations with implications for culture, labour and knowledge production beyond the previous colonial administration (McKinney & Christie 2022, p. xiii). Aníbal Quijano (cited in Castro Varela & Dhawan 2020, p. 331) frames coloniality as the ‘structures and processes that emerged from colonial conditions and that also shape current global power and dominance structures’. Sayed, Motala and De Kock (2021) note that decolonisation in teacher education raises questions about what and whose knowledge is affirmed, and material questions about higher education resourcing and student material needs which this paper addresses focusing on the perspectives of university leaders. As such, decolonisation is about deconstructing prevailing Westernised, Eurocentric discourses and practices, and the undoing of racial and social inequalities (Mbembe 2019) to achieve social justice. The move to decolonise HEIs through the curriculum is essential because HEIs, as microcosms of society, are part of a broader social transformation process. As such, decolonising the curriculum has to be conceptualised as a *political and economic project* that critiques capitalistic and neoliberal norms as

[d]ecolonisation of higher education in general and teacher education in particular, creates the possibility of realising substantive equity and quality in the process of learning in changing times and in a changing global context (Sayed & Motala 2018, p. 44).

In the South African contexts, decolonisation is often used interchangeably with concepts such as Africanisation, indigenisation, internationalisation and, in some

instances, even transformation, social justice and inclusion. First, Africanising, as a synonym for 'decolonising processes taking place on the African continent' (Le Grange 2018, p. 10), englobes Africanisation and Africanism. While the former points to the 'systematic and deliberate deployment of Africans in positions', the latter involves 'African culture [in] the centre of Africa's development' (Le Grange 2018, p. 10). While we acknowledge the importance of creating a counter-narrative to Eurocentric knowledge productions, we also remain sceptical as Africanising could be read as another process of legitimising knowledge in geographical terms, particularly in terms of the (cultural) diversity of and between African nation-states. Second, 'indigenising concerns the inclusion of indigenous ways of knowing and being in social and education processes' (Le Grange 2018, p. 10). Indigenous can be understood as 'unique, local, traditional knowledge' however, it is not strictly confined to territories or people. Indigenous scholars use new spaces resulting from globalisation 'for building solidarities among Indigenous peoples across the globe' (Le Grange 2018, p. 11). Indigenising and Africanising intersect in that Africanising includes indigenous knowledges. Finally, internationalisation refers to solidarity among the (previously) colonised and oppressed while also 'recognising different knowledge traditions' (Le Grange 2018, p. 11).

Existing literature on decolonising teacher education in African contexts refers predominantly to issues of curriculum, study programmes and teaching practices (Ajani & Gamede 2021; Mahabeer 2018). Thus, for this chapter, we focus on the role of leadership in teacher education programmes and how these individuals understand and action the call for decolonising higher education in South Africa, specifically in initial teacher education. As our chapter focuses on holistic leadership, we will start our discussion here.

2.2 Leadership

Leadership is essential for improving student outcomes and bringing about change in universities. Decolonising universities and schools happens through the people in leadership positions (Du Plessis 2021). However, Du Plessis (2021) states that many lecturers dispose of limited knowledge about decolonising the curricula and, when decolonising the curriculum in concrete terms, show reluctance. Also, the identities of their faculty staff are historically racialised and show considerable divergence from what they understand and practice as decolonisation. As a way forward, Du Plessis (2021) states that being reflexive about one's positionality and entanglement with a system and culture of inequality and racism is the first step to developing decolonial teaching practices (cf. also McKinney & Christie 2022). The attitudes and concrete teaching practices of lecturers are fundamental as they 'engage in both the curriculum and their pedagogies critically, self-reflexively and imaginatively' (Du Plessis 2021, p. 62). Moreover, paying attention and giving voice (and power) to the previously marginalised (students, teachers and lecturers)

as well as knowing the context of students' realities well, are essential factors for a deep intellectual engagement with decolonising the curriculum. Finally, engagement dialogue and a social justice approach are crucial to decolonising higher education (Du Plessis 2021).

2.2.1 Curriculum

The scholarly literature on curricula focuses on the role of different actors in decolonising teacher education curricula, notably, students, lecturers and curriculum-makers. Mahabeer (2018) states that curriculum decision-makers are catalytic agents in search of humanising the curriculum through home-grown knowledge. By humanising the curriculum, she refers to a humanist approach to curriculum which enables students to reach their full potential through whole person education. In taking into account intellectual and affective dimensions of learning as well as relational situations, students can develop critical thinking. Moreover, Mahabeer considers the indigenisation, Africanisation, decolonisation, humanisation, Westernisation and Eurocentrism of the curriculum as co-existing realities enabling the curriculum to transform in post-colonial settings, such as in South Africa. Therefore, curriculum makers for teacher education need to 'construct pragmatic alternatives for a contextually relevant curriculum that disrupts dominant Westernised knowledge systems and places them alongside indigenous knowledge systems' (Mahabeer 2018, p. 11).

From the viewpoint of lecturers, Sayed et al. (2017) conceptualise the decolonisation of the teacher education curriculum as giving 'expression to an imaginary beyond existing thought and institutions' (Sayed et al. 2017, p. 61). They articulate three significant insights: first, lecturers' curriculum decisions are shaped in multiple ways; second, lecturers often occupy a problematic space as mediators of teaching and learning; and third, lecturers often seem unable to articulate in concrete terms what a decolonised curriculum might look like, making visible the incompleteness, fragility and contested nature of knowledge production. Similarly, Pillay and Swanepoel (2019) state that a collaborative approach, Ubuntu and sharing knowledge, as a means for writing and teaching the curriculum, are critical dimensions to take into account, as also exemplified by Nabudere (2011 cited by Ajani & Gamede 2021, p. 127) who maintains that:

[t]eacher education in the South African context calls for preservice teachers to be groomed together, learn together and share knowledge to promote and preserve human histories as well as epistemologies of human beings from the Cradle.

Sayed and Motala (2018) argue that decolonising the curriculum in HE must transcend binary forms of thought by questioning hegemonic forms of knowing of Western thought and critically engaging with traditional and indigenous knowledge production. In addition, a decolonised curriculum must consider colonial

language issues and decolonised teacher education systemic shifts in how teachers relate to the curriculum. Finally, epistemological decolonisation challenges debates on excellence and relevance in HE based on the historical difference between traditional white and black universities.

2.2.2 Teacher education programmes

Linked to the above discussion, Sathorar and Geduld (2018) discuss a study programme for teacher education, informed by a critical conceptual framework, resulting from the curriculum renewal process in South Africa, highlighting the significance of taking the local context into account in selecting learning material, presenting lessons, and bridging the theory-practice nexus. Departing from these assumptions, the authors developed a teacher education model with four phases: bridging, becoming, being and belonging.¹ This model encourages student teachers to transform their thinking about teaching in South Africa, as suggested by the authors. In the US, Mawhinney et al. (2020) examined the attempt to build a decolonised teacher education programme in a predominantly and historically white settler institution with the aim to decolonise the minds of their predominantly white, female, monolingual preservice teacher population. Despite mostly successful experiences, the authors also acknowledge some limitations as, for example, not all instructors embraced the social justice approach and others acted with micro-aggression towards students of colour. Similarly, Marom (2023) observes a contradiction in the Canadian education system which declares itself a promoter of multiculturalism and inclusivity. However, subtle forms of racism and White normativity are infused in the daily practices of teachers. These observations raise questions about how teaching and learning, as part of a pedagogical approach, are informed, as explored subsequently.

2.2.3 Pedagogy

Teachers need to be sensitive to past experiences, be effective in the present and be cognisant of the future. This creates a challenging task for teacher training providers, particularly those who manage such institutions. In a comparative study in the UK, India and Canada, Martin and Pirbhai-Illich (2016) showed how deeply the minds of UK preservice teachers are infused with neo-colonial narratives and object-based, modernist understandings of development. As current education systems are still infused by violence and Eurocentric forms of knowledge production, they plead for alternative approaches to teaching and learning, such as creating an intercultural space, known as the Third Space, based on critical relationality for a non-Othering pedagogy for social justice.

1 For a more comprehensive discussion, see the original paper from Sathorar and Geduld (2018)

Reflecting on their discussions about teacher educators and those involved in the managing of teacher education faculties, McKinney and Christie (2022) note that contestations that highlighted aspects such as coloniality, racism, class and gender violence was a steep learning curve for both teacher educators and students. Their statement highlights that decolonising pedagogy embraces a rethinking of teaching and learning and remains reflexive about one's positionality.

The review above highlights the key ideas and concepts which frame this paper. In light of South Africa's colonial and apartheid legacy, this paper considers how HEIs in South Africa, specifically teacher education providers, deconstruct Westernised, Eurocentric, colonial and apartheid worldviews in their knowledge systems and curricula (Mahabeer 2018; Sathorar and Geduld 2018). As previously outlined, we use decolonisation to unpack the political, economic and epistemic effect of colonisation. In this paper, we are particularly interested in how higher education leaders manage South Africa's colonial and apartheid legacy in relation to how teacher-training curricula are constructed by examining social processes that allow for the (re)production of knowledge and positional hierarchies informed by colonialism.

3 Background of the study

Becoming a teacher in South Africa has undergone monumental shifts in the last 30 years, particularly regarding location and control (Chisholm 2019). During apartheid, Black African, Coloured, White and Indian Teachers² were trained in racially defined teacher training colleges, including varied approaches to quality. When South Africa transitioned from apartheid to a democratic system in 1994, the teacher education landscape in South Africa was highly fragmented, located in a wide variety of institutional sites, in contact and distance mode. The post-apartheid dispensation sought to overhaul entrenched racial legacies by ensuring that the quality of teacher training programmes is not determined by race. This resulted in the merging of teacher training colleges into existing HEIs or, in some cases, merging to form entirely new institutions. Today, 24 HEIs graduate about 25 000 teachers a year. Previously underqualified teachers have also undergone (re)training or additional training to ensure quality standards reflect the post-apartheid education policy imperatives.

The findings reported in this chapter present data of leaders at a university where multiple teaching colleges were merged to start a new faculty of education within a newly established university of technology. In particular, this institution reflects the historical, spatial and knowledge divisions of apartheid campuses. One cam-

2 Racial categories defined by the state and solidified through the Population Registration Act of 1950.

pus is situated close to the urban centre consisting of a diverse student and educator population group. The other campus is situated further away from the urban centre and is much less diverse racially and socio economically, with a mostly White and Coloured student and educator population.

3.1 Methodology

This chapter presents the views of university leadership about decolonisation and how this has impacted on and is realised in practice. The findings are based on semi-structured interviews conducted with leaders at various levels of the university and provide rich insights to challenge how teachers may conceptualise power and privilege and to rethink the norms of praxis (cf. also Pillay & Swanepoel 2019). The first level of leadership, being Tier 1, contains leaders at the helm of the university, such as chancellors and deputy vice chancellors. Tier 2 leaders are the heads of departments and managers within the Faculty of Education who also teach on the teacher preparation programmes. In total, we interviewed five university deans and heads of departments. The table below gives an overview of the respondents’ demographic profiles.

Tab. 1: Overview of respondents

	Respondent	Age Range	Gender	Race	Role/s
1	AT	50+	F	White	Deputy Dean
2	HD	50+	F	White	Deputy Dean
3	RB	50+	M	Indian	Deputy Vice-Chancellor
4	MS	50+	F	Coloured	Head of Department
5	CO	50+	M	Black	Head of Department

All ethical clearances were obtained, and the necessary protocols observed. We analysed the interviews using thematic analysis (cf. Braun & Clarke 2006). In addition, policy analysis complemented the analysis of interview data showing the complex interrelationship between policy as text and policy as mediated by university leaders as agents. We applied content analysis to the most critical policy documents concerning ITE, including all levels³ of the Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) (DBE 2011), the Teaching Standards and Teacher Registration Requirements/Standards from the South African Council for Teacher Educators (SACE) and the National Qualifications Framework (NQF). These policy texts were explored by considering the use of the following words, including the word stems, in selected policy documents: *de-/colonise*; *de-/colonize*; *de-/colo-*

3 Foundation, intermediate, senior and FET.

nisation; de-colonization. As an authorial team with different ages, gender and origins from two different institutions in South Africa and the UK, still with a long experience of working together, we engaged in productive discussions about where we situate ourselves in our research and writing and, last but not least, what we understand by decolonisation.

3.2 Findings

This section highlights the views and insights of education faculty leaders. First, we discuss the interview data from the perspectives of university and faculty leaders which is followed by a policy analysis. While the data show multiple understandings of what it means to decolonise the curriculum and pedagogy, and how decolonisation is enacted and intertwined with bureaucratic processes, the policy analysis is surprising by the absence of debate.

3.2.1 The perspectives of university leaders

Tier 1 leaders noted that their understanding of decolonisation cannot be divorced from bureaucratic processes which seek to enable more equitable education systems. Thus, decolonising HEIs includes an interrogation of existing policies and procedures. This is particularly important in the South African context, where education institutions were the bastions of apartheid, perpetuating inequalities and discrimination at all levels.

3.2.2 Approaches to decolonisation within the institution

In discussion with a Tier 1 leader, three key strategies emerged reflecting the HEI's response to decolonisation. The first strategy was to overhaul the programme offering and, simultaneously, ensure that lecturers are trained to deliver the new courses. However, equipping leadership to manage these changes effectively has received less attention, as noted below.

I think Universities of Technology are being predominantly affected by virtue of the phase-out of a number of other kinds of qualifications ... [So the] university has to ensure alignment with that and ensuring the kind of smooth transition between the old and the new, phasing out of old programmes and bringing in new programmes. This is probably one of the biggest changes this university has experienced, even from a financial point of view. (RB, A&B, M, I)

Second, new programme offerings and curricula centred on the values of internationalisation and good citizenship:

[We had to ensure] at a broad university wide level, that our curriculum and our programme ... had to be forward looking, especially with our 2030 vision, [for example] around the decolonisation project, but also aspects around ensuring that our graduate attributes were well taught, ideas around good citizenry... And then, of course, the whole

idea around internationalisation, the whole international aspect around our curriculum was, you know, was lacking and we had to ensure that we incorporated that. (RB)

Third, the response below suggests that, although approaches to decolonisation in HEIs often tend to focus on aspects such as curriculum, pedagogy and relationships, ensuring qualification compliance with the necessary education authorities and ensuring the delivery of quality and relevant programmes also influence students' experiences and should therefore also be given the same level of importance.

People sat down and theorised the fact that we needed this change ... but nobody sat down and worked out how this was going to actually take place ... We've just been inundated with these areas around enrolment planning, around professional bodies and, so on. (RB)

We've also put in quality assurance aspects. I've introduced a committee called the QEC, Qualifications Evaluation Committee, which is made up of experts that look at submissions between the different universities ... before they go to the CHE and the Department of Education ... (RB)

The three quotes above suggest that strategies to decolonise HEIs, including their programmes, not only involve a change at the level of teaching and learning but also at a systemic level that includes the professional development of teachers and faculty leaders, promoting the values of internationalisation and citizenship as well as navigating some of the bureaucratic processes.

3.2.3 The perspectives of faculty leaders

Faculty-based leadership shared their views on their strategies for decolonising teacher training programmes. These responses are discussed in relation to two themes: curriculum and pedagogy.

3.2.3.1 Curriculum

There has been much debate about the relevance of current teacher education programmes to the needs of contemporary society in South Africa and, arguably, elsewhere (Sayed et al. 2017). The respondents suggested that a decolonised curriculum included aspects of Africanisation, indigeneity, transformation and social justice. These are illuminated in the quotes below:

If I look at the curriculum and that the curriculum must be more Africanised and more made to fit the African way of thinking and the indigenous knowledge of South Africa ... and Africa to be incorporated into the content knowledge of the different subjects. So that is the one way of decolonising higher education. (AT)

But then, on the other side of this ... that has to do with transformation in our education ... I think more of multilingual approach where we acknowledge the languages of the students and we try to address their needs and open up the knowledge in their

home language. And that is also something that is embedded in our language policy of the university, they move in that way, but I think that is also something that happens very slowly. (AT)

Similarly, Sayed and Motala (2018) argue that a decolonised curriculum must consider colonial language issues. This includes indigenous knowledge and indigenous knowledge systems, as a third space (Ajani and Gamede 2021) that is based on critical relationality for a non-Othering pedagogy for social justice (Martin & Pirbhai-Illich 2016, p. 369) alongside disrupting dominant Westernised knowledge systems and places (Mahabeer 2018). This concept was articulated as:

For me, it's very much an awareness of... retribution. But setting things right that were not, that are not right in our institutions. I'm also fascinated by that because I teach a colonising language subject (English). How can one make this subject applicable and relevant to students and to bring in social justice [as well as] equal opportunities in awareness of that? And to see if one can empower everybody and take away the, the implied power of colonisation and language that we sit with. So language is such a powerful tool and one can do much with that to, to enhance social justice. (HD)

One faculty leader noted that the leadership had the will to change the curriculum. However, the change process was slow, and it was challenging to balance critical thinking with the prescriptiveness of the school curriculum. The quote below indicates that certain subjects were more amenable to change than others:

I think there was a very strong drive to change content [of the curriculum]. I can only speak for my own subject, which was English, where we had strong transformation element, and looking at books ... but I can't say that it happened in Maths or in Science or History necessarily ... I am not so sure what the reason is [that the change in curriculum has been so slow]. We have many training sessions with staff. We have speakers from outside to come and talk to staff to equip them with knowledge that they will be able to change the content of their subjects. On the other hand, we have to also prepare our students to teach in a schooling system that has a prescribed curriculum. (HD)

Lastly, a faculty head further suggested that the process of decolonising the curriculum should promote the students' voices and increase collaboration between various stakeholders (Du Plessis 2021):

Well, I hope it leads to students asking more questions and, and lecturers and management. Listening more to students' voices. By giving students a voice and a platform to discuss critical issues and to participate in decision-making, we are creating opportunities for collaborative revision of the curriculum because I don't think we, as lecturers, can decide on our own. (HD)

A collaborative approach to decolonising the curriculum has also been highlighted by Pillay and Swanepoel (2019) and the joint sharing of knowledge and learning by Ajani and Gamede (2021). Overall, the quotes above suggest that faculty leaders understand decolonised curricula to promote Africanisation, indigeneity

(particularly the promotion of various languages), transformation and social justice. Promoting students' voices, critical thinking, and teacher-educator autonomy also emerged as skills that advanced the decolonial agenda.

3.2.3.2 Pedagogy

Pedagogical encounters are a focal concern in decolonising teacher education programmes. They include values of inclusivity, embracing diversity, creating affirming spaces, promoting democratic education and militating against decoloniality. A respondent noted that, in some instances, pedagogical approaches, how we teach, including the platforms, are as critical as changing the physical content of the curriculum:

I think the biggest changes in the curriculum was not so much the content, but maybe in the way in which the curriculum is delivered. And also the way we assess students. (AT)

Secondly, a faculty leader noted that pedagogical encounters include relaying the content, creating learning opportunities for student teachers and developing critical thinking skills, as stated below:

And then I always like to refer to Adichie's, the single story, usually in the first year, to make students aware and then we end off by reading Americanah in the fourth year so that they experience this whole idea of this wonderful author in Nigeria and what she experienced. And I think Americanah's, to me, very much based on her own life probably when she went to America the first time and many of our students will go to other countries and going to teach there. So it opens up very interesting debate. (HD)

I think my umbrella ... is critical thinking, because we want to send our teachers who will enhance critical thinking in the schools and in the classrooms and to be able to do that, especially the [remote campus] students who are actually very protected and come from very [sheltered] context where they have not [been] exposed to too much diversity, to open up their minds and to let them see a bigger world out there. (HD)

This is in line with Sathorar and Geduld (2018) who highlight the significance of taking local contexts into account in selecting learning material, presenting lessons, and the theory-practice nexus to ensure the transfer from decolonial theory into practice. The responses from faculty leadership relating to pedagogy suggest that how the curriculum is enacted to develop critical thinking skills is crucial in decolonising teacher preparation programmes.

While we understand decolonisation as a process of deconstructing the past and critically interrogating the present to historicise our thinking, we acknowledge the multiple understandings and practices of decolonisation. Most respondents refer to *undoing structures and practices*, as exemplified in a university leader's first quote suggesting overhauling teacher education training. *Alternative discourses or counter-narratives*, such as internationalising or good citizenship education (Tier

1 quote) or Africanisation, indigeneity, transformation and social justice, as expressed by various faculty leaders, are other strategies to frame- and circumvent- the topic. Other respondents frame decolonisation as a way of *empowering the previously silenced* when they suggest promoting the students' voices and increasing collaboration between various stakeholders. Overall, decolonising HE started as a grassroots initiative and only partly found its way into leadership perspectives that raises the question of how the topic is represented in policy texts.

4 Absences and omissions of decolonisation in policy

The analysis of various policy documents showed an absence of the decolonisation as a key and explicit educational priority. Overall, despite heightened awareness around decolonisation, significant absences and omissions exist. Some policy documents use alternative terms to frame decolonisation, such as Africanising and indigenising (cf. also Le Grange 2018). For example, the NQF (2008) addresses the role of situational learning, understood as

the complex and differentiated nature of the South African society, learning to work in nuanced ways in confronting the diverse challenges faced by children in schools and the communities they serve ... dealing with diversity, promoting inclusivity and environmental sustainability. (DHET 2008, p. 13, italics added)

All levels of the curricula refer to the value of indigenous knowledge systems as

acknowledging the rich history and heritage of this country as important contributors to nurturing the values contained in the Constitution. (DBE 2011, p. 5)

In doing so, there is an acknowledgement of the complex social, political and economic history of the country, from imperialism, to colonialism and to apartheid, and an awareness of how past political eras impact on the current lived realities of all South Africans.

Other concepts are also used to address or replace decolonisation. Most policy papers address terms, such as in-/equity, equal/-ity, quality and social justice. The CAPS foundation phase mentions these 26 times and the CAPS Grades 4 to 6 mentions it 59 times. However, we also noticed that the frequency of mentions in the NQF decreased from 26 in 2008 to 22 in 2011. In particular, social justice is a popular concept, used, for example, in the foreword of the Minister to the CAPS:

The Preamble to the Constitution states that the aims of the Constitution are to: ... heal the divisions of the past and establish a society based on democratic values, social justice and fundamental human rights. (Foreword, CAPS, italics added [DBE 2011]).

Whether healing remains feasible in light of South Africa's past remains questionable, but the dominant drive towards social justice can be understood historically

and also in the present as South Africa's society is one of the most unequal societies in the world. The CAPS across levels and the SACE teaching standards point to social justice matters to 'avoid marginalisation and exclusion' and promote 'equitable and high quality learning' (SACE 2017) and the Teaching Standards affirms that

teachers promote social justice and the redress of inequalities within their educational institutions and society more broadly. (SACE 2017, p. 2, *italics added*)

Whilst terms such as decolonisation are absent, they are partly addressed through the terms of privileging indigenous knowledge and African culture. We have already alluded to the problematic connotations of Africanising in the definitional opening by interpreting it as another process of legitimising knowledge in geographical terms. Moreover, we cannot exclude that structures of colonialism and apartheid persist discursively in policy documents and leaders' perspectives in silencing and side-lining decolonisation through alternative terms.

5 Conclusion

The findings from this case study highlight the challenges experienced by many higher education institutions in the country. They show that approaches to decolonisation vary between different levels of institutional leadership. More senior leaders (Tier 1 leadership) are primarily concerned with redressing discriminatory processes and policies of past political eras. The interview data suggest that, for such leaders, university administration, quality assurance and accreditation are not separate processes and form part of rewriting a decolonised institutional narrative. For middle level leaders (Tier 2 leaders), the understanding of decolonisation is filtered through concepts such as Africanisation, indigeneity, internationalisation and social justice (Le Grange 2018). However, we cannot exclude that these alternative concepts side-line the actual debate of decolonising higher education and re-inscribe colonial and Apartheid discourses. The findings also suggest that leaders at all levels require support in policy and processes to implement curriculum decolonisation. The striking omission of direct reference to decolonisation in policy militates against institutions being able to decolonise the curriculum more assertively although some policy documents acknowledge how the complex social, political and economic history influenced the current local realities.

Teacher preparation programmes have the ability to sensitise student teachers about what a decolonial education system can and should look like. In doing so, this chapter contributes to transforming teacher education, providing insights into the possibilities and challenges of decentring teacher education in the African context from the perspective of university leadership. Decolonisation, as a key

education priority in post-colonial contexts, such as South Africa, needs to be given a platform to attain sustainable transformation.

References

- Ajani, Oluwatoyin A., & Gamede, Bongani T. (2021): Decolonising Teacher Education Curriculum in South African Higher Education. In: *International Journal of Higher Education*, 10(5), pp. 121–131. Available under: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n5p121>
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006): Using thematic analysis in psychology. In: *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77–101. Available under: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Castro Varela, Maria & Dhawan, Nikita (2020): *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung*. Stuttgart: UTB GmbH.
- Chisholm, Linda (2019): Teacher Preparation in South Africa: History, Policy and Future Directions. Available under: [10.1108/9781787436947](https://doi.org/10.1108/9781787436947).
- CPUT (2022): Education Faculty. Available under: <https://www.cput.ac.za/academic/faculties/education>
- Du Plessis, Pierre (2021): Decolonisation of education in South Africa: Challenges to decolonise the university curriculum. In: *South African Journal of Higher Education*, 35(1), pp. 54–69. Available under: <https://doi.org/10.20853/35-1-4426>
- Khoja-Moolji, Shenila (2017): Pedagogical (Re)encounters: Enacting a decolonial praxis in teacher professional development in Pakistan. *Comparative Education Review*, 61(May), pp. 146–170. Available under: <https://doi.org/10.1086/690298>
- Kruss, Glenda (2008): *Teacher Education and Institutional Change in South Africa*. In: *Teacher Education in South Africa Series*. HSRC Press. Available under: www.hsrcpress.ac.za
- Le Grange, Lesley (2018): Decolonising, Africanising, indigenising, and internationalising curriculum studies: Opportunities to (re)imagine the field. In: *Journal of Education*, 74(2018). Available under: <http://dx.doi.org/10.17159/2520-9868/i74a01>
- Mahabeer, Pryah (2018): Curriculum decision-makers on decolonising the teacher education curriculum. In: *South African Journal of Education*, 38(4), pp. 1–13. Available under: <https://doi.org/10.15700/saje.v38n4a1705>
- Mamdani, Mahmood (2018): Introduction: Thinking through Africa’s Impasse. In: *Citizen and Subject. Contemporary Africa and the Legacy of Late Colonialism*. Princeton University Press. Available under: <https://www.jstor.org/stable/j.ctvc77c7w.5>
- Marom, Lilach (2023): The Subtle Work of Whiteness in Canadian Teacher Education. In: Krause, Sabine; Proyer Michelle & Kremsner, Gertraud (ed.): *The Making of Teachers in the Age of Migration: Critical Perspectives on the Politics of Education for Refugees, Immigrants and Minorities*. London: Bloomsbury Academic, pp. 185–202. Available under: <http://dx.doi.org/10.5040/9781350244184.0020>
- Martin, Fran, & Piribhai-Illich, Fatima (2016): Towards Decolonising Teacher Education: Criticality, Relationality and Intercultural Understanding. In: *Journal of Intercultural Studies*, 37(4), pp. 355–372. Available under: <https://doi.org/10.1080/07256868.2016.1190697>
- Mawhinney, Lynnette; Dell’Angelo, Tabitha; Yessenia Alston, Mariah; Gerity, Megan; Katz, Melissa & Vanderbilt, Angelica (2020): Hope and struggle to decolonise the preservice teachers’ mind: An urban teacher education program history. In: *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 42(1), pp. 27–48. Available under: <https://doi.org/10.1080/10714413.2020.1728166>
- Mbembe, Achille (2019): On the Postcolony. In: *On the Postcolony*. Available under: <https://doi.org/10.1525/9780520917538>

- McKinney, Carolyn & Christie, Pam (2022): Decoloniality, language and literacy: Conversations with teacher educators. Jackson, TN: Ingram.
- Pillay, Preya & Swanepoel, Eben (2019): An exploration of higher education teachers' experience of decolonising the Bachelor of Education honours curriculum at a South African university. In: *Perspectives in Education*, 36(2), pp. 119–131. Available under: <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v36i2.10>
- Robinson, Maureen & McMillan, Wendy (2006): Who teaches the teachers? Identity, discourse and policy in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), pp. 327–336. Available under: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.003>
- Sathorar, Heloise & Geduld, Deidre (2018): Towards decolonising teacher education: Reimagining the relationship between theory and praxis. In: *South African Journal of Education*, 38(4), pp. 1–12. Available under: <https://doi.org/10.15700/saje.v38n4a1714>
- Sayed, Yusuf & Motala, Shireen (2018): Between higher and basic education in South Africa: What does decolonisation mean for teacher education?
- Sayed, Yusuf & Bulgrin, Eva (2020): Teacher professional development and curriculum: Enhancing teacher professionalism in Africa (Issue June).
- Sayed, Yusuf; Motala, Shireen & De Kock, Tarryn (2021): Epistemic decolonisation in reconstituting higher education pedagogy in South Africa: the student perspective. In: *Teaching in Higher Education: Critical Perspectives*, 26(7-8), pp. 1002-1018.
- Sayed, Yusuf; Motala, Shireen & Hoffman, Nimi (2017): Decolonising initial teacher education in South African universities: More than an event. In: *Journal of Education*, 68, pp. 59–92. Available under: <http://joe.ukzn.ac.za>
- South Africa. Department of Basic Education (DBE) (2011): Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) Foundation Phase Grades R-3. Pretoria: Government Printers.
- South Africa. Department of Higher Education and Training (DHET) (2008): National qualifications framework Act 67 of 2008. Government Gazette 31909, 17 February. Government printer. Available under: <https://www.gov.za/documents/national-qualifications-framework-act>
- South African Council for Educators (SACE) (2017): Professional teaching standards: Draft consultation with teachers and subject and phase specialists. Pretoria. SACE. Available under: https://www.sace.org.za/assets/documents/uploads/sace_65860-2017-10-13-SACE%20Professional%20Teaching%20Standards%20LR.%202.pdf
- Toohy, Kelleen & Smythe, Suzanne (2021): A different difference in teacher education: posthuman and decolonising perspectives. In: *Language and Education*, 0(0), pp. 1–15. Available under: <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1980002>

Autor*innen

Bulgrin, Eva,

ORCID: 0000-0002-2177-6719

Philipps-Universität Marburg (Germany) und University of Sussex (UK) School of Education and Social Work, University of Sussex. Centre for International Teacher Education, Cape Peninsula University of Technology, Cape Town, South Africa.

eva.bulgrin@uni-marburg.de

Singh, Marcina, MEd, PhD

ORCID: 0000-0002-2721-7555

University of Johannesburg (South Africa), Postdoctoral Research Fellow with the South African Research Chair for Teaching and Learning. Her areas of interest are citizenship and social cohesion, decolonisation and decoloniality, teacher professional development, education during times of crises and disruptions as well as general aspects relating to teaching and learning.

marcinas@uj.ac.za

Sayed, Yusuf, PhD, MBA

ORCID: 0000-0002-2534-8420

Professor of Education, University of Cambridge, Centre for International Teacher Education, Cape Peninsula University of Technology, Cape Town, South Africa.

Research Topics: Teacher Education; Critical social policy and the state in achieving equity in education, focusing on public private partnerships (PPPs), crises and disruption; Inclusive education, social justice education and pedagogy; Education decolonisation.

yms24@cam.ac.uk

Tanja Obex

Dekolonisierung der Bildung für nachhaltige Entwicklung – Stimmen jenseits der *abyssal lines*¹

Abstract

Der Beitrag greift die Vorwürfe auf, dass *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) koloniale Kontinuitäten ignoriere und auf jenen epistemischen Voraussetzungen beruhe, die die Probleme, die sie lösen will, erst produziert hat. Es wird die These vertreten, dass *Storytelling* als dekoloniale Lehr- und Lernmethode zu einem *postabyssal thinking* (Santos 2018) beitragen kann. Am Beispiel eines Seminars für Studierende des Lehramts Musik wird veranschaulicht, wie ein Wissen nicht nur im universitären, sondern auch im schulischen Kontext angeregt werden kann, das globale Verantwortung als wesentlichen Bestandteil von BNE begreift.

Keywords: *postabyssal thinking*, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Lehrer*innenbildung, Musikunterricht, *Storytelling*

Eine Zivilisation, die sich unfähig zeigt, die Probleme zu lösen, die durch ihr Wirken entstanden sind, ist eine dekadente Zivilisation.

Eine Zivilisation, die beschließt, vor ihren brennendsten Problemen die Augen zu verschließen, ist eine kranke Zivilisation.

Eine Zivilisation, die mit ihren eigenen Grundsätzen ihr Spiel treibt, ist eine im Sterben liegende Zivilisation.

(Aimé Césaire 2010/1950, S. 77)

1 Einleitung

Aktuelle globale Krisen führen dazu, dass der Begriff der Nachhaltigkeit noch stärker als bisher als Lösungsformel ökologischer, ökonomischer und sozialer Probleme propagiert wird. Bildungsinstitutionen bleiben von diesem Trend nicht unberührt, und die Implementierung globaler Nachhaltigkeitsstrategien in Bil-

¹ Ich danke Benjamin Jenichl für die Anmerkungen zu einer früheren Version des Textes.

dungsinstitutionen soll zur Herstellung einer gerechteren und lebenswerteren Welt auch für künftige Generationen beitragen (für den deutschsprachigen Raum bspw. BMBWF o.J.; BMZ 2016; educación 21 o.J.). Die Lehrer*innenbildung, die in der gesellschaftlichen Wissensproduktion eine Schlüsselposition einnimmt, kommt nicht umhin, sich mit Fragen der Bestimmung und Vermittlung von Nachhaltigkeit und mit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)² auseinanderzusetzen. Haften dem Konzept BNE Rationalitäten des globalen Nordens an, verfängt sich das Denken in dem Denkstil (Fleck 1980), der die Probleme, auf die Nachhaltigkeit zu antworten verspricht, erst produziert hat. Aus einer globalen Perspektive lässt sich eine „unerhörte Zunahme der Ungleichheiten“ (Latour 2018, S. 30) beobachten. Zugunsten der ökonomischen Maxime Wachstum, Fortschritt und Optimierung werden ausbeuterische, extrahierende und exkludierende Praktiken gegenüber Menschen und Natur und damit koloniale Kontinuitäten legitimiert (Brocchi 2018; Obex & Scherrer 2022), und von einer Ausbalancierung ökonomischer, ökologischer und sozialer Interessen kann keine Rede sein. Die Erkenntnis, dass hegemoniale westliche Denkvoraussetzungen koloniale Praktiken verstetigen, scheint mir bedeutsam, und es müsste in Bezug auf BNE fortan in der Praxis der Lehrer*innenbildung darum gehen, mit diesen zu brechen und epistemisch ungehorsam (Mignolo 2012) zu sein. Wie aber kann Nachhaltigkeit als Thema in den bildungswissenschaftlichen Grundlagen der Lehrer*innenbildung eingeflochten werden, um dieses Anliegen umzusetzen? Wie können Lehrkonzepte auf die geäußerte Kritik reagieren? Und auf welche Weise ist die schulische Weitergabe des Wissens möglich?

Das ist das Programm dieses Beitrages. Ich werde zunächst Kritikpunkte an BNE aus einer postkolonialen Perspektive skizzieren, bevor ich in einem zweiten Punkt grundsätzliche Überlegungen dekolonialer Denker*innen darstelle. Einen besonderen Stellenwert räume ich dabei Santos' *abyssal thinking* ein. Wie diese Ausrichtung programmatisch für die Konzeption eines Seminars für Musiklehrer*innenstudierende aufgegriffen werden kann und ein Beispiel für die Planung von Unterrichtseinheiten durch Studierende, die BNE Ziele berücksichtigen, zeige ich in einem letzten Schritt.

2 BNE und ihre blinden Flecken

Das Konzept BNE erfährt aufgrund einer weltpolitischen Forderung nach einer nachhaltigen Entwicklung eine immense Bedeutung, und die Nationalstaaten stehen seit der 2015 von den vereinten Nationen verabschiedeten Agenda 2030 unter Druck, es als Bildungsprogramm in Bildungsinstitutionen zu implementieren

2 Im Beitrag vertrete ich ein Verständnis von BNE, das über eine Umweltpädagogik, die sich vorwiegend mit der ökologischen Dimension von Nachhaltigkeit beschäftigt, hinausgeht.

und Angebote bereitzustellen, die Lernenden jene Kompetenzen vermitteln, die für eine nachhaltige Entwicklung notwendig erscheinen. BNE wird als lebenslanger Lernprozess verstanden, und Lernende sollen befähigt werden „informierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst zum Schutz der Umwelt, für eine bestandsfähige Wirtschaft und einer gerechten Gesellschaft für aktuelle und zukünftige Generationen zu handeln und dabei die kulturelle Vielfalt zu respektieren“ (UNESCO 2014, S. 12).

Neben der Kritik, in BNE einen Zusammenhang zwischen Pädagogik und einem ökonomisch-politischen Globalproblem herzustellen, der die Lösung globaler Krisen individualisiert (Danielzik 2013; Kehren 2016; Scherrer & Obex 2022), lautet Chandra-Milena Danielziks (2013) Diagnose, dass BNE bestehende Ungleichheitsverhältnisse reproduziere und stabilisiere. BNE Strategien maskieren gesellschaftliche Ungerechtigkeiten als Versuch, ökonomisches Wachstumsstreben mit ökologischem Schutz und der Herstellung (globaler) sozialer Gerechtigkeit in Gleichklang zu setzen, und „das eingeführte Narrativ der nachhaltigen (ökonomischen) Entwicklung glättet den Widerspruch zwischen stetigem Wachstum und Umweltschutz“ (Danielzik 2013, S. 30).

Stattdessen müsse Klimagerechtigkeit und globale sowie lokale soziale Gerechtigkeit zusammen gedacht werden (ebd.). Mit ihrem Lösungsansatz schlägt Danielzik in dieselbe Kerbe wie dekoloniale Denker*innen, wenn sie proklamiert, man müsse für die Konzeption von BNE „anfangen, unter den eigenen Füßen zu graben und sich auf den Weg begeben, einen aktiven Prozess des Verlernens des eigenen dominanten Wissens einzuleiten“ (ebd., S. 32). Sie kritisiert damit den universellen Charakter des modernen Entwicklungs- und Wachstumsimperativs, die Machtasymmetrien reproduzieren, und sieht postkoloniale Theorien als Ausweg. BNE dürfe die Geschichte des Kolonialismus nicht als eine abgeschlossene erzählen, in der die territoriale Dimension des Kolonialismus eine Überbetonung erfährt. Dafür müsste sich der Westen mit kolonialen Kontinuitäten sowohl auf einer materiellen als auch auf einer epistemischen Ebene auseinandersetzen, und es müsste sich eine Offenheit für andere Existenz- und Lebensweisen entwickeln, die sich von der Einsicht leiten lässt, dass das westliche Denken kein universelles ist.

Gemeinsam mit Madeleine Scherrer (2022) argumentiere ich, dass Nachhaltigkeit (und damit auch BNE) eine kulturelle Konstruktion ist, die auf problematischen Denkvoraussetzungen beruht. Mit diesen zu brechen wäre eine wesentliche Aufgabe von BNE, wenn es darum gehen soll, Ungerechtigkeiten und Ausbeutungsmechanismen von Menschen und Natur zu einem Ende zu bringen. Materialien, die für BNE bereitgestellt werden, geben wenig Spielraum, „um dominante Geschichtserzählungen, Wirtschaftsweisen, gesellschaftliches Zusammenleben und Politikformen anders zu denken, sie grundsätzlich infrage zu stellen oder aber alternative Erzählungen kennenzulernen“ (Danielzik 2013, S. 32). BNE müsse

zunächst dominante Wissensstrukturen und globale Machtverhältnisse und die eigene Verstrickung darin aufzeigen, um von dort aus alternative Narrative kennenzulernen. Speziell im Bereich dekolonialer Optionen finden sich Ansatzpunkte für die Entdeckung von Wissensbeständen und Lebensweisen, die gewohnte Zusammenhänge beunruhigen.

3 Von einem *abyssal thinking* zu einem *postabyssal thinking*

Der aus Martinique stammende Schriftsteller Aimé Césaire prangert in seinem 1950 erschienenen Pamphlet *Discours sur le colonialisme* den von Europa ausgehenden Kolonialismus an. Sprachgewaltig und leidenschaftlich trägt er Verbrechen an den Menschen des globalen Südens vor. Eduardo Galeano (2013/1971) und Frantz Fanon (2018/1981) rufen ähnliche Erfahrungen auf, und Enrique Dussel (2013) zeigt eindrücklich, wie die Moderne und die moderne westliche Philosophie mit dem Kolonialismus verwoben sind. Vertreter*innen postkolonialer Ansätze wie Edward Said (1978), Dipesh Chakrabarty (2000) oder Gayatri Chakravorty Spivak (2008) fragen nach der Bedeutung der Kolonialgeschichte für die Gegenwart und analysieren das Verhältnis von kolonialer Macht und Wissensproduktion, die bis heute in den ehemaligen Kolonien nachwirken. Ulrich Brand und Markus Wissen (2017) zeigen, wie imperiale Lebensweisen und Kapitalismus eine sozial-ökologische Transformation vereiteln.

All diese Werke teilen ein Narrativ: die Gefahr des westlich modernen Denkens für ein ‚gutes‘ Leben für Mensch und Natur – die Gefahr eines Denkens, das die Grundlage für ausbeuterische, gewaltförmige und exkludierende Praktiken ist. Dieses Denken verschleierte *und* legitimiere koloniale Kontinuitäten, die es zu durchbrechen gilt – das ist die Programmatik dekolonialer Theoretiker*innen. Von besonderer Bedeutung sind neben den materiellen Auswirkungen der Kolonialgeschichte vor allen Dingen auch die epistemischen Voraussetzungen der Unterdrückung. Die Autor*innen rufen nicht nur marginalisierte Gruppen zum (epistemischen) Ungehorsam auf (Befreiungsphilosophie Dussels), sondern insbesondere der portugiesische Soziologe Boaventura de Sousa Santos adressiert in seinem *Minifest*³ intellektuelle Aktivist*innen, die sich als Verbündete solidarisch mit unterdrückten Gruppierungen zeigen. Santos (2018) plädiert dafür, Abwesenheiten zu erzählen, die vom hegemonial westlichen Denken in seiner Wissensproduktion exkludiert werden. Sein Vorwurf lautet, dass die westliche Moderne ein *abyssal thinking* aufrechterhält, das auf einer Festlegung von sichtbaren und unsichtbaren Differenzen beruht.

3 Santos (2018) erläutert in der Vorrede „so benannt, um die hochtrabenden Absichten moderner Manifeste anzufechten“ (S. 9).

The invisible distinctions are established through radical lines that divide social reality into two realms, the realm of ‚this side of the line‘ and the realm of ‚the other side of the line‘. The division is such that ‚the other side of the line‘ vanishes as reality, becomes nonexistent, and is indeed produced as nonexistent. Nonexistent means not existing in any relevant or comprehensible way of being. (Santos 2007, S. 45)

Abyssales Denken manifestiert sich in den Bereichen Recht und Wissen, und für den Bereich des Wissens nehmen moderne Wissenschaften die Grenzziehung zwischen Wissen und Nicht-Wissen vor. Die sichtbaren Differenzen spiegeln sich in wissenschaftlichen Kontroversen, die öffentlich geführt werden, wieder. Dieses Wissen und die Diskurse produzieren aber gleichsam immer ein Außen. Santos spricht damit jene Wissensformen an, denen im Denkhorizont der westlichen Moderne der Status eines ‚nicht-wirklichen‘ Wissens zuteil wird. Sie sind jenseits der abyssalen Linie verortet und gelten als (bloße) Meinungen, Überzeugungen, Intuition oder dergleichen, die „bestenfalls zum Objekt oder zum Rohmaterial wissenschaftlicher Forschung werden“ (Santos 2018, S. 180). Solche Wissensformen, die in Bezug auf problematische Denkvoraussetzungen wie beispielsweise den Mensch-Natur-Dualismus oder die Vorstellung einer *undifferentiated humanity* andere Figurationen und damit gerechtere Lebensweisen ermöglichen, wären im Kontext von BNE sinnhaft. Dieses Wissen nicht länger zu vernachlässigen, könnte dazu beitragen westliche Denkvoraussetzungen zumindest zu irritieren, und gewonnene Einsichten bilden die Grundlage für Veränderungen, die allen und allem in einer Gesellschaft Raum zugestehen.

Santos (2007), dessen These es ist, dass eine globale soziale Gerechtigkeit nur über eine globale kognitive Gerechtigkeit herzustellen sei, schlägt ein *postabyssal thinking* vor, das vom Globalen Süden lernt und das einer Monokultur des Wissens die Idee der Wissensökologien gegenüberstellt (vgl. Santos 2018). Ausgangspunkt einer Epistemologie abwesender Wissensformen ist die Anerkennung sozialer Praktiken als Wissenspraktiken. Sie gelten gemäß Santos nicht einfach als unwissende Praktiken, sondern repräsentieren alternative und/oder konkurrierende Wissensformen, die im modernen wissenschaftlichen Wissen mystifiziert werden. *Postabyssal thinking* meint nicht, eine Wissensform durch eine andere zu ersetzen und damit die Hierarchie von Wissensformen fortzusetzen, sondern es geht darum, bisher nicht-existentes, emotionales und spirituelles Wissen überhaupt als Form des Wissens wahrzunehmen und anzuerkennen. Solche Akte müssten als Versuch verstanden werden, Brücken zu bauen, und „um Brücken zwischen multiplen Wissens- und Seinsweisen entstehen zu lassen, müssten von der westlichen Moderne geprägte Denkvoraussetzungen zur Disposition gestellt werden, wodurch ein dekoloniales Um- und Verlernen derselben erst möglich würde“ (Scherrer 2022, S. 126).

Eine Methode, um solche Wissensformen sichtbar werden zu lassen und durch sie westliche Denkvoraussetzungen zu beunruhigen, ist *Storytelling* (vgl. Obex &

Scherrer 2022), das in dekolonialen Ansätzen große Aufmerksamkeit erfährt (vgl. Lawrence & Paige 2016; Mignolo & Walsh 2018; Minh-ha 1989; Sium & Ritskes 2013) und als indigene Kulturpraktik Tradition hat: „Stories conveyed a powerful message about treating the earth like a grand home with infinite varieties of beings that guided and challenged the young in becoming a part of the greater circle of life” (Lawrence & Paige 2016, S. 64). Die Geschichten, die darin erzählt werden, eröffnen einen demokratischen Zugang zur Auseinandersetzung mit der Welt, und sie entfalten ihre Kraft, indem sie Leser*innen und Hörer*innen affizieren (vgl. Stone-Mediatore 2016). Um einem epistemischen Extraktivismus, in dem schlichtweg Praktiken und Denkformen Indigener vom Westen assimiliert werden, zu entgehen, müssten jene Völker anerkannt werden, die dieses Wissen hervorgebracht haben, so Leanne Betasamosake Simpson (vgl. Grosfoguel 2020). Es müsste also in BNE unter einer dekolonialen Perspektive darum gehen, „Kolonialismus als räumlich und zeitlich ungebundenes, flexibles Wirkungsspektrum“ (Danielzik 2013, S. 32) begreifbar zu machen und so globale Ungerechtigkeiten zur Sprache zu bringen. Von der Erzählung anderer Lebens- und Seinsweisen aus könnte der provinzielle Charakter des westlichen Wissens verständlich gemacht werden, und seine Universalität könnte ins Wanken geraten. Damit wäre es möglich, den Westen als normbestimmend zu dezentralisieren und dessen Denken zu provinzialisieren (vgl. Chakrabarty 2000).

In der Lehrer*innenbildung wären Seminare gefragt, die dazu in der Lage sind, koloniale Praktiken in Bezug auf den Nachhaltigkeitsdiskurs zu thematisieren, eurozentristisches Denken zu irritieren, alternative Denkweisen anzubieten und so Bildungsprozesse anzustoßen. Und es müsste darum gehen, *Storytelling* als didaktische Methode zu vermitteln, die es angehenden Lehrpersonen erlaubt, Unterricht in der Weise zu gestalten, dass darin Abwesenheiten, das Wissen von ‚unten‘, wie Santos (2018) sagt, erzählt werden können. Am Beispiel eines Seminars⁴ für Musikstudierende werde ich im nächsten Schritt zeigen, wie dies aussehen könnte.

4 Irritationen und Öffnung des Denkens: Umsetzung in der Lehrer*innenbildung

Für die Umsetzung dekolonialer Optionen in BNE Seminaren der Lehrer*innenbildung schlage ich eine inhaltliche Fokussierung auf ‚andere‘ Erzählungen vor. Die inhaltliche Schwerpunktsetzung, die sich eine nicht-hegemoniale Wissensproduktion zum Ziel erwählt, verlangt ein *Counter/Storytelling*, „that challenges the master storylines of Modernity, Eurocentrism, and Coloniality“ (Zavala 2016, S. 3). Gerade ästhetische Bildungsprozesse eignen sich subalterne Wissens-

⁴ Bei dem Seminar handelt es sich um ein Seminar zu „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Grundlagen des Lehramtsstudiums Musik an der mdw.

formen zu Wort kommen zu lassen, und Musik transportiert und macht auch jene Existenz- und Denkweisen sichtbar, die jenseits der *abyssal lines* vom westlich hegemonialen Kanon verortet sind. Diese im Kontext kolonialer Kontinuitäten zu reflektieren, ist Teil dekolonialer Bildung (vgl. Zavala 2016).

Eine Herausforderung in der Lehrer*innenbildung ist es, sowohl die Ebene der universitären Aneignung des Wissens als auch die schulische Weitergabe dieses Wissens zu bedenken. Daher folgt das Seminar zwei grundlegenden Stoßrichtungen: Zunächst sollen hegemoniale Denkweisen der Lehramtsstudierenden irritiert werden. Diese Irritationen sollen dann Studierende dazu anregen, Unterrichtseinheiten für das Schulfach Musik zu konzipieren, die die Sichtweisen der Schüler*innen herausfordern und vermeintliche Gewissheiten destabilisieren. So wird sowohl auf der Seite der Studierenden als auch auf der Seite der Schüler*innen die Entwicklung eines anderen Blicks auf globale, nationale und regionale Verflechtungen ermöglicht.

4.1. Prinzipien des Seminars

Was bedeuten diese Überlegungen für die Konzeption eines Seminars für künftige Musiklehrpersonen, und wie können die bildungswissenschaftlichen Grundlagen dazu beitragen, hegemoniales Denken in Aufruhr zu versetzen? Zunächst geht es in den ersten Terminen darum, bei den Studierenden ein Interesse für BNE aus der Perspektive einer globalisierten Welt zu initiieren. Und über Globalisierung als Analysekonzept zu sprechen, bedeutet auch, über Kolonialismus und Dekolonialität zu sprechen (Forster 2022). Zu diesem Zweck werden Texte gelesen und diskutiert, die Globalisierung und Dekolonialität in einen Zusammenhang stellen (bspw. Forster 2022; Forster & Scherrer 2020), die BNE kritisch beleuchten und auf vernachlässigte Dimensionen (bspw. Brocchi 2019) oder blinde Flecken des hegemonialen Denkens des Westens (bspw. Danielzik 2013; Obex & Scherrer 2022) aufmerksam machen und Fragen in Bezug auf Zukunftsethik zur Diskussion stellen (bspw. Meyer 2018).

Grundlegend basiert die Konzeption des Seminars auf der Annahme, dass Storytelling als Lehr- und Lernmethode seine Kraft entfaltet, und Erzählungen eigene und fremde Bildungsprozesse anstoßen.

Telling our stories is one way of making sense of our own experiences. Listening to others' stories also helps us to understand ourselves as we identify with their experiences. On the other hand, listening to stories around difference helps to promote empathy and understanding, particularly between people of different cultures. It broadens our knowledge. Storytelling has the power to disrupt stereotypes. It is difficult to judge a person by his or her cultural membership once you have heard his or her story. (Lawrence & Paige 2016, S. 66)

Im Seminar gilt das Prinzip der Offenheit für Erzählungen und Geschichten. Das betrifft sowohl Erzählungen der Studierenden zur Thematik, die spontan

geteilt werden, aber insbesondere für jene, die Randee Lawrence und Dennis Paige (2016) als „critical incident approach“ (S. 67) bezeichnen. Als Grundlage dafür dienen die vielfältigen Fragen aus dem Manual *Learning to Read the World – Through Other Eyes*, das Vanessa Andreotti und Lynn Marió de Souza (2008) für die Lehrer*innenbildung konzipiert haben und das in den weiteren Seminarsitzungen wesentlicher Bezugspunkt ist. Das Manual stellt hegemoniales westliches Denken mit dem Ziel infrage, die Welt und die Menschen darin vernetzter zu denken. Es handelt sich dabei um eine Intervention in westliche Begriffsbestimmungen: Die verschiedenen Reflexionsaufgaben zu den Begriffen *Development*, *Education*, *Equality* und *Poverty* sind derart gestaltet, dass *Storytelling* als Lehr- und Lernmethode zur Anwendung kommt. Die Übungen bauen aufeinander auf, und sie konfrontieren Lernende sowohl mit ihren eigenen Überzeugungen und deren in einem globalen Kontext problematischen Universalitätsanspruch des Denkens des Globalen Nordens als auch mit anderen Denk- und Lebensweisen, die in Form von *Case Studies* dargestellt sind und die eigenen Positionen irritieren. Und schließlich provozieren einzelne Übungen die Entdeckung und Imagination alternativer Realitäten. In solchen Erzählungen entfaltet sich ein Verständnis von *Development*, *Education*, *Equality* und *Poverty*, das einer westlich hegemonialen Auslegung widerspricht und das sich jenseits der *abyssal lines* bewegt.

4.2 Unterrichtsplanungen als schriftlicher Leistungsnachweis

Auf Basis der Erfahrungen und Erkenntnisse im Seminar sollen Studierende als Leistungsnachweis in Kleingruppen ein Set an Unterrichtseinheiten für Musik gestalten, die BNE in einen Zusammenhang mit globalen Ungerechtigkeiten stellen. Im Bereich der Musik basiert BNE „auf der Überzeugung, dass die Musik über das Potenzial verfügt, kulturell vielschichtige Verständigungsprozesse auszulösen und diese zu befruchten“ (BMZ 2017, S. 18). Studierende lassen sich von der Idee leiten, dass Musik Geschichten transportiert, die Erfahrungen dokumentieren und nicht-hegemoniale Wissensformen explizit machen. Musik macht kulturelle Überzeugungen, Traditionen und Identitätspolitiken sichtbar, thematisiert gesellschaftspolitische Themen, die es erlauben, über Nachhaltigkeit anders nachzudenken. Dadurch ermöglicht Musik Bildung, die ästhetisch und zugleich politisch ist (vgl. McKinnon 2010). Die Unterrichtsplanungen enthalten didaktische Analysen, und Bezüge (und ggf. Ergänzungen) zu den jeweiligen Kern- und Teilkompetenzen, die der *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Teilausgabe Musik* (BMZ 2017) definiert, werden hergestellt⁵.

5 Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wurde aus dem Grund herangezogen, weil er für die Planung von Unterricht hilfreich ist: Neben Themenvorschlägen für die einzelnen Schulfächer beinhaltet der OR

Paul Hölzl, Christian Kneissl und Philipp Sauberer (2022) behandeln das Thema „Protestsongs“, das die Kernkompetenzen „Perspektivenwechsel und Empathie“, „Solidarität und Mitverantwortung“, „Verständigung und Konfliktlösung“ sowie „Partizipation und Mitgestaltung“ vermitteln soll. Ausgehend von einem Musiktagebuch, in dem Schüler*innen über zwei Wochen festhalten, wo ihnen im Alltag Musik begegnet, werden in einer ersten Unterrichtseinheit verschiedene Protestsongs vorgestellt. Rechercheaufträge zu den Hintergründen runden die Einheit ab. In einer weiteren Unterrichtsstunde steht *Song for Berta* von Damien Rice, Jófríður Ákadóttir und Sandrayati Faym im Mittelpunkt. Die Geschichte, auf die er reagiert, ist jene tragische von Berta Cáceres. Die Vertreterin der indigenen Lenca organisierte gemeinsam mit der von ihr gegründete COPINH (Council of Popular and Indigenous Organization of Honduras) den Widerstand gegen den Baustart eines Staudammes, den die Unternehmen, Investoren und Banken ohne die Mitsprache der indigenen Bevölkerung entschieden hatten. 2016 fiel Berta einem Auftragsmord zum Opfer. Die weiteren Einheiten schließlich widmen sich der Musikpraxis, und ein eigener Protestsong aus der Perspektive der Lenca soll geschaffen werden. Die Schüler*innen schreiben den Text, und je nach musikalischen Fähigkeiten vertonen sie den Song. Als Erweiterung und fächerübergreifende Möglichkeiten würde sich auch ein *visual embodied storytelling* eignen: Tanz, Ethnodrama oder Malen können als Ausdrucksformen ebenso Geschichten transportieren (Lawrence & Paige 2016) und als Teile des Musikunterrichts mitgedacht werden.

5 Fazit

Die Bearbeitung von Krisen, die den Fortbestand der menschlichen Zivilisation gefährden und zu deren Lösung BNE beitragen soll, so die These des Beitrags, erfordert eine Dekolonisierung von westlichen Wissensweisen. Vor dem Hintergrund kolonialer Kontinuitäten wird die Frage der globalen Gerechtigkeit virulent, und in Bezug auf BNE ist ein Umdenken unausweichlich: BNE Inhalte müssten in der Lage sein, den universalen Charakter westlichen Denkens in Aufruhr zu bringen und so den Westen als normdefinierend zu dezentralisieren, und das Ziel müsste es sein, zu einer Welt beizutragen, in der Ausbeutung von Mensch und Natur nicht normalisiert sind (vgl. Danielzik 2013). Erzählt man andere Geschichten, die Geschichten Ausgegrenzter, Ausgebeuteter und Unterdrückter, die deren Erfahrungen, Denk- und Lebensweisen dokumentieren, so ist damit die Hoffnung verbunden, dass Ausgrenzungs-, Ausbeutungs- und Herrschaftsmechanismen des Westens als solche erkannt und in Frage gestellt werden und mit den

auch eine systematische Darstellung von Kompetenzbereichen und Teilkompetenzen, auf die BNE abzielt.

ihnen zugrunde liegenden epistemischen Bedingungen gebrochen werden kann (vgl. Mignolo 2012). Die im vorigen Abschnitt dargestellten Interventionen betreffen sowohl die universitäre Aneignung als auch die schulische Weitergabe von Wissen, das darauf abzielt, BNE und seine impliziten westlich hegemonialen Voraussetzungen zu erschüttern und Alternativen denken zu lernen. Die Ausführungen zum Seminar für Lehramtsstudierende sowie die Darstellung zu Unterrichtsplanungen für das Fach Musik stellen den Versuch dar, diesen Anforderungen Rechnung zu tragen. Ob die Zielsetzungen erreicht werden können, müsste näher untersucht werden, und freilich implizieren die hier vorgeschlagenen Herangehensweisen ein Verständnis von Wissen und Lernen, das sich nicht einfach mit dem Denkstil einer empirischen Bildungsforschung, die sich an psychologischen Traditionen orientiert, operationalisieren und messen lässt. Aber vielleicht gilt es ja auch, *diese* Bildungsforschung zu dekolonisieren.

