

Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus

Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, 299 S. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2023)



Quellenangabe/ Reference:

Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, 299 S. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2023) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-280743 - DOI: 10.25656/01:28074; 10.3262/978-3-7799-7713-1

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-280743>

<https://doi.org/10.25656/01:28074>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Patricia Baquero de Torres | Mai-Anh Boger |
Charlotte Chadderton | Lalitha Chamakalayil |
Susanne Spieker | Anke Wischmann (Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2023

**Rassismuskritik
und (Post)Kolonialismus**

Patricia Baquero Torres | Mai-Anh Boger | Charlotte Chadderton | Lalitha
Chamakalayil | Susanne Spieker | Anke Wischmann (Red.)
Jahrbuch für Pädagogik 2023

Jahrbuch für Pädagogik

Herausgegeben von

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska | Martin
Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner | Ingrid Lohmann |
David Salomon | Susanne Spieker | Jürgen-Matthias Springer | Anke
Wischmann

Das Jahrbuch für Pädagogik macht es sich seit 1992 zur Aufgabe, Diskurs- und Realentwicklungen in Pädagogik und Bildungspolitik kritisch zu begleiten und aus bildungs- und gesellschaftstheoretisch interessierter Perspektive zu beleuchten. Als bildungstheoretische Leitidee gilt ein Konzept von Mündigkeit, welches historisch und theoretisch im internen Zusammenhang von Aufklärung, Demokratie und Bildung gründet. Pädagogik wird als ein spezifisches theoretisches und praktisches Handlungsfeld von Gesellschaft begriffen. Nach dem Verständnis des Jahrbuchs können daher Fragen von Bildung und Erziehung nicht allein aus der disziplinären Perspektive der Erziehungswissenschaft bearbeitet werden, sondern bedürfen interdisziplinärer gesellschafts- und humanwissenschaftlicher Zugänge. Der interdisziplinäre Horizont und die Verknüpfung von bildungs- und gesellschaftstheoretischen Sichtweisen schlagen sich sowohl in der Wahl der Jahresthemen wie der Autorinnen und Autoren nieder. Einen markanten Zug im Profil des Jahrbuchs bildet die zentrale Bedeutung des Jahresthemas, auf welches sich nahezu alle Beiträge beziehen, so dass jeder Band als jährliches Periodikum zugleich ein Aufsatzband zu einer thematischen Fragestellung ist.

Patricia Baquero Torres | Mai-Anh Boger |
Charlotte Chadderton | Lalitha Chamakalayil |
Susanne Spieker | Anke Wischmann (Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2023

Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht.

Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7712-4 Print

ISBN 978-3-7799-7713-1 E-Book (PDF)

DOI: 10.3262/978-3-7799-7713-1

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)

Printed in Germany

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

Inhalt

Editorial: Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus

Patricia Baquero Torres, Mai-Anh Boger, Charlotte Chadderton; Lalitha Chamakalayil, Susanne Spieker, Anke Wischmann

9

I. (Post)Kolonialismus

Zwischen Alterisierung und Selbstvergewisserung – Vorstellungen vom Osmanischen Reich und der Türkei in deutschen Geschichtsschulbüchern des 19. und frühen 20. Jahrhunderts

Timm Gerd Hellmanzik

18

Friedensbildung und (De)Kolonialität

Juliana Krohn

32

Vom Abriss postsozialistischer Orte der Erinnerung zur Re-Artikulation von Rassismus im natio-ethno-kulturellen Kontext Deutschland? Eine Spurensuche ausgehend von Cottbus

Manuel Peters

46

Kolonialgeschichte in Brettspielen – Potenziale rassismuskritischer Spielpädagogik

Wiebke Waburg und Barbara Sterzenbach

58

Verflechtungen: Museum im Kolonialismus. Kolonialismus im Museum

Sylvia Kesper-Biermann und Bettina Kleiner

76

II. Rassismuskritik und Theorie

De- und Ent-Subjektivierungen im Kontext von Fluchtmigration

Niels Uhlendorf und Hannah von Grönheim

92

Verantwortung statt Schuld

Moralphilosophische Reflexionen von Re-Education und *Critical Whiteness Studies*

Paul Vehse

104

Postmigrationsgesellschaftliche Kompetenz. Verhandlungen von Rassismus zwischen Reproduktion weißer Vorherrschaft und dezentrierender Transformation <i>Yalız Akbaba und Constantin Wagner</i>	116
Vom Unbehagen wissenschaftlicher Arbeitsteilung. Eine rassismuskritische Lektüre schulpädagogischer Theoreme <i>Aysun Doğmuş und Thomas Geier</i>	131
Deutschlands Erwachsenenbildung im postkolonialen Diskurs. Über das Potenzial des Zusammendenkens von postkolonialer Theorie und der kritischen politischen Erwachsenenbildung <i>Patrick Wegner</i>	146

III. Voices

„Warum soll ich was gegen Rassismus machen, wenn sich in Deutschland eh nichts ändert?“ – Einblicke in einen Poetryslam-Workshop als Empowerment-Angebot <i>Sara Larbi-Niazy</i>	160
Zwischen Anspruch und Praxisbedingungen: eine rassismuskritische Analyse der Narrative von Projektreferent:innen queerer Bildung <i>Dome Ravina Olivo</i>	174
„Das Element der Barbarei“: ‚Kultur‘ und ‚Abendland‘ in der deutschen Kolonialpädagogik <i>Z. Ece Kaya</i>	186

IV. Erfolg – Bildung trotz Rassismus

Die Ambivalenz von Erfolgsgeschichten in Verhältnissen von Alltagsrassismus und postkolonialer Situation <i>Judith Jording, Astrid Messerschmidt und Diren Yeşil</i>	202
Freiwilliges Engagement in der Flucht*Migrationsgesellschaft – Zur Rekonstruktionen von Privilegien und Unterwerfung in der lebensgeschichtlichen Erzählung einer ehrenamtlich tätigen Seniorin <i>Julia Friedrich und Lisa Rosen</i>	215
Dekoloniale Pädagogik an der Demokratischen Schule EDHU in Peru <i>Lola Köttgen und Cristóbal Julio Vicencio</i>	228

Historisches Stichwort

Race Riot <i>Susanne Spieker</i>	242
-------------------------------------	-----

Rückblicke

Jahresrückblick: 30 Jahre <i>Jahrbuch für Pädagogik</i> <i>Anke Wischmann, Christian Grabau, Susanne Spieker und Gerd Steffens</i>	250
„Auschwitz und die Pädagogik“ – Der Gründerkreis des Jahrbuchs vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Kontroversen der 1980er und 1990er Jahre <i>Wolfgang Keim</i>	252

Rezensionen

Anja Steinbach, Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure (Hrsg.) (2022): <i>Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft</i> . Beltz Juventa: Weinheim. 328 S.	274
Eleonora Roldán Mendiivil/ Bafta Sarbo (Hrsg.) (2021): <i>Die Diversität der Ausbeutung. Zur Kritik des herrschenden Antirassismus</i> . Dietz Berlin, 196 Seiten.	278
Marcelo Caruso, Daniel Maul (Hrsg.) (2020): <i>Decolonization(s) and Education. New Policies and New Men</i> . Berlin: Peter Lang, 238 Seiten	281
Revisited: Jean-Paul Sartre: „Wir sind alle Mörder.“ <i>Der Kolonialismus ist ein System</i> , Reinbek bei Hamburg 1988, . 318 Seiten	285

Anhang

Verzeichnis der Autor:innen	290
<i>Jahrbuch für Pädagogik</i>	298

Editorial: Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus

Patricia Baquero Torres, Mai-Anh Boger, Charlotte Chadderton, Lalitha Chamakalayil, Susanne Spieker, Anke Wischmann

Das Jahrbuch 2023 erscheint zu einem Zeitpunkt, da Rassismus als strukturelles Problem (in) der Pädagogik im deutschsprachigen Diskurs vermehrt in den Fokus der Erziehungswissenschaft rückt (z. B. Broden und Mecheril 2014a, 2014b; Messerschmidt 2014; Fereidooni und Hößl 2021; Wojciechowicz 2018). Durch die *Black Lives Matter* Proteste erreichte diese Diskussion auch eine breitere Öffentlichkeit (Kaneza 2021). Diese Bewegung kann als eine der weltweit einflussreichsten gelten, die auf verschiedene gesellschaftliche Bereiche, etwa die Kunst (ArtReview 2020) aber eben auch die Pädagogik, bezogen ist.

Allerdings werden die komplexen Erscheinungsformen von Rassismus und ihre Bedeutung in der pädagogischen Praxis der verschiedenen Handlungsfelder bisher wenig differenziert betrachtet: Oft fehlt es an einer Rekontextualisierung von Theorien, die aus anderen Regionen ‚importiert‘ wurden und werden und somit auch auf andere Institutionen, Schulsysteme und (gesetzliche) Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns bezogen sind. Spezifische Phänomene und ihr historisches Gewordensein wie zum Beispiel der Diskurs um ‚Gastarbeit‘ oder die ‚Festung Europa‘ erfordern eine solche Rekontextualisierung dieser Theorien – und mitunter vielleicht auch andere, neue Perspektiven. Um auf die Verschiedenheit dieser historischen und aktuellen Diskurse hinzuweisen, erscheint es als ertragreich, nicht von Rassismus, sondern von Rassismen zu sprechen (z. B. Drews-Sylla 2015; Makarska und Drews-Sylla 2018; Leiprecht und Steinbach 2015; Schondelmayer et al. 2021), die ihrerseits in ihrer spezifischen Gestalt und ihrer Wirkweise im deutschen und deutschsprachigen Kontext vertiefend zu betrachten sind. Dies erfolgt aktuell – und das ist gleichsam die Kehrseite der Debatte – im Kontext einer Frontenbildung im Hinblick auf Fragen von Migration, Vielfalt und Offenheit von Gesellschaft (Amlinger und Nachtwey 2022). Die Kritik an bestehenden Verhältnissen und das Einfordern politischer und sozialer Teilhabe marginalisierter und rassialisierter Gruppen führt nicht selten zu Abwehrreaktionen der Dominanzgesellschaft (vgl. Messerschmidt 2014; Vehse in diesem Band). Das Verhältnis von Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Politik ist somit der Horizont der hier versammelten Beiträge und der Forschung zu Rassismus und (Post-)Kolonialismus insgesamt.

Angesichts einer zunehmenden öffentlichen Debatte um diese Problematiken sowie der Sichtbarkeit rassistischer Diskriminierung und Gewalt, leistet dieses Jahrbuch für Pädagogik einen Beitrag zu einer kritischen Auseinandersetzung und Ausdifferenzierung, sodass die Komplexität rassistischer Verhältnisse, Mechanismen und Erfahrungen in der Erziehungswissenschaft und der Pädagogik in den Blick kommen und zur Sprache gebracht werden kann. Dabei liegt der Schwerpunkt dezidiert auf den deutschen Zuständen, die aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick genommen werden sollen.

Die Forschung zur Kolonialgeschichte nimmt international in den letzten Jahrzehnten zunehmend die komplexen Beziehungen zwischen Metropole und Kolonie in den Blick und betrachtet regionale Entwicklungen vor einem globalen Hintergrund (Stoler 2006; Cooper 2005; dazu Kerner 2017). Der historische Kolonialismus bedingt die heutigen „Grammatiken der Differenz“ (Stoler/Cooper 2010) in vielfältiger Weise und die Universalismen der aufgeklärten Rationalität sind ein Ergebnis von sozialen Auseinandersetzungen (vgl. Cooper 2005, S. 21). Diese werden kaum mehr mitgedacht oder differenziert, wenn allgemein etwa auf ‚den‘ Kolonialismus oder ‚den‘ Rassismus verwiesen wird. Der Rassismus der Gegenwart und die spezifische Bedeutung, etwa in den Institutionen des Nationalstaats wie der Schule, ist mit Rückblick auf den historischen Kolonialismus und seine Bedeutung im jeweilig regionalen Kontext genauer zu verstehen. Zumeist wird das Deutsche Kaiserreich (1871–1918) als Ausgangszeitpunkt für die Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus betrachtet. Im deutschsprachigen Kontext führten „Kolonialphantasien“, wie sie Susanne Zantop in ihrer bereits 1999 im Deutschen erschienen Schrift bezeichnete, bereits lange vor dieser Zeit zu einer reichen Literaturproduktion. Durch die Erfahrung der „welterschen Kolonialepisode“ (Zantop 1999, S. 47) im 16. Jahrhundert und der Rezeption des Las Casas, der die deutschen Bemühungen in Südamerika als besonders grausam beschrieb, sahen sich alle, die zum Kolonialismus schrieben, im 17., 18. wie auch im 19. Jahrhundert, genötigt, sich dazu zu verhalten. Das koloniale Denken schrieb sich auch durch philosophische Quellen wie Kant in den Wissenserwerb ein, der dieses in seiner Kritik der reinen Vernunft als „Erforschung der Insel der Wahrheit und [...] Verteidigung des Besitzes gegen Konkurrenten definiert“ (Zantop 1999, S. 59).

Der Zusammenhang von (deutscher) Kolonialgeschichte und Bildungswesen zeigt sich auch auf der Ebene der Entwicklung von Schulfächern, etwa im Hinblick auf die Geographie, aber auch im Schulwesen allgemein und den damit verbundenen Diskussionen im Deutschen Reich und in seinen Kolonien (vgl. Bowersox 2013; Kesper-Biermann 2019; Kudrus 2003). Die Bedeutung des Kolonialismus lässt sich vielleicht am offensichtlichsten in den „Überlegenheitsphantasien“ (Gründer 2018) sowie deren Niederschlag in Bildungs- und Erziehungstheorien aufzeigen.

Ein weiterer Aspekt, der sich durch das Jahrbuch zieht, ist eine kritische Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen bzw. in der Erziehungswissenschaft breit rezipierten und etablierten Begriffen und Theorien. Epistemische und methodologische Perspektiven sind als situiertes Wissen (Harding 2017; Stoetzler und Yuval-Davis 2002) und zumeist eurozentristisches Wissen verortet (Araújo und Maeso 2015). Gleichzeitig bieten diese Konzepte selbst Potenzial, Rassismus und Kolonialismus zu befragen und zu kritisieren (z. B. Uhlendorf und von Grönheim in diesem Band). Grundlegende Begriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft sind diskursgeschichtlich und systematisch zu rassistischen Strukturen ins Verhältnis zu setzen. Es gilt, die Verwobenheiten des Bildungs- und Erziehungsdenkens sowie methodischer und methodologischer Konzepte, aber auch didaktischer Ansätze rassismuskritisch in den Blick zu nehmen, um ihre Bias nachvollziehbar zu machen (Wischmann 2018). Gleiches gilt für Ansätze und Diskurse, die die Professionalisierung und damit das Professionsverständnis von (angehenden) Pädagog:innen betreffen (Ivanova-Chessex et al. 2022; Geisen und Doğmuş in diesem Band).

Einer der Fallstricke in Diskursen um Ungleichheit und Diskriminierung im Kontext von Bildung und Erziehung ergibt sich daraus, dass diese dazu tendieren, über „die Anderen“ zu sprechen und zu schreiben und so die Notwendigkeit, diverse Stimmen aus dem Feld der Pädagogik zu Wort kommen zu lassen und zu hören und mit ihnen kritische Überlegungen und neuen theoretischen Perspektiven Diskurse voranzubringen, vernachlässigen (bildungsLab 2021). Um diese Perspektiven mehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken (Bergold-Caldwell und Georg 2018; Stamm 2017; Bababouilabo 2019), werden Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis und Wissenschaft dargestellt und Erzählungen und Berichte zusammengetragen, die Einblicke in die Wirkweisen rassistischer Strukturen und Normalitätskonstruktionen geben und diese zum Gegenstand von Kritik werden lassen (siehe Larbi-Niazy sowie Ravina Olivo in diesem Band).

Gelegentlich wird zudem versucht, Strategien des „erfolgreichen“ Umgangs und Lebens mit rassistischer Diskriminierung nachzuzeichnen, in der Hoffnung, diese dadurch anzuerkennen und den häufig defizitären Blick auf Migrationsandere (Mecheril 2010) zu kritisieren. Im ungünstigsten Fall werden solche Formen von ‚Widerstands- und Resilienzprosa‘ jedoch missbraucht, um Rassismus in seiner umfassenden Präsenz und Wirkung zu relativieren. Daher gilt es, (selbst-)kritisch zu hinterfragen, wer mit dem Erzählen von ‚Erfolgsgeschichten‘ getröstet oder unterhalten werden soll. Wem dienen diese Geschichten und welche diskursive Funktion haben sie? Welche Erzählweisen oder auch Erzählorte/-kontexte von „Erfolgsgeschichten“ vermögen es, Möglichkeiten des Widerstands aufzuzeigen und damit Diskriminierungsverhältnisse in Frage zu stellen (Scharathow 2014; Carnicer 2016; Fereidooni und El 2017)? Dabei scheint stets auch die Frage auf, wer welche Deutungsmacht hat, was als „Erfolg“ gilt und welche Formen von „Erfolg“ erkennbar sind (hierzu auch Jording et al. in diesem Band). Welchem

Ideal oder welcher (meritokratischen) Ideologie folgen Erfolgsparadigmen und wem nützen sie? Auf welche Weise sind Narrative über (Bildungs-)Erfolg mit Integrationsdiskursen oder aber der Kritik an diesen verbunden?

Die Persistenz von Rassismus hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass bestimmte Menschen von ihm profitieren (Harris 1993; Annamma 2015). In Deutschland sind dies in der Regel weiße Angehörige der Mehrheitsgesellschaft. Als Kehrseite von Diskriminierung muss Privilegierung in den Blick genommen werden, nicht zuletzt um als weiß positionierten Menschen ihre Positionierung bewusst zu machen (Matias und Mackey 2016; Wischmann 2020). Des Weiteren ist zu problematisieren, was unter „weißer Vorherrschaft“ firmiert und rassistische Gewalt zu rechtfertigen trachtet. Dies zeigt sich etwa in Debatten, die unterschiedliche Formen von Rassismus gegeneinander ausspielen und so der Rechtfertigung und Distanzierung dienen (Messerschmidt 2014, 2020). Diese Entwicklungen nehmen aktuell (wieder) an Fahrt auf und haben sowohl großen Einfluss auf öffentliche Debatten als auch auf Pädagogik, etwa im Bereich der beruflichen Bildung (vgl. Chadderton und Wischmann 2014; siehe auch in diesem Jahrbuch z. B. Friedrich und – wie vorher Rosen über ehrenamtliche Arbeit und Kesper-Biermann und Kleiner über Museen und Informelles Lernen, aber auch Chadderton (2016) über ehrenamtliche Arbeit in Deutschland).

Vor diesem Hintergrund sollte ‚Weißsein‘ im deutschen und also post-nationalsozialistischen Kontext genauer und kontextualisierter untersucht und diskutiert werden und zu unterschiedlichen Erscheinungsformen von Rassismus (etwa: Rassismus gegenüber innereuropäisch migrierten Gastarbeiter:innen, Kolonialrassismus, anti-muslimischer Rassismus,), aber eben auch zu Antisemitismus ins Verhältnis gesetzt werden. Die Tatsache, dass die Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum als weiße Disziplin bezeichnet werden kann stellt aus unserer Sicht zudem einen relevanten Reflexionskontext und Gegenstandsbereich dar (vgl. Chadderton 2012). Somit entsteht das vorliegende Buch in einem Zusammenhang der Selbst Teil der weißen Dominanz ist. In diesem Sinn ist ein Anliegen, dass die Beiträge des Bandes sich nicht nur auf die Gegenstände erziehungswissenschaftlicher Forschung richten, sondern auch auf ihre eigenen weißen Normen, Ein- und Ausschlussmechanismen wie Besetzungspolitiken und Publikationsregime.

Theoretisch hat sich im Bildungsbereich, wie dargestellt, in den letzten 25 bis 30 Jahren ein Wandel der Perspektiven vollzogen, da das Verständnis von strukturellem Rassismus Einzug in die akademischen Sphären gehalten hat. Ansätze wie Rassismuskritik (Critical Race Theory), post- und dekoloniale Ansätze und institutionelle Diskriminierung haben begonnen, zum einen jene Ansätze in Frage zu stellen, die Benachteiligungen individualisieren und psychologisieren, und zum anderen Rassismus als einen bewussten Akt politisch Randständiger zu verstehen. Dies zeigt sich in den umfassenden Arbeiten, die an den Begriff der Migrationspädagogik (Mecheril) anschließen. Diese strukturellen Auffas-

sungen haben es Wissenschaftler:innen ermöglicht, ‚Rasse‘ als eine soziale und diskursive Konstruktion zu analysieren, die tief in alle sozialen und politischen Arrangements eingebettet ist. Dieses strukturelle Verständnis ist jedoch noch nicht im Mainstream sich als allgemein verstehenden Pädagogik angekommen und wird durch neoliberale Rahmungen von Forschung und Pädagogik gleichsam in Frage gestellt, die wiederum den strukturellen Kontext ausblenden und Individualismus fördern. In dieser Ausgabe des Jahrbuchs stellen wir eine ganze Reihe von Perspektiven auf unterschiedliche Themen und Felder der Pädagogik zusammen und fordern unsere Leser:innen auf, Bildung und Pädagogik in ihrem historischen, sozialen und strukturellen Kontext zu verstehen. Es ist eine komplexe Gemengelage, der nicht mit einfachen Antworten beizukommen ist. Diese benötigt trotz aller Bemühungen um Systematisierung und Einordnung zunächst einmal eine breite Bestandsaufnahme aus den unterschiedlichen Forschungsfeldern der Erziehungswissenschaft.

Literatur

- Amlinger, Carolin; Nachtwey, Oliver (2022): *Gekränkte Freiheit. Aspekte des libertären Autoritarismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Annamma, Subini Ancy (2015): *Whiteness as Property: Innocence and Ability in Teacher Education*. In: *Urban Rev* 47 (2), S. 293–316. DOI: 10.1007/s11256-014-0293-6.
- Araújo, Marta; Maeso, Silvia R. (2015): *Eurocentrism, Racism and Knowledge. Debates on History and Power in Europe and the Americas*. London: Palgrave Macmillan.
- ArtReview (2020): ‚Power 100‘. Online verfügbar unter <https://artreview.com/power-100?year=2020> (Abfrage: 13.06.2023).
- Baquero Torres, Patricia (2012): *Kultur und Geschlecht in der Interkulturellen Pädagogik. Eine postkoloniale Re-Lektüre*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- bildungsLab (2021): *Bildung. Ein postkoloniales Manifest*. Münster: Unrast.
- Bowersox, Jeff (2013): *Raising Germans in the age of empire. Youth and colonial culture, 1871–1914*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hrsg.) (2014a): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hrsg.) (2014b): *Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen*. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript, S. 7–24.
- Carnicer, Javier (2016): *Bildungsaufstiege mit Migrationshintergrund: eine biografische Studie mit Eltern und Söhnen türkischer Herkunft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Chadderton, C. (2012) *Problematising the role of the white researcher in social justice research*. In: *Ethnography and Education* 7 (3), S. 363–380.
- Chadderton, C. (2016) *Volunteering, social cohesion and race: the German Technical Relief Service*. In: *Voluntary Sector Review*, 7 (3), S. 233–249.
- Chadderton, Charlotte; Wischmann, Anke (2014): *Racialised norms in apprenticeship systems in England and Germany*. In: *Journal of Vocational Education & Training* 66 (3), S. 330–347.
- Cooper, Frederick (2005): *Colonialism in question: Theory, Knowledge, History*. Berkeley: University of California Press.
- Drews-Sylla, Gesine (2015): *Neue alte Rassismen? Differenz und Exklusion in Europa nach 1989*. Unter Mitarbeit von Renata Makarska. Bielefeld, Germany: transcript Verlag.

- Fereidooni, Karim; El, Meral (Hrsg.) (2017): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Springer VS, Wiesbaden.
- Fereidooni, Karim; Hößl, Stefan E. (Hrsg.) (2021): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Harding, Sandra (2017): „Strong Objectivity“ and Socially Situated Knowledge. In: Whose Science? Whose Knowledge? Ithaca, NY: Cornell University Press, S. 138–163.
- Harris, Cheryl I. (1993): Whiteness as Property. In: Harvard Law Review 106 (8), S. 1707–1791.
- Ivanova-Chessex, Oxana; Shure, Saphira; Steinbach, Anja (Hrsg.) (2022): Lehrer*innenbildung. (Re-) Visionen für die Migrationsgesellschaft. Weinheim,: Beltz Juventa.
- Kaneza, Elisabeth (2021): Bekämpfung des Rassismus und der Diskriminierung in Deutschland. In: juridikum 2021 (4), S. 512–515.
- Kerner, Ina (2017): Postkoloniale Theorien zur Einführung. 3. erg. Aufl. Hamburg: Junius Verlag.
- Kesper-Biermann, Sylvia (2019): Transnational Education in Historical Perspective. The Deutsche Kolonialschule (1898–1944). In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/ Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research (4) S. 417–430.
- Kudrus, Birthe (2003): Moderne Imperialisten. Das Kaiserreich im Spiegel seiner Kolonien. Weimar: Böhlau Verlag.
- Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja (Hrsg.) (2015): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Sprache – Rassismus – Professionalität. Bd. 2. Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Makarska, Renata; Drews-Sylla, Gesine (Hrsg.) (2018): Neue alte Rassismen? Differenz und Exklusion in Europa nach 1989. Differenz und Exklusion in Europa nach 1989. Bielefeld: transcript.
- Matias, Cheryl E.; Mackey, Janiece (2016): Breakin' Down Whiteness in Antiracist Teaching: Introducing Critical Whiteness Pedagogy. In: Urban Rev 48 (1), S. 32–50.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag.
- Messerschmidt, Astrid (2014): 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. 41–58.
- Scharathow, Wiebke (2014): Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld: transcript.
- Schondelmayer, Anne-Christin; Riegel, Christine; Fitz-Klausner, Sebastian (Hrsg.) (2021): Familie und Normalität. Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Spieker, Susanne (2015): Die Entstehung des modernen Erziehungsdenkens aus der europäischen Expansion. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Stoetzler, Marcel; Yuval-Davis, Nira (2002): Standpoint theory, situated knowledge and the situated imagination. In: Feminist Theory 3 (3), S. 315–333.
- Stoler, Ann Laura/ Coopoe, Frederick (2010): Zwischen Metropole und Kolonie: Ein Forschungsprogramm neu denken. In: Kraft, Claudia; Lüdtke, Alf; Martschukat, Jürgen (Hrsg.) (2010): Kolonialgeschichten. Regionale Perspektiven auf ein globales Phänomen. Frankfurt, New York: Campus Verlag, S. 26–66.
- Stoler, Laura Ann (2006): Haunted by Empire: Geographies of Intimacy in North American History. Durham: Duke University Press.
- Wischmann, Anke (2018): The absence of 'race' in German discourses on Bildung. Rethinking Bildung with critical race theory. In: Race Ethnicity and Education 21 (4), S. 471–485.
- Wischmann, Anke (2020): „Entschuldigung, aber Sie sind ja auch weiß.“ Probleme rassismuskritischer Lehre aus weißer Perspektive. In: Carsten Büniger und Agnieszka Czejkowska (Red.): Political Correctness und pädagogische Kritik. Jahrbuch für Pädagogik 2018. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 135–147.

- Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2018): *Erkämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft. Rassismuskritische Perspektiven auf Biografien von Lehramts- und Jurastudentinnen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zantop, Suanne (1999): *Kolonialphantasien im vorkolonialen Deutschland (1770–1870)*. Berlin: Erich Schmidt.

I. (Post)Kolonialismus

Zwischen Alterisierung und Selbstvergewisserung – Vorstellungen vom Osmanischen Reich und der Türkei in deutschen Geschichtsschulbüchern des 19. und frühen 20. Jahrhunderts

Timm Gerd Hellmanzik

Zusammenfassung: Der Beitrag legt das diskursiv erzeugte Wissen über das Osmanische Reich und die Türkei in deutschen Geschichtsschulbüchern des 19. und frühen 20. Jahrhunderts frei. Im Zentrum der bildungshistorischen Analyse steht der Konstruktionscharakter dieses Wissens und sein semantischer Gehalt. Einschlägige Narrative und Kollektivsymbole in Schulbuchpassagen, die sowohl den Fremden imaginierten als auch Selbstbilder stifteten, werden aus einer postkolonialen Forschungsperspektive analysiert. Mit der Untersuchung wird dem Ursprung überholt geglaubter, zum Teil jedoch bis heute wirksamer Stereotype nachgegangen.

Abstract: This study sets out to reconstruct the discursive knowledge about the Ottoman Empire and Turkey evident in German history textbooks of the 19th and early 20th centuries. The focus here is the identification of relevant narratives and collective symbols. The semantic characteristics of specific statements are examined in order to find out how certain images and their meanings are constructed. The textbook passages, which imagined ideas of the „other“ and at the same time created self-images, are analysed from a postcolonial perspective. The study contributes to tracing the origins of stereotypes that are believed to be outdated but are still partly effective today.

Keywords: Bildungsgeschichte, postkoloniale Perspektive, Othering, Orientalismus, Osmanisches Reich, Türkei

1. Einleitung

Den deutsch-türkischen Beziehungen wird in Wissenschaft, Politik und Medien seit Langem viel Beachtung zuteil (vgl. Schönig 2012, S. 7 f.). Das interdisziplinär bearbeitete Feld der transnationalen Beziehungen ist dabei noch lange nicht aus-

geschöpft, wie stets neue, differenzierte und kritische Auseinandersetzungen mit dem Verhältnis Deutschlands zur Türkei und ihrer historischen Vorgänger zeigen. Historische Untersuchungen haben die Verflechtungsgeschichte beider Länder auch vor dem Anwerbeabkommen von 1961 bearbeitet (vgl. z. B. Gencer 2002; Fuhrmann 2006). Trotzdem wird gerade dieses Abkommen, in dessen Gefolge türkische „Gastarbeiter“ und ihre Familien nach Deutschland kamen, in der Öffentlichkeit meist als *der* zentrale Ausgangspunkt einer gemeinsamen Geschichte angesehen. Demgegenüber stellen die facettenreichen deutsch-türkischen Beziehungen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts im kollektiven Gedächtnis einen blinden Fleck dar – und dies, obgleich in jener Zeitspanne Fremd- und Selbstbilder erzeugt und sprachliche Konstrukte hervorgebracht wurden, die teilweise noch in der Gegenwart fortwirken (vgl. Polaschegg 2005; Çırakman 2005; Konrad 2010; Adanır 2021). Fast drei Millionen Menschen mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland sehen sich mit alterisierenden bis hin zu rassistischen Vorstellungen konfrontiert, die weder erst mit den Gastarbeiter:innen nach Deutschland migriert noch vom Himmel gefallen sind, sondern hierzulande offensichtlich nur wieder wachgerufen zu werden brauchten. An dieser Stelle setzt eine diskurskritische bildungshistorische Analyse an; sie kann mit der Untersuchung der historischen Genese und des Wandels des (pädagogischen) Wissens und seiner mitunter stereotypischen und rassistischen Sprechweisen einen aufklärerischen Beitrag zur heutigen Auseinandersetzung mit Rassismus leisten, pejorative Zuweisungen identifizieren und ihre Dekonstruktion vorantreiben.¹

Das pädagogische Segment mit seinen schulischen Institutionen und besonders der im 19. Jahrhundert erstarkte Geschichtsunterricht leisteten eine umfassende Verbreitung von kanonisierten Wissensbeständen und Vorstellungen über „fremde“ Kulturen. Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht die Frage nach der Darstellungsweise von Osmanischem Reich, „Türken“ und „der Türkei“ in deutschen Geschichtsschulbüchern des 19. und frühen 20. Jahrhunderts.² Sie werden mit der Frage nach Selbst- und Fremdzuschreibungen auf ihre inhaltlichen Aussagen und diskursleitenden Narrative hin untersucht. Die Analyse gibt Einblick in Prozesse der Alterisierung und Selbstvergewisserung, in die Konstruktion des Fremden und des Eigenen in der Pädagogik zu der Zeit, in der sich das Deutsche Kaiserreich als Nationalstaat konstituierte und

1 Zu dieser Beziehungs-, Verflechtungs- und Wahrnehmungsgeschichte aus bildungshistorischer Perspektive vgl. die Schriftenreihe *Wie die Türken in unsere Köpfe kamen*, hrsg. von Lohmann, Ingrid/Böttcher, Julika/Kesper-Biermann, Sylvia/Mayer, Christine. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

2 Die untersuchten Lehrbücher stammen aus den Beständen des Leibniz-Instituts für Bildungsmedien – Georg-Eckert-Institut (GEI), Braunschweig. Herangezogen wurden welt- und nationalgeschichtliche Lehrwerke für höhere Bildungseinrichtungen und Töcherschulen, die Einblick in die Bildungsweise bürgerlich privilegierter Bevölkerungsgruppen geben. – Der Beitrag rekurriert auf meine Monographie Hellmanzik 2023.

Geschichtsbücher als Bildungsmedien fester Bestandteil des Schulunterrichts geworden waren. Rekuriert wird dabei auf postkoloniale Ansätze in Anknüpfung an Edward W. Saids *Orientalism* (2003 [1978]), eine Schrift, die westliche und hierarchische Darstellungen des „Orients“ als das „Andere“ Europas offenlegt, ferner auf diskurstheoretische Ausführungen Michel Foucaults in der Spezifizierung für diskurshistorische Analysen von Achim Landwehr (2008). Im Folgenden werden zunächst die in Geschichtsschulbüchern enthaltenen themenspezifischen Wissensbestände, anschließend dominante Narrative und ihr diskursiver Wandel exemplarisch rekonstruiert. Im Fazit werden die Untersuchungsergebnisse eingeordnet und ein Ausblick gegeben.

2. Geschichtsschulbücher als Träger hegemonialen Wissens

Nach Foucault ist Wissen ein Regelsystem, in dem „das Feld von Koordination und Subordination der Aussagen, wo Begriffe erscheinen, bestimmt, angewandt und verändert“ wird (Foucault 2015, S. 260). Wissen stellt einen mit Macht verschränkten Möglichkeitsraum an Aussagen dar. Dabei ist „das, was zu einer bestimmten Zeit gewusst, gedacht, gesagt, getan und wahrgenommen werden kann, Ergebnis anonymen, der Gesellschaft durchziehender Regelsysteme“, ohne eine „vermeintliche übergreifende Wahrheit, der man sich – je nach Epoche und Gesellschaft – mehr oder weniger stark anzunähern vermag“ (Lüders 2007, S. 70). Für die Betrachtung solcher Regelsysteme sind historische Schulbücher vielversprechende Untersuchungsgegenstände – auch, wie zu zeigen ist, für die Frage nach Wahrnehmungen und Vorstellungen des „Anderen“ sowie Vorgängen des „othering“ (Castro Varela 2010, S. 256). Das in Schulbüchern fixierte Wissen ist in der Gesellschaft verbreitetes und in sprachlichen Symbolsystemen verdichtetes soziokulturelles Wissen; es resultiert aus mit Macht verschränkten Aushandlungsprozessen und hat in einer Gesellschaft konsensualen und insofern auch hegemonialen Status (vgl. Höhne 2003, S. 157). An der Schnittstelle von Diskursebenen wie Politik, Wissenschaft, Massenmedien und Alltagswissen wirkt das Schulbuch als gesellschaftlich anerkanntes Medium der Repräsentation und Vermittlung von Wissen.

Das Geschichtsschulbuch erlebte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert eine Entwicklung vom „kostbaren Einzelbuch zum Massenprodukt“ und „wanderte vom Lehrertisch in die Schüllerränzen“ (Jacobmeyer 2011, S. 18). In der Moderne und speziell im Prozess der europäischen Nationalstaatsbildung wurde es zentral für die Verbreitung von Kenntnissen über vergangene Ereignisse und Entwicklungen sowie für die Übermittlung anerkannter Weltdeutungen. Schulbuchwissen ist „träges Wissen“, da Aktualisierungen in der Regel mit zeitlichen Verzögerungen Einzug halten (vgl. Höhne 2003, S. 158). Der Geschichtsunterricht war der zentrale schulerzieherische Ort zur Stärkung des Nationalgefühls (vgl. Jacobmey-

er 2011, S. 10, 150 f., 168). Mit seiner Untersuchung können „Wahrnehmungsmuster, Deutungen, Werte und Normen der Vergangenheit“ (Fuchs 2014, S. 34) rekonstruiert und identitätsstiftende Prozesse kritisch beleuchtet werden.

Parallel zur steigenden Einflussnahme des Staates auf die Institutionen des expandierenden Bildungswesens entwickelte sich das Geschichtsschulbuch im 19. Jahrhundert zum integralen Bestandteil des Geschichtsunterrichts. Es wies, neben der Kulturgeschichte, der Kriegs- und Politikgeschichte ein hohes Maß an Bedeutung zu (vgl. Jacobmeyer 2011, S. 202 ff.). Die Geschichtserzählung konstituierte sich entlang wichtiger Kriegsereignisse, ihrer politischen Folgen und der (zumeist männlichen) politischen Entscheidungsträger. In der Unterrichtspraxis herrschten der Lehrervortrag, „die Seele des Geschichtsunterrichts“ (Albrecht 1846, Vorwort zit. n. Jakobmeyer 2011, S. 77), und das repetierende Lernen der Schüler:innen anhand des Lehrbuchs vor. In dem identitätsstiftenden Prozess der Vermittlung von nationalspezifischen Narrativen, der Bestimmung des „Eigenen“ in Kontrastierung zum „Fremden“, schrieben die Schulbuchautoren³ dem (meist als „Türkei“ bezeichneten⁴) Osmanischen Reich eine exponierte Rolle zu.

3. Das „türkische Joch“ und „die Türken“ als Feinde der Bildung

Darstellungen über „fremde“ Länder und Kulturen sind in den Geschichtslehrbüchern oftmals an kohärente Textpassagen über historische Ereignisse, Kriege oder politische Begebenheiten, gebunden. Vereinzelt finden sich Äußerungen über andere Weltregionen auch als Exkurs, Metapher oder Vergleich am Rande der historischen Erzählung. Das Osmanische Reich ist in den Schulbüchern entweder in eine weltgeschichtliche oder eine nationalgeschichtliche Perspektive eingebunden und nimmt in ihnen einen nicht unwesentlichen Teil ein.

Ein erstes prägendes diskursives Ereignis für die Türkeivorstellungen des 19. Jahrhunderts war der Griechische Unabhängigkeitskrieg der Jahre 1821 bis 1832, auch Griechische Revolution oder Griechischer Aufstand genannt. Die Lösung Griechenlands vom Osmanischen Reich, das seit dem 15. Jahrhundert die gesamte Region Südosteuropas militärisch kontrollierte, war ein bedeutender Konflikt in der europäischen Nationalstaatsbildung und erfuhr eine entsprechend starke Rezeption (vgl. Zelepos 2015). Die Geschichtsschulbücher der 1830er Jahre nahmen die Ereignisse rasch auf, wenngleich die südosteuropäische Geschichte insgesamt bis dahin keine vorrangige Stellung in den Schulbüchern gehabt hatte. Das Bildungsbürgertum und speziell der von Neuhumanismus und

3 In deutschen Geschichtsschulbüchern des Zeitraumes 1700 bis 1945 waren unter 2200 untersuchten Autoren lediglich 12 Frauen; vgl. Jacobmeyer 2011, S. 22.

4 Eine Suchwortanalyse anhand 1740 digitalisierter Lehrwerke bis 1914 ergab für „türkei“ 4282, „osmanisch* reich*“ 271, „türkisch*“ 6203 und „osmanisch*“ 816 Nennungen.

Weimarer Klassik geprägte preußische Bildungskanon wiesen der griechischen Antike große Bedeutung zu (vgl. Fuhrmann 2006, S. 86), die auch in Lehrplänen Niederschlag fand. Die griechische Unabhängigkeitsbewegung gab dem deutschen Philhellenismus weiteren Aufschwung, und so wurden die zeitgenössischen Entwicklungen in Südosteuropa neuerdings mit Spannung verfolgt.⁵ Fast unweigerlich erhielt „die Türkei“ in den philhellenischen Schwärmereien die Position des Antagonisten; sie galt auch als Verursacherin dafür, dass das zeitgenössische Griechentum in puncto Kultur und Sprache hinter den am Bild der klassischen Antike geschulten Erwartungen zurückblieb.

In den Geschichtslehrbüchern lauten die Überschriften zum Griechischen Unabhängigkeitskrieg etwa „Griechenland (der Krieg von 1821–1827)“ oder „Die Türkei (1812–1848)“ (Bumüller 1862, S. 411, 428), die Zwischentitel zu den einzelnen Textabschnitten dann „Griechenlands Freiheitskampf“ (Weber 1847, S. 774; Weber 1858, S. 373), „Abfall der Griechen von der türkischen Herrschaft 1821–1828“ (Pütz 1855, S. 121) oder „Aufstand der Griechen“ (Nösselt 1839, S. 551; Kurts 1859, S. 161; Stacke 1868, S. 264). Überwiegend vertreten die deutschen Lehrwerke eine westeuropäisch-griechische Lesart der Ereignisse; sie bezeichnen und werten die Griechische Revolution (*Ελληνική Επανάσταση*), wie die griechische Seite selbst, als *das* Ereignis für die Konstituierung des modernen Staates Griechenland, während in der osmanisch-türkischen Geschichtsschreibung *Yunan İsyanı*, der Griechische Aufstand, als unrechtmäßiges Aufbegehren gilt.⁶

Das „türkische Joch“ war ein vielrezipiertes, besonders durch Lehrbücher weiter verbreitetes Kollektivsymbol.⁷ In ihm kulminiert die dichotome Erzählstrategie der Texte: die Griechen werden unterdrückt, die Türken herrschen despotisch.⁸ Während die griechische Seite in den Kampfhandlungen als kühn und heldenhaft beschrieben wird und Taten verrichtete, „die an die Tapferkeit der alten Griechen erinnern, ja diese zum Theil noch übertreffen“ (Nösselt 1839, S. 553), galten die Türken als zügellose „Barbaren“: „Sie schäumten vor Wuth“ (Weber 1847,

5 Das Interesse mündete sogar in direkte Kontaktaufnahmen, wie ein breit rezipierter Vortrag *Ueber den jetzigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in Griechenland* zeigt, den der griechische Diplomat und Historiker Konstantinos Schinas (1795–1857) 1842 auf Einladung des *Vereins deutscher Philologen und Schulmänner* hielt; vgl. Schinas 1848.

6 In den Lehrwerken wird die Referenzliteratur allerdings selten genannt, sodass nicht genau rekonstruiert werden kann, worauf jeweils rekurriert wird. Ausnahmen sind die Verweise auf *Histoire de la Révolution Grecque* (1829) von Aléxandros Soútzos und *Pragmatische Geschichte der Wiedergeburt Griechenlands* (1835) von Johann Ludwig Klüber bei Ludwig Flathe (1799–1866); vgl. Flathe 1839, S. 415.

7 Vgl. etwa Nösselt 1839, S. 551; Weber 1847, S. 774; Welter 1840, S. 264; Stacke 1868, S. 264; Schröder 1848, S. 337. Die Wendung taucht bis heute in verschiedenen Sprachen auf dem Balkan auf, z. B. im Neugriechischen und im Bulgarischen, um die Fremdherrschaft durch das Osmanische Reich zu bezeichnen.

8 Quellenbegriffe wie „Griechen“ oder „Türken“ verweisen unabhängig vom Geschlecht auf die jeweilige ethnische Gruppe und werden als diskursspezifische Termini verwendet.

S. 774) und richteten ihre Gewalt gegen „wehrlose“ Geistliche, Frauen und Männer (Flathe 1839, S. 416). Es finden sich zahllose Alterisierungen mittels abwertender Adjektive und Substantive in Erzählzusammenhängen, die brutale Kämpfe schildern; „die Türken“ sind darin „die christenfeindlichen Muhammedaner“ (Weber 1847, S. 774), „Erbfeinde der Christenheit“, die barbarisch, aggressiv und mit „Uebermuth“ (Welter 1869, S. 417) auftreten. Die Darstellungsweise geht weit über eine reine Beschreibung hinaus. Die Autoren legitimieren gewissermaßen die griechischen Befreiungsbestrebungen, sie wecken Solidarität, wenngleich die kriegerischen Auseinandersetzungen nachweislich auf beiden Seiten rücksichtslos geführt wurden.⁹ Die nicht zuletzt religiös konnotierte Dichotomisierung seit der Eroberung Konstantinopels 1453 und der Belagerung Wiens 1529 wirkte mit ihrem Einfluss auf die Identitätskonstruktion Europas, in der der Islam als Antithese fungierte, lange nach (vgl. Konrad 2010).

Neben den militärischen Gegenüberstellungen werden in den Schulbüchern weitere vereindeutigende Fremd- und Selbstzuschreibungen im Sinne des neuhumanistischen Bildungsdenkens vorgenommen. Emanzipation durch Bildung ist ein wiederkehrendes Narrativ besonders in der Vorgeschichte des Konflikts, wie in der *Weltgeschichte* von Tobias Gottfried Schröer (1791–1850) und Johann Christian Neudecker (1807–1866):

„Der wachsende Wohlstand und die Verbindung mit den übrigen Europäern veranlaßte unter den Griechen das rühmliche Bestreben, die Wissenschaft und Bildung, die unter dem Drucke der türkischen Regierung untergegangen war, wieder in Aufnahme zu bringen. Da zogen griechische Jünglinge auf die deutschen Universitäten, lasen dort die Schriften der alten Hellenen, hörten von den großen Thaten ihrer Stammväter und stifteten Hetären, d. i. Freundschaftsbündnisse, die anfangs nur wissenschaftliche Zwecke hatten, doch bei dem Anblicke des unglücklichen Vaterlandes bald eine politische Richtung nahmen und das Rachegefühl gegen den Erbfeind der Christenheit nährten.“ (Schröer 1848, S. 337)

Die Textstelle verweist auf das Selbstverständnis der Epoche, in der die deutsche Universität als Ort der Pflege des antiken Wissens gilt, um Kultur und Emanzipation voranzutreiben; es ist Teil der Identitätsbildung in der vorwilhelminischen Ära des „mens graeca in corpore germano“, der „hellenistische[n] Ersatzidentität“ der Deutschen (Fuhrmann 2006, S. 84 f., 86). „Die Türken“ sind darin die Feinde, nicht nur der Religion, sondern auch der Wissenschaft: „Selbst die Klöster, in denen seit lange von geschickten Geistlichen die Wissenschaften jungen Leuten mitgetheilt wurden – eine Art von Universität – wurden von Grund auf zerstört, und Lehrer und Schüler getödtet.“ (Nösselt 1859, S. 163) Vernachlässigung

⁹ Darauf, dass auf der Peloponnes Massaker an der muslimischen Bevölkerung verübt wurden, weist Zelepos 2015, Ab. 16 ff., hin.

und Verwahrlosung von Kunst und Wissenschaft galten seit dem 18. Jahrhundert als distinktes Merkmal des Osmanischen Reichs (vgl. Çırakman 2005, S. 150). In dieser Art und Weise knüpfen die Schulbücher des 19. Jahrhunderts nahtlos an diskursive Erzählstränge an, die ihren Ursprung in mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Erzählungen über „die Türken“ als „Schrecken des Abendlandes“ haben. Längst eingeleitete Reformprozesse des Osmanischen Reichs, die 1839 begonnenen *Tanzimat* mit ihren Annäherungen an die Rechtsordnung europäischer Staaten, fanden dabei allenfalls am Rande Erwähnung.

Zelevos (2015, Ab. 57 ff.) hebt drei Momente der Unvereinbarkeitserzählung hervor: Christentum vs. Islam, europäische Zivilisation vs. orientalische Barbarei, freiheitsliebende Völker vs. Despotie. Die Alterisierung wirkt zugleich als ontologische Wesensbestimmung, wie in Georg Webers (1808–1888) *Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung*:

„Im geschichtlichen Leben des türkischen Volkes ist es öfters vorgekommen, daß innere Erschütterungen die sonst apathischen Orientalen zu energischer Kraftentfaltung aufrüttelten, die träge Natur und den schlummernden kriegerischen Geist zu rascher Aktion antrieben.“ (Weber 1879, S. 564)

Die „Orientalen“ werden als teilnahmslos und gleichgültig stereotypisiert; aktiv handelnd sind sie nur in kriegerischen Auseinandersetzungen – konträr zum „Eigenen“, das als betriebsam, rational und friedfertig imaginiert wurde. Damit knüpfen die Lehrbuchverfasser an Denkmuster über den „Orient“ an, wie sie Said herausgearbeitet hat (vgl. Said 2003; Polaschegg 2003); Naturalisierungen eines seltsam zeitlosen „Orients“ und des indolenten „Orientalen“ konstruieren die Region und ihre Menschen als unterwürfig und fortschrittsfeindlich, unvereinbar mit „Europa“.

In Schulbüchern ab der Reichsgründung kann dann eine allmähliche Akzentverschiebung ausgemacht werden; sie steht im Zusammenhang mit einem entscheidenden Bedeutungsverlust des Philhellenismus, der aus desillusionierenden Kulturkontakten mit den zeitgenössischen Griechen resultierte. Dies führte in der Folge auch zum Bedeutungsverlust der antiken griechischen Kultur als Bildungsmittel (vgl. Fuhrmann 2012, S. 20). Damit verloren die Ereignisse um den Unabhängigkeitskrieg an Gewicht, wenn auch seine Darstellung in Schulbüchern des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts präsent blieb und teilweise bis heute fortwirkt.

4. Imaginationen einer deutsch-türkischen Freundschaft

Zwar verblassten die beschriebenen Alterisierungen „der Türken“ und auch die Selbstvergewisserungen nicht, aber zugleich überlagerten neue historische

Entwicklungen sukzessive die ältere Wahrnehmung des Osmanischen Reichs. Im Zuge der Gründung des deutschen Nationalstaats ergaben sich diskursive Veränderungen aus einer neuen weltpolitischen Lage und aufgrund geopolitischer und außenwirtschaftlicher Interessen. Zugleich veränderte sich das Geschichtsschulbuch in seinem inhaltlichen Zuschnitt, die Nationalgeschichte wurde zur dominanten Erzählweise. Während des Ersten Weltkriegs ergänzten dann kriegsgeschichtliche Schriften für den schulischen Gebrauch, meist Ergänzungswerke von geringem Seitenumfang, die allerneuesten Kriegsereignisse und vermittelten im Geschichtsunterricht zeitnahe Beobachtungen über den Weltkrieg, der als *die* Epochengrenze schlechthin galt. Im Zusammenhang des Weltkriegs zeigen sich die diskursiven Veränderungen der Wahrnehmung der „Türken“ am offensichtlichsten, denn im späten Kaiserreich waren die deutsch-türkischen Beziehungen, neben den deutsch-englischen, das beherrschende Thema in der Öffentlichkeit (vgl. Schöllgen 1981, S. 132 f.). Gründe dafür bestanden in realpolitischem Geschehen wie der Entsendung preußischer Militärberater in die osmanische Armee, den „Orientbesuchen“ des Kaisers und deutschen Kapitalinvestitionen in den Bau der Bagdadbahn, die Fuhrmann (2012) treffend als semikoloniales Projekt einstuft. Diese Ereignisse und Entwicklungen führten zu einer Neubewertung der Beziehungen, die schließlich zum deutsch-osmanischen Militärbündnis beitrug. Das pädagogische Segment begleitete diesen Prozess seinerseits mit völkischem Nationalismus, der in Konzepten einer „nationalen Erziehung“ zum Ausdruck kam (vgl. Lohmann 2018, S. 17).

Die Geschichtsbuchpassagen zum Ersten Weltkrieg sind stark heterogen und nehmen abhängig vom Veröffentlichungszeitpunkt eine unterschiedliche Strukturierung der Ereignisse vor, etwa indem den einzelnen teilnehmenden Parteien ein eigener Abschnitt mit Erläuterungen der Vorgeschichte und des Kriegsverlaufes gewidmet wird (vgl. z. B. Franke 1915; Altmann 1915; Schoenborn, 1916; Harms 1918). Zuallererst werden die Gründe für den Weltkrieg hervorgehoben, so von Friedrich Kähler (1916), der die 18. Auflage des beliebten Lehrwerkes von Carl Julius Ploetz (1819–1881) fortführt. Kähler benennt Hintergründe und Motivlagen der feindlich gesinnten Staaten: „Konkurrenzneid und die Eifersucht Englands auf Deutschlands Kolonialmacht und Weltwirtschaft“, „Der Rachedurst Frankreichs“, „Die Eroberungspolitik der panslawistischen Partei in Rußland, die nach Westen hin Zugang zum Meer (Konstantinopel) gewinnen will“ (Ploetz/Kähler 1916, S. 487 f.). Das Deutsche Reich werde bedrängt und sei genötigt, sich rechtmäßig zu verteidigen. Nachdem jahrhundertlang das Osmanische Reich als „Erbfeind“ beschworen wurde, galt im Umfeld der Reichsgründung zunächst Frankreich, im Umfeld des Weltkriegs dann England als neuer Hauptfeind.

„Die Türkei“, die zum Bündnispartner werden sollte, steht nun in einem ganz anderen Licht. Die Darstellungen richten sich auf die Bewegung der Jungtürken, mit ihnen werden positive Vorstellungen und Hoffnungen auf „Europäisierung“ verbunden. Dazu der Lehrbuchautor und Gymnasiallehrer Heinrich Christensen

(1909, S. 70): „Inzwischen vollzog sich eine Neubelebung der Türkei von innen heraus. Es hatte sich in den gebildeten Schichten der Bevölkerung die Partei der Jungtürken gebildet, die sich die Einführung von Reformen nach dem Muster der westeuropäischen Staaten zum Ziel setzte.“ Die Türkei wird nicht mehr nur mit europäischen Maßstäben gemessen, ihre jüngste Entwicklung lässt sie vielmehr sogar als Vollenderin der Französischen Revolution erscheinen:

„Trotz allen Verfolgungen, denen die Jungtürken ausgesetzt waren, und zum Teil gerade durch die Verfolgungen gewannen sie in allen Kreisen der Bevölkerung immer neuen Zuwachs. 1909 konnten sie es wagen, von Saloniki aus eine Revolution zu veranstalten. Nach raschem Siegeszug bemächtigten sie sich der Hauptstadt, entfernten den Sultan und setzten einen neuen ein, unter dem die Reformen sofort ins Leben traten. Somit war es dem Ottomanischen Reiche beschieden, das Werk, das Frankreich 1789 begonnen, in Europa zu Ende zu führen.“ (Ebd.)

Die jungtürkische Revolution, die zur Absetzung des Sultans und zur Wiedereinführung der osmanischen Verfassung von 1876 führte, markierte, Jürgen Osterhammel (2009, S. 800) zufolge, den Auftakt eines Transformationsprozesses „von der Sultansherrschaft zum türkischen Nationalstaat“. Von den Schulbuchautoren wird das Geschehen als Eintritt in eine „europäische“ Traditionslinie gefeiert. Zwar waren die bilateralen Beziehungen bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert von Kaiser Wilhelm II. (1859–1941) und Sultan Abdülhamid II. (1842–1918) intensiviert worden, aber nun beleben sie sich in den Erzählungen um die Jungtürken neu.

In den Lehrbuchtexten wird jetzt ein Zusammenrücken von Deutschem Reich und Osmanischem Reich skizziert, das geradezu naturgemäß zum gemeinsamen Militärbündnis führt. So heißt es in Hanns Altmanns *Wie es zum Weltkrieg kam*, dass Deutschlands Feinde eine „gänzliche Auflösung der Türkei“ planten, die „nur durch Ausbruch der türkischen Revolution verhindert“ worden sei. „Im Gegensatz zu diesen auf Auflösung der Türkei bedachten Völkern“ sei für Deutschland die Erhaltung des Osmanischen Reichs eine „Notwendigkeit“ (Altmann 1915, S. 21). Konstatiert werden sich ähnelnde Lagen beider Staaten und gemeinsame Feinde.