Literatur

- Andreotti, Vanessa & de Souza, Lynn Marió (2008): Learning to Read the World – Through Other Eyes. Derby: Global Education.
- BMBW – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.): Bildungsanliegen: Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bine.html> (Zugriff: 09.05.2022).
- BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (zusammengestellt und bearbeitet von Jörg-Robert Schreiber und Hannes Siege). ENGAGEMENT GLOBAL.
- BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2017): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Teilausgabe Musik (zusammengestellt und bearbeitet von Jörg-Robert Schreiber und Hannes Siege). ENGAGEMENT GLOBAL.
- Brand, Ulrich & Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: Oekom.
- Brocchi, Davide (2019): Nachhaltigkeit und soziale Ungleichheit. Warum es keine Nachhaltigkeit ohne soziale Gerechtigkeit geben kann. Wiesbaden: Springer VS.
- Césaire, Aimé (2010/1950): Rede über den Kolonialismus und andere Texte. Ausgewählt, übersetzt und eingeleitet von Heribert Becker. Berlin: Karin Kramer.
- Chakrabarty, Dipesh (2000): Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference. Princeton: Princeton University Press.
- Danielzik, Chandra-Milena (2013): Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36 (1), S. 26–33.
- Dussel, Enrique (2013): Der Gegenentwurf der Moderne. Kölner Vorlesungen. Wien: Turia + Kant.
- éducation 21 (o.J.): Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE). Das Portal. Verfügbar unter: <https://www.education21.ch/de> (Zugriff: 22.11.2022).
- Fanon, Frantz (2018/1981): Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fleck, Ludwik (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Fleck, Ludwik (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Forster, Edgar (2017): Ausblick auf das Ende des kolonialen Denkens. In: Vock, Sara & Wartmann, Robert (Hrsg.): Verantwortung im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte. Paderborn: Schöningh, S. 187–206.
- Forster, Edgar (2022): Dekolonialität. In: Feldmann, Milena, Rieger-Ladich, Markus, Voß, Carlotta & Wortmann, Kai (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim: Beltz, S. 71–78.
- Forster, Edgar & Scherrer, Madeleine (2020): Globalisierung/Globalität. In: Weiß, Gabriele & Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS, 317–327.
- Galeano, Eduardo (2013/1971): Die offenen Adern Lateinamerikas. Die Geschichte eines Kontinents. Wuppertal: Peter Hammer.
- Grosfoguel, Ramón (2020): Epistemic Extractivism. A Dialogue with Alberto Acosta, Leanne Betasamosake Simpson, and Silvia Rivera Cusicanqui. In: Santos, Boaventura de Sousa & Meneses, Maria Paula (Hrsg.): Knowledges born in the Struggle. Constructing the Epistemologies of the Global South. New York: Routledge, S. 203–218.
- Hözl, Paul, Kneissl, Christian & Sauberer, Philipp (2022): Protestsong im Unterricht. Vermittlung von Werten und Bewusstsein von Ungerechtigkeiten und Nachhaltigkeit. Seminararbeit, mdw, Wien.
- Kehren, Yvonne (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Latour, Bruno (2018): Das terrestrische Manifest. Berlin: Suhrkamp.
- Lawrence, Randee L. & Paige, Dennis S. (2016): What Our Ancestors Knew: Teaching and Learning Through Storytelling. In: Tectonic Boundaries: Negotiating Convergent Forces in Adult Education, 149, S. 63–72.
- McKinnon, Crystal (2010): Indigenous Music as a Space of Resistance. In: Mar, Tracey Banivanua & Edmonds, Penelope (Hrsg.): Making Settler Colonial Space. Perspectives on Race, Place and Identity. London: Palgrave Macmillan, S. 255–269.
- Meyer, Kirsten (2018): Was schulden wir künftigen Generationen? Herausforderungen Zukunftsethik. Stuttgart: Reclam.
- Mignolo, Walter (2012): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien: Turia + Kant.
- Mignolo, Walter D. & Walsh, Catherine E. (2018): On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis. Durham: Duke University Press.
- Minh-ha, Trinh T. (1989): Woman, Native, Other. Writing Postcoloniality and Feminism. Bloomington: Indiana University Press.
- Obex, Tanja & Scherrer, Madeleine (2022): Von wo aus denken? Bildung für kulturelle Nachhaltigkeit durch Storytelling. In: Sippl, Carmen & Rauscher, Erwin (Hrsg.): Kulturelle Nachhaltigkeit lehren und lernen. Innsbruck: Studienverlag, S. 213–222.
- Said, Edward, W. (1978): Orientalism. New York: Pantheon Books.
- Santos, Boaventura de Sousa (2007): Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges. In: Review (Fernand Braudel Center), 30, H.1, S. 45–89.
- Santos, Boaventura de Sousa (2018): Epistemologien des Südens. Gegen die Hegemonie des westlichen Denkens. Münster: Unrast.
- Scherrer, Madeleine (2022): Das Anthropozän dekolonialisieren: Perspektiven für die Erziehungswissenschaft. In: Knobloch, Phillip D. Th. & Drerup, Johannes (Hrsg.): Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 117–138.
- Sium, Aman & Ritskes, Eric (2013): Speaking Truth to Power: Indigenous Storytelling as an Act of Living Resistance. In: Decolonization: Indigeneity, Education & Society 2(1), S. I–X.

- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subaltern Artikulation*. Wien: Turia + Kant.
- Stone-Mediatore, Shari (2016): *Storytelling/Narrative*. In: Lisa Dish & Mary Hawkesworth (Eds.), *Oxford Handbook of Feminist Theory*. New York: Oxford University Press, S. 934–954.
- UNESCO (2014): *Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. Verfügbar unter: https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2015_Roadmap_deutsch.pdf (Zugriff: 22.11.2022).
- Zavala, Miguel (2016): *Decolonial Methodologies in Education*. In: Michael A. Peters (ed.): *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer, S. 1–6.

Autorin

Obex, Tanja, MA PhD

ORCID: orcid.org/0009-0000-3393-9602

Universitätsassistentin am Fachbereich Bildungswissenschaften an der mdw (Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien).

Arbeitsschwerpunkte: Pädagogisches Ethos; Professionalität von Lehrer*innen; Wissens- und Wissenschaftsforschung; Bildung und Dekolonialität; Bildung für nachhaltige Entwicklung.

obex@mdw.ac.at

Die Rolle der Sprache

Nadja Thoma

Language education policies in Migrationsgesellschaften. Überlegungen aus einer postkolonialen Perspektive

Abstract

Auf der theoretischen Basis postkolonialer, soziolinguistischer und bildungswissenschaftlicher Ansätze widmet sich dieses Kapitel der Frage, wie angehende Lehrer*innen auf die komplexen Herausforderungen im Kontext von Mehrsprachigkeit an Bildungsinstitutionen in Migrationsgesellschaften vorbereitet werden können, und konkreter: wie die (selbst-)kritische Reflexion von *language education policies* und deren (spätere) Umsetzung in der pädagogischen (und schuladministrativen) Praxis vor dem Hintergrund einer Dekolonisierung sinnvoll angeleitet und unterstützt werden kann.

Keywords: Language education policies, Sprachideologien, Dekolonisierung, Sprachpolitik, Bildungspolitik

1 Einleitung

Im Kontext der zentralen Bedeutung von Sprache und Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen globalisierter Gesellschaften geraten *language education policies* (Jaspers 2018) zunehmend in den Blick. Zu diesen gehören neben den offiziellen und in Gesetzestexten und Curricula materialisierten Gesetzen auch implizite Normen, die – mehr oder weniger intentional – Eingang in pädagogische und sprachbildnerische Praktiken finden. Lehrer*innen sind dabei mit unterschiedlichen Normen sowie Erwartungen konfrontiert (etwa Curricula, bildungswissenschaftliche Perspektiven, Vorstellungen von Schulleitungen, Eltern, Schüler*innen). Auf der theoretischen Basis postkolonialer Ansätze (Messerschmidt 2010; Niedrig 2015) sowie soziolinguistischer und bildungswissenschaftlicher Ansätze, die Mehrsprachigkeit in einem Zusammenspiel sprachlicher Ressourcen, Praktiken und Ideologien begreifen (Androutsopoulos 2018), widmet sich dieser Beitrag der Frage, wie angehende Lehrer*innen auf die komplexen Herausforderungen im Kontext von Mehrsprachigkeit an Bildungsinstitutionen in Migrationsgesellschaften vorbereitet werden können, und konkreter: wie die (selbst-)kritische Reflexion von *language education policies* und deren (spätere) Umsetzung in der pädagogi-

schen (und schuladministrativen) Praxis vor dem Hintergrund einer Dekolonisierung sinnvoll angeleitet und unterstützt werden kann.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Nach einer Einführung in die Beziehungsgeschichte von Postcolonial Studies, Bildung und Sprache wird die theoretische Fruchtbarkeit von Forschung zu *language education policies* für die Lehrer*innenbildung in postkolonialen Kontexten nachgezeichnet. Im empirischen Teil werden drei relevante Facetten von Sprachideologien in der Lehrer*innenbildung rekonstruiert, nämlich die epistemische Kontinuität der Pathologisierung von Mehrsprachigkeit, die Hierarchisierung von (Bildungs-)Sprachen, und die Konstruktion sprachbezogener Eindeutigkeiten in postkolonialen (Bildungs-)Räumen. Abschließend werden zentrale Erkenntnisse zusammengefasst und weiterführende Überlegungen angestellt.

2 Postcolonial Studies, Bildung und Sprache – Einführung in eine komplexe Beziehungsgeschichte

Postcolonial Studies gewinnen als transdisziplinäre Analyseperspektive international zunehmend an Bedeutung. Ihr Interesse richtet sich „sowohl auf die spezifische historische Periodisierung des Kolonialismus als auch auf die diskursiven Auswirkungen über ihn hinaus“ (Baquero Torres 2009, S. 335). Dass eine solche Perspektive unabhängig vom (ehemaligen) Besitz von Kolonien notwendig ist, zeigt eindrücklich der von Purtschert, Lüthi und Falk (2012) herausgegebene Sammelband zur Postkolonialen Schweiz, in dem ein „Postkolonialismus ohne Kolonien“ (Randeria 2012) theoretisiert wird. Auch für Deutschland und Österreich wurde nach einer langen Phase der Nichtthematisierung der kolonialen Geschichte die Fruchtbarkeit postkolonialer Perspektiven nachgewiesen. Entsprechende Arbeiten verweisen nicht nur auf historische Verstrickungen in koloniale Verhältnisse (u.v.a. Feichtinger, Prutsch & Csáky 2003; Steyerl 2002), sondern auf eine bis in die Gegenwart andauernde, von Asymmetrien und Machtverhältnissen gekennzeichnete Beziehungsgeschichte. In postnationalsozialistischen Kontexten nimmt das komplexe Verhältnis von Kolonialismus, Antisemitismus und anti-muslimischem Rassismus ganz besondere Bedeutsamkeit ein (u.v.a. Edthofer 2015; Messerschmidt 2008).

Für die Erziehungswissenschaft ist die Perspektive der Postcolonial Studies aus mehreren Gründen wichtig: Die Pädagogik spielte für europäische Expansionsbestrebungen während der Kolonialzeit eine zentrale strategische Rolle (vgl. u.a. Castro Varela 2016). Der Aufbau von Bildungsinstitutionen zur ‚Zivilisierung‘ und Unterweisung der ‚Anderen‘ verfolgte das Ziel, einen ideologischen und kulturellen Konsens zwischen der kolonialen Autorität und den von ihnen kolonisierten Menschen herzustellen, und trug zur Festigung der kulturellen, wirtschaft-

lichen und politischen Hegemonie der Kolonialmächte bei (Ha 2010, S. 161). Postkoloniale Perspektiven ermöglichen es, epistemologische Ordnungen und Wissensproduktionsprozesse zu rekonstruieren, die auf die Stärkung westlicher hegemonialer Strukturen abziel(t)en und als ‚Andere‘ konstruierte kolonisierte Gruppen als inferior abwerte(te)n (Mbembe 2016; Said 2009 [1978]; Spivak 2015). Sie laden auch zu einer Neubefragung des Konzepts Bildung ein, nämlich im Sinne einer Reflexion darüber, welches und wessen Wissen es wert war und ist, verbreitet zu werden (vgl. Thielsch 2020). Darüber hinaus sind sie für die Analyse aktueller Hierarchisierungs- und Exklusionsprozesse in Bildungssystemen globalisierter Migrationsgesellschaften fruchtbar (Danielzik 2013; Heinemann & Castro Varela 2017; Messerschmidt 2010).

Sprache spielte in der Kolonialpädagogik von Anfang an eine entscheidende Rolle und war mit zwei zentralen kolonialen Strategien verbunden: erstens dem Beschreiben, Erlernen und dem Gebrauch der Sprachen kolonisierter Gemeinschaften, um Menschen „zu christianisieren und besser in koloniale Hegemonien integrieren zu können“ (Storch 2016, S. 161f.), und zweitens der Errichtung von Kolonien, in denen die Nationalsprache der Kolonialmacht zur dominanten Sprache wurde (Böhm 2003, zitiert nach Kellermeier-Rehbein 2016, S. 215). Beiden Strategien gemeinsam war die Erhaltung und Stabilisierung der europäischen Kolonialherrschaft (vgl. u.a. Adick & Mehnert 2001, S. 259). In der sprachlichen Kolonisierung zeigt sich besonders deutlich die Doppelgesichtigkeit von Herrschaft, die Gramsci in seiner Hegemonietheorie ausbuchstabiert, in der Zwang und Konsens aufeinander bezogen sind und die notwendigerweise pädagogischen Charakter hat (vgl. Becker, Candeias, Niggemann & Steckner 2013). Am Beispiel der Institutionalisierung des englischen Literaturunterrichts im Zuge der Kolonisierung Indiens arbeitet etwa Viswanathan (2014 [1989]) heraus, auf welche komplexe Weise die humanistischen Ideale der Aufklärung mit einer Pädagogik der sozialen und politischen Kontrolle koexistierten. Die aktuellen Nachwirkungen kolonialer *language education policies* in ehemals kolonisierten Regionen werden kontrovers debattiert (u.v.a. Kaschula & Wolff 2020; Lin & Martin 2005; Prah 2017).

3 Language Education Policies in der Lehrer*innenbildung in postkolonialen Kontexten

Die Forschung zu *language education policies* geht von einer konzeptuellen Differenz zwischen der Politik und dem Politischen (vgl. Marchart 2019) aus. Das Politische ist dabei nicht auf berufspolitische Praktiken, parteipolitische Formationen oder bestimmte Orte beschränkt, sondern in prinzipiell allen sozialen und kulturellen Kontexten anzutreffen, die „Schauplätze ideologisch-hegemonialer (Artikulations- und Anerkennungs-)Kämpfe“ (Blasch 2020, S. 65) sind. Bildungsräu-

me können – vor allem in Hinblick auf Sprache – als solche Schauplätze gelten, da Sprache Medium der Kommunikation sowie Gegenstand und Mittel von Instruktion in Bildungseinrichtungen ist und, weil über sprachliche Praktiken hegemoniale Diskurse zu Migration reproduziert werden (Knappik, Thoma 2015, S. 10f.). Daher hebt die Forschung zu *language education policy* nicht in erster Linie auf Sprachgesetze oder die Bedeutung von Sprache in der Bildungsgesetzgebung ab, sondern vor allem auf die Frage, wie kodifizierte Formen von Sprachregelung in je konkreten Bildungskontexten umgesetzt werden. *language education policies* lassen sich damit als historisch und regional gerahmte, komplexe und vielschichtige Prozesse beschreiben, in denen verschiedene soziale Akteur*innen Sprachideologien und -hierarchien perpetuieren, in Frage stellen oder transformieren.

Pädagog*innen sind in diesem Kontext zentrale Akteur*innen: García and Menken bezeichneten den Ort, an dem sie agieren, als ‚Epizentrum‘ von Sprachgesetzimplementierungsprozessen (vgl. García & Menken 2010). Auch wenn diese Metapher Gefahr läuft, soziale Prozesse zu naturalisieren, ist sie geeignet, um die Aufmerksamkeit auf das Ineinandergreifen gesellschaftspolitischer, institutioneller und biographischer Kraftfelder zu lenken, innerhalb derer Pädagog*innen laufend Wege finden müssen, um kodifizierte Formen von Sprachenpolitik unter Bedingungen von Handlungs- und Zeitdruck (vgl. Thoma 2023) in ihre pädagogische Praxis zu übersetzen. Bezugnehmend auf Blommaerts Arbeiten zu Sprachideologie (vgl. Blommaert 1999) können Pädagog*innen als *ideology brokers* definiert werden (vgl. Goltsev, Olfert & Putjata 2022), da sie Ideologien zum Wert bestimmter Sprachen, sprachlicher Repertoires und Sprecher*innen vermitteln. Lehrende in der Lehrer*innenbildung können in dieser Logik als doppelte *ideology brokers* (Darling-Hammond 2006, zitiert in ebd., S. 439) gelten, da sie Sprachideologien vermitteln, die von den zukünftigen Lehrer*innen weiter verbreitet werden und sich auf die eine oder andere Weise in deren pädagogischen Praktiken materialisieren.

Auf die besondere Bedeutsamkeit der Lehrer*innenbildung in postkolonialen Gesellschaften verweisen diverse neuere Publikationen (u.a. Akbaba, Buchner, Heinemann, Pokitsch & Thoma 2022; Krause, Proyer & Kremsner 2023). Sie belegen, dass eine (bildungs-)institutionelle Selbstdarstellung, die mit einer „celebration of diversity“ (Piller 2016, S. 19) in Hinblick auf Mehrsprachigkeit umschrieben werden kann, nicht notwendigerweise solche machtreflexiven und differenzfreundlichen (vgl. Dirim & Mecheril 2018) Praktiken hervorbringt, die ein multilingual turn in der Lehrer*innenbildung (vgl. Putjata, Brizić, Goltsev & Olfert 2022) dringend erfordert. Daher ist Linguizismuskritik als analytische Blickrichtung für die Lehrer*innenbildung hilfreich: Sie ermöglicht es zu untersuchen, inwiefern „in kolonialer Denktradition unter Bezugnahme auf Unterschiede zwischen Sprachen, Dialekten, Soziolekten, Akzenten und anderen sprachlichen Merkmalen Menschen kategorisiert, voneinander hierarchisierend unterschied-

den, inferiorisiert und an der Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen gehindert werden“ (Dirim 2016, S. 198). Entsprechende inferiorisierende Praktiken sind sehr vielschichtig und betreffen an Sprache gebundene Selektionsmechanismen, sprachbezogene Normen und Normativitätsverständnisse, sprachliches pädagogisches Handeln in mehrsprachigen Kontexten und sprachlich gebundene Repräsentationsverhältnisse.

4 Mehrsprachigkeit und Sprachideologien in der Lehrer*innenbildung in postkolonialer Perspektive

Die folgenden Unterabschnitte gehen mittels empirischer Probebohrungen der Frage nach, welche sprachbezogenen Fragen, Phänomene und Probleme aus einer postkolonialen Perspektive in der Lehrer*innenbildung im dominant deutschsprachigen Raum relevant sind.

4.1 Zur epistemischen Kontinuität der Pathologisierung von Mehrsprachigkeit

Im Oktober 2022 wurden über einen E-Mail-Verteiler einer österreichischen Universität ‚österreichische Probanden‘ für ein Experiment zu ‚innerer Sprache‘ gesucht. In der Ausschreibung wurden folgende Ausschlusskriterien formuliert: Bitte nimm *nicht* an der Studie teil, wenn [du]

- * zweisprachig erzogen wurdest
- * bei dir eine akute oder chronische psychiatrische/neurologische Erkrankung diagnostiziert wurde
- * bei dir eine Leseentwicklungsstörung (z. B. Legasthenie) diagnostiziert wurde
- * du regelmäßig psychotrope Medikamente (z. B. Antidepressiva) einnimmst

Die Reproduktion der native speaker-Ideologie (vgl. Bonfiglio 2010; Knappik & Dirim 2013) über die Suche nach ‚muttersprachlichen‘ Personen in bestimmten (Sub-)Disziplinen und die damit verbundene Ausblendung empirisch belegter soziolinguistischer Komplexität ist nicht neu. In diesem Beispiel allerdings wird zweisprachiges Aufwachsen – jenseits eines über ‚österreichische Probanden‘ formulierten naturalisierenden Zusammenhangs von Nation und Sprache – auf der gleichen Ebene wie psychiatrische und neurologische Erkrankungen sowie ‚Leseentwicklungsstörungen‘ thematisiert. Nicht als monolingual konstruierte Personen werden damit nicht nur von der Teilnahme an der Studie ausgeschlossen, sondern zusätzlich pathologisiert. Dieser – aus einem linguistischen Kontext stammende – Text verdeutlicht eine äußerst selektive Wahrnehmung des

Forschungsstandes zu Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und zu mehrsprachiger Sozialisation im Besonderen. Darüber hinaus ist er ein Beispiel für die unreflektierte epistemische Gewalt in bestimmten (Sub-)Disziplinen. Die Perpetuierung einer monolingualen Normalität, die dem Forschungsdesign dieses Experiments zugrunde liegt, ist zudem ein Beispiel für das Festhalten an einem bereits vor drei Jahrzehnten am Beispiel von Schulen beschriebenen monolingualen Habitus (vgl. Gogolin 2008 [1994]) trotz mehrsprachiger Realität.

Forschungen zu pädagogischen Studiengängen haben gezeigt, dass sprachliche Praktiken von Student*innen „vor allem auf einem konjunktiven Erfahrungsraum [basieren], der vom gegenwärtigen Zeitgeist, den gesellschaftspolitischen Situationen und Diskursen geprägt ist“, und der „den studiumsbezogenen und wissenschaftlichen Erfahrungsraum, in dem die akademische Sozialisation erfolgt, zu überlagern und zu dominieren [scheint]“ (Klinger 2015, S. 124). Sie verweisen ebenso darauf, dass biographisch angeeignete Sprachbewertungsmuster auf vielschichtige Weise mit institutionalisierten (linguistischen) Wissensbeständen verknüpft werden, und dass die Reibungen, die dabei entstehen, Teil von Professionalisierungsprozessen sind (vgl. Thoma 2018). Das empirische Beispiel oben zeigt, dass Student*innen an der Universität nicht nur mit kritischen soziolinguistischen, sondern auch mit Mehrsprachigkeit pathologisierenden wissenschaftlichen Zugängen in Berührung kommen. Gerade im Hinblick auf die marginalisierte Stellung von Studieninhalten und Lehrveranstaltungen, die zukünftige Lehrer*innen aller Fächer auf ihre Arbeit in mehrsprachigen Kontexten vorbereiten, verweist dieser Befund auf die Notwendigkeit einer Professionalisierung, die nicht nur gesellschaftspolitische und biographisch angeeignete Perspektiven auf Mehrsprachigkeit, sondern gerade auch unterschiedliche wissenschaftliche Zugänge, denen Studierende im Rahmen ihres Studiums begegnen, zum Gegenstand kontinuierlicher Reflexion macht.

4.2 Zur Hierarchisierung von (Bildungs-)Sprachen in der Lehrer*innenbildung

Das folgende Beispiel stammt aus einer Studie zu Sprachbiographien migrantisch positionierter Student*innen in Österreich (vgl. Thoma 2018), konkret aus einer Erzählung von Katharina Peck, die als einzige Interviewpartnerin im Sample der Studie keine internationale Migrationserfahrung hat. Das folgende Exzerpt ist Teil eines längeren Abschnitts, in dem Katharina Peck die Abwertung von Dialekten im akademischen Raum skandalisiert:

[...] Grod in so an, i sog imma/(schmunzelnd) „sprach_ sprachsensiblen Master“/, dir wird des gelernt dass du auf sowos ned so reagierst oiso (2) dir wird des eingetrichtert, dass dass du sensibl auf... ah... „Interkulturalität“ i sogs jetzt amol obwol i des Wort ned mog wal i find jo es/(lacht) gibt ned so/vü also ma suit des ned so Ernst nehman so Untaschiede. Ahm, und ebm (2) ma muaß, also es wird da eingetrichtert dassd mit

Mehrsprachigkeit umgeh muafst, dass scheißegal is wo de Leid jetzt hea san und wias redn und wöchan Akzent das hom oda wöche sprachliche äh Ausprägung wos hom, und daun kemma owa söliche Mödungen, so auf die Oat wie „wennst an Dialekt redst, kaunst nid untarrichtn, oda wannst an Akzent host deafst ned untarrichtn“ und des is hoid daun scho... hm. Mua es is, san Einzelfälle owa es kummt vor und i finds schlimm eigentlich dass dass so is (2) jo.

Die Erzählerin argumentiert, dass der Kontext, in dem sich häufige Abwertungen von Dialekt zutragen, diese eigentlich in besonderer Weise verbieten müsste: Mit ‚sprachsensiblen Master‘ ist nicht der Inhalt des Studienganges, sondern der Umgang mit Sprachen darin angedeutet. Diesen fasst die Erzählerin mit einer Sensibilität für ‚Interkulturalität‘ zusammen, die den Student*innen ‚eingetrichtert‘ werde, was an ein ‚Einflößen‘ von Lerninhalten ohne Beteiligung der Lernenden und deren aktive Auseinandersetzung erinnert. In einer Forderung nach Gleichbehandlung von Personen und Gruppen unabhängig von ihrer Herkunft und ihren sprachlichen Repertoires kritisiert Katharina Peck ‚Meldungen‘, die sie als Aberkennen der Eignung für den Lehrberuf aufgrund eines Dialekts oder Akzents begreift. Vor dem Hintergrund der Gesamtstruktur der Erzählung Katharina Pecks liegt die Interpretation nahe, dass sie die Abwertung des Dialekts als soziale, nicht nur als eine innerhalb der Hierarchie nationalstaatlicher Varietäten wahrnimmt. Insgesamt verweist das Beispiel darauf, dass beobachtete sprachliche Praktiken der Student*innen im Studium als Gradmesser für vermutete zukünftige (sprach-)pädagogische Praktiken in der Schule konstruiert werden. Es legt auch die intersektionale Verwobenheit von Sprache mit Klasse offen und zeigt, dass Sprache als Index zu einer bestimmten sozialen Zugehörigkeit gesehen wird, die in diesem konkreten Fall als nicht mit bildungsbürgerlichen Vorstellungen für den Lehrberuf kompatibel gesehen wird.

Die oben referierte Studie verweist insgesamt darauf, dass im universitären Raum komplexe sprachbezogene Hierarchisierungsmuster relevant sind, die entlang verschiedener Parameter (sichtbare Zeichen einer nicht-christlichen Religion am Körper, ‚nicht-deutsch‘ markierte Eigennamen, Akzente etc.) Wirksamkeit entfalten. Während die Interviewpartner*innen relativ unabhängig von ihren sprachlichen Repertoires und den damit verbundenen spezifischen Abweichungen von einem im wissenschaftlichen Kontext erwarteten Register Abwertungen erfahren, verweisen andere Studien darauf, dass Register hierarchisiert werden und migrationsspezifische Register „eher als Indiz für eine [...] fehlende Eignung für den Lehrberuf gewertet“ (Knappik, Dirim & Döll 2013, S. 55) werden als dialektbedingte Abweichungen. Entsprechende Hierarchisierungsprozesse sind auch am zukünftigen Arbeitsort von Lehramtsstudent*innen relevant. Studien verweisen auf Othingprozesse und strukturelle Diskriminierung migrantisch positionierter Lehrer*innen im schulischen Kontext (vgl. Akbaba 2017; Mai 2020), auf deren Benachteiligung hinsichtlich Bezahlung und allgemeinen Vertragsbedingun-

gen (Ayten & Atanasoska 2020), und auf deren Einsatz als Dolmetscher*innen und Übersetzer*innen (Schmidt, Terhart, Mc Daid & Proyer 2023). Insgesamt ergibt sich dadurch ein komplexes Bild der Hierarchisierung von Lehrer*innen entlang deren tatsächlicher oder vermuteter sprachlicher Repertoires.

4.3 Zur Konstruktion sprachbezogener Eindeutigkeiten in postkolonialen (Bildungs-)Räumen

Das folgende Beispiel stammt aus einer länger andauernden Wissenschafts-Praxis-Kooperation im Rahmen eines Forschungsprojekts. Im Protokoll einer Wissenschaftlerin, das nach dem ersten Treffen zwischen dem wissenschaftlichen und dem pädagogischen Team entstand, steht:

Iris Gamper meint, dass sie vor kurzem eine Sendung gesehen habe (ich meine mich zu erinnern, dass sie einen deutschen Sender genannt hat), und es ging u.a. auch um den Begriff ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘. Sie meint, dass man diesen Begriff ja nicht mehr verwenden solle – oder ob man ihn nicht mehr verwenden solle? Ob wir dazu etwas sagen können (vgl. auch Thoma in Druck).

Die Pädagogin bezieht sich hier auf Wissen, das sie in einem journalistischen Beitrag zu Migration erfahren hat, konkreter auf einen in diesem Kontext häufig verwendeten Begriff. Das zweifach verwendete Modalverb „solle“ in ihrem Beitrag verweist auf ihr Wissen um eine Norm der sprachlichen Konstruktion sozialer Gruppen und damit über ‚political correctness‘ (vgl. Albert 2020). Andererseits scheint sie von dieser Norm nicht ganz überzeugt und fragt nach einer wissenschaftlichen Einschätzung deren Gültigkeit. Das zweifache „nicht mehr“ verweist auf die Vorstellung eines unilinearen historischen Fortschreitens in der Benennung bestimmter Gruppen. Im Kontext des ersten Treffens beider Teams lässt sich dieser Beitrag als Einüben in eine Hierarchie der Expertisen verstehen, innerhalb derer dem wissenschaftlichen Team höhere Kompetenz in der Verwendung von Begriffen zugeschrieben wird. Gleichzeitig lässt sich die Frage als Versuch lesen, den konzeptionellen Rahmen abzustecken, in dem sich die Zusammenarbeit entfalten wird, und vielleicht auch darauf, die sprachbezogenen Erwartungen von Seiten der Wissenschaftlerinnen besser zu verstehen. Ohne hier auf den weiteren Verlauf des Protokolls und der Zusammenarbeit eingehen zu können, zeigt das Beispiel, dass in der Lehrer*innenbildung eine Form der Begriffsarbeit notwendig ist, in der die Verwendung von Begriffen jenseits eindeutiger, allgemeingültiger und kontextunabhängig anzuwendender Normen und Regeln reflektiert wird (vgl. Postner & Thoma 2023). Dazu gehört die Reflexion von Begriffen vor dem Hintergrund ihrer historischen Genese, des je konkreten Verwendungs- und Argumentationszusammenhangs, der Textsorte, sowie der bezeichneten und der an der jeweiligen Kommunikation beteiligten Personen(gruppen).

Das folgende Beispiel ist als Kontrast zum vorigen angelegt und beschäftigt sich mit dem Versuch, die Komplexität mehrsprachiger Realität im akademischen Raum mittels sprachlicher Regulierung ‚in den Griff‘ zu bekommen. Es stammt aus einem Treffen an einem Institut einer österreichischen Universität:

N.N. [ein Professor] berichtet, dass in seinem Arbeitsbereich bald eine neue Mitarbeiterin beginnen werde, die aus Land X komme und noch nicht Deutsch könne. In diesem Zusammenhang wolle er, N.N., auf die Gefahr sprachlicher Diskriminierung hinweisen. Es sei unangemessen, neue Kolleg*innen durch Deutschsprechen auszuschließen. Er schlage deshalb vor, Institutsversammlungen ab sofort auf Englisch abzuhalten.

Zum einen zeigt sich hier ein Bewusstsein des Professors, dass das Verwenden bestimmter Sprachen mit der Möglichkeit verbunden ist, Kommunikationsteilnehmer*innen ein- oder auszuschließen. Was in der Argumentation für die Verwendung einer globalen lingua franca allerdings nicht sichtbar wird, ist, dass Englisch nicht für alle Forschenden oder Lehrenden an Hochschulen im dominant deutschsprachigen Raum eine Sprache ist, die sie fluently und mit derselben Selbstsicherheit sprechen wie Deutsch. Ein Wechsel der Kommunikationssprache würde also eine Form der sprachlichen Machtausübung durch eine andere ersetzen. Der mit Sicherheit gut gemeinte Vorschlag, die Kommunikation auf Englisch ‚umzustellen‘, ist von einem instrumentellen Verständnis von Sprache geprägt und von der Vorstellung, es gäbe eine ‚richtige‘ Form sprachlicher Praktiken für alle Gelegenheiten, Räume und Kommunikationsteilnehmer*innen, die es lediglich zur Umgangssprache zu machen gilt, um niemanden mehr auszuschließen. Die (moralische) Überzeugung, das Richtige zu fordern, wird hier über handlungspraktische Fragen und über sprachliche und soziale Komplexität, die jeder Form von Kommunikation innewohnt, gestellt. Zudem wird das Problem ausgeblendet, dass die ‚Domestizierung von Sprache‘ (Suzina 2021, S. 171) auch zu einer ‚epistemologischen Domestizierung‘ (ebd.) bzw. zur Zerstörung einer gesamten ‚epistemologischen Infrastruktur‘ (Bennett 2013, S. 169) führen kann. Paradoxerweise reibt sich der Wunsch, eine möglichst inklusive Sprache – nämlich Englisch – zu finden, mit deren kolonialer Geschichte und ihren Nachwirkungen, die an dieser Stelle nicht reflektiert werden.

5 Dekolonisierung der Lehrer*innenbildung? Abschließende Reflexionen und Desiderata

Mit den empirischen Probebohrungen in diesem Text wurde gezeigt, dass *language education policies* in der Lehrer*innenbildung nicht auf normierte und in Gesetzestexten kodifizierte Formen beschränkt sind: Vielmehr sind in der Hochschule eine Reihe von Sprachideologien relevant, die den Erfahrungsraum von Lehramtsstudent*innen auf verschiedenen Ebenen mitprägen und die als

practiced language policies (vgl. Bonacina-Pugh 2012) gesehen werden können. Als solche führen sie nicht nur zu Hierarchisierungsprozessen innerhalb von Lehramtsstudent*innen, sondern laufen, wenn sie nicht reflektiert werden, Gefahr, ungebremst Eingang in deren spätere pädagogische und sprachbildnerische Praktiken zu finden. Die analysierten Stellen haben gezeigt, dass eine Beschäftigung mit Sprachideologien und der mit ihnen verbundenen epistemischen Gewalt notwendig ist, und zwar für zukünftige Lehrer*innen aller Fächer. Nur so können Lehramtsstudierende darin bestärkt und unterstützt werden, ihre pädagogische und schulfachbezogene Expertise für eine Dekolonisierung schulischer Räume einzusetzen. Allerdings wurde ebenso deutlich, dass die Frage, welche Formen sprachlichen Handelns in welchem Kontext angemessen sind, nicht auf einfache und vermeintlich kontextunabhängig anwendbare Normen und Regeln beschränkt werden kann, sondern im jeweiligen Kommunikations- und Argumentationszusammenhang und vor dem Hintergrund historischer, gesellschaftspolitischer und bildungsinstitutioneller Rahmenbedingungen und damit in ihrer gesamten Komplexität reflektiert werden muss. Daher stellt sich die Frage, wie *language education policies* in der Lehrer*innenbildung dekolonisiert werden können:

Zukünftige Lehrer*innen müssen in die Lage versetzt werden, die Bedeutung von Sprache und Mehrsprachigkeit in bildungspolitischen Dokumenten und in Curricula einzuschätzen. Dies betrifft sowohl die Position von mit unterschiedlichem Prestige ausgestatteten Sprachen in der Fächerhierarchie (vgl. Ayten & Atanasoska 2020; Thoma 2015) als auch Mehrsprachigkeit und Translanguaging (vgl. García & Lin 2017) im Unterricht. Zudem ist es notwendig, dass Lehrer*innen die Bedeutung von Deutschgeboten und von Verboten von Migrationssprachen im Unterricht und in Pausen (vgl. Dirim & Mecheril 2017) einschätzen lernen und auch Exklusionsmechanismen, die mit der Verteilung von Schüler*innen entlang natio-ethno-lingualer Kategorien in unterschiedliche Schulen und Schulklassen verbunden sind, reflektieren können. Da – analog zu den im empirischen Teil dieses Textes analysierten Beispielen – auch in der Schule *language education policies* nicht auf offizielle Gesetze und Normen beschränkt sind, ist eine Reflexion darüber, welche Subjektivierungsangebote (verschiedene Gruppen von) Schüler*innen in Zusammenhang mit ihren (zugeschriebenen) sprachlichen Repertoires und sprachlichen Praktiken erhalten (vgl. Pokitsch & Bjegač 2022), essentiell. Um all dies zu erreichen, ist das Einüben eines ethnographischen Blicks auf an koloniale Muster anschließende pädagogische und sprachliche Praktiken hilfreich. Da Lehrer*innen selbst an der Reproduktion kolonialer Muster beteiligt sind, würde ein solcher Blick auch die Reflexion der eigenen Involviertheit (vgl. Messerschmidt 2016) in deren Reproduktion erleichtern. Da die Ethnographie allerdings ein äußerst voraussetzungsreicher und komplexer Forschungszugang ist, der weder im Rahmen eines Semesters noch in Massenlehrveranstaltungen vermittelt werden

kann, sind auch theorie- und methodologiepolitische Reflexionen zur Profilierung und epistemischen Gewichtung von Studiengängen und Lehrstühlen/Professuren (vgl. auch Jergus 2017, S. 304) notwendig. Abschließend ist eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen von Dekolonisierungsprozessen im Kontext von *language education policies*, dass sich auch Hochschullehrer*innen, die sich bislang nicht mit postcolonial studies oder Mehrsprachigkeit auseinandergesetzt haben, (selbst-)reflexiv auf dieses Thema einlassen.

Literatur

- Adick, Christel & Mehnert, Wolfgang (2001): Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884–1914. Frankfurt a.M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Akbaba, Yalız (2017): Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv. Weinheim: Beltz Juventa.
- Akbaba, Yalız; Buchner, Tobias; Heinemann, Alisha M. B.; Pokitsch, Doris & Thoma, Nadja (Hrsg.) (2022): Lernen und Lehren in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen. Wiesbaden: Springer.
- Albert, Georg (2020): "Political Correctness" – eine Problemskizze. In: Albert, Georg; Bluhm, Lothar & Schiefer Ferrari, Markus (Hrsg.): Political correctness: Kultur- und sozialgeschichtliche Perspektiven. Baden-Baden: Tectum, S. 9–16.
- Androutsopoulos, Jannis (2018): Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. In: Neuland, Eva & Schlobinski, Peter (Hrsg.): Handbuch Sprache in sozialen Gruppen. Berlin/ Boston: De Gruyter, S. 193–217.
- Ayten, Aslı C. & Atanasoska, Tatjana (2020): "Turkish is a Stepchild". A Case Study of Language Policies in North Rhine Westphalia, Germany, In: *Heritage Language Journal*, 17, H. 2, S. 156–178.
- Baquero Torres, Patricia (2009): Postkoloniale Perspektiven zur Reflexion von Bildung in einer Einwanderungsgesellschaft: die Interdependenz sozialer Kategorien als neuer Denkansatz. In: *Jahrbuch für Pädagogik*, S. 335–349.
- Bärfuss, Lukas (2008): Hundert Tage. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Becker, Lia; Candeias, Mario; Niggemann, Janek & Steckner, Anne (Hrsg.) (2013): Gramsci lesen. Einstiege in die Gefängnishefte. Hamburg: Argument.
- Bennett, Karen (2013): English as a Lingua Franca in Academia. In: *The Interpreter and Translator Trainer*, 7, H. 2, S. 169–193.
- Blasch, Lisa (2020): Politiker*innen als Figuren in der digitalen Mediengesellschaft. Ein diskurslinguistischer Untersuchungsrahmen. Berlin u.a.: Peter Lang.
- Blommaert, Jan (1999): The debate is open. In: Blommaert, Jan (Hrsg.): *Language Ideological Debates*. Berlin/ New York: De Gruyter, S. 1–38.
- Bonacina-Pugh, Florence (2012): Researching 'practiced language policies': insights from conversation analysis, In: *Language Policy*, 11, H. 3, S. 213–234.
- Bonfiglio, Thomas P. (2010): *Mother Tongues and Nations. The Invention of the Native Speaker*. 2. Aufl. Berlin: De Gruyter.
- Castro Varela, María d. M. (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: Geier, Thomas & Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.): *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–59.
- Danielzik, Chandra-Milena (2013): Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36, H. 1, S. 26–33.

- Dirim, İnci (2016): „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen“. Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hummrich, Merle; Pfaff, Nicolle; Dirim, İnci & Freitag, Christine (Hrsg.): *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 191–207.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2017): Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen. In: Fereidooni, Karin & El, Meral (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 447–462.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (Hrsg.) (2018): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Edthofer, Julia (2015): Gegenläufige Perspektiven auf Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus im post-nationalsozialistischen und postkolonialen Forschungskontext, In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 40, H. 2, S. 189–207.
- Feichtinger, Johannes; Prutsch, Ursula & Csáky, Moritz (Hrsg.) (2003): *Habsburg postcolonial. Machtstrukturen und kollektives Gedächtnis*. Innsbruck/ Wien/ München: Studien-Verlag.
- García, Ofelia & Lin, Angel M. Y. (2017): Translanguaging in Bilingual Education. In: García, Ofelia; Lin, Angel M. Y. & May, Stephen (Hrsg.): *Bilingual and Multilingual Education*. Cham: Springer, S. 117–130.
- García, Ofelia & Menken, Kate (2010): Moving Forward: Ten Guiding Principles for Teachers. In: Menken, K. & García, O. (Hrsg.): *Negotiating language policies in schools. Educators as policy-makers*. New York: Routledge, S. 262–268.
- Gogolin, Ingrid (2008 [1994]): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2. Aufl. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.
- Goltsev, Evghenia; Olfert, Helena & Putjata, Galina (2022): Finding spaces for all languages. Teacher educators' perspectives on multilingualism. In: *Language and Education*, H. 36, S. 437–450.
- Ha, Kien N. (2010): Integration as Colonial Pedagogy of Postcolonial Immigrants and People of Colour: A German Case Study. In: Gutierrez Rodriguez, Encarnacion; Boatcă, Manuela & Costa, Sérgio (Hrsg.): *Decolonizing European Sociology. Transdisciplinary Approaches*. London/ New York: Routledge, S. 161–177.
- Heinemann, Alisha M. & Castro Varela, María d. M. (2017): Contesting the imperial agenda. Respelling hopelessness. Some thoughts on the dereliction of the university. In: *Tijdschrift voor Genderstudies*, 20, H. 3, S. 259–274.
- Jaspers, Jürgen (2018): Language Education Policy and Sociolinguistics. Toward a New Critical Engagement. In: Tollefson, James W. & Pérez-Milans, Miguel (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Oxford: Oxford University Press, S. 704–724.
- Jergus, Kerstin (2017): „Postkoloniale“ Erziehungswissenschaft(en): Eine Skizze zum Doing Theory im Feld der (ost-)deutschen Erziehungswissenschaft nach 1990. In: Thompson, Christiane; Schenk, Sabrina; Sanders, Olaf; Hörster, Reinhard; Pongratz, Ludwig A.; Kokemohr, Rainer; Koller, Hans-Christoph; Wimmer, Michael; Balzer, Nicole; Brinkmann, Malte; Puh, Kirsten; Rieger-Ladich, Markus; Krüger, Jens Oliver; Forster, Edgar; Mayer, Ralf; Bünger, Carsten; Jergus, Kerstin; Miendorff, Johanna; Neumann, Sascha; Schröder M.A., Sabrina; Wittig, Steffen; Wrana, Daniel; Kojima, Erika & Braungart, Anna (Hrsg.): *Zwischenwelten der Pädagogik*. Paderborn: Brill, Schöningh, S. 297–311.
- Kaschula, Russell & Wolff, H. Ekkehard (Hrsg.) (2020): *The transformative power of language: From postcolonial to knowledge societies in Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kellermeier-Rehbein (2016): Sprache in postkolonialen Kontexten II. Varietäten der deutschen Sprache in Namibia. In: Stolz, Thomas; Warnke, Ingo H. & Schmidt-Brücken, Daniel (Hrsg.): *Sprache und Kolonialismus. Eine interdisziplinäre Einführung zu Sprache und Kommunikation in kolonialen Kontexten*. Berlin/ Boston: De Gruyter, S. 213–234.

- Klinger, Sabine (2015): Die (De-)Thematisierung von Geschlechterhierarchien im Verhältnis akademischer Sozialisationsprozesse und gesellschaftlicher Diskurse. Eine qualitativ-rekonstruktive Analyse studentischer Gruppendiskussionen. In: Dausien, Bettina; Thon, Christine & Walgenbach, Katharina (Hrsg.): *Geschlecht – Sozialisation – Transformationen*. Opladen/ Berlin/ Toronto: Barbara Budrich, S. 111–128.
- Knappik, Magdalena & Dirim, İnci (2013): „Native Speakerism“ in der Lehrerbildung, In: *Journal für LehrerInnenbildung*, H. 3, S. 20–23.
- Knappik, Magdalena, Dirim, İnci & Döll, Marion (2013): Migrationsspezifisches Deutsch und die Wissenschaftssprache Deutsch: Aspekte eines Spannungsverhältnisses in der LehrerInnenausbildung. In: Vetter, Eva (Hrsg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 42–61.
- Knappik, Magdalena & Thoma, Nadja (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Eine Einführung. In: Thoma, Nadja, & Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, S. 9–23.
- Krause, Sabine; Proyer, Michelle & Kremsner, Gertraud (Hrsg.) (2023): *The Making of Teachers in the Age of Migration. Critical Perspectives on the Politics of Education for Refugees, Immigrants and Minorities*. London/ New York: Bloomsbury Publishing.
- Lin, A. & Martin, P. W. (eds.) (2005): *Decolonisation, globalisation. Language-in-education policy and practice*. Clevedon, Buffalo: Multilingual Matters.
- Mai, Hanna H. A. (2020): *Pädagog*innen of Color. Professionalität im Kontext rassistischer Normalität*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.
- Marchart, Oliver (2019): *Die politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben*. 4. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Mbembe, Achille J. (2016): Decolonizing the university: New directions, In: *Arts and Humanities in Higher Education*, 15, H. 1, S. 29–45.
- Messerschmidt, Astrid (2008): Postkoloniale Erinnerungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft – vom Umgang mit Rassismus und Antisemitismus. In: *Peripherie*, 109/110, S. 42–60.
- Messerschmidt, Astrid (2010): Wessen Wissen? Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsprozesse in globalisierten Zonen. In: Klein, Regina & Dungs, Susanne (Hrsg.): *Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur*. Wiesbaden: Springer, S. 223–235.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Involviert in Machtverhältnisse. In: Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 59–70.
- Niedrig, Heike (2015): Postkoloniale Mehrsprachigkeit und „Deutsch als Zweitsprache“. In: Thoma, Nadja & Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, S. 69–86.
- Piller, Ingrid (2016): *Linguistic diversity and social justice. An introduction to applied sociolinguistics*. Oxford/ New York: Oxford University Press.
- Pokitsch, Doris & Bjegač, Vesna (2022): Von (Un-)Möglichkeiten mehrsprachig zu sein. Eine subjektivierungsanalytische Betrachtung mehrsprachiger Bildungskonzepte. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, 38, 1–2, S. 83–98.
- Postner, Amos C. & Thoma, Nadja (2023): „Müssen wir gendern?“ „Politisch korrekte“ Sprache als Problem sprachbezogener Erwartungen in pädagogischen Situationen. In: Binder, Ulrich; Böhmer, Anselm & Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Sprache und Pädagogik*. Münster/ New York: Waxmann, S. 149–163.
- Prah, Kwesi K. (2017): The Centrality of the Language Question in the Decolonization of Education in Africa, In: *Alternation Interdisciplinary Journal for the Study of Arts and Humanities in Southern Africa*, 24, H. 2, S. 226–252.
- Purtschert, Patricia; Lüthi, Barbara & Falk, Francesca (Hrsg.) (2012): *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien*. 2. Aufl. Bielefeld: transcript.

- Putjata, Galina; Brizić, Katharina; Goltsev, Evghenia & Olfert, Helena (Hrsg.) (2022): Towards a Multilingual Turn in Teacher Professionalization. Special Issue in Language and Education, 36, H. 5.
- Randeria, Shalini (2012): Verflochtene Schweiz. Herausforderungen eines Postkolonialismus ohne Kolonien. In: Purtschert, Patricia; Lüthi, Barbara & Falk, Francesca (Hrsg.): Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien. 2. Aufl. Bielefeld: transcript, S. 7–12.
- Said, Edward W. (2009 [1978]): Orientalismus. Frankfurt a. Main: Fischer.
- Schmidt, Clea; Terhart, Henrike; Mc Daid, Rory & Proyer, Michelle (2023): Unravelling the nuanced experiences of multilingual internationally educated teachers in bridging programmes. In: Proyer, Michelle; Krause, Sabine & Kreamsner, Gertraud (Hrsg.): The Making of Teachers in the Age of Migration. London: Bloomsbury Publishing, S. 102–118.
- Spivak, Gayatri C. (2015): Can the Subaltern Speak? In: Williams, Patrick & Chrisman, Laura (Hrsg.): Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. London: Routledge, S. 66–111.
- Steyerl, Hito (2002): Can the Subaltern speak German? Postkoloniale Kritik. <https://transversal.at/transversal/0902/steyerl/de>.
- Storch, Anne (2016): Sprachideologien in kolonialen Kontexten. Sprachideologien in Afrika. In: Stolz, Thomas; Warnke, Ingo H. & Schmidt-Brücken, Daniel (Hrsg.): Sprache und Kolonialismus. Eine interdisziplinäre Einführung zu Sprache und Kommunikation in kolonialen Kontexten. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 147–168.
- Suzina, Ana C. (2021): English as lingua franca. Or the sterilisation of scientific work, In: Media, Culture & Society, 43, H. 1, S. 171–179.
- Thielsch, Angelika (2020): Listening out and dealing with otherness. A postcolonial approach to higher education teaching, In: Arts and Humanities in Higher Education, 19, H. 3, S. 227–243.
- Thoma, Nadja (2015): Ein „neutrales Vergleichsmedium, das niemandes Muttersprache ist“? Zur Bedeutung der („Bildungs“)Sprachen Latein und Griechisch in fachdidaktischen Diskursen der amtlich deutschsprachigen Migrationsgesellschaft. In: Thoma, Nadja & Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisieres Verhältnis. Bielefeld: transcript, S. 179–203.
- Thoma, Nadja (2018): Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen. Bielefeld: transcript.
- Thoma, Nadja (2022): Zur Verschränkung der Differenzkategorien Sprache, race und Religion. Raciolinguistic Ideologies als theoretische Perspektive auf Bildung in Differenzverhältnissen. In: Akbaba, Yalız; Buchner, Tobias; Heinemann, Alisha M. B.; Pokitsch, Doris & Thoma, Nadja (Hrsg.): Lernen und Lehren in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen. Wiesbaden: Springer, S. 67–85.
- Thoma, Nadja (2023): Pedagogy and research cooperations in the neoliberal politics of speed. Reflections for critical pedagogical professionalization in migration societies. In: Krause, Sabine; Proyer, Michelle & Kreamsner, Gertraud (Hrsg.): The Making of Teachers in the Age of Migration. Critical Perspectives on the Politics of Education for Refugees, Immigrants and Minorities. London/ New York: Bloomsbury Publishing, S. 85–101.
- Thoma, Nadja (in Druck): Dominanzkritik und Kritik an Dominanzverhältnissen. Forschungsethische und pädagogische Dilemmata im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Becker, Karina (Hrsg.): Mehrsprachiger und dominanzkritischer Deutschunterricht. Wochenschau-Verlag.
- Viswanathan, Gauri (2014 [1989]): Masks of Conquest. Literary Study and British Rule in India. 25. Aufl. New York: De Gruyter.

Autorin**Thoma, Nadja**, Dr.in

ORCID: 0000-0001-9084-9638

Assistenzprofessorin an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Innsbruck.

Forschungsschwerpunkte: Bildung und pädagogische Professionalisierung im Kontext von Mehrsprachigkeit, Migration und sozialer Ungleichheit, sowie Methoden und Methodologien interpretativer Sozialforschung. Sie leitet derzeit die beiden internationalen Projekte „Researching and Transforming Multilingual Spaces“ und „Educational Transitions in the Context of Linguistic Minoritization“.

nadja.thoma@uibk.ac.at

Nguyen Minh Salzmann-Hoang

The white educator's burden: Koloniale Kontinuitäten im pädagogischen Sprechen über Mehrsprachigkeit

Abstract

Der Beitrag behandelt die Folgen des historischen Verhältnisses von (Sprach-) Wissenschaft und Kolonialismus für Lernprozesse von Pädagog*innen. Dazu wird eine empirische Untersuchung zum diskursiven Positioning (Kayı-Aydar 2019) von Fachkräften in einer Weiterbildung vorgestellt, die aus postkolonialer Perspektive deren Sprechen über Mehrsprachigkeit analysiert. Ausgehend davon, dass der Lernprozess von der eigenen gesellschaftlichen Positionierung geprägt ist, wird diskutiert, wie der Reproduktion der Differenzordnung ‚Sprache‘ in Lernräumen entgegengewirkt werden kann.

Keywords: epistemische Gewalt, Positioning Theory, Postkoloniale Theorie, Weiterbildung

1 Einleitung

Die Wertschätzung von sprachlicher Vielfalt hat Konjunktur. Schließlich erscheint es in einem Verständnis von Migrationsgesellschaft, das sprachlich-kulturelle Heterogenität als soziale Wirklichkeit anerkennt, als selbstverständlich, dass Menschen mehrsprachig sind und aufgrund dieser Mehrsprachigkeit nicht diskriminiert werden sollten. So finden sich in der Lehrer*innenausbildung im deutschsprachigen Raum in unterschiedlichem Maße Inhalte, die angehende Lehrkräfte auf die Erfordernisse eines mehrsprachigen Klassenraumes vorbereiten sollen. Diese Inhalte umfassen in der Regel psycholinguistisches Wissen über den Spracherwerb, didaktische Ansätze für die Einbindung und Nutzung im Unterricht und auch Grundlagenwissen über die gesellschaftliche Relevanz der Thematik, welche über die bestehende empirisch nachgewiesene Benachteiligung mehrsprachiger Schüler*innen begründet wird (vgl. Berkel-Otto et al. 2021; Busse 2020). Für die Pädagog*innen gilt es dann, nicht nur förderlichen Unterricht zu gestalten, sondern Sprachenvielfalt sichtbar zu machen und wertzuschätzen. Gleichwohl bestehen immer noch gesellschaftliche Diskurse, die den Gebrauch und die Kenntnis bestimmter Sprachen mit Bildung(serfolg) verknüpfen, während andere

Sprachen als weniger komplex oder gar zu weniger intellektueller Schaffenskraft imstande gelten. Solche konstruierten Bilder und systematischen Unsichtbarmachungen, die sich auf das paneuropäische Projekt des Kolonialismus zurückführen lassen, sind wirksam, wo auch immer pädagogische Interventionen auf das Sprachrepertoire mehrsprachiger Personen abzielen: Pädagog*innen müssen sich zu solchen Diskursen positionieren.

In diesem Beitrag wird daher der Frage nachgegangen, inwiefern koloniale Kontinuitäten im pädagogischen Sprechen über Mehrsprachigkeit bestehen und wie diese ‚verlernt‘ werden können. Zunächst wird dazu das historische fachspezifische koloniale Erbe zusammengetragen. Dann wird eine empirische Forschung zu einer Weiterbildung vorgestellt, die aus einer postkolonialen Perspektive das diskursive Positioning (vgl. Kayı-Aydar 2019) pädagogischer Fachkräfte zum Thema Mehrsprachigkeit und damit verbundener Diskriminierung(en) untersucht. Auf Grundlage dieser Ergebnisse werden im letzten Teil die Bedeutung der eigenen gesellschaftlichen Positionierung für Lernprozesse und sich daraus ergebende Implikationen für die Gestaltung von Lernräumen diskutiert.

2 Koloniale Erbschaften im Verhältnis von Sprache und Wissenschaft

Schulen sind Orte, an denen machtvoll sprachliche Differenzordnungen wirken. Im deutschsprachigen Kontext wird die institutionell verankerte Vorstellung von Einsprachigkeit als Norm ausgiebig unter dem Stichwort des monolingualen Habitus (vgl. Gogolin 1994) thematisiert: Das schulseitige und damit institutionalisierte Beharren auf Einsprachigkeit im Alltag kann als eine hegemoniale Praxis gesehen werden, die mehrsprachige Schüler*innen in ihren Bildungschancen beschneidet (vgl. García 2009). Diese systematische Machtausübung auf Subjekte über eine staatliche Regulierung von Sprache durch Bildung hat eine lange koloniale Geschichte, in der die (Sprach-)Wissenschaft eine wichtige Rolle spielt. Im Folgenden werden einige Aspekte dieses besonderen Verhältnisses vorgestellt.¹ Erfolgreiche politische Herrschaft in Verbindung mit der Verwendung von *einer* Sprache zu denken, war bereits leitendes Prinzip bei der Bildung europäischer Nationalstaaten. So gilt als Ziel der Herausgabe der ersten europäischen Volksgrammatik 1492, der ‚Gramaticá Castellana‘, nicht die Literarisierung der spanischen Bevölkerung, sondern vielmehr die Unterbindung von Vernakularsprachen zugunsten einer ‚von oben‘ regulierten Sprache (vgl. Illich 1980; Lüdi 1996). Dieses Prinzip findet sich überall dort wieder, wo Kolonialsprachen wie

1 Für weitere postkolonial-theoretisch informierte aktuelle Analysen von Sprache als Differenzordnung sei hier aus Platzgründen auf die Stichworte Linguizismus (vgl. Dirim 2017) und Native Speakerism (vgl. Khakpour 2016, Knappik 2016) verwiesen.

Französisch, Spanisch, Deutsch, Niederländisch und Englisch durch Kolonialregierungen eingeführt wurden. Ein Augenmerk soll aber hier auf das Wirken der Sprachwissenschaft gelegt werden, die durch Beforschung der indigenen Sprachen einen Grundstein für Missionierung und Kolonialisierung legte. Maßgeblich ist dabei die Konstruktion von Grenzen in einer diversen, zunächst ‚fremden‘ Sprachenlandschaft, mit der die Kategorisierung von Menschen in ethnische Gruppen erfolgte und die europäische Verwaltung der Gebiete erleichtert wurde (vgl. Busch 2021, S. 113ff.). Die frühkoloniale afrikanische Linguistik zu Beginn des 19. Jahrhunderts, maßgeblich durch christliche Missionen vorangetrieben, arbeitete bei der Erfassung, Beschreibung und Systematisierung der afrikanischen Sprachen jedoch oftmals mit Informant*innen, die im Kindesalter versklavt, verschleppt und Jahre später in weiter Entfernung zu ihren Sprachgemeinschaften Auskunft zu ihren sprachlichen Repertoires gegeben haben. Ohne Berücksichtigung dieser Umstände lieferte die Wissenschaft verzerrte, in sozialer Deixis, Registern und Syntax reduzierte Repräsentationen der beforschten Sprachen, die sich mit europäischen Annahmen von ‚primitiven‘ und ‚einfachen‘ Gesellschaften Afrikas deckten (vgl. Irvine 2008).

Die Untersuchung des Verhältnisses von wissenschaftlicher Wissensproduktion und gewaltvollen Differenzordnungen ist auch Gegenstand des Orientalismus, der umfangreichen kolonialen Diskursanalyse Saids. Der postkoloniale Theoretiker zeichnet dabei die Verstetigung der Idee islamischer und arabischer Unterlegenheit gegenüber dem Westen als ein Muster nach, das sich durch die Studien der Orientalistik zieht. In deren Abhandlungen würden Familie, Rhetorik und Charakter des Arabischen zwar sehr ausführlich, aber durchgehend abwertend portraitiert:

“And so it is throughout the work of the contemporary Orientalist: assertions of the most bizarre sort dot his or her pages [...]. Orientalist generalizations about the Arabs are very detailed when it comes to itemizing Arab characteristics critically, far less so when it comes to analyzing Arab strengths. The Arab family, Arab rhetoric, the Arab character, despite copious descriptions by the Orientalist, appear de-natured, without human potency, even as these same descriptions possess a fullness and depth in their sweeping power over the subject matter.” (Said 2003[1978], S. 310)

Dieses Denken, für das Said den Begriff des Orientalismus prägt, beruhe auf der ontologischen und epistemologischen Unterscheidung zwischen dem Orient und dem Okzident (ebd., S. 2). Bei dieser Ausgrenzungspraxis, genannt Veranderung (englisch: *Othering*), entstehen die ‚Fremden‘, indem ein ‚Wir‘ konstruiert wird, das sich grundlegend von den ‚Fremden‘ unterscheidet. Im kolonialrassistischen Diskurs geschieht dies über Gegensatzpaare: Sind die anderen ‚wild‘, so sind wir ‚zivilisiert‘, sind sie ‚emotional‘, so sind wir ‚rational‘ (Castro Varela & Mecheril 2010). So dient beim Verändern das ‚Fremde‘ als eine Projektionsfläche für „bild-

hafte Mythen“ (Mecheril 2021, S. 220), in deren Abgrenzung die eigene (westliche) Identität definiert (vgl. Hall 1994).

Zusammenfassend zieht sich ein roter Faden durch die Geschichte des Kolonialismus: Von der Rechtfertigung der Maafa durch europäische Philosophen wie John Locke, Thomas Hobbes und Immanuel Kant, die zur Aberkennung der Menschlichkeit von Afrikaner*innen beitrugen (vgl. Därmann 2020), über die gewaltsame Installation von ausbeuterischen Kolonialapparaten unter dem Vorwand, den Kolonien europäische, erstrebenswerte Tugenden der Rationalität, Humanismus und Moral als ‚Geschenk‘ zu überreichen, bis hin zu Modernisierungstheorien konservativer US-amerikanischer Wirtschaftswissenschaften bis in die 1950er Jahre, die den Globalen Süden für immer in der Position der Aufholenden festlegten (vgl. Castro Varela & Dhawan 2015) – stets übte die Wissenschaft des Globalen Nordens ihre Deutungsmacht über ‚die Anderen‘ aus und diente damit der Legitimation eigener Interessen.

3 Diskursives Positioning zu Mehrsprachigkeit in einer Weiterbildung

Im folgenden Abschnitt werden Ergebnisse einer empirischen Arbeit präsentiert, die mit einer postkolonialen Perspektive, d.h. unter kritischer Berücksichtigung kolonialer Erbschaften, pädagogisches Sprechen analysiert. Dabei wird beleuchtet, wie mehrsprachige Personen und ihre Diskriminierung im pädagogischen Diskurs konstruiert und imaginiert werden. Da der betrachtete Diskurs in einem Lernraum außerhalb der klassischen Lehrer*innenbildung stattfand, werden zunächst Rahmen und Ergebnisse der konkreten Arbeit vorgestellt, bevor in der Diskussion der Kontext erweitert wird.

3.1 Darstellung der Untersuchung

Die verwendeten Daten der Untersuchung entstammen aus der wissenschaftlichen Begleitung einer einjährigen Weiterbildung an der Universität Hamburg. Es handelte sich um eine prozessbegleitende Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte, die in einem sogenannten „Quadratkilometer Bildung“² tätig waren. Ihre sozialräumlich ausgerichtete Arbeit bestand dabei in der Vernetzung verschiedener kommunal und pädagogisch agierender Akteur*innen vor Ort und der Gestaltung von pädagogischen Angeboten.

2 Das Programm ‚Ein Quadratkilometer Bildung‘ wurde 2007 am Standort des Neuköllner Reuterziekes in Berlin von der Freudenberg Stiftung, der Karl-Konrad-und-Ria-Groeben-Stiftung in Zusammenarbeit mit der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie initiiert. Seit der erfolgreichen Transformation des medial bekannt gewordenen Campus Rütli in Neukölln wurde der Ansatz von der Freudenberg-Stiftung und von der mittlerweile ausgegründeten „Ein Quadratkilometer Bildung“-Stiftung auf insgesamt 13 Programmorte ausgeweitet.