Theodor Franke konstruiert in seinem *Praktischen Lehrbuch der Deutschen Geschichte* eine jahrhundertelange historische Entwicklung hin zu „Deutschlands Freundschaft für die Türkei“: „Schon Friedrich der Große stand zur Türkei in guten Beziehungen; hatten doch beide in Rußland denselben Feind. Bismarck pflegte auch die türkische Freundschaft“ (Franke 1915, S. 185). Friedrich II. wird als zentrale Figur der preußisch-deutschen Nationalgeschichte inszeniert; tatsächlich unterhielt er diplomatische Beziehungen zum Osmanischen Reich und schloss einen ersten Freundschaftsvertrag. Aber die Darstellung ist stark überhöht, ein nachhaltiges Bündnis kam nie zustande; das Verhältnis zum Osmanischen Reich war, wie dargestellt, noch weitgehend von turkophoben

Positionen geprägt. Der später als heroischer Reichseiniger gefeierte Bismarck war an weiteren Annäherungen nicht interessiert, obgleich man in Russland einen gemeinsamen Feind hatte. Die historische Linie wird dennoch bis in die zeitgenössische Gegenwart weitergezogen, in der ein vorläufiger Höhepunkt der Beziehungen gesehen wurde:

„Kaiser Wilhelm II. hat den Wert der Freundschaft mit der Türkei von Anfang an hoch geschätzt. Darum besuchte er kurz nach der Thronbesteigung den Sultan und pflegte die Freundschaft mit ihm sorgfältig. [...] Des Kaisers Reise nach Jerusalem und Damaskus diente auch dazu, die Freundschaft mit der Türkei zu befestigen.“ (Franke 1915, S. 185)

Die Besuche des Kaisers (1889, 1898) galten als Eckpfeiler der Verbundenheit miteinander. Mit dieser Erzählung wurde eine Tradition gestiftet, die im schulischen Kontext an die nachfolgende Generation herangetragen wurde. Koschorke sieht in derartigen Gründungs- und Anfangserzählungen die Konstruktion von Geschehen am Werk, um Denken und Handeln zukunftsgerichtet zu beeinflussen: „Sie geben dem kollektiven Imaginären eine Fassung und unterlegen ihm ein nachträgliches Fundament. Damit entscheiden sie zugleich über die Grenzen dessen, was innerhalb einer Kultur erzählt, symbolisiert oder überhaupt wahrgenommen werden kann.“ (Koschorke 2007, S. 12) Im pädagogischen Segment wurde diese Stiftung einer Tradition, die auch in anderen Medien stattfand, nach Kräften unterstützt.¹⁰

Insgesamt wird die Vorgeschichte des Weltkriegs als eine Zeit des Umschwungs wahrgenommen und das Osmanische Reich fortan zumeist positiv dargestellt. Dieser Diskurswandel spielte sich ab vor dem Hintergrund der imperialistischen Pläne des Deutschen Reichs zur Erschließung der Türkei mittels einer Landbrücke „von Berlin bis Bagdad“ als gemeinsames Wirtschaftsgebiet unter deutscher Hegemonie. Entsprechende Pläne werden vereinzelt auch in Lehrbüchern wie etwa der kriegsgeschichtlichen Schrift *Des Weltkriegs Ursprung und Verlauf* des Kreisschulinspektors Heinrich Schoenborn angesprochen:

„Für Deutschland und Österreich hingegen ist es von höchster Bedeutung, daß die Türkei bestehen bleibt und zu rechter Blüte gelangt. Diese beiden Reiche, zusammen mit der Türkei, können ein einheitliches Wirtschaftsgebiet bilden von der Nordsee bis zum Indischen Ozean. Eins würde durch das andere gewinnen und gedeihen. Das wissen alle drei, und das schafft eine zuverlässige Freundschaft. Deshalb trat die Türkei im Weltkriege auf unsre Seite.“ (Schoenborn 1916, S. 22)

10 Wie die Freundschaft massenmedial propagiert wurde, zeigt eindrucksvoll der dreißigminütige Film über den dritten Besuch 1917, *Der Kaiser bei unseren türkischen Verbündeten* (1917), der in Lichtspieltheatern einer großen Zuschauerschaft präsentiert wurde.

Dass die territoriale Integrität und politische Stabilität des Osmanischen Reichs für das Deutsche Reich von großer ökonomischer Bedeutung waren, sprechen einzelne Schulbuchtexte offen an. Bei einer Niederlage „der Türkei“ wäre „der Weg nach dem Orient auf immer gesperrt“ und das Weltmachtstreben des Deutschen Reichs gefährdet: „Der türkische Krieg ward zum deutschen Krieg; Deutschlands zukünftige Weltstellung stand auf dem Spiel.“ (*Verlauf des Weltkrieges* 1918, S. 21 f.) Die deutschen weltpolitischen Aspirationen galten als unmittelbar abhängig vom Fortbestand „der Türkei“.

5. Fazit und Ausblick

Mit dem vorliegenden Beitrag wurden Schlaglichter auf den diskursiven Wandel der Wahrnehmungen des Osmanischen Reichs, „der Türkei“ und „der Türken“ in deutschen Geschichtsschulbüchern gerichtet. Die Veränderungen des pädagogischen Wissens korrespondieren dabei durchaus mit den Analysen anderen Quellenmaterials (vgl. Çırakman 2005; Konrad 2010; Adanır 2021). Die betrachteten historischen Zusammenhänge sind heutzutage weitgehend vergessen, wenngleich sie unmittelbar mit der deutsch-türkischen Geschichte verbunden sind, auf Generationen von Schüler:innen einwirkten und nachhaltig Denkweisen prägten. Die Wissensbestände der Schulbuchdarstellungen sind erwartungsgemäß nicht rein deskriptiv, sondern weisen Wertungen auf, die Alterisierungen und Selbstvergewisserungen enthalten.

Die Beschreibungen der verschiedenen historischen Abschnitte weisen Semantiken des Fremden und pejorative Ontologisierungen ebenso auf wie positive Zuschreibungen und Umdeutungen, vor allem während des Ersten Weltkriegs. Zu zeigen war, dass die Narrative des 19. und frühen 20. Jahrhunderts unterschiedlichste Vorstellungen vom Osmanischen Reich und der Türkei enthielten: von der Abgrenzung und Alterisierung des „Orients“ bis zur Konstruktion einer Freundschaft auf Grundlage gemeinsamer Wirtschaftsinteressen. An der Konstruktion und Tradierung des jeweiligen Wissens beteiligten sich deutsche Schulbuchautoren jedes Mal lebhaft.

Der Blick auf aktuelle Bestandsaufnahmen von Historischer Bildungsforschung und pädagogischer Historiographie belegt, dass postkolonial ausgerichtete Untersuchungen zur Geschichte von Erziehung und Bildung weiterhin nur eine marginale Stellung einnehmen. Wie neuere Überblicksdarstellungen wie *Historische Bildungsforschung* (Kluchert/Horn 2021) oder das *Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte* (Matthes/Kesper-Biermann 2021) zeigen, wird das Erkenntnispotenzial postkolonialer Theorie für bildungshistorische Untersuchungen nach wie vor wenig genutzt noch wird sie gar als eigenständiges Paradigma begriffen, wenngleich immer mal wieder Forschungsergebnisse erscheinen, die dem Feld zuzuordnen sind. Postkolonial angelegte Studien etwa zur

Perzeptionsforschung können jedoch erhellende Beiträge zu Genese und Wandel stereotypischer und rassistischer Denk- und Sprechweisen leisten, die in der Gegenwart fortwirken. Transnationale und verflechtungsgeschichtliche Zugriffe können unter Einbezug von in der Forschung bisher als randständig betrachteten Regionen und ethnischen Gruppen eine historiographische Neuakzentuierung vorantreiben und zur Dekonstruktion von Hegemonialbeziehungen beitragen. Sie bereiten einer perspektivisch adäquaten Erforschung von Erziehung und Bildung den Weg, deren Ergebnisse den erziehungswissenschaftlichen Diskurs über Postkolonialismus bereichern.

Quellen und Literaturverzeichnis

Quellen

- Albrecht, Franz Heinrich Josef (1846): Weltgeschichte. Ein Lehrbuch sowohl für zum Selbstunterricht als für Gymnasien und höhere Bürgerschulen. 1. Theil. Mainz: Leske.
- Altmann, Hanns (1915): Wie es zum Weltkrieg kam. Ein Überblick über seine Vorgeschichte und Ursachen zur Einführung in das geschichtliche Verständnis der Gegenwart für Oberklassen höherer Lehranstalten und zur Belehrung für jedermann. Leipzig: Teubner.
- Bumüller, Johannes (1862): Die Weltgeschichte. Ein Lehrbuch für Mittelschulen und zum Selbstunterricht. Dritter Theil: Die neue Zeit. 5. Auflage Freiburg: Herder.
- Christensen, Heinrich (1909): Lehrbuch der Geschichte für höhere Mädchenschulen. Leipzig: Hirt.
- Der Verlauf des Weltkrieges bis zum Januar 1918. Mit vier Kartenskizzen. Leipzig: R. Voigtländers Verlag (1918).
- Flathe, Ludwig (1839): Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für höhere Unterrichtsanstalten und zum Selbstunterrichte Gebildeter. Leipzig: Gebhardt & Reisland 1839.
- Franke, Theodor (1915): Praktisches Lehrbuch der Deutschen Geschichte. Der Weltkrieg. Leipzig: Wunderlich.
- Harms, Heinrich (1918): Kurze Übersicht über den Verlauf des Weltkriegs. Leipzig: List & von Bresendorf.
- Kurts, Friedrich (1859): Nösselt's Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen sowie zum Selbstunterricht für reifere Jünglinge. Mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte. Dritter Theil. Neuere Geschichte. Leipzig: Fleischer.
- Nösselt, Friedrich (1839): Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen. Mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte. Theil 3. 2. Auflage Leipzig: Fleischer.
- Ploetz, Carl; Kähler, Friedrich (1916): Auszug aus der Alten, Mittleren und Neueren Geschichte. 18. Aufl. Leipzig: A. G. Ploetz.
- Pütz, Wilhelm (1855): Grundriß der Geographie und Geschichte der alten, mittleren und neueren Zeit. Dritte Abtheilung: Die neuere Zeit. 7. Auflage. Koblenz: Bädeler.
- Schinas, Konstantinos Dimitrios (1848): Ueber den jetzigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in Griechenland. In: Verhandlungen der fünften Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Ulm 1842. Ulm: Wagner'sche Verlags-Buchhandlung und Buchdruckerei, S. 163–181.
- Schoenborn, Heinrich (1916): Des Weltkriegs Ursprung und Verlauf. Leipzig: Teubner.
- Schröer, Tobias Gottfried (1848): Weltgeschichte für Töchterschulen und zum Privatunterrichte für das weibliche Geschlecht. Theil 3. 3. Auflage bearbeitet von Christian Gotthold Neudecker. Leipzig: Brandstetter.
- Stacke, Ludwig (1868): Die Weltgeschichte für höhere Töchterschulen und den Privatunterricht. Geschichte der neueren Zeit. Theil 3. 2. Auflage bearbeitet von Heinrich Cassian. Mainz: Kunze.

- Weber, Georg (1847): Lehrbuch der Weltgeschichte: mit Rücksicht auf Cultur, Literatur und Religionswesen, und einem Abriß der deutschen Literaturgeschichte als Anhang für höhere Schulanstalten und zur Selbstbelehrung. 2. Auflage. Leipzig: Engelmann.
- Weber, Georg (1858): Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung. Ein Lehrbuch für mittlere Gymnasialklassen, für höhere Bürger- und Realschulen, für Töchtertschulen und Privatanstalten. 5. verbesserte Auflage. Leipzig: Engelmann.
- Weber, Georg (1879): Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung. 17. Auflage. Leipzig: Engelmann.
- Welter, Theodor Bernhard (1840): Lehrbuch der Weltgeschichte für Gymnasien und höhere Bürgerschule. Geschichte der neueren und neuesten Zeit. 4. Auflage. Münster: Coppenrath.

Literatur

- Adanir, Fikret (2021): Wandlungen des deutschen Türkeibildes in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Lohmann, Ingrid/Böttcher, Julika (Hrsg.): Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert – Pädagogik, Bildungspolitik und Kulturtransfer. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 23–42.
- Castro Varela, Maria do Mar (2010): Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity. In: Kessel, Fabian/Plößler, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Çırakman, Aslı (2005): From the „Terror of the World“ to the „Sick Man of Europe“. European Images of Ottoman Empire and Society from the Sixteenth Century to the Nineteenth. New York: Peter Lang.
- Der Kaiser bei unseren türkischen Verbündeten. Dokumentarfilm 1917, /www.filmothek.bundesarchiv.de/video/565699?set_lang=de (Abfrage: 19.06.2023).
- Fuchs, Eckhardt/Niehaus, Inga/Stoletzki, Almut (Hrsg.) (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen: V&R unipress.
- Fuhrmann, Malte (2006): Der Traum vom deutschen Orient. Zwei deutsche Kolonien im Osmanischen Reich 1851–1918. Frankfurt: Campus.
- Fuhrmann, Malte (2012): Deutschlands Abenteurer im Orient. Eine Geschichte semi-kolonialer Verstrickungen. In: Schöning, Claus/Çalik, Ramazan / Bayraktar, Hatice (Hrsg.): Türkisch-Deutsche Beziehungen: Perspektiven aus Vergangenheit und Gegenwart. Berlin: Klaus Schwarz, S. 10–33.
- Gencer, Mustafa (2002): Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion. Deutsch-türkische Beziehungen (1908–1918). Münster: LIT.
- Hellmank, Timm Gerd (2023): Vom „Türkenjoch“ zu „Deutschlands Freundschaft für die Türkei“ – Der Wandel des Wissens über das Osmanische Reich in deutschen Geschichtsschulbüchern 1839–1918. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen: Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Jacobmeyer, Wolfgang (2011): Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945: Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Band 1. Berlin: LIT.
- Kluchert, Gerhard/Horn, Klaus-Peter et al. (Hrsg.) (2021): Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Konrad, Felix (2010): Von der ‚Türkengefahr‘ zu Exotismus und Orientalismus: Der Islam als Antithese Europas (1453–1914)? In: Leibniz-Institut für Europäische Geschichte (IEG) (Hrsg.): Europäische Geschichte Online (EGO). Mainz, ieg-ego.eu/konradf-2010-de (Abfrage: 07.06.2023).
- Koschorke, Albrecht (2007): Zur Logik kultureller Gründungserzählungen. In: Zeitschrift für Ideengeschichte 2, S. 5–12.
- Landwehr, Achim (2008): Historische Diskursanalyse. Frankfurt, New York: Campus.
- Lüders, Jenny (2007): Ambivalente Selbstpraktiken: eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld: transcript.

- Lohmann, Ingrid (2018): Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg. Skizze einer Diskursanalyse. In: Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror. Jahrbuch für Pädagogik 2017. Berlin: Peter Lang, S. 15–59.
- Matthes, Eva / Kesper-Biermann, Sylvia et al. (Hrsg.) (2021): Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Osterhammel, Jürgen (2009): Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts. München: C. H. Beck.
- Polaschegg, Andrea (2005): Der andere Orientalismus. Regeln deutsch-morgenländischer Imagination im 19. Jahrhundert. Berlin: De Gruyter.
- Said, Edward W. (2003): Orientalism: Western Conceptions of the Orient. London: Penguin Modern Classics.
- Schöllgen, Gregor (1981): „Dann müssen wir uns aber Mesopotamien sichern!“ Motive deutscher Türkeipolitik zur Zeit Wilhelm II. in zeitgenössischen Darstellungen. In: Saeculum 32.2, S. 130–145.
- Schönig, Claus (2012): Zum Geleit. In: Schönig, Claus/Çalik, Ramazan/Bayraktar, Hatice (Hrsg.): Türkisch-Deutsche Beziehungen: Perspektiven aus Vergangenheit und Gegenwart. Berlin: Klaus Schwarz, S. 7–8.
- Zelevos, Ioannis (2015): Griechischer Unabhängigkeitskrieg (1821–1832). In: Leibniz-Institut für Europäische Geschichte (IEG) (Hrsg.): Europäische Geschichte Online (EGO). Mainz, ieg-ego.eu/de/threads/europaeische-medien/europaeische-medienereignisse/ioannis-zelevos-griechischer-unabhaengigkeitskrieg-1821-1829 (Abfrage: 19.06.2023).

Friedensbildung und (De)Kolonialität

Juliana Krohn

Zusammenfassung: Dieser Beitrag beschäftigt sich mit dem Einfluss dekolonialer Perspektiven auf Friedensbildung im Globalen Norden. Im Zuge des *giro decolonial*, also des *decolonial turn*, sieht sich sowohl die Friedens- und Konfliktforschung als auch die mit ihr eng verzahnte Friedensbildung mit einer Reihe von theoretischen wie praktischen Herausforderungen konfrontiert. So führt beispielsweise das Zusammendenken von Friedensvorstellungen und Dekolonialität zu Widersprüchen, die zentraler Bestandteil der hiesigen theoretischen Auseinandersetzung sind. Dahinter steht die Auffassung, dass der Bildungsauftrag von der wissenschaftlichen Analyse von Gewalt-, Macht- und Herrschaftsverhältnissen abhängt, aus der sich spezifische pädagogische Anforderungen ableiten lassen. Dekoloniale Theorieperspektiven ermöglichen es so beispielsweise die Genese von Friedensvorstellungen im Kontext von kolonialen Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu verstehen und das Konzept des Friedens als hegemoniales Legitimationsmuster der kolonialen Moderne zu hinterfragen. Schließlich argumentiere ich für eine dekolonial informierte Friedensbildung, die einen lebenslangen Prozess der Auseinandersetzung mit und des Verlernens von modern/kolonialen Haltungen beinhaltet und letztendlich die Frage aufwirft, ob es angesichts der planetaren Krise vielmehr einer Pädagogik bedarf, die sich nicht an vermeintlich universellen Leitbildern wie Frieden orientiert, sondern die vielfältigen Verflechtungen der Themen, die mit der planetaren Krise einhergehen, zur Grundlage pädagogischer Konzepte macht.¹

Abstract: This article explores the influence of decolonial perspectives on peace education in the Global North. In the course of the decolonial turn, peace and conflict studies and peace education face both theoretical and practical challenges. Thinking understandings of peace and decoloniality together leads to several contradictions. These are central to the theoretical debate presented in this article, which is based on the conception that the educational mandate depends on the scientific analysis of relations of violence, power and domination, from which specific ped-

1 Dieser Beitrag beruht auf gemeinsamen Auseinandersetzungen mit und Vorarbeiten zu Friedensbildung und (De)Kolonialität von Christina Pauls und mir, die im Kontext des von der Deutschen Stiftung Friedensforschung geförderten Workshops „Friedensforschung, Friedensbildung und (De)Kolonialität“ ihren Anfang nahmen. Für eine Vertiefung der hier skizzierten Ideen vgl. Krohn/Pauls 2023.

agogical requirements can be derived. Decolonial perspectives allow us to understand how understandings of peace have been shaped in the context of colonial relations of power and domination. They also question the concept of peace as a hegemonic pattern of legitimation in colonial modernity. Finally, I argue for a decolonially informed peace education that involves a lifelong process of confronting and unlearning modern/colonial attitudes. Ultimately, the article raises the question of whether, in the face of the planetary crisis, a pedagogy is needed that is not based on supposedly universal guiding principles such as peace, but rather considers the multiple interconnections of issues associated with the planetary crisis as the basis for pedagogical concepts.

Keywords: Friedensbildung, Dekolonialität, Dekolonisierung, Macht, Herrschaft

1. Einleitung

In den letzten Jahren lässt sich eine verstärkte Beschäftigung mit der kolonialen Vergangenheit und Gegenwart in ehemaligen kolonialen Zentren beobachten. Ein Beispiel ist die in Deutschland seit einiger Zeit geführte Debatte um das Humboldt-Forum, seine ethnologischen Sammlungen und die Restitution der gestohlenen Kulturgüter, die diese Sammlungen beinhalten. Neben Museen geraten aber auch andere Institutionen wie Universitäten als Orte der Reproduktion kolonialer Strukturen in den Blick. Im Jahr 2015 hat beispielsweise die Bewegung *Rhodes Must Fall*, die in Südafrika begann und sich bald auch auf andere Universitäten wie die Universität Oxford ausweitete, auf eine notwendige Dekolonisierung von Bildung im Allgemeinen und der Institution Universität im Besonderen aufmerksam gemacht (vgl. Bhabra/Gebrial/Nişancioğlu 2018). Diese Beispiele verweisen auf eine breiter werdende Anerkennung der Unvollständigkeit politischer Dekolonisierungsprozesse des 20. Jahrhunderts und damit auf den anhaltenden Zustand der Kolonialität, also das Fortbestehen von aus dem europäischen Kolonialismus hervorgegangenen Strukturen, die auch heute noch Macht-, Gewalt- und Herrschaftsverhältnisse und damit Wertvorstellungen, Beziehungen und Politik prägen (vgl. Maldonado-Torres 2007; Quijano 2000).

Aníbal Quijano vertiefte 1992, also 500 Jahre nachdem Christoph Kolumbus den Boden von Guanahani, einer der Inseln der heutigen Bahamas betrat und damit den Weg für die Kolonisierung von Abya Yala und Turtle Island² bereitete, das

2 Abya Yala („Land des Lebens“ in der Sprache der Kuna, Bezeichnung für Südamerika) und Turtle Island (Bezeichnung für Nord- und Zentralamerika in einigen Algonkin- und irokesischen Sprachen) sind – in Abgrenzung zu den europäischen Fremdbezeichnungen Nord- und Südamerika – indigene Bezeichnungen.

Konzept der *colonialidad del poder* (Kolonialität der Macht). Quijano beschreibt damit Kapitalismus, Eurozentrismus und den Nationalstaat als Dimensionen einer globalen Machtstruktur, die die Einteilung von Menschen nach der Kategorie *race*³ mit kapitalistischer Arbeitsteilung und deren Kontrolle durch den Staat verbindet (vgl. Quijano 1992; 2000). Dekoloniale Wissenschaftler:innen wie María Lugones haben dies später um die Kategorie Geschlecht ergänzt, die Quijano zwar erwähnt, laut Lugones damit aber der Tragweite der unterdrückenden Kolonialität von Geschlecht nicht gerecht wird (vgl. Lugones 2016).

Die von Quijano beschriebene Kategorisierung geht mit einer angenommenen Höherwertigkeit europäischer, christlicher, heterosexueller, nichtbehinderter, männlicher Menschen sowie der damit verbundenen vermeintlichen Minderwertigkeit anderer Menschen sowie nicht-menschlicher Lebewesen einher. Dies diene der Legitimation der gewaltvollen kolonialen Expansion Europas und wurde theologisch (vgl. Priesching/Grieser 2016), später auch philosophisch (vgl. Därmann 2020) und naturwissenschaftlich (vgl. Wernsing et al. 2018) begründet. Die so naturalisierte Illusion der Überlegenheit gegenüber vermeintlich Anderen und die sich in der Folge ausbreitende „Imperiale Lebensweise“ (Brand/Wissen 2017) ermöglichen einigen Wenigen einen übermäßigen Zugriff auf und damit die Ausbeutung von Natur und der Arbeitskraft von Menschen.

Während Rassismus auch im Kontext der Debatten um Kolonialismus sowie von *Black Lives Matter* zunehmend als strukturelles Problem in den wissenschaftlichen wie gesellschaftlichen Fokus rückt, lässt sich für die Disziplin der Friedens- und Konfliktforschung nach wie vor eine „racial silence“ sowie eine nicht ausreichende Auseinandersetzung mit den damit verbundenen kolonialen Macht-, Gewalt- und Herrschaftsstrukturen feststellen (Azarmandi 2018, S. 69). Dekoloniale Perspektiven ermöglichen es diese Strukturen zu hinterfragen und zu irritieren, indem sie Perspektiven der Menschen einbringen, die von anderen Standpunkten jenseits der hegemonialen Moderne aus sprechen und die daher die Fähigkeit haben „to respond with solutions that would be absolutely impossible for an exclusively modern culture“ (Dussel 2012, S. 42 f.).

Dieser Beitrag stellt daher eine theoretische Reflexion darüber dar, welche Folgen die Auseinandersetzung mit dekolonialen Perspektiven für eine dekolonial informierte Friedensbildung haben kann. Ich spreche dabei von *dekolonial informierter*, nicht von *dekolonialer* Friedensbildung, um zu verdeutlichen, dass eine Dekolonisierung von Friedensbildung nicht mittels intellektueller Debatten möglich ist und nicht von einzelnen Wissenschaftler:innen im Rahmen einer Institution wie der Universität geleistet werden kann, die selbst noch ihrer grundlegenden Dekolonisierung harrt.

3 Die Beibehaltung des englischen Begriffs soll verdeutlichen, dass es sich bei *race* um eine sozio-kulturelle Konstruktion mit spezifischer Gewaltgeschichte handelt und darauf verweisen, dass *race* ein zentrales Konzept angloamerikanischer Theoriebildung ist.

Dass diese nämlich nicht mit aktuellen Strategien wie Diversity Management und einer Diversifizierung von Curricula erreicht werden kann, beschreibt Delia Gebrial mit der Aufforderung „Don't diversify, decolonise“ (Gebrial 2018, S. 29) in einer Analyse der *Rhodes Must Fall*-Bewegung an der Universität Oxford. Stattdessen gehe es darum „to connect what is happening inside the institution to the outside, and to utilise its resources in the interest of social justice“ (Gebrial 2018, S. 34). Dies ist auch daher notwendig, da in Institutionen des Globalen Nordens auch die Praktiken radikaler Denker:innen oft ihren Theorien widersprechen, denn „[o]ne of the tricks that Western modernity plays on intellectuals is to allow them only to produce revolutionary ideas in reactionary institutions“ (Sousa Santos 2016, S. 3), wie etwa der Umgang mit Machtmissbrauch in der Wissenschaft zeigt (vgl. Pritchard/Edwards 2023). Dekolonisierung ist jedoch nicht nur ein kritisches, sondern vor allem auch ein emanzipatorisches Projekt, das ohne Praxis und damit einhergehende strukturelle Veränderungen nicht funktioniert. Friedensbildung dekolonial zu informieren, damit zu irritieren und zu hinterfragen und dabei in hegemoniale Diskurse über und Verständnisse von Frieden zu intervenieren, ist also einer von vielen notwendigen Schritten im Prozess ihrer Dekolonisierung.

2. (De)Kolonialität und Frieden(sbildung)

Mit dem *decolonial turn* rückt auch in den Fokus, wie Wissen und die Praxis der Wissensproduktion im globalen Norden auf dem „epistemischen Territorium der Moderne“⁴ (Vázquez 2011, S. 29) verhaftet und selbst in Gewaltverhältnisse verstrickt sind, wie sich mit dem Konzept der epistemischen Gewalt analysieren lässt (vgl. Brunner 2020). Im Kontext der Friedens- und Konfliktforschung und Friedensbildung lässt sich damit etwa die Überzeugung irritieren, dass Gewalt immer „anderswo, anderswer und anderswas“ ist (Brunner 2016, S. 94) – eine Überzeugung, die mit kolonialen Dualismen wie *zivilisiert* und *unzivilisiert* einhergeht und auf spezifischen modern-liberalen⁵ Friedensvorstellungen beruht, die mit dem

-
- 4 Rolando Vázquez bezeichnet damit keinen geographischen Raum, sondern einen epistemologischen Rahmen, in dem die Diskurse der Moderne Erfolg haben und auf den sie gleichzeitig beschränkt sein müssen, um verstanden zu werden. Nur im Kontext der Wissensproduktion auf dem epistemischen Territorium der Moderne ist es so beispielsweise verständlich, bzw. verstehbar von der *Entdeckung Amerikas* zu sprechen, was gleichzeitig mit einer Auslöschung, oder Verdrängung anderen Wissens einhergeht, das nicht auf dem epistemischen Territorium der Moderne entsteht oder entstanden ist (vgl. Vázquez 2011).
 - 5 Der im Globalen Norden vorherrschende und von ihm idealisierte modern-liberale Friedensbegriff fußt auf sogenannten modernen Prinzipien (z. B. Rationalität, Aufklärung, Zivilisierung) und ist eng mit liberalen Grundwerten wie unter anderem individuellen Rechten, dem Schutz von Privateigentum, westlichen Auffassungen von Demokratie und unregulierten Märkten ver-

Mythos von Frieden als westlicher Errungenschaft verknüpft sind. Mit dem Konzept der Kolonialität des Friedens, das Nelson Maldonado-Torres im Zuge der Kritik an Plünderungen im Rahmen von *Black Lives Matter*-Protesten geprägt hat, wird dabei deutlich, wie Friedensvorstellungen, die sich auf Recht und Ordnung und deren Durchsetzung in durch strukturellen Rassismus geprägten Nationalstaaten beziehen, im Dienst modern/kolonialer Herrschaft stehen (vgl. Maldonado-Torres 2020).