Ziel der Weiterbildung war die Qualifizierung der teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte (im Weiteren auch Teilnehmende genannt) zum* zur ‚Berater*in für sprachliche Bildung in Netzwerken‘ durch eine Vermittlung von Fach- und Prozesswissen für ihre Arbeit an den Programmstandorten zu den Themen Mehrsprachigkeit, Spracherwerb, dem Zusammenhang von Sprache und Bildungsfolg sowie Netzwerk- und Projektarbeit. Die feste Gruppe bestand aus zehn Teilnehmenden mit heterogenen Sprach- und Berufsbiografien. Während einige monolingual Deutsch aufgewachsen sind, ist die Mehrzahl mehrsprachig, wobei in Bezug auf Sprachenstatus und -prestige sehr heterogene sprachliche Repertoires vorliegen. Das Material wurde durch zwei Gruppendiskussionen zu jeweils zwei Zeitpunkten erhoben: Zum ersten Zeitpunkt (Mitte der Weiterbildung) wurden die Anforderungen an eine*n Berater*in für sprachliche Bildung diskutiert; zum zweiten Zeitpunkt (Abschlussveranstaltung) wurde alleinig die Frage gestellt, was sich im vergangenen Jahr bei den Teilnehmenden getan habe. Für die transkribierten Gespräche wurde ein diskursanalytisches Vorgehen unter Rückgriff auf die Positioning Theory (vgl. Davies & Harré 1990; Harré & Langenhove 1999; Kayı-Aydar 2019) gewählt und an einer Auswahl von vier Episoden durchgeführt³. Die leitende Frage lautete dabei: Wie konstruieren und imaginieren Berater*innen für sprachliche Bildung mehrsprachige Personen und ihre Diskriminierung?

3.2 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchung lassen sich entlang von drei Themenkomplexen zusammenfassen: Die ambivalenten Vorstellungen zu Mehrsprachigkeit, die mehrsprachige Person als verändertes Gegenüber und die professionelle Rolle der Fachkräfte in Bezug auf mit Mehrsprachigkeit verbundene Diskriminierung.

Vorstellungen zu Mehrsprachigkeit

Im Sprechen über Mehrsprachigkeit existieren verschiedene Vorstellungen. Die Teilnehmenden kennen die gesellschaftlich dominante sprachideologische Vorstellung von Einsprachigkeit als Norm: Sie erleben sie durch persönliche Erfahrungen und in Arbeitskontexten bei Kolleg*innen und Behörden in Form von Abwertung, Ausschluss und Benachteiligung, auch wenn sie sich einhellig selbst in ihrer Arbeit und ihren Erzählungen gegen diese Diskurse positionieren. Dabei werden durch die Weiterbildung initiierte Transformationsgeschichten erzählt:

B4: „Wir haben ja unsere Ha-, also ich hab meine Haltung auch geändert, seitdem ich hier bin, ne? Früher hab ich auch gedacht ‚Ach, das Kind kann ja noch gar kein Deutsch‘

3 Dabei wurde das Positioning einer methodischen Operationalisierung durch den *Positioning Diamond* (vgl. Slocum-Bradley 2010) als diskursives Zusammenspiel von vier Facetten analysiert: a) aufgerufene Identitäten, b) attribuierte Rechte & Pflichten, c) vollzogene sprachliche Handlungen, d) rahmende Storylines.

und jetzt ist es so, wie oft ich frag ‚Wie ist es denn in deiner Sprache?‘ Das habe ich früher nie so oft gesagt.“ [B-Z1; 195ff]

Die Person eröffnet damit eine Geschichte zu ihrer Haltungsänderung, in der sie ihre frühere Identität, in der sie mehrsprachige Kinder über ein ‚Deutschdefizit‘ definiert, mit einer neuen pädagogischen Identität aktualisiert, die sehr interessiert an den sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Kinder ist. In einer anderen Episode wird Mehrsprachigkeit zunächst als ‚Potential‘, dann mit Nachdruck als ‚Schatz‘ konzeptualisiert. Die dominierende Metapher von Mehrsprachigkeit als ‚zu bergenden, wertvollen Schatz‘ wird auch in der folgenden Erzählung ersichtlich, die von der Lage in einer Schule mit vielen neuen ‚Flüchtlingskindern‘ handelt:

B4: „NATÜRLICH müssen die miteinander sprechen, damit die Kinder doch auch in der Schule klarkommen, wenn ich dem Kind versuch, was zu erklären, das versteht- versteht mich nicht. Und ich sag: ‚Mensch, X, könntest du einmal übersetzen‘ “
 B5: „Was haben wir gelernt: Ressourcen nutzen! Die Ressourcen richtig nutzen.“
 [B-Z1; 249ff.]

Hier wird Mehrsprachigkeit als ‚wertvolle Ressource‘ interaktional bestätigt. Dabei verteilen sich die Rechte und Pflichten um diese Ressource folgendermaßen: Strukturell benachteiligte Schulkinder sollen die Ressourcen zur Überwindung dieser Benachteiligung selbst bzw. füreinander einbringen, indem das mehrsprachige Kind eingespannt wird, um ein neues Kind besser sprachlich zu ‚integrieren‘, was gleichzeitig die Lehrkraft entlastet. Die Institution (Schule) soll sich hingegen im Thema Sprachbildung dahingehend entwickeln, dass sie vorhandene Ressourcen besser (d.h. gezielter, effizienter) ausschöpfen kann.

Der*die mehrsprachige „Andere“

Obwohl in der Weiterbildung aktuelle, offene Definitionen von Mehrsprachigkeit vermittelt wurden, nach der alle Teilnehmenden (aufgrund ihrer schulischen Fremdsprachenkenntnisse) selbst als mehrsprachig gelten müssten, wird der Begriff ‚mehrsprachig‘ nur in Bezug auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und entsprechende Personen verwendet. Diese diskursiv hergestellte Fremdheitsposition dominiert die Gespräche trotz Anwesenheit migrantisch mehrsprachiger Personen.

In der Analyse einer längeren Episode zeichnet sich ab, welche Perspektiven als Teil der Gruppe ‚funktionieren‘ und welche externalisiert werden. So erzählt eine mehrfach marginalisierte⁴ Person, A3, in einer schamhaft besetzten Selbstoffenbarung von ihrem Lernprozess:

⁴ Es gab im Rahmen der Weiterbildung keine explizit gestalteten Momente, in denen eine Selbstpositionierung der Teilnehmenden entlang von diskriminierungsrelevanten gesellschaftlichen Positionierungen in Bezugssystemen wie Geschlecht, race, Religionszugehörigkeit, formales Bildungs-

A3: „ich mein ich BIN mehrsprachig aufgewachsen und TROTZdem bin ich ganz ähm seh ich das heute anders, ne? Ähm für mich war das auch immer so [...] okay wie erzieht du jetzt deine Kinder? [...] Gerade weil ich Angst hatte, dass sie sonst im Schulischen einfach nicht weiterkommen oder dass sie Probleme haben werden, weil man das doch so immer mitbekommen hat, ne? Und dann hab ich das immer so versucht, ja eigentlich schon Deutsch im Fokus und hab die zweite Sprache das so n bisschen (zögert) doch eigentlich n bisschen vernachlässigt, ne? Wo ich dann heute ganz genau anders drauf gucke“ [A-Z2; 300ff]

Angesichts mehrsprachigkeitsfeindlicher gesellschaftlicher Diskurse reflektiert A3 in dieser Erzählung ihren schmerzhaften Prozess, der ungerechte Erfahrungen mit Sprachtests während Gesundheits- und Einschulungsuntersuchungen an ihrem Kind beinhaltet. Als sie sich an anderer Stelle selbst für eine fehlende Konsequenz in der Weitergabe ihrer Herkunftssprache rügt, wird das Rederecht von einer *weißen*, monolingual deutsch aufgewachsenen Teilnehmerin übernommen, die dann davon spricht, wie sie erfuhr, dass einige der Teilnehmerinnen mehrsprachig aufgewachsen sind:

A5: „Und dann hab ich hier gegessen und ihr habt alle erzählt, wer- also welche Sprachen ihr auch sprecht und ich dachte dann also, ganz ehrlich, das war so ne richtige Erdung [...]“ [A-Z2; 311ff]

Es ist diese zweite Erzählung, die in der Gruppe (mit einem heiteren, zustimmenden Gelächter der anderen einsprachig Aufgewachsenen) Anschluss findet und zeigt, wie die migrantisch mehrsprachige Person ihre negativen Erfahrungen nur unter Dethematisierungswiderständen besprechen kann.

Die symbolische Zurückweisung (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit als Teil der eigenen Gruppenidentität macht weitere exotisierende Narrationen über die ‚andere Gruppe‘ möglich:

B4: „ich denk dann immer an unsere Flüchtlingsfamilien. Das ist ja meistens- ne, das ist oftmals das EINzige, was sie retten konnten. Ihre Sprache. Sonst haben die ja Alles verloren [...] Wir haben jetzt wirklich ganz viele Eltern, hm verschiedensprachig und was da- Da ist eine Energie bei den Müttern“ [B-Z2; 306ff]

Hier wird die mehrsprachige Person als vulnerables, schutzbedürftiges, fragiles Gegenüber konstruiert und gleichzeitig exotisiert. Diese Veränderung ist auf pragmatischer Ebene so wirkmächtig, weil durch die Anschlussfähigkeit an orientalistische Gegensatzpaare wie ‚rational vs. emotional‘ und ‚zivilisiert vs. wild‘ keine weitere Ausführung nötig ist.

niveau etc. stattfand. Daher ist die genannte intersektionale Marginalisierung der Person in dieser Analyse eine Fremdzuschreibung durch mich – begründet in meinem ‚Lesen‘ der Identität während persönlicher Begegnungen –, die ich hier an diese Person ohne kommunikative Validierung herantrage.

Mit Mehrsprachigkeit verbundene Diskriminierung(en) und eigene Rolle als Professionelle

Wie oben erwähnt, ist die Gruppe sich der Benachteiligung von (migrantisch) mehrsprachigen Personen bewusst. In den Diskussionsepisoden um die Verantwortlichkeit ihrer Profession wird als Hauptaufgabe eine individuelle Haltungsänderung gesehen, wahlweise ausgelöst durch eine Rückbesinnung auf ‚Menschlichkeit und Liebe‘ zu Kindern, oder durch Aktualisierung des (Fach-)Wissensstands. Eine Teilnehmerin (selbst mehrsprachig aufgewachsen) formuliert die Macht von akademisch produziertem Wissen auf sie folgendermaßen:

B1: „ich muss sagen, da hat sich auch bei mir viel getan. Auch so zum einen, wie das schon X gesagt hat, wie vieles, was man so unterbewusst sich denkt, so ‚hm ist n bisschen komisch‘ wenn jemand sagt ‚Man darf das nicht sagen‘ und so. Und spätestens, als man da so n wissenschaftlichen Text gelesen hat, dachte ich so (schlägt mit Faust auf Tisch, energisch) ‚Verdammt, es ist wissenschaftlich sogar beLEGT, dass das kein Hindernis ist für Kinder, mehrsprachig aufzuwachsen‘“ [B-Z2; 367ff]

Weil sie bereits früh ein Unbehagen gegenüber Sprachverboten und anderen Mehrsprachigkeit abwertenden Diskursen verspürte, löste für sie die Legitimation durch wissenschaftlich produzierte Aussagen eine emotionale Reaktion aus; möglicherweise einem Befreiungsschlag gleichend.

Ob sich die Haltungsänderung durch Menschlichkeit oder Auseinandersetzung mit aktuellen wissenschaftlichen Texten vollzieht – Ziel ist in beiden Fällen die Überwindung von abwertenden Annahmen zu Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Personen zugunsten einer wertschätzenden Haltung, die Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource versteht. Aus dieser Haltung heraus gelte es dann, andere ‚anzustecken‘, wie in einer fast feierlichen Abschlusserklärung am Ende einer Gruppendiskussion gemeinsam ausgesprochen wird:

B1: „Wir sind hier. Und wir denken NICHT so wie die anderen.“

B5: „Genau. Und wir wollen unser Denken (0,5) verstreuen, andere damit infizieren.“ (zustimmendes Gelächter)

B2: „und wir haben jetzt Werkzeuge dafür und das Vertrauen, ne? Dieses Selbstbewusstsein, das zu machen.“ [B-Z2; 435ff]

Die erwähnten Werkzeuge und das Selbstvertrauen werden zuvor von A4 beschrieben:

A4: „Da bin ich jedes Mal so glücklich, dass ich wirklich dann in der Praxis arbeite so mit den Familien und denen genau das [dass Mehrsprachigkeit ein ‚Schatz‘ ist, NMSH], wenn ich dann Cafés mache oder so, sagen kann, weil ich merke diese Unsicherheit, diese Fragen und diese Erleichterung, wenn denen jemand dann genau da mal Antworten zu geben kann. Weil die kriegen wirklich von den Kinderärzten, die kriegen Aussagen oder die bekommen da, ähm, so an Meinungen und an Mehrsprachigkeit und dafür find ich's total wichtig.“ [A-Z2; 319ff.]

A4 verdeutlicht hier ihr Selbstverständnis, in dem es ihre sie durchaus erfüllende Aufgabe sei, unwissende und verunsicherte mehrsprachige Familien zum Stand der Wissenschaft aufzuklären und sie damit vermeintlich vom Druck mehrsprachigkeitsfeindlicher Diskurse zu erleichtern. Hier weist die postkoloniale Perspektive jedoch auf eine Leerstelle hin, die diese grundsätzlich sehr wichtige und nötige Haltung gegenüber Diskriminierung außer Acht lässt: die eigene Verstrickung in die (Re-)Produktion von Differenzordnungen. Die Positionierung von mehrsprachigen Personen innerhalb eines Diskriminierungsdiskurses als Opfer, die Hilfe von engagierten Pädagog*innen benötigen, ist nicht nur eigene Identitätsarbeit, sondern schafft eine Abhängigkeit dieser Opfer und verstetigt beide Positionen. Sie werden – figurativ gesprochen – feste Rollen in einem performativen Theater. Die mehrsprachigen Personen erhalten in dieser Storyline kein *Recht* auf bessere Bedingungen – wohl aber die *Pflicht*, durch Aktivierung eigener Ressourcen auf sie hinzuarbeiten – während die Pädagog*innen vor allem die Betroffenen aufklären sollen. Fundierte Kritik an Strukturen (diskriminierende Sprachregelungen, Selektionsmechanismen, die Verbreitung veralteter Wissensbestände durch außerpädagogische Autoritäten) bleibt dabei aus, weil dies nicht als Pflicht eines*einer engagierten Pädagog*in angesehen wird.

4 Diskussion

Die Ergebnisse der Arbeit weisen auf die Beständigkeit kolonialer Bilder (wertvolle Schätze, der*die exotische ‚Andere‘, eine aufklärerische Mission) innerhalb des Sprechens über Mehrsprachigkeit hin, das im Rahmen der untersuchten Weiterbildung stattfand. Dadurch stellt sich die Frage, warum sich in diesem Lernraum die Reproduktion gewaltsamer Sprachideologien diskursiv entwickeln konnte und welche Implikationen sich dadurch für die Gestaltung von Lernräumen, wie auch die Lehrer*innenbildung einer ist, ergeben.

4.1 Unterschiedliche Positionierungen – unterschiedliche Lernprozesse

In der Positioning Theory kommt Moral eine besondere Rolle zu. Die Rechte und Pflichten einer Person stehen dabei im Wechselspiel mit ihrer Identität und ihren Handlungen innerhalb einer Storyline, kurzum: sie hängen von der Positionierung der Personen ab. Hier zeichnet sich für die beforschte Gruppe folgendes Bild ab: Sie sind alle als Fachkräfte in einem beruflichen Umfeld tätig, in dem sie eine besondere Verantwortung für andere Menschen tragen und verpflichtet sind, sich gegen Abwertung und Ungerechtigkeit einzusetzen – darin besteht über alle Gruppendiskussionen hinweg kein Zweifel. Nun sind sie im Feld der Mehrsprachigkeit aber unterschiedlich positioniert: Einige Personen wuchsen einsprachig mit Deutsch, einige mit Französisch und Rumänisch auf, während andere mehr-

sprachig mit Deutsch und einer linguizistisch abgewerteten Herkunftssprache (Arabisch) aufwuchsen. In den vorgestellten Teilen der Analyse wird ersichtlich, wie die Aktualisierung von Fachwissen (z.B. ‚Mehrsprachiges Aufwachsen ist für den Spracherwerb nicht nachteilig‘) bei den Teilnehmenden vor dem Hintergrund unterschiedlicher gesellschaftlicher Positionierungen und damit verbundener Erfahrungen auch ganz unterschiedliche Auseinandersetzungsprozesse auslösen kann.

Auf der einen Seite kann es für migrationsbedingt mehrsprachige Personen bedeuten, langjährige Strategien des Umgangs mit machtvollen Strukturen (Nichtnutzung der Herkunftssprache, Kindererziehung, ein Sich-Fügen bei relevanten institutionellen Selektionsmechanismen) hinterfragen zu müssen. Diese besondere Schwierigkeit im Zusammenhang mit Wissen(sbeständen) lässt sich mit dem Konzept der epistemischen Gewalt betrachten, also dem „Beitrag zu gewaltförmigen gesellschaftlichen Verhältnissen, der im Wissen selbst, in seiner Genese, Ausformung, Organisation und Wirkmächtigkeit angelegt ist“ (Brunner 2016, S. 39). Diese Betrachtungsweise nimmt dem Wesen des Wissens die Unschuld und steht damit im Kontrast zur aufklärerischen Tradition, nach der Wissen(schaft) zu Freiheit und Selbstbestimmung führe (vgl. Kluziak & Schlüter 2021). Sehr deutlich wird dies mit Blick auf die Kolonialgeschichte, in der Wissenschaft in ihren Modi des Messens, Benennens und Kategorisierens maßgeblich zur Gewalt des Kolonialsystems beitrug. Ein weiteres Merkmal ist aber, dass

„epistemische Gewalt den Geist in einer Weise formt, dass er gegen die eigenen kollektiven Interessen funktioniert. Dies ist auch der Grund dafür, warum unterdrückte Gruppen häufig nicht gegen ihre eigene Unterdrückung aufbegehren.“ (Heinemann & Castro Varela 2016, S. 3)

Dies wurde u.a. in der Episode mit A3 deutlich, in der sich die Teilnehmende selbst Vorwürfe macht, es ‚nicht besser gewusst zu haben‘ und sich dafür schämt. Auf der anderen Seite steht der Auseinandersetzungsprozess, den Angehörige einer Mehrheitsposition (hier: einsprachig deutsch aufgewachsen, *weiß* positioniert) durchleben: die inspirierende ‚Erdung‘ durch den Kontakt mit Mehrsprachigen, die Bewunderung der ‚Energie‘ mehrsprachiger Mütter und das Glück darüber, in Elterncafés Aufklärungsarbeit zu leisten. In diesen spiegelt sich die Freude an einer *humbling experience*, einer Demut lehrenden Erfahrung wider, die der Kontakt mit der ‚Fremde‘ ermöglicht hat. In diesem exotisierend-orientalistischen Diskurs besteht die Gefahr, die Differenz zum ‚Anderen‘ ins Ästhetische zu überhöhen und schließlich auch als Spiegel für den eigenen Lernprozess zu instrumentalisieren: Die Anwesenheit der anderen mehrsprachig aufgewachsenen Pädagog*innen ist dann nur deshalb wünschenswert, weil sie die intensive Selbsterfahrung und positive Gefühle ermöglicht. Dies wiederum steht im engen Zusammenhang mit einer weiteren Facette dieser Position, die im Anschluss an Heinemann & Sarabi

(2020) als ‚paternalistisches Wohlwollen‘ bezeichnet werden soll. So verstehen die Fachkräfte ihre Arbeit zum Teil als wohlwollendes Engagement, das ihnen – in der Auseinandersetzung mit konträren, veralteten Haltungen anderer – durchaus Mühen abverlangt, aber sich am Ende lohnt, da es dem höheren Ziel einer Mehrsprachigkeit wertschätzenden Bildungslandschaft dient. Auffällig ist hierbei, dass in dieser Storyline die migrationsbedingt Mehrsprachigen weiterhin das Ziel pädagogischer Adressierungen unter Umkehr der Vorzeichen sind. Wo die Botschaft früher lautete ‚Sprecht nur Deutsch!‘ und sich nun zu ‚Erhaltet eure Herkunftssprachen!‘ oder ‚Seid mehrsprachig!‘ wandelt, bleibt das paternalistische Machtverhältnis zwischen Pädagog*innen und Adressierten das Gleiche. Wie im lyrischen Aufruf in *The White Man's Burden* (Kipling 1903), wird die aufklärerische Aufgabe der verantwortlichen Fachkraft zu einer Bürde, die sie aus Güte und zur Erlösung der Unterlegenden auf sich nehmen muss, um die eigene Identität als engagierte Pädagogin zu sichern.

4.2 Koloniale Denkmuster verlernen?

Koloniale Kontinuitäten im Kontext einer Weiterbildung für Fachkräfte der Sprachbildung zu finden ist im Licht der sprachwissenschaftlichen Geschichte weder verwunderlich noch per se verwerflich. Es stellt sich jedoch die Frage, wie (Weiter-)Bildung gedacht, gerahmt und gestaltet werden könnte, um das sich wiederholende Muster epistemischer Gewalt zu unterbrechen. So ist die Internalisierung abwertender Ideologien ein mächtiger Prozess, dessen Umkehrung nicht durch ein reines Aktualisieren von Wissen, aber auch nicht durch bloßes Abstreifen ohne Reflexion seiner Historizität erfolgen kann. Diese Historizität ist in zweierlei Weise zu verstehen: Zum einen geht es um die tatsächliche Geschichte des Faches, weil die Auseinandersetzung mit den historisch-politischen Kontexten von Theorie und Methodologie dazu befähigt, die gegenwärtige Ausprägung der Fachpraxis einzuordnen. Zum anderen möchte ich aber dafür argumentieren, sich mit der Historizität von *persönlichem* ‚Wissen‘ auseinanderzusetzen, d.h. die Entstehungsbedingungen der eigenen Haltung vor dem Hintergrund gemachter Erfahrungen und gesellschaftlicher Positionierung zu reflektieren. Dazu liefert die postkoloniale Theoretikerin Spivak in ihren Überlegungen zur Bildung eine nützliche Anregung: „My project is the careful project of un-learning our privilege as our loss” (Spivak 1990, S. 9). Spivak irritiert mit dieser Vorstellung des ‚Verlernens‘, dass Privilegien ein geerbter Vorteil seien und diese im Bestreben nach einer gerechteren Welt geteilt oder abgegeben werden sollten. Schließlich seien es die Privilegien, die darin hindern

„andere Horizonte zu erspüren. [...] Wer Privilegien als Verlust reflektiert, wird marginalisierte Gruppen weder viktimisieren noch romantisieren – und gleichzeitig dazu in der Lage sein, die eigenen sozialen Vorteile geschichtlich einzuordnen.“ (Castro Varela 2015, S. 16)

Im Kontext der Weiterbildung würde dies – Castro Varela (2015) spricht hier von ‚strategischem Lernen‘ – bedeuten, dass im Themenfeld von Mehrsprachigkeit und Sprachbildung unbedingt angeleitete Gelegenheiten für *alle* Teilnehmenden gegeben sein müssen, ihre eigenen sprachlichen Privilegien zu reflektieren⁵. Die Herausforderung besteht darin, dass diese Verstrickung in als ungerecht empfundene Differenzverhältnisse schmerzhaft sein und Widerstände hervorrufen kann, Bildung nach Spivak jedoch nur als „zwangsfreie Neuordnung von Begehren“ („uncoercive re-arrangement of desires“, Spivak 2013, S. 373) funktionieren kann. Gerade dafür böte die Arbeit mit und an der eigenen Sprachbiographie (vgl. Thoma 2022) die Möglichkeit, sich mit dem Zusammenhang zwischen eigenen Erfahrungen und gesellschaftlichen Verhältnissen mehrdimensionaler und kritischer auseinanderzusetzen. Eine machtsensible Gestaltung eines solchen Lernraums würde auch die Möglichkeit offenhalten, sich der Perspektive marginalisierter Positionen zu öffnen, ohne diese zu instrumentalisieren oder diese ständig durch die Praxis des Veranderns von sich ‚fernzuhalten‘.

5 Konklusion

Die Interaktion einer Gruppe von Fachkräften lässt sich nicht als reines Spiegelbild globaler kolonialer Machtverhältnisse untersuchen. Zusammenfassend wird aber ersichtlich, wie die Pädagog*innen auf Narrative rekurren, die in orientalistischen und kolonialen Traditionen fußen und dies im Gespräch nicht hinterfragt wird. Dabei wirken die unterschiedlichen Positionierungen der Teilnehmenden in der gesellschaftlichen Differenzordnung ‚Sprache‘ in die Gruppendiskussionen hinein: Durch das Verdrängen von marginalisierenden und diskriminierenden Praktiken wird Mehrsprachigkeit als ‚problemfreie‘ und wertvolle Ressource konstruiert, die ausgeschöpft werden muss. Die sprachlich hegemonial positionierten pädagogischen Fachkräfte fühlen sich durch das akademische Wissen gestärkt, während Fachkräfte, die selbst migrationsbedingt mehrsprachig aufgewachsen sind, mit Scham und Selbstkritik verbleiben.

Zur Vermeidung von Hegemonie reproduzierenden Effekten in Lernräumen stellt sich die Frage nach Ansätzen, die zwangsfrei das Interesse an einer selbstkritischen Arbeit stärken, Privilegien erkennbar und auch negative Gefühle besprechbar machen. In diesem Zusammenhang plädiere ich daher für die Entwicklung und Auswertung von Ansätzen (sprach-)biographischer Arbeit in der Lehramtsausbil-

5 So gab es in der Weiterbildung zwar eine Einheit, in der anhand von Sprachportraits über das eigene Sprachrepertoire gesprochen wurde, doch dominierte in der Gruppe der verkürzte Fachdiskurs ‚Mehrsprachigkeit/viele Sprachen = gut‘. Dieser überspringt gewissermaßen die gesellschaftliche und eigene Realität, in der migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Verschränkung mit rassistischer Diskriminierung mit Nachteilen verbunden ist und weiße Monolingualität als Norm privilegiert wird.

derung, bei der sich Teilnehmende mit ihren Verstrickungen in gewaltvolle Verhältnisse auseinandersetzen können. Dies bildet einen Ausgangspunkt, um koloniale Erbschaften in der Differenzordnung ‚Sprache‘ aktiv zu verlernen, ohne sie zu vergessen.

Literatur

- Berkel-Otto, Lisa; Hansen, Antje; Hammer, Svenja; Lemmrich, Svenja; Schroedler, Tobias; Uribe, Ángela (2021): Multilingualism in Teacher Education in Germany: Differences in Approaching Linguistic Diversity in Three Federal States. In: Meike Wernicke, Svenja Hammer, Antje Hansen und Tobias Schroedler (Hrsg.): *Preparing teachers to work with multilingual learners*. Bristol/ Blue Ridge Summit: Multilingual Matters (Bilingual education & bilingualism, 130), S. 82–103.
- Brunner, Claudia (2016): *Das Konzept epistemische Gewalt als Element einer transdisziplinären Friedens- und Konflikttheorie*. Unter Mitarbeit von Humboldt-Universität zu Berlin, Werner Wintersteiner und Lisa Wolf. In: Werner Wintersteiner und Lisa Wolf (Hg.): *Friedensforschung in Österreich. Bilanz und Perspektiven*. Klagenfurt: Drava (Jahrbuch Friedenskultur, Band 10 (2015)), S. 38–53.
- Busch, Brigitta (2021): *Mehrsprachigkeit*. 3., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage. Wien: Facultas (UTB, 3774).
- Busse, Vera (2020): *Qualifizierung von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit Mehrsprachigkeit*. In: Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle und Dominique Rauch (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. 1. Auflage 2020. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 287–292.
- Castro Varela, María do Mar (2015): *Strategisches Lernen*. In: LuXemburg. Gesellschaftsanalyse und linke Praxis (2), S. 16–23.
- Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2., komplett überarbeitete Auflage. Bielefeld: transcript (Cultural Studies, 36).
- Castro Varela, María do Mar; Mecheril, Paul (2010): 2. Grenze und Bewegung. *Migrationswissenschaftliche Klärungen*. In: Sabine Andresen, Klaus Hurrelmann, Christian Palentien und Wolfgang Schröer (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag (Bachelor, Master), S. 23–53.
- Därmann, Iris (2020): *Undienlichkeit. Gewaltgeschichte und politische Philosophie*. Erste Auflage. Berlin: Matthes & Seitz.
- Davies, Bronway; Harré, Rom (1990): *Positioning: The Discursive Production of Selves*. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20 (1), S. 43–63. DOI: 10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x.
- Dirim, İnci (2017): *Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität*. In: *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* 9.
- García, Ofelia (2009): Chapter 8 Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. In: Tove Skutnabb-Kangas, Robert Phillipson, Ajit K. Mohanty und Minati Panda (Hrsg.): *Social Justice through Multilingual Education: Multilingual Matters*, S. 140–158.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Zugl.: Hamburg, Univ., Habil.-Schr., 1992. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften).
- Hall, Stuart (1994): *Rassismus und kulturelle Identität*. 1. Auflage, 1.–2. Tausend. Hamburg: Argument Verlag (Argument-Sonderbände, N.F., 226).
- Harré, Rom; Langenhove, Luk van (Hrsg.) (1999): *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. First published. Oxford: Blackwell.
- Heinemann, Alisha M. B.; Castro Varela, María do Mar (2016): *Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen*. In: *Zwischenräume #10*. Verfügbar unter: https://www.trafo-k.at/_media/download/Zwischenraeume_10_Castro-Heinemann.pdf.
- Heinemann, Alisha M.B.; Sarabi, Saman A. (2020): *Paternalistic benevolence – Enabling violence*. In: *RELA* 11 (3), S. 309–320. DOI: 10.3384/rela.2000-7426.ojs1712.

- Illich, Ivan (1980): Schattenarbeit oder vernakuläre Tätigkeiten. Zur Kolonisierung des informellen Sektors. In: *Technologie und Politik* (15), S. 48–63.
- Irvine, Judith T. (2008): Subjected words: African linguistics and the colonial encounter. In: *Language & Communication* 28 (4), S. 323–343. DOI: 10.1016/j.langcom.2008.02.001.
- Kayı-Aydar, Hayriye (2019): *Positioning Theory in Applied Linguistics*. Cham: Springer International Publishing.
- Khakpour, Natascha (2016): Die Differenzkategorie Sprache. In: Merle Hummrich (Hg.): *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. 1. Aufl. 2016. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 209–220.
- Kipling, Rudyard (1903): *The five nations*. Leipzig: Tauchnitz (Collection of British authors, 3689).
- Kluziak, Luca; Schlüter, Johan (2021): Epistemische Gewalt. FKF-Kollektiv. Friedens- und Konfliktforschung Blog. Freie Universität Berlin. Verfügbar unter: <https://blogs.fu-berlin.de/fkfkollektiv/2021/07/14/epistemische-gewalt/> (Zugriff: 09.05.2022)
- Knappik, Magdalena (2016): Disinventing ‚Muttersprache‘. In: Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril (Hg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 221–240.
- Lüdi, Georges (1996): Mehrsprachigkeit. In: Hans Goebel, Peter H. Nelde, Zdeněk Starý und Wolfgang Wölck (Hg.): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 12.1), S. 223–245.
- Mecheril, Paul (2021): Besehen, beschrieben, besprochen. Die blasse Uneigentlichkeit rassifizierter Anderer. In: Kien Nghi Ha, Nicola Lauré al-Samarai und Sheila Mysorekar (Hg.): *re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. 3. Auflage. Münster: Unrast, S. 219–228.
- Said, Edward W. (2003[1978]): *Orientalism*. Reprinted with a new preface. London: Penguin Books.
- Slocum-Bradley, Nikki (2010): The Positioning Diamond: A Trans-Disciplinary Framework for Discourse Analysis. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 40 (1), S. 79–107. DOI: 10.1111/j.1468-5914.2009.00418.x.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (Hg.) (1990): *The post-colonial critic. Interviews, strategies, dialogues*. New York: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2013): *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge/ Massachusetts/ London: Harvard University Press.
- Thoma, Nadja (2022): Biographical perspectives on language ideologies in teacher education. In: *Language and Education* 36 (5), S. 419–436. DOI: 10.1080/09500782.2022.2085046.

Autor

Salzmann-Hoang, Nguyen Minh,

ORCID: 0009-0007-9916-5874

Doktorand und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Herder-Institut der Universität Leipzig.

Forschungsschwerpunkte: Migrationspädagogik, Rassismuskritik und Empowerment im Bereich DaZ.

minh.salzmann-hoang@uni-leipzig.de

Ioanna Lialiou, Carolin Rotter und Nicolle Pfaff

„...eine Lehrerin darf nicht Artikelfehler machen“ – Zur Zentralstellung der deutschen Sprache in der Qualifizierung von geflüchteten Lehrkräften

Abstract

Vor dem Hintergrund von Erfahrungen in einem Qualifizierungsprogramm für geflüchtete Lehrkräfte an der Universität Duisburg-Essen und einer damit verbundenen Begleitforschung in Form von Interviews mit Teilnehmenden setzt der Beitrag die strukturelle Anlage des Programms ins Verhältnis zu Erfahrungen und Orientierungen der Teilnehmenden. Im Fokus steht dabei die Bedeutung der deutschen Sprache in Relation zur professionellen Expertise der Teilnehmenden als qualifizierte und erfahrene Lehrkräfte im Kontext der monolingualen Schule in der deutschen Migrationsgesellschaft. Mit einem durch postkoloniale Perspektiven orientierten Blick auf die Struktur des Zertifikatsprogramms Lehrkräfte Plus zielt der Beitrag darauf, erste Befunde unserer Begleitforschung zu kontextualisieren. Diese zeigen, dass berufsbezogene Orientierungen der geflüchteten Professionellen in der Einmündung in die deutsche Schule durch neo-linguizistische Anrufungen und die gesellschaftliche Norm des Native Speakerism herausgefordert werden. Die durchgängige Adressierung als Sprachenlerner*innen stellt die Expertise, Professionalität und Erfahrung der Lehrkräfte grundlegend infrage.

Keywords: Flucht, Professionalisierung, Sprache, Linguizismus, Biografie

1 Einleitung

Im Zuge der Fluchtbewegungen der letzten Jahre ist eine große Anzahl an Akademiker*innen in die Bundesrepublik Deutschland geflüchtet, die über eine im Ausland erworbene Berufsqualifizierung sowie Berufserfahrung verfügt (vgl. Kremsner, Proyer & Obermayr 2020, S. 19). Gerade bei Lehrkräften wurden die in anderen Ländern erworbenen Abschlüsse in Deutschland jedoch jahrzehntelang nicht anerkannt (Wojciechowicz & Vock 2020, S. 26). Ein Wiedereinstieg in den Beruf erschien damit insbesondere für Lehrkräfte aus *nicht EU-Ländern bzw. Ländern des globalen Südens* kaum möglich (Terhart 2022, S. 144). Die starke Formali-

sierung des deutschen Arbeitsmarktes betont zudem Bildungsabschlüsse und Titel gegenüber praktischen Fähigkeiten oder Erfahrungen. Bedingungen der Anerkennung von Abschlüssen bleiben jedoch vielfach intransparent und variieren zudem nach Herkunftsländern (Etzold 2018). Individuelle Bemühungen von Lehrkräften bei der Suche nach einem Arbeitsplatz in einer Schule bleiben deshalb erfolglos oder auf Praktikumsplätze bzw. Nachhilfe beschränkt, die wenig Perspektiven und schlechte Arbeitsbedingungen bieten. So werden qualifizierte Menschen benachteiligt und münden in geringqualifizierte Tätigkeiten oder Helfertätigkeiten (Struck 2017, S. 6) und damit in prekäre ökonomische Verhältnisse und begrenzte soziale Teilhabe.

Qualifizierungsprogramme, die für im Ausland qualifizierte Lehrkräfte einen Zugang in die deutsche Schule ermöglichen sollen, wurden in den letzten Jahren etwa in Deutschland, Österreich und Schweden entwickelt. Dazu gehört auch das Programm Lehrkräfte Plus, das mittlerweile an fünf Standorten in NRW angeboten wird. Aus der Perspektive von Mitwirkenden eines Qualifizierungsprogramms für internationale Lehrkräfte aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft wenden wir in diesem Beitrag den Blick auf die Bedeutung, die der deutschen Sprache in den Programmen eingeräumt wird. Vor dem Hintergrund postkolonialer und linguizismuskritischer Perspektiven (1 und 2) fragen wir ausgehend von eigenen Erfahrungen mit den Strukturen des Qualifizierungsprogramms und mit diskursiven Zusammenhängen im Programm danach, wie der Spracherwerb des Deutschen im Verhältnis zu anderen Programmzielen situiert ist (3). Auf der Grundlage erster Befunde einer explorativen Begleitforschung zum Programm untersucht der Beitrag in einem zweiten Schritt die professionsbiographische Relevanz des Deutschlernens für die beteiligten Lehrkräfte (4). Abschließend werden Perspektiven für Forschung und für die Lehrer*innenbildung im Kontext internationaler Migration diskutiert (5).

2 Standardsprachen als Machtinstrument

Die Bedeutung von Sprache kann in einer postkolonialen und machtkritischen Perspektive einerseits als Aspekt historisch hervorgebrachter Herrschaftsverhältnisse betrachtet werden. So wird sichtbar, dass die Etablierung europäischer Standardsprachen als gewaltvolle Praxis in den Kolonialismus eingeschrieben ist. Diese ist eng mit der Abwertung der Sprachen kolonialisierter Gruppen und mit einer Sprachenpolitik verbunden, die deren Verdrängung durch europäische Sprachen aktiv vorantrieb (Coulmas 1985, S. 114f.). Koloniale Sprachpolitik war dabei immer auch Bildungspolitik: Im Prozess der Kolonialisierung weiter Teile der Erdbevölkerung diente institutionalisierte Bildung der Durchsetzung des Herrschaftsanspruchs gegenüber den kolonialisierten Menschen auf der Grundlage epistemischer

Gewalt. Sprachen, kulturelle Praktiken und lokales Wissen der so kolonialisierten Menschen wurden abgewertet und aus dem Bildungskanon der von den Kolonialisatoren installierten Lehranstalten ausgeblendet (Mehnert 1993; Castro Varela 2022). Die sprach- und bildungspolitische Praxis in kolonialen Kontexten, die bis heute in postkolonialen Gesellschaften nachwirkt, kann damit als epistemische Gewalt beschrieben werden (Knappik & Ayten 2020, S. 247).

Die Etablierung einer Sprache als Nationalsprache und das sprachliche Selbstverständnis europäischer Prägung hängen historisch mit der Entstehung der Nationalstaaten zusammen (Gogolin 2010, S. 539). Die Vorstellung einer sprachlichen Homogenität im Nationalstaat spielt dabei eine bedeutende Rolle. Die Idee der Nationalsprache als das „*vermeintlich objektive soziokulturelle Kriterium*“ (Hüning & Krämer 2018, S. 5) wirkt im Verlauf des 19. Jahrhunderts in vielen europäischen Gesellschaften als Motor des Nationalismus (Coulmas 1985, S. 42f.). Die Praxis der „sprachlichen Unifizierung“ (ebd., S. 45) wird dabei auch hier wesentlich durch die Entstehung der modernen Massenbildung in der Institution Schule unterstützt (Hansen & Tillmann 1991) und treibt die Entstehung von „Standardsprachen“ voran. Studien aus der postkolonial orientierten Linguistik beschreiben das Konzept der Standardsprache als ideologisch fundiert (Hüning & Krämer 2018, S. 4), das diese Hierarchien in Sprachpositionen und -varietäten erzeugt und reproduziert (Milroy 2001). Mit diesen sind Annahmen klar konturierter sprachlicher Korrektheit einerseits und der Abgrenzbarkeit von Sprachen andererseits verbunden (van Dijk 2001, S. 16). Hiervon abweichende Sprecher*innenpositionen, die sich etwa durch Dialekte, Akzente oder Mehrsprachigkeit auszeichnen, werden auf dieser Grundlage als ‚Andere‘ konstruiert und abgewertet. Dieser Mechanismus wird auch als sprachbezogener Rassismus oder Linguizismus verstanden (Dirim 2017). Standardsprachenideologien gelten dabei bereits historisch als eng mit Bildungsidealen verknüpft und konstituieren die Idee des Monolingualismus (Gogolin 2006). Bis heute ist das Konzept der nationalstaatlichen Einsprachigkeit in der Schule institutionalisiert und dokumentiert sich neben strukturellen politischen und organisatorischen Verfasstheiten von Schule auch in professionellen Orientierungen und Bewertungspraktiken schulischer Professioneller (Gogolin 1994). In ihrer Studie zum monolingualen Habitus der deutschen Schule beschreibt Ingrid Gogolin dies als „Moment struktureller Trägheit der Institutionen des Bildungswesens“ (ebd., S. 30). Diese drücke sich in der Gegenwart der deutschen Schule einerseits in der bildungspolitischen Ausblendung von Migrant*innensprachen im Fächerkanon, in Sprachverböten und in impliziten Maßstäben aus, die in der Bewertung von Schüler*innen wirksam werden. Das Wirken von Neo-Linguizismen (Dirim 2017) in der Schule ist als diskriminierungsrelevante Praxis und Mechanismus der institutionellen Diskriminierung inzwischen weithin belegt (vgl. Gomolla & Radtke 2002; Bonefeld & Dickhäuser 2018; Dean 2018; Dirim & Mecheril 2018).

3 Native Speakerism in der Lehrkräftebildung

Schule selbst gilt dabei als eine „versprachlichte Institution“ (Ehlich & Rehbein 1986, S. 170). Sprache strukturiert das schulische Feld für alle Beteiligten und ist damit auch in der beruflichen Handlungspraxis von Lehrkräften von zentraler Bedeutung. Unterschieden werden können dabei zwei Relevanzen von Sprache im schulischen Kontext (vgl. Felder 2006, S. 42): Zum einen dient Sprache als Medium zur Gestaltung schulischer und unterrichtlicher Prozesse, etwa im Unterricht, wo die Sprache zur Prozessierung von Lehr-Lernabläufen bedeutsam wird (vgl. z.B. die Zusammenfassung von Lüders 2014) oder in außerunterrichtlichen Aufgaben, wie Konferenzen oder Elterngesprächen. Zum anderen wird Sprache, etwa im Rahmen einer fächerübergreifenden Sprachbildung oder bei der Vermittlung von Bildungssprache (vgl. Gogolin & Lange 2011), selbst zum Gegenstand von Lehr-Lern-Prozessen. Angesichts der Bedeutung von Lehrkräften als maßgebliche Gestalter*innen sprachlicher Prozesse im schulischen Kontext ist es verwunderlich, dass sprachbezogene Kompetenzen in der Forschung zur Professionalisierung von Lehrkräften weder im Modell der pädagogischen Handlungskompetenz von Kunter u.a. (2011) noch in strukturtheoretischen Perspektiven auf den Lehrberuf (vgl. z.B. Helsper 2016) aufgegriffen werden. Bislang werden sprachbezogene Kompetenzen nahezu ausschließlich im Bereich der deutschdidaktischen Lehrkräfteforschung thematisiert (Wiprächtiger, Riegler & Freivogel 2015). Jenseits eines fachspezifischen Professionswissens scheinen Lehrkräften grundsätzlich sprachbezogene Kompetenzen zugeschrieben zu werden, die ihnen sprachgebundenes Handeln im Kontext Schule in professioneller Weise ermöglichen sollen.

Thematisch relevant wird Sprache hingegen im Kontext der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften mit sog. Migrationshintergrund. So zeigt Dirim (2016), dass sprachliche Abweichungen bei angehenden Lehrkräften nicht gleichwertig wahrgenommen werden, je nachdem, ob sie als dialektal oder migrationsbedingt gelten (Dirim 2016, S.197). Erstere werden oft als vorübergehende und vernachlässigbare Probleme betrachtet. Fehler, die migrationsbedingt mehrsprachige Studierende machen, werden hingegen mit Blick auf eine fehlende berufliche Eignung gewertet (Knappik & Dirim 2013; Springsits 2015; Knappik 2016; siehe zu sprachbezogenen Diskriminierungserfahrungen Georgi u.a. 2011). Auch in einer Reflexion hochschuldidaktischer Erfahrungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache zeigt İnci Dirim (2015), dass „die von Lehrenden ausgehenden Positionierungsoptionen für Studierende einen starken Subjektivierungscharakter besitzen müssen“ (ebd., S. 302). Gerade mehrsprachige Studierende im Lehramtsstudium machen an der Universität Rassismuserfahrungen (Karakaşoğlu & Wojciechowicz 2016). Denise Bergold-Caldwell und Eva Georg (2018) argumentieren, dass „die Referenz auf Bildung [...] nicht nur positive Effekte tätigt, sondern auch machtvoll Subjektivierungen hervorzurufen vermag und damit für die (Re-)Produk-

tion gesellschaftlicher Marginalisierung (mit) verantwortlich ist“ (ebd., S. 70). Lehrer*innenbildung kann damit als Kontext der Reproduktion eines monolingualen Habitus der Schule und von Neo-Linguizismen verstanden werden. Im Zusammenhang mit Migration und Mehrsprachigkeit erfolgt die Thematisierung von Sprache also vor allem in Form von Defizitkonstruktionen und Zuschreibungen von Abweichung. Im englischsprachigen Raum werden diese Thematisierungen unter dem Begriff des ‚Native Speakerism‘ verhandelt (Holliday 2006). „*Native-speakerism is a pervasive ideology within ELT, characterized by the belief that ‘native-speaker’ teachers represent a ‘Western culture’ from which spring the ideals both of the English language and of English language teaching methodology.*“ (ebd., S. 385). Effekte der Ideologie wurden etwa auf der Ebene der Beschäftigung und Bezahlung von Lehrkräften, der beruflichen Anerkennung oder in Zusammenhängen des Spracherwerbs nachgewiesen. Adressiert werden dabei jeweils Sprachpraxis und Sprecher*innenpositionen, die von standardsprachlichen Erwartungen abweichen. In einem aktuellen Beitrag argumentiert Ruanni Tupas (2022), dass das Konzept des Native Speakerism in seinen sprachideologischen Zusammenhängen tief in kolonialen Praktiken verankert ist und beschreibt die Praxis des English language training mit ihrer Präferenz für die europäisch-englische Standardsprache als „*field [that] has been saturated with practices and ideologies which are shaped through the lens of ‘socially defined racial categories’*“ (ebd., S. 147).

4 Akzentuierung der deutschen Sprache in Qualifizierungsmaßnahmen für geflüchtete Lehrkräfte

Noch stärkere Fokussierung erfährt die deutsche Sprache als Bildungssprache in Qualifizierungsprogrammen für geflüchtete Lehrkräfte. Erst 2016 wurde ein erstes Programm in Deutschland an der Universität Potsdam eingerichtet (Wojciechowicz & Vock 2019), womit eine Öffnung der bislang restriktiven Anerkennungspolitik von im Ausland erzielten Qualifikationen erfolgt. Zugleich stellt jedoch die Beherrschung der deutschen Sprache einen wesentlichen Mechanismus der nationalen Schließung des Arbeitsmarkts für Lehrkräfte dar (ebd., S. 221). In Diskursen über die Anerkennung der beruflichen Qualifikationen von im Ausland professionalisierten Lehrkräften reproduziert sich das Integrationsdispositiv deutscher Migrationspolitik (Alp-Marent 2020, S. 122; Mecheril 2011). In einer kritischen Reflexion eines Programms zur Qualifizierung geflüchteter Lehrkräfte in Österreich diskutiert Neda Forghani-Arani (2020) die universitäre Arbeit mit diesen Teilnehmenden als „professional re-socialization of immigrants whom we define – with definitions that stick (cf. Baumann 1991) – as ‘displaced teachers’ in ‘our’ (Europe- and/Western) conceptualizations of schooling, teaching and instruction, professionalism, pedagogy, diversity, inclusion, integration, and much

more“ (ebd., S. 119). Sie problematisiert dabei die Praxis der Veränderung und Reduzierung, die in die Adressierung der geflüchteten Professionellen in Veranstaltungen, Organisation und Adressierung der Teilnehmenden eingewoben ist.

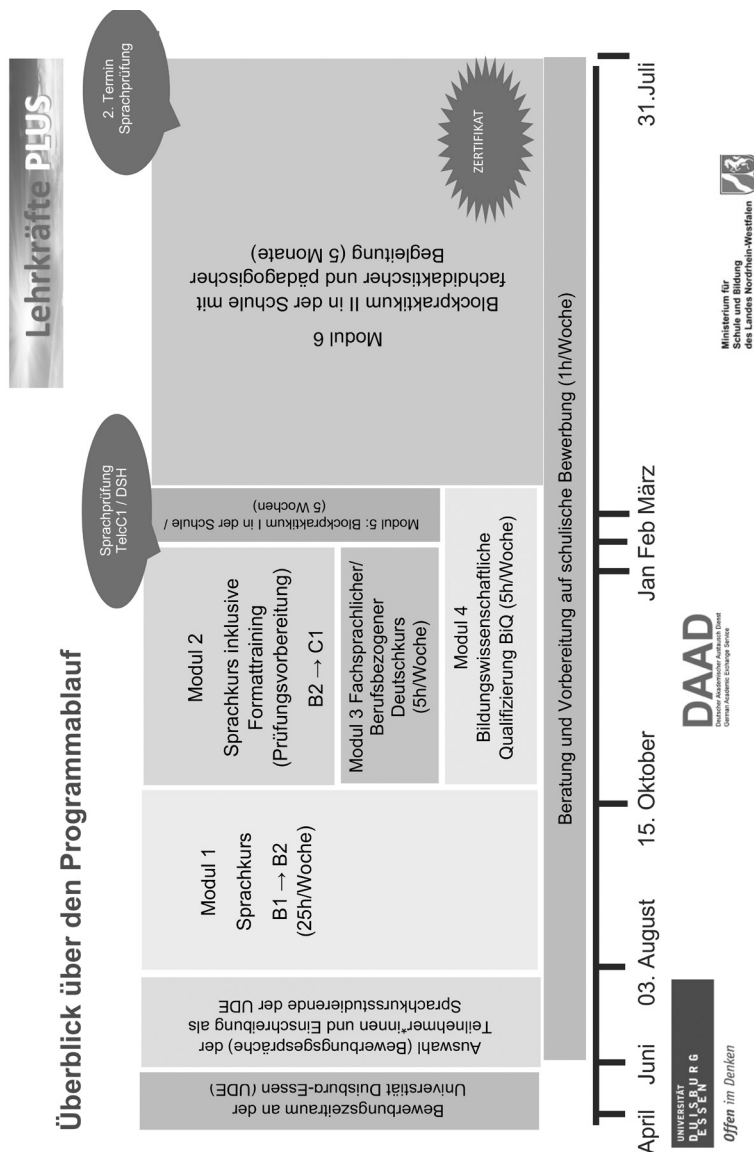


Abb.1: Gesamtstruktur des Programms Lehrkräfte Plus 2019/20

Im Qualifizierungsprogramm Lehrkräfte Plus an der Universität Duisburg-Essen, das 2019 als dritter Hochschulstandort in NRW eingerichtet wurde, dokumentiert sich dies vor allem in der Fokussierung auf den Spracherwerb. Strukturell zeigt sich dies in der Bedeutung von Sprachkursen gegenüber anderen Programmelementen (vgl. auch Siebert-Husmann u.a. 2020, S. 129). Die Teilnehmer*innen geraten damit zuerst und nahezu ausschließlich als Lernende mit defizitären Sprachkenntnissen in den Blick. Eine ressourcenorientierte Sichtweise, die pädagogische Erfahrungen in unterschiedlichen Funktionen und Kontexten (z.B. Lehrperson in Bildungssystemen unterschiedlicher Länder, Schulleitung) oder eine mögliche Mehrsprachigkeit der Teilnehmenden aufgreift, wird zwar konzeptionell betont, aber bislang nicht strukturell im Programm relevant. Auch der Raum für theoretisch gestützte Reflexionen von Berufserfahrungen sowie des deutschen Schulsystems ist begrenzt. Die Sprachkurse werden vielmehr im Programmverlauf durch schulische Praxisphasen ergänzt. Die bildungspolitische Schwerpunktsetzung in der Qualifizierung von internationalen Lehrkräften lässt sich damit auf zwei Aspekte zuspitzen: einerseits sprachliche Qualifizierung, andererseits Einsozialisation in die schulische Praxis (siehe kritisch zur Bedeutung von Praxisphasen Hascher & Kittinger 2014). So wird auf struktureller Ebene deutlich, dass Qualifizierungsprogramme für geflüchtete Lehrkräfte diese in erster Linie als Lernende der deutschen Sprache in Sprachkursen und Schule adressieren.

Aber auch jenseits der formalen Struktur des Programms manifestieren sich sprachbezogene Erwartungen: So setzt die Bewerber*innenwahl neben einer schriftlichen Bewerbung auch auf ein mündliches Gespräch, das auf Deutsch geführt wird. Neben einer persönlichen Vorstellung enthält dieses auch fachbezogene Gesprächsanteile im Bereich der beteiligten MINT-Fächer und darauf bezogener Fachdidaktiken sowie bildungswissenschaftlicher Inhalte. Trotz der formalen Eintrittsvoraussetzung eines B2-Sprachzertifikats¹ spielt die Performanz der Bewerber*innen in der deutschen Sprache damit bereits als Zugangsvoraussetzung zum Programm eine Rolle. Dies setzt sich im weiteren Programm fort, wo Teilhabe über eine ausschließlich deutschsprachige Anlage von formaler Kommunikation, Informationen und universitärer Lehr- und Forschungspraxis reguliert wird. Fragen der Organisation der Programminhalte und der Schulpraktika sowie, noch wichtiger, Informationen zu beruflichen Perspektiven nach Programmende bleiben damit im Zugang potenziell beschränkt. Dies gilt auch für bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Veranstaltungsangebote sowie sogar für die an den Erfahrungen der Teilnehmenden interessierte wissenschaftliche Begleitforschung im Programm, auf die sich der Beitrag im Weiteren bezieht. Auf der Seite der Teilnehmenden äußert sich dies in anhaltenden Unsicherheiten über den Programmverlauf, über Leistungserwartungen und über Perspektiven. Dies wurde

1 Nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)

etwa in erweiterten Teamsitzungen mit dem Sprecher*innentandem der jeweiligen Teilnehmendengruppe deutlich, wo Fragen nach Perspektiven der beruflichen Einmündung im Verwaltungsdickicht nordrhein-westfälischer Bezirksregierungen neben der Bitte nach mehr und intensiverer Lernzeit vor Sprachtests über einen langen Zeitraum die zentralen Diskussionsthemen darstellten.

Für die Teilnehmenden bildet insbesondere die Einmündung in die Schulpraxis einen Zusammenhang, in dem sie hinsichtlich ihrer Kenntnisse und Spracherfahrungen im Deutschen bewertet werden. Bei Treffen der Programmbeteiligten mit schulischen Mentor*innen wurden von diesen hohe schulische Erwartungen an die Teilnehmenden gerichtet, die sich vor allem auf die Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten und Sprachpraxis im Deutschen bezogen. Der Eintritt in die Institution Schule bleibt damit für die Teilnehmenden des Programms trotz einer auf ihre deutsch-sprachlichen Fähigkeiten fokussierten Qualifizierung prekär. Er ist mit Ängsten, z.B. vor Kommunikationsbarrieren, Missachtung und Rassismus, besetzt. Welche Erfahrungen die Teilnehmenden in diesen Zusammenhängen machen und welche Bedeutung Zuschreibungen von Kompetenz in der deutschen Sprache für ihr berufliches Selbstkonzept haben, wird im Folgenden anhand ausgewählter Befunde aus einer wissenschaftlichen Begleitstudie diskutiert.

5 Die Bedeutung von Sprache für berufliche Selbstkonzepte

Das im Folgenden verwendete Datenmaterial wurde im Rahmen einer Begleitforschung des Programms erhoben, um Einblick in die Erfahrungen der Teilnehmenden vor dem Programm, an der Universität und in der Schulpraxis zu erhalten. Im Mittelpunkt der Forschung steht die Frage, welche Erfahrungen die internationalen Lehrkräfte mit Fluchthintergrund in der Einmündung in das deutsche Schulsystem machen und welche Bedeutung die Sprache in Relation zur professionellen Expertise der Teilnehmer*innen hat.

Insgesamt wurden Einzelinterviews mit bislang zehn Teilnehmer*innen aus den ersten beiden Kohorten des Programms durchgeführt, die aufgrund ihrer erzählgenerierenden Ausrichtung einen Zugang zur Handlungspraxis der Interviewten eröffnen (vgl. Schütze 1977). Die narrativen Interviews wurden mithilfe der dokumentarischen Methode der Interpretation ausgewertet (Nohl 2009). Rekonstruiert werden kollektive Erfahrungen und handlungsleitende Orientierungen der Teilnehmer*innen bei der Einmündung in das deutsche Schulsystem. Anhand von zwei Fällen soll im Folgenden herausgearbeitet werden, welche Bedeutung der Sprache im beruflichen Selbstkonzept von internationalen Lehrkräften zukommt und welche Konsequenzen damit für Professionalisierungsprozesse verbunden sind.

Herr Gül stammt aus der Türkei und hat dort viele Jahre als Lehrer für Mathematik gearbeitet. Der Erwerb der deutschen Sprache steht für ihn am Beginn seines Neuanfangs in Deutschland und wird mit dem Ziel des Stuserhalts verfolgt. Dabei konzentriert er sich auf die Teilnahme an Sprachkursen unterschiedlicher Sprachniveaus, die jeweils mit der Zertifizierung des Sprachstands (B1, B2, C1) dokumentiert wird. Herr Gül besteht alle Prüfungen, erlebt jedoch für sich eine Diskrepanz von Zertifikaten und lebensweltlicher Sprachkompetenz, im Interview beschreibt er, er könne *„leider gar nicht sprechen“* (Z. 274). Seine biographischen Ressourcen ermöglichen ihm zwar ein Bestehen von Prüfungen, erlauben ihm jedoch keine Alltagssprachliche Teilhabe. Sein Spracherwerb bleibt auf den formalen Bildungsraum beschränkt und wird als Scheitern erlebt. Den Grund dafür sieht er selbst in seinem grammatikalischen Perfektionismus und seinem eigenen sprachlichen Anspruchsniveau. Als Zielperspektive seines Spracherwerbsprozesses und als Bewertungsfolie seiner Sprachkompetenz im Deutschen dient für Herrn Gül immer wieder seine Muttersprache. Selbstkritik und die Fokussierung auf den Spracherwerb bestimmen auch seinen Professionalisierungsprozess im Rahmen von Lehrkräfte Plus. Wie im folgenden Transkriptausschnitt deutlich wird, wird dieser von ihm als Spracherwerbsprozess entworfen. Seine fachliche Kompetenz scheint weder als Ressource, die die Flucht überdauert hat und auf den neuen Kontext transferiert werden kann, noch als mögliches professionelles Entwicklungsfeld auf:

„ich konnte eh das nicht (3) eh das gelassen (...) deswegen (2) aber ich finde mein Spracherwerbsprozess nicht schlecht eh gut (.) im Februar konnte ich nicht so sprechen ich kann das sagen im (....) konnte ich mich verbessern bei der Sprache ich kann das sehen ehm aber natürlich muss ich meine Sprache noch eh verbessern aber ich glaube in der Zeit kommt es kommt diese Verbesserung.“ (Z. 424-428)

Mit seiner oben skizzierten Konzentration auf sprachliche Qualifizierung und der Konstruktion der Teilnehmenden als Sprachenlernende bestätigt das Programm Lehrkräfte Plus Herrn Gül in seiner Orientierung an formalen gestalteten Spracherwerbsprozessen. Das Programm lässt durch diese *Begrenzung* gleichzeitig die Chance ungenutzt, den Aufbau eines Selbstentwurfs als fachlich und (fach-)didaktisch kompetenten Mathematiklehrers zu initiieren bzw. zu unterstützen. Auch bei Frau Antar erhält die Sprache eine zentrale Bedeutung bei ihrem beruflichen Einstieg in das deutsche Schulsystem. Wie Herr Gül zielt sie auf sprachliche Perfektion und das Erreichen eines muttersprachlichen bzw. bildungssprachlichen Niveaus. Ihren zunächst ungesteuerten, lebensweltlich orientierten Spracherwerb ergänzt sie daher um die Teilnahme an formalen Sprachangeboten, da ihrer Ansicht nach nur dort diese sprachliche Perfektion zu erreichen sei.

„ich könnte ja Niveau b1 sprechen [...] aber ich war nicht zufrieden eh ich habe viele Artikel nicht gelernt und eh ja“ (Z. 433-435)

Eine Lehrperson dürfe jedoch „*nicht Artikelfehler machen*“ (Z. 430). Sprache verhandelt Frau Antar analog zu Herrn Gül als das zentrale Hindernis für einen Wiedereinstieg in den Lehrberuf. Im Unterschied zu diesem entwirft sie sich jenseits ihrer sprachlichen Schwierigkeiten allerdings als eine fachlich kompetente Lehrperson, deren fachliche und (fach-)didaktische Expertise von diesen Einschränkungen unberührt bleibt. Dieser Selbstentwurf hilft ihr auch in der beruflichen Praxis, wie sich in dem folgenden Transkriptausschnitt dokumentiert.