Nikita Dhawan und Maria do Mar Castro Varela sprechen in dem Zusammenhang von einer Friedensideologie, die durch ein universalisiertes und institutionalisiertes Völkerrecht im Kontext von Zivilisierungsdiskursen verbreitet wurde. Kennzeichnend dafür ist eine seit dem Westfälischen Frieden von 1684 im Völkerrecht angelegte Asymmetrie, die beispielsweise in Debatten der Internationalen Beziehungen „durch Kategorien wie etwa ‚entwickelt‘ und ‚unterentwickelt‘ perpetuiert“ werden (Castro Varela / Dhawan 2017, S. 240; vgl. Anghie 2004). Frieden wird dabei universalisiert und mit der kolonialen Idee von Entwicklung und Zivilisierung verknüpft, so beispielsweise von Dieter Senghaas, der „Frieden als Zivilisierungsprojekt“ bezeichnet (Senghaas 1995, S. 196). Arturo Escobar beschreibt solche Universalisierungsprozesse, die vom „epistemischen Territorium der Moderne“ (Vázquez 2011, S. 29) ausgehen, unter Bezugnahme auf John Law als „the West’s ability to arrogate to itself the right to be ‚the world‘ and to relegate all other worlds to its rules, to a state of subordination, or to nonexistence. It is thus an imperialist, colonial notion“ (Escobar 2020, S. 14; vgl. Law 2011).

Auch wenn sich mit der Einführung des auf Martin Luther King Jr. zurückgehenden Begriffs *positive peace* im Gegensatz zu *negative peace*⁶ in das Feld der Friedens- und Konfliktforschung und der Friedensbildung durch Johan Galtung der Fokus hin zu den strukturellen Voraussetzungen von Frieden verschoben hat, bleibt der Anspruch auf Universalität in der Praxis weitestgehend bestehen (vgl. Galtung 1969). Auch spätere Forderungen nach einer epistemischen Pluralisierung von Friedensvorstellungen im Kontext einer postmodernen Friedenstheorie (vgl. Dietrich / Sützl 1997; Wintersteiner 1999) widmen sich einer in eurozentrischen Kategorien verbleibenden Analyse ihrer Genese, kaum aber den ihnen zugrundeliegenden Macht-, Gewalt- und Herrschaftsstrukturen und deren möglicher Transformation.

Dekoloniale Perspektiven zeigen zudem, wie auch Naturverständnisse und gesellschaftliche Naturverhältnisse von kolonialen Kontinuitäten geprägt sind. Mit dem von Héctor Alimonda (2019) eingebrachten Konzept der *Kolonialität der Natur* wird deutlich, wie der europäische Kolonialismus einerseits Naturräume gewaltsam verändert hat, beispielsweise durch Ressourcenabbau, Monokulturen

woben (vgl. Richmond 2011, auch für eine Kritik am liberalen Friedensbegriff) und beruht auf diversen Fiktionen moderner sozialer Theorie (vgl. Bhabra / Holmwood 2021).

6 Frieden wird hier vereinfacht gesagt als die Abwesenheit von Gewalt verstanden.

und eine weltweite Homogenisierung der Flora und Fauna. Der sogenannte Orbis spike⁷ zeigt zudem, dass die Kolonisierung von Abya Yala und Turtle Island selbst das Klima beeinflusst hat (vgl. Lewis/Maslin 2015). Andererseits wurden dadurch auch soziokulturelle Dynamiken im Umgang mit der Natur beeinflusst, sodass Natur beispielsweise zunehmend als Ressource gedacht, beziehungsweise umgedeutet wurde, um ihre Ausbeutung zu legitimieren (Alimonda 2019, S. 103). Damit wurden Herrschaftsverhältnisse in gesellschaftliche Naturverhältnisse eingeschrieben, mit denen der Natur und nicht-menschlichen Lebewesen keine Handlungsmacht und kein Eigenwert mehr zukam, sondern ihr Wert von der Verwertbarkeit für den Menschen abhing (vgl. Krohn 2023). Leanne Betasamosake Simpson bezeichnet diese Veränderung soziokultureller Dynamiken als Notwendigkeit, die die koloniale Ausbeutung der Natur und der Menschen zuallererst ermöglicht hat:

„Because really what the colonizers have always been trying to figure out is ‚How do you extract natural resources from the land when the people’s whose territory you’re on believe that those plant, animal and minerals have both spirit and therefore agency?’ It’s a similar answer: You use gender violence to remove Indigenous peoples and their descendants from the land, you remove agency from the plant and animal worlds and you reposition aki (the land) as ‚natural resources‘ for the use and betterment of white people.“ (Betasamosake Simpson 2020, o. S.)

Malcom Ferdinand spricht in diesem Kontext von „modernity’s colonial and environmental double fracture“, der aus der Trennung von „Planet, Environment, Nature“ von „Man, Human, Anthropos“ und der Trennung von „colonized/slave-making colony“ von „settler-colonist/mainland master“ besteht (Ferdinand 2022, S. 3 ff.). Daraus abgeleitete Friedensvorstellungen folgen einer kolonialen, kommodifizierenden Logik, die Natur und nicht-menschlichen Lebewesen als Ressource ohne Handlungsmacht begreift. Frieden wird nur als relationale Qualität zwischen Menschen, oder menschengemachten Gebilden wie Staaten, nicht beispielsweise zwischen Menschen und nicht-menschlichen Lebewesen gedacht. Entsprechende Schwerpunkte in der Friedens- und Konfliktforschung und Friedensbildung liegen somit beispielsweise auf Ressourcenkonflikten, dem Land Grabbing, dem Zusammenhang von Umweltproblemen und Konflikten allgemein sowie der Erforschung von Kriegen und bewaffneten Konflikten als

7 Um 1610 kann ein deutlicher Abfall des CO₂-Gehalts in der Atmosphäre verzeichnet werden. Lewis und Maslin führen dies auf den Tod von geschätzt 50 Millionen Menschen zurück, die in Folge der gewaltsamen Kolonisierung und der von europäischen Kolonisatoren eingeschleppten Krankheiten starben. Dadurch wurden landwirtschaftliche Flächen nicht mehr bewirtschaftet, sodass dort vermehrt Bäume wuchsen, die das CO₂ aus der Atmosphäre speicherten. Darin sehen einige Wissenschaftler:innen den Beginn des Anthropozäns, also eines neuen geologischen Zeitalters (vgl. Lewis/Maslin 2015).

Folgen des Klimawandels, oder auf dem Zusammendenken von Nachhaltigkeit und Frieden. Dekoloniale Perspektiven hingegen stellen modern/koloniale gesellschaftliche Naturverhältnisse selbst fundamental in Frage, indem sie den Fokus auf dessen Genese in einem kolonialen Kontext legen (vgl. Krohn 2023).

Friedensvorstellungen entspringen also spezifischen historischen und gesellschaftlichen Prozessen und Kontexten und sind in ihrem Gewordensein eingebettet in koloniale Macht-, Gewalt- und Herrschaftsverhältnisse (Pauls 2022). Sie beeinflussen die an ihnen orientierte Pädagogik und den von ihnen abgeleiteten, normativen pädagogischen Auftrag, dem Frieden als Leitwert dient: „Friedenspädagogik zielt darauf ab, umfassende, ganzheitliche und am Leitwert Frieden orientierte Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten“, wobei neben Frieden auch Gewalt, Krieg und Konflikt als Bezugspunkte dienen (Jäger 2014, S. 5). Frieden kommt aber eine besondere Bedeutung zu, orientiert sich die Friedenspädagogik doch in ihrer Ausgestaltung an einer vermeintlich universellen „Kultur des Friedens“:

„Das zentrale Ziel der Friedenspädagogik ist die Befähigung zur konstruktiven und gewaltfreien Konfliktaustragung. Friedenspädagogische Maßnahmen sollen Individuen sowie soziale Gruppen und Systeme in die Lage versetzen, Konfliktdynamiken zu erkennen, Konfliktpotenziale mit friedlichen Mitteln zu bearbeiten und Konflikteskalationen zu vermeiden. Dabei ist die Orientierung an einem prozessorientierten, positiven Friedensbegriff und einer Kultur des Friedens als Leitbild friedenspädagogischen Denkens und Handelns oftmals handlungsleitend“ (Frieters-Reermann 2017, S. 94).

Mit dem Bezug auf Frieden als Kultur, läuft sie jedoch Gefahr, Frieden zu entpolitisieren und das Politische zu kulturalisieren (vgl. Brunner 2010, S. 98). Dass Friedensvorstellungen eingebettet sind in globale Macht-, Gewalt- und Herrschaftsverhältnisse gerät dabei aus dem Blick, womit Friedensbildung dazu beitragen kann, ebendiese Verhältnisse zu reproduzieren. Laut Mahdis Azarmandi tritt dies besonders deutlich dort hervor, wo Regierungen, Friedensarbeiter:innen, oder auch Wissenschaftler:innen Frieden im Kontext einer unvollständigen Dekolonisierung propagieren, wie Azarmandi (2021, S. 2) anhand der folgenden Frage von Ngũgĩ wa Thiong’o (1983, S. 92) problematisiert:

- A is sitting on B.
- A is carried, fed, and clothed by B.
- What kind of education will A want B to get?

Um sich in der Friedensbildung mit den Bedingungen und Möglichkeiten von Frieden auseinandersetzen zu können, muss die Friedensbildung also auch einer dekolonialen Kritik unterzogen werden. Die oft gewaltförmigen historischen wie gesellschaftlichen Prozesse, die dazu geführt haben, dass Frieden nur von be-

stimmten Menschen und auf eine bestimmte Art und Weise theoretisiert und im Kontext der Friedensbildung auf eine bestimmte Art und Weise von bestimmten Menschen in bestimmten Kontexten vermittelt wird, muss thematisiert werden (vgl. Azarmandi 2021; Cruz 2021; Shroff 2018). Andernfalls besteht die Gefahr, dass „peace education may often become part of the problem it tries to solve, if theoretical work is not used to interrogate the taken for granted assumptions about peace and peace education.“ (Zembylas/Bekerman 2013, S. 197)

Einen solchen Ansatz verfolgt die kritische Friedensbildung, die zunächst in Folge des durch Johan Galtung (1998) erweiterten Gewaltverständnisses die Unterscheidung zwischen direkter, kultureller und struktureller Gewalt in den Blick nimmt (Frieters-Reermann 2016) und sich unter Bezug auf dekoloniale Perspektiven beispielsweise für eine dekoloniale Praxis in der Friedensbildung ausspricht (vgl. Hajir/Kester 2020; Trifonas/Wright 2013). Die kritische Friedensbildung widmet sich also Macht-, Gewalt- und Herrschaftsverhältnissen und identifiziert sie als Gründe des Unfriedens, die es mithilfe von angepassten pädagogischen Methoden zu adressieren gilt. Allerdings hält auch sie teilweise an der Idee von inzwischen im Plural auftretenden „Kulturen des Friedens“ fest (Hajir/Kester 2020, S. 527). Dabei wird aber die gewaltförmige Dimension des Wissens und die Praxis der Wissensproduktion über Frieden selbst nicht ausreichend thematisiert und problematisiert.

3. Überlegungen zu einer dekolonial informierten Friedensbildung

Im Kontext einer dekolonial informierten Friedensbildung müssen die oft impliziten onto-epistemischen⁸ und politischen Prämissen *des Friedens* hinterfragt und irritiert werden. Mit der „Orientierung an einem prozessorientierten, positiven Friedensbegriff“ (Frieters-Reermann 2017, S. 94) übersieht die Friedensbildung, dass Frieden eben kein universeller Leitwert sein kann, der durch das Erlernen und Umsetzen friedlicher Mittel der Konfliktbearbeitung erreicht wird. Denn sowohl die Genese als auch die Inhalte von Friedensverständnissen sind, untrennbar mit epistemischer, bzw. onto-epistemischer Gewalt verwoben. Damit kann auch die Friedensbildung keine Gewaltlosigkeit für sich beanspruchen, sondern muss sich vielmehr mit den Macht-, Gewalt- und Herrschaftsverhältnissen auseinandersetzen, deren Teil sie durch ihren Bezug auf Frieden und in ihrer Positio-

8 Der Begriff onto-epistemisch verweist auf die konzeptionelle Untrennbarkeit von Ontologie und Epistemologie. Walter Mignolo begreift Ontologie als epistemologisches Konzept (2018, S. 135), also durch spezifische Epistemologien repräsentiert. Damit entsteht die Kolonialität des Seins (Ontologie) durch die Kolonialität des Wissens (Epistemologie) (Mignolo 2018, S. 154). Im Neuen Materialismus wird dies um die ethische Dimension erweitert und von Ethico-onto-epistemology (vgl. Barad 2007) gesprochen.

nierung auf dem „epistemischen Territorium der Moderne“ (Vázquez 2011, S. 29) unweigerlich ist.

Durch dekoloniale Perspektiven eingebrachte Konzepte wie das der *Kolonialität des Friedens* ermöglichen es unter anderem, sich mit dieser Verstrickung auseinanderzusetzen und so durch die Gründe hindurchzuarbeiten, die einer wirklichen Anerkennung dieser Verstrickung entgegenstehen. Eine rein kritische, oder von Hegemonie(selbst)kritik (vgl. Dietze 2008) gekennzeichnete Auseinandersetzung mit der eigenen Verstrickung in Gewalt greift dabei aber zu kurz, denn diese reproduziert

„die Vorstellung vom souveränen (westlichen) Subjekt. Diese vermeintlich kritische Form des Selbst-Bewusstseins fungiert also als okzidentalistische Selbst-Bestätigung (Dietze 2010), in der ein Bewusstsein für Herrschaft aufseiten mancher Teile der Hegemonie als eine Art Selbst-Reflexivität missverstanden wird“ (Dietze / Hashemi / Michaelis 2020, S. 4 f.).

Zwar ermöglichen es dekoloniale Perspektiven durch ihre Exteriorität (vgl. Dussel 2012) zu einer Transformation modern/kolonialer Friedensvorstellung und damit verbundener Friedensbildungspraxen beizutragen. Dafür ist es aber notwendig, dass wir uns selbst aus dem Zentrum der Welt deplatzieren, denn „it may not be possible to articulate a different relationship to modernity from within its frames of reference“ (Andreotti et al. 2015, S. 35 f.). Dieser Prozess des Sich-selbst-aus-dem-Zentrum-der-Welt-Platzierens beinhaltet einen lebenslangen Prozess der Auseinandersetzung mit modern/kolonialen Haltungen. Ein notwendiger Bestandteil dieser Prozesse der Auseinandersetzung und möglicherweise des Verlernens ist Zuhören, mit Rolando Vázquez verstanden als Akt des In-Beziehung-Tretens, denn:

„The task of listening presents itself also as an ethical orientation, towards knowledge as relationality. To listen means to bridge the colonial difference, the rift that separates the visible and the invisible, 'the real' and 'the absent'. It poses the challenge to listen to those who have been disavowed and silenced. But, can modernity listen to those that it has silenced? Would a modernity open towards an intercultural dialogue be recognizable as modernity? The practice of listening is an opening beyond the modern/colonial order. [...] it seems to us that the task of listening to the outside of modernity is one that recognizes the common people, the impoverished, in short all those that have been disdained, as the very source of decolonial critique. It is all those that modernity has materially exploited, categorized as 'other' along racial, economic and gender hierarchies, all those that have been made dispensable vis-à-vis the project of modernity, who are the source and foundation of a critique, of a contestation and of thought able to delink from the modern/colonial rule.“ (Vázquez 2012, S. 248)

Es geht also nicht darum, noch mehr, oder besseres Wissen über Frieden anzuhäufen, auch da die aktuellen globalen Probleme nicht auf einen Mangel an Wissen zurückzuführen sind (Gesturing Towards Decolonial Futures Collective 2020). Vielmehr sind es laut Chief Ninawa Inu Huni Kui diejenigen, die am besten ausgebildet sind, die am meisten zur Zerstörung und zur Aufrechterhaltung der „fantasy of separation and superiority that is destroying our planet“ (Pauls et al. 2022, S. 723) beitragen:

„Western education has been and is still promoted worldwide as what can save the planet, what can alleviate poverty, and the path to sustainability. However, the sustainability that this education promotes is the continuation of a lethal system for the planet and for humanity. This education promotes narcissistic individualism, encourages rampant consumerism, and promotes the assimilation of Indigenous and rural populations in a metropolitan culture where the relationship with the Earth is replaced by accumulation, greed, and consumption, where the most vulnerable people are exploited and even exterminated. This happens because of the fantasy that modernity is the best choice for us to live well.“ (Pauls et al. 2022, S. 724)

Anstelle von einem Mangel an Wissen sind es vielmehr Verleugnungsmuster, die einer Auseinandersetzung mit der Gewalt, der Nicht-Nachhaltigkeit, der Verstrickung und dem Umfang des Problems einer modern/kolonialen Lebensweise entgegenstehen (Gesturing Towards Decolonial Futures Collective 2020). Durch die Identifizierung eines universellen Friedens als hegemonialem Herrschaftsinstrument, rückt also anstelle von Frieden die Ausrichtung an Dekolonisierungsprozessen ins Zentrum dekolonial informierter Friedensbildung. Es geht dann zwar auch darum, den Friedensbegriff selbst wieder zum Thema onto-epistemischer Aushandlungsprozesse zu machen, ihn also zu pluriversalisieren⁹. Vor dem Hintergrund der planetaren Krise, deren Ursachen auch im europäischen Kolonialismus und transatlantischen Versklavungshandel liegen, wie inzwischen sogar das Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) anerkannt hat (IPCC 2020), stellt sich aber die Frage, ob es Sinn macht, an einer künstlichen, disziplinären Trennung verschiedener pädagogischer Ansätze wie dem Globalen Lernen, der Bildung für nachhaltige Entwicklung, der Global Citizenship Education, der Friedensbildung und anderer festzuhalten. Im Sinne einer Anerkennung des Umfangs des Problems (GTDFC 2020) der planetaren

9 Mit dem Begriff wird die programmatische Orientierung an einem Pluriversum hervorgehoben (vgl. etwa Escobar 2015; Dussel 2012; Kothari et al. 2019), das dem Credo der Zapatista „eine Welt, in der viele Welten möglich sind“ entsprechen soll (Gahman 2021, o. S.). In Abgrenzung zum onto-epistemischen Dualismus (Grosfoguel 2013, S. 79), welcher Trennbarkeit als Wesens- und Strukturprinzip in die koloniale Moderne einschreibt, wird Pluriversalität als vernetzte Diversität (interconnected diversity) verstanden, in der vielfältige Onto-Epistemologien miteinander verflochten sind (vgl. Mignolo 2018).

Krise, die inmitten des sechsten Massenaussterbens das Überleben der Spezies Mensch selbst infrage stellt (vgl. Ceballos/Ehrlich/Raven 2020), wird die Auseinandersetzung mit den Verleugnungsmustern, die viele Menschen noch vom Handeln abhalten, zur drängendsten pädagogischen Aufgabe, die angesichts der Interdisziplinarität der planetaren Krise selbst nicht vor disziplinären Grenzen Halt machen kann. Von diesen Grenzen gilt es sich im Sinne der Dekolonisierung als emanzipatorischem Projekt zu emanzipieren. Auch Pädagog:innen kommt dabei die Rolle zu Begegnungsräume zu schaffen, die das ermöglichen: „educators are called upon to play a central role in constructing the conditions for a different kind of encounter, an encounter that both opposes ongoing colonization and that seeks to heal the social, cultural, and spiritual ravages of colonial history“ (Gaztambide-Fernandéz 2012, S. 42).

Literatur

- Alimonda, Héctor (2019): The Coloniality of Nature. An Approach to Latin American Political Ecology. In: *Alternautas* 6, H. 1, S. 102–142.
- 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, H. 1, S. 21–40.
- Anghie, Antony (2004): *Imperialism, sovereignty and the making of International Law*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Azarmandi, Mahdis (2021): Freedom from Discrimination. On the Coloniality of Positive Peace. In: Standish, Katerina/Devere, Heather/Suazo, Adan/Rafferty, Rachel (Hrsg.): *The Palgrave Handbook of Positive Peace*. London: Palgrave Macmillan, S. 1–11.
- Azarmandi, Mahdis (2018): The Racial Silence within Peace Studies. In: *Peace Review. A Journal of Social Justice* 30, H. 1, S. 69–77.
- Barad, Karen (2007): *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham und London: Duke University Press.
- Betasamosake Simpson, Leanne (2020): Not Murdered, Not Missing: Rebelling against Colonial Gender Violence. www.versobooks.com/blogs/4611-not-murdered-not-missing-rebelling-against-colonial-gender-violence (Abfrage: 07.06.2023).
- Bhambra, Gurinder K./Gebrial, Dalia/Nişancıoğlu, Kerem (Hrsg.) (2018): *Decolonizing the University*. London: Pluto Press.
- Bhambra, Gurinder K./Holmwood, John (2021): *Colonialism and Modern Social Theory*. Cambridge and Medford: polity press.
- Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus*. 3. Auflage. München: oekom verlag.
- Brunner, Claudia (2020): *Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. Bielefeld: transcript.
- Brunner, Claudia (2016): Gewalt weiter denken in der Kolonialität des Friedens. In: Aram Ziai (Hrsg.): *Postkoloniale Politikwissenschaft. Theoretische und empirische Zugänge*. Bielefeld: transcript. S. 91–108.
- Brunner, Claudia (2010): Knowing Culture, Knowing Peace? Epistemological and/as Political Aspects of the 'Culture of Peace'-Initiative, Concept and Programme. In: Ratković, Viktorija/Wintersteiner, Werner (Hrsg.): *Culture of Peace: A Concept and A Campaign Revisited*. Klagenfurt: Drava, S. 82–101.

- Castro Varela do Mar, Maria/Dhawan, Nikita (2017): Postkoloniale Studien in den Internationalen Beziehungen. Die IB dekolonisieren. In: Sauer, Frank/Masala Carlo (Hrsg.): Handbuch Internationale Beziehungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 233–256.
- Ceballos, Gerardo/Ehrlich, Paul H./Raven, Peter H. (2020): Vertebrates on the brink as indicators of biological annihilation and the sixth mass extinction. In: PNAS 117, H. 24, S. 13596–13602.
- Cruz, Juan Daniel (2021): Colonial power and decolonial peace. In: Peacebuilding 9, H. 3, S. 274–288.
- Därmann, Iris (2020): Undienlichkeit. Gewaltgeschichte und politische Philosophie. Berlin: Matthes & Seitz.
- Dietrich, Wolfgang/Sützl, Wolfgang (1997): A Call for Many Peaces. Schlaining Workingpapers 7: Stadtschlaining.
- Dietze, Gabriele (2008): Intersektionalität und Hegemonie(selbst)kritik. In: Gippert, Wolfgang/Görte, Petra/Kleinau, Elke (Hrsg.): Transkulturalität. Gender- und bildungshistorische Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 27–43.
- Dietze, Gabriele/Yekani, Elahe Haschemi/Michaelis, Beatrice (2020): Seinsweisen oder Kategorien. Intersektionalität und ihre Methoden queeren. In: Mefebue, Astrid Biele/Bührmann, Andrea/Grenz, Sabine (Hrsg.): Handbuch Intersektionalitätsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–20.
- Dussel, Enrique D. (2012): Transmodernity and Interculturality: An Interpretation from the Perspective of Philosophy of Liberation. In: TRANSMODERNITY. Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World 1, H. 3, S. 28–59.
- Escobar, Arturo (2020): Pluriversal Politics. The Real and the Possible. Durham und London: Duke University Press.
- Escobar, Arturo (2015): Degrowth, postdevelopment, and transitions. A preliminary conversation. In: Sustainability Science 10, S. 451–462.
- Ferdinand, Malcom (2022): Decolonial Ecology. Thinking from the Caribbean World. Cambridge: polity press.
- Frieters-Reermann, Norbert (2017): Friedenspädagogik. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.) (2017): Handlexikon Globales Lernen. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 94–98.
- Frieters-Reermann, Norbert (2016): Friedenskompetenz durch Friedensbildung? Ausgewählte aktuelle Dilemmata und Diskursbereiche der Friedenspädagogik. In: ZEP (Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik) 39, H. 4, S. 4–9.
- Gahman, Levi (2021): Zapatismo. In: Global Social Theory online: www.globalsocialtheory.org/topics/zapatismo/(Abfrage: 07.06.2023).
- Galtung, Johan (1998): Frieden mit friedlichen Mitteln. Frieden und Konflikt, Entwicklung und Kultur. Opladen: Barbara Budrich.
- Galtung, Johan (1969): Violence, Peace, and Peace Research. In: Journal of Peace Research 6, H. 3, S. 167–191.
- Gaztambide-Fernández, Rubén A. (2012): Decolonization and the pedagogy of solidarity. In: Decolonization. Indigeneity, Education & Society 1, H. 1, S. 41–67.
- Gebrial, Dalia (2018): Rhodes Must Fall. Oxford and Movements for Change. In: Bhambra, Gurinder K./Gebrial, Dalia/Nişancioğlu, Kerem (Hrsg.): Decolonizing the University. London: Pluto Press. S. 19–36.
- Gesturing Towards Decolonial Futures Collective (2020): Denials. www.decolonialfutures.net/4denials/(Abfrage: 07.06.2023).
- Grosfoguel, Ramón (2013): The Structure of Knowledge in Westernized Universities. Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century. In: Human Architecture. Journal of the Sociology of Self-Knowledge 11, H. 1, S. 73–90.
- Hajir, Basma/Kester, Kevin (2020): Toward a Decolonial Praxis in Critical Peace Education. Postcolonial Insights and Pedagogic Possibilities. In: Studies in Philosophy and Education 39, S. 515–532.

- IPCC (2020): Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Summary for Policy-makers. www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/downloads/report/IPCC_AR6_WGII_FinalDraft_FullReport.pdf (Abfrage: 07.06.2023).
- Jäger, Uli (2014): Friedenspädagogik und Konflikttransformation. Berghof Handbook for Conflict Transformation. Berghof Foundation: Berlin.
- Kothari, Ashish/Salleh, Ariel/Escobar, Arturo/Demaria, Federico/Acosta, Alberto (Hrsg.) (2019): *Pluriverse. A Post-development Dictionary*. New Delhi: Tulika.
- Krohn, Juliana (2023): (K)ein Frieden mit der "Natur"? Zum anthropozentrischen Frieden der kolonialen Moderne. In: *Wissenschaft und Frieden 02/2023: Klimakrise. Gewalt – Widerstand – Transformation*, S. 14–16.
- Krohn, Juliana/Pauls, Christina (2023): Friedensbildung otherwise? Überlegungen zu einer dekolonial informierten Friedensbildung. In: *ZeFKo* (im Erscheinen).
- Law, John (2011): What's Wrong with a One-World World. www.heterogeneities.net/publications/Law2011WhatsWrongWithAOneWorldWorld.pdf (Abfrage: 07.06.2023).
- Lewis, Simon L./Maslin, Mark A. (2015): Defining the Anthropocene. In: *Nature* 519, S. 171–180.
- Lugones, María (2016): The Coloniality of Gender. In: Harcourt, Wendy (Hrsg.): *The Palgrave Handbook of Gender and Development*. London: Palgrave Macmillan, S. 13–33.
- Maldonado-Torres, Nelson (2020): Notes on the coloniality of Peace. In: *Frantz Fanon Foundation online*. www.fondation-frantzfanon.com/notes-on-the-coloniality-of-peace/ (Abfrage: 07.06.2023).
- Maldonado-Torres, Nelson (2007): On the Coloniality of Being. Contributions to the development of a concept. In: *Cultural Studies* 21, H. 2–3, S. 240–270.
- Mignolo, Walter D. (2018): What does it mean to decolonize? In: Mignolo, Walter D./Walsh, Catherine (Hrsg.): *On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press, S. 105–134.
- Ngũgĩ wa Thiong'o (1983): *Barrel of a Pen. Resistance to Repression in Neo-colonial Kenya*. London: New Beacon Books.
- Pauls, Christina (2022): Neokolonialer Frieden?! Die koloniale Unterseite modern-liberaler Friedensvorstellungen. In: *Wissenschaft und Frieden 2/2022: Kriegerische Verhältnisse. Reflexionen zur Ukraine/Neokolonialismus*, S. 42–45.
- Pauls, Christina/Oppelt, Martin/Weber, Nicki K./Ninawa Inu Huni Kui/Leggewie, Claus/Hanusch, Frederic/Bauer, Lisa/Hartl, Claudia/Finkelstein, Clemens/Chakrabarty, Dipesh/Mendoza, Breny/Schreurs, Miranda (2022): Das Planetarische Politisch(e) Denken. In: *Politische Vierteljahrsschrift* 63, S. 703–728.
- Priesching, Nicole/Grieser, Heike (Hrsg.) (2016): *Theologie und Sklaverei von der Antike bis in die frühe Neuzeit*. Hildesheim u. a.: Olms.
- Pritchard, Erin/Edwards, Delyth (Hrsg.) (2023): *Sexual Misconduct in Academia. Informing an Ethics of Care in the University*. London: Routledge.
- Quijano, Aníbal (2000): Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. In: *Nepantla. Views from South* 1, H. 3, S. 533–580.
- Quijano, Aníbal (1992): Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. In: *Perú Indígena* 13, H. 29, S. 11–20.
- Richmond, Oliver (2011): *A Post-liberal Peace*. London: Routledge.
- Senghaas, Dieter (1995): Frieden als Zivilisierungsprojekt. In: Senghaas, Dieter (Hrsg.): *Den Frieden denken. Si vis pacem, para pacem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 196–226.
- Shroff, Sara (2018): The Peace Professor. Decolonial, Feminist, and Queer Futurities. In: Groarke, Margaret/Welty, Emily (Hrsg.): *Peace and Justice Studies. Critical Pedagogy*. New York: Routledge. S. 146–162.
- Sousa Santos, Boaventura de (2016): *Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide*. London und New York: Routledge.