„am Anfang hat mir ein Schüler „Frau Antar ich kann Deutsch besser als sie als du“ hab ich gesagt „ja ich weiß ich lernen die Sprache (.) aber guck mal ich kann Mathe besser als du“ (Z. 447-449)

Ähnliches zeigt sich auch an anderen Stellen im Interview, wenn sie mit sprachlichen Anforderungen flexibel umgeht und sich in solchen Situationen nicht als handlungsohnmächtig erlebt. So wendet sie bspw. den unbeabsichtigten Gebrauch ihrer Muttersprache als didaktisch intendiertes Mittel der Klassenführung, durch das die Aufmerksamkeit der Schüler*innen überprüft werden sollte. Ihr gelingt es im Unterschied zu Herrn Gül demnach, sprachliche Anforderungen zu relativieren und zu anderen Erfahrungszusammenhängen und Kompetenzen in Beziehung zu setzen. Wie bei Herrn Gül bleibt auch während ihrer Teilnahme am Programm Lehrkräfte Plus ihre Sorge bestehen, grammatikalische Fehler zu machen oder über eine von der Standardsprache abweichende Aussprache zu verfügen. Diese Sorge behindert sie aber aufgrund ihres Selbstentwurfs als kompetente Fachlehrperson nicht, ihren Professionalisierungsprozess aktiv zu gestalten und eigene Entwicklungsprozesse auch jenseits des Spracherwerbs bzw. der sprachlichen Perfektion zu sehen. Das Programm Lehrkräfte Plus wirkt im Professionalisierungsprozess von Frau Antar vor dem Hintergrund des eigenen Selbstentwurfs eher als *Beschränkung*, da der Spracherwerb im Mittelpunkt steht und etwa Reflexionen der eigenen pädagogischen Praxis eher nachrangig sind, die gerade an den Selbstentwurf anschließen würden.

6 Fazit

Im Kontext von Schule und Lehrkräftebildung wirken Standardsprachenideologien, Normen der Monolingualität und der sprachlichen Performanz als Mechanismen von Ausschluss und Subjektivierung insbesondere für Studierende, die als nicht-native Sprecher*innen des Deutschen konstruiert werden. Der monolinguale Habitus deutscher Bildungsinstitutionen und institutionelle Sprachpolitiken bringen diese Mechanismen hervor und verschleiern sie zugleich (Pokitsch 2021, S. 47). Auch die weitgehende Ausblendung der Bedeutung von Sprache im Bereich der Professionsforschung unterstützt die Unsichtbarkeit der damit verbundenen sprachlichen Ordnung (Lialiou, Pfaff & Rotter 2024).

In der Weiterqualifizierung von internationalen Lehrkräften an deutschen Universitäten tritt sprachliche Ordnung als Strukturierungsmoment für Zertifikatsprogramme, als Adressierung als Sprachlernende und in linguistischen Praktiken im Programm auf. Subjektivierungslogiken von Standardsprachideologien wirken damit auf internationale Lehrkräfte im Feld des Qualifizierungsprogramms und der Schulpraxis. Sie unterstützen bei den Teilnehmenden des Programms Selbstentwürfe als Sprachlernende und fordern ihre pädagogische Professionalität als erfahrene Lehrkräfte heraus. In der empirischen Analyse zeigen sich unterschiedliche Umgangsweisen mit dieser kollektiv geteilten Erfahrung. Bei den hier untersuchten Akteur*innen werden dabei zwei Muster sichtbar: Im Modus der Begrenzung bestätigt das Zertifikatsprogramm bestehende Orientierungen an formalen Bildungsräumen des Spracherwerbs sowie der Selbstkonstruktionen als Sprachenlerner*in und reduzieren damit den Professionalisierungsprozess im Schulsystem des Einwanderungslandes. Analog dazu wirkt das Zertifikatsprogramm mit seiner Fokussierung auf den Spracherwerb auch im Muster der Beschränkung eingehend auf bestehende Selbstentwürfe als kompetente Fachlehrkraft.

In beiden Fällen reproduziert das auf die Stärkung von Teilhabe gerichtete Programm zur Qualifizierung internationaler Lehrkräfte für die Schule in Deutschland die bestehende sprachliche Ordnung und ihre machtvolle Wirkung auf Subjekte. Es vergibt damit Chancen zum Empowerment von geflüchteten Menschen durch einen Selbstentwurf als kompetente Fachkräfte sowie zur institutionellen Öffnung von Universität, Lehrkräftebildung und Schule.

Literatur

- Alp-Marent, Elif; Dieterich, Manuel & Nieswand, Boris (2020): Wohl denen, die sich integrieren! Integrationsismus als moralische Ordnung. In: Spieker, Michael & Hofmann, Christian (Hrsg.): *Integration. Teilhabe und Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft*. Baden-Baden: Nomos, S. 115-132.
- Baumann, Zygmunt (1991): *Modernity and ambivalence*. Cambridge: Polity Press.
- Bergold-Caldwell, Denise & Georg, Eva (2018): Bildung postkolonial?! – Subjektivierung und Rassifizierung in Bildungskontexten. In: Mai, Hanna; Merl, Thorsten & Mohseni, Maryam (Hrsg.): *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen*. Interkulturelle Studien. Wiesbaden: Springer VS, S. 69-89.
- Bonefeld, Meike & Dickhäuser, Oliver (2018): (Biased) grading of students' performance: Students' names, performance level, and implicit attitudes. *Frontiers in psychology* 9, S. 481.
- Castro Varela, Maria do Mar (2022): Schule, Nationalstaat und die Vermittlung von Herrschaftswissen. Postkoloniale Betrachtungen. In: Ivanova-Chessex, Oxana; Shure, Saphira & Steinbach, Anja (Hrsg.): *Lehrer*innenbildung (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*. Weinheim Basel: Beltz, S. 36-49.
- Coulmas, Florian (1985): *Sprache und Staat: Studien zur Sprachplanung und Sprachpolitik*. Reprint 2010. Berlin/ Boston: De Gruyter Mouton.
- Dean, Isabel (2018): Herstellung von Differenz und Diskriminierung in schulischen Zuordnungspraktiken zur Kategorie nichtdeutsche Herkunftssprache. In: Mai, Hanna; Merl, Thorsten & Mohseni,

- Maryam (Hrsg.): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Interkulturelle Studien. Wiesbaden: Springer VS, S. 37-53.
- Dijk, Teun A. van (2001): Discourse, ideology and context. *Folia Linguistica* 35(1/2), S. 11–40.
- Dirim, İnci (2015): Hochschuldidaktische Interventionen, DaZ-Lehrende und -Studierende eruieren Spielräume machtkritisch positionierten Handelns. In: Knappig, Magdalena & Thoma, Nadja. (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 299-316.
- Dirim, İnci (2016): Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen. In: Hummrich, Merle; Pfaff, Nicolle; Dirim, İnci & Freitag Christine. (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 191-207.
- Dirim, İnci (2017): Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* 9(1), S. 7-17.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft. Stuttgart: utb GmbH.
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Erzold, Benjamin (2018): Arbeit trotz Asyl? Erlebte Chancen und Hürden von Geflüchteten beim Zugang zu Arbeit. In: Becker, Manuel; Kronenberg, Volker & Pompe, Hedwig (Hrsg.): Fluchtpunkt Integration. Wiesbaden: Springer, S. 319–353.
- Felder, Ekkehard (2006): Sprache als Medium und Gegenstand des Unterrichts. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 1. 2. Aufl. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 42–51.
- Forghani-Arani, Neda (2020): Lived Experience of Teaching Displaced Teachers: A Postcolonial Reading of Positions, Voices and Representations. In: Kremsner, Gertraud; Proyer, Michelle & Biewer, Gottfried (Hrsg.): Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 115-120.
- Georgi, Viola B; Ackermann, Lisanne & Karaka, Nurten (2011): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. 1. Aufl. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2006): Linguistic habitus. In: Brown, Keith (ed.): *Encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Elsevier, S.194–196.
- Gogolin, Ingrid (2010): Stichwort: Mehrsprachigkeit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 13, S. 529–547.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-12.
- Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske und Budrich 2002.
- Hansen, Georg & Tillmann, Klaus-Jürgen (1991): Deren, eure und unsere Schule: der Nationalstaat, Europa und die Schule. In: Hurrelmann, Klaus; Knoch, Peter; Otto, Gunter & Rischbieter, Henning. (Hrsg.): Wege nach Europa: Spuren und Pläne: Friedrich-Jahresheft ; 9. Seelze: Friedrich, S. 136-140.
- Hascher, Tina & Kittinger, Cornelia (2014): Learning processes in student teaching. Analyses from a study using learning diaries. In: Arnold, Karl-Heinz; Gröschner, Alexander & Hascher, Tina (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann, S. 221-235.
- Helsper, Werner (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann, S. 103-125.
- Holliday, Adrian (2006): Native-speakerism. *ELT journal*, 60(4), S. 385-387.

- Hüning, Matthias & Krämer, Philipp (2018): Standardsprachenideologie als Exportprodukt. Sprache und (Post)kolonialismus. In: Kellermeier-Rehbein, Birte; Schulz, Matthias & Stolberg, Doris (Hrsg.): Sprache und (Post)Kolonialismus: Linguistische und interdisziplinäre Aspekte, S. 1–24.
- Karakaşoğlu, Yasemin & Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2016): Marginalisierung durch Homogenisierung: Die migrationsgesellschaftlich ‚Anderen‘ im pädagogischen Diskurs der universitären Lehramtsausbildung. In: *Tertium Comparationis*, 22(1), S. 59–72.
- Knappik, Magdalena (2016): Disinventing ‚Muttersprache‘. In: Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (Hrsg.). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 221–240.
- Knappik, Magdalena & Dirim, Inci (2013): „Native Speakerism“ in der LehrerInnenbildung. In: *Journal für lehrerInnenbildung* 2, S. 20–23.
- Knappik, Magdalena & Ayten, Asli Can (2020): Was ist die beste Sprache? Zur Rassismuselevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In: Fereidooni, Karim & Simon, Nina (Hrsg.): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 233–265.
- Kremsner, Gertraud; Proyer, Michelle & Obermayr, Tina (2020): Die Ausgangslage und die Einrichtung des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“. In: Kremsner, Gertraud; Proyer, Michelle & Biewer, Gottfried (Hrsg.): *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht: Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen, & Blum, Werner (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. München: Waxmann.
- Lialiou, Ioanna; Pfaff, Nicolle & Rotter, Carolin (2024): Sprachliche Perfektion als Norm professionellen Handelns. In: Fritzsche, Bettina; Güler, Frederike; Khakpour, Natascha; Riegel, Christine; Scheffold, Miriam & Warkentin, Stephanie (Hrsg.): *Bildung im Kontext von Flucht*Migration: Subjektbezogene und machtkritische Perspektiven*.
- Lüders, Manfred (2014): Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/Unterrichtskommunikation. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster/ New York: Waxmann, S. 822–845.
- Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 61, 43, S. 49–54.
- Mehnert, Wolfgang (1993): Regierungs- und Missionsschulen in der deutschen Kolonialpolitik (1885–1914). In: *Bildung und Erziehung*, 46(3), S. 251–266.
- Milroy, James (2001): Language ideologies and the consequences of standardization. In: *Journal of Sociolinguistics*, 5, S. 530–555.
- Nohl, Arnd-Michael (2009): *Interview und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Pokitsch, Doris (2021): Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schütze, Fritz (1977): *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. Deutschland: Univ., Fak. für Soziologie.
- Siebert-Husmann, Christina; Vanderbeke, Marie, Purrmann, Kristina & Schüssler, Renate (2020): „Lehrkräfte Plus“ – Qualifizierungsprogramm für geflüchtete Lehrkräfte: Perspektiven und Herausforderungen. Ein Beispiel aus Nordrhein-Westfalen. In: Wojciechowicz, Anna Aleksandra, Niesta, Kayser Daniela, Vock, Miriam (Hrsg.): *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 126–139.
- Springits, Birgit (2015): „Nein, das kann nur die Muttersprache sein.“. *Spracherwerbsmythen und Linguizismus*. In: Thoma, Nadja & Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften*. Bielefeld: transcript, S. 89–108.
- Struck, Olaf (2017): *Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen*, Working Paper der Professur für Arbeitswissenschaft, Universität Bamberg, Nr. 18. Verfügbar unter: <https://www.uni-bamberg.de/fi->

- leadmin/arbeitswiss/Arbeitspapiere/Soziologie-Arbeitswissenschaft-WP-18-Arbeitsmarkintegration_von_Fluechtlingen.pdf (Zugriff: 28.11.2022)
- Tupas, Ruanni (2022): The coloniality of native speakerism. In: *Asian Englishes*, 24(2), S. 147-159.
- Terhart, Henrike (2022): Lehrkräfte mit Fluchterfahrungen: Frauen als Teilnehmerinnen. In: *Weiterqualifizierungsprogrammen für geflüchtete Lehrkräfte*. In: Farrokhzad, Schahrzad; Scherschel, Karin & Schmitt, Melanie (Hrsg.): *Geflüchtete Frauen. Analysen, Lebenssituationen und Angebotsstrukturen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 143-163.
- Wiprächtinger-Geppert, Maya; Riegler, Susanne & Freivogel, Janine (2015): Erfassung des professionellen Wissens von Deutschlehrkräften zu Orthographie und Orthographieverwerb – Forschungsstand und Perspektiven. In: Bräuer, Christoph & Wieser, Dorothee (Hrsg.): *Lehrende im Blick: Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 281-300.
- Wojciechowicz, Anna Aleksandra & Vock, Miriam (2019): Wiedereinstieg in den Lehrerberuf nach der Flucht mit dem Refugee Teachers Program in Brandenburg. In: *Die deutsche Schule* 111 (2019) 2, S. 219-229.
- Wojciechowicz, Anna Aleksandra; Vock, Miriam (2020): Deutschland in Zeiten der Fluchtmigration. Neue Entwicklungen und Neuorientierungen in der Lehrer/innen-Bildung?. In: Wojciechowicz, Anna Aleksandra; Niesta Kayser, Daniela; Vock, Miriam (Hrsg.): *Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse*. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 18-34.

Autor*innen

Lialiou, Ioanna, MA

ORCID: 0009-0001-9798-8232

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg Essen.

Forschungsschwerpunkte: Internationale Lehrkräfte, Professionalisierung, Sprache.
ioanna.lialiou@uni-due.de

Rotter, Carolin, Prof. Dr.

ORCID: 0009-0008-6047-1986

Hochschullehrerin an der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen.

Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenhabitus, Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften, Fachkultur.
carolin.rotter@uni-due.de

Pfaff, Nicolle, Dr.

ORCID: 0000-0001-5152-6086

Hochschullehrerin an der Fakultät für Bildungswissenschaften, Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Bildungsungleichheit, soziale und räumliche Ungleichheit, Diskriminierungskritik, Jugendforschung.

nicolle.pfaff@uni-due.de

Susanne Leitner

Verrückt gemacht? De*kolonisierende Perspektiven auf psychiatisierende Veränderungsprozesse im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Abstract

Der folgende Beitrag lenkt den Blick auf den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (ESENT). Anhand eines Fallbeispiels aus Kanada wird nachgezeichnet, wie Kolonisierung und *verändernde* Wissensproduktion entlang der Differenzlinie von *irritierendem* Verhalten Hand in Hand gehen können. Anschließend werden die angestellten Überlegungen auf den deutschen Kontext sowie die (sonderpädagogische) Lehrer*innenbildung übertragen.

Keywords: Dekolonisierung, Sonderpädagogik, Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Psychiatisierung, Lehrer*innenbildung.

1 Einführung: Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt ESENT

Wenn junge Menschen in der Schule dadurch auffallen, dass ihr Verhalten als herausfordernd, schwierig und störend gelabelt wird, werden sie potentiell einem Prozess eines sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens unterzogen und bekommen einen besonderen Förderbedarf im Bereich ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung (im Folgenden: ESENT) attestiert. Dieses Verfahren besteht aus einem mehrdimensionalen Prozess, zu dem eine ausführliche Kind-Umfeld-Analyse, Beobachtungsverfahren, Anamnesegespräche und gegebenenfalls standardisierte psychometrische Testverfahren gehören können (vgl. Müller 2021). Die daraus resultierende Zuweisung des Förderbedarfs soll Zugang zu Angeboten gewährleisten, die im Sinne eines Nachteilsausgleichs die besonderen Bedarfe adressieren (vgl. KMK 2000; KMK 2011). Die besondere Förderung solle, so der Beschluss der Kultusminister*innenkonferenz, unter anderem darin bestehen, die Selbst- und Fremdwahrnehmungsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit und Steuerungs-

fähigkeit des eigenen Verhaltens zu stärken (vgl. KMK 2000). Diese Ziele gelten unabhängig davon, an welcher Einrichtung die jeweiligen jungen Menschen unterrichtet werden.

Zur wissenschaftlichen Annäherung an das Konstrukt dieses sonderpädagogischen Förderschwerpunkts ESENT gibt es im deutschsprachigen Diskurs ein breites Spektrum von Perspektiven, die von lerntheoretisch-behavioralen über medizinische Erklärungsmuster hin zu interaktionistischen, traumasensiblen und tiefenpsychologisch fundierten Verstehenszugängen reichen, sich überschneiden, teilweise widersprechen und an verschiedenen Stellen gegenseitig ergänzen (vgl. Bleher, Hoanzl & Ramminger 2014; Stein & Stein 2014). Bröcher (2020) macht in der Tendenz zwei gegenläufige Strömungen der Forschungsansätze in diesem Fach aus: einerseits eine (in sich stark heterogene) gesellschaftskritisch-hermeneutisch orientierte und andererseits eine an quantitativer Evidenzbasierung orientierte, lerntheoretische Richtung. Ein weitreichender Konsens scheint immerhin darin zu bestehen, dass Sonderpädagogik als Disziplin in der Lage und dazu aufgerufen ist, Expert*innenwissen über Befinden und Bedarfe der jungen Menschen zu generieren, das vor allem bei den Fachkräften und weniger bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen selbst angesiedelt ist. In ihrer Synopse der deutschen Hochschulstandorte zum sonderpädagogischen Förderschwerpunkt ESENT beschreiben Bleher und Gingelmaier 2019 die Adressat*innen als junge Menschen bis 27 Jahre.

„Deren gezeigtes Verhalten irritiert oft die soziale Umgebung, sei es der familiäre, der schulische, der peer-group- und freizeitbezogene oder der arbeitsweltliche Kontext, und stellt gerade bei externalisierenden, andere massiv beeinträchtigenden Verhaltensweisen eine Belastung der eigenen Entwicklung sowie der sozialen Umgebung dar. Gleichzeitig jedoch beinhalten auch die internalisierenden, häufig eher unauffälligen, durch Rückzug und stilles Leiden gekennzeichneten Wahrnehmungs- und Verhaltensprobleme eine erhebliche Beeinträchtigung der personalen und sozialen Entwicklungs-, Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten dieser jungen Menschen“ (S. 95).

2 Kritische und de*kolonisierende Perspektiven

Wie bereits aufgezeigt, verweist der Förderschwerpunkt ESENT auf ihre menschenrechtsbasierte Legitimation (vgl. Bleher & Gingelmaier 2019) sowie auf real existierende (emotionale und soziale) Notlagen junger Menschen, die durch die sonderpädagogische Förderung abgemildert werden sollen. Kritische Stimmen weisen jedoch darauf hin, dass bestimmte stark rezipierte Ansätze wie Resilienzförderung (vgl. kritisch Hiller 2007) im Besonderen oder die „Sonderpädagogisierung“ von Pädagogik im Allgemeinen die Individualisierung von Problemen verfestigen und den Blick weg von Strukturproblemen lenken (vgl. Schuhmann

2016). Zu nennen wären beispielsweise Armut als Risikofaktor schulischen Scheiterns (vgl. ebd.) oder bildungsbürgerlich-klassistische und rassistische Verfasstheit von Schule (vgl. Hechler 2019; Ellinger 2019; Hiller 2016; Fereidooni & El 2017), sowie deren Tendenz zur „Versagung von Persönlichem“ (Albers 2022, S. 135) als Barrieren der erfolgreichen Teilhabe. Vertreter*innen des Förderschwerpunkts halten dem zuweilen entgegen, ein auf die Struktur gerichteter Blick würde die beschriebenen Notlagen der jungen Menschen vernachlässigen. So argumentiert etwa Ahrbeck (2015), radikal verstandene Inklusion versuche Differenzen einzuebnen, was auf Kosten der Professionalität von Sonderpädagogik gehe. Die Leidtragenden davon seien junge Menschen, deren besondere Bedürfnisse allgemeine Pädagog*innen überfordere. Diese Spannung scheint letzten Endes nicht auflösbar zu sein. Vielmehr sind pädagogische Akteur*innen aufgefordert, mit ihr im Sinne der Oevermann'schen *stellvertretenden Deutung* jeweils in einer theoriebasiert-reflektierten Zusammenschau der jeweils wirksamen Struktur- und Situationsmerkmale umzugehen (vgl. Somm 2001).

An einer Stelle, und hier erweist sich ein postkolonialer Blick als fruchtbar, scheint ein zwar nicht völlig blinder, aber doch wenig reflektierter Fleck der Theoriebildung im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt ESENT zu liegen: nämlich der Prozess der *sonderpädagogischen Veränderung* (vgl. Leitner 2022a). Wie Tißberger (2022) nachzeichnet, beruhen die genannten Ansätze der Wissensproduktion, die geeignet sind, junge Menschen in solche *mit* oder solche *ohne* Förderbedarf einzuteilen, in all ihrer Heterogenität doch alle auf der Tradition ausschließlich westlich-weißer Wissensproduktion. Diese, so Tißberger, hat eine in der Aufklärung begründete und in ihrem Wesenskern rassistische Geschichte des Unterscheidens und Sortierens von Menschen. Die wirksame Folge der, wie Tißberger in Anlehnung an Hentges schreibt, „Schattenseiten der Aufklärung“ (S. 28) seien in der Sonderpädagogik „weniger bekannt und werden dementsprechend [...] auch nicht diskutiert“ (ebd.). Die Konstruktion von Differenz zwischen angeblich höher entwickelten *weißen* Menschen in Europa und als weniger bildungsfähig gelabelten Schwarzen Menschen wurde als Legitimation zur gewaltvollen Kolonisierung und Sklaverei gesetzt. Tißberger weist weiter darauf hin, dass sich genau in diesem Kontext auch die Logik von wissenschaftlichen Verfahren zur Vermessung des Menschen hinsichtlich seiner Leistungsfähigkeit entwickelte. So beschreibt Tißberger etwa Testverfahren zur Messung von Intelligenz als Diskriminierungsinstrument.

„Der Begriff der Intelligenz führte graduelle Unterscheidungen zwischen Menschen ein und erlaubte Konstruktionen des Sub-Humanen, was schließlich zu einer Hierarchisierung führte. Intelligenz, ursprünglich der Biologie (animal intelligence) entnommen, wurde zum Parameter, um Menschen entlang von Rasse*, Geschlecht* oder 'sozialer Klasse' einzuteilen und diese Gruppierung als natürliche Ordnung erscheinen zu lassen“ (ebd. S. 34).

Die Vorstellung von Intelligenz als biologischer Eigenschaft, die mit standardisierten Testverfahren mehr oder weniger unabhängig von kulturellen Kontexten und sozialisationsbedingten Vorerfahrungen objektiv gemessen werden kann, scheint sich als implizite Vorstellung – oder wie Tißberger es nennt: als „Totem“ (ebd., S. 33) – in den Köpfen vieler Pädagog*innen hartnäckig zu halten. Auch im Bemühen, Qualitäten des emotionalen Erlebens und Verhaltens zu messen und in *normal* oder *störungswertig* einzuteilen, wird im Allgemeinen auf theoretische Ansätze, die zwar eurozentristisch entwickelt wurden, aber eine universell-menschliche Gültigkeit für sich beanspruchen, zurückgegriffen. Dies gilt insbesondere für die noch immer boomenden evidenzbasierten Verfahren der empirischen Bildungsforschung (vgl. kritisch Ahrbeck, Ellinger, Hechler, Koch & Schad 2016), aber ebenso für unkritisch angewandte Paradigmen, die auf psychoanalytischen Annahmen fußen.

Fickler-Stang & Weiland (2022) weisen auf eine aktuell verstärkte Tendenz hin, irritierend erlebtes Verhalten von Schüler*innen zu psychiatrisieren und in klinische Klassifikationssystemen einzuordnen. Dadurch werden, wie Willmann (2012) bemerkt, „die schulischen Schwierigkeiten tendenziell individualisiert – die Kinder sind krank oder gestört“ (S. 112). Schiermeyer-Reichl (2016) weist darauf hin, dass diese Form der Diagnostik anstrebt, „Klarheit, Kontrolle, effektive Förderung homogener Lerngruppen und ein Ordnungsschema“ (S. 136) herzustellen. Haas (2016) spricht daher auch von einer „gouvernementale[n] Strategie und spezifische[n] ‚Regierung‘ der Differenz“ (S. 119). Die so hervorgebrachte Klarheit und Eindeutigkeit bezüglich des *irritierenden Verhaltens* wird vor allem von Vertreter*innen der *Mad Studies* stark kritisiert. Unter *Mad Studies* (vgl. Russo 2021) werden Forschungsbewegungen von Wissenschaftler*innen und Aktivist*innen mit eigenen Erfahrungen des Psychiatrisiertwerdens verstanden, die den Fremdklassifizierungen eigenständige und autonome Formen der Wissensbildung über „Psych-Zusammenhänge“ (Lüthi 2022, S. 435) entgegenstellen. Die kanadische Mad Studies-Forscherin LeFrancois (2013) kritisiert die ausufernde Vormachtstellung von „(white) biomedical psychiatry around the world“ (S. 113). In einer autoethnografischen Fallstudie zeigt sie auf, wie deren Dominanz innerhalb pädagogischer Institutionen indigen gelesene Kinder systematisch pathologisiert und im Wortsinn *verrückt* macht. Als „white colonizer“ (ebd., S. 110), wie sie sich selbst positioniert, und junge Sozialarbeiterin wird sie Teil institutioneller Übergriffigkeit unter dem Deckmantel der Wohlfahrt. Eine in Armut lebende Mutter, die der *First Nation* Anishnaabek angehörte, hatte die Jugendhilfe angerufen, da sie sich Sorgen über das Verhalten ihrer 14jährigen Tochter Terra machte. Diese verbringe ihre Zeit in zweifelhafter Gesellschaft, habe Sex und nehme Drogen, so fürchtet die Mutter, die selbst früher Klientin der Jugendhilfe gewesen war. Ohne den Fall besonders differenziert zu betrachten oder gar mit dem Mädchen selbst zu sprechen, wird schnell vorgeschlagen und in die Wege geleitet, dass das

Mädchen gegen seinen Willen und auch ohne echtes Einverständnis der Mutter in einer psychiatrischen Einrichtung für indigene Jugendliche untergebracht wird. Empfohlen wird dabei eine solche Spezialeinrichtung auf der US-amerikanischen Seite der Grenze, da dort außer der elterlichen Unterschrift kein Einverständnis des jungen Menschen erforderlich sei. Wie LeFrancois deutlich macht, werden hier unter dem Deckmantel des Wohls der Jugendlichen intersektionale Wirkweisen von rassistischen, klassistischen, sexistischen, sanistischen und adultistischen Wirkweisen deutlich, die das Stereotyp einer promiskuitiven, Drogen konsumierenden jungen Frau aus einer in Armut lebenden *First-Nation*-Familie so wahrscheinlich machen, dass die schnelle Unterbringung in einer darauf spezialisierten Psychiatrie ohne genauere Untersuchung des Einzelfalls und ohne Abwägung anderer (niederschwelliger) Interventionsmöglichkeiten als einzig logische Antwort auf den Hilferuf der Mutter erscheint (vgl. ebd.). „In this story, the assessment of Terra as in need of psychiatric inpatient treatment speaks to the ways in which the assessment judged her behaviour by the middle-class white norms of appropriate behaviour for girls” (ebd., S. 114). Dies geschieht ohne großes Aufheben vor dem Hintergrund einer langen Geschichte der gewaltsamen Kolonisierung, zwangsweisen Fremdplatzierungen und Misshandlungen von Kindern aus *First-Nation*-Familien. Der Deutschlandfunk (2021) berichtet von 4.117 dokumentierten Todesfällen bei Schulkindern in diesem Zusammenhang. LeFrancois (2013) konstatiert:

“The widespread intergenerational trauma experienced by Indigenous peoples due to the legacy of colonialism, often leads to the psychiatrization of their distress which plays firmly in the hands of the current genocidal project, perhaps the most pernicious of the various hidden forms of psychiatric violence” (S. 114).

3 Bedeutung des Falls für deutsche Kontexte

Mit Blick auf den oben zitierten Fall in Kanada stellt sich die Frage nach dessen Bedeutung für eine (de*kolonisierungssensible) Lehrer*innenbildung in Deutschland. Eine Antwort wird sich in der besonderen Verantwortung für Angehörige marginalisierter Gruppen finden lassen, die aus der NS-Geschichte mit all ihren Facetten, die noch immer nicht vollständig aufgearbeitet ist und vielleicht niemals sein kann, erwächst. Dennoch könnte man mit einigem Recht einwenden, die heutigen Kontextbedingungen seien mit jenen im Fallbeispiel nur schwerlich vergleichbar. So besteht in Deutschland kein analoges Verhältnis zwischen Einwohner*innen mit kolonisierter bzw. kolonisierender Geschichte. Auch mag die Zuweisung zu psychiatrischer Behandlung heutzutage in aller Regel deutlich anders vonstattengehen als im zitierten Fall. Gleichwohl kann kaum von der Hand gewiesen werden, dass es auch in diesen Kontexten und auch heute immer wieder

zu einer Verschmelzung von institutioneller Diskriminierung – insbesondere von rassistisch markierten jungen Menschen – und (psychiatrischer) Pathologisierung kommt. Teigler und Flory (2019) machen beispielsweise darauf aufmerksam, dass die fraglos sehr oft massiven Belastungen, die junge Geflüchtete aushalten müssen, häufig aus einer auf Dysfunktionalität verengten Perspektive heraus als Störungsbild betrachtet werden, anstatt diese als dynamischen Prozess zu verstehen, an dem nicht nur die zurückliegenden Erlebnisse, sondern auch die Bedingungen im Aufnahmeland wie die „Chronifizierung der Vorläufigkeit“ (Zimmermann 2012, S. 45) sowie Rassismuserfahrungen (vgl. Schlachzig, Schneider & Metzner 2020; Tißberger 2022, Velho 2015) beteiligt sein können.

Kollender (2020) hat am Beispiel Berliner Schulen umfassend herausgearbeitet, wie etwa am neoliberal aufgeladenen Narrativ der Bildungsferne klassistisch-rassistische Zuschreibungen als dominantes Wissen für die Deutung von Jugendkriminalität oder Verhaltens- und Lernschwierigkeiten herangezogen wird. Dabei scheint Rassismus „in den Schulen nur schwer greifbar zu sein, weil er sich oft als ganz normales Wissen in Handlungsroutinen und alltäglichen Kommunikationsweisen von Pädagog_innen eingeschrieben hat“ (ebd., S. 319). Dabei können Rassismuserfahrungen, so Velho (2015) insbesondere dann als kumulativer traumatischer Prozess wirken, wenn sie gesellschaftlich gelehnt und tabuisiert werden. Reagieren junge Menschen mit Widerstand auf Rassismuserfahrungen, laufen sie wiederum Gefahr, als verhaltensauffällig etikettiert zu werden (vgl. Tißberger 2022). „Ihre rassistischen Impulse sind den Pädagog*innen meist nicht bewusst und daher erleben sie die Reaktion auf dieselben in Form von widerständigem Verhalten der rassistisch markierten Schüler*innen nicht als solche, sondern als Aggression oder [...] als Störung“ (S. 40). Insofern kommt sie zu dem Schluss: „Rassismus macht verrückt“ (ebd. S. 39).

4 Ableitungen für eine de*kolonisierungssensible Lehrer*innenbildung (nicht nur) im Förderschwerpunkt ESENT

Wie aufgezeigt wurde, wird über das Konstrukt und den Zuweisungsprozess des sonderpädagogischen Förderbedarfs ESENT ein kontroverser Diskurs geführt, der auch an dieser Stelle nicht aufgelöst werden kann oder soll. Vielmehr sollte er durch eine bisher weniger beachtete, postkoloniale Perspektive angereichert werden. Diese könnte vor allem darin bestehen, dass sich allgemein- und sonderpädagogische Akteur*innen darüber bewusst sind, dass das Fachwissen, das zur Einordnung und Kategorisierung von jungen Menschen mit *irritierendem Verhalten* führt – unabhängig von Ergebnis und Folgen – niemals neutrales Wissen sein kann. Foucault (2005) und an ihn anschließende Theoretiker*innen haben

den Zusammenhang zwischen Wissen und Macht umfassend herausgearbeitet. Wissensbestände, die zur Hervorbringung von Kategorisierungen und Grenzziehungen geeignet sind, bergen unweigerlich das Potential, *Otherring* (vgl. Said 1978) hervorzubringen. „Durch solche Praktiken und Diskurse werden mit Bezug auf die implizite Unterscheidung von ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ Differenzen hergestellt, Dominanzverhältnisse und Zugehörigkeiten ausgehandelt sowie Ein- und Ausgrenzungen vorgenommen“ (Hormel & Riegel 2019, S. 151). In verschiedenen geographischen und historischen Zusammenhängen wurden und werden sie immer wieder zu kolonisierenden und menschenfeindlichen Zwecken eingesetzt. Insofern ist ein sensibles Bewusstsein dieser Zusammenhänge als Bestandteil des sonder- und allgemeinpädagogischen Professionsverständnisses geboten. Für eine so verstandene Lehrer*innenbildung wäre daher die Ausbildung eines selbstreflexiven Habitus in Bezug auf die je eigene Verwobenheit in gesellschaftliche Positionierungen wesentlich (vgl. Leitner 2022b). Dazu würde gehören, dass sich Lehrende und Studierende gemeinsam einem stetigen Prozess der kritischen Selbstbefragung unterziehen, um Tradierungen (post-)kolonialer Wissensbestände und Strukturen zu adressieren und implizite wie explizite Grenzziehungen zwischen beispielsweise *weiß* dominierten *Wir*-Gruppen und den dadurch hervorgebrachten *Anderen** kritisch zu hinterfragen. Damit ginge die Reflexion eigener Privilegien (vgl. Reher 2018) und die Ausbildung einer Haltung der kritischen Sensibilität gegenüber rassistischen und anderen diskriminierenden Mechanismen einher. Wie Voß (2011) bemerkt, geht es bei solchen Bemühungen um weit mehr als eine selbstmitleidig-ritualhafte Selbstkritik bildungsbürgerlich Privilegierter. Vielmehr müsste erkannt werden, dass auch die Wissensproduktion über wirksame Ausschlussmechanismen gegenüber den Stimmen von Marginalisierten verfügt. „Es geht darum, Wissenschaft nicht mehr als Ort vermeintlicher objektiver Erkenntnis zu verstehen, sondern sie als in gesellschaftliche Verhältnisse eingelagert zu erkennen“ (S. 49). Carr (2017) und Tißberger (2022) fordern, dass Wissen über Rassismus und (post-)koloniale Wirkstrukturen als elementarer Teil von Lehrer*innenbildung nicht nur zufällig und in einzelnen Kursen, sondern als curriculares Querschnittsthema verhandelt werden muss. Diese Forderung ernst zu nehmen würde bedeuten, diese Perspektive auch systematisch in Lehrveranstaltungen einzubeziehen, die sich mit der Diagnostik und Förderung von jungen Menschen, beschäftigen, denen der sonderpädagogische Förderschwerpunkt ESENT zugeschrieben wird. Eine stärkere und vor allem systematischere Beachtung von Betroffenenperspektiven im Sinne des *Wissens der Ersten Person* (Russo & Wooley 2020; Goetze & Leitner 2022) durch partizipative Forschung und Lehre könnte zudem als Korrektiv wirken.

Literatur

- Ahrbeck, Bernd (2015): Der sonderpädagogischen Förderung droht ein Niveauverlust. In: Irle, Katja (Hrsg.): *Wie Inklusion in der Schule gelingen kann – und warum manche Versuche scheitern. Interviews mit führenden Experten.* Weinheim/ Basel: Beltz, S. 47-54.
- Ahrbeck, Bernd; Ellinger, Stephan; Hechler, Oliver; Koch, Katja & Schad, Gerhard (Hrsg.) (2016): *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Albers, Stine (2022): Zur institutionellen Versagung vom Persönlichem im schulischen Kontext. In: Thümmler, Ramona & Leitner, Susanne (Hrsg.): *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik.* Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 135-140.
- Bleher, Werner & Gingelmaier, Stephan (2019): Zum Selbstverständnis einer sonderpädagogischen Fachdisziplin. Das Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ / des Förderschwerpunkts „emotionale und soziale Entwicklung“ an bundesdeutschen Hochschulen. In: *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1, S. 92-100.
- Bleher, Werner; Hoanzl, Martina & Ramminger, Edith (2014): Die Ungehaltenen halten. Ausgewählte Unterstützungssystemel/-angebote für psychisch kranke Kinder und Jugendliche aus sonderpädagogischer Sicht. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 59, H.3, S. 273-295.
- Bröcher, Joachim (2020): Konträre wissenschaftliche Perspektiven in der Erforschung schulischen emotionalen und sozialen Lernens: Wie Synergien entstehen können. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89, H.2, S. 75-79.
- Brunner, Claudia (2020): *Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne.* Bielefeld: transcript.
- Carr, Paul R. (2017): Whiteness and White Privilege: Problematizing Race and Racism in a „Colorblind“ World and in Education. In: Fereidooni, Karim & El, Meral (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen.* Wiesbaden: Springer, S. 871-889.
- Deutschlandfunk (2021): Ethnozid und seine Nachwirkungen. Kanadas entwurzelte indigene Kinder. Von Christina Felschen (29.09.2021). Verfügbar unter: <https://www.deutschlandfunk.de/ethnozid-und-seine-nachwirkungen-kanadas-entwurzelte-100.html> (Zugriff: 02.11.2022)
- Ellinger, Stephan (2019): Differenz macht dumm. Soziologische Dimensionen schulischen Lernversagens. In: *Behinderte Menschen*, 42, H.4-5, S. 29-35.
- Fereidooni, Karim & El, Meral (2017): Rassismus im Lehrer_innenzimmer. In: Fereidooni, Karim & El, Meral (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen.* Wiesbaden: Springer, S. 482-497.
- Fickler-Stang, Ulrike & Weiland, Katharina (2022): Heterogene Professionen für heterogene Zielgruppen: Multidisziplinäre Kooperation als Professionalisierungsziel. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91, H.2, S. 112-123.
- Foucault, Michel (2005). *Analytik der Macht.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goeke, Stephanie & Leitner, Susanne (2022): „Sonderschule, des hat alles kaputt gemacht.“ Chancen eines partizipativen Forschungszugangs für die kritische Weiterentwicklung von Bildungsangeboten für sonderpädagogisch markierte junge Menschen. In: Thümmler, Ramona & Leitner, Susanne (Hrsg.): *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik.* Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 44-62.
- Haas, Benjamin (2016): Diagnostik als gouvernementale Strategie – Regierungsweisen der Differenz und Anforderungen an eine inklusive Diagnostik. In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 118-133.
- Hechler, Oliver (2019): Heterogenität sichtbar machen – überindividuelle Kategorien und individuelle Ausdrucksformen. In: *Behinderte Menschen*, 42, H.4-5, S. 17-26.
- Hiller, Gotthilf G. (2007): „Resilienz“ – für die pädagogische Arbeit mit Risikojugendlichen und mit jungen Erwachsenen in brisanten Lebenslagen ein fragwürdiges, ja gefährliches Konzept? In: Opp,

- Günther & Fingerle, Michael (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2., völlig neu bearb. Aufl. München: Reinhardt, S. 267-277.
- Hiller, Gotthilf G. (2016): Aufriss einer kulturosoziologisch fundierten, zielgruppenspezifischen Didaktik – oder: Wie Lebenslagen, Lebensgeschichten und Lebenswelten zu zentralen Bezugspunkten des Lehrens und Lernens werden. In: Heimlich, Ulrich & Wember, Franz B. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 41-55.
- Hormel, Ulrike & Riegel, Christine (2019): Ein Gespräch mit Ulrike Hormel und Christine Riegel: „Sarrazin musste das Bild der bildungsfernen Migrant*innen nicht erst erfinden“. Schule und institutionelle Diskriminierung. In: Foitzik, Andreas & Hetzel, Lukas (Hrsg.): Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 150-165.
- Kollender, Ellen (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: transcript.
- Kultusministerkonferenz (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000. Online: Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf (Zugriff: 28.04.2022)
- Kultusministerkonferenz (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (Zugriff: 28.04.2022)
- LeFrancois, Brenda (2013): The psychiatrization of our children, or, an autoethnographic narrative of perpetuating First Nations genocide through 'benevolent' institutions. In: Decolonization: Indigeneity, Education & Society, 2, H.1, S. 108-123.
- Leitner, Susanne (2022a): Rassismuskritisches und VerÄnderungssensibles Denken als notwendiges Paradigma für Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 67, H.3, S. 310-323.
- Leitner, Susanne (2022b): Über die Bedeutung des „Ich“ in der Lehrer*innenbildung für eine machtkritische Perspektive auf die Sonderpädagogik. In: Thümmler, Ramona & Leitner, Susanne (Hrsg.): Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 202-217.
- Lüthi, Eilah (2022): Mad Studies und Disability Studies. In: Waldschmidt, Anne (Hrsg.): Handbuch Disability Studies. Wiesbaden: Springer, S. 435-452.
- Müller, Thomas (2021): Basiswissen Pädagogik bei Verhaltensstörungen. München: Reinhardt.
- Reher, Friederike (2018): „Als ob uns was geschenkt worden wäre ...“. Privilegienreflexion im Kontext der pädagogischen Arbeit. In: Mai, Hanna; Merl, Thorsten & Mohseni, Maryam (Hrsg.): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Interkulturelle Studien. Wiesbaden: Springer, S. 105-118.
- Russo, Jasna (2021): The international foundations of Mad Studies: Knowledge generated in collective action. In: Beresford, Peter & Russo, Jasna (Hrsg.): The Routledge International Handbook of Mad Studies. London/ New York: Routledge, S. 19-29.
- Russo, Jasna & Wooley, Stephanie (2020): The Implementation of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities: More Than Just Another Reform of Psychiatry. In: Health and Human Rights Journal, 22, H.1, S. 151-161.
- Said, Edward (1978): Orientalism. London: Penguin.
- Schiermeyer-Reichl, Ines (2016): Diagnostik heißt An-Erkennen – mein Gegenüber und mich selbst. In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 134-153.
- Schlachzig, Laura; Schneider, Lisa & Metzner, Franka (2020): Macht- und Ohnmachtserleben im Kontext von Flucht begegnen: Rassismuskritik und Traumapädagogik in der Schule – eine Annä-

- herung. In: Fereidooni, Karim & Simon, Nina (Hrsg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken, Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Wiesbaden: Springer, S. 529-547.
- Schuhmann, Brigitte (2016): „Auf dem Weg zur Inklusion“ oder zur „Sonderpädagogisierung“ der allgemeinen Schule? In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 168-177.
- Somm, Irene (2001): Eine machtanalytische Revision von Oevermanns Professionalisierungstheorie aus sozialpädagogischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47, H. 5, S. 675-691.
- Stein, Roland & Stein, Alexandra (2014): Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell. 2., überarb. und akt. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Teigler, Leonie & Flory, Lea (2019): Wer ist hier schutzbedürftig?! Junge Geflüchtete zwischen Selbstbestimmung, Trauma und Sicherheitsdiskurs in der psychosozialen Versorgung. In: Forum Erziehungshilfen, 25, S. 271-276.
- Tißberger, Martina (2022): „Not quite/not white“. Eine Critical Whiteness-Perspektive auf die Rehabilitationspädagogik. In: Thümmler, Ramona & Leitner, Susanne (Hrsg.): Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 44-63.
- Velho, Astride (2015): Die psychische Form der Macht. Oder wie Rassismuserfahrungen und „Afrika“-Bilder wirken und Subjekte bilden. Interview mit Astride Velho. In: Marmer, Elina & Sow, Papa (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ›Afrika‹-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 72-85.
- Voß, Heinz-Jürgen (2011): Geschlecht. Wider die Natürlichkeit. Stuttgart: Schmetterling.
- Willmann, Marc (2012): De-Psychologisierung und Professionalisierung in der Sonderpädagogik. Kritik und Perspektiven einer Pädagogik für „schwierige“ Kinder. München: Reinhardt.
- Zimmermann, David (2012): Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. Gießen: Psychosozial.

Autorin

Leitner, Susanne, Dr.

ORCID: 0000-0002-1423-3847

Juniorprofessorin für Inklusionspädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Forschungsschwerpunkte: diskriminierungskritische Perspektiven auf die Arbeit mit jungen Menschen in hochbelasteten Lebenslagen.

susanne.leitner@ph-ludwigsburg.de

Herausforderungen an Fachdidaktiken

Anke Redecker

Differenzen erfahren – Urteile hinterfragen. Der Philosophieunterricht als Ort und Gegenstand Forschenden Lernens

Abstract

Durch Forschendes Lernen können sich Lehramtsstudierende während ihrer Praxisphasen machtkritisch mit präfigurierten Stereotypisierungen und Dekolonialisierungsbestrebungen auseinandersetzen und dies in Begleitseminaren lernförderlich diskutieren. Ausgangspunkt ist das Forschende Lernen von Schüler*innen im Philosophieunterricht, das sich auf eine kultursensible Urteilsbildung richtet. Beispielhaft wird die kritische Reflexion der Moralentwicklung nach Lawrence Kohlberg als Unterrichtsthema angeführt, um eine verantwortliche und kontingenzrelevante Urteilsbildung erproben und reflektieren zu können.

Keywords: Philosophiedidaktik, Forschendes Lernen, moralisches Urteilen, postkoloniale Pädagogik, Schulpraktika

1 Präfiguration und Protest. Zur Einführung

Im Rekurs auf theoretische Überlegungen zum Postkolonialismus (vgl. Said 1985, Hall 2019) und den pädagogischen Umgang mit ihm (vgl. Mecheril & Messerschmidt 2013) soll im Folgenden nach kolonialisierenden Präfigurationen bei angehenden Lehrer*innen gefragt werden, die sich in Praxisphasen während ihres Lehramtsstudiums gemeinsam mit Schüler*innen auf den Weg zu einer sinn- und verantwortungsvollen Urteilsbildung im Philosophieunterricht begeben. Kolonialisierung bezieht sich dabei in erster Linie auf durch Bemächtigung, Unterordnung und Diskriminierung geprägte Auffassungen, Ansichten und Haltungen sowie die diese zum Ausdruck bringen könnenden Praktiken gegenüber Menschen, die aufgrund kultureller Zuschreibungen als anders und fremd betrachtet werden, wobei diese Kulturen als vermeintliche Entitäten oft außerhalb ‚westlicher‘ Ordnungen angesiedelt und adressiert werden. Die dadurch akzentuierten Machtverhältnisse lassen sich durch an Kolonialbestrebungen ansetzende Diskurse diskriminierend affirmieren und transformieren. ‚Postkolonialität‘ bezieht sich damit nicht auf eine Gegenwart, die koloniale Bestrebungen überwunden hat.

Vielmehr leben diese Bestrebungen und deren Folgen in etablierten und dynamisch bleibenden Machtverhältnissen fort und können damit auch den Alltag von Lehramtsstudierenden und den mit ihnen Interagierenden an Praxisschule und Hochschule prägen.

Nach einer kurzen Einführung zur groben Akzentuierung des folgenden Argumentationsgangs (1.) lässt sich die Aufmerksamkeit auf Forschendes Lernen in der Lehrer*innenbildung lenken. Inwieweit ist ein immer je perspektivisches, eingeschränktes und prädestiniertes Forschendes Lernen im Sinne eines methodischen Erfahrungslernens durch Kolonialdiskurse geprägt, die Positionen und Aktionen kanalisieren und dabei machtrelevante kulturelle Muster aufgreifen? Und was bedeutet dies für das Verhältnis angehender Lehrer*innen zu ihren Schüler*innen an der Praktikumsschule? Forschendes Lernen richtet sich dabei nicht nur auf Unterrichtserfahrungen der Studierenden, sondern auch auf diejenigen ihrer Schüler*innen, die in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lerngegenständen Erfahrungen machen und diese reflektieren (2.). Das Forschende Lernen der Lehramtsstudierenden kann damit eine Reflexionsbewegung fokussieren, die der Unterrichtsplanung, -gestaltung und -auswertung Rechnung trägt, wobei diese drei Lernbereiche selbst wiederum auf das Forschende Lernen der Schüler*innen ausgerichtet werden können.

Hierzu tritt in einem weiteren Argumentationsschritt eine konkrete Gestaltung des Philosophieunterrichts in den Blick, um Bedingungen und Herausforderungen moralischen Urteilens als Unterrichtsgegenstand zu problematisieren. Als Exemplifikation dient eine unterrichtliche Besprechung der moralischen Entwicklung nach Lawrence Kohlberg (vgl. Kohlberg 1996) (3.). Inwieweit kann es sich bei einer unterrichtlichen Darstellung des moralischen Urteilens in Anlehnung an das Kohlbergsche Konzept um eine durch Kolonialdiskurse geprägte und dadurch normativ aufgeladene Herangehensweise in Bezug auf ethische Problemstellungen handeln? Und wie kann diese postkoloniale Problematik mit den Schüler*innen zur Diskussion gestellt werden?

Gerät nach dem Unterricht dessen Reflexion durch die Studierenden in den Blick, lassen sich Thematisierungen und Adressierungen aus der Unterrichtsstunde anerkennungstheoretisch und praxeologisch untersuchen. Wo gab es festschreibende und dadurch eventuell stigmatisierende Klassifizierungen – in Bezug auf das Kohlbergsche Konzept, aber auch in der Art und Weise, wie die Interagierenden im Klassenraum miteinander umgegangen sind? (4.). Neben dem Praxisort Schule tritt damit der Reflexionsraum Hochschule in den Fokus, der nicht nur der Nach-, sondern auch der Vorbereitung und Begleitung von Schulpraxis dient, um einen Unterricht anzustreben, der im Bemühen um eine möglichst verantwortliche Urteilsbildung deren koloniale Präfiguration, aber auch die Kritik an ungerechtfertigten Zuschreibungen und Normierungen sowie den Protest gegen diese mitreflektiert.

2 Forschendes Lernen im Fokus kultureller Macht – Herausforderungen für die Lehrer*innenbildung

In Schul- und Lehrer*innenbildung hat das Forschende Lernen einen prominenten Platz eingenommen, bietet es doch im Sinne eines methodischen Erfahrungslernens (vgl. Fichten & Meyer 2014) vielfältige Möglichkeiten, explorative Lernprozesse zu arrangieren, sie zu planen, gestalten und auszuwerten (vgl. Huber 2009, S. 15, Redecker 2020a). Angehende Lehrer*innen können mit Projekten Forschenden Lernens den Praktikumsort Schule erkunden und im direkten Kontakt mit professionellen Pädagog*innen und Schüler*innen neue Erfahrungen sammeln sowie diese (selbst-)kritisch reflektieren und auswerten. Gerinnt jedoch ‚Forschendes Lernen‘ zu einem „catch-all-Konzept [...], mit dem sich vielfältige Probleme gleichzeitig zu lösen lassen scheinen“ (Wischer, Katenbrink & Nakamura 2014, S. 10), unterbleibt meist ein kritischer Blick auf die Chancen und Grenzen Forschenden Lernens. Studierende erscheinen als multipotent explorative Manager*innen ihres Schulalltags, wobei sie aus ihrem in Hochschulseminaren sorgsam gefüllten Methodenkoffer Unterrichtswerkzeuge hervorzaubern, deren Anwendung sie beobachten und auswerten, wodurch der Praxiserprobung mit Forschungsattitüde ein wohlklingender Wissenschaftscharakter verliehen wird. Mit der jedoch unterbleibenden Frage nach einer nicht nur wissenschaftlichen sondern auch wissenschaftstheoretischen Fundierung des Forschenden Lernens, kann auf die Phänomenologie rekurriert werden, die nicht nur Erfahrung methodisch in den Blick nimmt, sondern in der Akzentuierung des grundlegenden Satzes ‚Ich erlebe etwas als etwas‘ auch der jeweiligen Perspektivität des Wahrnehmens und Denkens Rechnung trägt, ist doch jedes Erleben das Erleben eines konkreten Subjekts, das etwas immer nur in einer bestimmten Weise und damit perspektivisch, abgeschattet und von Fremdheit durchdrungen erleben kann (vgl. Waldenfels 2010, Lippitz 2003, Krause 2021).

Eine andere Person erlebt dieses ‚Etwas‘ voraussichtlich als ‚etwas Anderes‘, da sie zum Beispiel mit je eigenen Vorerfahrungen und Eindrücken an das besagte Objekt herangeht. Unsere Erfahrungen können geprägt sein durch subjektive Erwartungen und Erwartungserwartungen, die wir nicht immer bewusst steuern und die durch unser soziales Kapital (vgl. Bourdieu 1983), etwa das Milieu aus dem wir kommen, bestimmt sein können. Dies bedeutet nicht, dass wir diesen Determinationen komplett ausgeliefert sein müssen; und es bedeutet zugleich, dass wir stets mit ihnen rechnen sollten. So kann zum Beispiel ein im Unterricht als ‚still‘ wahrgenommenes Kind mit einem sogenannten Migrationshintergrund von zwei angehenden Lehrpersonen unterschiedlich betrachtet und eingeschätzt werden. Während die eine von einer auf Rückzug bedachten Schüchternheit ausgeht, mag die andere direkt ein sprachliches Defizit etikettieren (vgl. Redecker 2016). Kolonialisierung findet statt, wenn ohne differenzierten Blick auf den je-

weils singulären Menschen Erklärungsmuster appliziert werden, die schnellfertige Kategorisierungen platzieren und damit Macht über Menschen ausüben. In Schulpraktika haben angehende Lehrende vielfältige Aufgaben zu bewältigen, die über das Planen, Durchführen und Auswerten von Unterricht hinausgehen. Sie diagnostizieren und bewerten; hierfür machen sie sich – unumgänglich – ein Bild von Lernenden. Wir können gar nicht anders, als uns ein Bild von anderen zu machen, erleben wir doch – in einer anerkennungstheoretischen Abwandlung des phänomenologischen Satzes ‚Ich erlebe etwas als etwas‘ immer jemande/n als jemande/n Bestimmte/n – z.B. mit charakteristischen optischen Merkmalen, Verhaltensausrprägungen und Einstellungen. Damit jedoch können wir aufgrund unserer Perspektivität und Eingeschränktheit andere nur verkennen (vgl. Bedorf 2010), wobei der Erkenntnisanspruch als Machtausübung verstanden werden kann. Jemanden auf eine bestimmte Art des Wahrgenommenwerdens festzulegen, bedeutet eine Verfügung über diesen Menschen im Ausschluss des Immer-auch-anders-sein-Könnens. Im Ausgang von Dominanzbestrebungen des ‚Westens‘ über die von diesem abgegrenzten Kulturen (the Rest‘) beschreibt entsprechend Stuart Hall in Anlehnung an Michel Foucault kulturelle Bemächtigungspraktiken durch diskriminierende Festschreibungen.

„The knowledge which a discourse produces constitutes a kind of power exercised over those who are ‘known’. When that knowledge is exercised in practice, those who are ‘known’ in a particular way will be subject (i.e., subjected) to it. This is always a power relation (see Foucault 1980, S. 201). Those who produce the discourse also have the power to make it true – i.e., to enforce its validity, its scientific status.” (Hall 2019, S. 159)

Diskurse lassen sich als Gruppen von Aussagen verstehen, die bestimmen, wie über eine Thematik gesprochen wird. Hierbei handelt es sich um Wahrheitsansprüche, die durch Sprache generiert werden und soziale Praktiken beeinflussen, wobei Diskurse als Produzierende von Wahrheitsregimen dynamische Konstrukte sind, die Ideologien schaffen und verbreiten, während diese Ideologien die Macht Privilegierter und die Unterwerfung Bemächtigter stärken und ausbauen können (vgl. Hall 2019, S. 156). Auf diese Weise bestehen koloniale Machtverhältnisse in postkolonialen Diskursen transformiert fort. Diskurse können sich als kulturell produzierte sprachliche Konstrukte in sozialen Gruppierungen ausbilden und etablieren sowie kulturelle Auffassungs- und Bestimmungsmuster – oft stereotypisierend – prägen, durch die Menschen als Angehörige vermeintlich anderer Kulturen adressiert und ausgegrenzt, diskriminiert und dämonisiert werden.

Solche Diskurse können zum Gegenstand eines Forschenden Lernens gemacht werden, das seine wissenschaftstheoretische Grundlegung in einer Phänomenologie der Fremdheit findet, die die Fragwürdigkeit des Etikettierens anderer nachhaltig akzentuiert und dabei auch auf eigene Fremdheiten der Etikettierenden in Praktiken des Etikettierens verweist. In unsere sozialen Prägungen können sich

selbst unausgesprochene Vorurteile einnisten, die eventuell über Generationen gepflegt worden sind – etwa schablonenhafte Scheinweisheiten über vermeintlich rückständige Kulturen und von Natur aus zum Unterworfensein prädestinierte Personengruppen, die sich herrschenden (etwa ‚westlichen‘) Standards anzupassen und ontologisch festgeschriebenen Dominanzkulturen (vgl. Rommelspacher 1995) unter Assimilationszwang zu huldigen haben. Solche Denkmuster können auch den Schulalltag und sich in ihm bewähren müssende Lernende sowie (angehende) Lehrende prägen. Die Journalistin Özlem Gezer berichtet in ihrem Artikel *Türkisierung* (vgl. Gezer 2013) davon, wie ihr gesteigertes kindliches Mitteilungsbedürfnis im Rahmen des Schulunterrichts von ihrer Lehrerin per se auf eine Unterdrückung des Mädchens im Elternhaus zurückgeführt wurde. Wenn dem Kind zu Hause das Wort verboten werde, müsse es sich wohl in der Schule verbal austoben.

Nicht weiter hinterfragte kulturalisierende Stereotype können auf diese Weise bemächtigend appliziert werden, sind doch nicht zuletzt Schulpädagog*innen Ausübende jener Pastoralmacht (vgl. Foucault 1977), die normierend, normalisierend und – nicht nur Kinder – disziplinierend auftreten kann. Dessen sollten sich angehende Lehrende bewusst sein, da entsprechend als disziplinargesellschaftlich charakterisierbare Bestrebungen auch von ihnen ausgehen können. Im Blick auf die Benotungsproblematik weist eine empirische Studie mit Lehramtskandidat*innen, denen ein Schulaufsatz zur je individuellen Korrektur vorgelegt wurde (vgl. Bonefelder & Dickhäuser 2018, Foitzik, Holland-Cunz & Riecke 2019), gezielt auf diese Problematik hin. Alle Lehramtskandidat*innen erhielten den identischen Aufsatz zur Korrektur, wobei 50 Prozent der Proband*innen mitgeteilt wurde, der Autor dieses Aufsatzes heiße Max, während die andere Hälfte darüber informiert wurde, dieser Aufsatz sei von einem Schüler namens Murat geschrieben worden. ‚Murat‘ erhielt im Schnitt die schlechtere Note. Entsprechend erleben Schüler*innen immer wieder, dass sie aufgrund ihres dominanzkulturell als ‚anders‘ und eventuell ‚unpassend‘ erscheinenden Aussehens oder Namens durch Missachtung oder Fehleinschätzung diskriminiert werden – mit beachtlichen Folgen, denn Schulnoten bilden die Basis für eine Empfehlung zur weiterführenden Schule und eventuell für die gesamte weitere Bildungs- und Berufsbiografie, begleitet von tragenden Auswirkungen nicht nur auf die Selbstachtung, sondern auch auf gesellschaftliche und ökonomische Lebensverhältnisse.

Durch Forschendes Lernen können angehende Lehrende ihre Diskursmacht reflektieren, denn Forschendes Lernen kann dazu beitragen, die eigene Perspektive hinsichtlich ihrer Kolonialisierung zu befragen. Dies schließt dann auch eine Reflexion angehender Lehrender auf ihre (Bildungs-)Biografie ein. Wie bin ich der Mensch geworden, der ich bin? Welche Vorstellungen haben mich geprägt und leiten mich heute? Wie kann ich mich zu ihnen ins Verhältnis setzen und sie kritisch reflektieren? Inwieweit bin ich bereit, mich auf die Singularität Lernender

einzulassen, mich durch sie überraschen und bereichern zu lassen? Wie berücksichtige ich zugleich ihre soziale Determiniertheit und sowohl mein als auch ihr eigenes Verhältnis zu dieser Determiniertheit? Dabei ist nicht auszuschließen, dass auch eine solche (Meta-)Reflexion kolonialisiert ist, was jedoch nicht in einen achselzuckenden oder verzweifelten Fatalismus führen sollte. Vielmehr geht es darum – auch durch Forschendes Lernen – das Urteilen nicht auszusetzen, sondern als ein vorsichtiges und verantwortungsvolles Wagnis in den Blick zu nehmen, das oft einer intersubjektiven Entgrenzung der eigenen Perspektive bedarf und auch die Stimme der Beurteilten berücksichtigen sollte.

Insofern lässt sich ohne Missachtung einer in erster Linie deskriptiv vorgehenden Anerkennungstheorie, wie sie Bedorf (2010) unter Berücksichtigung der ‚verken- nenden Anerkennung‘ praktiziert, über eine Anerkennungstheorie nachdenken, die nach Möglichkeiten der Achtung und des Respekts fragt (vgl. Honneth 1992) und entsprechende Fragen im Schulunterricht verankert. In Bezug auf kulturell orientierte Machtpraktiken können Projekte Forschenden Lernens hier durch eine Auseinandersetzung mit einer Transkulturalität (vgl. Welsch 2020) bereichert werden, die entgegen der Vorherrschaft hierarchisierender und stigmatisierender Klassifizierungen betont, dass wir alle – erst recht in einer globalisierten Welt – kulturelle Hybriditäten sind (vgl. Bhaba 1994), was gerade nicht zur Nivellierung oder Beschönigung von Machtverhältnissen führen sollte, sondern gezielt für sie sensibilisieren kann.

Zwar fungiert Kritik nicht als Allheilmittel gegen kolonialisierte Konformitäts- ansprüche, kann diese jedoch – zumindest in Grenzen – problematisieren und hinterfragen. Als reflektierte Praktiker*innen haben Studierende zum Beispiel die Möglichkeit, in ihren Projekten Forschenden Lernens ihre eigene Unterrichts- führung retrospektiv auf eigene Kolonialisierungsannahmen und De-Koloniali- sierungsbestrebungen hin zu befragen und ihre Wahrnehmung mit den Fremd- eindrücken der sie begleitenden Lehrperson abzugleichen. Inwiefern gelang unter diesem Gesichtspunkt ein Theorie-Praxis-Transfer zwischen Unterrichtsplanung und -führung? Wo wurde ich von meinen eigenen Vorurteilen eingeholt und habe mich eventuell kulturalisierender Stereotypisierungen oder einer Affirmati- on unhinterfragter Dominanzpraktiken bedient? Forschendes Lernen wird damit machtkritisch und nimmt Bildung nicht als ein glorifiziertes Menschheitsideal, sondern als reale Herausforderung eines immer auch prekären Miteinanders in den Blick.

3 Kohlberg und der Kolonial-Diskurs – Impulse für den Ethikunterricht

Angehende Lehrende, die bereit sind sich kritisch zu bilden und dabei auch eine mögliche Kolonialisierung eigener Einstellungen, Haltungen und Handlungen mitzureflektieren, schaffen eine essenzielle Voraussetzung, um auch Schüler*innen zu einer solchen Reflexion anzuregen. Richtet sich diese nicht nur auf das Verstehen von Lerngegenständen und -kontexten, sondern auch auf den verantwortlichen Umgang mit ihnen, so lassen sich im Philosophieunterricht Fragen nach Verantwortung, Wertsetzungen und Handlungsmacht besonders fokussiert besprechen.

Eine hierzu immer noch beliebte Herangehensweise bedient sich der moralischen Entwicklung nach Lawrence Kohlberg, deren Thematisierung noch weit nach dem Kohlberg-Hype der 1980er und 1990er Jahre als aktuell bezeichnet (vgl. Greve 2007) und weiterhin für die Lehrer*innenbildung empfohlen wird (vgl. Dürr 2011). Kohlberg (1996) differenziert in seiner Stufenfolge der moralischen Entwicklung zwischen drei aufeinander folgenden Urteilsniveaus, dem präkonventionellen, dem konventionellen und dem postkonventionellen Niveau, wobei alle drei Niveaus je zwei Entwicklungsstufen enthalten. Die erste Stufe, die sich häufig bei Kindern im Vorschulalter findet, charakterisiert eine Urteilsbildung in hedonistischer Orientierung an personalen Autoritäten (z.B. Eltern, Erziehenden), während ein Urteilen auf der zweiten Stufe durch ausgleichende Gerechtigkeit ausgezeichnet ist (‚Wie du mir, so ich dir‘/ ‚Eine Hand wäscht die andere‘). Die dritte Stufe vertritt eine von Kohlberg ab dem Alter von ca. 10 Jahren angesetzte ‚good-boy/nice-girl-Mentalität‘, aufgrund derer Menschen gut handeln wollen, um gemocht, anerkannt und wertgeschätzt zu werden, während sie sich auf der vierten Stufe an Regeln, Sitten und Gepflogenheiten einer größeren Gruppe (z.B. Staat, Religionsgemeinschaft) orientieren. Auf der fünften und damit unteren Stufe des postkonventionellen Niveaus, das die kritische Reflexion in den Fokus rückt, werden die bisherigen Orientierungen hinterfragt; lediglich die Menschenrechte bleiben dieser Prüfung entzogen, während auch diese auf der 6. Stufe, die das weitgehend freie, situative Abwägen zwischen Werten in Orientierung an formalen moralischen Prinzipien (etwa Kants Kategorischem Imperativ) auf der Grundlage des eigenen vernunftgeleiteten Gewissens fokussiert, problematisiert werden können.

Zwar betont Kohlberg, dass seine „Stufen keine Schubladen zur Klassifizierung und Bewertung von Menschen“ (Kohlberg 1996, S. 228) sein sollen, doch scheint es fragwürdig, eine normierte Stufenfolge und die alleinige Gültigkeit einer vor allem den Wert der Gerechtigkeit inthronisierenden Vernunftethik in einer präferierten Kant- und Rawls-Gefolgschaft zu beanspruchen (vgl. Kohlberg 1996, S. 30, 143-146, 183, 240, 288, 352, 390, 411, 414, 428; Edelstein, Keller, von

Essen & Mönnig 1986, Schreiner 1993, Garz 1992). Nicht zuletzt kann dies als ein betont ‚westlich‘ geprägtes Erklärungsmuster verstanden werden, das kultureller Vielfalt – speziell auch emotional orientierten Moralvorstellungen – nicht gerecht werden kann. Schließlich wurde auch Kant als einer jener ‚alten, weißen, diskursmächtigen Männer‘ betrachtet, der die europäische Aufklärung – und ihre weittragenden und wirkmächtigen Rassismen – merklich geprägt hat (vgl. Castro Varela 2018). „In Enlightenment discourse, the West was the model, the prototype, and the measure of social progress. It was Western progress, civilization, rationality, and development that were celebrated” (Hall 2019, S. 177). In ähnlicher Weise sieht Annedore Prengel (2019) bereits zu Beginn der Neuzeit ein eurozentristisch vereinheitlichendes Denken am Werk, das der Vielfalt kultureller Ansätze nicht gerecht wird. Zu fragen ist darum, ob der auf die westliche Aufklärungstradition rekurrierende Kohlbergsche Ansatz, der „auf der kognitiven Ebene“ (Breinbauer 1987, S. 139) operiert, als exemplarisch gelten sollte, um moralisches Urteilen im Philosophieunterricht zu thematisieren.

Zugleich zeigen sich auch entscheidende Vorteile des Kohlbergschen Ansatzes. Die Stufentheorie gipfelt in der Fokussierung eines Urteilens in Orientierung an *formalen* ethischen Prinzipien. Diese fordern eine situativ abwägende, eventuell emotionale Vernunft (vgl. Redecker 2018), die als essenzielles Lernziel der Schüler*innen gesehen werden kann, die sich – Kohlberg reflektierend – mit ihrer eigenen ‚Urteilkraft‘ (Kant 1974) auseinandersetzen: Ist etwas gut, weil andere (personale oder gesellschaftliche Autoritäten, kulturelle Prägungen und Gewohnheiten, existierende Machtverhältnisse) es mir vorgeben? Ist etwas richtig, weil ich einen Vorteil davon habe oder einem festgeschriebenen Kodex folge? Oder möchte ich im Abwägen der hier und jetzt relevanten Handlungsgründe verantwortlich entscheiden? Kann ich mich hierfür durch andere irritieren und anregen lassen?

Auf diese Weise reflexiv aktiv werdend, können Lernende auch das Kohlbergsche Konzept hinterfragen. Sind wir komplett selbstmächtige Individuen, wenn wir vor einer Entscheidung stehen? Müssen wir nicht erst einmal auch unsere kolonialisierten Präfigurationen hinterfragen und berücksichtigen, dass wir sozial determinierte und nicht rein rationale Wesen sind? Welche Rolle spielen die Emotionen? Wie gehe ich mit den Grenzen und Schranken meines Handelns und Entscheidens um – mit den Fremdheiten der anderen und meiner selbst, die ich anerkennen und zum Teil überwinden kann, aber vielleicht auch manchmal einfach respektieren und bestehen lassen sollte?

Hier können Lernende erfahren, dass Urteilsprozesse nicht nur über (in fragwürdiger Weise) ansetzbare Entwicklungsstufen hinweg, sondern auch im Auseinandersetzungsprozess des konkret erlebten Unterrichts vielgestaltig und abenteuerlich, aber auch mühsam sein können und Zeit, Räume, Gelegenheiten (Schoberth 2012) sowie didaktisch versierter bzw. auf Selbsterprobung bedachter Studierenden bedürfen. Während schon früh kritisiert wurde, dass bei Kohlberg „die An-

nahme einer interaktiven Konstruktion der moralischen Urteilskompetenz im Bereich der inhaltlichen Aussagen weitgehend unpräzisiert“ (Peltzer 1986, S. 146) bleibe, kann sein Theorieansatz zum Anlass werden, Urteilerprobungen im Unterricht gemeinsam zu praktizieren, das eigene Urteilen durch die Wertpräferenzen der Anderen irritieren zu lassen und im Klassenraum eine ethisch orientierte Diskursgemeinschaft zu etablieren, in der vehement und wohlwollend, engagiert und empathisch diskutiert und debattiert, gestritten und kollaboriert wird (vgl. Redecker 2022).

Während als pädagogisch etikettierte Praktiken selbst zur Affirmation ungerechtfertigter Machtpraktiken beitragen können – etwa durch das Aussparen einer kritischen Diskussion über Lerngegenstände, hier: das Kohlberg-Schema – können Schüler*innen zu einem Forschenden Lernen angeregt werden, das betont reflexiv zur Entgrenzung vermeintlich orthodoxer Ausrichtungen beiträgt. Hierbei lässt sich auch die Tragweite der Kohlbergschen Dilemma-Diskussion im Unterricht problematisieren. Sollten wir uns auf die Wahl zwischen zwei Handlungsmöglichkeiten festlegen oder ein weitgehend kreatives Reflektieren in den Blick nehmen? Bei solchen Reflexionsprozessen können dann Dynamiken und Durchdringungen – auch der Reflexionsprozesse selbst – problematisiert werden – im Bewusstsein, dass eine reine De-Kolonialisierung von Diskursen weder beansprucht werden kann, noch als regulative, unser Handeln orientierende Idee aufgegeben werden muss.

4 Unterrichtsreflexion postkolonial – Philosophiedidaktik auf dem Prüfstand

Im schulpraktische Erfahrungen reflektierenden Begleitseminar können Studierende die eigene Unterrichtsführung retrospektiv zur Diskussion stellen, um von Seminarleitung und Mitstudierenden weiterführende Impulse zu erhalten. Interaktionen im Unterricht lassen sich beschreiben und anschließend problematisieren. Wie wurde die Kohlberg-Thematik angegangen? Gab es Diskrepanzen zwischen Unterrichtsplanung und faktischem Stundenverlauf? Waren diese Diskrepanzen vielleicht sogar hilfreich? Haben sie zu bildungsförderlichen Irritationen geführt? Wo gab es kultursensible Erfolge und Rückschläge in der vielfältigen Unterrichtskommunikation (etwa in Bezug auf eingesetzte Sozialformen)? Wer konnte wie von wem lernen oder wurde darin behindert? Inwieweit wurden Vorurteile platziert und gefestigt oder problematisiert und geprüft? Was hat sich in der selbst geplanten und durchgeführten Philosophiestunde wie gezeigt? Wer ist in der Diskussion wie auf wen eingegangen? Und in welchem Verhältnis stand die Unterrichtsführung dazu? Hier lässt sich eine praxeologische mit einer anerkennungstheoretischen Herangehensweise verbinden: Wer hat in der Diskussion

wen in welcher Weise anerkannt? Wie wurden klassifizierende und damit eventuell stigmatisierende und diskriminierende Festschreibungen hinterfragt? Und wo müssen Grenzen der Dekonstruktion eingestanden werden?

Angehende Lehrende erfahren auf diese Weise die unabdingbare und doch immer eingeschränkte Perspektivität ihrer eigenen Herangehensweise, die im Rekurs auf eine ‚verkennende Anerkennung‘ (Bedorf 2010) – jenseits einer Übersteigerung des (leistungs-)starken abendländischen Subjekts – zum Eingeständnis einer ‚Kompetenzlosigkeitskompetenz‘ (vgl. Mecheril 2013, vgl. Redecker 2020b) einladen kann, die die kritische Reflexion von Dominanzverhältnissen aufnimmt und dynamisch hält (vgl. Redecker 2021) – im Respekt vor einer immer wieder benannten und damit domestizierten, aber letztlich unhintergehbaren Fremdheit in all unserem Erfahren und Denken, deren Eingeständnis zu einem nicht nur didaktischen Weiterlernen ermutigen kann. Während Schüler*innen und (angehende) Lehrer*innen sich vielfach als versierte Kompetenzträger*innen zu bewähren haben, meint „*Kompetenzlosigkeitskompetenz* [...] ein professionelles Handeln, das auf Beobachtungskompetenz für die von sozialen Akteuren zum Einsatz gebrachten Differenzkategorien gründet und das von einem Ineinandergreifen von Wissen und Nicht-Wissen, von Verstehen und Nicht-Verstehen hervorgebracht wird, ein Ineinandergreifen, in dem die Sensibilität für Verhältnisse der Dominanz und Differenz in einer handlungsvorbereitenden Weise möglich ist“ (Mecheril 2013, S. 32 f.).

Inwieweit wurde mit den Lernenden ein Diskurs angestrebt, der gerade angesichts vielfältiger Machtkonstellationen und -dynamiken Fragen der Selbst- und Mitverantwortung berücksichtigt? Hier kann der eigene Unterricht vor dem Hintergrund einer bildungstheoretischen Didaktik reflektiert werden, die in Anlehnung an Wolfgang Klafki die Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit von Lernenden angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen in den Blick nimmt (vgl. Klafki 2007). Im Kurs auf Selbstbestimmung lassen sich die von Schüler*innen erarbeiteten Thematisierungen in Bezug auf das eigene Denken und Handeln fokussieren, während in Bezug auf Mitbestimmungsfähigkeit berücksichtigt werden kann, dass „*jeder Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat*“ (Klafki 2007, S. 52). Die Solidaritätsfähigkeit schließlich berücksichtigt, dass „*der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen und dem Zusammenschluß mit ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden*“ (Klafki 2007, S. 52).

Hinsichtlich Klafkis epochaltypischen Schlüsselproblemen, die – ähnlich wie das Kohlbergsche Konzept der Moralentwicklung – als problematisierbares Theorie-

konstrukt betrachtet werden können, lassen sich im Blick auf menschliche Vielfalt unterrichtliche Kernthemen und deren kritische Reflexion anstreben, wobei „die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit [...], und zwar zum einen innerhalb unserer und anderer Gesellschaften“ (Klafki 2007, S. 57), die „Ungleichheit in internationaler Perspektive“ (ebd.) und eine „Reflexion der Lehrenden und Lernenden auf sich selbst: auf kollektive Aggressionen, Feindbilder, Stereotypen, Vorurteile“ (ebd.) in den Blick genommen werden können. Dies berührt die Belange einer postkolonialen Pädagogik, die Machtproblematiken nicht abstrakt aufgreift, sondern sowohl im Unterricht als auch im hochschulischen Begleitseminar zur Reflexion schulischer Bildungsungerechtigkeiten und -benachteiligungen anregt. Angestrebt werden kann dann eine Philosophiedidaktik, die auf Sensibilisierung für Machtverhältnisse, auf kritischen Austausch und die Kultivierung einer Widerständigkeit setzt, die sich angesichts von Bemächtigungsszenarien nicht einer fatalistischen Ohnmachtsbekundung, sondern einem resilienzfördernden Kurs des Weiterfragens, Gegendenkens und Verantwortens verschrieben hat.

Literatur

- Bedorf, Thomas (2010): *Verkennende Anerkennung*. Berlin: Suhrkamp.
- Bhaba, Homi (1994): *The Location of Culture*. London/New York: Routledge.
- Bonefeld, Meike & Dickhäuser, Oliver (2018): (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. In: *Psychology*, 9, S. 1-13.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Breinbauer, Ines M. (1987): Moralische Erziehung ohne Gewissen? Zur Kritik des Kohlberg'schen Konzepts. In: Heitger, Marian & Breinbauer, Ines M. (Hrsg.): *Erziehung zur Demokratie – Gewissenserziehung*. Wien, S. 139-171.
- Castro Varela, Maria do Mar (2018): „Das Leiden der Anderen betrachten“. Flucht, Solidarität und Postkoloniale Soziale Arbeit. In: Bröse, Johanna, Faas, Stefan & Stauber, Barbara (Hrsg.): *Flucht. Herausforderungen für Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer, S. 3-20.
- Dürr, Rolf (2011): Moralerziehung – Erziehung zur Demokratie. In: Bovet, Gislinde & Huwendiek, Volker (Hrsg.): *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. 6. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 476-491.
- Edelstein, Wolfgang; Keller, Monika; von Essen, Cornelia & Mönnig, Michael (1986): Moralische Sensibilität, Handlungsentscheidung und moralische Konsistenz. In: Oser, Fritz; Althof, Wolfgang & Garz, Detlef (Hrsg.): *Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen*. München: Kindt, S. 44-66.
- Fichten, Wolfgang & Meyer, Hilbert (2014): Skizzen einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In: Feyerer, Ewald; Hirschhauser, Katharina & Soukup-Altrichter, Katharina (Hrsg.): *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung*. Münster/New York: Waxmann, S. 11-42.
- Foitzik, Andreas; Holland-Cunz, Marc & Riecke, Clara (2019): *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Foucault, Michel (1977): *Überwachen und Strafen*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1980): *Power/Knowledge*. Brighton: Harvester Press.

- Garz, Detlef (1992): Die Diskussion um eine höchste Stufe der Moral. In: Oser, Fritz & Althof, Wolfgang (Hrsg.): *Moralische Selbstbestimmung*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 256-292.
- Gezer, Özlem (2013): Türkisierung. *Der Spiegel*, Nr. 45.
- Greve, Werner (2007): Die Entwicklung von Moral – Ursachen und Gründe. In: Hopf, Christel & Nunner-Winkler, Gertrud (Hrsg.): *Frühe Bindungen und moralische Entwicklung*. Weinheim/München: Beltz, S. 245-272.
- Hall, Stuart (2019): The West and the Rest: Discourse and Power. In: *Essential Essays*, vol. 2, edited by D. Morley. Durham/London: Duke University Press, S. 141-184.
- Honneth, Axel (1992): *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig; Hellmer, Julia & Schneider, Friederike (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium*. Bielefeld: UVW, S. 9-35.
- Kant, Immanuel (1974): *Kritik der Urteilskraft*. Hamburg: Meiner.
- Klafki, Wolfgang (2007/1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kohlberg, Lawrence (1996): *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Krause, Sabine (2021): Ver(un)sichern in Zeiten der Ver(un)sicherung. In: Krause, Sabine; Breinbauer, Ines M. & Proyer, Michelle (Hrsg.) (2021): *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 85-102.
- Lippitz, Wilfried (2003): „Fremd“-Verstehen- Irritation pädagogischer Erfahrung. In: Lippitz, Wilfried: *Differenz und Fremdheit*. Frankfurt a. Main: Lang, S. 91-109.
- Mecheril, Paul (2013): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. *Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen*. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 4., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 15-35.
- Mecheril, Paul & Messerschmidt, Astrid (2013): Abseits der Assimilation. Konturen non-affirmativer, subjektorientierter Migrationsforschung. In: *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 37 (3/4), S. 137-154.
- Peltzer, Ulf (1986): Lawrence Kohlbergs Theorie des moralischen Urteilens. Eine wissenschaftstheoretische und forschungspraktische Analyse, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Prenzel, Annedore (2019): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer.
- Redecker, Anke (2016): Fachsprache im Unterricht. Von Geltungsansprüchen und Machtambitionen. In: *Pädagogische Rundschau* 70, S. 643-658.
- Redecker, Anke (2018): *Das kritische Selbst. Bildungstheoretische Reflexionen im Anschluss an Hugo Gaudig, Marian Heitger, Käte Meyer-Drawe und Immanuel Kant*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Redecker, Anke (2020a): Professionalisierung durch Selbstreflexion. Vom forschenden Habitus zur bildungsrelevanten Lehrer/innenbildung. In: Basten, Melanie; Mertens, Claudia, Schöning, Anke & Wolf, Eike (Hrsg.): *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung*. Münster/New York: Waxmann, S. 237-246.
- Redecker, Anke (2020b): Unsicherheit, Komplexität und Urteilskompetenz. Zur Reflexion von Realsituationen. In: Schöning, Anke & Winkel, Jens (Hrsg.): *Komplexität bewältigen – Zwischen Handlungsdruck und spezifischen Ansätzen im Kontext von Schulpraktischen Studien*. Leipzig, S. 125-134.
- Redecker, Anke (2021): Ungewissheit als Fremdheitserfahrung. Zum Umgang mit Diversität in der lernenden Organisation. In: *Gruppe – Interaktion – Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)* 52, S. 613-623.
- Redecker, Anke (2022): Dialogische Didaktik gegen den digitalen Drop-out. Pandemische Interaktionsszenarien und die Zukunft des schulischen Online-Lehrens. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* 22, S. 1-13.

- Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. In: Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla & Freist, Dagnar (Hrsg.): Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 69-99.
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Berlin: Orlanda.
- Said, Edward (1985): Orientalism: Western Concepts of the Orient. London: Penguin.
- Schoberth, Ingrid (Hrsg.) (2012): Urteilen lernen – Grundlegung und Kontexte ethischer Urteilsbildung. Göttingen: V&R.
- Schreiner, Günter (1993): Auf dem Weg zu immer gerechteren Konfliktlösungen – Neue Anmerkungen zur Kohlberg-Theorie. In: Schreiner, Günter (Hrsg.): Moralische Entwicklung und Erziehung. Aachen: Hahner, S. 103-132.
- Waldenfels, Bernhard (2010): Fremderfahrung, Fremdbilder und Fremddorte. Phänomenologische Perspektiven der Interkulturalität. In: Hirsch, Alfred & Kurt, Ronald (Hrsg.): Interkultur – Jugendkultur. Bildung neu verstehen. Wiesbaden: Springer, S. 21-35.
- Welsch, Wolfgang (2020): Transkulturalität: Realität und Aufgabe. In: Giessen, Hans & Rink, Christian (Hrsg.): Migration, Diversität und kulturelle Identitäten. Wiesbaden: Springer, S. 3-18.
- Wischer, Beate; Katenbrink, Nora & Nakamura, Yoshiro (2014): Forschendes Lernen in der (Osnabrücker) Lehrerbildung – eine einführende Problemskizze. In: Katenbrink, Nora; Wischer, Beate & Nakamura, Yoshiro (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Münster: Monsenstein und Vannerdat, S. 5-26.

Autorin

Redecker, Anke, PD Dr.

ORCID: 0000-0002-8382-5475

Privatdozentin an der Universität Bonn.

Forschungsschwerpunkte: Ethische Bildung, Transkulturelle Ethik und Pädagogik, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Dialogische Didaktik, Digitale und Inklusive Bildung.

anke.redecker@uni-bonn.de

Andreas Eberth

Decolonizing Geography Education? Zur Bedeutung post- und dekolonialer Perspektiven in der Geographiedidaktik

Abstract

Ausgehend von persönlichen Erfahrungen des Verfassers in der Hochschullehre wird reflektiert, inwiefern post- und dekolonialen Perspektiven in der Geographiedidaktik sowohl in fachlicher als auch in pädagogischer Hinsicht Bedeutung zukommt. Dazu werden entsprechende Bezüge skizziert, ein Seminarkonzept vorgestellt und mögliche Implikationen für zukünftige Forschung und Lehre im Bereich Lehrer*innenbildung vorgeschlagen.

Keywords: Geographiedidaktik, Postkolonialismus, Lehrer*innenbildung

1 Prolog

Im Rahmen einer geographischen Exkursion nach Kenia mit Studierenden der Leibniz Universität Hannover im Studiengang *Erdkunde Master Lehramt an Gymnasien* im Jahr 2019 wurde die Bedeutung der intensiveren Thematisierung postkolonialer Perspektiven im Geographiestudium geradezu palpabel. Insbesondere durch den Besuch einer Rosenfarm im *Flower Business Park* in der Stadt Naivasha in Zentralkenia, wo Rosen als Schnittblumen zum Verkauf auf dem europäischen Markt kultiviert werden, erkannten die Studierenden Verschränkungen zwischen Kolonialismus, Kapitalismus, Rassismus und Sexismus sowie das eigene Eingebundensein in kapitalistische Machtstrukturen und neokoloniale Praktiken (zur ausführlichen Beschreibung und bildungstheoretischen Analyse dieser und anderer Situationen im Rahmen dieser Exkursion siehe Eberth 2025). Dies war für mich einer der Ausgangspunkte, um über die Bedeutung postkolonialer Perspektiven im Kontext Globalen Lernens und eine rassismuskritische geographische Bildung nachzudenken. Im Folgenden skizziere ich Grundlagen möglicher Kolonialitäten im Bereich geographischer Bildung und formuliere Prolegomena für eine entsprechende Adaptation der ersten Phase der Lehrer*innenbildung. Wenngleich dies mit engem Bezug zur Geographie erfolgt, wird deutlich werden, dass und inwiefern die zentralen Überlegungen auch für andere Fächer bzw. Fachdidaktiken und die Lehrer*innenbildung im Allgemeinen übertragbar sind.

2 Einleitung: Die Geographie als wissenschaftliche Disziplin im Spiegel kolonialer (Dis-)Kontinuitäten

„Die Verwicklungen zwischen Geographie und Kolonialpolitik kommen [...] nicht nur im Werk prominenter FachvertreterInnen zum Ausdruck. Vielmehr trug das geographische Wissen auf sehr vielfältige Weise dazu bei, koloniales Land zu ‚entdecken‘ und zu unterwerfen. Dazu trugen die Praktiken des Kartierens und Kartographierens ebenso bei wie territoriale Restrukturierungen durch die koloniale Raum- und Stadtplanung; mehr oder weniger willkürliche Grenzziehungen ebenso wie Um- und Neubenennungen geographischer Gegebenheiten, die damit der Deutungsmacht der Kolonialherren unterworfen wurden“ (Lossau 2012, S. 358).

Die Geographie als wissenschaftliche Disziplin steht in vielfältiger Weise in kolonialer Tradition (Gräbel 2015). In der Zeit des Kolonialismus nahmen beispielsweise kolonialgeographische Expeditionen (vgl. Michel 2019) und Geographische Gesellschaften (vgl. Wardenga 2019) eine unterstützende Rolle im politischen Kolonialismus ein. „Insofern begrüßten viele Geographen auch das Weltmachtstreben Wilhelms II. und die deutsche Kolonialpolitik und engagierten sich aktiv in den [...] kolonialen Vereinen“ (Brogiato 2005, S. 64). Nach Ende des Zweiten Weltkrieges erfolgte freilich eine andere Ausrichtung der Geographie als wissenschaftlicher Disziplin und insbesondere im Nachgang des auf dem Kieler Geographentag 1969 eingeleiteten Paradigmenwechsels wurden Grundlagen zur Entwicklung einer zeitgemäßen Geographie gelegt. Im Zuge des *cultural* und *spatial turns* (vgl. Bachman-Medick 2014) wurden etwa mit der am Poststrukturalismus orientierten Neuen Kulturgeographie sodann kritisch-reflexive Zugänge in der Humangeographie etabliert. Exemplarisch kann dies entlang diverser Ansätze einer kritischen Kartographie illustriert werden, wo postkoloniale Perspektiven aufgegriffen werden und dekoloniale Reflexionen auszumachen sind (u.a. Akerman 2017; kollektiv orangotango+ 2018; Michel 2021).

Vor dem Hintergrund dieses hier nur skizzierten Erbes erscheint eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Disziplingeschichte und ein Aufspüren möglicher Kolonialitäten bzw. Persistenzen kolonial geprägter Denkmuster unbedingt notwendig (siehe dazu Schlottmann & Wintzer 2019, S. 298ff.) und findet in der Fachwissenschaft auch statt (u.a. Bauriedl 2019; Bauriedl & Carstensen-Egwuom 2023). So trägt „jede Fachdisziplin aufgrund ihrer tradierten Identität Verantwortung [...], also aufgrund dessen, was sie im Unterschied zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen ausmacht, und wie sie sich von dort her an der gesellschaftlichen Wissensbildung beteiligt“ (Dickel 2021, S. 8). Bedeutsam ist insofern eine reflektierte Haltung „im Hinblick auf die Geschichte der Geographie sowie auf das eigene Forscherinnen- und Forscherleben, [was] eine wesentliche Voraussetzung ist, um auf verantwortungsvolle Weise Geographin oder Geograph zu sein“ (ebd., S. 17).

In diesem Beitrag wird der Fokus auf die Geographiedidaktik und die Schulgeographie und damit auch auf die Lehrkräftebildung gerichtet. Die Frage der Verantwortung erscheint hier von besonderer Bedeutung, da gerade in der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen im Schulunterricht gleichsam Weltbilder geprägt werden. Die folgenden Ausführungen werden entlang der Annahme entfaltet, dass es Geographieunterricht ebenso vermag, Stereotype und Vorurteile zu (re-)produzieren wie auch kritisch-reflexive Auseinandersetzungen zu fördern (Schröder & Carstensen-Egwuom 2020, S. 351).

Am Beispiel des sog. ‚Afrika‘-Bildes, das im Unterricht vermittelt wird, wird die Problematik zunächst exemplarisch näher erläutert, bevor Implikationen für die Ausbildung von Lehrkräften entwickelt werden.

3 Geographische Bildung aus postkolonialen Perspektiven reflektiert

Diverse Forschungsarbeiten weisen auf die Persistenz eines einseitigen ‚Afrika‘-Bildes hin, das in Deutschland reproduziert und vermittelt wird. Dies gilt sowohl für mediale Darstellungen und gesellschaftliche Debatten (u.a. Bitala 2011; Tatah 2014; Mbembe 2017; Sarr 2020) als auch für die Darstellung in Unterrichtsmaterialien wie insbesondere Schulbüchern (vgl. Marmer & Sow 2015; Schrüfer et al. 2016; Eberth 2019, 200ff.). Die Darstellungen sind von Othering als einem Herstellen von vermeintlich Anderem und dadurch einem VerAndern geprägt (vgl. Kersting 2011, S. 7; Eberth & Heilen 2020) und durch die Reduktion auf entweder romantisierende landschaftsbezogene Idylle oder den Ausdruck gesellschaftlichen Leids (Kriege, Hunger, Katastrophen, Krankheiten) charakterisiert (vgl. Tatah 2014; Henze & Overwien 2009). Othering umfasst dabei auch immer ein Selfing, das Herstellen von Selbstbildern, die hier durch kolonial tradierte, binäre Oppositionen zwischen ‚Afrika‘ und ‚Europa‘ sowie damit einhergehend zwischen *Weiß* und Schwarz mit Kategorien wie entwickelt/unterentwickelt, rational/irrational, demokratisch/undemokratisch konstruiert werden (vgl. Ziai 2013).

Derartige ‚Afrika‘-Bilder (re-)produzieren Vorurteile und Stereotype. Untersuchungen zu den Vorstellungen von Schüler*innen in Deutschland von ‚Afrika‘ zeigen seit Jahren, ja Jahrzehnten, eine entsprechende Persistenz (u.a. Tröger 1993; Arndt 2006). Am Beispiel des Geographieunterrichts zeigen Studien, dass einer der Gründe dafür darin liegt, dass es trotz engagierter Ansätze wie u.a. im Bereich des Globalen Lernens keinen deutlichen Fortschritt bezüglich der unterrichtlichen Vermittlungspraxis und in diesem Zusammenhang einen Mangel an adäquatem Unterrichtsmaterial gibt (vgl. Schrüfer et al. 2016, S. 91; Schwarze 2018). Diesbezüglich ist insbesondere die nach wie vor im Unterricht etablierte Anwendung von problematischen Begriffen und Konzepten zu nennen. So ar-

beiten Mönter und Lippert (2016, S. 97) heraus, dass der Begriff ‚Entwicklungsland‘ in geographischen Unterrichtsmaterialien dominiert und eine Analyse des Entwicklungsstands der Staaten der Erde nach dem Human Development Index (HDI) gängig ist (vgl. Eberth & Hoffmann 2023), was auch in aktuellsten Auflagen von Schulbüchern deutlich wird (vgl. Koch et al 2022). Neben der Problematik der Aussagekraft des Indexes sind weitere Schwierigkeiten zu benennen. Auf Ansätze des post-development (vgl. Neuburger & Schmitt 2012) und einer Kritik an eurozentrischen Epistemologien (vgl. Mignolo 2012) und Perspektiven (vgl. Dhawan 2016) reagierend, wird der Entwicklungsbegriff inzwischen, wenn überhaupt, nur noch in Anführungszeichen gesetzt und die Klassifikation anderer Staaten als ‚Entwicklungsländer‘ als hegemoniale Praxis westlicher Industrieländer im Sinne einer Erhöhung der eigenen Perspektive und Abwertung der anderen als vermeintlich ‚unterentwickelt‘ kritisiert (Korf & Rothfuß 2016, 164f.; Ziai 2016). So werden Differenzlinien konstruiert zwischen einem sich entsprechend überhöhenden dominierenden ‚Westen‘ (oder ‚Globalen Norden‘) und dem zurückliegenden ‚Globalen Süden‘.

Nicht zuletzt durch die Sustainable Development Goals wird dies fragwürdig, da im Verständnis dieser und unter Berücksichtigung ökologischer Aspekte gerade die Industrieländer als ‚Entwicklungsländer‘ verstanden werden können. Ein derartiges Sprechen über globale Ungleichheiten führt bisweilen nicht nur zum Herstellen von Andersartigkeit, sondern auch zum Abwerten anderer Länder bzw. Gesellschaften und Lebensstile bei gleichzeitiger Aufwertung der eigenen Perspektive. Ein konkretes Beispiel, wie sich dies im Bildungsbereich zeigt, ist die folgende Überschrift eines Artikels in der Zeitschrift ‚geographie heute‘: „Wie Geographieunterricht Afrika verändern kann“ (Stein 2019). Hier wird impliziert, dass Schulunterricht in Deutschland einen ganzen Kontinent verändern könne. Auch darin wird die Erhöhung der eigenen Stellung deutlich als jemand, der offenbar die Fähigkeit hat, Veränderungen zu vollbringen, über jemanden, der offenbar nicht aus eigener Kraft Veränderungen herbeiführen kann oder will. Daher bedarf es der klaren kritischen Reflexion eigener Haltungen und Handlungen in Vergangenheit und Gegenwart mit Blick auf die globale Hegemonie (definiert als die Macht, lokale ethnozentrische Perspektiven auf globaler Ebene durchzusetzen, zu normalisieren und zu naturalisieren; vgl. Eberth & Röhl 2021). Wie das Beispiel des Entwicklungsbegriffs zeigt, ist eine kritische Reflexion der (Fach-)Sprache aus poststrukturalistischer Perspektive bzw. ein entsprechend sprachsensibler Umgang mit Blick auf Semantik daher wichtig (vgl. Castro-Varela & Khakpour 2019). Auch visuelle Darstellungen in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien sollten im kritisch-reflexiven Sinne bearbeitet werden (vgl. Marmer & Sow 2015; Eberth 2019).

Die Überhöhung der eigenen Position geht mit der fehlenden Repräsentation u.a. Schwarzer Menschen einher oder im Sinne subalternisierender Prozeduren einem

Verweis von Menschen z.B. aus den Staaten Afrikas auf eine weniger machtvolle und mit weniger Handlungsfähigkeit versehene Position im Diskurs (vgl. Tietje 2019, 155; Eberth 2020); dies kann als rassistisch bezeichnet werden, denn „racism also involves the manipulation of power to mark ‚white‘ as a location of social privilege“ (Kobayashi & Peake 2000, S. 393). Unterschiede markieren, mit dem Zweck der Abgrenzung gegenüber anderen, um soziale, politische und wirtschaftliche Handlungen zu begründen, die der eigenen Gruppe einen privilegierten Zugang zu Ressourcen sichert und andere Gruppen vom Zugang zu Ressourcen ausschließt – dies ist eine der gängigen Definitionen von Rassismus (vgl. Hall 2004; vgl. Rommelspacher 2011). Den Aspekt der Machtverhältnisse betont Rommelspacher besonders, wenn sie Rassismus definiert als „ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren. [...] In diesem Sinne ist Rassismus immer ein *gesellschaftliches Verhältnis*“ (2011, S. 29; Hervorhebungen im Original). Im Bereich schulischer Bildung kommt Rassismuskritik daher eine besondere Bedeutung zu. Diese wird verstanden als das „zum Thema machen, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismus vermittelt sind und Rassismen stärken“ (Mecheril & Melter 2010, S. 172). Damit einher geht die Bedeutung der Benennung bestehender Kolonialitäten, auch wenn deren Überwindung als äußerst herausfordernd erachtet wird (Abdi & Schultz 2012, S. 167); nicht zuletzt auch deshalb, weil es darum geht, „den Blick auf die Welt zu verändern, die vorherrschenden Wahrnehmungsmuster zu verändern“ (Eribon 2018, S. 65). Postkoloniale Perspektiven können helfen, in eurozentrische Narrative zu intervenieren und hegemoniale Strukturen zu transformieren (vgl. Castro Varela & Dhawan 2015, S. 17). Ins Zentrum des Interesses sollten daher zunächst koloniale Denkmuster bzw. Weltbilder rücken sowie die Frage, welcher Einfluss einer kolonialen Prägung zur Entwicklung unserer Denk- und Weltbilder zukommt (vgl. Schröder 2019, 35). Es bedarf daher auch einer Überprüfung der durch Lehrpläne und Curricula legitimierten Lerninhalte aus Perspektiven epistemischer Gewalt (vgl. Brunner 2020). Die Schulung eines kritisch-reflexiven Denkens ist dazu notwendig, um einerseits nicht nur abstrakt zu reflektieren, sondern tatsächlich in eine reflexive Auseinandersetzung einzutreten, und andererseits kolonial geprägte Denkmuster nicht bloß zu ersetzen, sondern im Sinne der Mündigkeit über kritisch-reflexive und emanzipatorische Fähigkeiten zu verfügen (vgl. Idahosa & Bradbury 2020).

4 Ein Beispiel zum Versuch postkolonialer Sensibilisierung und rassismuskritischer Bildung in der 1. Ausbildungsphase von Geographielehrer*innen

Durch die im Prolog dieses Beitrags skizzierten Erfahrungen konnte ich ermessen, wie wichtig eine intensivere Auseinandersetzung mit postkolonialen Perspektiven und rassismuskritischer Bildung in der ersten Phase der Ausbildung von Lehrkräften wäre. Bislang sind entsprechende Angebote an Hochschulen und Universitäten im deutschsprachigen Raum kaum strukturell verankert. Auch eine strukturierte empirische Forschung in entsprechenden Verbundprojekten steht im deutschsprachigen Raum noch am Beginn. Um ein unmittelbar umsetzbares Angebot zu schaffen, schien es daher sinnstiftend zu sein, zunächst innerhalb des strukturell vorgegebenen Rahmens zu agieren. Daher wurde ein Seminar mit dem Titel *Rassismuskritische geographische Bildung und postkoloniale Perspektiven im Kontext Globalen Lernens* angeboten, das einem regulären Modul zur Unterrichtsplanung und -reflexion zugeordnet wurde bzw. für dieses Modul anerkannt werden konnte. In Tabelle 1 werden die Schwerpunkte der einzelnen Seminarsitzungen ersichtlich. Dabei wird deutlich, dass diese durchaus theorieorientiert sind und es kaum möglich ist, ihrer jeweiligen Bedeutung in nur einem Seminar gerecht zu werden.

Tab. 1: Übersicht über die thematischen Schwerpunkte der einzelnen Seminarsitzungen

1	Einführung, Organisatorisches
2	Rassismus und rassismuskritische Bildung
3	Critical Whiteness
4	Intersektionalität und geographische Bildung
5	Kolonialismus – Kolonialität – Dekolonisierung – Neokolonialismus
6	Postkoloniale Theorie
7	Epistemische Gewalt
8	Verlernen lernen – Zur Bedeutung postkolonialer Perspektiven im Kontext Globalen Lernens
9	Kritische Analyse von Unterrichtsmaterialien
10	Entwicklung von Gelingensbedingungen zur Konzeption rassismuskritischer und machtsensibler Unterrichtsmaterialien
11	Geographische Imaginationen und Raumkonstruktionen reflektieren lernen
12	Länderklassifikationen mittels kritischen Denkens dekonstruieren
13	Kritische Kartographie und Counter Mapping
14	Evaluation und Abschlussreflexion

Gleichwohl verdeutlichten die Rückmeldungen der teilnehmenden Studierenden, dass diese Schwerpunkte ihnen größtenteils neu waren und sie – auch über die Seminarzeit hinausgehend – zu intensiven reflexiven Auseinandersetzungen geführt haben. Insofern wurden „nicht länger nur die Anderen zum Thema [...], sondern auch die Kategorie des ‚Eigenen‘ in ihren relationalen Bezügen“ (Schröder 2016, S. 24). Dies ermöglichte es, „die privilegierte Situiertheit derjenigen zu thematisieren, die in Deutschland als legitim zugehörig gelten“ (ebd.). Durch die Komposition der Schwerpunkte der einzelnen Seminarsitzungen wurde auch deutlich, dass postkoloniale Perspektiven und rassismuskritische Bildung sowohl auf einer fachlichen Ebene in Bezug auf geographische Fachinhalte wie auch auf einer persönlichen bzw. pädagogischen Ebene von Relevanz sind (vgl. Eberth & Lippert 2023).

Ein Seminar in dieser Form bleibt allerdings bestenfalls ein Mosaikstein in einem größeren noch zu gestaltenden Mosaik. Es müssen daher Limitationen betont und notwendige Alternativen bzw. Erweiterungen eruiert werden. Auch wenn die Themenwahl bereits als vielfältig erscheint, müssten Bezüge zu anderen Lehrveranstaltungen, etwa zu Feministischen Geographien oder Postwachstumsgeographien hergestellt werden, um intersektionale Verschränkungen noch stärker zu verdeutlichen und reflektieren zu können. Zudem bedarf es unbedingt einer Öffnung der Universität als Institution im Sinne einer Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Gruppen wie u.a. der Initiative Schwarzer Menschen in Deutschland. Aber auch eine derartige temporäre Integration entsprechender Perspektiven auf (zumeist bescheidener) Honorarbasis darf nicht die strukturelle Ungleichheit bzw. den strukturellen Rassismus der Hochschullandschaft im deutschsprachigen Raum verschleiern, die nach wie vor primär *weiß* geprägt ist. So gilt es auch offenzulegen, dass auch ich als *weißer* CIS-Mann und Dozent dieses Seminars nicht in hinreichender Weise Privilegien im Sinne einer Umverteilung und Eröffnung von Möglichkeitsräumen genutzt habe. Das hier vorgestellte Seminarkonzept ist also weit davon entfernt, als Best-Practice-Beispiel gelten zu können. Vielmehr kann es einen Eindruck meines eigenen Entwicklungsweges als Dozent in der Fachdidaktik Geographie vermitteln. Um postkoloniale Perspektiven nicht nur zu thematisieren, sondern tatsächlich annähernd eine Dekolonisierung des Studiums anzubahnen, bedarf es viel weitergehender struktureller Veränderungen und einer (postkolonialen) Reflexion des Bildungsbegriffs.

5 Implikationen für die Lehrer*innenbildung: Zur Notwendigkeit einer postkolonialen Reflexion des Bildungsbegriffs

Es gibt zahlreiche Ansätze, die sich für eine postkoloniale Reflexion des Bildungsbegriffs eignen und Anregungen zu einer Dekolonisierung von Bildung geben (im Überblick siehe Battiste 2013). Beispielhaft können indigene Zugänge (Smith et al. 2019) wie *Land Education* (McCoy et al. 2016) und *Place-based Education* (Tippins et al. 2010) genannt werden. Im Folgenden werden zwei Zugänge skizziert, die erahnen lassen, was eine *andere* Bildung und damit auch eine *andere* Ausbildung von Lehrkräften bedeuten kann.

• Bildung als Praxis der Freiheit: Paulo Freire

Der brasilianische Pädagoge Paulo Freire betont die Bedeutung der Bildung eines kritischen Bewusstseins (portug. conscientização). Er sieht kritisches Bewusstsein als gleichbedeutend mit einer Vertiefung der Haltung des Wahrnehmens (vgl. Freire 1973, S. 91). Dies beinhaltet eine Verbreiterung der Wahrnehmung, auch in Bezug auf das kritisch-reflexive Betrachten des eigenen Handelns (ebd., S. 96). Eigenes Handeln wie auch das Selbst werden zum Gegenstand von Reflexion. Kritisches Denken geht dabei von der grundlegenden These einer „unlöslichen Solidarität zwischen Welt und Mensch“ (ebd., S. 75) aus, die eine Spaltung nicht zulässt. Vom Standpunkt seines Konzepts einer befreienden Bildungsarbeit betont er die Bedeutung, „dass die Leute das Gefühl der Herrschaft über ihr Denken entwickeln, indem sie das Denken und die Weltanschauungen diskutieren, die explizit oder implizit in ihren eigenen Äußerungen oder denen ihrer Kameraden sichtbar werden“ (Freire 1973, S. 104). Die Beziehungen der Menschen mit der Welt sind also zentral (ebd., S. 66). In der Erkenntnis, Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern als „Wirklichkeit im Prozess [zu] sehen, in der Umwandlung“ (ebd., S. 67), eröffnen sich Möglichkeitsräume für eine reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Blicks auf die Welt, den eigenen Weltbildern.

• Teaching to transgress: bell hooks

Die Bedeutung kritischen Denkens betont auch bell hooks aus den Perspektiven des Schwarzen Feminismus.

„Sadly, childrens’s passion for thinking often ends when they encounter a world that seeks to educate them for conformity and obedience only. Most children are taught early on that thinking is dangerous. Sadly, these children stop enjoying the process of thinking and start fearing the thinking mind. [...] Engaged pedagogy is a teaching strategy that aims to restore students’ will to think, and their will to be fully self-actualized. The

central focus of engaged pedagogy is to enable students to think critically. [...] critical thinking involves first discovering the who, what, when, where, and how of things – finding the answers to those eternal questions of the inquisitive child – and then utilizing that knowledge in a manner that enables you to determine what matters most. [...] The most exciting aspect of critical thinking in the classroom is that calls for initiative from everyone, actively inviting all students to think passionately and to share ideas in a passionate, open manner” (hooks 2010, S. 7ff.).

Um Bildungsangebote in entsprechender Weise zu gestalten, fordert bell hooks „a rethinking of ways of knowing, a deconstruction of old epistemologies, and the concomitant demand that there be a transformation in our classrooms, in how we teach and what we teach” (hooks 1994, S. 29f.). Dies erfordert geradezu eine Revolution, um Kolonialitäten und Rassismen im Bildungsbereich zu überwinden (ebd.).

Es liegen zahlreiche weitere Konzepte, Theorien und Zugänge vor, die wichtige Orientierungen bieten, um Prozesse der Dekolonisierung im Bildungsbereich zu gestalten. Damit dieser Weg in der Lehrer*innenbildung im deutschsprachigen Raum engagierter als bisher beschritten wird, bedarf es der stärkeren Integration entsprechender Ansätze in die jeweiligen Curricula. Darüber hinaus wird aber auch die atmosphärische Gestaltung von Lernräumen bedeutsam. Reflexivität, etwa im Sinne einer *Critical Whiteness*, erfordert Lernräume, die ein Zweifeln zulassen und eine offene Auseinandersetzung mit Unsicherheiten ermöglichen. Sowohl auf der Peer-Ebene als auch hinsichtlich der Beziehung zwischen ‚Lernenden‘ und ‚Lehrenden‘ bedarf es Möglichkeitsräumen des gemeinsamen Begleitens und nicht des Leistungsdrucks.

Neben der Ausbildung von Lehrkräften im Hochschulbereich kommt hier auch der Fortbildung von Lehrkräften als 3. Phase eine Schlüsselrolle bezüglich des Transfers in die Schulpraxis zu. Denn die „kritischen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungsdiskurse aus dem globalen Süden wie inzwischen auch aus dem globalen Norden finden sich in den Schulbüchern nirgendwo wieder. [...] In den untersuchten [...] Unterrichtsmaterialien zeichnet sich ein kolonial-rassistisches Bild von Afrika und Schwarzen Menschen ab. Trotz der vereinzelten Versuche, andere Perspektiven einzubringen, bleibt die Mastererzählung in den Büchern ungebrochen weiß“ (Marmer et al. 2015, S. 120, 124). Es kommt also auf die Lehrkräfte und ihren pädagogischen Umgang mit Dynamiken in der Klassengemeinschaft einerseits und andererseits einer kritischen Reflexion von Fachinhalten und Unterrichtsmaterialien an, denn auch mit rassismuskritischen Schulbüchern können im Unterricht Rassismus und Kolonialitäten reproduziert werden und umgekehrt kann auch mit problematischen Materialien ein kritisch-reflexiver Unterricht stattfinden (Bönkost 2020).

6 Fazit

Im vorliegenden Beitrag konnten am Beispiel der Geographiedidaktik nur wenige Facetten skizziert werden, die aber bereits die Bedeutung rassismuskritischer Bildung und postkolonialer Perspektiven im Kontext Globalen Lernens verdeutlichen. Im Prolog wurde bereits betont, dass gerade in diesem Zusammenhang eine intersektionale Betrachtung im Sinne einer Verschränkung verschiedener Differenzkategorien bedeutsam ist. Wenn dies in der Lehrkräftebildung wirklich ernst genommen werden will, dann reichen einzelne entsprechend akzentuierte Lehrveranstaltungen nicht aus. Vielmehr bedarf es grundlegend des Hinterfragens vermeintlich etablierter Lerninhalte entlang des Ansatzes der epistemischen Gewalt und einer Reflexion des Bildungsverständnisses. Arbeiten von Paulo Freire, bell hooks und vielen anderen offerieren inspirierende Optionen, um Orte der Bildung – wie Schulen, Hochschulen und Universitäten – zu kritisch-emanzipatorischen Möglichkeitsräumen umzugestalten, wo reflexiv Selbst- und Weltverständnisse thematisiert und Ungleichheitsverhältnisse aufgedeckt und reflektiert werden.

Literatur

- Abdi, Ali A. & Schultz, Lynette (2012): Recolonized Citizenship, Rhetorical Postcolonialities: Sub-Saharan Africa and the Prospects for Decolonized Ontologies and Subjectivities. In: Andreotti, Vanessa & de Souza, Lynn Mario (Hrsg.): *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. New York: Routledge, S. 158–171.
- Akerman, James R. (Ed.) (2017): *Decolonizing the Map. Cartography from Colony to Nation*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Arndt, Susan (Hrsg.) (2006): *AfrikaBilder: Studien zu Rassismus in Deutschland*. Münster: Unrast.
- Bachmann-Medick, Doris (2014): *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek: rowohlt.
- Bauriedl, Sybille (Mod.) (2019): *Deutscher Kolonialismus. Themenheft der Geographischen Rundschau*, 71, H.05.
- Bauriedl, Sybille & Carstensen-Egwuom, Inken (Hrsg.) (2023): *Geographien der Kolonialität*. Bielefeld: transcript.
- Battiste, Marie (2013): *Decolonizing Education. Nourishing The Learning Spirit*. Vancouver: UBC.
- Bitala, Michael (2011): Das Afrikabild in den Medien. In: Nebe, Johannes M. (Hrsg.), *Herausforderung Afrika. Gesellschaft und Raum im Wandel*. Baden-Baden: Nomos, S. 23–27.
- Bönkost, Jule (2020): *Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern*. Braunschweig: Georg Eckert Institut. Dossier 1.
- Brogiato, Heinz Peter (2005): Geschichte der deutschen Geographie im 19. Und 20. Jahrhundert – ein Abriss. In: Winfried Schenk & Konrad Schliephake (Hrsg.): *Allgemeine Anthropographie*. Gotha: Klett-Perthes, S. 41-81.
- Brunner, Claudia (2020): *Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne* (Edition Politik 94). Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, Maria do Mar & Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.

- Castro Varela, Maria do Mar & Khakpour, Natascha (2019): Sprache und Rassismus. In: Hafenecker, Benno, Unkelbach, Katharina & Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen. Frankfurt a. Main: Wochenschau, S. 33–44.
- DGfG: Deutsche Gesellschaft für Geographie (2020): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Bonn: DGfG.
- Dhawan, Nikita (2016): Doch wieder! Die Selbst-Barbarisierung Europas. In: Castro Varela, Maria do Mar & Mecheril, Paul (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen, Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript, S. 73–83.
- Dickel, Mirka (2021): Geographie und Verantwortung. Sinnschichten geographischen Tuns. In: Dickel, Mirka & Böhmer, Hans Jürgen (Hrsg.): Die Verantwortung der Geographie. Orientierung für eine reflexive Forschung. (Sozial- und Kulturgeographie 47). Bielefeld: transcript, S. 7–34.
- Eberth, Andreas (2025): Geographische Exkursionen nach Kenia. Ein Beitrag zur Sensibilisierung für postkoloniale Perspektiven oder Reproduktion von Ungleichheit? In: Bading, Cornelia & Panenka, Petra (Hrsg.), Universität – Macht – Wissen: Postkoloniale, feministische und partizipative Perspektiven im Kontext akademischer Lehre. Berlin: Springer (im Erscheinen).
- Eberth, Andreas (2020): Racist Roses? – Ein kritischer Kommentar aus postkolonialer Perspektive zur Rosenzucht in Kenia. In: OpenSpaces – Zeitschrift für Didaktiken der Geographie, 02, H.02, S. 42–50.
- Eberth, Andreas (2019): Alltagskulturen in den Slums von Nairobi. Eine geographiedidaktische Studie zum kritisch-reflexiven Umgang mit Raumbildern. (Sozial- und Kulturgeographie 30). Bielefeld: transcript.
- Eberth, Andreas & Hoffmann, Karl Walter (2023): Länderklassifikationen mittels kritischen Denkens reflektieren. In: Gryl, Inga; Lehner, Michael; Fleischhauer, Tom & Hoffmann, Karl Walter (Hrsg.): Geographiedidaktik – Humangeographie (Band 2). Berlin/ Heidelberg: Springer. (Beitrag angenommen; im Erscheinen).
- Eberth, Andreas & Lippert, Sabine (2023): Othering im Geographieunterricht reflektieren. In: Gryl, Inga; Lehner, Michael; Fleischhauer, Tom & Hoffmann, Karl Walter (Hrsg.): Geographiedidaktik – Humangeographie (Band 2). Berlin/ Heidelberg: Springer. (Beitrag angenommen; im Erscheinen).
- 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, H.2, S. 27–34.
- Eberth, Andreas & Heilen, Lydia (2020): Rezension: Diercke Geographie und Sport. Raumrelevante Freizeitaktivitäten kompetenzorientiert unterrichten. In: OpenSpaces – Zeitschrift für Didaktiken der Geographie, 02, H.02, S. 52–62.
- Eribon, Didier (2018): Grundlagen eines kritischen Denkens. Wien, Berlin: Turia + Kant.
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek.
- Gräbel, Carsten (2015): Die Erforschung der Kolonien: Expeditionen und koloniale Wissenskultur deutscher Geographen, 1884–1919. Bielefeld: transcript.
- Hall, Stuart (2004): Ideologie. Identität. Repräsentation. Ausgewählte Schriften IV. Hamburg: Argument.
- Henze, Christa & Overwien, Bernd (2009): Afrika im Kontext Globalen Lernens. Praxis Geographie, 39, H.12, S. 4–7.
- hooks, bell (1994): Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom. New York: Routledge.
- hooks, bell (2010): Teaching Critical Thinking. New York: Routledge.
- Idahosa, Grace E. & Bradbury, Vanessa (2020): Challenging the way we know the world: overcoming paralysis and utilizing discomfort through critical reflexive thought. In: Acta Academia, 52, H.1, S. 31–53.
- Kersting, Philippe (2011): AfrikaSpiegelBilder und Wahrnehmungsfilter: Was erzählen europäische Afrikabilder über Europa? In: Kersting, Philippe & Hoffmann, Karl Walter (Hrsg.): AfrikaSpiegelBil-

- der. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. (Mainzer Kontaktstudium Geographie 12). Mainz: Geographisches Institut, S. 3–10.
- Kobayashi, Audrey & Peake, Linda (2000): Racism out of Place: Thoughts on Whiteness and an Antiracist Geography in the New Millennium. In: *Annals of the Association of the American Geographers*, 90, H.2, S. 392–403.
- Koch, Jonas; Morgeneyer, Frank; Schmidt, Marianne & Thurn, Laura (2022): Seydlitz Erdkunde Rheinland-Pfalz Gymnasium Grundkurs Sekundarstufe II. Braunschweig: Westermann.
- kollektiv orangotango+ (Ed.) (2018): *This Is Not an Atlas. A Global Collection of Counter-Cartographies*. Bielefeld: transcript.
- Korf, Benedikt & Rothfuß, Eberhard (2016): Nach der Entwicklungsgeographie. In: Freytag, Tim; Gebhardt, Hans; Gerhard, Ulrike & Wastl-Walter, Doris (Hrsg.): *Humangeographie kompakt*. Heidelberg: Springer Spektrum, S. 163–183.
- Lossau, Julia (2012): Postkoloniale Geographie. Grenzziehungen, Verortungen, Verflechtungen. In: Reuter, Julia & Karentzos, Alexandra (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Wiesbaden, Springer VS, S. 355–364, https://doi.org/10.1007/978-3-531-93453-2_26
- Marmer, Elina & Sow, Papa (2015): Rassismus, Kolonialität und Bildung. In: Marmer, Elina & Sow, Papa (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Afrika‘-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 14–25.
- Mbembe, Achille (2017): *Kritik der schwarzen Vernunft*. Aus dem Französischen von Michael Bischoff. Berlin: Suhrkamp.
- McCoy, Kate, Tuck, Eve, & McKenzie, Marcia (Hrsg.) (2016): *Land Education. Rethinking pedagogies of place from Indigenous, postcolonial, and decolonizing perspectives*. London: Routledge.
- Mecheril, Paul & Melter, Claus (2010): *Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus*. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 150–178.
- Michel, Boris (2019): Hans Meyer am Kilimandscharo. Kolonialgeographische Expeditionen für das Kaiserreich. In: *Geographische Rundschau*, 71, H.5, S. 22–25.
- Michel, Boris (2021): Kartographische Raumproduktionen. Zugänge Kritischer Kartographien. In: Kogler, Raphaela & Wintzer, Jeannine (Hrsg.): *Raum und Bild – Strategien visueller raumbezogener Forschung*. Berlin: Springer Spektrum, S. 143–156.
- Mignolo, Walter (2012): *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Wien/ Berlin: Turia + Kant.
- Mönter, Leif O. & Lippert, Sabine (2016): Entpolitisierte Entwicklungsländer? Gedanken zur Behandlung von Armutsursachen im Geographieunterricht. In: Budke, Alexandra & Kuckuck, Miriam (Hrsg.): *Politische Bildung im Geographieunterricht*. Stuttgart: Franz Steiner, S. 96–105.
- Neuburger, Martina & Schmitt, Tobias (2012): Theorie der Entwicklung – Entwicklung der Theorie Post-Development und Postkoloniale Theorien als Herausforderung für eine Geographische Entwicklungsforschung. In: *Geographica Helvetica* 67, S. 121–124.
- Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus & Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. (Politik und Bildung 47). Schwalbach: Wochenschau, S. 25–38.
- Sarr, Felwine (2020): *Afrotopia*. Bonn: bpb.
- Schlottmann, Antje & Wintzer, Jeannine (2019): *Weltbildwechsel. Ideengeschichte geographischen Denkens und Handelns*. Bern: Haupt.
- Schröder, Birte (2019): *Zugehörigkeit und Rassismus. Orientierungen von Jugendlichen im Spiegel geographiedidaktischer Überlegungen*. Bielefeld: transcript.
- Schröder, Birte. (2016): *Machtsensible geographiedidaktische Konzepte des interkulturellen Lernens – Potenziale einer postkolonialen Perspektive*. In: *GW- Unterricht* 144, H.4, S. 15–28.
- Schröder, Birte & Carstensen-Egwuom, Inken (2020): „More than a single story“: Analysen und Vorschläge zum Einstieg in den Geographieunterricht. In: Fereidooni, Karim & Simon, Nina (Hrsg.):

- Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden: Springer VS, S. 349-375.
- Schrüfer, Gabriele, Obermaier, Gabriele & Schwarze, Sonja (2016). Raumwahrnehmung aus unterschiedlichen Perspektiven am Beispiel Tansania – Empirische Untersuchungen und Konsequenzen für den Geographieunterricht. In: *GW-Unterricht*, 142/143, H.2–3, S. 91–101.
- Schwarze, Sonja (2018): Die Konstruktion des subsaharischen Afrikas im Geographieunterricht der Sekundarstufe I. In: Dickel, Mirka et al. (Hrsg.): *Grenzen markieren und überschreiten – Positionsbestimmungen im weiten Feld der Geographiedidaktik*. (Geographiedidaktische Forschungen 69). Münster: readbox, S. 148–159.
- Smith, Linda T., Tuck, Eve, & Yang, K. Wayne (Hrsg.) (2019): *Indigenous and Decolonizing Studies in Education. Mapping the Long View*. New York: Routledge.
- Stein, Christoph (2019): Wie Geographieunterricht Afrika verändern kann. In: *geographie heute* 343, S. 35–37.
- Tatah, Veye (Hrsg.) (2014): *Afrika 3.0 – Mediale Abbilder und Zerrbilder eines Kontinents im Wandel*. Münster/ Berlin: LIT.
- Tietje, Olaf (2019): Subalternisierende Prozeduren, prekärer Alltag und Selbstorganisation. Migrantische Landerbeiter_innen im Süden der Europäischen Union. In: Book, Carina; Huke, Nikolai; Klauke, Sebastian & Tietje, Olaf (Hrsg.): *Alltägliche Grenzziehungen. Das Konzept der „imperialen Lebensweise“, Externalisierung und exklusive Solidarität*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 153–16.
- Tippins, Deborah, Mueller, Michael, Eijck, Michiel & Adams, Jennifer (Ed.) (2010): *Cultural Studies and Environmentalism. The Confluence of EcoJustice, Place-based (Science) Education, and Indigenous Knowledge Systems*. Dordrecht: Springer.
- Tröger, Sabine (1993): *Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern*. Saarbrücken: Breitenbach.
- Wardenga, Ute (2019): Geographische Gesellschaften als Pioniere nationaler und kolonialer Raumordnungen. In: *Geographische Rundschau*, 71, H.5, S. 10-14.
- Ziai, Aram (2016): Einleitung: Unsere Farm in Zhengistan. Zur Notwendigkeit postkolonialer Perspektiven in der Politikwissenschaft. In: Ziai, Aram (Hrsg.): *Postkoloniale Politikwissenschaft. Theoretische und empirische Zugänge*. Bielefeld: transcript, S. 11–24.
- Ziai, Aram (2013): Frohe Weihnachten Afrika! Rassismus in der Entwicklungszusammenarbeit. In: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36, H.1, S. 15–19.