- Trifonas, Peter Pericles/Wright, Bryan (Hrsg.) (2013): *Critical Peace Education. Difficult Dialogues*. Dordrecht: Springer.
- Vázquez, Rolando (2012): Towards a decolonial critique of modernity. Buen Vivir, relationality and the task of listening. In: Fornet-Betancourt, Raúl (Hrsg.): *Kapital, Armut, Entwicklung*. Aachen: Verlag Mainz, S. 241–252.
- Vázquez, Rolando (2011): Translation as Erasure. Thoughts on Modernity's Epistemic Violence. In: *Journal of Historical Sociology* 24, H. 1, S. 27–44.
- Wernsing, Susanne/Geulen, Christian/Vogel, Klaus (Hrsg.) (2018): *Rassismus. Die Erfindung von Menschenrassen*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Wintersteiner, Werner (1999): *Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne*. Münster: agenda Verlag.
- Zembylas, Michalinos/Bekerman, Zvi (2013): Peace education in the present. Dismantling and re-constructing some fundamental theoretical premises. In: *Journal of Peace Education* 10, H. 2, S. 197–214.

Vom Abriss postsozialistischer Orte der Erinnerung zur Re-Artikulation von Rassismus im natio-ethno-kulturellen Kontext Deutschland? Eine Spurensuche ausgehend von Cottbus¹

Manuel Peters

Zusammenfassung: Im Beitrag nehme ich den Abriss der Milch-Mokka-Eis-Bar „Kosmos“ in Cottbus zum Anlass, um den Umgang mit den Hinterlassenschaften der DDR-Geschichte Ostdeutschlands zu thematisieren. Dabei schlage ich eine Lesart vor, die diesen Umgang in Zusammenhang mit Prozessen der nicht-so-Anerkennung und damit korrespondierenden Kämpfen um Zugehörigkeit setzt, welche auf rassistisches Wissen zurückgreifen. Diese Prozesse, und eine spezifische Virulenz rassistischer Artikulationen, führen häufig dazu, Rassismus als spezifisch ostdeutsches Problem zu markieren. Dies, so zeigt die folgende Betrachtung, ist einerseits stimmig, denn auch die DDR schloss an rassistisches Wissen und koloniale Strukturen an und bediente sich dieser in ihren internen und externen Beziehungen. Es ist andererseits aber auch problematisch, insofern bundesweiter Rassismus aus dem Blick gerät, ebenso wie aktuelle Prozesse des unproblematisierten Bezugs auf den deutschen Imperialismus und die Neueinschreibung rassistischen Wissens. Diese Verflechtungen zum Thema zu machen ist bedeutsam, um aktuelle rassistische Mobilisierungen besser kontextualisieren und auch in Bildungssettings entgegenwirken zu können.

Abstract: In this article, I take the demolition of the milk and mocha bar „Kosmos“ in Cottbus as an opportunity to address how the legacies of East Germany's GDR history are dealt with. In doing so, I propose a reading that places this treatment in the context of processes of (non-)recognition and corresponding struggles for belonging that draw on racist forms of knowing. These processes, and a specific virulence of racist articulations, often lead to marking racism as a specifically East German problem. This, as the following observation shows, is on the one hand coherent, because the former GDR did indeed further inscribe racist knowledge

1 Ich danke den Mitgliedern der Forschungswerkstatt Migration und Bildung an der Universität Bielefeld für ihre wertvollen Kommentare und Anmerkungen zu einem ersten Entwurf dieses Artikels.

and colonial structures and made use of them in its internal and external relations. On the other hand, it is also problematic insofar as nationwide racism is lost from view, as are current processes of unproblematic reference to German imperialism and the reinscription of racist knowledge. Highlighting these interconnections is important in order to better contextualize current racist mobilizations and to be able to counteract them in educational settings.

Keywords: Rassismus, Migration, Differenz, Ostdeutschland, Postsozialismus, Postkolonialismus

1. Einleitung

Im vorliegenden Artikel begeben sich mich auf eine Spurensuche, die durch ein postkolonial und postsozialistisch informiertes Stadtführungs- und Bildungsprojekt inspiriert ist, das wir in Cottbus entwickelt und durchgeführt haben.² Anlass war die Erfahrung in einer ostdeutschen Kleinstadt, die, wie wir andernorts gezeigt haben (Trzeciak/Peters 2022), sowohl von den Nachwirkungen der realsozialistischen und der kolonialen Geschichte in der kapitalistisch geprägten Gegenwart gezeichnet und die (nicht erst) seit Anfang 2018 von rassistischer Mobilisierung mit bundesweiter Aufmerksamkeit geprägt ist (vgl. Fröschner/Warnecke 2019). Diese Verflechtungen zum Thema zu machen, so unsere und die diesem Artikel zu Grunde liegende These, ist bedeutsam, um aktuelle rassistische Mobilisierungen besser kontextualisieren und ihnen auch in Bildungssettings entgegenwirken zu können.

Im vorliegenden Beitrag nehme ich das Beispiel des Abrisses der Milch-Mokka-Eis-Bar „Kosmos“ in Cottbus zum Anlass, um den Umgang mit den Hinterlassenschaften der DDR-Geschichte Ostdeutschlands zu thematisieren. Dabei schlage ich eine Lesart vor, die diesen Umgang in Zusammenhang mit Prozessen der nicht-so-Anerkennung und damit korrespondierenden Kämpfen um Zugehörigkeit setzt, welche auf rassistisches Wissen zurückgreifen. Diese Prozesse und eine spezifische Virulenz rassistischer Artikulationen führen häufig dazu, Rassismus als spezifisch ostdeutsches Problem zu markieren. Dies, so zeigt die folgende Betrachtung, ist einerseits stimmig, denn auch die DDR schloss an rassistisches Wissen und koloniale Strukturen an und bediente sich dieser in ihren internen und externen Beziehungen. Es ist andererseits aber auch problematisch, insofern bundesweiter Rassismus aus dem Blick gerät, ebenso wie aktuelle

2 Ich danke den Mitgliedern von Cottbus Postkolonial und Postsozialistisch sowie den Teilnehmer:innen des gleichnamigen Lehrforschungsprojektes, das Miriam Friz Trzeciak und ich 2018 und 2019 durchgeführt haben. Besonderer Dank gilt Katharina König, Ines Krause, Andreas Lipske und Dieter Mohnhaupt.

Prozesse des unproblematisierten Bezugs auf den deutschen Imperialismus und die Neueinschreibung rassistischen Wissens.

2. Vom Umgang mit geteilter Geschichte zu Dynamiken der Zuschreibung von Rassismus

Im Zentrum von Cottbus, direkt gegenüber von einem zentralen Einkaufszentrum, das 2008 eröffnet wurde, findet sich eine eingezäunte Brache. Ein Bauzaun trennt die Überreste eines Teils des ehemaligen sowjet-sozialistischen³ Stadtzentrums von den Blicken der Fußgänger:innen.⁴ Beim Blick hinter den Zaun lassen sich noch Lüftungsschächte und die Fundamente ehemaliger Gebäude erkennen. Hier befanden sich zu DDR-Zeiten eine Reihe von Pavillons mit Restaurants und kleineren Läden, eine Diskothek und eine Bowling-Bahn. Gegenüber der Brache und an Stelle des neu errichteten Einkaufszentrums stand von 1969 bis 2007 „in ingenieurtechnischer als auch in rein formal ästhetischer Hinsicht der architektonische Höhepunkt [des Zentrums], die im Volksmund ‚Sternchen‘ genannte Milch-Mokka-Eis-Bar ‚Kosmos‘“ (Krauß 2012, S. 179). Die Milch-Mokka-Eis-Bar „Kosmos“ mitsamt den sie umgebenden Pavillons und Freizeitmöglichkeiten bildete einen zentralen und beliebten Freizeitort in Cottbus, der fest im Alltagsgedächtnis großer Teile der Bevölkerung verankert und stets gut besucht war (ebd., S. 181). Hier fanden Familienfeiern und offizielle Veranstaltungen statt, hier lernten sich Menschen kennen (und zuweilen lieben). Die Architekten, die sich für den Entwurf des „Kosmos“ verantwortlich zeigten, waren in „vorangegangenen Jahren an wichtigen baukünstlerischen Projekten in Berlin und Umgebung beteiligt gewesen. Dazu gehören der Müggelturm (1959–1961), das Haus des Lehrers (1961–1964) und das Telecafé im Fernsehturm (1965–1972). Bauten, die zum anerkannten und erhaltenswerten Architektur-Erbe der DDR zählen“ (ebd.). Das „Sternchen“ fand auch in Westdeutschland Beachtung, schaffte es 1971 in die westdeutsche Architekturzeitschrift „Bauwelt“ (ebd.) und stand zu DDR-Zeiten als auch danach unter Denkmalschutz. Auch über Cottbus hinaus fällt Menschen, die in der ehemaligen DDR gelebt haben und/oder in dieser Zeit Cottbus besucht haben, häufig das „Sternchen“ als bedeutsamer Ort in Cottbus ein.⁵

3 Ich habe mich für diese Bezeichnung entschieden, weil etwa Moore (2001) für mich nachvollziehbar den Begriff „post-sowjetisch“ zur Bezeichnung für die Staaten der ehemaligen „zweiten Welt“ benutzt. Wir haben dies an anderer Stelle anders gehandhabt und die Bezeichnung post(real)sozialistisch verwandt (vgl. Trzeciak/Peters 2022).

4 Großstädten mit über 100.000 Einwohner:innen stand ein Stadtzentrum im Stil der sozialistischen Moderne zu (vgl. Krauß 2012, S. 179).

5 Um eine Anekdote zu benennen: Zuletzt merkte der Besitzer eines Copyshops in Leipzig zu Kopien des Sternchens, die ich für eine von uns entwickelte Stadtführung in Cottbus anfertigte, an, dieses Gebäude zu kennen.

Eine Lesart des Abrisses des „Sternchens“ und der dieses umgebenden Gebäude, der ich nun zunächst Aufmerksamkeit schenken möchte, liegt darin, diesen als Ausdruck des Umgangs mit der Geschichte der deutschen Teilung bzw. der Hinterlassenschaften der DDR im wiedervereinigten Deutschland zu verstehen. Auf der Suche nach Analogien, die diese Lesart bekräftigen könnten, stoße ich auf das Beispiel des Abrisses des Palastes der Republik in Berlin und eine Analyse von Fatima El-Tayeb, die diesem Beispiel übergreifende Bedeutung zuspricht:

„Die politische Entscheidung, den Palast nicht als wie auch immer genutztes Denkmal dieser Vergangenheit stehen zu lassen, sondern durch seinen Abriss an eine andere, ältere, aber scheinbar unbelastete Version Deutschlands anzuknüpfen, ist symptomatisch für den gesamtdeutschen Umgang mit der geteilten Geschichte.“ (El-Tayeb 2016, S. 82)

Sicherlich bestehen bedeutende Unterschiede zwischen den Gebäuden, etwa in symbolischer Hinsicht, insofern ein Café nur schwierig den Stellenwert eines ehemaligen zentralen Regierungsgebäudes beanspruchen kann und, mitunter auch als Folge dieses Stellenwerts, die spätere Nutzung der Orte (ein Einkaufszentrum auf der einen und ein wiederaufgebautes Schloss mit Museum auf der anderen) sich deutlich unterscheidet. Es bestehen allerdings Ähnlichkeiten darin, dass beide Gebäude Zeugnisse der DDR-Geschichte darstellen und in den 1990er Jahren nach verschiedenen Zwischennutzungen nach und nach dem Verfall überlassen wurden. In beiden Fällen regte sich Anfang der 2000er Jahre erfolglos Widerstand gegen den geplanten Abriss, der etwa in Unterschriftenlisten von Bürgerinitiativen zum Ausdruck kommt. Interessanterweise umfasst diese Liste sowohl in Cottbus als auch in Berlin ca. 10.000 Stimmen, was auf eine deutlich größere Mobilisierung in Cottbus hindeutet (vgl. Krauß 2012, S. 181; Spiegel 2005).

El-Tayeb (2016, S. 85) interpretiert den Abriss des Berliner Schlosses als Zeichen für ein „lineares, internalistisches Geschichtsnarrativ“, in dem „westdeutsche Identität und Erinnerung dominant“ und „alternative, hier ostdeutsche, Positionen“ unterdrückt werden, mit der Konsequenz, dass das ehemalige Ostdeutschland „nahezu spurlos verschwand“. Dieser Feststellung entsprechend sieht sie den öffentlichen Diskurs im natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitskontext Deutschland als gekennzeichnet durch eine spezifische Art und Weise des Bezugs auf die Geschichte des DDR-Sozialismus. El-Tayeb exemplifiziert dies anhand der diskursiven Wahrnehmung der Aufarbeitung des Faschismus in Deutschland.⁶ Während im gesellschaftlichen Diskurs die Geschichte des Faschismus einerseits für den natio-ethno-kulturellen Kontext Deutschland

6 El-Tayeb betrachtet verflochtene „Zustände“ des Postsozialismus, Postfaschismus und Postkolonialismus und argumentiert, dass diesen „Zuständen“ diskursiv unterschiedliche Bedeutung für die gegenwärtige „nationale Identität“ zugeschrieben wird.

im Gesamten als bedeutsam erachtet werde, so werde dessen Aufarbeitung als unterschiedlich erfolgreich erachtet, wobei die Grenze zwischen erfolgreicher Aufarbeitung – was Überwindung des Rassismus bedeute – und nicht-so-erfolgreicher Aufarbeitung – was rassistische Kontinuitäten bedeute – entlang der ehemaligen innerdeutschen Grenze verlaufe. Ein wesentlicher Grund für die diskursiv behauptete Differenz in der mehr und weniger erfolgreichen Auseinandersetzung mit dem Erbe des Faschismus wird nach El-Tayeb also in der Nachwirkung der Geschichte Ostdeutschlands mit dem DDR-Sozialismus gesehen, welche, wenn wir den Beispielen des „Sternchens“ und des „Palastes der Republik“ folgen, zudem in ihrer alltäglichen und sozialen Bedeutung für heute wenig erinnert bzw. abgerissen – aktiv vergessen? – wird. Stattdessen werde „die Unfähigkeit der Ostdeutschen, sich unmittelbar dem neuen, westlichen Standard anzupassen, als deplatzierte Nostalgie für die sozialistische Vergangenheit interpretiert und als auslösender Faktor in ostdeutscher Rückständigkeit, politischer Apathie und genereller Unfähigkeit zum Erfolg im Kapitalismus“ (ebd., S. 85; vgl. ähnlich Foroutan et al. 2019; Heft 2020a, S. 427). Diese – relationalen – Prozesse der Zuschreibung von Rückständigkeit werden von Kathleen Heft (2020b, S. 245) als solche des Otherings⁷ untersucht und als „Ossifizierung“⁸ beschrieben. Auch Urmila Goel (2013, S. 142) versucht sich an einer relationalen Lesart dieser Prozesse, greift dabei allerdings die Zuschreibung eines stärkeren Rassismus im Osten als Tatsache auf, und versteht besonders virulenten Rassismus als Ausdruck von Auseinandersetzungen um die Anerkennung von Zugehörigkeit (in der Nachwendezeit):

„Der Beitritt der DDR zur BRD führte zu neuen Dynamiken im Kampf um Ressourcen und Rechte in der neuen BRD. Die hegemoniale Position in der neuen BRD war identisch mit jener in der alten (vgl. Goel 2010). Es kamen aber neue Gruppen von Menschen hinzu, die um Anerkennung kämpften. Jene, die in der DDR zu den nation-ethno-kulturell fraglos Zugehörigen gehört hatten und die vor dem Mauerfall diskursiv von der BRD als fraglos zu Deutschland Zugehörige produziert worden waren (die Dominanzdeutschen Ost), mussten nach dem Mauerfall darum kämpfen, tatsächlich als zur BRD zugehörig anerkannt zu werden. Dabei sahen sie unter anderem die Migrant_innen West als Konkurrent_innen in diesem Kampf an und nutzten ras-

7 Siehe zu Othering neben FN 8 auch die Ausführungen zu Prozessen der „Orientalisierung“ weiter unten.

8 Heft (2020b, S. 245) arbeitet hier mit einer begrifflichen Doppeldeutigkeit, um die diskursive Festschreibung negativer Attribute gegenüber Ostdeutschen zu konzeptualisieren. Ossifikation verweist nicht nur auf Prozesse der diskursiven Hervorbringung der Ostdeutschen, sondern steht in der Medizin auch für „Verknöcherung“. Metaphorisch gewendet verweist Heft mit Verknöcherung auf „eine ossifizierende Kulturalisierung weiche[r] Differenzenerfahrungen zu unverrückbaren kulturellen Gegensätzen“ (ebd.). Bedeutsam ist auch, dass die nach 1989/90 bekannt gewordene Bezeichnung „Ossi“ im Wortstamm enthalten ist (vgl. auch Trzeciak/Peters 2022, S. 91).

sistische Ausgrenzungsmechanismen, um den eigenen Anspruch nach Anerkennung gegen diese auszuspielen.“

Die Spur, die von der Milch-Mokka-Eis-Bar „Kosmos“ respektive „Sternchen“ ausgeht, führt also zunächst zur Aufmerksamkeit für eine Dynamik des Rekurses auf DDR-sozialistische Geschichte, die in diesem Rekurs nicht nur auf das ehemalige Ostdeutschland verweist, sondern sich weitergehend mit gesellschaftlichen Zugehörigkeitsdiskursen und Strukturen verflochten zeigt. Es werden Prozesse der „Ossifizierung“ deutlich, Zuschreibungen der Rückständigkeit des ehemaligen Ostdeutschlands, die implizit den Westen als fortschrittlich(er) und frei(er) von Rassismus konstruieren (vgl. auch Goel 2013, S. 145). Diese Prozesse verbinden die angeführten Autor:innen mit einer Differenz der Anerkennung der Geschichte Ost- und Westdeutschlands und mit Produktionen von Zugehörigkeit. Bisher nicht diskutiert, aber nicht minder bedeutsam, führt diese Dynamik Goel zufolge dazu, dass ostdeutsche Migrationsgeschichte so gut wie völlig unthematisiert bleibt.⁹ In ihrer Kritik der Vorstellung natio-ethno-kultureller Homogenität Ostdeutschlands weist Goel (2013) auf die Ausblendung der DDR Migrationsgeschichte in der deutschen Migrationsforschung generell und auch in der kritischen Migrationsforschung im Besonderen hin.¹⁰ Diese werde „für uns meist nur als Sonderfall – neben dem (west)deutschen Normalfall – von Interesse“ (ebd., S. 139). Dabei gebe es durchaus eine umfangreiche Literatur zur DDR-Migrationsgeschichte, wenn man denn nur suche (vgl. etwa Poutrus 2005).

Wie ich im Folgenden, anhand der bereits aufgenommenen Spuren des „Sternchens“ und des „Palasts der Republik“ diskutieren und präzisieren möchte, steht diesen Zuschreibungen eine Realität der historischen und gegenwärtigen Präsenz des Rassismus sowohl in Ost- als auch Westdeutschland gegenüber.

9 Hinzu kommt die Problematik des Aufenthaltsrechts für ehemalige Vertragsarbeiter:innen. Erst 1997 tritt eine Aufenthaltsregelung in Kraft, nach der, wer seit mehr als acht Jahren in der BRD arbeitet, auch bleiben darf (vgl. Reistrommel e. V. 2008, S. 76–79). Zuvor verließen bereits mehr als 80 Prozent der ehemaligen Vertragsarbeiter:innen, die BRD bzw. mussten diese aufgrund der Unsicherheit des Aufenthalts verlassen (vgl. Goel 2013, S. 141). Siehe zu den Konsequenzen für die Migrationsstatistik auch FN 10.

10 Bemerkenswert finde ich an dieser Stelle, dass in der Stadt Cottbus keine Daten zur Bevölkerung vor 1991 vorliegen, eine Zeit in der der Anteil ausländischer Bevölkerung in industriellen Zentren wie Cottbus bei mehr als 10 Prozent lag. Wie Strnad (2011, S. 180) darlegt, waren 1980 in Cottbus 8.177 migrantische Beschäftigte verzeichnet, der Anteil der ausländischen Belegschaft betrug 1987 insgesamt 11,3 Prozent. Ohne diese Kontextualisierung aber scheint es so, als wäre Cottbus vor 2015 nicht groß von Migration geprägt gewesen. Entsprechend geben die ersten verfügbaren Daten der Stadt Cottbus von 1992 den Anteil ausländischer Bevölkerung mit 2,3 Prozent an, der bis 1996 gar auf 1,5 Prozent zurückgeht und erst seit 2013 wieder kontinuierlich steigt, auf 9,5 Prozent in 2021 (Stadtverwaltung Cottbus).

Zur Einschreibung rassistischer Wissensformen in das „Kosmos“

Rassistische Denkweisen und Strukturen fanden sich auch in das „Sternchen“, die ehemalige Milch-Mokka-Eis Bar Kosmos eingeschrieben. In dessen Inneren waren dem Namen folgend und in einem futuristischen Design gehalten Motive des Kosmos und seiner „Entdeckung“ zu finden. Diese Gestaltung lässt sich vermutlich darauf zurückführen, dass die feierliche Eröffnung des Sternchens zum zwanzigsten Jahrestag der DDR 1969 auch in die Zeit der Systemkonkurrenz um die Eroberung des Weltraums, der sowjetischen Sputnikmissionen (ab 1957) sowie der unbemannten und bemannten Raumfahrt und Mondlandung (Sowjetunion ab 1961 und Mondlandung 1966/USA Mondlandung 1969) fiel. Die hier angesprochenen Systemkonkurrenz fand ihren Ausdruck auch in einem Anspruch auf bzw. Bemühen um besondere Fortschrittlichkeit und die DDR imaginierte sich entsprechend mit Hinweis auf ihre „Spitzenstellung (hinter der Sowjetunion)“ (Poutrus 2005b, S. 14) und nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Systemkonkurrenz zu Westdeutschland als entwickelter Sozialismus, was implizierte, im Vergleich zu anderen sozialistischen Staaten, insbesondere des Globalen Südens, fortschrittlicher und „besser“ zu sein. Es finden sich vielfältige Beispiele, die die Konsequenzen dieses Selbstverständnisses für rassistische Kontinuitäten aufzeigen können.¹¹ Es darf bei diesen Überlegungen allerdings auch nicht vergessen werden, dass die ehemalige „zweite Welt“ und im Besonderen die Sowjetunion vielfach als Modell einer alternativen Industrialisierung gesehen wurde, für antikoloniale Bewegungen eintrat und sich gegen Kapitalismus einsetzte (vgl. auch Kößler/Trzeciak 2022, S. 212).

Ein struktureller Aspekt, der sich in die Milch-Mokka-Eis-Bar eingeschrieben findet, lässt sich anhand der Genussmittel, die dort konsumiert werden konnten, fest machen. Kaffee sowie Getränke wie Tee und Kakao, die hier konsumiert wurden, waren in der DDR mitunter knapp, wie das Beispiel Kaffee eindrücklich zeigt. Kaffeegenuss, als ein in die Alltagspraxis der Menschen eingeschriebenes Erbe kolonialer Beziehungen, stellte sich als unverzichtbar heraus und seine Beschaffung wurde, wie Kloiber (2017, S. 15) herausstellt, zu einer Angelegenheit der inneren Stabilität der DDR.¹² Warum dem so war, zeigt Stuart Hall besonders eindrücklich am Beispiel von England auf:

„Menschen wie ich, die in den fünfziger Jahren nach England kamen, haben dort – symbolisch gesprochen – seit Jahrhunderten gelebt. Ich kam nach hause (sic!). Ich

11 Diese reichen von Rassismuserfahrungen von Vertragsarbeiter:innen (Schüle 2003), über die Ablehnung von Kämpfen um mehr Rechten, denen unter Verweis auf Rückständigkeit begegnet werden konnte (Mende 2013), zur Aushandlung von Bedingungen zu Vertragsarbeit zu weit schlechteren Konditionen für Arbeiter:innen des globalen Südens (Poutrus 2005).

12 Zum Bedürfnis nach kolonialen Genussmitteln und der Bedeutung für die Anknüpfung an koloniale Strukturen durch die DDR siehe Kloiber (2017, S. 22 ff.).

bin der Zucker auf dem Boden der englischen Teetasse. Ich bin der süße Zahn, die Zuckerplantage, die die Zähne von Generationen englischer Kinder ruinierte. Dann gibt es neben mir Tausende andere, die der Tee in der Tasse selbst sind. Der lässt sich nämlich, wie Sie wissen, nicht in Lancashire anbauen. Im Vereinigten Königreich gibt es keine einzige Teeplantage. Und doch steht die Tasse Tee symbolisch für die englische Identität. Was wissen denn die Menschen überall auf der Welt schon von den Engländern, außer daß sie ohne eine Tasse Tee den Tag nicht überstehen können? Aber wo kommt er her? Aus Ceylon – Sri Lanka, Indien. Das ist die auswärtige Geschichte, die in der Geschichte des Englischen enthalten ist. Es gibt keine englische Geschichte ohne diese andere Geschichte.“ (Hall 1994, S. 74, in Supik 2005, S. 60)

Die alltägliche Gegenwart und der – frühmorgendliche – systemrelevante Bedarf nach Konsumgütern wie Kaffee, Tee und Kakao sind demnach Beispiele für die besonders nachhaltige Einschreibung des Kolonialismus in die Gesellschaft.

Wie Madina Tlostanova (2012) für diese Beispiele bedeutsam argumentiert war der sowjetrussische Sozialismus nicht frei von imperialen Ansprüchen.¹³ In diesem Sinne ist die ehemalige „zweite Welt“ weniger als einheitlicher Block und vielmehr als geprägt von imperialen Bestrebungen und Beziehungen zueinander zu verstehen sowie als auch weiter eng verwoben mit einer kolonialen Matrix, in der koloniale globale Beziehungen und rassialisierte Klassifizierungen ökonomische, epistemische und soziale Beziehungen in besonderer Weise strukturierten (vgl. auch Tzeciak/Peters 2022). Ausgezeichnet hätten sich diese imperialen Ansprüche durch „imperiale Differenz“ (Tlostanova 2012, S. 132), „Janusköpfigkeit“ (ebd., S. 134), oder, genauer, durch eine Selbst- und Fremdtypisierung als „not-quite-western, not-quite-capitalist empire [...] of modernity“ (ebd., S. 132; vgl. auch Moore 2001, S. 119). Diese Typisierung sei mit Effekten für die „Kolonisierung“ Zentraleuropas durch Russland verbunden gewesen, welche ich für bedeutsam erachte. Während für Kolonisierung eigentlich Prozesse der Orientalisierung wesentlich seien, der „Africanization, Latinization, or other classical forms of Western ‚othering‘ and self-construction“ (ebd., S. 125) – in welchen die Kolonisierten als „passive, ahistoric, feminine, or barbaric“ (ebd., S. 121) präsentiert wurden, so habe diese (Selbst-) Typisierung die Beziehung gewissermaßen auf den Kopf gestellt. In der Folge seien mitteleuropäische Hauptstädte eher als „Preise“ denn als Orte, die der „Zivilisierung“ bedürfen, gesehen worden. Nun scheint es vor dem Hintergrund der eingehenden Diskussion fast, als seien diese Vorstellungen weiter wirkmächtig und als sei es auch deshalb heute möglich, den Osten Deutschlands, aufgrund seiner Verflochtenheit mit der sowjetischen Geschichte analog diesem Diskurs durch den Westen in einem Zwischenraum zu

13 Derzeit eindrücklich belegt durch den russischen Angriffskrieg auf die Ukraine.

positionieren, als sei etwas „not-quite Western“ am „Osten“ haften geblieben und dies werde zur Grundlage der aktuellen Zuschreibungen.