Autor

Eberth, Andreas, Prof. Dr.

ORCID: 0000-0002-1511-3679

Professur für Geographie mit Schwerpunkt Bildung für Nachhaltige Entwicklung an der Universität Passau.

Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Raumkonzepte/-theorien, Visuelle Geographien, rassismuskritische Bildung und postkoloniale Perspektiven, Ostafrika.

Andreas.Eberth@uni-passau.de

Christina Brüning

Koloniale Vergangenheit – postkoloniale Gegenwart – dekoloniale Zukunft?

Eine Analyse des Status Quo der historisch-politischen Bildung in Schule und Hochschule

Abstract

Der Text diskutiert die Situation dekolonialer Bildung und (post-)kolonialer Gegenwarten in Schulen und Universitäten an exemplarischen Beispielen aus den Fächern Geschichte und Politische Bildung. Darstellungen von den Reisen des Kolumbus, die Nutzung rassistischer Sprache oder die teilweise so wahrgenommenen Erinnerungskonkurrenzen bei vergleichender Genozidforschung verdeutlichen dabei, wie ausbaufähig die Aufarbeitung des Kolonialismus in Deutschland ist. Anhand eines von der Verfasserin durchgeführten, interdisziplinären Projektseminars werden Desiderate der Lehrer*innenbildung sowie mögliche Vorschläge für eine rassismuskritische und intersektionale Bildung aufgezeigt.

Keywords: (Post-)kolonialismus, rassistische Sprache, historisch-politische Bildung, Lehrer*innenbildung, Projektseminar

Einleitung

Im Sommersemester 2021 führte ich als Geschichtsdidaktikerin mit meiner Kollegin Susann Gessner, Inhaberin der Professur für Politische Bildung, an der Universität Marburg ein Tandem-Projektseminar unter dem Titel “Decolonize Teacher Education!? Wieviel postcolonial studies brauchen die gesellschaftswissenschaftlichen Didaktiken?” durch, das eine mehrtägige Exkursion nach Berlin, engmaschig betreute Projektarbeiten der Studierenden sowie eine Summerschool mit Präsentation der Ergebnisse beinhaltete. Über das Semester verteilt lasen und diskutierten wir Grundlagentexte von postkolonialen Theoretiker*innen sowie ausgewählte Texte zu Anti-Schwarzen-Rassismus, antimuslimischem Rassismus und rassistischen Exklusionsmechanismen der historisch-politischen Bildung, trafen uns mit Aktivist*innen und BPoC (Black People of Color) Wissenschaftler*innen, besuchten Ausstellungen und hörten die jeweiligen Kurator*innen. Während der

Podiumsdiskussion der Summerschool zu Abschluss des Semesters, als vier PoC und BPoC Wissenschaftler*innen über die Notwendigkeit dekolonialer Perspektiven für das Lehramtsstudium sowie gesamtgesellschaftlich sprachen, meldete sich einer unserer Studierenden und fragte, warum es denn überhaupt nötig sei, *Schwarze*¹ Menschen bspw. in Broschüren der Bundesregierung oder in der Werbung abzubilden, wenn dies doch die gesellschaftliche Realität in Deutschland nicht widerspiegeln würde, da nur circa 1 Prozent *Schwarze* Menschen in Deutschland lebten.

Kopfschüttelnd saßen Susann und ich als Dozierende daneben, schämten uns leise, versuchten dann eine inhaltliche und mit Forschungsliteratur belegte Entgegnung und entschuldigten uns später bei den Eingeladenen. Marianne Ballé Moudoumbu, die eingeladene Keynote-Speakerin der Veranstaltung, erläuterte dem Studierenden die Bedeutung von Repräsentation als einem wichtigen Baustein des antirassistischen Engagements, da es hier auch um das sich Wiederfinden und somit Zugehörigfühlen geht – ein wichtiger Moment um Exklusion nicht fortzuschreiben.

Wir sehen also, dass selbst bei Geschichts- und Politik-Lehramtsstudierenden, die freiwillig ein Seminar in diesem Themenfeld belegt haben und außergewöhnlich viel Input und persönlichen Austausch bekommen haben, noch deutlich ausbaufähige Deutungsmuster angelegt sind.

In diesem Beitrag soll zunächst der Status Quo bezüglich dekolonialer Bildung, wie ich ihn in meinen Disziplinen, der Geschichtsdidaktik und der Politischen Bildung, sowie der beobachteten Vermittlungspraxis in Schulen wahrnehme, beschrieben werden. Anhand von möglichst anschaulichen und alltäglichen Beispielen möchte ich verdeutlichen, wo es noch die größten Leerstellen gibt und wo Fallstricke lauern. Im Anschluss sollen einige Erklärungen für den andauernden Widerstand gegen und die bisherige Unterreflektiertheit von postkolonialen Theoriebildungen in der deutschen Bildungslandschaft, insbesondere im Kontext von schulischer Vermittlungspraxis und alltäglicher Sprachverwendung gefunden werden. Ich möchte anhand unseres Projektseminars mit einem Vorschlag und Plädoyer für dekoloniale Bildung als Querschnittsaufgabe in der Lehrer*innenbildung enden.

1 Ich kursiviere die Begriffe *weiß* und *Schwarz*, um auf ihre Konstruiertheit als Differenzmarker hinzuweisen. Außerdem wird das S bei *Schwarz* großgeschrieben, um auf diese empowernde Selbstbezeichnung einzugehen.

1 Hauptteil

1.1 Aktuelle Befunde

2021 erschien im Schulbuchverlag Westermann in der Reihe “EinFach Geschichte unterrichten” ein Buch mit dem Titel “Zeitalter der Entdecker”. Auf dem Cover prangte das klassischste aller Bilder: Kolumbus kniet inmitten einer großen Gruppe Männer, von denen einige Geistliche und einige bewaffnete Soldaten sind, am Strand und pflanzt die Fahne in den Boden des Küstenstreifens, verborgen hinter Gebüsch schauen einige Indigene der Szene zu.

Der Titel des Bandes bedient also eindeutig eine sehr männliche und eurozentrische Sichtweise auf ‘Entdeckungen’, die aktuellen, herrschaftskritischen und dekolonialen Sichtweisen zuwiderläuft. Außerdem sind damit die Perspektiven, die in den genutzten Quellen zur Sprache kommen werden, gesetzt: Die Subalternen können also hier vor allem deswegen nicht sprechen, weil sie nicht nur nicht gehört werden, sondern als Objekte oder – noch typischer für rassistische Denkmuster – als tierähnliche, potentiell gefährliche Wesen im Gebüsch verborgen bleiben. Aus postkolonialer, herrschaftskritischer Sichtweise fällt außerdem auch der Sprachgebrauch auf. Kolumbus wird hier als ‘Entdecker’ bezeichnet. Marie Curie entdeckte die Elemente Radium und Polonium, Stephanie Kwolek entdeckte die Kunstfaser Kevlar. Kolumbus aber segelte auf bereits bewohnte und den Menschen dort sehr wohl bekannte Inseln, bezeichnete die angetroffenen Menschen falsch² und nahm Zeit seines Lebens an, er hätte einen Seeweg nach Indien gefunden. Dieser Unterschied ist relevant! Indem nämlich das europäische Nichtwissen – trotz der Zurkenntnisnahme der Bewohntheit dieser Räume! – als Norm gesetzt wurde, wurde das eigene Irren und Nichtwissen rassistisch universalisiert. Das E-Wort verschleiert die dann folgenden brutalen und genozidalen Eroberungszüge (vgl. Arndt 2022, S. 80f). In ihrem aktuellen Buch “Rassistisches Erbe. Wie wir mit der kolonialen Vergangenheit unserer Sprache umgehen” (2021) seziert Susan Arndt den Begriff ‘entdecken’ sehr detailreich und arbeitet die rassistischen, eurozentrischen und kulturalistischen Implikationen des Begriffs heraus (Arndt 2022, S. 79-81). Alternativ schlägt sie vor: “Koloniale Gewalt aber sollte beim Namen genannt und Kolumbus Eroberer, Rassist und Kolonisator genannt werden.” (ebd, S. 81)

Eine wie in diesem Schulbuchtitel gezeigte derartige Ignoranz bezüglich der Forschungslage rassismuskritischer Bildung aber auch bezüglich gegenderter Wahrnehmungen von Geschichte und ihrer visuellen Darstellungen sollte eines deutschen Schulbuchverlages im 21. Jahrhundert unwürdig sein. Leider war vermutlich dieses Bild einfach durch Gedankenlosigkeit und ökonomische Überlegungen das

2 Vgl. Susan Arndts Eintrag zum I-Wort in ihrem Nachschlagewerk zur kolonialen Vergangenheit unserer Sprache S. 102-106 (Arndt 2022).

naheliegendste, weil sicherlich die Bildrechte bereits vorhanden waren, es wurde ja bereits so oft genutzt. Außerdem können fast alle Nutzer*innen das Gesehene sofort zeitlich einordnen, die Schulbuchmacher*innen und damit wir alle bleiben also aus Gründen der besseren Verkaufbarkeit in kolonialen Bildwelten gefangen. In Schule und (Geschichts-)unterricht wird dieses "Zeitalter der Eroberer", wie es ggf. besser heißen sollte, übrigens viel zu selten in den Kontext von Imperialismus und Kolonialismus gesetzt, der – typisch für den genetisch chronologischen Unterricht – erst zwei Jahre später im Themenbereich des ausgehenden 19. Jahrhunderts behandelt wird. Für dieses Themenfeld wiederum lässt sich leider ebenfalls feststellen, dass die deutsche Kolonialzeit und damit auch die deutschen Kolonialverbrechen kaum Gegenstand intensiver Auseinandersetzungen sind (vgl. die Dissertationen von Mielke 2020 und Karabulut 2022 sowie der Beitrag von Vogel 2020) und Schüler*innen nicht nur kaum etwas über die Kolonialzeit, sondern auch wenig über die bis heutige bestehenden Kontinuitätslinien zu Anti-Schwarzen-Rassismus und Wiedergutmachungsinitiativen lernen. Die Rückgabe geraubter Kulturschätze, offizielle Anerkennungen und Entschädigungen für koloniale Genozide, erinnerungskulturelle Aufarbeitung sogenannter Völkerschauen in Zoos usw. sind dabei nur exemplarische Themen von vielen möglichen, die als höchst aktuelle und relevante historisch-politische Themen im Zuge eines Längsschnittes zu Kolonialismus und Rassismus verhandelt werden könnten.

Ignoranz, gepaart mit fehlender Reflektion der eigenen Privilegien, und fehlender Veränderungswille gilt leider ebenso wie für Schulbuchmacher*innen und Unterrichtsgestalter*innen auch für etliche universitäre Forschungsfelder, die gerne Speerspitzen der Innovation wären, aber oft Bollwerke und Reproduzent*innen des Rassismus (und Klassismus und Sexismus!) bzw., wie Natasha Kelly formulierte, „Keimzelle des Übels“ (Kelly 2021, S. 51) sind. Rassismuskritische Geschichts- und Politikdidaktik fristen an Universitäten weiterhin ein Nischendasein³, die Stimmen von BIPoCs⁴ bleiben ungehört, unsere Disziplinen schreiben Diskriminierungen, die weiterhin vor allem entlang der Differenzkategorien ‚race, class, gender‘ verlaufen, fort. *Schwarze* Lehrkräfte werden, wie Karabulut u.a. anhand eines Interviews mit einem Schulleiter herausarbeitet, an Schulen von ihren eigenen Kolleg*innen rassifiziert, als außerhalb des ‚normalen‘ also *weißen* Kollegiums konstruiert und mit biologischen Zuschreibungen bspw. von spezifischen Körpergerüchen belegt (Karabulut 2022, S. 197f.).

Ein kurzes Beispiel, um die Wahrnehmung anti-rassistischer Bildungsarbeit als Desiderat zu belegen, ist eine aktuelle Publikation:⁵ In diesem Frühjahr erschien

3 Positive Ausnahmen existieren aber: bspw. Prof. Karim Fereidooni (Bochum), der zu Rassismuskritik und politischer Bildung forscht.

4 Black, Indigenous, and People of Color

5 Ruth Hunstock, Karim Fereidooni und ich haben nach Erscheinen des Materials einen Brief an Verlag und Herausgeber geschickt, in dem wir unsere Kritik dargelegt haben. Das Material ist bis

in *Geschichte Lernen*, eine der größten geschichtsdidaktischen Praxiszeitschriften mit einem breiten Team von gut vernetzten Geschichtsdidaktikern (ja, leider ein rein männliches Gremium) als Herausgeberteam, eine Unterrichtsidee von einem *weißen* Autor, der als in der Praxis stehender Lehrer vorschlägt, mit Schüler*innen eine Busfahrtssituation im segregierten USA der Vorbürgerrechtsbewegung zu spielen. Die Rollenkarten lauten bspw.:

„Du bist der Fahrer eines Busses und hältst an einer Haltestelle. Es steigen mehrere Fahrgäste ein. Weiße Fahrgäste begrüßt du sehr freundlich, schwarze Fahrgäste begrüßt du gar nicht. In Gespräche zwischen Fahrgästen mischt du dich nicht ein.“

Oder auch

„Du bist eine Person mit weißer Hautfarbe. Du steigst in den Bus ein. In der Mitte des Busses sitzen zwei Schwarze nebeneinander. Du gehst zu ihnen. Du forderst sie auf, beide Plätze für dich frei zu machen, weil du weiß bist. Eigentlich brauchst du nur einen Platz. Du möchtest aber nicht neben einer Person mit schwarzer Hautfarbe sitzen.“

Die Jugendlichen üben also in ihren Rollen rassistische Handlungen und rassistische Sprache ein. Dass es bei Schüler*innen, die ihre Rolle ernst nehmen, zu sprachlichen (oder sogar körperlichen?) rassistischen Handlungen kommen kann, wird also geradezu angebahnt. Dies ist umso besorgniserregender, als es sich um einen Vorschlag für Schüler*innen mit Förderbedarf handelt. Mensch stelle sich diese Situation einmal in anderen Themenfeldern der historisch-politischen Bildung vor. Könnte ein Rollenspiel im Bereich der Holocaust Education etwa lauten: „Du bist Polizist und arbeitest heute Deportationslisten ab. Interagiere mit der Mutter der jüdischen Familie.“ Und „Du bist Nachbarin der jüdischen Familie und bist betont freundlich zu den Polizisten, deine jüdischen Nachbarn grüßt du nicht.“? Diese Überspitztheit sei an dieser Stelle erlaubt, um zu veranschaulichen, was im Bereich des Anti-Schwarzen Rassismus und der Aufarbeitung postkolonialer Verhältnisse in Deutschland schief läuft. (Nicht, dass in der Antisemitismusbearbeitung alles gut laufen würde, aber deutsche Bürger*innen jüdischen Glaubens der Mehrheitsbevölkerung sprachlich unsensibel diametral entgegenzusetzen und antisemitische Denk- oder Handlungsmuster mit Rollenübernahmen zu fördern, wäre vermutlich im Lektorat zumindest den Herausgeber*innen oder Verleger*innen aufgefallen.)⁶

Es stellt sich also die Frage, woher diese fehlende Sensibilisierung kommt und wie der Zusammenhang zwischen kollektiver Amnesie im Bereich des Koloni-

heute auf dem Markt.

6 Teile dieses Textes haben Ruth und ich bereits auf Englisch veröffentlicht. Vgl.: Brüning, C., & Hunstock, R. (2022). Collective amnesia and continuous anti-Black racism in Germany: How the colonial past, and a reluctance to come to terms with it, causes daily difficulties and why historical learning alone does not help. An essay. *On Education. Journal for Research and Debate*, 5(13). https://doi.org/10.17899/on_ed.2022.13.7.1

alismus und kontinuierlichem Anti-Schwarzen Rassismus in den gesellschaftswissenschaftlichen Didaktiken aufgearbeitet werden, und wo die blind spots der Lehrer*innenbildung und damit auch der schulischen Vermittlungspraxis liegen. Die fehlende Sensibilisierung ist sicherlich schon dadurch erklärbar, dass die Schulbücher in fast allen Themenfeldern weiterhin eine dichotomisierende und hierarchisierende Darstellung von Europäer*innen und Menschen von anderen Kontinenten vornehmen. Ob es die Reisen des Kolumbus sind, der Handel mit versklavten Menschen, der Kolonialismus usw., in fast allen gängigen Schulbüchern fehlen rassismuskritische Einordnungen und Reflektionen über die Quellen. *Weiß*e Menschen werden überwiegend als fortschrittlich, weiterentwickelt, produktiv, arbeitsam usw. geschildert (vgl. Marmer, Sow & Ziai 2015, S.111) und sind die Handelnden; die ‚Entdeckten‘ und Eroberten bleiben „stumme Gruppen“⁷ und Objekte (vgl. Marmer, Sow & Ziai 2015, S. 117), deren vorgebliche Rückständigkeit oder gar Faulheit die an ihnen ausgeübten Verbrechen rechtfertigen lässt. Der Überlegenheitsduktus dieses *weißen* Fortschrittsnarrativs, das sich auch im Politikunterricht (‚Entwicklungshilfe‘, ‚Kinderarbeit‘ usw.) in paternalistischen Deutungsmustern niederschlägt, steckt im Schulsystem inhärent in allen Strukturen.

Weitere empirische Befunde aus der Vermittlungspraxis, die über die Schulbuchanalyse hinausgehen, zeigen ebenfalls, dass auch die Deutungsmuster der Schüler*innen selbst *nach* dem Unterricht im Themenfeld unreflektiert und unkritisch sind. Patrick Mielke bspw. hat in seiner Dissertation Schüler*inneninterviews im Anschluss an den Unterricht zum Thema Kolonialismus und Imperialismus geführt, in denen Aussagen wie „Ja, also Deutschland hat ja nichts, also erst relativ spät, also sehr spät angefangen [...] und deswegen war ja schon alles Gute weg“ (Mielke 2020, S.81) fallen. In diesem Bedauern über die verpasste Chance steckt eine klare Deutung. Die Menschen in Deutschland wissen kaum etwas über deutschen Kolonialismus, verharmlosen ihn und betrachten ihn unter Kategorien von (wirtschaftlicher) Nützlichkeit für die Kolonisierenden. Das Sprechen über Kolonialismus ist stark von Ökonomie geprägt – Rassismus wird dabei deutlich untergeordnet oder sogar verdrängt. So arbeitet Mielke weiterhin heraus, dass die Schüler*innen im von ihm beobachteten Unterricht mehrfach auf die ökonomische Komponente verweisen und exemplarisch die Ausbeutung von Bodenschätzen benennen, obwohl die Lehrerin hier explizit auf die konstruierten ‚Rassen‘unterschiede zwischen Kolonisierten und Kolonisierenden hinaus will (vgl. Mielke 2020, S. 171).

7 Die Problematik der stummen Gruppen, die durch die auf schriftliche Quellen fixierte (deutschsprachige) Geschichtswissenschaft keine agency verliehen bekommen und das Problem, dass so keine echte Multiperspektivität entstehen kann, hat der Geschichtsdidaktiker Klaus Bergmann schon in den 1970er Jahren erkannt und kritisiert, allerdings meiner Kenntnis nach ohne Rückgriff auf postkoloniale Theoriebildung.

Diese Form der kollektiven historischen Amnesie, die in diesem Themenfeld vorherrscht, ist einer der Hauptgründe für den kontinuierlichen Anti-Schwarzen-Rassismus, der durch eine andere Form der Aufarbeitung und Erinnerungskultur mit Sicherheit stärker tabuisiert und sanktioniert werden würde. Die Vernichtung von Kulturen, die Genozide und Justizskandale werden im deutschen Bildungssystem und auch gesamtgesellschaftlich kaum aufgearbeitet oder thematisiert. Dies gilt ebenso für unsere Regierungen in Deutschland, die kaum, und wenn dann nur zögerlich, Entschuldigungen und Entschädigungen in Angriff nehmen.

1.2 Öffentlichkeit und Erinnerungskultur

Ein gutes Beispiel, an dem wir sehen können, wie unwillig und träge der deutsche Staat in der Aufarbeitung kolonialer Justizskandale vorgeht, ist die gegenwärtig laufende Petition an den Deutschen Bundestag von Jean-Pierre Felix Eyoom zur Rehabilitation seines Großonkels Rudolf Duala Manga Bell.⁸ „Rudolf Duala Manga Bell verbrachte einen Teil seiner Jugend in Deutschland, wo er zur Schule ging und später Jura studieren wollte.“ (Blind Spots in the Sun, Newsletter März 2022). Wieder zurück in Douala versuchte er mit legalen Mitteln wie Briefen und Petitionen an die deutsche Regierung, die kolonialen Enteignungen seines Volkes aufzuhalten. Nichtsdestotrotz ließ die Kolonialregierung ihn hinrichten:

„In einem Scheinverfahren wurden König Bell und sein Vertreter Ngoso Din wegen angeblichen „Hochverrats“ am 08.08.1914 auf Befehl des deutschen Gouverneurs Karl Ebermeier im Innenhof der deutschen Polizeistation in Douala gehängt. Die Anklage war unbegründet und ein konstruierter Vorwand zur Eliminierung kolonialen Widerstands. Selbst nach damaligen Standards ignorierte das Verfahren Grundsätze unabhängiger Justiz.“

Bis heute weigert sich die deutsche Regierung, die Unschuld der Hingerichteten anzuerkennen. Wir fordern von der Bundesregierung die umgehende Rehabilitierung von Rudolf Duala Manga Bell und Ngoso Din als ersten Schritt zur Aufarbeitung des kolonialen Unrechts in Kamerun.“ (https://epetitionen.bundestag.de/petitionen/_2022/_09/_20/Petition_139208.nc.html)

Leider zeigt die Petition auch, wie wenig gesamtgesellschaftliches Interesse dem Thema entgegengebracht wird. Nur 1025 Menschen haben sie auf der Petitionsseite des Bundestags bis zum Ende der Frist im Dezember 2022 unterzeichnet. (vgl. https://epetitionen.bundestag.de/petitionen/_2022/_09/_20/Petition_139208.nc.html)

8 Jean-Pierre Felix Eyoom war als vielen Jahrzehnte als Sonderschullehrer in Bayern tätig und hat schon früh auf das koloniale Unrecht hingewiesen. So bspw im Film „MANGA BELL-VERDAMMTE DEUTSCHE? Eine Familiengeschichte zwischen Afrika und Deutschland“. Vgl. <https://www.filmkraft.de/Filme/29/MANGA-BELL-VERDAMMTE-DEUTSCHE-/>.

Für die immer noch fehlende Amnestie in einem kolonialen Justizskandal, in dem zusätzlich zu den rassistischen Grundlagen der kolonialen Justiz auch damals schon gegen geltendes Recht verstoßen wurde, gibt es keine sinnvolle Erklärung. Die fehlende Aufarbeitung hat aber gravierende Auswirkungen auf Vermittlungspraxen an Schulen und Hochschulen. Noch immer hält sich hartnäckig das Narrativ von der verspäteten und von kurzer Dauer geprägten und daher angeblich kaum vorhandenen deutschen Kolonialzeit und der damit nicht notwendigen Einbringung in erinnerungskulturelle Zusammenhänge. (vgl. Kelly 2021, S. 18) Gleichzeitig sind wir im Bereich des Anti-Schwarzen-Rassismus mit alltäglicher (Re-)traumatisierung von Betroffenen konfrontiert: Neben M-Apotheken⁹, N-Küssen usw. werden Skulpturen und Bilder aus dem Bildbestand des kolonialen Zeitalters allgegenwärtig ausgestellt und abgedruckt. Exotisierung anderer Völker und Rassismus werden dabei dann entweder als Einrichtungsstil („Kolonialstil“) oder als lokale Tradition wie in Biedenkopf bei Marburg¹⁰ gerechtfertigt. Beispiele für N-Worte, die immer noch von der Dominanzgesellschaft normalisiert werden, finden sich zuhauf. Im Jahr 2021 wies im Ausflugslokal der Rietburgbahn in der Südpfalz eine Kellnerin eine Familie mit einem *Schwarzen* Kind beim Bestellen des Nachtisches darauf hin, dass dieser als Schaumkuss kostenpflichtig sei, als M-Kuss billiger und als N-Kuss kostenlos.¹¹ Der eigentliche Skandal war aber weniger, dass eine *weiße* Kellnerin einer Familie mit einem kleinen Kind durch rassistische und herabwürdigende Sprechweisen den Familienausflug verdorben hat, sondern noch vielmehr die absurden und vielzähligen Leser*innenbriefe, die die Redaktion der Zeitung „Die Rheinpfalz“ seitens der *weißen* Dominanzgesellschaft erhielt (und abdruckte!), in denen nicht betroffene Menschen meinten beurteilen zu können, inwiefern hier eben kein Rassismus vorläge und warum die

9 Ruth Hunstock und ihrem Mann ist es als Aktivist:innen in Kassel gelungen, das M-Wort von der Stadt ächten zu lassen. Sie haben durch beharrliche Arbeit bereits erfolgreich einige Umbenennungen initiiert. Vgl. Hunstock, Thomas: Warum eine Apothekerin das M-Wort aus dem Namen ihres Ladens streicht, in: Berliner Zeitung vom 25.4.2022. <https://www.berliner-zeitung.de/open-source/mohrenstrasse-berlin-mohrenapotheke-hofgeismar-hessen-kassel-rassismus-und-sprache-li.224047>.

10 Beim sogenannten ‚Grenzgang‘ in Biedenkopf gibt es eine Person im blackfacing, die einen M. darstellen soll und auf die Tradition Schwarzer Diener an Herrschaftshäusern Bezug nimmt. Kritik an dieser Veranstaltung gibt es in Marburg schon lange: Vgl.: <https://linksunten.archive.indymedia.org/node/65333/index.html> (24.1.2023).

11 Auch über dieses Beispiel aus dem Wohnort meiner Eltern habe ich bereits in meinem Aufsatz mit Ruth Hunstock berichtet. Vgl. Hunstock, Ruth; Brüning, Christina (2022): Collective amnesia and continuous anti-Black racism in Germany. How the colonial past, and a reluctance to come to terms with it, causes daily difficulties and why historical learning alone does not help. An essay. In: on_education. Journal for Research and Debate. Nr. 13. April/2022. https://www.oneducation.net/no-13_april-2022/collective-amnesia-and-continuous-anti-black-racism-in-germany/ (30.3.2022).

Kellnerin zu verteidigen sei sowie dieser Schoko- oder Schaumkuss unbedingt unter seinem N-Wort Namen quasi lokales Kulturgut sei (vgl. Houshami 2021). Um die Verbrechen des Kolonialismus moralisch zu legitimieren und dieselben rassistischen Handlungsweisen mit ruhigem Gewissen weiter fortführen zu können, erfand Europa sein eigenes Afrika. Sprache war dabei ein wichtiges Instrument, um den Kontinent als das homogene und unterlegene Andere darzustellen. *Schwarze* Menschen wurden entmenschlicht und rassistisch kategorisiert. Orientierung bot dabei die Benennung *Schwarzer* Menschen mit dem N- und M-Wort. Da die Verbrechen des Kolonialismus bis heute nicht aufgearbeitet wurden, werden infolgedessen auch heute noch rassistische Fremdbezeichnungen unreflektiert und mit einer schockierenden Selbstverständlichkeit weiterverwendet. Die Bildungsarbeit hat sich nach dem Zweiten Weltkrieg fast ausschließlich auf den Antisemitismus und die Aufarbeitung der Shoah konzentriert. Für die deutsche Mehrheitsbevölkerung ist Antisemitismus oft gleichbedeutend mit Rassismus und da Deutschland als ‚Erinnerungsweltmeister‘ eine anscheinend so erfolgreiche Aufarbeitung der Geschichte vorweisen kann, festigte sich der Glaube, dass Deutschland keine Probleme mit Rassismus mehr habe. Erfahrungsgemäß haben nach wie vor viele *weiße* Menschen eine nostalgische, positive Assoziation zum Kolonialismus. Die unkritische Verwendung des M-Wortes für Produktbezeichnungen, in Straßen- und Apothekennamen führt zu einer zigfachen Reproduktion des Begriffes und verleiht ihm eine scheinbare „Normalität“, die es den Betroffenen unmöglich macht, gegen seine Weiterverwendung erfolgreich zu intervenieren.¹² Und last but definitely not least liegt einer der wichtigen Gründe in der öffentlich sichtbaren Geschichtskultur in Form von Gedenkstätten, die breit gesellschaftlich wirksam werden könnten: Hier wird die fehlende Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus überdeutlich. Es gibt bis heute keinen zentralen Ort der Erinnerung für all die *Schwarzen* Menschen, die durch den deutschen Kolonialismus getötet wurden, deren Kulturen und Identitäten zerstört wurden und die bis heute noch auf dem afrikanischen Kontinent unter den Folgen leiden. Dabei fordert das Komitee für ein afrikanisches Denkmal in Berlin (KADIB) bereits seit 2007 eine Gedenkstätte, in der *Schwarzer* Opfer von Kolonialismus, Nationalsozialismus und Rassismus gedacht werden kann. Kurz gesagt, wir gedenken als Gesellschaft bis heute nicht der Opfer der Verbrechen des Kolonialismus und der postkolonialen Gegenwart.

- 12 Geschichten über das M-Wort, es solle der Heilige Mauritius oder afrikanische Medizin geehrt werden, erweisen sich bei genauerer Überprüfung als unhaltbare Thesen, bauen aber einen zusätzlichen Schutzwall vor dem M-Wort auf und wirken auf betroffene Menschen wie rassistischer Hohn. Gleichzeitig bieten diese Geschichten die Grundlage für Gaslighting und Victim Blaming, sollte ein betroffener Mensch versuchen, sich gegen die Weiterverwendung des M-Wortes zur Wehr zu setzen. Dies schreckt viele betroffene Menschen ab, Widerstand zu leisten wie Ruth Hunstock, Anti-Rassismus-Aktivistin aus Kassel, die sich für die Ächtung des M-Wortes einsetzt, berichtet. Vgl. auch Hunstock, Ruth; Brüning, Christina (2022), a.a.O.

1.3 Grenzen postkolonialer Erinnerungen?

Die Relevanz der Postcolonial Studies in der Geschichtsdidaktik verdeutlicht die seit Sommer 2021 tobende Auseinandersetzung zwischen den Positionen u.a. Achille Mbembes (2017 und 2021), Dirk Moses' (2021) und Saul Friedländers (2022), die von vielen bereits als zweiter Historikerstreit bezeichnet wird und nach einer ersten überwiegend im Feuilleton ausgetragenen Phase aktuell viele deutschsprachige Wissenschaftler*innen beschäftigt (Schüler-Springorum & Süsselbeck 2021; Wildt 2022; Sznajder 2022; Brumlik 2022). Dirk Moses hatte in einem in der Zeit veröffentlichten Essay gefordert, sich den Konsequenzen der mörderischen Vorherrschaft der „weißen Rasse“ zu stellen und auch die Shoa in einer Traditionslinie mit genozidalen Verbrechen der Zeit des Imperialismus und Kolonialismus zu erinnern. (vgl. Moses 2021) Die Diskussion um die Rolle globaler und postkolonialer Perspektiven und damit auch Vergleichsmöglichkeiten der Shoa mit anderen Menschheitsverbrechen bilden eine zentrale Frage für die Deutung des Nationalsozialismus und damit auch für die Holocaust Education. So herausfordernd die Aufgabe auch sein mag, wir müssen uns dieser dringend stellen, denn diese wichtige Zeitgeschichte, die immer mehr zur Geschichte wird durch das Ableben der letzten Zeug*innen, hat es nicht verdient, durch falsche Sakralisierung aus dem Diskurs ausgeblendet zu werden.

Im Gegensatz zu fast allen anderen Ländern herrscht in Deutschland, als Land der Täter*innen, sowie in Israel, als Land der Opfer und Überlebenden, eine besonders spezifische Angst vor dem Vergleichen. Wissenschaftler*innen und Gedenkstättenpersonal halten überwiegend an der Singularität der Shoa fest¹³ und haben selbstverständlich gute inhaltliche Gründe, wie die ‚Modernität‘ des Nationalsozialismus und die erstmals industrialisierte Tötungsmaschinerie oder auch die Spezifik des Antisemitismus als eines auch nach oben, also gegen vermeintlich ‚reiche‘, ‚mächtige‘ Menschen, die Verschwörungen organisierten und die Weltherrschaft an sich reißen wollten, gerichteten Hasses. (vgl. Bauer 2001) Diese Besonderheit ist dem Rassismus so nicht eigen. Eine mögliche Relativierung oder auch der Verlust der Singularität der Shoa, der durch Vergleiche entstehen kann, wäre darüber hinaus hier wie dort für das Selbstverständnis der nationalen Identität folgenreich. (vgl. Schumacher 2013, S. 135f.) Daher wird die Leugnung der Shoa in Deutschland auch strafrechtlich verfolgt. Diese sehr besondere und west- bzw. eurozentrische Perspektive ist anderen Erinnerungsgemeinschaften, die als zentrale Bezugspunkte eigene Verbrechen gegen die Menschlichkeit nutzen, nicht zu eigen. Südafrikanische Wissenschaftler*innen – und auch Comedians, wie ich anhand der Stellungnahme Trevor Noahs zum Israel-Palästina-Konflikt bereits

13 Am Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte verfolgt Clara Wahl aktuell eine Arbeit, die der Frage multidirektionalen Erinnerns im außerschulischen Bereich nachgeht und dazu Interviews mit dem Personal deutscher KZ-Gedenkstätten führt.

mehrfach in Vorträgen dargelegt habe – haben eine Perspektive auf die Shoa sowie auf das heutige Israel, bei dem sie das Apartheidsregime als Erzählfolie und Vergleichsmoment nutzen. Dies mag dann für deutsche Zuhörer*innen befremdlich erscheinen, ist aber im Sinne dekolonialer Bildung gründlich zu reflektieren. Wir müssen uns auch hier von eigenen Selbstzentriertheiten lösen und offen sein für neue und andere Narrative, denn diese können wichtige Diskussionen anregen und damit Schärfungen bisheriger Deutungsmuster ermöglichen. Multiperspektivität ist daher eher eine Chance für Vertiefungen als für eine vermeintlich in Gleichmacherei endende Universalisierung.

Wolfgang Wippermann hatte schon vor Jahrzehnten, als er sich ebenso pointiert wie engagiert in die Anerkennung des Porajmos und in die Initiativen für ein inklusiveres Gedenken eingebracht hat, darauf hingewiesen: Die deutsche Schuld wird nicht geringer, wenn wir neben Millionen jüdischer Menschen auch noch Millionen von Sinti und Roma auf dem Gewissen haben. 1 plus 1 macht 2 und nicht Null. Schuld addiert sich hier! (vgl. Wippermann 1997/2015)¹⁴. Dies hatte Wippermann uns in seinem Doktorand*innencolloquium, in dem etliche Arbeiten auch mit außer-europäischen Perspektiven, die den Nationalsozialismus und den Kolonialismus zusammenbrachten, entstanden (vgl. bspw. Bakoubayi Billy 2011), vor allem in Bezug auf die verschiedenen nationalsozialistischen Opfergruppen eingeschärft. Aber auch er hatte damals schon die kolonialen Genozide im Visier. Diese Art der Rechnung hat Michael Rothberg in seinem 2009 erschienenen Werk „Multidirectional Memory“ aufgegriffen, wenn er ausführt, dass Erinnerung kein Nullsummenspiel sei (Rothberg 2009, S. 36). Schuld wird eben nicht gegeneinander subtrahiert, sondern addiert sich.

Die Angst vor dem Verlust der Singularität ist selbstverständlich vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Antisemitismus, der in zunehmendem Maße antizionistisch argumentiert und mit (historischen) Parallelisierungen (in diesem Fall der Nakba und des israelischen Besatzungsregimes in den palästinensischen Gebieten mit der Shoa) arbeitet, kritisch zu reflektieren. Aus Perspektive jüdischer Menschen sowie Antisemitismusforscher*innen und –vermittlungspraktiker*innen ist durchaus verständlich, warum Moses’ Thesen teilweise als Bedrohung erscheinen. Diese Perspektiven zusammenzubringen und bestenfalls zu einem neuen Konsens für die geschichtsdidaktische Vermittlungspraxis zu finden, widmet sich der

14 Übrigens war es ebenfalls Wolfgang Wippermann, der lange bevor dies Mainstream wurde in der Geschichtswissenschaft rassismuskritische Entwicklungslinien von Mittelalter und Früher Neuzeit bis heute benannt sowie bspw. die Zusammenhänge zwischen Anti-Schwarzen-Rassismus und Antisemitismus herausgearbeitet hat. Vgl. Wippermann, Wolfgang (2005): Rassenwahn und Teufelsglaube. Berlin: Frank und Timme.

Workshop “Multidirektionales Erinnern? Internationale Perspektiven auf Holocaust Education im 21. Jahrhundert”¹⁵.

Meines Erachtens können wir insbesondere durch das Vergleichen, bei dem eben auch herauskommen darf, dass Äpfel durchaus Äpfel und Birnen nunmal Birnen sind und bleiben, unseren analytischen Blick für Besonderheiten und Gemeinsamkeiten, für Kontinuitäten und Diskontinuitäten schärfen. Durch Vergleichen können wir und unsere Studierenden und Schüler*innen besser begreifen, da so die spezifischen Traditionslinien bspw. von Rassismus und Antisemitismus anschaulich herausgearbeitet werden können. Angst ist immer ein schlechter Motivator und Angst vor dem Vergleichen führt in diesem Fall eben zu einer verkürzten historischen Erkenntnismöglichkeit, um die wir uns selbst bringen.

2 Das Forschungs- und Projektseminar “Decolonize Teacher Education” – ein erster Schritt dekoloniale Bildung als Querschnittsaufgabe in der Lehrer*innenbildung zu verankern

Lehramtsstudierende gehen seltener ins Ausland im Rahmen ihres Studiums, sie sind oft weniger mit internationaler Literatur konfrontiert und fokussieren sich in Praktika stark auf das Berufsfeld als spätere Studienrät*innen meist sogar im gleichen Bundesland. Die Diversität besonders unter gymnasialen Lehramtsstudierenden am Standort Marburg ist gering im Vergleich zu anderen Studienstandorten. Gleichzeitig hat jedes dritte Kind in Deutschland einen sogenannten Migrationshintergrund und Diversität sowie sich stärker ausdifferenzierende Erinnerungskulturen spielen in Schulen eine große Rolle, auf die das Lehramtsstudium zu wenig vorbereitet. Rassismuskritische Bildung sollte daher eine Querschnittsaufgabe werden, auf die nicht nur Lehramtsstudierende der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer, sondern alle zukünftigen Lehrer*innen vorbereitet werden. Einen ersten Schritt haben die Didaktiken der Politischen Bildung und der Geschichte im Sommersemester 2022 gewagt, indem wir mit einer interdisziplinären Gruppe von Studierenden das in der Einleitung erwähnte Projektseminar durchführten, bei dem die Studierenden zu Fragen dekolonialer Bildung zu Forschenden wurden.

Nach der Lektüre und Diskussion Postkolonialer Theorie(n)¹⁶ verfügten die Studierenden trotz unterschiedlicher fachlicher Herkunft über ein gemeinsames

15 Universität Marburg, 6. und 7. Juli 2023, organisiert von Paul Scheidt und Christina Brüning, Didaktik der Geschichte. Paul schreibt seine Dissertation über Multidirektionales Erinnern in Schule und Unterricht.

16 Besonders empfehlenswert ist für den Erstkontakt die kritische Einführung von Nikita Dawhan und Castro Varela: Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (2020³): Postkoloniale Theorie.

Werkzeug, das wir als heuristische Sehhilfe in unseren weiteren Analysen und Forschungen immer wieder nutzten. Mit dieser Lesebrille beispielsweise und den darauf ausgerichteten Analysefragen wurden Museen und Ausstellungen untersucht¹⁷, aus denen sich dann die spannenden Fragestellungen und Projektideen für die eigenen Forschungen in und um Marburg entwickelten. Die Ergebnisse der eigenen Forschungen wurden im Juli 2022 auf der Summerschool präsentiert. Gezeigt wurden vielfältige Ideen, wie Postkoloniale Theorie in den Fachdidaktiken eingebettet werden kann. Auch hier wurden zur Podiumsdiskussion und weiteren Vorträgen Expert*innen eingeladen, die sich dieser Thematik auf unterschiedliche Art widmen.

Alle waren sich einig, dass die Begegnungen mit Betroffenen, Aktivist*innen und Forschenden mit Innenperspektiven besonders wertvoll waren, da bspw. die Inputphasen auf der Berlinexkursion mit *Schwarzen* Expert*innen und Aktivist*innen wie Jacqueline Mayen (Berlin postkolonial) oder Alioune Niang (ufuq.de) einen multiperspektivischen Zugang zu Erfahrungen boten, die ihnen als *weiß* gelesene Personen nicht geläufig waren. Die Studierenden betonten besonders, dass sie es gerade in diesem Themenfeld wichtig fanden, sich vom privilegierten Raum der Universität gelöst zu haben und Expert*innen vor Ort hören zu können.

Einer überwiegenden Mehrheit der Studierenden gelang es im Laufe des Semesters durch Sprachvorbilder und eigene Reflektionen eine sprachliche Sensibilität im Thema zu entwickeln, welche besonders für zukünftige Lehrer*innen essentiell ist.

Als Professorinnen war es Susann Gessner und mir in diesem Seminarformat besonders wichtig, externe Expertise einzuholen sowie in den Austauschphasen zurückhaltend zu moderieren und zu beraten, um den Studierenden den Raum für eigene Gedanken zu geben und eine rassismuskritische und respektvolle gemeinsame Arbeit zu ermöglichen.

Darüber hinaus haben wir versucht die Kategorie *race* stets intersektional zu denken und immer nach den anderen Differenzkategorien zu fragen. Wir haben mit den Studierenden gemeinsam überlegt, was an den Schnittstellen konkret passiert, also bspw. inwiefern stellt sich bspw. die Wohnungssuche bei einer alleinerziehenden, als Migrantin gelesenen Frau anders dar als bei einem kinderlosen, als Migrant gelesenen Mann u.ä..

Aus diesem Grund wird unser Lehr- und Forschungsformat mit Exkursionen, Projektarbeiten und Summerschool auch nicht mit dem Thema “Decolonize

Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag.

17 Zur postkolonialen Museumsanalyse vgl. Welsch, Fabian; Haselhuhn, Björn; Hinz, Christian; Burgemer, Jonathan: Postkoloniale Museumsanalyse am Beispiel des Humboldt-Forums, in: Gessner, Susann; Brüning, Christina (Hg.): Decolonize Teacher Education (2024, in Druck).

Teacher Education” enden, sondern findet 2023 und 2024 Fortsetzungen, die gender und class fokussieren.¹⁸

Dass die Studierenden im Austausch mit BPoC Wissenschaftler:innen und Anti-Rassismus-Aktivist*innen selbst zu Forschenden werden konnten und ihre eigenen Leitfragen verfolgen durften, brachte einen großen Motivationsschub. Ebenso sollte das Präsentieren (in unserem Fall unter Einbeziehung der Hochschul- sowie der (Stadt-)Öffentlichkeit) in möglichst authentischen Kontexten stattfinden. Denn insbesondere in diesem, aber auch in anderen sensiblen Themenfeldern muss Forschung aus dem Elfenbeinturm herauskommen und sich den Perspektiven von Betroffenen stellen. Die Adressat*innen historisch-politischer Bildung sind nicht nur im schulischen Vermittlungskontext zu finden: Durch die von den Studierenden entwickelten Public History Produkte wie postkoloniale Stadtrundgänge oder kritische Anfrage an politische Parteien vor Ort entwickelte unser Seminar Wirksamkeit in die breitere Öffentlichkeit hinein.

Eine enge Zusammenarbeit zwischen der Politikdidaktik und der Geschichtsdiaktik, wie in Marburg praktiziert, ist ein erster Schritt. Es ist aber auch deutlich geworden, dass Rassismuskritik und dekoloniale Bildung ebenso wie auch Holocaust Education, Demokratiepädagogik u.ä. deutlich über die Bereiche der Fächer Geschichte und Politik hinausgehen und den Kern der Frage, wie wir als Gesellschaft zusammenleben wollen, betreffen, sodass diese Fragen wesentlicher Bestandteil der Lehrer*innenausbildung in allen Fächern werden muss, um gesellschaftliche Ungleichheits- und Diskriminierungsverhältnisse nicht oder weniger zu reproduzieren.¹⁹ Dass wir noch einen langen Weg vor uns haben, ist bei der Lektüre dieses Textes sicher deutlich geworden.

3 Fazit

Perspektiven der Postcolonial Studies sind, wie dargelegt wurde, notwendiger Bestandteil der Lehrer*innenbildung, um zukünftige Lehrer*innen zu befähigen, eine mehrperspektivische, zeitgemäße historisch-politische sowie überfachliche eine rassismuskritische und dekoloniale Bildung umzusetzen. Die gesellschaftliche Relevanz postkolonialer Perspektiven spiegelt sich auch in zunehmenden Forschungsaktivitäten in der Geschichts- und Politikdidaktik. Dies zeigen nicht zuletzt auch die vielfältigen Konferenzen, die 2022 in Deutschland und Österreich (bspw. Postcolonial Citizenship Education, Wien, November 2022) zu die-

18 Vgl. Link zum YouTube Video, in dem wir unser Projekt erläutern: Lehre@Philipp 2022: Decolonize Teacher Education?!, <https://www.youtube.com/watch?v=ZY055SACmTI>.

19 Zu Recht merken Anti-Rassismus-Aktivist*innen immer wieder an, dass wir natürlich so früh wie möglich ansetzen müssen und das Thema auch in der Ausbildung von Kindergärtner*innen eine Rolle spielen sollte, denn ebenso wie Lehrer*innen sind hier Multiplikator*innen- und Vorbildrollen im Spiel.

sem Thema durchgeführt wurden, und in deren Rahmen dieser Text entstanden ist. Auf allen Veranstaltungen wurde betont, dass Themen der Globalgeschichte, die zunehmend Eingang in Rahmenlehrpläne finden, nur dann als sinnbringend verstanden und unterrichtet werden können, wenn es nicht erneut vorwiegend zu *weißen* Blicken auf ‚die anderen‘ führt und damit Othering-Prozesse fortgeführt und verfestigt werden. Gleichzeitig waren auf allen diesen Veranstaltungen meist nicht-PoCs in der Mehrheit. Von präsenten und institutionell verankerten Black studies, wie es sie in den USA gibt, ist Deutschland noch weit entfernt. Es fehlt an innenperspektivischer Aufarbeitung postkolonialer Zustände an den Universitäten und Schulen. Selbstverständlich schließe ich mich als *weiße* Wissenschaftlerin als Teil des Problems in diese Kritik ein.

Vielen Ansätzen der geschichtsdidaktischen Vermittlungspraxis und den dazugehörigen Theorien fehlt für eine rassismuskritische gegenwartsorientierte Perspektive, die es ermöglichen würde, sich im Hier und Jetzt handelnd einzusetzen, nicht nur das Fachwissen, sondern v.a. das „Erfahrungswissen“ (vgl. Kelly 2021, S. 63). Die Ausgrenzungskategorie *race* ist in unserer postkolonialen Welt weiterhin eine, wenn nicht die einschneidendste, und verbindet sich mit *class*, *gender* und anderen Differenzmodi (*religion*, *body*, *age*, *sexuality* usw.) zu einem wirkmächtigen Herrschaftssystem, dem sich niemand entziehen kann. Insofern kann nur eine Rassismuskritik, die gleichzeitig intersektional angelegt ist, der historisch-politischen Bildung gerecht werden. Gerade im Lehramtsstudium müssen aufgrund der hohen Multiplikator*innenwirkung von Lehrenden dekoloniale Perspektiven fächerunabhängig und strukturell fest in das universitäre Lehrangebot implementiert werden. Eine intersektional denkende Rassismuskritik muss verpflichtender Bestandteil der Lehrer*innenbildung als Querschnittsaufgabe in allen Schulfächern werden, sodass wir in unserem Bildungssystem und unserer Gesellschaft Rassismus erkennen, benennen und gezielt bekämpfen können.

Literatur

- Annisser, Marco; Bergen, Christian et al. (2021): EinFach Geschichte...unterrichten. Das Zeitalter der Entdecker. Der Weg in die Neuzeit. Braunschweig: Westermann.
- Arndt, Susan (2022): Rassistisches Erbe. Wie wir mit der kolonialen Vergangenheit unserer Sprache umgehen. Berlin: Dudenverlag.
- Bakoubayi Billy, Jonas (2011): Musterkolonie des Rassenstaats: Togo in der kolonialpolitischen Propaganda und Planung Deutschlands 1919-1943. Dettelbach: Röhl Verlag.
- Bauer, Yehuda (2001): Rethinking the Holocaust, New Haven: Yale Univ. Press.
- Blind Spots in the Sun. Newsletter März 2022. <https://blindspotsinthesun.org/> (30.3.2022)
- Brumlik, Micha (2022²): Postkolonialer Antisemitismus. Hamburg: VAS-Verlag.
- Castro Varela, María do Mar & Dhawan, Nikita (2020³): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag.

- Friedländer, Saul (2022): A Fundamentally Singular Crime. In: *The Journal of Holocaust Research*. Vol. 36. Nr.1, 36. DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/25785648.2022.2026703?needAccess=true&role=button> (16.1.2023).
- Gessner, Susann & Brüning, Christina (Hrsg.) (2024): *Decolonize Teacher Education*. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag (in Druck).
- Houshami, Ali Reza: Eine Familie beklagt rassistische Beleidigung durch Kellnerin. In: *Die Rheinpfalz* vom 17.09.2021. https://www.rheinpfalz.de/lokal/landau_artikel,-familie-beklagt-rassistische-beleidigung-durch-kellnerin-_arid,5254322.html?reduced=true (30.3.2022).
- Hunstock, Thomas: Warum eine Apothekerin das M-Wort aus dem Namen ihres Ladens streicht. In: *Berliner Zeitung* vom 25.4.2022. <https://www.berliner-zeitung.de/open-source/mohrenstrasse-berlin-mohrenapotheke-hofgeismar-hessen-kasse-rassismus-und-sprache-li.224047>. (16.1.2023).
- Hunstock, Ruth & Brüning, Christina (2022): Collective amnesia and continuous anti-Black racism in Germany. How the colonial past, and a reluctance to come to terms with it, causes daily difficulties and why historical learning alone does not help. An essay. In: *on_education. Journal for Research and Debate*. Nr. 13. April/2022. https://www.oneducation.net/no-13_april-2022/collective-amnesia-and-continuous-anti-black-racism-in-germany/ (16.1.2023).
- Karabulut, Ayleen (2022): *Schulische Rassismuskritik. Zur Überwindung des Artikulationsverbotes in schulischen Organisationsmilieus*. Wiesbaden: Springer.
- Kelly, Natasha A. (2021): *Rassismus. Strukturelle Probleme brauchen strukturelle Lösungen!* Zürich: Atrium Verlag.
- Marmer, Elina; Sow, Papa & Ziai, Aram (2015): Der ‚versteckte‘ Rassismus im Schulbuch. In: Marmer, Elina & Sow, Papa: *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Afrika‘-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 110-129.
- Mbembe, Achille (2021): *Kritik der schwarzen Vernunft*. Berlin: Suhrkamp.
- Mbembe, Achille (2017): *Politik der Feindschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Mielke, Patrick (2020): Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse, onlinePub: <http://dx.doi.org/10.53846/goediss-7886> (16.1.2023)
- Moses, A. Dirk (2021): Gedenkt endlich auch der Opfer kolonialer Gräueltaten! In: *Zeit online*. URL: <https://www.zeit.de/2021/29/holocaust-singularitaet-dirk-moses-koloniale-verbrechen-historikerstreit>. (15.12.2022).
- Petition 139208. Rehabilitation von Rudolf Duala Manga Bell und Ngoso Din vom 20.09.2022, https://epetitionen.bundestag.de/petitionen/_2022/_09/_20/Petition_139208.nc.html (23.1.2023)
- Rothberg, Michael (2009): *Multidirectional memory. Remembering the Holocaust in the age of decolonization*. Stanford: Stanford University Press.
- Schüler-Springorum, Stefanie & Stieselbeck, Jan (Hrsg.) (2021): *Emotion und Antisemitismus. Geschichte – Literatur – Theorie*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Schumacher, Florian (2013): *Nationaler Habitus. Zur Entstehung und Entwicklung nationaler Identitäten*. Konstanz/München: UVK.
- Sznajder, Natan (2022): *Fluchtpunkte der Erinnerung. Über die Gegenwart von Holocaust und Kolonialismus*. München: Hanser Verlag.
- Vogel, Steffen (2020): *Kolonialismus im Schulbuch. Was Schüler*innen heutzutage über den Kolonialismus lernen*, Rosa Luxemburg Stiftung August 2020.
- Welsch, Fabian; Haselhuhn, Björn; Hinz, Christian & Burgemer, Jonathan: Postkoloniale Museumsanalyse am Beispiel des Humboldt-Forums, in: Gessner, Susann & Brüning, Christina (Hrsg.): *Decolonize Teacher Education (in Vorbereitung, (vsl. 2023))*.
- Wildt, Michael (2022): Was heißt: Singularität des Holocaust?, In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe*, 19 (2022), H.1, URL: <https://zeithistorische-forschungen.de/1-2022/6022>, DOI: <https://doi.org/10.14765/zzf.dok-2405>, Druckausgabe: S.128-147.

- Wippermann, Wolfgang (1997): „Wie die Zigeuner“. Antisemitismus und Antiziganismus im Vergleich. Berlin: Elefanten Press.
- Wippermann, Wolfgang (2005): Rassenwahn und Teufels Glaube. Berlin: Frank und Timme.
- Wippermann Wolfgang (2015): Niemand ist ein Zigeuner. Zur Ächtung eines europäischen Vorurteils. Hamburg: edition Körber-Stiftung.

Autorin

Brüning, Christina Isabel, Prof. Dr.

Professorin für Didaktik der Geschichte an der Universität Marburg.

Forschungsschwerpunkte: Themen der Zeitgeschichte und der Public History, v.a. Antisemitismus, Erinnerungskultur und Postkolonialismus; Sprachbildung, bilinguals Lehren und Lernen, Digitalisierung. Im Bereich der historisch-politischen Bildung enge Zusammenarbeit mit der Professur für Politische Bildung, Prof'in Susann Gessner.

christina.brueining@uni-marburg.de

Malte Kleinschmidt und Dirk Lange

Mit den Widersprüchen arbeiten lernen. Herausforderungen auf dem Weg zu einer Dekolonisierung der politischen Lehrer*innenbildung

Abstract

Wie kann eine Lehrer*innenbildung für die politische Bildung aussehen, die zu einer Dekolonialisierung beiträgt? Im Beitrag werden Herausforderungen diskutiert, die nicht einfach auflösbar sind. Vielmehr wird deutlich, dass es bei einer auf Dekolonisierung zielenden Lehrer*innenbildung der Fähigkeit zum Widerspruch bedarf – sowohl im Sinne des Widersprechens als auch des Denkens in Dilemmata. Dabei wird ausgehend von empirischen Forschungsergebnissen deutlich, dass eine dekoloniale Perspektive nötig ist, um der gesellschaftlichen Gegenwart und den Lebenswelten der Schüler*innen gerecht zu werden.

Keywords: Politische Bildung, Dekolonialität, Rassismuskritik, Subjektorientierung, Verlernen

1 Einleitung

Aus dekolonialen Perspektiven sind die Lebensrealitäten von Schüler*innen und ihre Interpretationen dieser durch das Spannungsfeld zwischen kolonialer Ordnung und dekolonialer Transformation geprägt (Kleinschmidt 2021). Will (politische) Bildung dem Anspruch gerecht werden von den Lebensrealitäten der Schüler*innen auszugehen, sollte sie diesem Spannungsverhältnis Rechnung tragen. Damit Lehrer*innen dieses Ziel verfolgen können, müssen dekoloniale Perspektiven substanzieller Bestandteil der Lehrer*innenausbildung sein. Der Beitrag bietet keine Antwort auf die großen Frage der Dekolonisierung der Lehrer*innenbildung, sondern diskutiert einige Herausforderungen, die sich aus unserer Sicht auf dem Weg dorthin stellen, die also notwendig zu bearbeiten sind, um einen solchen „epistemischen Wandel“ (Castro Varela 2016) zu realisieren. Dabei beziehen wir uns auf die Studie „Dekoloniale politische Bildung“ (Kleinschmidt 2021), in der Vorstellungen von Schüler*innen zu Globalisierung darauf hin untersucht wurden, ob diese Globalisierung und damit verwandte Phäno-

mene mit kolonialen oder dekolonialen Konzepten verstehen. In der Analyse der Schüler*innenvorstellungen wird zunächst ein binäres Schema verwendet und danach gefragt, ob die Vorstellungen, Erklärungsmuster, Bilder, Zugehörigkeitsvorstellungen, Ideen von Agency et cetera koloniale Muster reproduzieren oder diese – und das wären die dekolonialen – unterlaufen, infrage stellen oder umgehen. In der Untersuchung wurden 44 narrative Interviews mit Schüler*innen an Hauptschulen und Gymnasien in Deutschland analysiert.

Dabei verstehen wir Kolonialität nicht als ein ‚Überbleibsel‘ aus der Vergangenheit, der vergangenen Epoche des Kolonialismus, das sich quasi automatisch, möglicherweise durch transgenerationale Wandlungsprozesse abschaffen wird. Aus Sicht der Ansätze der Dekolonialität erscheint Kolonialität als konstitutiv für das Projekt der Moderne selbst (Tlostanova/Mignolo 2012, S. 8). Aus dekolonialer Sicht braucht es eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit der Sklaverei und des Kolonialismus insbesondere, um die Ungleichheits- und Herrschaftsstrukturen der Gegenwart verstehen zu können. Dementsprechend bedeutet Dekolonialität – wie so oft missverstanden – auch nicht in erster Linie eine Beschäftigung mit kolonialen Vergangenheiten, sondern vielmehr die Infragestellung, das Unterlaufen oder die Transformation kolonialer Strukturen der Gegenwart. Welche Herausforderungen sich daraus aus unserer Sicht für die Lehrer*innenbildung ergeben, werden wir anhand der folgenden fünf Punkte skizzieren: das didaktische Verhältnis, koloniale Narrative dekonstruieren, Verlernen lernen, die Institution Schule und Widerspruch als Konzept.

2 Das didaktische Verhältnis: Subjektorientierung dekolonial

Bereits der Pädagoge Paulo Freire hatte herausgestellt, dass eine „befreiende Bildungsarbeit“ bei der „Lösung des Lehrer-Schülerwiderspruchs“ einsetzen müsse, so dass „beide gleichzeitig Schüler und Lehrer“ (Freire 1971, S. 75) werden. Freire kritisiert ein Verständnis von Bildung als Bankiers-Methode, nach der davon ausgegangen wird, dass die Lehrenden über das entscheidende Wissen verfügen, die Lernenden hingegen nicht und dann das zu übermittelnde Wissen quasi wie in einem vorher leeren Bankdepot anhäufen. Dieser Form setzt er das problemorientierte Lernen entgegen, in der die Lernenden als Subjekte gesehen werden, die sich gemeinsam mit den Lehrenden, die dann selber zu Lernenden werden, mit der gesellschaftlich strukturierten Lebenswelt auseinandersetzen. Die Spuren von Freires Denken finden sich auch in vielen Ansätzen der Gegenwart, die zur Fachdidaktik der Politischen Bildung gehören, insbesondere die Problemorientierung und die Subjektorientierung (Autorengruppe Fachdidaktik 2017) sind hier zu nennen. Allerdings werden diese Spuren in der Lehrer*innenbildung manchmal zu einem zarten Echo.

Anschließend an Freire zielt Problemorientierung in der politischen Bildung auf einen „Prozess einer kritischen Bewusstwerdung (*conscientização*) über gesellschaftliche Verhältnisse und die eigene Eingebundenheit darin mit der Perspektive der Veränderung hin zu weniger gewaltvollen Verhältnissen“ (Linnemann, Mecheril & Nikolenko 2013, S. 10). Im Sinne Freires ist die Problemorientierung also immer mit einer „Veränderung hin zu weniger gewaltvollen Verhältnissen“ verbunden. Eine solche Idee einer transformatorischer Bildung findet sich beispielsweise auch bei bell hooks: „I celebrate teaching that enables transgressions – a movement against and beyond boundaries. It is that movement which makes education the practice of freedom.“ (hooks 1994, S. 12) Wir werden auf diesen Punkt zurückkommen.