Vom Abriss zur unproblematisierten Re-Artikulation von Rassismus?

Ein erneuter spurensuchender Blick nach Cottbus zeigt, dass nach 1990 Referenzen an Kolonialismus und Imperialismus teilweise wieder eingeführt wurden und dass mit dem Abriss von postsozialistischen Erinnerungsorten teils eine unproblematisierte Erinnerung an den Kolonialismus korrespondiert. Dies kann etwa am Beispiel der heutigen Christoph-Kolumbus-Grundschule in Cottbus verdeutlicht werden. Die vorübergehend nach Ernst Thälmann benannte Schule erhielt ihren neuen Namen 2004 als Ergebnis eines Ideenwettbewerbs zwischen Eltern, Lehrkräften und Kindern (s. Christoph-Kolumbus-Grundschule Cottbus o. J.). Ähnliches gilt im Fall der zuvor bereits aufgegriffenen Spur des Abrisses des Palastes der Republik in Berlin-Mitte. Denn an dessen Stelle steht nun das mittlerweile wiederaufgebaute Berliner Stadtschloss, zuvor „königlich-preußische und dann kaiserliche Residenz, im Zweiten Weltkrieg schwer beschädigt und 1950 auf Beschluss der DDR-Regierung gesprengt“. Seit dem Jahr 2021 beherbergt es das Humboldt Forum, in dem die außereuropäische Sammlung Berlins zu sehen ist. Deren Präsentation im Humboldt Forum ist vielfach Kritik ausgesetzt, da es weitgehend unterlassen wird, die Geschichte des deutschen Kolonialismus, des deutschen Imperialismus und die Produktion rassistischen Wissens mit Praktiken des Sammelns ethnographischer Objekte in Verbindung zu bringen (vgl. etwa Heller/Africavenir e. V., 2017). Für El-Tayeb (2016, S. 85) ist diese Auslassung vielsagend und steht der Wiederaufbau des Berliner Schlosses symbolisch „für die neue Rolle Deutschlands“, in der dessen problematische Geschichte nun der Vergangenheit angehöre:

„Sein Wiederaufbau für das Humboldt Forum ist hochsymbolisch, steht für eine deutsche Kurskorrektur nach den Fehlritten des 20. Jahrhunderts; die Rückkehr zu einer Tradition der Dichter und Denker, die! – im Gegensatz zu Nationalsozialismus und Kommunismus! – Jahrhunderte, nicht Jahrzehnte, währte. Sowohl außen durch die alte Schlossfassade als auch innen, durch die ‚enzyklopädischen‘ Sammlungen, wird nicht an das erinnert, was mit der Wiedervereinigung verschwand, sondern an das, was mit ihr wiederentdeckt wurde: deutsche Normalität, weg von der Erinnerung an Nationalsozialismus, Holocaust und Krieg, hin zu einer unbelasteten Zukunft in der Tradition des aufgeklärten Preußentums“ (El-Tayeb 2016, S. 86).

Bereits zu Beginn dieses Textes wurde in Rekurs auf El-Tayeb ein – westdeutsches – Selbstverständnis als Kontext ohne Rassismus beschrieben. Dieses wird von ihr und anderen Autor:innen (etwa Bojadžijev 2022; Kourabas 2021; Mecheril

et al. 2010) als unzutreffend markiert und stattdessen die gesamtdeutsche Einschreibung und Aktualität von Rassismus aufgezeigt. Nadine Rose (2012, S. 184) erläutert in Bezug auf dieses Selbstverständnis, dass der Begriff des Rassismus bzw. seine Thematisierung im deutschsprachigen Raum auch deswegen mit Schwierigkeiten konfrontiert sei. Beispielsweise werde Rassismus, wenn, dann meist im Kontext von „Ausgrenzung und Vernichtung im Nationalsozialismus“ (ebd., S. 185) genutzt. Der Hinweis auf die Aktualität des Rassismus stelle in Frage, dass man sich des nationalsozialistischen Rassismus entledigt habe. In dieser Lesart betrifft Rassismus nicht nur den Osten Deutschlands, sondern diese Zuschreibung erscheint gleichzeitig als Projektion über die „[sich] der Westen implizit als frei von Rassismus konstruiert und damit verhindert, dass struktureller Rassismus [...] in den Blick kommt.“ (Goel 2013, S. 145). Auch wenn dieses Selbstverständnis vielfach schwerer aufrechtzuerhalten und nicht zuletzt im Zusammenhang mit der Aufdeckung des NSU (2011) und den Anschlägen von Halle (2019) und Hanau (2020) nur schwerlich zu leugnen ist, so weisen die hier diskutierten Spuren auf Neueinschreibungen des Rassismus als Nebeneffekt der Erinnerungsformen hin. Anstelle einer ambivalenten Erinnerung an westlichen und janusköpfigen Imperialismus, an Widerstand gegen Kolonialismus und Kapitalismus, ungezügelter Imperialismus usw. tritt ein weit weniger reflexiver, skeptischer Diskurs, der zudem mögliche Alternativen außen vor lässt:

„Ein restaurierter Palast der Republik hätte die Erinnerung daran wachgehalten, dass es mehr als ein Deutschland gab, dass verschiedene, ja gegensätzliche Visionen des Deutschen existierten, die dennoch alle miteinander verbunden waren, es wäre ein eher nach innen gewandter, skeptischer Blick gewesen“ (El-Tayeb 2016, S. 85).

Es scheint fast ironisch, dass am Ort des „Sternchens“, das auch die Idee einer alternativen Lebensform zum Kapitalismus repräsentiert, heute ein Einkaufszentrum zu finden ist.

3. Ausblick

Ich hoffe, dass die Problematik der vielfältigen Kontinuitäten rassistischen Wissens für den:die Leser:in trotz der zugegebenermaßen zu kurzen, und in der Kürze von Auslassungen geprägten, Spurensuche nachvollziehbar deutlich gemacht werden konnte. Es liegt in der Thematisierung dieser Spuren auch eine pädagogische Relevanz. Ich möchte in diesem Zusammenhang abschließend eine Erfahrung aus unserem Stadtführungsprojekt aufgreifen, die mir bedeutsam erscheint. In der Thematisierung des Abrisses des ehemaligen Zentrums in sozialistischer Moderne, in Verbindung mit der sich mit diesem Abriss überlagernden Geschichte und Gegenwart des Rassismus, scheinen lokalen Teilnehmenden Ver-

stehens- und Solidarisierungsprozesse möglich, für die ohne die Thematisierung dieser sich überlagernden und verflochtenen Geschichten weit weniger Spielraum/Offenheit bestand. Indem sowohl Umgang mit den Hinterlassenschaften von DDR-Geschichte Ostdeutschlands, als auch der Umgang mit Migration Ost, in der Realität von Vertragsarbeit, deutlich gemacht wird, können beide Geschichten in ihrer Eigenständigkeit und Relationalität erinnert und besprochen werden. Es ist die Erfahrung des Stadtführungsprojekts, dass die Wahrnehmung der Abwertung der einen Geschichte Möglichkeitsräume für die Wahrnehmung der Abwertung anderer Geschichten, in diesem Fall der Erfahrung des Abrisses des „Kosmos“ und der Rassismuserfahrung von Migrant:innen, früher und heute, eröffnen mag. In diesem Sinne schließt dieser Artikel an Rothberg (2021, S. 27) an, der sich gegen die Konzeption von Erinnerung als Konkurrenz um knappe Ressourcen und für ein Verständnis von Erinnerung ausspricht, das diese multidirektional versteht, was den Fokus auf Aushandlungen, Quervergleiche und Anleihen verschiebt. In diesem Sinne möchte ich in diesem Artikel für ein Mehr an Erinnerung plädieren.

Literatur

- Bojadžijev, Manuela (2022): Rassismusforschung in Deutschland: Prekäre Geschichte, strukturelle Probleme, neue Herausforderungen. Interview zur Eröffnung des Tagungsbandes. In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hrsg.): Wissen schafft Demokratie. Tagungsband zur Online-Fachtagung „Gesellschaftlicher Zusammenhalt & Rassismus“, Band 11. Jena, S. 14–23.
- Christoph-Kolumbus-Grundschule Cottbus (o. J.): www.kolumbus-grundschule.de/namensgebung/ (Abfrage am 19.06.2023)
- El-Tayeb, Fatima (2016): Undeutsch Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Foroutan, Naika / Kalter, Frank / Canan, Coskun / Simon, Mara (2019): Ost-Migrantische Analogien I: Konkurrenz um Anerkennung. Berlin: Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM).
- Fröschner, Joschka / Warnecke, Jakob (2019): Was interessiert mich denn Cottbus? Dynamiken rechter Formierung in Südbrandenburg: Der Verein Zukunft Heimat. Potsdam.
- Goel, Urmila (2013): Ungehörte Stimmen. Überlegungen zur Ausblendung von Migration in die DDR in der Migrationsforschung. In: Gürsel, Duygu / Çetin, Zülfukar / Allmende e. V. (Hrsg.). Wer Macht Demokratie? Kritische Beiträge zu Migration und Machtverhältnissen. Münster: edition assemblage, S. 138–150.
- Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2, Hamburg: Argument Verlag.
- Heft, Kathleen (2020a): Die Migrantisierung der Ostdeutschen? Im Gespräch mit Naika Foroutan. In: Lierke, Lydia / Perinelli, Massimo (Hrsg.). Erinnern stören. Der Mauerfall aus migrantischer und jüdischer Perspektive. Berlin: Verbrecher Verlag, S. 423–450.
- Heft, Kathleen (2020b): Kindsmord in den Medien. Eine Diskursanalyse ost-westdeutscher Dominanzverhältnisse. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Heller, Mareike / AfricaVenir (Hrsg.) (2017): No Humboldt 21! Dekoloniale Einwände gegen das Humboldt-Forum. Berlin: AfricaVenir International.

- Kloiber, Andrew (2017): *Coffee, East Germans and the Cold War World, 1945–1990* (Dissertation). Hamilton: McMaster University.
- Kößler, Reinhart/Miriam Friz, Trzeciak (2022): Postsozialismus? In: *PERIPHERIE – Politik • Ökonomie • Kultur*, H. 165–166, S. 209–213.
- Kourabas, Veronika (2021): Die Anderen ge-brauchen. Eine rassismustheoretische Analyse von „Gastarbeit“ im migrationsgesellschaftlichen Deutschland. Bielefeld: transcript.
- Krauß, Alexander (2012): Aufstieg und Fall der Stadtpromenade Cottbus. In: *Arbeitshefte zur Denkmalpflege in Hamburg*, H. 28, Nr. 1, S. 179–182.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 7–22.
- Mende, Christiane (2013): Migration in die DDR. Über staatliche Pläne, migrantische Kämpfe und den real-existierenden Rassismus. In: Gürsel, Duygu/Çetin, Zülfukar/Allmende e. V. (Hrsg.): *Wer Macht Demo_kratie? Kritische Beiträge zu Migration und Machtverhältnissen*. Münster: edition assemblage, S. 151–164.
- Moore, David, C. (2001): Is the Post- in Postcolonial the Post- in Post-Soviet? Toward a Global Postcolonial Critique. In: *PMLA*, H. 116, Nr. 1, S. 111–128.
- Poutrus, Patrice G. (2005): „Die DDR, ein anderer deutscher Weg? Zum Umgang mit Ausländern im SED-Staat“. In: Beier-de Haan, Rosmarie (Hrsg.): *Zuwanderungsland Deutschland. Migrationen 1500–2005*. Berlin & Wolfenbüttel, S. 120–133.
- Reistrommel e. V. (2008): *Bruderland ist abgebrannt. Katalog zur Ausstellung zur Geschichte der Vertragsarbeiter in der DDR. Erst willkommen... ..dann abgeschoben*. Berlin.
- Rose, Nadine (2012): *Migration als Bildungsherausforderung: Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript.
- Rothberg, Michael (2021): *Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung*. Berlin: Metropol Verlag.
- Schüle, Annegret (2003): „Die ham se sozusagen aus dem Busch geholt.“ Die Wahrnehmung der Vertragsarbeitkräfte aus Schwarzafrika und Vietnam durch Deutsche im VEB Leipziger Baumwollspinnerei. In: Behrends, Jan C./Lindenberger, Thomas/Poutrus, Patrice G. (Hrsg.): *Fremde und Fremd-Sein in der DDR: Zu historischen Ursachen der Fremdenfeindlichkeit in Ostdeutschland*. Berlin: Metropol Verlag, S. 309–324.
- Spiegel (2005): *Palast der Republik 10.000 Unterschriften gegen den Abriss*. www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/palast-der-republik-10-000-unterschriften-gegen-den-abriss-a-388897.html (Abfrage: 07.06.2023).
- Stadtverwaltung Cottbus (2022): *Entwicklung Ausländeranteil seit 1990 in der Stadt Cottbus Bevölkerungsentwicklung 2008 bis 2016 sowie seit 2017*. FB Bürgerservice, Statistik und Wahlen.
- Supik, Linda (2005): *Dezentrierte Positionierung: Stuart Halls Konzept der Identitätspolitik*. Bielefeld: transcript.
- Strnad, Anja (2011): „Vertragsarbeiter in der Leichtindustrie am Beispiel des VEB Textilkombinat Cottbus“. In: Priemel, Kim Christian (Hg.): *Transit | Transfer: Politik und Praxis der Einwanderung in der DDR 1945–1990*. Berlin, S. 169–187.
- Tlostanova, Madina (2012): Postsocialist ≠ postcolonial? On Post-Soviet Imaginary and Global Coloniality. In: *Journal of Postcolonial Writing*, H. 48, Nr. 2, S. 130–142.
- Trzeciak, Miriam Friz/Peters, Manuel (2022): Urbane imperiale Differenz. Verflechtungen postkolonialer und post(real) sozialistischer Konfigurationen am Beispiel von Cottbus. In: *PERIPHERIE – Politik • Ökonomie • Kultur*, H. 165–166, S. 82–106.

Kolonialgeschichte in Brettspielen – Potenziale rassismuskritischer Spielpädagogik

Wiebke Waburg und Barbara Sterzenbach

Zusammenfassung: Gesellschafts- und Brettspiele erfreuen sich in den letzten Jahren wachsender Beliebtheit, sie werden besonders gerne von jungen Erwachsenen und Familien gespielt. Häufig werden sie in ein historisches Setting eingebettet, u. a. mit Bezügen zur Kolonialgeschichte. Dies kann mit der Nähe des Kolonialismus zu verbreiteten spieldynamischen Gestaltungsprinzipien: Kampf, Verbreitung und Zielläufe erklärt werden. Beim Prinzip des Kampfes geht es darum, sich anderen gegenüber zu behaupten, ihre Handlungsmöglichkeiten einzuschränken und sie zu besiegen, auch in kriegerischen Akten. Eng damit verbunden ist das Muster der Verbreitung, in dem die Vergrößerung der eigenen Einflussgebiete – auch gegen Widerstand – vorangetrieben wird. Zielläufe adressieren das Bemühen, bspw. als Erste:r an einem Ort/Ziel anzukommen. Vor dem Hintergrund der Beliebtheit des Spielens von Brettspielen und der Erkenntnis, dass viele Spiele historische Bezüge aufweisen, wird im Beitrag der Frage nachgegangen, wie Kolonialismus in aktuell beliebten Brettspielen aufgegriffen wird. Dazu werden Ergebnisse einer Inhaltsanalyse von Brettspielen zum Thema Kolonialismus und einer Artefaktanalyse verschiedener Auflagen des Spiels „Puerto Rico“ vorgestellt. Darauf aufbauend erfolgt die Entwicklung von Impulsen für eine rassismuskritische Spielpädagogik.

Abstract: Board and parlour games have become increasingly popular in recent years, and are particularly popular among young adults and families. They are often embedded in a historical setting, including references to colonial history. This can be linked to the proximity of colonialism to widespread game dynamic design principles: battle, spread and target runs. The principle of battle is about asserting oneself against others, limiting their possibilities of action and defeating them, even in acts of war. Closely related to this is the pattern of spreading, in which the expansion of one's own spheres of influence is pushed forward – even against resistance. Target runs address the effort, for example, to be the first to arrive at a place/goal. Given the popularity of board games and the realisation that many games have historical references, this article explores the question of how colonialism is addressed in currently popular board games. For this purpose, results of a content analysis of board games on the topic of colonialism and an arte-

fact analysis of various editions of the game „Puerto Rico“ are presented. Based on this, impulses for a racism-critical game pedagogy are developed.

Keywords: Brettspiele, Postkolonialismus, Rassismuskritik, Spielpädagogik

1. Einleitung

Das Gesellschaftsspiel ist bereits eine sehr alte Form der Betätigung von Menschen. Das Spiel *Senet* lag beispielsweise als Grabbeigabe in ägyptischen Pharaonengräbern (vgl. Pusch 1978). Funde in China, Indien und Persien datieren frühe Schachspiele bereits 200 Jahre v. Chr. (vgl. Kraaijeveld 2000, S. 39f.). Knochenwürfel der römischen Antike und westlichen mittelalterlichen Welt waren beliebte Spielzeuge – je nach Staatsoberhaupt einzige Vergnügung oder schändliche Zerstreuung (vgl. Hopson 2014). Vermutlich haben Menschen schon immer gespielt und Spielzeuge hergestellt. Dabei sind die gefundenen Artefakte immer Ausdruck und Hinweis auf Kultur, zu diesem Zeitpunkt der Menschheitsgeschichte verarbeitete Materialien und ausgeübte Kunsthandwerke sowie Zeichen sozialen Status. Schließlich war es oft nur Adligen oder Bürger:innen vorbehalten, Zeit mit dem Bespielen (kostspieliger) Spielzeuge zu verbringen (vgl. Renner 2008, S. 15f.).

Gesellschafts- und Brettspiele erfreuen sich aktuell großer Beliebtheit, sie werden besonders gerne von jungen Erwachsenen und Familien gespielt (vgl. Statista 2022). Jedes Jahr wird eine große Zahl an neuen Spielen veröffentlicht und u. a. auf der internationalen Messe „SPIEL“ in Essen präsentiert. Auf dieser können Besucher:innen viele der vorgestellten Spiele ausprobieren und, wenn sie ihnen gefallen, erwerben. Der Charme der Messe liegt gerade im zwanglosen gemeinsamen Spielen, das häufig mit ganz unbekannten Menschen erfolgt. Doch welche Spiele haben einen großen Aufforderungscharakter und laden deswegen besonders zum Ausprobieren ein? Es ist davon auszugehen, dass der thematischen Einbettung bei der Entwicklung und Vermarktung von Spielen neben Spielmechanik, Spielspaß und Design eine große Bedeutung zukommt. Der Gang durch die Messehallen der SPIEL '22 zeigte, dass viele Spiele historische Bezüge aufweisen; das entspricht den Ergebnissen einer selbst durchgeführten explorativen Untersuchung (vgl. Sterzenbach/Waburg 2021, siehe für eine ausführlichere Darstellung 2).

Vor dem Hintergrund der Beliebtheit des Spielens von Brettspielen einerseits und der Erkenntnis, dass viele Spiele historische Bezüge aufweisen, andererseits, stellen wir die Frage, ob und wie Kolonialismus in aktuell beliebten Brettspielen aufgegriffen wird. Diese allgemeine Fragestellung ist eingebettet in Überlegungen zur rassismuskritischen Bildungsarbeit: In dieser wird darauf verwiesen, dass die kritische Auseinandersetzung mit Rassismus sich auf den Kolonialismus

und die europäische Kolonialgeschichte beziehen muss, da Rassismus auf diese zurückgeht und mit ihnen zusammenhängt (vgl. Bönkost 2021). Denn koloniale Praktiken wurden legitimiert und aufrecht erhalten durch die Unterscheidung von nichteuropäischen „Anderen“ und Europäer:innen (vgl. Messerschmidt 2008). Die vermeintliche Höherwertigkeit der „weißen Rasse“ nutzte man zur Untermauerung der Überlegenheit und Herrschaft der Kolonialherren (vgl. Bönkost 2021).

Die Verbrechen des deutschen Kolonialismus wurden lange Zeit nicht beachtet oder verharmlost (vgl. Castro Varela 2020) bzw. territorial verlagert, indem sie als ein Problem anderer Länder angesehen wurden (vgl. Messerschmidt 2008). „Kolonialismus stellt [jedoch] kein abgeschlossenes Ereignis dar, sondern ein Geschehen, das bis heute weitreichende Auswirkungen auf die deutsche Gesellschaft, die ehemals kolonisierten Gebiete und globale soziale Verhältnisse hat“ (Bönkost 2021, S. 67). In postkolonialer Perspektive geht es u. a. darum, den Blick dafür zu öffnen, wie Wissen und „Wahrheiten“ (über Kolonialismus) geformt werden und dass diese immer an Macht- und Herrschaftsstrukturen gebunden sind (vgl. Castro Varela 2016). Vorherrschende eurozentrische Wissensordnungen sollen genauso wie binäre Identitätslogiken und Kategorisierungen dezentriert bzw. dekonstruiert werden (vgl. Baquero Torres 2012, S. 321 f.). Leiprecht (2008, S. 108) schlägt in Anlehnung an Heyl vor, die „Vielfalt menschlicher Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten“ zu berücksichtigen – vor allem auch die Perspektive der Kolonisierten oder von Gegner:innen des Kolonialismus.

Ob und wie Brettspiele in diesem Sinne als Bildungsmedien bzw. als Medien für die rassismuskritische Bildungsarbeit genutzt werden können, wollen wir im vorliegenden Artikel zeigen. Dafür geben wir zunächst eine kurze spieltheoretische Einordnung (2). Im Anschluss stellen wir Ergebnisse einer Inhaltsanalyse von Brettspielen zum Thema Kolonialismus vor (3). Es folgen die vergleichende Analyse verschiedener Auflagen des Spiels „Puerto Rico“ (4) und darauf aufbauend Impulse für eine rassismuskritische Spielpädagogik (5).

2. Spieltheoretische Einordnung: Spielen und Brettspiele

Spiele geschieht primär um des Spielens willen – das ist eine zentrale Prämisse der Spielpädagogik. Böhm sprach sich bereits in den 1980er Jahren gegen eine Pädagogisierung des Spiels aus, denn „aus einem nutzlosen, seinen Zweck in sich selbst tragenden menschlichen Grundphänomen wird es zu einem pädagogischen Zwecken dienstbar gemachten Mittel“ (Böhm 1983, S. 285). Mit Cailllois (1967/2017, S. 15) gehen wir dennoch davon aus, dass das Spiel in „das Leben als Ganzes“ einführt. Im Spiel werden vielfältige Fähigkeiten ausprobiert, erworben und gefördert (vgl. Stenger 2014). Heimlich (2015) akzentuiert in einer lebensweltorientierten, ökologischen Betrachtung, dass im Spiel Person- und

Sozialwerdung stattfinden. Personwerdung bezieht sich auf eine Annäherung an die umgebende Welt und zugleich eine Distanzierung von dieser als eigenständige Person. Sozialwerdung meint die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, zur Entwicklung gemeinsamer Perspektiven mit anderen und eigenen Perspektiven. Spielerisch erproben sich Heranwachsende, inszenieren Identitätsentwürfe, entfalten Bilder von sich selbst und von der Welt, was ihnen nicht zuletzt bei der Bewältigung der Probleme ihres Daseins hilft (vgl. Stenger 2014; Hoppe-Graff/Viehweg 2012).¹ In Anlehnung an Huizinga (2001, S. 37) ist davon auszugehen, dass „das Gefühl der Spannung und Freude und dem Bewußtsein des ‚Andersseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben‘“ ein wichtiger Motivator für das Spielen im Erwachsenenalter ist. Vielen Spielenden dürfte es auch um den Wettkampf und das Streben nach einem Sieg über Mitspielende bzw. über das Spiel (bei kooperativen Spielen) gehen (siehe Fritz 2018, S. 321).

„Die im Brettspiel widergespiegelte Struktur von Aspekten unserer Lebenswelt wird handhabbar, weil sich die Wahrnehmung und Bedeutung des Spiels an die Vorstellungswelt und das Erwartungsgefüge der Spieler[:innen] anpassen kann. Das ist auch der Grund dafür, warum in der kulturellen Entwicklung der Menschheit Brettspiele entstanden sind. Sie entsprachen dem Bedürfnis sich von der Unmittelbarkeit ihrer konkreten Lebenswelt zu lösen und sich zugleich in ihr wiederfinden zu können“ (Fritz 2018, S. 320).

Heimlich (2015, S. 32 ff.) unterscheidet fünf Spielformen: Explorationsspiel, Phantasiespiel, Rollenspiel, Konstruktionsspiel, Regelspiel, die im Spielalltag häufig in Kombination auftreten. Die im vorliegenden Artikel im Mittelpunkt stehenden Brettspiele sind den Regelspielen zuzuordnen. Diese beinhalten die Festlegung von Handlungsregeln und Vereinbarungen, entlang derer das Spiel ausgerichtet wird (vgl. Schwarz 2014, S. 12). Die Spieler:innen erleben In- und Exklusion, denn es wird festgelegt, wer in welcher Form mitspielt und welche Spielzüge erlaubt bzw. verboten sind (vgl. Heimlich 2015, S. 41). „Ein Gesellschaftsspiel ist ein spezielles *Regelspiel*, welches aus für diesen Zweck vorgefertigtem *Spielzeug* (Karten, Würfel, Figuren etc.) besteht und nur unter Beachtung des *mitgelieferten Regelwerkes* mit *anwesenden Mitspieler:innen* (Gesellschaft) gespielt werden kann“ (Sterzenbach 2020, S. 111; Hervorhebung i. O.). Nach Fritz (2018, S. 318 f.) bestehen Brettspiele aus einem Spielbrett („statisches Prinzip“), Spielsteinen und Spielkarten („dynamisches Prinzip“) sowie Spielregeln („regulatives Prinzip“).

Brettspiele werden (häufig) in ein historisches Setting eingebettet, wie wir in einer explorativen Untersuchung von 100 Spielen der Bestenliste von Board-

1 Die Bedeutung des Spiels für Erwachsene wird im Gegensatz zum Spiel von Kindern, Jugendlichen und Senior:innen in der aktuellen Diskussion weitgehend vernachlässigt (vgl. Fuchs 2020).

GameGeek (BGG)² zeigen konnten: Nur zwei der analysierten Spiele enthielten keinerlei historische Bezüge; Umfang und Qualität der Bezugnahmen variierten in den anderen Spielen von expliziter, auf Realitätsnähe ausgerichteter Thematisierung bis zu impliziten, im Fantasy-Bereich verorteten (vgl. Sterzenbach/Waburg 2021, S. 390). Wie Spielzeuge im Allgemeinen können Brettspiele als „Ausdruck aktueller gesellschaftlicher Verhältnisse und Kultur“ (Renner 2008, S. 190; vgl. auch Caillois 1967/2017) und damit als Manifestationen kultureller Praxis interpretiert werden. Wir verstehen Brettspiele mit historischen Inhalten als geschichtskulturelle Produkte (vgl. Kühberger 2017, S. 230), in denen Vergangenheit gedeutet und konstruiert wird. Aus postkolonialer Perspektive stellt sich diesbezüglich u. a. die Frage, welche Personen – mit welchen Hintergründen und Positionierungen – die Spiele (unter Bezug auf welche dominanten Deutungen) auswählen und im Prozess der Spielentwicklung wie bearbeiten. Welches Wissen über Vergangenheit wird dabei relevant gesetzt?

Das sind Fragen, die die Auseinandersetzung mit Spielen, die in einem kolonialgeschichtlichen Setting angesiedelt sind, begleiten. Spieltheoretisch sind zudem die von Fritz erarbeiteten spieldynamischen Gestaltungsprinzipien *Kampf*, *Verbreitung* und *Zielläufe* von Relevanz (vgl. 2018, S. 320 f.). Beim Muster des *Kampfes* geht es darum, sich anderen gegenüber zu behaupten, ihre Handlungsmöglichkeiten einzuschränken und sie zu besiegen – auch in kriegerischen Akten. Eng damit verbunden ist das Muster der *Verbreitung*, in dem die Vergrößerung der eigenen Einflussgebiete – auch gegen Widerstand – vorangetrieben wird. *Zielläufe* adressieren das Bemühen, als Erste:r an einem Ort/Ziel anzukommen, einen Gegenstand zu produzieren, ein Gebäude zu errichten. Für diese Muster gibt es unzählige historische Beispiele, die in Spielen aufgegriffen und bespielt werden können (vgl. ebd.). Die thematische Nähe zum Kolonialismus ist offensichtlich.

3. Aktuelle Brettspiele mit thematischen Bezügen zum Kolonialismus/zur Kolonialgeschichte

Für den vorliegenden Artikel wurden die 100 bestbewerteten Spiele auf BoardGameGeek auf implizite und explizite kolonialistische Thematiken analysiert. Hierzu wurde am 20.10.2022 ein Ausdruck der Topliste als PDF gespeichert und im Anschluss die Ankündigungstexte der Spiele gelesen und in Anlehnung an die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) codiert. In Einzelfällen waren diese Texte nicht hinreichend aussagekräftig, sodass zusätzlich Regelhefte herangezogen wurden. Leitend war die Frage, wie

2 Dabei handelt es sich um einen der größten, unabhängigen, internationalen Online-Spielkataloge. Die Bestenliste wurde am 21.04.2019 abgespeichert (vgl. Sterzenbach/Waburg 2021, S. 390).

viele der Spiele ein kolonialistisches Szenario beinhalten, indem fremdes Land in Besitz genommen und die ansässige Bevölkerung vertrieben, unterworfen, ermordet oder verschwiegen wird. Die enthaltene Definition/Entscheidungsregel zur Codierung leitete sich aus den theoretischen Überlegungen ab und versucht dem Gegenstand gleichzeitig gerecht zu werden.

In der Stichprobe knüpften 38 Spiele an kolonialistische Themen an und versetzten in 25 Fällen davon die Spielenden selbst in die Position entweder machtvoller Herrschender, die Ländereien besiedeln, um etwa wirtschaftliche Überlegenheit zu erlangen (Puerto Rico [2002], Terra Mystica) oder sich als „Entdecker:innen“ anderweitig an kulturellen Artefakten zu bedienen (A Feast for Odin). In 13 Spielen wurde die Gefahr einer drohenden Kolonisierung durch eine fremde Macht simuliert und die Spielenden in die Rolle der Kolonisierten versetzt (Lord of the Rings, Spirit Island). 63 Spiele wiesen dagegen keine kolonialistischen Tendenzen auf. Hierbei handelte es sich zwar auch häufig um Wirtschaftssimulationen, doch bezogen auf bekanntes Inland (Brass: Lancashire, Brass: Birmingham) oder ohne Konkurrenz um Territorien (Wingspan, Clank!). Auch Projekt- / Betriebs-Simulationen (Ark Nova, Kanban, Food Chain Magnate) oder Abenteuerspiele (Gloomhaven) wurden hier codiert, da der Gedanke einer aggressiven Eroberung und Inbesitznahme fremder Territorien nicht erkennbar war.

Dass mehr als ein Drittel der untersuchten Spiele thematische Bezüge zum Kolonialismus aufweist, ist unserer Einschätzung nach ein beträchtliches und beachtenswertes Ergebnis – wenngleich oben bereits die Nähe der vorgestellten spieldynamischen Gestaltungsprinzipien Kampf, Verbreitung und Zielläufe zum Kolonialismus aufgezeigt wurde. Es steht eine große Menge an Spielmaterial für eine vertiefende Analyse zur Verfügung. Stellvertretend für Spiele, in denen Spieler:innen als Erobernde agieren, die Menschen und Ressourcen im Spiel unhinterfragt ausbeuten und für den eigenen Vorteil (zum anvisierten Gewinn des Spiels) nutzen, setzen wir uns im Folgenden mit dem Spiel „Puerto Rico“ auseinander.

4. Die Brettspiele Puerto Rico (2002) und Puerto Rico 1897 (2022)

Das in der Erstauflage 2002 im Ravensburger Verlag erschienene Spiel „Puerto Rico“ ist nach wie vor ein beliebtes und hoch geratetes Spiel: In unserer am 20.10.22 gezogenen Stichprobe belegte es Platz 37 in der Bestenliste von BoardGameGeek und ist damit eines der ältesten Spiele in den TOP-100. Das Spiel wurde mehrfach ausgezeichnet, z. B. mit dem Deutschen Spiele Preis 2002, dem Niederländischen Spielepreis 2003 und dem International Gamers Award 2003. Der Verlag bezeich-

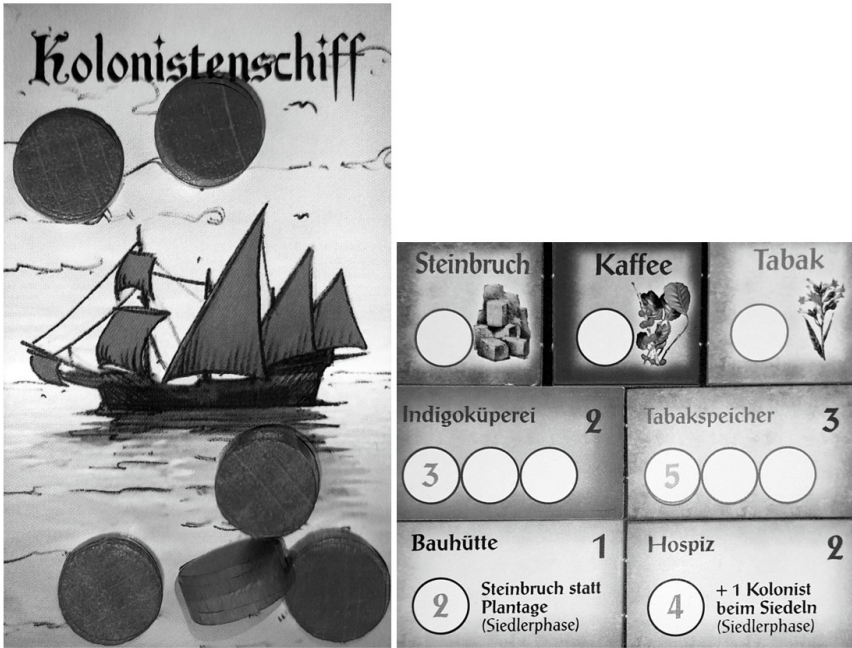
net es in der Spielanleitung der „Puerto Rico“-Ausgabe von 2020 als eines der ersten Spiele, „das auf dem nordamerikanischen Spielmarkt großen Erfolg hatte und auch als Wegbereiter der anspruchsvollen Familienspiele im Kontext der Brettspielgeschichte gesehen werden kann“ (Seyfahrt 2020, S. 19).

Dieser Erfolg beruht vor allem auf den Spielregeln und der sehr gut funktionierenden Spielmechanik. Es handelt sich um ein sogenanntes Eurogame. So werden Spiele bezeichnet, in denen der Zufall im Gegensatz zu Taktik und Strategie eine untergeordnete Rolle spielt. Stattdessen geht es um das Sammeln, Umwandeln und Verkaufen von Ressourcen. Der Kampf gegen und das damit zusammenhängende Ausscheiden von Spieler:innen ist dagegen selten vorgesehen (vgl. Abenteuer Spiele 2019). Um die folgenden Ausführungen besser nachvollziehen zu können, sei kurz auf die Spielmechanik eingegangen: Diese beinhaltet das sogenannte „Action Drafting“ und „Tableau Building“. D. h. dass zu Beginn jeder Runde Rollenkarten ausgesucht und gespielt werden, die zu bestimmten Aktionen berechtigen. Alle Mitspielenden können die entsprechende Aktion ausführen, wobei die:der Ausspielende, ein Privileg hat. Die „Bürgermeister“³-Karte berechtigt beispielsweise dazu, die sogenannten „Kolonisten“ (braune runde Spielsteine) zu nehmen, die auf dem „Kolonistenschiff“ ins Spiel kommen (vgl. Abb 1). Als Privileg darf ein zusätzlicher „Kolonist“ genommen werden. „Kolonisten“ können im gleichen Spielzug auf Plantagen- oder Gebäudeplättchen (z. B. Kaffeefeld, Tabakspeicher, Hospiz, vgl. Abb. 1) beliebig verteilt werden. Dadurch werden diese Plättchen aktiviert. Wird im weiteren Verlauf der Runde/des Spiels die Rollenkarte „Aufseher“ gespielt, produzieren die aktivierten Plantagenplättchen Waren. Welche Gebäude zur Verfügung stehen, hängt vom jeweiligen Spieler:innen-Tableau ab, das während des Spiels gezielt ausgebaut wird (durch die Rollenkarten „Baumeister“ und „Siedler“). Das Tableau bestimmt die Qualität und Vielfalt der Aktionen, die während des Spiels ausgeführt werden können. Durch strategische Wahl können die in Puerto Rico angedachten Wirtschaftskreisläufe durchschritten und optimiert werden und wenn möglich bei anderen Mitspielenden gehemmt werden.

Das Spiel „Puerto Rico“ steht trotz des Erfolgs seit Längerem in der Kritik, weil es Kolonialgeschichte einzig aus Sicht der europäischen Kolonialherren präsentiert und die indigene Bevölkerung nicht erwähnt wird. Mit Versklavung assoziierte Begriffe wie „Plantagen“ und „Aufseher“ werden unreflektiert verwendet. Die mit dem „Kolonistenschiff“ ins Spiel (also nach Puerto Rico) gebrachten versklavten Menschen, die auf „Plantagen“ und in Gebäuden arbeiten, werden als „Kolonisten“ bezeichnet (siehe ausführlicher dazu 4.3). Schon die kritisch-analytische Arbeit mit der 2002er Variante des Spiels wäre sehr vielversprechend, um vor al-

3 Der Verlag hat sich entschieden, im Spiel das generische Maskulinum zu verwenden, d. h. dass es keine weiblichen Formen für die Rollenbezeichnungen gibt. Aus diesem Grund werden alle aus dem Spiel übernommenen Bezeichnungen im Folgenden in Anführungszeichen gesetzt.

Abb. 1: Karte „Kolonistenschiff“ mit „Kolonisten“; Plantagen- und Gebäudeplättchen; Fotos: Wiebke Waburg



lem dem Verschweigen der negativen Seiten des Kolonialismus und dem Fehlen der Perspektive der Kolonialiserten nachzuspüren. Noch größeres Potenzial für die Bildungsarbeit hat der Vergleich mit der 4. Auflage⁴ des Spiels: „Puerto Rico 1897“ (2022 erschienen). Hierbei handelt es sich um eine thematisch und grafisch stark überarbeitete Version des Klassikers, dessen Regeln jedoch unverändert bleiben.

Im Folgenden setzen wir verschiedene Schwerpunkte, um in einer vergleichenden Perspektive die Unterschiede zwischen den Spielen zu verdeutlichen, die auch von Adressat:innen rassismuskritischer Bildung forschend entdeckt werden können.

4 In der diesem Artikel zugrundeliegenden Studie wurden die Auflagen 1 bis 4 des Spiels mittels einer Artefaktanalyse (Lueger/Froschauer 2018) untersucht. Die von Auflage zu Auflage vollzogenen Änderungen können im vorliegenden Artikel nicht en détail aufgezeigt werden. In aller Kürze: Kolonialismus und Ausbeutung finden in Auflage 1 und 2 keinerlei Erwähnung, werden in der 3. Auflage jedoch thematisiert und in Ansätzen bearbeitet, in der 4. dann konsequent berücksichtigt.

4.1 Historische Einbettung durch Textbausteine

Die historische Einbettung erfolgt über Text- und Bildelemente sowie deren Zusammenspiel. Im Folgenden gehen wir auf die Texte ein. Auf der Rückseite der Spielschachteln führen Texte stimmungsvoll in die Spielthematik ein. Beim ursprünglichen Spiel heißt es:

„1493 entdeckt Kolumbus Puerto Rico, die Perle der Karibik. Und bereits ein gutes halbes Jahrhundert später erlebt die Insel ihre erste große Blütezeit. Die Spieler schlüpfen während des Spiels immer wieder in andere Rollen. Als Siedler legen sie fruchtbare Plantagen an. Als Aufseher produzieren sie dort verschieden wertvolle Waren, die sie dann, in der Rolle des Händlers, mit möglichst hohem Gewinn verkaufen. Das auf diese Weise verdiente Geld benutzen sie wiederum, um als Baumeister eindrucksvolle Stadtgebäude zu errichten...“ (Seyfahrt 2002, Schachtel).

Der Sprachstil und die verwendeten Worte deuten eine Art Wirtschaftskreislauf an, von dem verschiedene Berufsgruppen profitieren bzw. an dem sie beteiligt sind. Hierbei wird auf sehr positive Beschreibungen zurückgegriffen, wie „erste große Blütezeit“, „fruchtbare Plantagen“ oder „wertvolle Waren“. Die Jahreszahl verbunden mit der Nennung des berühmten spanischen Entdeckers Christoph Kolumbus ordnen das Spiel dabei in ein realhistorisches Setting ein, welches belegt und recherchiert werden kann: Zur Zeit der Kolonialherrschaft im 16. Jahrhundert war die Sklaverei im spanischen Reich gang und gäbe und spielte eine wichtige Rolle bei der Erschließung der sogenannten „Neuen Welt“. Puerto Rico war da keine Ausnahme. Versklavung, Versklavungshandel und indigene Bevölkerung werden weder im zitierten Text von der Rückseite der Spielschachtel noch in den weiteren Materialien adressiert. Stattdessen wird suggeriert, dass „Siedler“, „Aufseher“ und „Händler“ selbst produktiv tätig (gewesen) sind.

Die Version von 2022 ist nicht wie die vorangegangenen Auflagen in der Kolonialzeit angesiedelt, sondern im Jahr 1897. In dieser Zeit war die Insel für kurze Zeit unabhängig, bevor sie 1898 von den USA beansprucht wurde. Der entsprechende Einführungstext auf der Schachtel lautet:

„Wir schreiben das Jahr 1897. Puerto Rico will sich nach dem Zeitalter des Kolonialismus für die moderne Welt neu aufstellen. Als unabhängiger Bauer stehst du im Wettbewerb mit anderen Bauern. Du stellst neue Arbeiter ein und baust wertvolle Ressourcen an, um sie anschließend gewinnbringend zu verkaufen. Gleichermassen treibst du eine lebendige städtische Infrastruktur voran. Wirst du mehr Reichtum und Prestige als deine Widersacher anhäufen und der wohlhabendste Bauer des Landes werden?“ (Seyfahrt 2022, Schachtel).

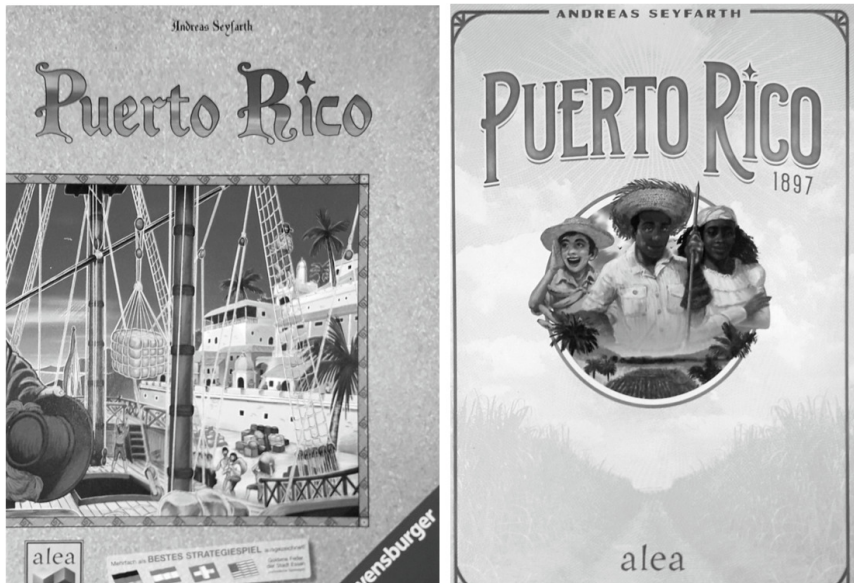
Auch in diesem Abschnitt wird auf einen Wirtschaftskreislauf rekuriert, an dem nun autonome, selbstständige puerto-ricanische Landwirt:innen teilnehmen.

Das unveränderte Spielprinzip setzt auf Wettkampf, Prestige und das Anhäufen von Ressourcen. Verändert hat sich die Idee, die Rolle von „Bauern“ zu übernehmen. Im ursprünglichen Spiel wurde (eher) implizit davon ausgegangen, dass die Spielenden die Rolle von Kolonialgouverneur:innen auf der Insel übernehmen. Neben dem Einführungstext, der auf der ersten Seite der Spielanleitung von „Puerto Rico 1897“ wiederholt wird, enthält die Anleitung einen drei Seiten langen Kurzüberblick zur Geschichte Puerto Ricos unter der Überschrift „Geschichte in Form eines Brettspiels“ (Seyfarth 2022, S. 19 ff.). In dieser wird auch der ursprüngliche Name der Insel Borikén (aus der indigenen Sprachfamilie der arawakischen Sprachen) erwähnt.

4.2 Repräsentation von (marginalisierten) Menschen

Die historische Einbettung erfolgt wie angesprochen nicht nur über den Text, sondern auch über die Bildebene. Von besonderem Interesse ist hierbei, welche Menschen wie präsentiert werden. Eindrücklich zeigen sich diesbezügliche Unterschiede bereits auf den Spielschachteln (siehe Abb. 2):

Abb. 2: Deckel der Spiele „Puerto Rico“ und „Puerto Rico 1897“; Fotos: Wiebke Waburg



Auf dem Deckel der Spieleschachtel von „Puerto Rico“ ist das Schiffsdeck eines zweimastigen Holzsegelschiffes abgebildet. Hinter diesem sind der Anleger einer Hafenstadt und die umgebende Küste zu sehen. Auf dem Deck steht eine Figur

in blau-weiß geringeltem Hemd, rotem Bauchband und Kniebundhosen; weiter rechts besteigen zwei Figuren in heller Kleidung und mit Säcken beladen das Schiff vom Anleger aus. Alle können als *weiße* Personen gelesen werden. Um das Bild in Gänze zu betrachten, muss die Schachtel in der Hand etwas gewendet werden. Zu sehen ist ein *weißer*, nicht mehr ganz junger Mann, mit schulterlangen schwarzen, leicht lockigen Haaren und einem üppigen Schnauzbart. Er trägt eine edle, blaue Tunika, die in der Taille gebunden ist. In der rechten Hand hält er die Kopfbedeckung auf Bauchhöhe, der linke Arm liegt locker vor dem Bauch, die Hand verschwindet im unteren Bildrand. Diese vier Männer: ein höchstwahrscheinlich (einfluss)reicher Mann (der „Gouverneur“?) und die Matrosen/Hafenarbeiter, die ebenfalls europäischer Herkunft zu sein scheinen, sind die einzigen Menschen, die im gesamten Spielmaterial abgebildet werden. Die Darstellung beschränkt sich somit auf weiße Männer, die sich hinsichtlich ihrer Stellung unterscheiden.

Auf dem Deckel von „Puerto Rico 1897“ ist leicht oberhalb der Mitte eine kreisförmige, farbige Zeichnung zu sehen. Im Zentrum dieser ist ein ca. 40-jähriger Mann mit dunkler Haut- und Haarfarbe abgebildet, rechts hinter ihm steht eine junge Schwarze Frau, links von ihm ein Junge oder Jugendlicher mit hellerer Hautfarbe und braunem Haar. Die abgebildeten Oberkörper der drei Personen scheinen im Himmel zu schweben. Im unteren Viertel des Bildes sind ein Feld, Palmen und am Horizont ein Waldgebiet sowie Berge zu sehen. Neben diesen drei Menschen werden – und das ist eine Neuerung – auf den fünf Spieler:innentableaus in der oberen rechten Ecke Menschen dargestellt: Insgesamt sind 10 Personen abgebildet, auf Vor- und Rückseite jeweils eine Frau und ein Mann⁵ (vgl. Abb. 3). Die Dargestellten unterscheiden sich in Hautton, Haarfarben sowie im Alter; ihre Kleidung und die von ihnen gehaltenen Gegenstände verweisen auf unterschiedliche soziale Positionierungen.

Der Kontrast zwischen den Spieldauflagen ist sehr deutlich: „Puerto Rico“ beinhaltet ausschließlich die Darstellung *weißer* Männer. Der Verzicht auf die Darstellung weiterer Teile der Bevölkerung unterstreicht die eurozentrische Perspektive dieser Version. In „Puerto Rico 1897“ werden Menschen vielfältiger als im Originalspiel repräsentiert. Damit verdeutlichen die Entwickler:innen die große Vielfalt der auf der Insel lebenden und arbeitenden Menschen; der beträchtliche Anteil, den Frauen bei der Bewältigung der anstehenden Arbeiten hatten, wird wahrnehmbar.

5 Auf den Spieletafeln des Originals war in dieser Ecke eine Kompassrose zu sehen.

Abb. 3: Spieler:innentableau aus „Puerto Rico“ und „Puerto Rico 1897“;
Fotos: Wiebke Waburg



4.3 Weitere Aspekte

Für die vergleichende Arbeit mit den beiden Spielen bieten sich weitere Aspekte an, die wir im Folgenden nur kurz vorstellen wollen: (a) In „Puerto Rico 1897“ werden für bestimmte Rollen neue Bezeichnungen gewählt (vgl. Abb. 4). Man verzichtet nun z. B. auf die Begriffe „Aufseher“ (neu „Produzent“) und „Bürgermeister“ (neu: „Anwerber“) und die sprachlichen Marker „neue Welt“ und „alte Welt“, die mit Kolonialzeit, Ausbeutung und Unterdrückung assoziiert sind und im Original in eurozentrischer Manier unhinterfragt benutzt wurden. Die neuen Bezeichnungen verweisen auf die aktive Rolle der gesamten Bevölkerung Puerto Ricos in dieser historischen Phase. Gleich bleibt leider, dass die Rollenkarten nur in der männlichen Version vorliegen. Hier wird das Potenzial zur Anerkennung der wesentlichen Beiträge der Puerto-Ricanerinnen nicht genutzt.

(b) Die sogenannten „Kolonisten“ – bei denen es sich, wie bereits angesprochen um kleine, runde braune Plättchen handelt, die im Original auf dem „Kolonistenschiff“ ins Spiel kommen (vgl. Abb. 1) –, heißen in „Puerto Rico 1897“ „Arbeiter“. Sie können im „Arbeitsregister“ angeworben werden (vgl. Abb. 5). Die Farbe der Plättchen legt eine Assoziation mit der Hautfarbe der indigenen Bevölkerung sowie – in Verbindung mit der Einreise per Schiff – der versklavten Menschen aus Afrika nahe. Dass in der ersten Auflage auf den Begriff „Sklaven“ zugunsten von „Kolonisten“ verzichtet wurde, zeigt, dass dieser Aspekt der Geschichte ignoriert wird. Die Vermeidung des Begriffes könnte auf ein generelles Unbehagen gegenüber dem Thema und der damit einhergehenden Eingeständnisse sein, andererseits scheint es symptomatisch für den Freizeit- und Spielbereich Macht- und Herrschaftsphantasien zu unterstützen und die damit verbundenen Implikationen der Knechtschaft und (schmerzhaften) Unterdrückung auszublenden. Die „Arbeiter“ in der 4. Auflage werden ebenfalls durch die braunen Plättchen repräsentiert. Diesbezüglich hatten kulturelle Berater:innen empfohlen, unterschiedliche Brauntöne zu verwenden, um die unterschiedlichen Hauttöne der Puerto

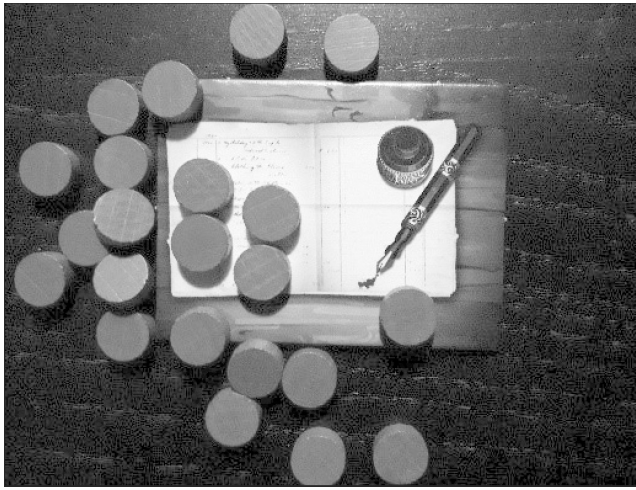
Abb. 4: Rollenkarten: obere Reihe aus „Puerto Rico“ untere Reihe aus „Puerto Rico 1897“;
Foto: Wiebke Waburg



Ricaner:innen abzubilden (vgl. Wenzel 2022). Der Verlag hat sich jedoch dagegen entschieden, denn „Scheiben in unterschiedlichen Farben könnten unterschiedliche Wertigkeiten oder Funktionen suggerieren und Spielerinnen und Spieler irritieren“ (alea-Redakteur André Maack im Interview mit Sebastian Wenzel [ebd., o. S.].

(c) Ein weiterer Vergleichsaspekt ist die Zusammensetzung des jeweiligen an der Entwicklung beteiligten Teams: Am Original haben mitgewirkt: Spielautor Andreas Seyfahrt, Franz Vohwinkel (Illustration und Design), Hartmut Laube (Foto) und Stefan Brück (Realisation). Alle Namen verweisen auf die Zugehörigkeit zur deutschen Mehrheitsgesellschaft. Über die beiden Erstgenannten existieren Einträge in Wikipedia, die zur Recherche genutzt werden können. Das Team von „Puerto Rico 1897“ bestand neben Andreas Seyfarth aus Gabriel Ramos und Johnny Morrow (Illustration), Sam Dawson (Design), Stefan Brück, André Maack (Redaktion), Jason Perez (thematische Entwicklung), Terisita Levy (historische Beratung). Das zweite Team ist deutlich heterogener zusammengesetzt, Ramos, Peres und Levy stammen aus Puerto Rico, was ebenfalls recherchiert werden konnte. Zudem war eine weiblich gelesene Person beteiligt. Der Vergleich zeigt Unter-

Abb. 5: „Arbeiter“ und Arbeitsregister aus „Puerto Rico 1897“; Foto: Wiebke Waburg

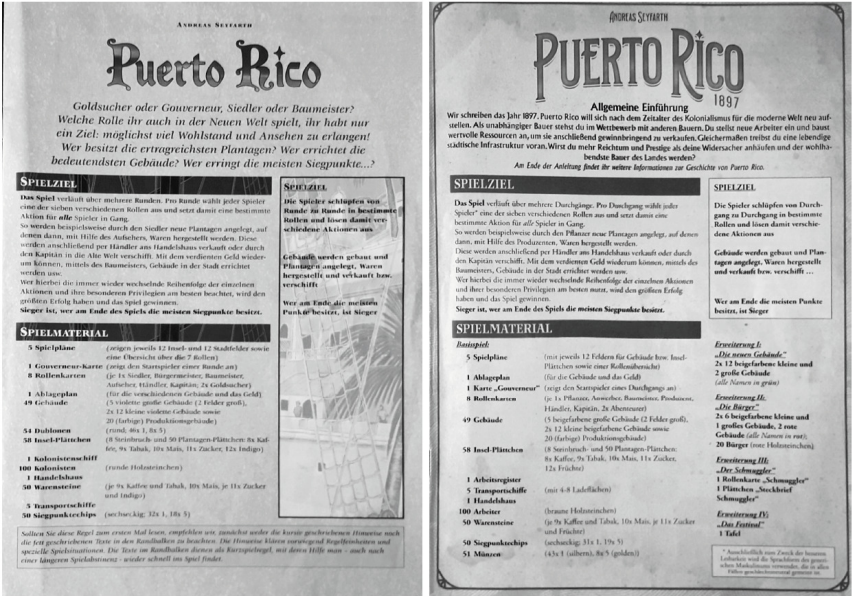


schiede darin auf, *wer* im Entwicklungsprozess spricht, gehört wird und gestaltet. Es ist davon auszugehen, dass die Unterschiede in den Spielvarianten stark mit den (diversen) Perspektiven der jeweiligen Beteiligten zusammenhängen.