Ein ähnliches Argument gilt für die Subjektorientierung: Wie auch schon die Autorengruppe Fachdidaktik herausstellte, kann hier zwischen einer „instrumentellen und subjektbezogenen Schülerorientierung“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2017, S. 62) unterschieden werden. Die instrumentelle „Schülerorientierung“ stellt letztlich eine „methodische Trickkiste“ (ebd, S. 63) dar, um die bereits bekannten und als richtig angesehenen Inhalte zu *vermitteln*. Den Schüler*innen und ihren vorhandenen Vorstellungen wird so jede Wertigkeit abgesprochen. Eine Form einer subjektorientierten politischen Bildung stellt der Ansatz des Bürgerbewusstseins dar (Lange 2008), mit welchem die fachlichen Vorstellungen der Schüler*innen nicht nur zum Ausgangspunkt, sondern zum Gegenstand politischer Bildung gemacht werden. Das heißt, es wird davon ausgegangen, dass alle Schüler*innen bereits funktionierende Konzepte mitbringen, mit denen sie sich in der Gesellschaft orientieren. Politische Bildung kann dann Gelegenheiten schaffen, diese zu vertiefen, zu systematisieren, ins Gespräch miteinander zu bringen oder auch durch fachwissenschaftliche Perspektiven zu irritieren. Doch es stellt sich weiter die Frage – und dies insbesondere im Kontext von Kolonialität/Dekolonialität – wie eine solche subjektbezogene Schülerorientierung funktionieren kann. Schließlich hängt die Art und Weise, wie die Schüler*innenorientierung umgesetzt wird, zu einem sehr großen Teil von den Lehrenden ab. Je nachdem, welche Perspektiven die Lehrenden haben, werden bestimmte Schüler*innenkonzepte bestärkt und andere womöglich gar nicht als Konzepte gesehen oder sie fallen aus dem normativen Spektrum der zu fördernden Konzepte heraus.

Die Autoren dieses Textes haben die fachdidaktische Perspektive mit dem Ansatz Inclusive Citizenship geschärft, um der Schüler*innenorientierung hier eine Orientierung – eine Art Kompass – zu geben (Kleinschmidt & Lange 2022). Mit Inclusive Citizenship liegt der Fokus auf dem Politischen, auf Formen des Politischen, die die Schüler*innen ausdrücken. Das Politische wird hier mit Jacques Rancière als ein Bruch mit der Ordnung verstanden, als der Moment, wenn die Subjekte den ihnen zugewiesenen Platz verlassen. Für die Lehrer*innenbildung würde dies bedeuten, dass werdende Lehrer*innen lernen sollten, genau nach die-

sen Momenten des Politischen zu suchen bzw. ihr Ausbleiben als solches wahrzunehmen und didaktisch damit umgehen zu können. In Bezug auf Kolonialität stellt sich die Frage, wie Lehrer*innen dieses erkennen können, wenn ihre Vorstellungen selbst von kolonialen Mustern durchzogen sind. Dies erfordert eine grundlegende Sensibilisierung und Kenntnis von dekolonialen Praxen und Perspektiven, um mit den Spannungsverhältnissen von dekolonialen und kolonialen Schülervorstellungen umgehen zu können. Dies ist allerdings keine neue, in diesem Falle dekoloniale „Wahrheit“, die dann wiederum zu vermitteln wäre. Vielmehr braucht es neben der Kenntnis von dekolonialen Theorien und Praxen auch eine Offenheit gegenüber dem gemeinsamen Erkunden und Dekolonialisieren mit den Schüler*innen. Schließlich ergab die oben angesprochene Studie (Kleinschmidt 2021), dass die Schüler*innenvorstellungen nicht nur von kolonialen, sondern auch von diversen dekolonialen Vorstellungen geprägt sind. Gegenstand der Lehrer*innenbildung wäre also nicht die Ergänzung des Gegenstandsbereichs der Dekolonialität, sondern vielmehr das Erlernen einer dekolonialen Praxis des Verlernens.

Dekolonialität fasst G. T. Reyes in seinem Text *Pedagogy of and Towards Decoloniality* (2019) wie folgt:

„Decoloniality is an ongoing, agentic process that happens alongside coloniality. As long as coloniality exists, so will decoloniality. In education, despite how coloniality manifests in how power, knowledge, and humans are controlled, movements and people still demonstrate the agency to refuse, reject, rethink, reimagine, and recreate. As such, a pedagogy that visibilizes, questions, and dismantles colonial processes paves the way to reassemble approaches that map decoloniality.“ (Reyes 2019, S. 4)

Reyes macht sehr deutlich, dass mit Kolonialität immer auch Dekolonialität einhergeht. Diese dekolonialen Praxen sind dabei aber unbestimmt; didaktisch auf koloniale oder dekoloniale Vorstellungen einzugehen folgt also nicht einfach einem stringenten Lehrplan, sondern ist vielmehr selbst eine unbestimmte dekoloniale Praxis im Sinne von „Acts of Citizenship“ (Isin 2021) oder des offenen Dialogs im Sinne Freires. Dies ist für Lehrer*innen eine große Herausforderung, die in der Lehrer*innenbildung trainiert werden muss.

3 Koloniale Narrative dekonstruieren

In der Studie „Dekoloniale politische Bildung“ (Kleinschmidt 2021) verliefen die Trennlinien zwischen kolonialen und dekolonialen Schüler*innenvorstellungen mitnichten eindeutig. Vielmehr wurde festgestellt, dass nahezu alle Schüler*innen große Empathie oder auch das Gefühl von Ungerechtigkeit in Bezug auf koloniale Ungleichheitsverhältnisse äußern und gleichzeitig koloniale Muster reproduzieren und so diese kolonialen Ungleichheitsverhältnisse rechtfertigen. Alle

Schüler*innen äußerten – mal mehr und mal weniger differenzierte – Vorstellungen von internationaler Arbeitsteilung und den damit verbundenen Wertschöpfungsketten, den neokolonialen Ursachen und Folgen des Klimawandels, dem extremen Reichtums- beziehungsweise Armutsgefälle zwischen Globalem Süden und Globalem Norden, den todbringenden Routen der Migration in die EU oder Rassismus in der Migrationsgesellschaft. Allerdings führte dieses Wissen und auch die prinzipiell empathische Haltung die Schüler*innen nicht unbedingt zu kritischen, dekolonialen Perspektiven oder gar Handlungsfähigkeit. Vielmehr konnte festgestellt werden, dass diese Vorstellungen häufig durch koloniale Vorstellungen derart gerahmt wurden, dass die koloniale Ungleichheit vielmehr reproduziert und naturalisiert wurde, statt diese infrage zu stellen. Das potenziell kritische Wissen und die Empathie mit den „Verdammten dieser Erde“ (Fanon 1961) in den neokolonialen Ungleichheitsverhältnissen werden quasi durch diese kolonialen Vorstellungen überschrieben. So wird beispielsweise Armut als Entwicklungsdefizit gedeutet, das Sterben auf dem Mittelmeer als Kollateralschaden einer notwendigen Schutzpolitik der reicheren Nationalstaaten in der postkolonialen Ordnung und Rassismus als Problem der Vergangenheit oder gesellschaftlicher Randgruppen verstanden. So werden die empathischen und kritischen Impulse trotz des Wissens über viele humanitäre Missstände gewissermaßen durch koloniale Narrative überschrieben und so entpolitisiert sowie naturalisiert.

In Freires Denken spielt die Versprachlichung von Erfahrung eine große Rolle, denn solange Erfahrung sprachlos bleibe, sei Sprache sinnlos und Erfahrung folgenlos. Dementsprechend versteht er den Begriff des *conscientização* folgendermaßen: „Der Begriff *conscientização* bedeutet den Lernvorgang der nötig ist, um soziale, politische und wirtschaftliche Widersprüche zu begreifen und um Maßnahmen gegen die unterdrückerischen Verhältnisse der Wirklichkeit zu ergreifen.“ (Freire 1971, S. 29) Ann Laura Stoler schlägt in diesem Kontext den Begriff der kolonialen Aphasie vor, der aus dem altgriechischen in etwa mit Sprachlosigkeit zu übersetzen ist. Damit geht sie über die Kritik der kolonialen Amnesie hinaus. Aus ihrer Sicht erscheint dieser Begriff treffender als die Begriffe Vergessen oder Amnesie und ist besser dazu geeignet, das problematische und komplexe Verhältnis zur kolonialen Vergangenheit und der Kolonialität der Gegenwart zu fassen, da Aphasie sowohl die aktive Blockade als auch den fehlenden Zugang gleichzeitig thematisiert:

“Rather, calling the phenomenon colonial aphasia emphasizes both the loss of access and active dissociation. 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)

Eine dekoloniale politische Bildung müsste also darauf abzielen, in kollektiven Lernprozessen zum einen die Sprachlosigkeit infrage zu stellen und zu problematisieren, sowie zum anderen die Sprachlosigkeit zu überwinden und die Entwicklung eines Sprechens und einer Sprache über die Kolonialität und die eigene Einbindung in Herrschaftsverhältnisse zu befördern. Dies entspricht einem Bildungsbegriff, der Bildung als die subjektive „Aneignung und Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen“ (Brodén/Mecheril 2010, S. 11) versteht.

Eine Schlussfolgerung könnte nun sein, dass politische Bildung das koloniale Framing durch ein anderes Narrativ ersetzen muss.¹ Aus unserer Sicht funktioniert aber Bildung nicht auf diese Weise, da Schüler*innen schließlich keine *tabula rasa* sind. Eine andere Schlussfolgerung, die wir hier stark machen möchten, ist, dass es Aufgabe einer dekolonialen politischen Bildung ist, nicht nur eine neue Erzählung einzuführen, die so den Status einer zu vermittelnden Wahrheit hätte, sondern vielmehr Prozesse der Reflexion, der Dekonstruktion, der Irritation der bestehenden Erzählungen zu ermöglichen und die kolonialen Konzepte selbst als Teil einer Geschichte der Herrschaft sichtbar werden zu lassen, indem sie selbst zum Gegenstand werden. Dies könnten wir auch als einen Prozess des dekolonialen Verlernens fassen.

4 Verlernen lernen: Von Privilegien und der sanktionierten Ignoranz

Einen solchen Bildungsprozess zu initiieren oder zu moderieren ist kein leichtes Unterfangen. Zunächst gilt es dies selbst in der Lehrer*innenbildung zu lernen. Die Schwierigkeit besteht hier nicht zuletzt darin, dass die Subjekte der Bildungsprozesse – auch die werdenden Lehrkräfte – nicht außen stehen, sondern Teil der kolonialen Ordnung sind. Bei diesen Überlegungen miteinbezogen werden muss auch das Faktum, dass die Zusammensetzung der (auch der werdenden) Lehrer*innen nicht annähernd die migrationsgesellschaftliche Diversität abbildet:

„Tendenziell repräsentiert die Lehrer*innenschaft nicht zufällig die mittelständisch-bürgerlichen, heteronormativen, weiß-deutschen, monolingualen Ordnungen, Normen und Normalitätsvorstellungen, an denen sich das Bildungssystem (inklusive der Lehrer*innenausbildung) orientiert“ (Schmidt & Nikolenko 2020, S. 197).

1 Dies ist aus unserer Sicht insofern richtig, als es eine Veränderung des Kanons braucht. Sowohl in der Schule als auch in der Lehrer*innenbildung können so andere Inhalte, aber auch andere Autor*innen Inspiration sein, koloniale Episteme zu dekonstruieren. Gerade beim Thema der Dekolonisierung ist es wichtig, über die Autor*innenschaft zu reflektieren; zu oft sind die von BIPOC-Aktivist*innen und Akademiker*innen erarbeiteten Analysen und Konzepte auf Ignoranz gestoßen und wurden erst dann als wissenschaftlich qualifiziert angesehen, wenn sie „als Thesen mehrheitsdeutscher Autor_innen präsentiert“ (El-Tayeb 2016, S. 41) wurden. Auch die hier von uns aufgegriffenen Ansätze kommen zum allergrößten Teil von BIPOC-Akademiker*innen.

Karim Fereidooni (2016) hat dazu eine sehr aufschlussreiche Studie zu Rassismus im Lehrer*innenzimmer erstellt, in der er diesen Zustand und seine Konsequenzen für schulische Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft herausarbeitet. Vor diesem Hintergrund ist eine Reflexion eigener Privilegien entscheidend, da diese die eigenen Perspektiven zwar nicht determiniert, aber doch stark prägt. Regina Richter thematisiert, wie unterschiedlich verschieden positionierte Schüler*innen von kolonial strukturierten Unterrichtsinhalten betroffen sind.

„Was macht das etwa mit (dem Geschichtslernen) einer Schwarzen Schülerin, wenn ihr überall rassistische (und sexistische) Geschichtspräsentationen begegnen, wenn Schwarze Menschen nicht oder nur einseitig und negativ dargestellt werden, wenn ihr immer wieder vermittelt wird, dass sie anders und nicht zugehörig ist, oder dass sie keine Geschichte hat? Oder wenn andersherum ein weißer Schüler meist Erfahrungen macht, die seine Besserstellung und sein Dazugehören im Vergleich zu anderen als normal bestätigt?“ (Richter 2017, S. 23)

Um bei dem Beispiel zu bleiben: Als weiß gelesenen Menschen passiert dies nicht. Die weiße Subjektposition wird derart naturalisiert, dass ‚wir‘ lernen, Weißsein als eine solche Selbstverständlichkeit zu internalisieren, dass es möglich – und eher die Regel als die Ausnahme – ist, nicht einmal wahrzunehmen, dass es „in einer rassistischen Gesellschaft ein unglaubliches Privileg ist, weiß zu sein“ (Castro Varela 2017, o.S.). Dabei schützt die weiße Subjektposition vor unzähligen schmerzhaften Erfahrungen: „ausgegrenzt zu werden; unhöflich befragt und ausgefragt zu werden; Angst zu haben in Räumen, die andere als *neutral* beschreiben würden; beschämt und verlacht zu werden; nicht bedient zu werden ...“ (ebd.). Als quasi transparente Erfahrung wird die Privilegierung im Alltag für die Privilegierten zunächst nicht spürbar. Erst im aktiv hergestellten Kontrast zu den Alltagserfahrungen Schwarzer Menschen und People of Color wird deutlich, dass „Weißsein nicht die *normale* Position ist, sondern eben die privilegierte“ (ebd., Herv. i. O.).

Diese Haltung der Privilegierten gegenüber kolonialen Machtverhältnissen bezeichnet Spivak auch als sanktionierte – im Sinne von hegemonial gebilligte und Herrschaft legitimierende – Ignoranz („sanctioned ignorance“, Spivak 1999, S. 2). Die Unsichtbarkeit der Privilegien geht dabei damit einher, sich rassistisch abzugrenzen, rassistische Unterscheidungspraxen zu vollführen – und das, „ohne dies als gewaltvolle Praxis zu lesen“ (Castro Varela 2017). Da rassistisches Wissen gelernt werden muss, können diese Subjektivierungen unterworfenen Subjekte ebenso wie „imperialistischer Subjekt[e]“ (ebd.) als Ergebnisse von Lernprozessen angesehen werden.

Vor diesem Hintergrund wurde das Konzept des Verlernens entwickelt. Castro Varela sieht Bildung als einen Vorgang an, der „Lernen und Verlernen in einem Zusammenhang“ (ebd.) sehen sollte. Verlernen bestimmt sie als die kritisch-reflexive Aufarbeitung der eigenen Geschichte, der Vorurteile und der gelernten, aber

nun als instinktiv erscheinende Denkformen (ebd.). „If we can learn racism, we can unlearn it, and unlearn it precisely because our assumptions about race represent a closing down of creative possibility, a loss of other options, other knowledge.“ (Landry & Maclean 1996, S. 4) Dekoloniale Bildung schließt also nicht einfach eine Informations- oder Wissenslücke, sie adressiert auch die sanktionierte Ignoranz. Die sanktionierte Ignoranz besteht in der Ausblendung der machtvollen Effekte der Kolonialität und dadurch entstehender Privilegien. Aus Sicht der politischen Bildung erscheint die sanktionierte Ignoranz als die Entpolitisierung von Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnissen – in ihr das Politische sichtbar zu machen, wäre dementsprechend das Ziel einer dekolonialen politischen Bildung. In der Einleitung zum *Spivak Reader* paraphrasieren Donna Landry und Gerald Maclean eine Idee Spivaks mit folgendem Satz: „unlearning one’s privilege as one’s loss“ (1996, S. 4). Oft wird das Verlernen von Privilegien als ein Verlust erlebt, eine Art mildtätiges Abgeben von Privilegien aufgrund einer moralischen Verpflichtung. Spivak will mit ihrem Argument, die eigenen Privilegien als Verlust zu erleben, nicht die den Privilegien zugrunde liegende Ungleichheit und Ungerechtigkeit klein reden. Doch sie dreht die Perspektive einer Mildtätigkeit um, mit der die Privilegierten implizit auch als überlegen konstruiert werden. Sie stellt heraus, dass – worin auch immer unser Privileg gründet, „race, class, nationality, gender, and the like“ (ebd.) – es immer auch eine epistemische Beschränkung impliziert, indem es uns anderes Wissen und andere Perspektiven verstellt: “not simply information that we have not yet received, but the knowledge that we are not equipped to understand by reason of our social positions.” (ebd.) Gleichzeitig und damit verbunden verhindert die privilegierte Positionierung dialogische Beziehungen zu den anderen, nicht oder weniger privilegierte Positionen einnehmenden Subjekten.

Trotz aller Reflexionsprozesse, die zum Gegenstand einer nicht kolonial ausgerichteten Lehrer*innenbildung gehören müssen, lösen sich diese Widersprüche nicht einfach auf. Es gilt vielmehr, mit und innerhalb dieser Widersprüche arbeiten zu lernen. In dem Gedicht *For the White Person Who Wants to Know How to Be My Friend* reflektiert die afroamerikanische Feministin Pat Parker über das Dilemma in Bezug auf Freundschaft mit Weißen. Ihr Gedicht beginnt mit den folgenden zwei Zeilen: “The first thing you do is to forget that i’m black. Second, you must never forget that i’m black.” (Parker 1978) Dieses Dilemma gilt auch für Bildungskontexte. Weder der ‚farbengleiche‘, Differenz und Rassismus gleichermaßen verleugnende Ansatz noch der Differenzen zu- und festschreibende Ansatz sind aus einer rassismuskritischen Perspektive annehmbar. Aus einer solchen bedarf es pädagogischen Wissens über rassistische Strukturen und reflexive Praxen, um Umgang mit Widersprüchen zu erproben. Dies wäre die Voraussetzung, um einen rassismussensiblen Bildungsraum zu eröffnen, in dem die subjektiven Voraussetzungen aller Schüler*innen – und nicht nur der Weißen – angemessen be-

rücksichtigt werden können und rassialisierte Ungleichheitsverhältnisse besprech- und reflektierbar würden.

5 Dekolonialität in der Institution Schule?

María do Mar Castro Varela (2018) hebt in ihrer Diskussion einer postkolonial informierten Bildung darauf ab, dass die Reflexion über und die Transformation von der Institution des Lernens selbst Teil eines postkolonial motivierten epistemischen Wandel sein muss. Wenn Bildung Räume schaffen will, transformative, dekoloniale Praxen zu ermöglichen, muss – im Anschluss an Spivak – die Komplizenschaft von Bildung mit der Herstellung der herrschenden Verhältnisse anerkannt werden: „In order to find a way out of this double bind, those who teach will have to develop [...] „an itinerary of agency in complicity““ (Dhawan & Castro Varela 2009, S 327). Eine dekoloniale Didaktik muss die Verstrickung von Bildungsprozessen mit dem (neo)kolonialen Projekt reflexiv in den Blick nehmen. Dabei gilt es auch die subjektivierende Funktion von Bildungsprozessen und die Rolle der Institution Schule mitzudenken. „Wenn wir Bildung als Subjektivierung lesen, dann ist diese ermächtigend und unterwerfend zugleich. Sie produziert und unterwirft die Subjekte.“ (Castro Varela & Heinemann 2016, S. 19)

Castro Varela und Heinemann formulieren als Ziel einen „bewussten Umgang mit der Gewalt“, die von schulischen Bildungsprozessen ausgeht. Als Beispiel führt Castro Varela an, dass in der Schule oft die Gewohnheit bestärkt würde, „Menschen als Dazugehörige und Nicht-Dazugehörige wahrzunehmen“, was einem „internalisierten Grenzregime“ entspräche, „welches insbesondere Menschen, die im globalen Norden verortet sind, oft unbewusst regiert“ (Castro Varela 2017). Dies gilt aber auch allgemeiner:

„In der Schule lernen wir nicht nur zu lesen und zu schreiben, sondern werden auch daran gewöhnt, den vorgesehenen Platz innerhalb der Gesellschaft als den wahren und mithin allein richtigen Platz wahrzunehmen und schließlich auch einzunehmen. Für einige bedeutet dies, die Unterwerfung zu akzeptieren und soziale Ungleichheit als natürlich gegeben zu akzeptieren. Schule erscheint wie eine feudale Enklave innerhalb eines demokratischen Systems, welches beständig verspricht, dass alle dieselben Chancen haben.“ (Castro Varela 2017)

Bildung kann aber auch dazu genutzt werden, die (eingeschränkte) Handlungsmacht, die Bildungsprozesse eröffnen, dafür zu nutzen, „gegen die eigene Subjektivierung zu rebellieren“ (Castro Varela 2017). Die Regeln einzuhalten würde allzu oft bedeuten, die „hierarchischen gesellschaftlichen Verhältnisse unumwunden zu akzeptieren“ (Castro Varela 2017). Für politische Bildung kann dies im Sinne von Inclusive Citizenship so verstanden werden, dass der Regelbruch die Frage des Politischen stellt, indem die Frage der (Nicht)Zugehörigkeit, des uneinge-

lösen Gleichheitsversprechens oder der kolonialen Differenz aufgeworfen wird. Allerdings bleibt die Frage, wie ein Regelbruch zum Bildungsziel erklärt werden kann und wie das mit der Logik von Curriculum und Institutionalisierung von Didaktik einhergehen kann. Hier wird ein Widerspruch sichtbar, der entsteht, wenn eine dekoloniale Perspektive institutionalisiert werden soll, wenn also das Politische im Sinne Rancières programmatisch für einen Bildungsansatz werden soll. Das Politische lässt sich nicht institutionalisieren. Es lassen sich aber Rahmenbedingungen und Ansätze schaffen, die den Raum für das Politische eher eröffnen als andere.

Eine kritische Perspektive auf die machtvollen Wirkungsweisen der Institution Schule muss Teil einer auf Dekolonisierung zielenden Lehrer*innenbildung sein. Dafür muss aber auch die Lehrer*innenbildung an den Universitäten selbst *entschult* werden. Ein moderater und leicht umsetzbarer Ausgangspunkt sowohl in den Universitäten als auch in schulischer Praxis kann die dekoloniale Analyse von Bildungsmaterialien sein. Das kollektive Herausarbeiten der Kolonialität gegenwärtiger Schulbücher (Marmer, Sow & Ziai 2015; Aping, Klein, Maraszo, Markom, Schuller & Steinbauer-Holzer 2022) eignet sich hervorragend als Einstieg, um die Wissensautorität von Schule und das widersprüchliche Verhältnis von Dekolonisierung und der Institution Schule zu reflektieren.

Folgendes erscheint uns in diesem Zusammenhang noch zentral: Die Studie „Dekoloniale politische Bildung“ (Kleinschmidt 2021) hat ergeben, dass die Verbreitung kolonialer und dekolonialer Momente in den Vorstellungen der Schüler*innen unabhängig von der Schulform ist. Die Verbreitung kolonialer Episteme verläuft also quer zur Position in der Bildungshierarchie und korrespondiert nicht etwa mit dem Bildungsgrad. Dies erscheint uns deswegen so erwähnenswert, da in vielen Ansätzen der politischen Bildung ein Bias zu beobachten ist, der problematische Vorstellungen den sogenannten bildungsfernen Gruppen zuschiebt und damit das Problem externalisiert bzw. durch zu wenig Bildung (v)erklärt. Anhand des breit diskutierten Stufenmodells von Breit und Massing (2002), das die ‚Bürgerleitbilder‘ als Ziele politischer Bildung hierarchisch ordnet, zeigt Andrea Szukala, wie politische Bildung zu einem „Elitenmodell der Demokratie im Sinne einer Stufung von Professionalisierungsgraden politischer Partizipation von Politik“ (Szukala 2021, S. 17) wird. Dekoloniale politische Bildung ist in unserem Verständnis aber demokratisch: „To educate as the practice of freedom is a way of teaching that anyone can learn.“ (hooks 1994, S. 13) Dekoloniale politische Bildung bedeutet nicht (nur), jedenfalls keinesfalls in erster Linie, vor allem mit Schüler*innen in die akademischen Debatten der postkolonialen Theorie einzusteigen, sondern die Regeln zu brechen, die die kolonialen Episteme vorgeben.

6 Widerspruch als Konzept

Was eine dekoloniale Perspektive für das Selbstverständnis und die Konzepte politischer Bildung bedeuten, ist eine Diskussion, die erst am Anfang steht. Ist Mündigkeit auch aus einer dekolonialen Perspektive ein tragfähiges Kernkonzept, nach dem sich politische Bildung als Fachdisziplin normativ ausrichten sollte? Impliziert nicht schon das Konzept Mündigkeit eine Reihe problematischer kolonialer Episteme, ausgehend von Kants bürgerlichem Subjektbegriff, dem hierarchisierenden Kindheitsideologem des Kolonialismus, der vereinzelnden Ausschreibung der kollektiven politischen Subjektivierung? Der entscheidende Punkt für die Lehrer*innenbildung heute wäre aber nicht, den werdenden Lehrer*innen ein fertiges Programm zu präsentieren. Stattdessen geht es aus unserer Sicht darum, den Widerspruch in der Lehrer*innenbildung stark zu machen. Und dies im doppelten Sinne des Wortes: Zum einen bedeutet es also, die nicht einfach auflösbaren Dilemmata, die Widersprüche von Bildungspraxis, von denen wir einige in diesem Artikel kursorisch dargestellt haben, nicht zum Verstummen zu bringen oder davor zu verzweifeln, sondern sie als Ausgangspunkt reflexiver Prozesse zu begreifen und produktiv werden zu lassen. Zum anderen meinen wir mit Widerspruch, widersprechen zu lernen, nicht einverstanden zu sein und zu kolonialen Ungleichheitsverhältnissen nicht zu schweigen, und damit (politische) Bildung nicht als Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse zu begreifen, sondern als diese überschreitende, als transformatorische Bildung.

Literatur

- Aping, Sina; Klein, Gudrun; Maraszto, Astou; Markom, Christa; Schuller, Maida & Steinbauer-Holzer, Anna (2022): Narrative und Repräsentationen von Afrika in aktuellen österreichischen Schulbüchern. In: Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien / Vienna Journal of African Studies 43/2022, Vol. 22, S. 63-92. DOI: 10.25365/phaidra.367_05, S. 63-92.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2017): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach./Ts.: Wochenschau.
- Breit, Gottard & Massing, Peter (Hrsg.) (2002): Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Broden, Anne & Mecheril, Paul (2010): Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In: Dies.: Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 7-26.
- Castro Varela, María do Mar & Heinemann, Alisha (2017): Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! In: Trafo.K.: Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft. Schulheft, 1/2017, S. 1-8.
- Castro Varela, Maria do Mar & Heinemann, Alisha (2016): Globale Bildungsbewegungen – Wissensproduktionen verändern. In: ZEP. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 39, H. 2, S. 17-22.
- Castro Varela, María do Mar (2018): Imperiale Didaktiken. Unterrichten als Unterwerfungsmethode. In: Schulhefte, Nr. 170, S. 57-71.

- Castro Varela, María do Mar (2017): (Un-)Wissen. Verlernen als komplexer Lernprozess. In: *migrazine*, Nr. 1. Verfügbar unter: <https://www.migrazine.at/artikel/un-wissen-verlernen-als-komplexer-lernprozess>.
- Castro Varela, María do Mar (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: Geier, Thomas & Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.): *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 43-62.
- Dhawan, Nikita & Castro Varela, María do Mar (2009): Breaking the Rules. Education and Postcolonialism. In: Carmen Mörsch (Hrsg.): *documenta 12 education II. Between Critical Practice and Visitor Services. Results of a Research Project*. Zürich: Diaphanes, S. 317-329.
- El-Tayeb, Fatima (2016): Undeutsch. Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Fanon, Franz (1961): *Die Verdammten dieser Erde*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, 1981.
- Fereidooni, Karim (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Freire, Paulo (1971): *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart/ Berlin: Kreuz.
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York, Abingdon: Routledge.
- Isin, Engin (2021): Bedeutungen von Citizenship. In: Polis. Report der deutschen Vereinigung für politische Bildung, H. 1, S. 7-10.
- Kleinschmidt, Malte & Lange, Dirk (2022): Performativität, Acts und Alltag in der Migrationsgesellschaft. Gedanken zu Inclusive Citizenship Education. In: Reitmair-Juárez, Susanne & Lange, Dirk (Hrsg.): *Das Politische in der Demokratiebildung. Zu Partizipation und Handlungsräumen mündiger Bürger*innen*. Frankfurt a. Main: Wochenschau, S. 43-62.
- Kleinschmidt, Malte (2021): Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe. Wiesbaden: Springer VS.
- Landry, Donna & Maclean, Gerald (1996): Introduction: Reading Spivak. In: Dies.: *The Spivak Reader. Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak*. New York/ London: Psychology Press, S. 1-14.
- Lange, Dirk (2008): Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung. In: *GWP. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik*, 58, H. 3, S. 431-439.
- Linnemann, Tobias; Mecheril, Paul & Nikolenko, Anna (2013): Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. In: *ZEP. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, H. 2, S. 10-14.
- Marmer, Elina; Sow, Papa & Ziai, Aram (2015): Der ‚versteckte‘ Rassismus – „Afrika“ im Schulbuch. In: Marmer, Elina & Sow, Papa (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 110-129.
- Parker, Pat (1978): *Movement in Black: The Collected Poetry of Pat Parker, 1961–1978*. New York: Firebrand Books.
- Reyes, G.T. (2019): Pedagogy of and Towards Decoloniality. In: Peters, Michael (Hrsg.): *Encyclopedia of Teacher Education*. Singapore: Springer, S. 1-7. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_220-1
- Richter, Regina (2017): Was könnte machtkritisches-historisch-politisches Lernen sein? Vorschläge am Beispiel Rassismuskritik. In: *Glokal e.V.* (Hrsg.): *Connecting the dots – Lernen aus Geschichte(n) zu Unterdrückung und Widerstand*. Berlin, S. 18-32.
- Schmidt, Bozzi & Nikolenko, Anna (2020): Widersprüchliche Anforderungen an Lehrer:innen und Schule im Kontext produktiver Heterogenitätsdiskurse. In: Grünheid, Irina; Nikolenko, Anna & Schmidt, Bozzi (Hrsg.): *Bildung – Für alle?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft*. Dresden: Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e. V., Dresden, S. 195-206.

- Spivak, Gayatri Chakravorty (1999): *Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge (Massachusetts), London: Harvard University Press.
- Stoler, Ann Laura (2016): *Duress. Imperial Durabilities in Our Times*. Durham/ London: Duke.
- Szukala, Andrea (2021): Politische Bildung und demokratische Inklusion durch Bürgerschaft. In: POLIS – Report der deutschen Vereinigung für Politische Bildung, H. 1, S. 15-17.
- Tlostanova, Madina V. & Mignolo, Walter D. (2012): *Learning to Unlearn. Decolonial Reflections from Eurasia and the Americas*. Columbus: Ohio State University Press.

Autoren

Kleinschmidt, Malte, Dr.

ORCID: 0000-0002-2594-4214

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Didaktik der Demokratie an der Leibniz Universität Hannover.

Forschungsschwerpunkte: politische Bildung aus der Perspektive von dekolonialen, rassismuskritischen und radikaldemokratischen Ansätzen.

m.kleinschmidt@ipw.uni-hannover.de

Lange, Dirk, Dr.

ORCID: 0000-0002-5310-0924

Universitätsprofessor für Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Wien und der Leibniz Universität Hannover; Leiter des Demokratiezentrum Wien, Direktor des Instituts für Didaktik der Demokratie.

Forschungsschwerpunkte: Alltagspolitik, Bürger*innenbewusstsein, Inclusive Citizenship, Demokratiedidaktik.

dirk.lange@univie.ac.at

Thomas Hellmuth

Dekolonisation der Geschichtsdidaktik

Abstract

Eine Didaktik der Dekolonisation hat auf der Inhaltsebene die kolonialen Überlieferungen zu dekonstruieren und durch neue, differenzierte „Erzählungen“ abzulösen. Damit in Verbindung wird den Lernenden auf einer identitätsbildenden Ebene ermöglicht, ein „selbstreflexives Ich“ zu entwickeln, das seine Prägung durch die koloniale Vergangenheit erkennt und hinterfragt. Dazu sind auf lernpsychologischer Ebene Lernräume zu schaffen, die Objekt- und Subjektebene sowie Inhalts- und Lernlogik miteinander verbinden und die Vergangenheit in ihrer Bedeutung für gegenwärtige Lebenswelten bewusst machen. Idealerweise werden Lernende dabei auch befähigt und angeregt, gesellschaftlich zu partizipieren.

Keywords: Dritter Raum, selbstreflexives Ich, Subjekt- und Lebensweltorientierung, Identität(en), Rassismus

Einleitung

Der Grundschullehrer und Sozialist Gaston Clémendot forderte 1923 auf einer Versammlung des „Syndicat national des instituteurs“ (SNI), der französischen „Nationalen Gewerkschaft der Grundschullehrer“, die Abschaffung des Geschichtsunterrichts. Dieser würde nationalistische Ressentiments fördern und – den gerade erst beendeten Ersten Weltkrieg vor Augen – den Krieg glorifizieren. Damit erregte er durchaus großes Aufsehen, zumal Geschichte seit der Aufklärung mit einem Zivilisierungsprozess in Verbindung gebracht wurde: der Herausbildung der zivilisierten bürgerlich-aufgeklärten Gesellschaft (vgl. Siegel 2002, S. 770-771). Diese Auffassung von Geschichte diente auch für die Legitimierung europäischer kolonialer Bestrebungen und offenbart letztlich einen Widerspruch der Aufklärung, der sich auch noch heute unter anderem in der oft problematischen Darstellung des Kolonialismus und – vielfach unbewussten – rassistischen Ressentiments zeigt. In diesem Zusammenhang wird also oftmals Wissen generiert und tradiert, das letztlich unreflektiert bleibt und die Kolonisierung fortschreibt. Die Lehrer*innenausbildung für das Unterrichtsfach Geschichte muss daher die Möglichkeit bieten, diesen Widerspruch zu reflektieren und ihn im Sinne einer differenzierten Sicht auf den Kolonialismus sowie die De*Kolonisation – der As-

terisk soll die Gefahr der Fortschreibung kolonisatorischer Praktiken trotz Dekolonisationsversuche andeuten – zu dekonstruieren. Zudem sollte sie im Idealfall zu einer möglichen politischen Partizipation befähigen, um tatsächlich eine Dekolonisation zu ermöglichen.

1 Drei Ebenen der Dekolonisation

Um die Gefahr der Kolonisation sowie der De*Kolonisation, also – wie zuvor angedeutet – der Fortschreibung kolonisatorischer Praktiken trotz Dekolonisationsversuche, zu vermeiden, muss die Lehrer*innenausbildung für Geschichte und Politische Bildung auf drei Ebenen ansetzen: Auf der *inhaltlichen, fachwissenschaftlichen Ebene* ist es zunächst notwendig, den vermeintlichen Zivilisierungsprozess der bürgerlichen Gesellschaft und die damit verbundene Erinnerungs- bzw. Geschichtskultur zu problematisieren (vgl. z.B. Hellmuth 2020, S. 57-75, S. 84-87). Dabei müssen die über Generationen überlieferten und noch in der Gegenwart – zum Teil im individuellen Unterbewusstsein – präsenten Vorurteile und Strukturen, die sich etwa anhand des Rassismus zeigen lassen, analysiert werden. Zugleich sind kolonisierte Menschen und ihre Nachkommen nicht alleine als Opfer zu betrachten, sondern als handelnde Subjekte zu verstehen. Auf der *identitätsbildenden Ebene* muss die Lehramtsausbildung dazu beitragen, dass der*die zukünftige Lehrer*in ein „selbstreflexives Ich“ entwickelt, das die eigene Sozialisation reflektiert und somit im Stande ist, sich auch die eigene Prägung durch die koloniale Vergangenheit bewusst zu machen (vgl. Hellmuth 2009). Die Selbstreflexion der (angehenden) Lehrer*innen lässt sich durch die Entwicklung einer ‚Didaktik der Dekolonisation‘ auf *lernpsychologischer Ebene* fördern. Diese Didaktik schafft adäquate Lernräume, in denen die Dekonstruktion der „Zivilisation“ und das „selbstreflexive Ich“ auf den Unterricht transferiert werden können. Werden diese drei Ebenen, die eng miteinander verbunden sind, ‚bespielt‘, wandelt sich die Lehrer*innenausbildung zu einer historisch-politischen Sinnbildung, die letztlich – im Sinne einer „Demokratiebildung by doing“ – zum Verlassen der Hochschule und zur politischen Partizipation anregt sowie letztlich die Dekolonisation auch im politischen Akt ermöglichen kann (vgl. Hellmuth 2022a; Hellmuth 2022b).

2 Inhaltliche Ebene: Dekonstruktion, „Dritter Raum“ und Rassismuskritik

Eine Dekolonisation der Lehramtsausbildung bedarf zunächst inhaltlich neuer Perspektiven. So muss die Vorstellung der Geschichte als Zivilisierungsprozess, mit der koloniales Handeln legitimiert wurde, dekonstruiert werden (vgl. Castro

Varela/Dhawani 2005). Die vermeintliche Pflicht der „höheren Teile der Menschheit“, sich um die angeblich „niederen Teile“ zu kümmern (Renan 1947, S. 438), sie also zu „zivilisieren“, lässt sich somit als Ausdruck einer Gesellschaft erkennen, die sich ihrer vermeintlichen Überlegenheit versicherte, indem sie gewisse kulturelle Parameter, die sich etwa im Rassismus finden, für soziale Ab- und Ausgrenzung konstruierte. Die – zum Teil noch immer vorhandene – Vorstellung, die Kolonialmächte hätten die in Besitz genommenen Kolonien mit der „Zivilisation“ beglückt, ist folglich durch die Analyse kultureller und sozialer Hierarchien abzulösen.¹ Selbst die Sehnsucht nach ‚Ursprünglichkeit‘ bürgerlicher Zivilisationsflüchtlinge, mit denen die indigenen Menschen² zum Idealtypus des ‚Naturmenschen‘ hochstilisiert wurden, scheinen die Kolonien nur auf den ersten Blick aufzuwerten. Letztlich war die Suche nach Ursprünglichkeit selbst ein Teil der „Zivilisation“, weil die ‚Ursprünglichkeit‘ aus der zivilisatorischen Perspektive definiert wurde (vgl. Hellmuth 2020, S. 198).

Zugleich müssen die indigenen Menschen der Kolonien von ihrem Opferstatus befreit werden. Sie besaßen Handlungsfähigkeit, reagierten auf die koloniale Herrschaft und die importierten Kulturen, indem sie in „Dritten Räumen“ – infolge von Aushandlungsprozessen, der Übernahme und der Transformation kultureller Elemente, aber auch infolge von Widerstand – neue Kulturen schufen (vgl. Bhabha 2000). Als Beispiel können die „cimarrónes“ dienen, Gemeinschaften entfloherer Sklaven in der Karibik mit eigener Kultur, die Elemente ihrer ursprünglichen Kulturen mit der westlichen der Sklavenhalter vermischten (vgl. Wendt 2007, S. 79–80). Ähnlich verhält es sich mit der in den 1930er-Jahren auf Jamaika gegründeten religiösen Bewegung der Rastafari, die sich des Christentums bediente und sich selbstbewusst von einer „weißen“ Gesellschaft abgrenzte. Damit in Verbindung werden im Übrigen „black supremacy“ (vgl. Paige Sellers 2015; Barnett 2012, S. 307) bzw. rassistische Tendenzen kritisiert.

„Dritte Räume“ finden sich – sowohl in den ehemaligen Kolonien als auch in den Ländern der ehemaligen Kolonialmächte – auch bei den Nachkommen der Kolonialiserten, indem sie ihre Herkunft und Überlieferungen sowie ihre Erfahrungen

1 Siehe dazu z.B. Algerien: Die Eroberung Algeriens durch französische Truppen wurde 1930 anlässlich des „Centenaire de la Libération de l'Algérie“ als ein Akt der Befreiung von der Unmündigkeit inszeniert. Mehrere Darstellungen dieser „Befreiung“ lassen allerdings eine zwangsweise Beglückung vermuten. Auf einem Propagandabild, das in ganz Frankreich verbreitet wurde, ist etwa die französische „Freiheitsgöttin“ Marianne auf ein Podest erhoben. Distanz haltend und beinahe herablassend schenkt sie Algerien die Gaben der „Zivilisation“: die Alphabetisierung und Bildung, den technischen Fortschritt und die Rechtsstaatlichkeit (vgl. Krauß 1989, S. 265–266).

2 Der Begriff „Indigene“ ist insofern problematisch, als er sich synonym zum Begriff „Eingeborene“ oder „Ureinwohner“ verstehen lässt und somit rassistisch konnotiert ist. Daher wird in diesem Beitrag der Begriff „indigene Menschen“ verwendet, womit „der kolonialistischen Setzung widersprochen“ wird, „dass so bezeichnete Menschen kein (vollwertiges) Menschsein beanspruchen können“ (Arndt 2022, S. 204).

infolge des auch weiter bestehenden, oftmals ökonomischen westlichen Einflusses bzw. des strukturellen Rassismus in ihren Lebenswelten verarbeiten. Sie schaffen sich dabei wiederum „Dritte Räume“, in denen sie Identitätsarbeit leisten, spezifische kulturellen Formen hervorbringen und sich auch politisch äußern, etwa in Form identitätspolitischer Rassismuskritik (vgl. Aping 2021, S. 10-18).

Diese identitätspolitische Rassismuskritik will bewusst machen, dass die Erfahrung, als fremd wahrgenommen und von einer Mehrheitsgesellschaft ausgeschlossen zu werden, gleichzeitig bedeutet, Teil einer anderen Gemeinschaft zu sein, die zum Teil von außen konstruiert und nicht unbedingt selbst gewählt ist (vgl. Sarhangi/Tiesmeier 2021, S. 15-16). Menschen, die keine Rassismuserfahrungen machen, könnten dagegen rassistische Abwertungen und Ausgrenzungen nicht nachempfinden (vgl. Kelly/Bo 2021, S. 11-12). Im Zusammenhang damit werden unter dem Schlagwort der „Critical Whiteness“ (vgl. Rögglä 2012; Tißberger 2017) auch unbewusste Normen und Machtverhältnisse, die eine „weiße“ Gesellschaft geschaffen hat und weiterhin tradiert, analysiert. Dafür sollen diskursive Räume geschaffen werden, die von diesen Normen und Machtverhältnissen befreit sind und es ermöglichen, auf politischem Wege gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen. Mit Hilfe von Identitätspolitik sollen daher bestimmte Interessen sowohl innerhalb diskriminierter Gruppen als auch allgemein in der Mehrheitsgesellschaft bewusst gemacht und damit auch zur gesellschaftlichen Veränderung beigetragen werden (vgl. Auernheimer 2020; Meyer 2002; El-Mafaalani 2019).

Die identitätspolitische Rassismuskritik schafft aber auch ideologische ‚Wahrheiten‘ auf Basis theoretischer Überlegungen, die – auch dies ist bei der Dekolonisation der Lehrer*innenbildung zu berücksichtigen – partiell problematisch sind bzw. die Gefahr bergen, bürgerlich-demokratische Grundlagen in Frage zu stellen. So kann die Schaffung diskursiver Räume in Kombination mit der Annahme, dass Rassismuskritik selbst rassistischer Diskriminierungserfahrung bedürfe, den Gleichheitsanspruch der Aufklärung außer Kraft setzen. Die aufgeklärte Forderung nach Universalismus, nach Aufhebung der Hautfarbe im Diskurs, wäre dann letztlich – zumindest solange keine Gleichheit erreicht ist – nur ein Machtinstrument privilegierter „Weißer“. ³ Daher fordert die identitätspolitische Rassismuskritik auch sprachliche Intervention, unter anderem indem „*weiß*“ kursiv gesetzt und „Schwarz“ großgeschrieben wird (vgl. Aping 2021, S. 12-13). In diesem Zusammenhang ist auch die so genannte „Cancel Culture“ zu betrachten, etwa wenn das Tragen von „Rastalocken“ oder die Performance von Reggae durch *weiße* Musiker*innen als „kulturelle Aneignung“ kritisiert oder diffamiert werden.

3 In diese Argumentation lässt sich auch die identitätspolitische Beurteilung der Kritik westlicher Feminist*innen am Kopftuch einordnen. Gabriele Dietze sieht diese Kritik – in Anlehnung an Edward W. Said (vgl. Said 2017) – als Ausdruck einer aus kolonialer Perspektive konstruierten Binarität zwischen Okzident und Orient, damit auch als Ausdruck eines durch die Aufklärung und die weibliche Emanzipation begründeten westlichen Überlegenheitsgefühls. (vgl. Dietze 2017).

Solche Positionen sind im kollektiven Ich bestimmter sozialer Gruppen verankert, ohne über etwaige problematische Implikationen wie die Infragestellung von „Dritten Räumen“ und kulturellem Wandel zu reflektieren.

Schließlich ist zu berücksichtigen, dass sich der Kolonialismus auf die Kultur und Gesellschaft der kolonialen Mächte selbst auswirkte, indem kulturelle Elemente der Kolonien auch dort eingebettet wurden. Als Beispiel für diese „*Histoire croisée*“ (vgl. Werner/Zimmermann 2002) sei etwa auf das Rauchen von Tabak hingewiesen, das sich zu einem bürgerlichen Habitus, seit dem 19. Jahrhundert auch zu einem revolutionären Symbol und schließlich – über die Zigarette – zu einem Symbol jugendlichen Protests entwickelte. Ebenso war Rauchen, zumindest in elitären Kreisen, ein Symbol weiblicher Emanzipation und weiblichen Selbstbewusstseins (vgl. Schivelbusch 2005, S. 108-141). Ein weiteres Beispiel ist der Reggae, der aus der Rastafari-Bewegung hervorging und afrikanisch-karibisch-lateinamerikanische Melodien mit Rhythm and Blues, Soul und Rockmusik nordamerikanischer Herkunft vermischt. Inzwischen ist er Teil einer westlichen Musikkultur geworden, die Themen wie Unterprivilegierung, Ausbeutung und Freiheitskampf auf eine allgemeine, überregionale Ebene hebt. Zunächst als kultureller Ausdruck einer sich emanzipierenden Gesellschaft in der Karibik entstanden, ließe sich angesichts der Einbettung des Reggae in neue Musikstile von einem neuen Kolonialismus sprechen. Der Vorwurf der „kulturellen Aneignung“ steht damit in Verbindung, ist aber wohl – wie noch gezeigt werden soll – zu vereinfachend bzw. zu statisch und ahistorisch gedacht, um letztlich haltbar zu sein.⁴ Vielmehr muss dieser Vorwurf, der in der letzten Zeit erhoben wird, in eine Diskussion über neue Perspektiven der Dekolonisation eingebunden und somit kritisch reflektiert werden.

3 Identitätsbildende Ebene: das „selbstreflexive Ich“

Der Einzelne ist nicht völlig autonom, sondern durch Sozialisationsprozesse geprägt. Damit sich die Studierenden in der Lehrer*innenbildung für das Unterrichtsfach Geschichte ihrer sozialen und kulturellen Eingebunden bewusst werden können, ist es notwendig, nicht nur fachliche Inhalte zu vermitteln, sondern auch die Herausbildung eines „selbstreflexiven Ich“ (vgl. Hellmuth 2009) zu ermöglichen. Dieses „selbstreflexive Ich“ definiert sich dadurch, seine Abhängigkeit von Sozialisationsprozessen zu reflektieren sowie diese in ihrer historischen Bedingtheit und gegenwärtigen Bedeutung festzumachen sowie kritisch zu hinterfragen.

⁴ Es wird hier absichtlich von „Einbettung“ und nicht von „Übernahme“, „Vereinnahmung“ oder „Aneignung“ gesprochen, weil Kultur nicht statisch, sondern dynamisch ist und sich somit ständig wandelt. Letztlich kann die Geschichte der Menschheit auch als eine Geschichte sich gegenseitig beeinflussender Kulturen verstanden werden.

Dadurch ist es möglich, sich diesen Prozessen zumindest partiell zu entziehen und individuelle Autonomie zu erreichen. Zugleich wird der*die Studierende damit in die Lage versetzt, die Lebenswelt, in der seine*ihre Sozialisation erfolgt, in gesellschaftlicher Verantwortung zu denken und gegebenenfalls auch zu gestalten. Das „selbstreflexive Ich“ reflektiert – nicht zuletzt auch im Diskurs mit anderen – immer wieder die eigenen Denkmuster sowie Verhaltens- und Handlungsdispositionen und modifiziert diese gegebenenfalls.

Somit unterscheidet sich das „selbstreflexive Ich“ von einem „kollektiven“ und einem „unreflektierten Ich“. Das „kollektive Ich“ gibt Normen, Werte und Handlungsoptionen vor, die zum Teil über Generationen überliefert wurden und letztlich das „unreflektierte Ich“ prägen.⁵ Hier ließe sich im Sinne Pierre Bourdieus auch von einer „subjectivité socialisée“ (Bourdieu 1992, S. 101) bzw. einem „Habitus“ sprechen, d.h. von sozialisierten Wahrnehmungs- und Handlungsstrategien. Folglich ist der „Habitus“ sowohl als „strukturierte Struktur“ als auch „strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur“ zu verstehen (Bourdieu 1998, S. 279).

Im Zusammenhang mit dem Kolonialismus übernimmt das „unreflektierte Ich“ etwa die beschriebenen Vorstellungen des „Zivilisierungsprozesses“ und zunehmend auch die kritische, aber vereinfachende Perspektive der ökonomischen und kulturellen Okkupation durch die Kolonialmächte. Zudem beeinflusst ein zum Teil strukturell verankerter Rassismus, der über Generationen – auch unbewusst – in der so genannten „Mehrheitsgesellschaft“ weitertradiert wird, das „unreflektierte Ich“. Schließlich sind in den gegenwärtigen Migrationsgesellschaften aber auch bestimmte vererbte Traditionen von Minderheiten, im vorliegenden Fall jene der Nachkommen von Kolonialisierten, und deren oftmals unbewussten Verhaltensdispositionen, die mit ihren Erfahrungen systematischer gesellschaftlicher Ausgrenzung verbunden sind, als Teil einer spezifischen Sozialisation zu berücksichtigen. Alle diese Traditionen sollten reflektiert und gegebenenfalls transformiert werden. Dabei ist auch angehenden Lehrer*innen, die von diesen Traditionen beeinflusst sind und spezifische Verhaltensdispositionen übernehmen, eine Reflexion darüber zu ermöglichen. Dazu gehören durchaus auch die bereits erwähnten Widersprüche der identitätspolitischen Rassismuskritik, die dem „unreflektierten Ich“ auch ideologische „Identitätsbausteine“ als unhinterfragte ‚Wahrheiten‘ zur Verfügung stellt.

5 Hier kann auch – freilich mit Abstrichen – Bezug auf den „Symbolischen Interaktionismus“ von George Herbert Mead genommen werden, der die von der Gesellschaft vorgegebenen Normen, Werte und Verhaltensdispositionen als „generalized other“ bezeichnet. Dieses prägt das „Me“, das die Vorgaben über symbolische Prozesse internalisiert. (vgl. Mead 1995, S. 198) Das „generalized other“ wäre dann mit dem „kollektiven Ich“ vergleichbar, das „Me“ mit dem „unreflektierten Ich“. Das „I“ hingegen durchbricht Strukturen, trägt dabei zu deren Wandel bei und ähnelt dem „selbstreflexiven Ich“.

Um das ‚unreflektierte Ich‘ in ein ‚selbstreflexives Ich‘ zu verwandeln, bedarf es einer (fach-)didaktischen Intervention und im Zusammenhang mit der Thematisierung von Kolonialismus, Dekolonisation und Postkolonialismus einer ‚Didaktik der Dekolonisation‘. Diese trägt zu einer ‚dynamischen Identität‘ bei, wobei Identität als ein subjektiver Konstruktionsprozess zu verstehen ist, „in dem Individuen eine Passung von innerer und äußerer Welt“, d.h. eine „stimmige Passung“ oder „innere Kohärenz“ und somit auch „Sinn“ suchen (vgl. Keupp u.a. 1999, S. 7). Da das Individuum immer in Interaktion mit den „anderen“ und somit der Gesellschaft steht (vgl. Sampson 1993; Hall 1994, S. 180-222), liefert das „kollektive Ich“ dafür „Identitätsbausteine“, unter anderem etwa rassistische Vorurteile und Klischees, die eine Passung von „Innen“ und „Außen“ zulassen, die aus demokratischer Perspektive unerwünscht sind. Eine ‚Didaktik der Dekolonisation‘ hat daher dafür zu sorgen, dass die Individuen diese Identitätsbausteine reflektieren, modifizieren und gegebenenfalls durch neue ersetzen, die freilich ebenfalls immer wieder hinterfragt und revidiert werden müssen.

4 Lernpsychologische Ebene: eine ‚Didaktik der Dekolonisation‘

Eine ‚Didaktik der Dekolonisation‘ unterscheidet analytisch zwischen Objekt- und Subjektebene, verklammert diese aber in der Lernpraxis eng miteinander (vgl. Schulz-Hageleit 2002, S. 28, 57-58; Völkel 2008, S. 22, 27; Hellmuth 2022d, S. 15-17). Das „selbstreflexive Ich“ ist dabei auf der Subjektebene zu entwickeln, die – im Sinne der Lernlogik – die Interessen und Emotionen der Lernenden sowie deren Eingebundenheit in spezifische Lebenswelten berücksichtigt. Im Zusammenhang mit dem Thema des Kolonialismus sind hier zum Beispiel der Umgang und Erfahrungen mit Migration, die familiäre Sozialisation oder sprachliche Traditionen in den Blick zu nehmen. Die Objektebene bezieht sich dagegen auf die Sachlogik. Auf ihr sind zum einen die Methoden und Arbeitstechniken angesiedelt, die die Lernenden zur Informationsbeschaffung benötigen, als auch jene, die von den Lehrenden verwendet werden. Zum anderen umfasst sie Theorien und Inhalte sowie Fakten und Begriffsdefinitionen, die insbesondere von der Geschichtswissenschaft, der Soziologie und der Politikwissenschaft zur Verfügung gestellt werden. Dazu gehören unter anderem die Ergebnisse postkolonialer Studien, die einerseits den Fortbestand kolonialer Strukturen in Wirtschaft und Gesellschaft und den weiterhin bestehenden „kolonialen Blick“ (vgl. Easthope 1998) und andererseits den „Dritten Raum“, die Vermischung, Umformung und Neubildung von Kulturen bzw. Traditionen, analysieren. Unter anderem finden sich hier auch die theoretischen Überlegungen der identitätspolitischen Rassismuskritik, die darauf abzielen, nicht ‚nur‘ soziale Aus- und Abgrenzung sowie die Inter-

essen von Minderheiten bewusst zu machen, sondern auch mit Hilfe politischer Partizipation gesellschaftliche Veränderung zu erreichen. Im Übrigen lassen sich die erwähnten, zum Teil aus ihrer politisch-aktionistischen Funktion resultierenden Widersprüche bzw. ‚Wahrheiten‘ in Kombination mit anderen auf der Objektenebene angesiedelten Theorien, etwa den Theorien zur Identitätsbildung (vgl. Erikson 1973; Keupp u.a. 1999; Graumann 1983), einer Reflexion unterziehen und dekonstruieren. So erweist sich etwa der Begriff der „kollektiven Identität“ als problematisch, zumal Identität letztlich auf das Individuum bezogen bleibt. Daher sollte anstelle von kollektiven Identitäten eher von „Identitätsbausteinen“ gesprochen werden, die dem Einzelnen zur Identitätsbildung zur Verfügung stehen. Daher sind Erfahrungen nicht kollektiv, weil jegliche Erfahrung letztlich individuell verarbeitet wird und auch von anderen, spezifisch individuellen Erfahrungen abhängig ist. Unter anderem sind Erfahrungen, die sich aus der Eingebundenheit in Machtstrukturen ergeben, nicht allein auf „Schwarz“ und „weiß“ zu reduzieren, sondern auch von sozialen Unterschieden und Diskriminierungserfahrungen abhängig, die wiederum aus ökonomischen Strukturen resultieren und sowohl „Schwarze“ als auch „weiße“ Menschen gleichermaßen betreffen (vgl. Hellmuth 2021b, S. 8).

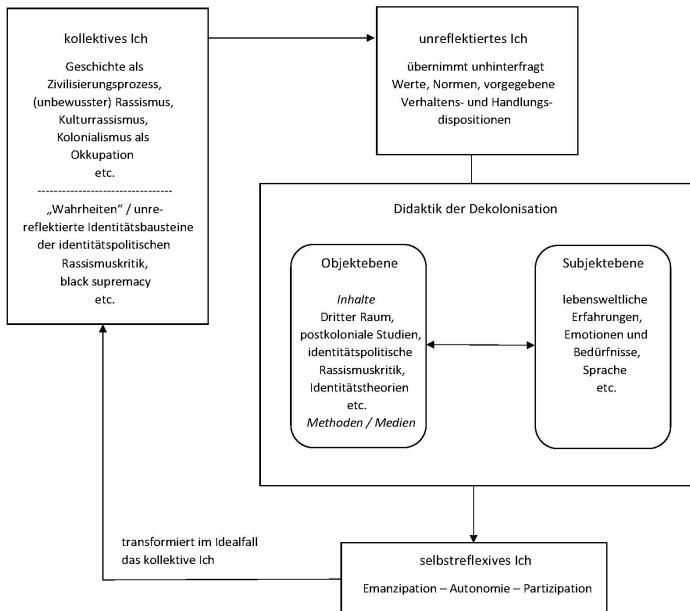


Abb. 1: Didaktik der Dekolonisation (stark abgewandelt von Hellmuth 2009, S. 17)

Objekt- und Subjektebene stehen zueinander in einem dialektischen Verhältnis: Die Subjektebene verändert sich, wenn historisches Lernen lebensweltorientiert auf die Objektebene zugreift. Wird nämlich die eigene Lebenswelt mit Bezug auf die Vergangenheit bzw. Geschichte reflektiert, können sich Bedürfnisse und Interessen sowie auch Emotionen wandeln. Damit verbunden ist wiederum ein partiell anderer Zugriff auf Methoden, Medien und Inhalte. So lassen sich etwa Lernräume gestalten, die es ermöglichen, in den eigenen Lebenswelten den Spuren des Rassismus oder auch seiner Aufarbeitung zu folgen. In einem größeren Projekt könnten etwa Studierende die Geschichte des Rassismus an der eigenen Universität erforschen und damit einen Beitrag zur lokalen Erinnerungskultur leisten.

Aber auch kleinere Lernsettings bieten sich an, um die Reflexionsfähigkeit zu steigern, etwa mit Hilfe einer vergleichenden Bildanalyse, wie sie etwa die Gemälde „Olympia“ (1863) von Édouard Manet⁶ und „La Blanche et la Noire“ (1913) von Félix Vallotton⁷ sowie der Siebdruck „Jo Baker’s Birthday“ (1993) von Faith Ringgold⁸ ermöglichen (vgl. Hellmuth 2022d, S. 29–34). Während Manet neben einer weißen nackten Konkubine wie selbstverständlich ein schwarzes Dienstmädchen abbildet und damit – trotz seiner Kritik an der bürgerlichen Gesellschaft (vgl. Hellmuth 2020, S. 189–190) – den Rassismus des 19. Jahrhunderts unreflektiert weitertradiert, setzt Vallotton einer weißen Nackten eine schwarze Frau gegenüber. Diese strahlt – durch ihre Körperhaltung und das Rauchen einer Zigarette – Selbstbewusstsein aus. Sie dekolonisiert und transformiert gewissermaßen den erwähnten bürgerlichen „Dritten Raum“, indem sie sich mit dem Rauchen einer Zigarette einen bürgerlichen Habitus aneignet und dadurch Gleichwertigkeit erlangt. Ringgold kehrt Manets „Olympia“ schließlich völlig um, zumal sie eine halbnackte schwarze Frau, die Revue-Tänzerin Josephine Baker, lachend auf einem Bett darstellt, während im Hintergrund eine weiße Dienerin mit dem Decken eines Esstisches beschäftigt ist.

Um diese Kunstwerke zu kontextualisieren, bieten sich auf der Objektebene unter anderem die Dekonstruktion der „Rassenlehre“ an, die sich seit dem 18. Jahrhundert als sozio-kulturelles Instrument zur sozialen Ab- und Ausgrenzung herausgebildet hat (vgl. Mosse 1990, S. 27). Wie sich diese – zum Teil als Selbstverständlichkeit – in der Gesellschaft des 19. Jahrhunderts verankert hat, lässt sich etwa mit Manets Gemälde zeigen. Zugleich kann damit aber auch die Reflexion über koloniale Strukturen angeregt werden. Unterstützend bieten sich hier die Analyse und Interpretation des Gemäldes von Vallotton an, wofür sich auf der Objektebene wiederum Informationen zur identitätspolitischen Rassismuskritik finden. Auch Ringgolds Umkehrung der Hierarchie zwischen „Schwarz“ und „weiß“ weist schließlich – sehr plakativ – auf die strukturellen Machtmechanismen hin, de-

6 <https://www.musee-orsay.fr/en/artworks/olympia-712>, 25.12.2022.

7 <https://artinwords.de/sammlung-hahnloser-meisterwerke-des-postimpressionismus/>, 25.12.2022.

8 <https://www.slam.org/collection/objects/26768/>, 25.12.2022.

nen Minderheiten in Mehrheitsgesellschaften ausgeliefert sind. Zugleich lassen sich aber mit diesem Kunstwerk auch die angesprochenen Problematiken der identitätspolitischen Rassismuskritik diskutieren, zumal Kritiker*innen mit der Betonung von Differenz einen Bruch mit der universalistischen Tradition der Aufklärung monieren. Die Reflexion über den Gleichheitsanspruch der Aufklärung, aber auch die Bewusstmachung von real bestehenden sozialen Unterschieden und Hierarchien durch die identitätspolitische Rassismuskritik leiten über auf die Subjektebene, die eine Verbindung der Kunstwerke mit eigenen Erfahrungen und der eigenen Lebenswelt ermöglicht, etwa durch die Thematisierung des Verhältnisses von Minderheiten und Mehrheitsgesellschaft (vgl. Hellmuth 2022d).

Die Beispiele zeigen, wie eine subjekt- und lebensweltorientierte Didaktik die Gegenwart mit der Vergangenheit verzahnt und dem*der Lernenden helfen kann, gesellschaftliche Phänomene zu erklären und sich in der Gesellschaft besser zurechtzufinden. Idealerweise wird er*sie auch dazu angeregt, aktiv an der gesellschaftlichen Weiterentwicklung teilzunehmen (vgl. Hellmuth 2022c). Letztlich sollte der Lernprozess, der etwa durch eine Didaktik der Dekolonisation angestoßen wird, nicht in einer Bildungsinstitution wie der Schule oder Universität enden, sondern durch eine „Demokratiebildung by doing“ (Hellmuth 2022b) ständig fortgesetzt werden. Dabei erhält der*die Lernende die Möglichkeit, Denk-, Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten in einem politischen Akt auszuloten, etwa mit Hilfe von Aktionismus und Performanz. Dadurch nimmt der*die Lernende an öffentlichen Diskursen teil und artikuliert auch Meinungen, die – wie etwa die erwähnte „Cancel Culture“ – möglicherweise nicht immer ausgereift bzw. widersprüchlich sind. Allerdings ermöglicht es das „selbstreflexive Ich“ mit seiner Disposition zur (Selbst-)Reflexion, die von einem kollektiven Ich vorgegebenen Normen und Werte in der Auseinandersetzung mit den „anderen“ zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren bzw. zu revidieren.

5 Resümee

Würde der Geschichtsunterricht noch immer die Aufgabe der Manipulation und (nationalen) Indoktrination haben, müsste die Bildungspolitik der zu Beginn erwähnten Forderung von Gaston Clémendot, den Geschichtsunterricht abzuschaffen, nachkommen. Tatsächlich hat jedoch der heutige Geschichtsunterricht – und mit ihm auch die Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik – die Analyse gesellschaftlicher Phänomene in ihren vielfältigen Zusammenhängen, die Dekonstruktion von Meistererzählungen sowie die Gesellschaftskritik als Ziel (vgl. u.a. Hellmuth 2014). Dennoch finden sich zumindest Reste problematischer Ideologien und ihrer gesellschaftlichen Implikationen auch weiterhin – in vielen Fällen unbewusst – in der Lehrer*innenbildung verankert und werden daher nicht

selten im Geschichtsunterricht weitertradiert. Die Geschichtsdidaktik muss sich daher der Herausbildung eines „selbstreflexiven Ich“ widmen, das Sozialisationsprozesse reflektiert und unter anderem das „kollektive Ich“ dekonstruiert. Gleichzeitig soll sich das „selbstreflexive Ich“ aus den ‚Fesseln‘ der eigenen Sozialisation zumindest partiell befreien und letztlich auch – im Sinne einer „Demokratiebildung by doing“ – das kollektive Ich durch politische Partizipation modifizieren. Der vorliegende Beitrag hat versucht, die Herausbildung des „selbstreflexiven Ich“ am Beispiel des Kolonialismus, der Dekolonisation und des Postkolonialismus zu illustrieren und dafür eine ‚Didaktik der Dekolonisation‘ entwickelt. Zum einen legt diese – zum Teil noch immer bestehende – kolonialistische Machtstrukturen offen. Zum anderen soll sie dazu beitragen, Mehrheitsgesellschaften und Minderheiten miteinander in einen offenen Diskurs treten zu lassen, um – unter Gleichen – unterschiedliche Positionen zu diskutieren, zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren.⁹ Nur auf diese Weise lassen sich Machtstrukturen hinterfragen, damit verbundene Ungleichheiten und Unterdrückung aufheben und lässt sich der Anspruch des gesellschaftlichen Universalismus, den die aufgeklärte bürgerlich-demokratische Gesellschaft auch weiterhin postuliert, vielleicht doch einlösen.

Literatur

- Aping, Sina (2021): Wie können WIR eine (macht-)kritische und selbstreflektierende Auseinandersetzung über Rassismus ermöglichen? In: Informationen zur Politischen Bildung, 49, S. 10-18.
- Arndt, Susan (2022): Rassistisches Erbe. Wie wir mit der kolonialen Vergangenheit unserer Sprache umgehen. Berlin: Duden.
- Auernheimer, Georg (2020): Identität und Identitätspolitik. Köln: PapyRossa Verlag.
- Barnett, Michael (2012): Rastafari in the New Millenium: A Rastafari Reader. Syracuse: University Press.
- Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1992): Réponses. Pour une anthropologie reflexive. Paris: Seuil.
- Bourdieu, Pierre (1998): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 10. Aufl. Frankfurt a. Main: suhrkamp.
- Castro Varela, María do Mar & Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorien. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag.
- Dietze, Gabriele (2017): Sexualpolitik. Verflechtungen von Race und Gender. Frankfurt/ New York: Campus.
- Easthope, Antony (1998): Der kolonialistische Blick. Medien gegen den Strich lesen. In: Terkessidis, Mark & Mayer, Ruth (Hrsg.): Globalkolorit. Multikulturalismus und Populärkultur. St. Andrä-Wörtern: Hannibal Verlag, S. 195-208.

9 Der Didaktik der Dekolonisation kann es nicht allein darum gehen, die Handlungsfähigkeit von Unterdrückten in Geschichte und Gegenwart lediglich zu zeigen. Diese würden gleichsam zum Objekt degradiert, womit – vielleicht überspitzt formuliert – Erinnerungen an die ethnologischen Studien des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts, mit denen rassistische Perspektiven noch verfestigt wurden (vgl. u.a Penny 2019; Fried 1975), geweckt würden.

- El-Mafaalani, Aladin (2019): Alle an einem Tisch. Identitätspolitik und die paradoxen Verhältnisse zwischen Teilhabe und Diskriminierung – Essay. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 9, H. 11, S. 41-45.
- Erikson, Erik H. (1973): *Identität und Lebenszyklus*. Drei Aufsätze. Frankfurt a. Main: suhrkamp.
- Fried, Morton Herbert (1975): *The notion of tribe*. Menlo Park: Cummings Publ. Comp.
- Graumann, Carl Friedrich (1983): On Multiple Identities. In: *International Social Science Journal* 36, H. 96, S. 309-321.
- Hall, Stuart (1994): Die Frage der kulturellen Identität. In: Hall, Stuart, *Rassismus und kulturelle Identität*. Hamburg: Argument Verlag, S. 180-222.
- Hellmuth, Thomas (2009): Das „selbstreflexive Ich“. Politische Bildung und kognitive Struktur. In: Ders. (Hrsg.): *Das „selbstreflexive Ich“*. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung. Innsbruck/ Wien/ Bozen: Studienverlag, S. 11-20.
- Hellmuth, Thomas (2014): *Historisch-politische Sinnbildung*. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Hellmuth, Thomas (2020): *Frankreich im 19. Jahrhundert. Eine Kulturgeschichte*. Wien/ Köln/ Weimar: Böhlau.
- Hellmuth, Thomas (2021a): „Decolonizing Public History?“. In: *Public History Weekly*, 9, Ausg. 9, DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2021-18988](https://doi.org/10.1515/phw-2021-18988).
- Hellmuth, Thomas (2021b): Was bedeutet Rassismus eigentlich? In: *Informationen zur Politischen Bildung*, 49, S. 5-9.
- Hellmuth, Thomas (2022a): Politische Bildung und/oder Demokratiebildung? In: *Informationen zur Politischen Bildung*, 50, S. 18-25.
- Hellmuth, Thomas (2022b), Demokratiebildung by doing. Versuch über das Politische in der politischen Bildung. In: Reitmair-Juaréz, Susanne & Lange, Dirk (Hrsg.): *Das Politische in der Demokratiebildung*. Zu Partizipation und Handlungsräumen mündiger Bürger*innen. Frankfurt a. Main: Wochenschau Verlag, S. 199-210.
- Hellmuth, Thomas (2022c): Lebensweltliches Lernen mit Geschichte. In: *Österreich. Geschichte – Literatur – Geographie (ÖGL)*, H. 3, S. 214-224.
- Hellmuth, Thomas (2022d): Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Zwei Seiten einer Medaille? In: Barsch, Sebastian (Hrsg.): *Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts*, Kiel: Universitätsverlag Kiel, S. 11-36.
- Kelly, Natasha A. & Bo (eine *weiße* Aktivistin) (2021): Intervenieren als rassismuskritische Praxis. In: Wernsing, Susanne, Geulen, Christian & Vogel, Klaus (Hrsg.): *Rassismus. Die Erfindung von Menschenrassen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 11-12.
- Keupp, Heiner u.a. (1999): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek bei Hamburg: rowohlt.
- Krauß, Henning (1989): Die Französische Revolution als Thema der Literatur während des Zweiten Weltkriegs und des Algerienkriegs. In: Krauß, Henning (Hrsg.): *Folgen der Französischen Revolution*. Frankfurt a. Main: suhrkamp, S. 245-275.
- Mead, George Herbert (1995): *Geist, Identität und Gesellschaft*. 10. Aufl. Frankfurt a. Main: suhrkamp.
- Meyer, Thomas (2002): *Identitätspolitik. Vom Missbrauch kultureller Unterschiede*. Frankfurt a. Main: suhrkamp.
- Mosse, George L. (1990): *Die Geschichte des Rassismus in Europa*. Frankfurt a. Main: Fischer.
- Paige Sellers, Allison (2015): The “Black Man’s Bible”. The Holy Piby, Garveyism, and Black Supremacy in the Interwar Years. In: *Journal of African Religions*, 3, H. 3, S. 325-342.
- Penny, H. Glenn (2019): *Im Schatten Humboldts. Eine tragische Geschichte der deutschen Ethnologie*. München: Beck.
- Renan, Ernest (1947): *Nouvelle Lettre à M. Strauss*. In: Psichari, Henriette (Hrsg.): *Œuvres complètes de Ernest Renan*, Bd. 1. Paris: Calmann-Lévy.

- Röggla, Katharina (2012): Critical whiteness studies und ihre politischen Handlungsmöglichkeiten für weiße AntirassistInnen. Eine Einführung. Wien: Springer Verlag.
- Said, Edward W. (2017): Orientalismus, 5. Aufl. Frankfurt a. Main: Fischer.
- Sampson, Edward P. (1993): Celebrating the other. A dialogic account of human nature. London u.a.: Harvester Wheatsheaf.
- Sarhangi, Mohammad & Tiesmeier, Theo (2021): Kontinuität kolonialer Denkmuster. Ein Interview-Projekt zu Identität und Alltagsrassismus in Deutschland. In: Wernsing, Susanne, Geulen, Christian & Vogel, Klaus (Hrsg.): Rassismus. Die Erfindung von Menschenrassen, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 15-19.
- Schivelbusch, Wolfgang (2005): Das Paradies, der Geschmack und die Vernunft. Eine Geschichte der Genußmittel. 6. Aufl. Frankfurt a. Main: Fischer.
- Schulz-Hageleit, Peter (2002): Grundzüge geschichtlichen und geschichtsdidaktischen Denkens. Frankfurt a. Main: Lang.
- Siegel, Mona (2002): „History Is the Opposite of Forgetting“: The Limits of Memory and the Lessons of History in Interwar France. In: The Journal of Modern History, 74, H. 4, S. 770-800.
- Tißberger, Martina (2017): Critical Whiteness. Zur Psychologie hegemonialer Selbstreflexion an der Intersektion von Rassismus und Gender. Wiesbaden: Springer.
- Völkel, Bärbel (2008): Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Wendt, Reinhard: Vom Kolonialismus zur Globalisierung. Europa und die Welt seit 1500. Paderborn/Wien/ München/ Zürich: Schöningh.
- Werner, Michael/Zimmermann, Bénédicte (2002): Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der Histoire croisée und die Herausforderung des Transnationalen. In: Geschichte und Gesellschaft, 28, S. 607–636.

Autor

Hellmuth, Thomas, Dr., Univ.-Prof.

ORCID: 0009-0000-3674-8385

Universität Wien, Institut für Geschichte und Zentrum für Lehrer*innenbildung.
 Forschungsschwerpunkte: Theorien und Methoden der Didaktik der Geschichte und Politischen Bildung (insbesondere subjektorientierte Geschichts- und Politikdidaktik, Neue Kritische Geschichtsdidaktik), historisch-politisches Lernen, Geschichtskultur und Identitäten, Kulturgeschichte (u. a. Frankreichs) sowie Lokal- und Regionalgeschichte.
 thomas.hellmuth@univie.ac.at

Bettina Brandstetter, Andrea Lehner-Hartmann und David Novakovits

Alltagsrassismus in der Schule. Katholische Religionslehrer*innen-Bildung als Ort einer rassismuskritischen Subjektbildung

Abstract

Religionsunterricht steht unter dem Paradigma der *Subjektorientierung*. Daher ist es notwendig, die *subjektivierende Wirkung* von Rassismus zu erkennen und eine Sensibilität für koloniale Diskurse und Praktiken zu entwickeln. Lehramtsstudierende bringen jeweils *subjektive Theorien* über Rassismus mit, welche handlungsleitend wirken und daher reflektiert und ggf. modifiziert werden sollen. Rassismuskritische *Subjektbildung* erfordert, essentialistische Identitätskonstruktionen zu problematisieren, Lernen auch als Umlernen zu begreifen und Sprachräume für rassismuserfahrene Subjekte zu eröffnen.

Keywords: Rassismus – Religion – Subjektive Theorien – rassismuskritische Religionspädagogik – Professionalisierung

1 Rassismus als struktureller Bestandteil schulischer Realitäten und des Religionsunterrichtes

1.1 ‚Rassismusfreie‘ Schulen? Rassismus als gesellschaftliches Phänomen, das sich aus Bildungseinrichtungen nicht ausklammern lässt

Keine Schule, kein Unterricht möchte rassistisch sein, offene rassistische Äußerungen und Übergriffe werden in Schulen nach Selbstaussagen meist nicht geduldet.¹ Jede Initiative gegen Rassismus verdient Würdigung, dennoch ist Vorsicht geboten, wenn sich eine Schule oder ein Unterricht als ‚rassismusfrei‘ wähen. Gerade das Engagement gegen Rassismus oder die Bearbeitung diskriminierungskritischer Themen, wie sie in den meisten Curricula des Religionsunterrichts

1 Erschreckend gegenteilige Ergebnisse erbrachten eine Studie von Julia Bernstein (2020), die sich dem Antisemitismus in Schulen widmete. Die Antisemitismuserfahrungen von jüdischen Schüler*innen und Eltern sowie jüdischen und nichtjüdischen Lehrkräften sehen auf unterschiedlichen Ebenen sehr vielgestaltig aus und verweisen auf einen dringenden Handlungsbedarf.

(RU) in Österreich und Deutschland verortet sind, können die trügerische Selbstsicherheit erwecken, besonders viel gegen ungerechte Verhältnisse zu tun und sie daher im alltäglichen Unterricht im Griff zu haben.² RU reklamiert für sich den Anspruch, sich im Sinne der Botschaft Jesu besonders für die Schwachen und an den Rand Gedrängten einzusetzen. Politisches Handeln, Prophetie, Menschenrechte, Antisemitismus, soziale Gerechtigkeit u.v.m. sind zentrale Themen dieses Faches und seine Lehrkräfte oft von ambitionierter Veränderungsabsicht getragen. Dennoch können ein Aktionismus sowie vermeintlich einfache Problem- und Lösungsperspektiven aber damit einhergehen, dass die eigene Privilegiertheit inmitten gesellschaftlicher Ungleichheitsstrukturen nicht thematisiert wird und von Rassismus betroffene Schüler*innen keinen geeigneten Raum vorfinden, um über ihre Erfahrungen zu sprechen. Gerade an den Rand gedrängte Kinder und Jugendliche können in das Dilemma geraten, mit ihren Erfahrungen das idealisierte Selbstbild der Schule, des Unterrichts oder der Lehrperson zu gefährden und damit die eigene Marginalisierung zusätzlich zu verstärken, was sie womöglich ins Schweigen drängt.³ *Political correctness* schützt zwar Betroffene vor rassistischer Diskriminierung, kann aber mit paradoxen Effekten einhergehen: „Durch die implizite Aufforderung zur Nicht-Thematisierung wird die Auseinandersetzung mit Rassismus und Diskriminierung gemieden, wodurch rassistische Verhältnisse nicht abgebaut, sondern konserviert werden.“ (Mecheril & Scherschel 2007, S. 559) Die Reichweite und Bedeutung von Rassismus zu erkennen und Tendenzen zu dessen Verharmlosung wahrzunehmen, erfordert rassismuskritische Professionalität und die Sensibilität für die im Raum stehenden Diskurse und Ordnungen. Aus postkolonialer Perspektive gilt es daher, auch Schulen und Fächer, die sich offen gegen Rassismus stellen (wollen), kritisch anzufragen, ihnen eingeschriebene, verdeckte Herrschaftsdiskurse und Verschleierungspraktiken offen zu legen, um möglichen Fallstricken früh genug auf die Spur zu kommen.

1.2 Alltagsrassismus in der Schule und im RU – ein koloniales Erbe? Zur strukturellen Dimension von Rassismus

Kann man den (gut nachvollziehbaren) Wunsch, eine ‚rassismusfreie Schule‘ sein zu wollen, nicht auch als Verdrängung gesellschaftlicher und v.a. *kolonialer* Wirkmächte interpretieren, deren durch die postkolonialen Stimmen mehr und mehr

2 Als Forscher*innen aus der Katholischen Religionspädagogik beziehen wir uns im Folgenden jeweils auf den Christlich-Katholischen Religionsunterricht des deutschen Sprachraums, möchten aber darauf hinweisen, dass die Diskussionen um die Entwicklung des Religionsunterrichtes in der scientific community zunehmend interreligiös geführt werden.

3 Dies kann auch der Titel einer „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ insinuierten, insbesondere, wenn in verkürzter Weise nur mehr der erste Teil genannt wird. Dabei geht es weniger darum, das Ansinnen oder das Konzept dieser Initiative (<https://www.schule-ohne-rassismus.org>) in Frage zu stellen, als vielmehr die Titulierung, die eine Idealisierung einer Schule ohne Rassismus vorgeben könnte, die der Realität widerspricht (vgl. Ceylan & Kiefer 2018, bes. 101-109).

ins Bewusstsein rückende gesellschaftliche Existenz auf ein ‚außerhalb‘ der Schule beschränkt werden soll? Es gilt anzuerkennen, dass Rassismus nicht nur aggressive, explizite Formen annimmt, sondern sich vielmehr subtil in Form von machtvollen Differenzierungen, hegemonialen Strukturen und eurozentrischen Annahmen in den Schulalltag einschreibt. Struktureller Rassismus zeigt sich abseits von persönlichen Intentionen der in ihr handelnden Personen und der Zielsetzungen der Institution. Davon ist auch der RU in seiner strukturellen Ebene betroffen. Da sich etwa die Diversität der Schüler*innenschaft nicht in der Zusammensetzung des Lehrpersonals spiegelt, erleben sie diese als Personen, die andere Sprachen und Dialekte sprechen, die in anderen Wohngebieten unter weniger prekären Bedingungen leben, die andere Interessen und Vorlieben haben, einer anderen Weltanschauung folgen oder eine andere Religion praktizieren. Das schafft Bedingungen, unter denen bestimmte Diskriminierungspraktiken unentdeckt und unbewusst (weiter) ausgeübt werden. Dabei gilt, je homogener, desto anfälliger (vgl. El-Mafaalani 2021). (Alltags)Rassismen können sich auf unterschiedliche Hautfarben, Sprachen, Religionen, aber auch unterschiedliche soziale Zugehörigkeiten beziehen⁴ und die Selbstwahrnehmung betroffener Schüler*innen nachhaltig prägen. In der Realität werden sich diese Kategorien in unterschiedlicher Dichte miteinander verschneiden, weshalb eine intersektionale Perspektive erforderlich ist. Die Marginalisierung von zugewanderten Mitbürger*innen, sozial und ökonomisch benachteiligten Bevölkerungsgruppen, Menschen mit dunkler Hautfarbe, Muslim*innen oder auffällig erscheinenden queeren Personen ist so alltäglich und subtil, dass sie selbst für hoch reflektierte Professionelle, aber auch für Betroffene mitunter schwer wahrnehmbar ist. Aussagen, wie ‚das war nicht abwertend gemeint‘, ‚davon fühle ich mich nicht beleidigt‘, scheinen rassistisches Reden und Verhalten zu legitimieren und zementieren über- und untergeordnete Positionen ein. Dass es bei Rassismus immer auch um gesellschaftliche Ordnungen und die Verteilung von Ressourcen geht, zeigt folgendes Beispiel von Aladin El-Mafaalani: „Solange muslimische Frauen mit Kopftuch an deutschen Gymnasien geputzt haben, wurde das Kopftuch nicht problematisiert. Das Kopftuch war nicht mehr okay, als die ersten Musliminnen studierten und Lehrerinnen an Gymnasien wurden.“ (El-Mafaalani 2021, S. 86) Institutioneller Rassismus, der Menschen aufgrund bestimmter äußerer Merkmale einen bestimmten Platz in der Gesellschaft zuweist, bewirkt im Kontext von Schule, dass sich Kinder unabhängig von ihren Fähigkeiten als nicht zugehörig, als nicht fähig genug, als nicht gut genug wahrnehmen, was oftmals zu Selbstexklusion führt.

4 Gegenwärtige, postkoloniale Erscheinungsformen von Rassismus beschränken sich nicht mehr auf das Medium der Hautfarbe, vielmehr werden etwa im „kulturellen Rassismus“ (Hall 1989, S. 917; Balibar 2016) Wertesysteme und Lebensformen von Gemeinschaften als unvereinbar behauptet, während im „religionistischen Rassismus“ (Willems 2020) die Religion als vordergründiger Marker für die Konstruktion der ‚Anderen‘ („Othering“) gilt.

1.3 Die Abgründigkeit von ‚Normalitätsvorstellungen‘ und binären Codierungen im RU: eine notwendige Relektüre

Subtiler Rassismus passiert auch über einseitige Normalitätsvorstellungen, die über die Medien des RUs transportiert werden. Wenn in Religionsbüchern Angehörige nichtchristlicher Religionen oder Menschen mit einer dunklen Hautfarbe ausschließlich außerhalb Europas verortet werden, dann wird mit solchen Darstellungen ein homogenes Gesellschaftsideal erzeugt bzw. reproduziert, das zugleich die Deplatierung jener, die diesem nicht entsprechen, markiert (vgl. Meyer 2019). Auch idealisierte Familienbilder bieten Kindern und Jugendlichen aus prekären Verhältnissen mitunter keine Identifikationsmöglichkeiten und wirken dadurch subtil exkludierend (vgl. Gärtner 2016). Projekte zur interreligiösen Begegnung oder zum Dialog haben das Dilemma, dass sie zumeist binär angelegt sind und damit jene Differenzen voraussetzen, reproduzieren und mitunter reifizieren, die sie zu bearbeiten suchen.⁵ Die diskursive, institutionelle und interaktive Unterscheidungspraxis ist insofern mit Macht und Dominanz verknüpft, als mit der Deutungskategorie ‚Religion‘ die Vorstellung von dem, was Kinder und Jugendliche ihrer Identität nach sind, verbunden ist. Zusätzlich sind solche Praktiken gefährdet, „nicht nur die Differenz zwischen Religionen, sondern auch Bilder über die Religion der Anderen zu zeichnen und zu bekräftigen“ (Lingen-Ali & Mecheril 2016, S. 23). Zugleich sind Begegnungsräume notwendig, um einander in den jeweiligen Verschiedenheiten und Ähnlichkeiten, selbst bei bleibenden Ambiguitäten, kennen und verstehen zu lernen und binäre Zuordnungen zu überwinden. In der Dichotomie zwischen Zugehörigkeit und Andersheit liegt das hegemoniale Moment und zugleich das koloniale Erbe, das hiesige Gesellschaften und ihre Bildungssysteme und damit auch den RU in postkolonialer Zeit durchzieht und das dringend einer Reflexion und Bearbeitung bzw. der Überschreitung in einen Aushandlungsraum bedarf.

1.4 Subjektorientierung? Die subjektivierende Wirkung des Rassismus

Rassismus prägt die ‚Vorstellungswelten‘ von Lehrer*innen und Schüler*innen. Mit anderen Worten: Rassismus wirkt als „symbolische Ordnung“ (Mecheril & Scherschel 2007, S. 558) auf das Selbstverständnis einzelner Individuen und auf das Zusammenleben von Menschen regelnd ein. Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft wissen, wer ‚die Anderen‘ sind und wie sie ihrer Identität nach sind. Da sie nicht wirklich dazu gehören, also „nicht am richtigen Ort“ (Mecheril & Melter 2010, S. 153) sind, werden sie bestenfalls toleriert.⁶ Zugleich ist die Mehrheitsgesellschaft

⁵ Einen Ausweg daraus skizziert Knauth (2017).

⁶ ‚Toleranz‘ bringt ein hegemoniales Verhältnis zum Ausdruck zwischen jenen, die tolerieren und jenen, die toleriert werden.

auf die ‚Anderen‘ angewiesen, welche die eigene Subjektivität erst hervorbringen.⁷ „Dies bedeutet, dass die Vorstellungswelt der Menschen selbst kolonisiert, also bis in die Gegenwart den Bedingungen des Kolonialismus unterworfen ist. Gleichzeitig ist es diese Vorstellungswelt selbst, die diese kulturellen Bedingungen des Kolonialismus aufrechterhält, weil sie sie für selbstverständlich einstuft. Dies ist der Grund, weshalb die koloniale Abwertung der einheimischen Kulturen und die unterbewusste Aufwertung alles Europäischen in den ehemals Unterworfenen und Unterwerfenden gleichermaßen nachwirkt und bis in die Gegenwart kulturprägende Macht ausübt.“ (Silber 2021, S. 29) Koloniale und rassistische Diskurse konstruieren damit nicht nur die Objekte des Rassismus, sondern auch deren Subjekte. Die symbolische Ordnung bildet den Kontext der Subjektivierung, den strukturierten und strukturierenden Raum, in dem aus Individuen ‚Subjekte‘ werden (vgl. Mecheril & Scherschel 2007). Diese Subjektivierungsvorgänge im Zuge rassistischer und kolonialer Praktiken wirken sich auch körperlich-leiblich bzw. auf den Habitus aus. „Das Subjekt wird dabei gerade im Moment der (Hin-)Wendung zu *dem* Subjekt bzw. in *der* Position bestätigt, auf die es angesprochen wird/ auf die hin es angerufen wird. Mit anderen Worten: *Werden* und *Sein* fallen in diesem Moment zusammen.“ (Bergold-Caldwell; Scholle & Maurer 2020, S. 115) Rassistische Praktiken beeinflussen das Selbstbild von betroffenen Schüler*innen, die mitunter mit Selbstexklusion reagieren. Mithilfe von Rassismus lassen sich zugleich die kulturellen Auf- und Abwertungsmechanismen aufrechterhalten.⁸ Da die Wirkungen des Kolonialismus als epistemologisch angesehen werden können (vgl. Silber 2021), ist es notwendig, in der Lehrer*innenbildung ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass die Wahrnehmung von sich selbst, von anderen, die Sicht auf die Welt und die Beziehung zu anderen Menschen „unterbewusst auf einer kolonialen Folie gelesen und damit von vornherein in diese Erblast der Kolonialität eingeordnet“ (Silber 2021, S. 30) werden. Eine Beschäftigung mit den subjektiven Theorien von Lehrpersonen zu Alltagsrassismus kann einen Beitrag zur Professionalisierung im Sinne einer Sensibilisierung für alltagsrassistische Vorkommnisse, deren Bedeutungen und Deutungen leisten.

1.5 Lehrer*innenbildung: Subjektive Theorien von Alltagsrassismus erheben und reflektieren

Subjektive Theorien (ST) beziehen sich auf individuelle Verstehens- und Sichtweisen von Welt und Mensch und haben die Funktion, eigenes Erleben und

7 Vgl. den von Said beschriebenen ‚Orientalismus‘, der die europäische Identität erst hervorgebracht hat (vgl. Said 2009).

8 „Auf der einen Seite dient die grundlegende rassistische Unterscheidung und Trennung der Menschen den politischen Herrschafts- und Unterdrückungsstrukturen, die auf der anderen Seite die wirtschaftliche Ausbeutung von Ressourcen und Arbeitskraft ermöglichen. Gewährleistet wird dieses System der Kolonialität der Macht durch einen fundamentalen Eurozentrismus.“ (Silber 2021, S. 116)

Handeln zu erklären, andere und ihr Verhalten zu deuten sowie Situationen einordnen zu können, um eine bestmögliche Orientierung im Alltag zu erreichen. Es lässt sich zwischen ST geringer, mittlerer und großer Reichweite unterscheiden. Jene geringer Reichweite beziehen sich auf eng umschriebene Situationen, wie beispielsweise typische Unterrichtsvorkommnisse, die mit einem konkreten Lehrer*innenverhalten verbunden sind. ST mittlerer Reichweite beschreiben allgemeinere Probleme auf einem mittleren Abstraktionsniveau, wie Disziplinierungsmaßnahmen; ST großer Reichweite zielen auf Konzepte, die Situations- und Personaspunkte mit einem höherem Abstraktionsgrad umfassen, wozu man das Konstrukt ‚Alltagsrassismus‘ zählen kann. ST helfen, Komplexität zu reduzieren und Handlungsentscheidungen zu erleichtern – insbesondere in rasch ablaufenden Entscheidungssituationen, was bei ST geringer Reichweite der Fall ist. ST großer Reichweite ermöglichen mehr Reflexionsspielraum, da sie in größerer Distanz zu direktem, sofort erforderlichem Handeln stehen. In der Ausbildung von ST kann auf Begründungsmuster oder Teile von wissenschaftlichen Theorien zurückgegriffen werden, sie können zu diesen aber auch in Widerspruch stehen. Zentrales Kriterium ist die Passung für das handelnde Individuum. Widersprüche zu anderen subjektiven oder wissenschaftlichen Theorien werden bei Bedarf uminterpretiert und integriert. ST sind auch nicht vorurteilsfrei und können sich als falsch erweisen. „Subjektive Theorien lenken den Blick auf die Wahrnehmung von Wirklichkeit immer schon unter einem ganz speziellen Filter der Selbst- und Weltdeutung. (...) Da subjektive Theorien für das Subjekt eine hohe Plausibilität haben, gelten sie als schwer veränderbar.“ (Lehner-Hartmann 2014, S. 134) Lassen sich Widersprüche nicht mehr problemlos in die eigenen Theoriekonstrukte einpassen oder eröffnen sich durch Perspektivenwechsel neue Erkenntnisse, kann es sich als notwendig erweisen, die eigene subjektive Sicht auf Welt und Mensch zu verändern. Mit (angehenden) Lehrpersonen gemeinsam deren subjektive Theorien nachzuzeichnen, verfolgt das Ziel, ihnen einerseits ihre Muster der Sinngenerierung sowie mögliche Abwehrreflexe (Rationalisierungen, Rechtfertigungen bestimmter Sicht- und Handlungsweisen) bewusst werden zu lassen und ihnen andererseits die Möglichkeiten für Veränderungen ihrer subjektiven Theorien durch andere Sichtweisen, wie beispielsweise das Einüben in Perspektivenwechsel und die Beschäftigung mit Erkenntnissen aus der Rassismusforschung zu eröffnen, die eine gewisse Kenntnis über ihre eigenen Denkmuster voraussetzen. Dies erfordert bei den subjektiven Theoretiker*innen die Fähigkeit zur Reflexion und Argumentation sowie die Fähigkeit, Realität angemessen erkennen und verändern zu können (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele 1988; Groeben & Scheele 2010). Damit verbunden ist die Hoffnung, dass sie in ihrem professionellen Verstehen und Handeln Alltagsrassismen entdecken sowie den Schüler*innen neue Erkenntnishorizonte in der Wahrnehmung der Welt und des anderen erschließen können.

2 Rassismuskritische Religionslehrer*innen? Anmerkungen für die Praxis der Ausbildung von katholischen Religionslehrer*innen

2.1 Bearbeitungen des Verdrängten: Auseinandersetzung mit rassistischen ‚Oberflächenbildern‘

Angehende Religionslehrer*innen (RL) müssen im Studium Zeit und Raum dafür erhalten, um sich auch mit den theologischen und religiösen Vorstellungswelten bzw. „Oberflächenbildern“ (Mbembe 2017, S. 27) auseinanderzusetzen, in denen rassistisches Wissen strukturell reproduziert wird. In diesen Oberflächenbildern werden *Wissen* und ‚Erklärsysteme‘ tradiert und bereitgestellt, durch welche „Macht als Dominanz praktiziert, plausibilisiert und legitimiert wird.“ (Scharatow, Melter, Leiprecht & Mecheril 2011, S. 11) Dieses spezifische Wissen ist auch RL zumeist dann nicht bewusst, wenn diese von tradierten Selbstverständlichkeiten ausgehen. Im Fach Religion ist dabei insbesondere die Missionierungsgeschichte ins Visier zu nehmen, wenngleich sich in Theologie und Kirche die Sichtweisen geändert haben. „Während in der Vergangenheit koloniale Machtverhältnisse häufig mit sakralem Anspruch versehen wurden und Eroberung, Unterwerfung, kulturelle Zerstörung und Ausbeutung – ja, nicht selten sogar Mord und Genozid – religiös und theologisch legitimiert werden konnten, setzt sich heute in vielen theologischen Bereichen die Überzeugung durch, dass Gott auf der Seite der Machtlosen, der Leidenden, der Ausgeschlossenen und der Verstummten zu finden ist und die Kirche sich ebenfalls auf diese Seite begeben muss.“ (Silber 2021, S. 119f.) Trotz dieser Perspektivenänderungen dürfen die Spuren kolonialistischen Denkens, die sich im Umgang mit außereuropäischen theologischen Sichtweisen und im Umgang mit nichteuropäischen Christ*innen zeigen, nicht übersehen werden. Professionelles Lehrer*innenhandeln im Kontext von Rassismuskritik bedeutet für RL auf inhaltlicher Ebene nicht nur die Parteinahme Gottes zu thematisieren, sondern die Nachwirkungen der unrühmlichen Missionierungsgeschichte zu reflektieren und ein Bewusstsein für das in exegesischen und theologisch-systematischen Konzeptionen nach wie vor inhärente Herrschaftswissen zu entwickeln und aus der Perspektive anderer Lebensrealitäten heraus theologisch neu denken zu lernen.

2.2 Rassismuskritische Relektüre der eigenen theologischen Tradition

Theologische Erklärsysteme gilt es aus post-kolonialer Perspektive zunächst in den Blick zu nehmen und die Frage zu stellen, wie diese Perspektive bestimmte Ideen, Begriffe oder auch religiöse Erzählungen *umfärbt* und anders *wahrnehmen* lässt. Diese rassismuskritische Relektüre der eigenen Tradition (mit Hilfe der Stimmen nicht-europäischer Theologien und anderer Disziplinen) ist wichtiger Bestandteil

einer Lehrer*innenbildung, die Lehrkräfte dazu befähigen möchte, neue Bedeutungen auch klassisch theologischer Begriffe wie ‚Hoffnung‘ oder ‚Barmherzigkeit‘ zu entdecken: Wie und worauf man redlich *hoffen* darf oder was *Gnade* und *Barmherzigkeit* in einer rassistischen Welt heißen kann, wird von ex-zentrischen Stimmen wie jener von Vincent Lloyd oder Toni Morrison deutlich anders zum Ausdruck gebracht als etwa in klassisch theologisch-dogmatischen Traktaten (vgl. Lloyd 2016). Rassismuskritische Professionalisierung von RL bedeutet also auch: Sich von rassismuserfahrenen Subjekten etwas (theologisch) ‚zu denken geben lassen‘ und in religionspädagogische Resonanz darauf zu gehen. Von fundamentaler Bedeutung ist daher die Thematisierung und Anerkennung von Erfahrungen ‚rassismuserfahrener Subjekte‘ (vgl. Kourabas & Mecheril 2022). Die religionspädagogische Subjektorientierung hat hier jene subversive Aufgabe, Sprachräume auch für jene Menschen zu eröffnen und damit die dominanzgesellschaftlichen Sichtweisen zu ent-normalisieren und bewusst eine Auseinandersetzung mit diesen dominanzgesellschaftlichen Perspektiven anzuleiten. Gerade literarische Spuren der Gegenwart oder auch biblische Narrationen können sich eignen, wo ‚rassismuserfahrene Subjekte‘ zu Wort kommen und – auch im RU selbst – einen Erfahrungsraum zwischen Schüler*innen und ‚fremden‘ Stimmen eröffnen können, der besprochen und verhandelt werden kann. Gerade in der Konfrontation mit nicht-dominierenden Perspektiven können Menschen mit ihren verletzlichen und verwundeten Erfahrungen wahrgenommen werden und aus dem Schatten der rassistischen Projektionen und Objektivierungen hervortreten.

2.3 Durch die Verzweiflung hindurch? Die Frage nach einem adäquaten Bildungsbegriff

Um diesen Verstrickungen in die koloniale Geschichte, wie sie unser Denken und Handeln oftmals unbewusst prägen und sich in (Alltags)rassismen trotz heftigen Bemühens niederschlagen können, auf die Spur zu kommen, benötigen Lehrpersonen eine hohe Reflexions- und Veränderungsbereitschaft. Diese Bereitschaft ist bei RL insbesondere theologisch begründet, indem es sie auf die Sichtweise der Marginalisierten und Ausgestoßenen verpflichtet. Sowohl das Offenlegen der eigenen subjektiven Theorien als auch die Entdeckung, dass gerade in religiösem Wissen rassistische Spuren zu finden sind, kann *beschämen*. Die Thematisierung von Rassismuserfahrungen ist „eine riskante Praxis, weil grundlegende Verletzungen zum Thema werden können“ (Kourabas & Mecheril 2022, S. 7). Für die Professionalisierung von RL kann es entscheidend sein, wie sie selbst solche Erfahrungen interpretieren und damit umgehen, wenn Konfrontationen mit etwas gemacht werden, das sich nicht einfach harmonisch in das bestehende Wissen integrieren lässt. Ein professionelles Bewusstsein über Bildungsprozesse als Erfahrungsprozesse kann hier unterstützend wirken. Dies ist dann der Fall, wenn Lehrpersonen eigene (oder fremde) Lernprozesse, in welchen bislang festgehaltenes

Wissen sich wieder zu einem ‚Nicht-Wissen‘ wandelt und ein *Umlernen* notwendig machen, nicht als (schambefahdetes) Eingeständnis der eigenen Unzulänglichkeit wahrnehmen, sondern diese als wesentlichen Teil von Bildung anerkennen können (vgl. Meyer-Drawe 2019). Bei diesen Prozessen *negativen Lernens* gilt es Religionslehrer*innen in der Aus- und Fortbildung zu unterstützen (vgl. Benner 2005). Gerade die Auseinandersetzung mit Rassismus macht es unmöglich, Lernen als die fortschreitende *Akkumulation* von Wissen zu verstehen, da bisheriges (theologisches) Wissen und Selbst- und Weltbilder hinterfragt werden, zu Bruch kommen können oder sich als nicht mehr passend erweisen. Dekolonialisierende Lehrer*innenbildung kann Anleihen bei einem Bildungsbegriff nehmen, bei dem Momente bisheriger Welt-Deutungen fraglich werden dürfen und Wissen nicht als *Verfügen* und *Herrschaft* gedacht wird, sondern sich vielmehr in Auseinandersetzung mit Anderen *bewähren* muss. Die ‚weiße Zerbrechlichkeit‘ ist daher wichtiger Teil des Bildungsprozesses selbst (vgl. Tupoka 2021).

2.4 Rassismus als analytische Perspektive für Religionslehrer*innen

Eine dekolonialisierende Lehrer*innenbildung gibt RL mit dem Erarbeiten eines rassismuskritischen Bewusstseins eine wichtige Ressource mit auf den Weg, die für die Gestaltung von Lernprozessen im Kontext Schule hilfreich sein kann: Rassismuskritik kann eine „analytische Perspektive“ (Kourbas & Mecheril 2022, S. 18) zugänglich machen, welche auch RL in Gebrauch nehmen können, um gesellschaftliche Zustände, aber auch Fragen, Äußerungen und Interaktionen von Schüler*innen zu *entziffern*. Sie können individuelle und kollektive Praktiken von Schüler*innen oder von deren Lebenswelten genauso wie ihre eigenen Handlungen (Stichwort: ‚subjektive Theorien‘) zu reflektieren oder religionspädagogische Materialien zu analysieren versuchen und sich dabei die Frage stellen, wo „Ausschlusspraxen“ (Kourbas & Mecheril 2022, S. 19) auftauchen, in denen andere „nicht als *Seinesgleichen*, sondern als ein bedrohliches Objekt konstituiert“ (Mbembe 2021, S. 27) werden. Diese analytische Perspektive kann sich auf verschiedenste Themenfelder richten und unterschiedlichste Kompetenzen in Anspruch nehmen (vgl. Schlag 2017); entscheidend ist jedoch, dass Lehrpersonen Subjektivierungsmechanismen *unterbrechen* und zur Sprache bringen, in welchen „rassismusrelevantes Wissen“ (vgl. Drath & Woppowa 2022) dominiert. Auch bei der scheinbar ‚neutralen‘ wissensvermittelnden Dimension religiösen Lernens macht es einen Unterschied, ob aus einer rassismuskritischen Perspektive auf den Gegenstand geschaut wird oder nicht:

„Lernen Schüler*innen beispielsweise ausschließlich über positiv konnotierte Beziehungen zwischen globalem Süden und Norden oder werden historische und aktuelle Beziehungen in ihrer Ambivalenz, in ihren unterdrückerischen bzw. hierarchisierenden Mechanismen und auch in ihrer Gewalttätigkeit dargestellt oder wird dieses unbequeme und schmerzhaftes Wissen (bewusst) aus dem RU herausgehalten? Wird die Rolle

der Kirche im Kolonialismus thematisiert? Werden Völkermorde und gewaltvolle Missionsbewegungen aufgegriffen oder wird die Beziehung zwischen globalem Süden und Norden durch Auslassungen harmonisiert und Weltkirche einseitig als friedvolle Weltgemeinschaft dargestellt?“ (Drath & Woppowa 2022, S. 143)

2.5 Die Frage nach Zugehörigkeit und Identität: Potentiale rassismuskritischer Religionspädagogik

Mit rassistischen Zuschreibungen und durch rassistische Praktiken wird immer auch die Frage nach Zugehörigkeiten geordnet. Diese Frage stellt eine fundamentale Herausforderung für RL dar. Anderssein, Unterschiedlichkeit, kulturelle und religiöse Differenzen: Wie kann mit Fragen von Zugehörigkeit und Identität aus rassismuskritischer Perspektive umgegangen werden? RL werden das komplexe ‚Problem der Kollektivierung‘ (vgl. Adorno 1966), wie es Adorno bereits formulierte, nicht einfach lösen können; sie werden das Denken von Identität durch Ausschluss- und Einschließungsmechanismen nicht außer Kraft setzen können. Dennoch kann ein kritisches Bedenken kultureller Identitätskonstruktionen eine wichtige rassismuskritische Sensibilisierung darstellen; gerade vor dem Hintergrund, wo „nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen“ (Balibar 2016, S. 30) die Basis für neo-rassistisches Denken darstellt. Zugehörigkeitspraktiken zu dekonstruieren und rassismuskritisch zu betrachten kann dabei zur Einsicht führen, dass wir in Bezug auf Fragen von Identitätskonstruktionen noch immer „mit dem Erbe von Denkweisen leben, die ihre moderne Gestalt im 19. Jahrhundert erhielten, und dass es höchste Zeit ist, sie mit den Möglichkeiten des 21. Jahrhunderts zu überdenken“ (Kwame 2019, S. 15).

Aus bibeltheologischer Perspektive kann die Auseinandersetzung mit israelitischen Identitätskonstruktionen⁹ als auch mit der messianischen Außerkraftsetzung letzter Identitäten (vgl. Agamben 2006) wertvolle theologische Ressourcen für religiöse Bildungsprozesse darstellen, da auf deren Basis auch die mitunter gewaltvollen Implikationen in der Frage von (religiöser) Identität zur Sprache gebracht bzw. Fragen von Eigenem und Fremdem jenseits binärer Zu- und Festschreibungen mit den Schüler*innen thematisiert werden können. *Essentialisierungen*, *Naturalisierungen* ebenso wie *ursprungsmythisches Denken* (vgl. Heinrich 1982), wie es bei abstammungsbezogenen Identitäten durchschimmert, können in ihrer gewaltvollen Dimension zur Sprache gebracht werden, um somit Strukturen von Verletzungen, die von solchen Identitätszuschreibungen ausgehen, offenzulegen und in ihrer gegenwartsbezogenen Bedeutung zu analysieren. Rassismuskritische Religionspädagogik kann sich so als eine Kritik an *Ordnungen der Reinheit* positionieren und damit eine gesellschaftspolitisch relevante Wirkkraft bekommen.

9 Vgl. etwa: Ebach (2014).

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1970): Erziehung nach Auschwitz. (1966) In: ders.: Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959 – 1969. Herausgegeben von Gerd Kadelbach. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, S. 92-109.
- Agamben, Giorgio (2006): Die Zeit, die bleibt. Ein Kommentar zum Römerbrief.² Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Balibar, Étienne (2016): Gibt es einen „Neo-Rassismus“?. In: Kimmich, Dorothee; Lavorano, Stephanie & Bergmann, Franziska (Hrsg.): Was ist Rassismus? Kritische Texte. Stuttgart: Reclam, S. 23-31.
- Benner, Dietrich (2005): Erziehung – Bildung – Negativität. Weinheim: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik 49).
- Bergold-Caldwell, Denise; Scholle, Jasmin & Maurer, Susanne (2020): Heterotope Interventionen – von der Notwendigkeit anderer Räume in der diskriminierungssensiblen Bildungsarbeit. In: Bücken, Susanne; Streicher, Noelia; Velho, Astrid & Mecheril, Paul (Hrsg.): Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik. Wiesbaden: Springer VS, S. 109-126.
- Bernstein, Julia (2020): Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ceylan, Rauf & Kiefer, Michael (2018): Radikalisierungsprävention in der Praxis. Antworten der Zivilgesellschaft auf den gewaltbereiten Neosalfismus. Wiesbaden: Springer VS.
- Drath, Hannah & Woppowa, Jan (2022): Rassismuskritik und christliche Religionspädagogik. Gründe, Potenziale und Desiderate eines Neuaufbruchs. In: ÖRF 30/2, S. 129-149.
- Ebach, Ruth (2014): Das Fremde und das Eigene: die Fremddarstellungen des Deuteronomiums im Kontext israelitischer Identitätskonstruktionen. Berlin: De Gruyter 2014.
- El-Mafaalani, Aladin (2021): Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Gärtner, Claudia (2016): Konfessioneller Religionsunterricht – kulturelle Vielfalt als Herausforderung eines auf Homogenität konzipierten und auf Identität zielendes Fach. In: Gmainer-Pranzl, Franz; Kowalski, Beate & Neelankavi, Tony (Hrsg.): Herausforderungen Interkultureller Theologie. Beiträge zur Komparativen Theologie. Band 26. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 87-104.
- Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg & Scheele, Brigitte (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke Verlag.
- Groeben, Norbert & Scheele, Brigitte (2010): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: Mey, Gunter & Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 151-165.
- Hall, Stuart (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Das Argument 178, S. 913-921.
- Heinrich, Klaus (1982): Parmenides und Jona. Vier Studien über das Verhältnis von Philosophie und Mythologie. Basel: Stroemfeld.
- Knauth, Thorsten (2017): Dialogisches Lernen als zentrale Figur interreligiöser Kooperation? In: Konstantin, Lindner; Mirjam Schambeck; Henrik Simojoki u. a. (Hrsg.): Zukunftsfähiger RU: konfessionell-kooperativ-kontextuell. Freiburg/Basel/Wien: Herder, S. 193-212.
- Kourabas, Veronika & Mecheril, Paul (2022): Über Rassismus sprechen. Auf dem Weg zu einer rassismuskritischen Professionalität. In: Stock, Miriam; Hodaie, Nazli; Immerfall, Stefan & Menz, Margarete (Hrsg.): Arbeitstitel: Migrationsgesellschaft. Pädagogik – Profession – Praktik. Wiesbaden: Springer, S. 13-33.
- Kwame, Anthony Appiah (2019): Identitäten. Die Fiktionen der Zugehörigkeit. München: Hanser Verlag.
- Lehner-Hartmann, Andrea (2014): Religiöses Lernen: Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen. Stuttgart: Kohlhammer.

- Lingen-Ali, Ulrike & Mecheril, Paul (2016): Religion als soziale Deutungspraxis. In: ÖRF 24/2, S. 17-24.
- Lloyd, Vincent (2016): For What Are Whites To Hope? In: Political Theology: The Journal of Christian Socialism, vol. 17(2), S. 168-181.
- Mbembe, Achill (2017): Kritik der schwarzen Vernunft. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul & Scherschel, Karin (2007): Rassismus. In: Straub, Jürgen; Weidemann, Arne & Weidemann, Doris. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 551-564.
- Mecheril, Paul & Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul; Do Mar Castro Varela, María; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Meyer, Karlo (2019): Grundlagen interreligiösen Lernens. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer-Drawe, Käte (2019): Diskurse des Lernens. Boston: Brill.
- Said, Edward W. (2009): Orientalismus. Frankfurt a. Main: Fischer.
- Scharatow, Wiebke; Melter, Claus; Leiprecht, Rudolf & Mecheril, Paul (2011): Rassismuskritik. In: Melter, Claus & Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band. 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 10-12.
- Schlag, Thomas (2017): Rassismus. In: Altmeyer, Stefan; Kohler-Spiegel, Helga; Englert, Rudolf; Naruath, Elisabeth & Schröder, Bernd: Menschenrechte und RU. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 218-225.
- Silber, Stefan (2021): Postkoloniale Theologien – eine Einführung. Stuttgart: utb.
- Tupoka, Ogette (2021): exit RACISM. Münster: UNRAST-Verlag.
- Willems, Joachim (2020): ‚Religionistischer‘ Rassismus und Religionsunterricht. In: Fereidooni, Karim & Simon, Nina (Hrsg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung (= Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse). Wiesbaden: Springer, S. 473-494.

Autor*innen

Brandstetter, Bettina, Mag.a. Dr.in

ORCID: 0000-0003-2197-6865

Hochschulprofessorin am Institut Wissenschaftstransfer der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz .

Forschungsschwerpunkte: Religionspädagogik, Postkoloniale Theorien, Intersektionalität, Interreligiosität, Diskurssensibilität.

be.brandstetter@ph-linz.at

Lehner-Hartmann, Andrea, Dr.in

ORCID: 0000-0001-7682-7379

Universitätsprofessorin für Religionspädagogik und Katechetik und Dekanin der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.

Forschungsschwerpunkte: religiöse Bildung in einer pluralen Gesellschaft, subjektive Theorien, Gender in (religiösen) Bildungsprozessen und Bildungsinstitutionen, Fachdidaktik interdisziplinär, Gewalt in Familien und Schulen.

andrea.lehner-hartmann@univie.ac.at

Novakovits, David, Dr.

ORCID: 0000-0002-5940-4737

Universitätsassistent („post-doc“) am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.

Forschungsschwerpunkte: Religionspädagogik und Religionsphilosophie, Religionspädagogik interdisziplinär, Scheitern und Negativität als Gegenstand religiöser Bildungsprozesse.

david.novakovits@univie.ac.at

Autor*innenverzeichnis

Altenberger, Sandra, BSc MA PhD, Center Interdisziplinäre Geschlechterforschung Innsbruck (CGI).

Forschungsschwerpunkte: postkolonial-feministische Theorie(n), Rassismuskritik, Intersektionalität und Critical Global Citizenship Education.

Brandstetter, Bettina, Mag.a. Dr.in, Hochschulprofessorin am Institut Wissenschaftstransfer der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

Forschungsschwerpunkte: Religionspädagogik, Postkoloniale Theorien, Intersektionalität, Interreligiosität, Diskurssensibilität.

Breinbauer, Ines Maria, Univ.Prof.i.R., Mag.a. Dr.in, Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.

Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Wissenschaftstheorie der Bildungswissenschaft, Ethik.

Brüning, Christina Isabel, Professorin für Didaktik der Geschichte an der Universität Marburg.

Forschungsschwerpunkte: Themen der Zeitgeschichte und der Public History, v.a. Antisemitismus, Erinnerungskultur und Postkolonialismus; Sprachbildung, bilineales Lehren und Lernen, Digitalisierung. Im Bereich der historisch-politischen Bildung enge Zusammenarbeit mit der Professur für Politische Bildung, Prof'in Susann Gessner.

Bulgrin, Eva, School of Education and Social Work, University of Sussex, Falmer, United Kingdom. Centre for International Teacher Education, Cape Peninsula University of Technology, Cape Town, South Africa.

Eberth, Andreas, Professur für Geographie mit Schwerpunkt Bildung für Nachhaltige Entwicklung an der Universität Passau.

Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Raumkonzepte/-theorien, Visuelle Geographien, rassismuskritische Bildung und postkoloniale Perspektiven, Ostafrika.

Forghani-Arani, Neda, Mag.a. Dr.in, Senior Lecturer am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien.

Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenbildung und Lehrer*innenbildungsforschung, Schulpädagogik, pädagogischer Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt, global citizenship education, Trauma-informierte Schule.

Gericke, Christina, Dr.in, wissenschaftliche Mitarbeiterin (Post-doc) im Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Münster.

Forschungsschwerpunkte: Neue politische Ökonomie der Bildung; Globale Verflechtungsgeschichte: Kolonialismus, Nationalsozialismus und Bildung, Rassismuskritik in der Erziehungswissenschaft; Qualitative Bildungsforschung; Pädagogische und politische Subjektivationsprozesse; Habilitationsprojekt zu erziehungs- und bildungstheoretischen Entwürfen postkolonialer und postnationalsozialistischer Erinnerungskulturen in pluralen Gesellschaften.

Hellmuth, Thomas, Dr., Univ.-Prof. an der Universität Wien, Institut für Geschichte und Zentrum für Lehrer*innenbildung.

Forschungsschwerpunkte: Theorien und Methoden der Didaktik der Geschichte und Politischen Bildung (insbesondere subjektorientierte Geschichts- und Politikdidaktik, Neue Kritische Geschichtsdidaktik), historisch-politisches Lernen, Geschichtskultur und Identitäten, Kulturgeschichte (u. a. Frankreichs) sowie Lokal- und Regionalgeschichte.

Kleinschmidt, Malte, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Didaktik der Demokratie an der Leibniz Universität Hannover.

Forschungsschwerpunkte: politische Bildung aus der Perspektive von dekolonialen, rassismuskritischen und radikaldemokratischen Ansätzen.

Krause, Sabine, Dr., Ordentliche Professorin am Departement für Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg, Schweiz.

Forschungsschwerpunkte: Grenzen (in) der Bildungswissenschaft; Fotografie als Zugang und Erkenntnisweg in der Bildungswissenschaft; detoxing narratives – Narrative als bildungswissenschaftliche Herausforderung; De*colonial thinking and reasoning in education; Professionalisierung und Lehrer*innenbildung be- und überdenken.

Kremsner, Gertraud, Dr., Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt auf Pädagogische Professionalität im Kontext (schulischer) Heterogenität und Inklusion an der Universität Koblenz.

Forschungsschwerpunkte: Partizipative und Inklusive Forschung und Hochschullehre, Dis/Ability Studies (in Education), Inklusion und Exklusion in pädagogischen Feldern.

Lange, Dirk, Dr., Universitätsprofessor für Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Wien und der Leibniz Universität Hannover; Leiter des Demokratiezentrum Wien, Direktor des Instituts für Didaktik der Demokratie.

Forschungsschwerpunkte: Alltagspolitik, Bürger*innenbewusstsein, Inclusive Citizenship, Demokratiedidaktik.

Lehner-Hartmann, Andrea, Dr.in, Universitätsprofessorin für Religionspädagogik und Katechetik und Dekanin der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.

Forschungsschwerpunkte: religiöse Bildung in einer pluralen Gesellschaft, subjektive Theorien, Gender in (religiösen) Bildungsprozessen und Bildungsinstitutionen, Fachdidaktik interdisziplinär, Gewalt in Familien und Schulen.

Lialiou, Ioanna, MA, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg Essen.

Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Internationale Lehrkräfte, Professionalisierung, Sprache.

Leitner, Susanne, Dr., Juniorprofessorin für Inklusionspädagogik im Förderungsschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Forschungsschwerpunkte: diskriminierungskritische Perspektiven auf die Arbeit mit jungen Menschen in hochbelasteten Lebenslagen.

Malik, Abida, Dr.in, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Wirtschafts- und Berufspädagogik an der Johannes Kepler Universität Linz.

Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Implizites Wissen, antike Philosophie (besonders Platon und Aristoteles), zeitgenössische Erkenntnistheorie.
abida.malik@jku.at

Neuweg, Georg Hans, Univ.-Prof. Dr., Vorstand des Instituts für Wirtschafts- und Berufspädagogik an der Johannes Kepler Universität Linz.

Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Implizites Wissen, Lehrer*innenbildung, schulische Leistungsbeurteilung, Wirtschaftsdidaktik, Wirtschaftsethik.

Novakovits, David, Dr., Universitätsassistent („post-doc“) am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.
Forschungsschwerpunkte: Implizites Wissen, Lehrer*innenbildung, schulische Leistungsbeurteilung, Wirtschaftsdidaktik, Wirtschaftsethik.

Obex, Tanja, MA PhD, Universitätsassistentin am Fachbereich Bildungswissenschaften an der mdw (Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien).
Arbeitsschwerpunkte: Pädagogisches Ethos; Professionalität von Lehrer*innen; Wissens- und Wissenschaftsforschung; Bildung und Dekolonialität; Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Pfaff, Nicole, Dr., Hochschullehrerin an der Fakultät für Bildungswissenschaften.
Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Bildungsungleichheit, soziale und räumliche Ungleichheit, Diskriminierungskritik, Jugendforschung.

Proyer, Michelle, Prof.in Dr.in, lehrt und forscht an der Universität Luxembourg zu Themen rund um Inklusion und Diversität.

Redecker, Anke, PD Dr., Privatdozentin an der Universität Bonn.
Forschungsschwerpunkte: Ethische Bildung, Transkulturelle Ethik und Pädagogik, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Dialogische Didaktik, Digitale und Inklusive Bildung.

Rotter, Carolin, Prof. Dr., Hochschullehrerin an der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen.
Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenhabitus, Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften, Fachkultur.

Salzmann-Hoang, Nguyen Minh: Doktorand und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Herder-Institut der Universität Leipzig.
Forschungsschwerpunkte: Migrationspädagogik, Rassismuskritik und Empowerment im Bereich DaZ.

Sayed, Yusuf, PhD, MBA; Professor of Education, University of Cambridge, Centre for International Teacher Education, Cape Peninsula University of Technology, Cape Town, South Africa.
Research Topics: Teacher Education; Critical social policy and the state in achieving equity in education, focusing on public private partnerships (PPPs), crises and disruption; Inclusive education, social justice education and pedagogy; Education decolonisation.

Schildermans, Hans, PhD, Senior Research Fellow am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.

Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Theorie der Hochschulbildung, Universitätsgeschichte und -politik.

Singh, Marcina, MEd, PhD, University of Johannesburg (South Africa), Post-doctoral Research Fellow with the South African Research Chair for Teaching and Learning.

Her publications and areas of interest are citizenship and social cohesion, decolonisation and decoloniality, teacher professional development, education during times of crises and disruptions as well as general aspects relating to teaching and learning.

Studener-Kuras, Regina, Mag, MA, Senior Scientist am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.

Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Kindliche Entwicklung, psychoanalytisch pädagogische Beratung, Belastungserfahrung und Verlust in der Kindheit, Lehren und Lernen im Kontext von Trauma.

Thoma, Nadja, Dr.in, Assistenzprofessorin an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Innsbruck.

Forschungsschwerpunkte: Bildung und pädagogische Professionalisierung im Kontext von Mehrsprachigkeit, Migration und sozialer Ungleichheit, sowie Methoden und Methodologien interpretativer Sozialforschung. Sie leitet derzeit die beiden internationalen Projekte „Researching and Transforming Multilingual Spaces“ und „Educational Transitions in the Context of Linguistic Minoritization“.

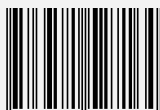
Wie können Lehrer:innenbildung und Bildung gerechter gestaltet werden? Dieses Buch macht auf die Kontinuität kolonialen Denkens in Lehrer:innenbildung und Unterricht aufmerksam und nimmt gegenüber Machtstrukturen, epistemischen Hegemonien und kulturellen Legitimationen post- oder dekoloniale Perspektiven ein. Beiträge aus Sprachbildung, Philosophie-, Geschichts- und Geographiedidaktik und anderen Disziplinen bieten vielfältige Ansätze, um Agency und Perspektivenvielfalt in der Lehrer:innenbildung zu stärken. Der Band zeigt, wie eine Transformation der Professionalisierung gelingen kann, die Diversität anerkennt und hegemoniale Strukturen aufbricht – notwendig um Professionalisierung neu zu denken.

Die Herausgeber*innen

Ines Maria Breinbauer war Professorin für Allgemeine (systematische) Pädagogik an der Universität Wien.

Sabine Krause ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildung und Globalisierung an der Université de Fribourg, Schweiz.

978-3-7815-2716-4



9 783781 527164