(d) Sehr spannend kann zudem die vertiefte Auseinandersetzung mit der bildlichen Ebene sein. Was zeigt sich bspw. beim Vergleich des jeweils genutzten Farbspektrums? In der 2002er Version werden kräftige Farben wie Blau und teilweise Grün auf den Abbildungen und Spielertableaus verwendet, auch die Anleitung ist auf (hell-)blauem Papier gedruckt (vgl. Abb. 3 und 6). Insbesondere das Türkis- bzw. Karibik-Blau, das Urlaubsassoziationen weckt, stützt die Verharmlosung und Ausblendung der Kolonialgeschichte im ursprünglichen Spiel. Überlegenheitsfantasien werden unter Einbezug von Überlegungen zur Bedeutung der Farbe deutlich: „Blau ist von jeher und in allen Kulturkreisen die Farbe des Geistes, des Himmels und der Götter gewesen. Der christliche Gott als Retter der Menschheit trägt (wie Maria) die Himmelsfarbe als Symbol der Wahrheit und Ewigkeit“ (Braem 2012, S. 58). In der 2022er Ausgabe findet man eher Gelb-, Ocker- und Braun- sowie Grüntöne, auf Karibik-Blau wird weitgehend verzichtet. Die Anleitung ist auf gelb-braunem Papier gedruckt. Gelbtöne wirken hoffnungsvoll und leicht, aber auch trocken; Brauntöne gemütlich, solide und warm, aber auch arm und alt. Sie symbolisieren Erdverbundenheit und Heimat (vgl. Wiegand 2012, S. 80 f.).

Unsere Untersuchung hat die verschiedenen Materialien des Brettspieles analysiert und dabei sowohl Strategien der Annäherung und Auseinandersetzung als auch der Vermeidung nachzeichnen können. So konnte auf schriftsprachlicher Ebene, materialer Ebene und bildgestalterischer Ebene für die Neuauflage eine

Abb. 6: Erste Seite der Spieleanleitung aus „Puerto Rico“ und „Puerto Rico 1897“; Foto: Wiebke Waburg



Sensibilisierung in Form einer rassismuskritischen Bearbeitung aufgezeigt werden. Eine solche war seit Längerem von der Community eingefordert worden, wie unsere begleitende Recherche in Blogs und Rezensionen zeigte. Unter anderem durch die Diversifizierung des herausgebenden Teams wurde eine Expert:innenperspektive eingeholt, die das Sprechen „über die Anderen“ zu einem Sprechen miteinander erhob.

5. Schluss: Rassismuskritische Spielpädagogik

In pädagogischen Projekten können die aufgezeigten Vergleichspunkte der „Puerto Rico“-Spiele kombiniert aufgegriffen werden, um so ein komplexes und differenziertes Bild der Aufbereitung des Kolonialismus in den Spielvarianten zu zeichnen. Es ist aber auch möglich, sie modular einzusetzen. Indem wir im Beitrag den Fokus auf unterschiedliche Varianten des Spiels „Puerto Rico“ gelegt haben, wollten wir die großen Potenziale der Arbeit mit dem Medium Brettspiel aufzeigen. Die Weiter- und Neuentwicklung des Spielsettings und der Spielmaterialien spiegeln gesamtgesellschaftliche Diskurse wider. Anders als noch um die Jahrtausendwende wurde es in den 2020er Jahren für den Verlag unerlässlich, auf die Kritik am Spiel zu reagieren und u. a. mit kulturellen Berater:innen zusammen zu arbeiten. Auf diese Weise ist es gelungen, in der Neuauflage einen bislang

kaum bekannten Ausschnitt der puerto-ricanischen Geschichte zum Thema und somit Perspektiven der über Jahrhunderte kolonialisierten Bevölkerung der Insel sichtbar zu machen – und das auch im Rahmen der bildlichen Repräsentationen.

Aus spielpädagogischer Perspektive wäre es wichtig, die Spiele gemeinsam zu spielen und die Erfahrungen der Spielenden mit den unterschiedlichen Varianten miteinzubeziehen. Dies würde zusätzliche Reflexionsmöglichkeiten schaffen: Wie erlebe ich mich beim Spielen als erobernde Person, die Menschen und Ressourcen im Spiel unhinterfragt ausbeutet und für den eigenen Vorteil nutzt? Inwiefern unterscheidet sich dies vom Spiel als Bäuer:in, in deren Rolle ich meinen Agrarbetrieb ebenfalls erfolgreich vergrößern und viel Geld verdienen möchte, um das Spiel zu gewinnen? Mit welcher Seite meiner Spieler:innentafel habe ich gespielt und warum? (Siehe für Überlegungen zum Spielen und Reflektieren des Spiels im Geschichtsunterricht Hildebrandt 2022.)

Spielpädagogik wird bereits in unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern (Familie, Schule, Jugendarbeit) praktiziert (vgl. Heimlich 2015, S. 261 ff.). Der von uns vorgeschlagene Zugang zur Arbeit mit den „Puerto Rico“-Spielen sollte in diesen und anderen Handlungsfeldern ausprobiert und evaluiert werden. Darauf aufbauend könnte eine dezidiert rassismuskritische Spielpädagogik entwickelt werden. Diese würde nicht nur Brettspiele mit Kolonialthema – in denen Spielende z. T. auch in die Rolle der Kolonialisierten schlüpfen können – berücksichtigen, sondern auch andere Spielzeuge wie Puzzle, Puppen oder Kriegsspielzeuge.

Literatur

- 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. 315–326.
- Böhm, Winfried (1983): Wider die Pädagogisierung des Spiels. In: Kreuzer, Karl Josef (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik. Band 1: Das Spiel unter pädagogischem, psychologischem und vergleichendem Aspekt. Düsseldorf: Schwann, S. 281–293.
- Bönkost, Jule (2021): Ohne geht's nicht: Warum rassismuskritische Bildungsarbeit Kolonialismus zum Thema macht. In: Bürger & Staat 71, H. 1–2, S. 66–72.
- Braem, Harald (2012): Die Macht der Farben. 10. Auflage. München: Wirtschaftsverlag.
- Caillois, Roger (1967/2017): Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch. Berlin: Matthes & Seitz.
- Castro Varela, Maria do Mar (2016): Postkolonialität In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 152–166.
- Castro Varela, Maria do Mar (2020): Einleitung: Postkoloniale Pädagogik. In: Tertium Comparationis. 26, H. 1, S. 1–8.
- Fritz, Jürgen (2018): Wahrnehmung und Spiel. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Fuchs, Petra (2020): Die Bedeutung des Gesellschaftsspiels. Wie Spielen Generationen verbindet. In: FORUM sozial, H. 2, S. 46–52.
- Heimlich, Ulrich (2015): Einführung in die Spielpädagogik. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hildebrandt, Stephan (2022): Das Brettspiel Puerto Rico in der Schule. Boardgame Historian. bghistorian.hypotheses.org/2478 (Abfrage: 07.06.2023).
- Hoppe-Graff, Siegfried/Vieweg, Ulrike (2012): Spiel. In: Sandfuchs, Uwe/Melzer, Wolfgang/Dühlmeier, Bernd/Rausch Adly (Hrsg.): Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 609–615.
- Hopson, Andreas (2014): Römisches Würfelspiel: Wo Knochen rollten! www.forumtraiani.de/roemisches-wuerfelspiel-wo-knochen-rollten/ (Abfrage: 07.06.2023).
- Huizinga, Johan (2001): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. 18. Auflage. Reinbeck: Rowohlt Enzyklopädie.
- Kraaijeveld, Alex R. (2000): Origin of chess – a phylogenetic perspective. In: BOARD GAMES STUDIES 3, S. 39–50.
- Kühberger, Christoph (2017). Computerspiele als Teil des historischen Lernens. In: Bernsen, Daniel/Kerber, Ulf (Hrsg.): Praxisbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter. Opladen: Budrich, S. 229–236.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Leiprecht, Rudolf (2005): Erinnerungskultur in Deutschland und den Niederlanden – Hinweise für eine Erinnerungspädagogik in pluriformen Einwanderungsgesellschaften. In: Lutz, Helma/Gawarecki, Kathrin (Hrsg.): Kolonialismus und Erinnerungskultur. Münster: Waxmann, S. 95–110.
- Lueger, Manfred/Froschauer, Ulrike (2018): Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren. Wiesbaden: Springer VS.
- Messerschmidt, Astrid (2008): Postkoloniale Erinnerungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft – vom Umgang mit Rassismus und Antisemitismus. In: PERIPHERIE 28, H. 109/110, S. 42–60.
- Renner, Michael (2008): Spieltheorie und Spielpraxis: Eine Einführung für pädagogische Berufe. 3. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schwarz, Rolf (2014): Spielentwicklung in der frühen Kindheit. KiTaFachtex-te./www.kita-fachtex-te.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_schwarz_2014.pdf (Abfrage: 19.06.2023).
- Statista (2022): Statistiken zu Gesellschaftsspielen. de.statista.com/themen/4459/gesellschaftsspiele/ (Abfrage: 19.06.2023).
- Stenger, Ursula (2014): Spiel. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 267–274.
- Sterzenbach, Barbara (2020): Normalitätsvorstellungen in Gesellschaftsspielen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Eine explorative Studie. In: Mehringer, Volker/Waburg, Wiebke (Hrsg.): Spielzeug, Spiele und Spielen. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–122.
- Sterzenbach, Barbara/Waburg, Wiebke (2021): Zur historischen Einbettung von Brettspielen – Eine explorative Untersuchung. In: Kühberger, Christoph (Hrsg.): Mit Geschichte spielen. Bielefeld: transcript, S. 387–406.
- Wenzel, Sebastian (2022): Puerto Rico 1897: Kulturell korrekte Neuauflage des Brettspielklassikers?. In: kulturgutspiel.de. Magazin für Spielkultur. kulturgutspiel.de/politik-und-gesellschaft/puerto-rico-1897-brettspielklassiker-als-neuauflage/ (Abfrage: 19.06.2023).
- Wiegand, Friederike (2012): Die Kunst des Sehens. Ein Leitfaden für die Bildbetrachtung. Münster: Daedalus.

Spieleverzeichnis

- Brown, Gavan/Tolman, Matt/Wallace, Martin (2018): Brass: Birmingham. Calgary, AB: Roxley.
- Childres, Isaac (2017): Gloomhaven. Lafayette, IN: Cephalofair Games.
- Dennen, Paul (2016): Clank! A deck building Adventure. San Diego, CA: Renegade Game Studios.
- Doumen, Jeroen/Wiersinga, Joris (2015): Food Chain Magnate. Arnhem: Splotter Spellen.
- Drögemüller, Jens/Ostertag, Helge (2012): Terra Mystica. Eppstein-Bremthal: Feuerland Spiele.

Hajek, Nathan I. / Holdinghaus, Grace (2019): *Lord of the Rings: Journeys in Middle-Earth*. Roseville MN: Fantasy Flight.

Lacerda, Vital (2020): *Kanban EV*. Leitchfield, KY: Eagle-Gryphon Games.

Rosenberg, Uwe (2016): *A Feast for Odin*. Eppstein-Bremthal: Feuerland Spiele.

Reuss, Eric R. (2017): *Spirit Island*. St. Louis, MO: Greater Than Games.

Hargrave, Elizabeth (2019): *Wingspan*. o. O.: Stonemaier Games.

Seyfarth, Andreas (2002): *Puerto Rico*. Ravensburg: Ravensburger Spieleverlag.

Seyfarth, Andreas (2020): *Puerto Rico*. Ravensburg: Ravensburger Spieleverlag.

Seyfarth, Andreas (2022): *Puerto Rico 1897*. Ravensburg: Ravensburger Verlag.

Wallace, Martin (2007): *Brass: Lancashire*. Calgary: Roxley.

Wigge, Mathias (2021): *Ark Nova*. Eppstein-Bremthal: Feuerland Spiele.

Verflechtungen: Museum im Kolonialismus. Kolonialismus im Museum

Sylvia Kesper-Biermann und Bettina Kleiner

Zusammenfassung: Im Hamburger Museum am Rothenbaum, Künste und Kulturen der Welt (MARKK), wird seit April 2021 die Ausstellung „Hey Hamburg, kennst Du Duala Manga Bell?“ gezeigt. Im Mittelpunkt steht das Leben des Protagonisten Rudolf Duala Manga Bell (1873/75–1914), Sohn einer privilegierten Kameruner Familie, die Handelsbeziehungen zu Deutschland pflegte. Er absolvierte einen Teil seiner Schulbildung im Deutschen Kaiserreich, kehrte dann nach Kamerun zurück und wurde dort aufgrund seines Widerstands gegen die deutsche Kolonialmacht hingerichtet. Die Ausstellung möchte zum einen Jugendlichen Aspekte deutscher Kolonialgeschichte vermitteln. Zum anderen ist sie auch ein Ausdruck dessen, dass das Museum selbst versucht, seine koloniale Vergangenheit zu reflektieren.

Im Beitrag nehmen wir beide Aspekte – das Museum als Bildungsort und die Ausstellung als Bildungsgegenstand – aus einer postkolonialen Perspektive in den Blick. Zunächst geht es erstens um den Bildungsauftrag von Museen im 20. und 21. Jahrhundert. Dann wenden wir uns zweitens dem Zusammenhang von ethnologischen Museen und „kolonialer Erziehung“ in Vergangenheit und Gegenwart zu. Dabei skizzieren wir einige Stränge der umfangreichen aktuellen Debatte zur Dekolonisierung ethnologischer Museen und entwickeln daraus Analysefragen, die wir an die Konzeption und Präsentation der Manga Bell-Ausstellung richten. Deren Bearbeitung folgt im dritten Teil, bevor wir die Ergebnisse viertens im Fazit zusammenfassen.

Abstract: In Hamburg's „Museum am Rothenbaum, Künste und Kulturen der Welt“ (MARKK), the exhibition „Hey Hamburg, do you know Duala Manga Bell?“ is presented since April 2021. It focuses on the life of the protagonist Rudolf Duala Manga Bell (1873/75–1914), son of a privileged Cameroonian family that maintained trade relations with Germany. He completed part of his schooling in the German Empire, then returned to Cameroon and was executed there for his resistance to the German colonial power. On the one hand, the exhibition aims to convey aspects of German colonial history to young people. On the other hand, it is also an expression of the fact that the museum itself is trying to reflect on its colonial past.

In this article we take a close look at both aspects – the museum as a place of education and the exhibition as an object of education – from a postcolonial perspective. First, we look at the educational mission of museums in the 20th and 21st centuries. Then, we turn to the connection between ethnological museums and “colonial education” in the past and present. In doing so, we outline some strands of the extensive current debate on the decolonization of ethnological museums and develop analytical questions, which we use to analyze the conception and presentation of the Manga Bell exhibition. The answers follow in the third part and we summarize the results in the fourth part.

Keywords: Deutscher Kolonialismus, Museumspädagogik, Dekolonisierung

Seit Dezember 2022 gibt es in Berlin einen Manga-Bell-Platz. Er erinnert an Rudolf Duala Manga Bell (1873/75–1914), Oberhaupt einer privilegierten Kameruner Familie und 1914 vom Deutschen Reich als Kolonialmacht hingerichtet. Seine Biografie ist in besonderer Weise von komplexen Verflechtungen zwischen Metropole und Kolonien, von Aneignung, Widerstand und kolonialer Gewalt geprägt. Der Umbenennung im so genannten „Afrikanischen Viertel“ der Hauptstadt, wo viele Straßen die Namen von Tätern des deutschen Kolonialismus tragen, waren jahrelange Diskussionen in Politik und Öffentlichkeit vorausgegangen (vgl. Klaproth 2022). Sie zeigen, dass Städte wichtige Räume der Auseinandersetzung mit der kolonialen Vergangenheit Deutschlands bilden und dass gerade die Umbenennung von Straßen, Plätzen und Institutionen auf komplexe Verflechtungen von Geschichte und Gegenwart verweist (vgl. Terkessidis/Bayer 2022). Insbesondere an Universitätsstandorten setzen sich, teils schon seit Jahrzehnten, Initiativen und aktivistische Gruppen wie „freiburg postkolonial“ oder „Decolonize Berlin“ für eine kritische Aufarbeitung der Kolonialgeschichte vor Ort ein. Mit dem Fokus auf die Städte Hamburg und Frankfurt am Main hat sich im Wintersemester 2022/23 ein kollaboratives Seminarprojekt der Universität Hamburg und der Goethe-Universität Frankfurt mit „Erziehung, Bildung, Kolonialität“ aus postkolonialer Perspektive beschäftigt¹. Zum Programm gehörte unter anderem ein gemeinsamer Besuch der Ausstellung „Hey Hamburg, kennst Du Duala Manga Bell?“. Sie wird seit April 2021 im Museum am Rothenbaum, Künste und Kulturen der Welt (MARKK) gezeigt und möchte Kindern und Jugendlichen deutsche Kolonialgeschichte vermitteln. Gleichzeitig ist sie Ausdruck von Versuchen des Museums, sein Erbe als eine mit dem Kolonialismus von der Gründung an besonders eng verflochtene Bildungsinstitution zu reflektieren.

Im Folgenden nehmen wir am Beispiel dieser Ausstellung das spannungsreiche Verhältnis von Kolonialismus im Museum und Museum im Kolonialismus aus

1 Wir danken den Studierenden beider Seminare für die Gelegenheit zum intensiven Austausch sowie für zahlreiche Fragen, Anregungen und Denkanstöße.

einer postkolonialen Perspektive in den Blick. Für die Historikerin Ulrike Schaper umfasst eine solche Betrachtungsweise unter anderem, die deutsche Kolonialgeschichte als verflochtene Geschichte zu begreifen sowie deren Spuren und Nachwirkungen zu untersuchen (vgl. Schaper 2019, S. 16; vgl. Randeria 1999). Dazu gehöre folglich, Kolonialgeschichte als Teil der eigenen Geschichte zu verstehen und stärker an die eigene Gegenwart zu binden sowie die Effekte des Kolonialismus auf Denkfiguren, Praktiken und Selbstverständnis der Kolonialmächte zu untersuchen (vgl. ebd., S. 11 ff.). Im Zuge unserer Betrachtung der Rolle von ethnologischen Museen im Kolonialismus und der genannten Ausstellung gehen wir in vier Schritten vor. Zunächst geht es erstens um den Bildungsauftrag von Museen im 20. und 21. Jahrhundert. Dann wenden wir uns zweitens dem Zusammenhang von ethnologischen Museen und „kolonialer Erziehung“ in Vergangenheit und Gegenwart zu. Dabei skizzieren wir einige Stränge der umfangreichen aktuellen Debatte zur Dekolonisierung ethnologischer Museen und entwickeln daraus eine Heuristik, die wir in Form von Fragen an die Konzeption und Präsentation der Manga Bell-Ausstellung richten, insbesondere an den Teil, der Bildung und Erziehung thematisiert. Die Heuristik stellt bei unserer Fallstudie die „postkoloniale Analysebrille“ dar, durch die wir die Ausstellung betrachten. Die Bearbeitung der Fragen folgt im dritten Teil, bevor wir die Ergebnisse viertens im Fazit zusammenfassen.

1. Zum Bildungsauftrag von Museen im 20. und 21. Jahrhundert

Der Internationale Museumsrat ICOM aktualisierte 2022 seine einflussreiche Museumsdefinition und zählt darin die Aufgaben von Museen auf. Demnach gehört unter anderem dazu, „experiences for education, [...] reflection und knowledge sharing“ anzubieten (ICOM 2022). Darüber hinaus sollten die Institutionen inklusiv sein, Diversität und Nachhaltigkeit fördern sowie „ethically, professionally and with the participation of communities“ arbeiten. Diese Formulierungen bilden das Ergebnis eines mehrjährigen Diskussionsprozesses, mit dem ICOM auf aktuelle Anforderungen an eine zeitgemäße Museumsarbeit reagierte. Eine deutsche Übersetzung der Definition liegt zwar (noch) nicht vor, doch ist davon auszugehen, dass *education*, wie in der Vorgängerausstellung von 2007, von der deutschen ICOM-Sektion im Sinne von Bildung verstanden wird (vgl. ICOM Deutschland e. V. 2020). Die Ansicht, dass Museen „strukturell als Bildungseinrichtungen verfasst sind“ (Liebau 2012, S. 43) und „als Orte der gesellschaftlichen Selbstreflexion“ (Staupe 2012, S. 8) einen Bildungsauftrag haben, vertreten Museumsfachleute und erziehungswissenschaftlich Forschende gleichermaßen. Die langjährige Kuratorin des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Gisela Staupe, sieht gegenwärtig Kinder und Jugendliche als wichtigste Zielgruppe von Museen, für die im Sinne einer modernen Besucher:innenorien-

tierung eine stetig wachsende Zahl an Vermittlungsangeboten entwickelt werde (vgl. ebd., S. 8 ff.). Jedoch seien für das Museum von heute als Erfahrungs-, Denk- und Freiraum, kurz gesagt: als Bildungsraum, nicht die jeweiligen pädagogischen Formate entscheidend, sondern die Institutionen insgesamt „als Speicher und eigensinnige Laboratorien von Erfahrung und Wissen, als Orte, an denen Menschen spontane, subjektive, unvorhersehbare und oft unvergessliche Entdeckungen machen – über die Dinge und sich selbst“ (vgl. ebd., S. 12). Nach dem Erziehungswissenschaftler Eckart Liebau ist die direkte Vermittlung, zum Beispiel durch Ausstellungsführungen, nur eine ergänzende pädagogische Aufgabe, während die „indirekte Vermittlung“ durch Arrangieren und Inszenieren, durch die Gestaltung von Erstbegegnungen mit Objekten oder Ereignissen den „eigentlichen Bildungskern des Geschehens“ ausmache (Liebau 2012, S. 44).

Bei diesen Positionen handelt es sich nicht um gänzlich neue oder für das frühe 21. Jahrhundert spezifische Überlegungen, vielmehr wurde bereits um 1900 in Deutschland grundsätzlich über die Bildungsaufgabe von Museen nachgedacht. Alfred Lichtwark (1852–1914), Direktor der Hamburger Kunsthalle und unter anderem durch seine „Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken“ mit Schulklassen hervorgetreten (Lichtwark 1900), wies 1904 auf die zahlreichen Vermittlungsangebote von Museen wie Führungen, öffentliche Vorträge in museumseigenen Hörsälen oder Kataloge hin und betonte, dass gerade über die Zusammenarbeit mit Schulen und Lehrpersonen Kindern und Jugendlichen als Zielgruppe große Aufmerksamkeit geschenkt werde. Zudem betonte er die zunehmende Bedeutung der „äußeren Anordnung der Sammlungen“ (Lichtwark 1904, S. 11). Anstelle des Prinzips, möglichst viele Objekte zu präsentieren, trete nun eine adressat:innengerechte, gezielte Auswahl und Inszenierung in „lehrreichen“, didaktisch aufbereiteten Schausammlungen.

2. Ethnologische Museen und „koloniale Erziehung“. Postkoloniale Perspektiven

Insbesondere ethnologische Museen wandten dementsprechend der räumlichen Ordnung und Präsentation in den öffentlich zugänglichen Schausammlungen seit der Wende zum 20. Jahrhundert besondere Aufmerksamkeit zu. Sie verstanden sich nicht mehr als exklusive Orte des (gebildeten) Bürgertums, sondern wollten alle sozialen Schichten und Altersgruppen erreichen. Mit diesem Selbstverständnis als „Institution mit volksbildendem Charakter“ (Laukötter 2013, S. 237) gingen tiefgreifende, bis heute nachwirkende Veränderungen einher. Insofern können die Besucher:innen nicht nur als Adressat:innen, sondern auch als „effective co-producers“ (Penny 2002, S. 151) der Inszenierungen verstanden werden. Den „Unwissenden“ bzw. den „Ungebildeten“ sollten die (Be-)Deu-

tungszuschreibungen zu einzelnen Objekten sowie deren Einordnung in ein übergreifendes Narrativ nämlich nicht überlassen bleiben (vgl. ebd., S. 144 ff.). Vielmehr war es das Ziel, ihnen eine eindeutige und einfache Botschaft zu vermitteln, die zeitgenössisch mit dem Oberbegriff der „koloniale[n] Erziehung“ bezeichnet wurde (Dernburg 1907). Eine klar nachvollziehbare Ordnung in den „pädagogisch“, aber nicht „schulmeisterlich“ aufgebauten Schausammlungen, so formulierte es der Direktor des Hamburgers „Völkerkundemuseums“, Georg Thilenius, sollte genau dies erreichen (vgl. Laukötter 2007, S. 185, S. 219).

In enger Verbindung mit der sich gleichzeitig als Wissenschaftsdisziplin konstituierenden, zeitgenössisch so bezeichneten „Völkerkunde“ konzentrierten sich die deutschen ethnologischen Museen auf die Sammlung und Kategorisierung von Objekten außereuropäischer Kulturen, insbesondere von schriftlosen Gemeinschaften (vgl. Laukötter 2013, S. 233 f.). Koloniale Denkmuster spielten dabei eine zentrale Rolle. Denn die Konstruktion des europäischen Selbstverständnisses gründete sich im Zusammenhang mit Kolonialismus und Nationenbildung auf Othering sowie auf Überlegenheitsdenken gegenüber anderen „Kulturen“. Die Instrumente der Wissensproduktion waren in diesem Kontext zugleich „Werkzeuge der Kolonialmacht und Unterwerfung“ (Vergès 2009, S. 143), denn mit dem Wissen über „Andere“ und mit deren Abwertung und Dehumanisierung wurden auch koloniale Expansionen legitimiert (vgl. Fanon 1961/1981, S. 35; vgl. Zembylas 2022, S. 343 f.). „Völkerkundemuseen“ teilten die Welt in „Kulturräume“ auf, die durch repräsentativ verstandene Objekte dargestellt werden sollten. Der Hamburger Museumsdirektor Thilenius (1925, S. 13) formulierte dieses Prinzip in seiner Schrift über „Völkerkunde und Schule“ folgendermaßen: „Wer die Schauräume eines *Museums* besucht, sieht sich den *Denkmälern* gegenüber, die zu Gruppen geordnet *die charakteristischen Erzeugnisse einer Menschengruppe* zeigen“ (Hervorhebung im Original). Die Ausstellungen strukturierten also, so Laukötter, eine Vorstellung von Welt und zielten so auf eine imaginative Erschließung der kolonialen Gebiete (vgl. Laukötter 2013, S. 239). Damit knüpften, so Laukötter weiter, Völkerkundemuseen an soziale Praktiken des Sehens an, wie sie bereits bei den „Völkerschauen“ ausgebildet worden waren, versuchten sich aber gleichzeitig durch die Nähe zur Wissenschaft davon abzuheben (vgl. ebd., S. 238). Objekten kam und kommt dabei eine besondere Rolle zu: sie sollten als suggestive Artefakte und durch ihre Medialität zwischen Fremdem und Eigenem vermitteln, indem sie, dem positivistischen Verständnis des späten 19. Jahrhunderts entsprechend, die kulturellen Ausdrucksformen „fremder Völker“ repräsentierten (vgl. ebd.).

„Die Besucher konnten damit die verschiedensten ‚Kulturen‘ miteinander vergleichen – womit gleichzeitig die Wahrnehmung von Differenz eingeübt und fundamentiert wurde. [...] So institutionalisierte das Museum die Begegnung mit dem Anderen. Es trainierte eine spezifische Form des Sehens, die auf der Unterscheidung zwischen Eigenem und Fremdem beruhte und wiederholte damit eine koloniale Weltsicht, die

nicht nur auf Differenz, sondern auch auf Über- und Unterlegenheitsvorstellungen basierte“ (ebd.).

Daran hat sich nach Christian Kravagna bis in die Gegenwart nichts Grundlegendes geändert. Ethnologische Museen im 21. Jahrhundert seien nicht nur Monumente kolonialen Unrechts, sondern vor allem Monumente der Erziehung des *weißen*, europäischen Menschen in kolonialem Denken und eurozentrischer Überlegenheitsfantasie (vgl. Kravagna 2015, S. 96). Sie seien „Produkte kolonialer Gewalt“ (ebd. 95), denn nicht nur die visuelle Inszenierung, sondern auch die Form des Erwerbs der Objekte spiegle das koloniale Verhältnis (vgl. Laukötter 2013, S. 241). Deutsche Museen haben Forschungsreisen mitorganisiert (vgl. ebd., S. 232) und damit koloniale Bestrebungen bestärkt und legitimiert.

Diese vielfältigen Verflechtungen der ethnologischen Museen mit dem (deutschen) Kolonialismus machten sie in den vergangenen Jahren international wie in Deutschland zu prominenten Gegenständen öffentlicher und wissenschaftlicher Debatten im Hinblick auf ihre Dekolonisierung. 2014 verkündete die Direktor:innenkonferenz deutschsprachiger ethnologischer Museen die Absicht, die Provenienz ihrer Sammlungen aufzuarbeiten (vgl. Plankensteiner 2015, S. 105). Daran zeigt sich ein verstärktes Bewusstsein für die Kolonialität ethnologischer Museen. Die maßgeblichen Stichwortgeber:innen dieser Debatten seien, so die Historikerin Rebekka Habermas, aber nicht Museumsdirektor:innen, sondern Aktivist:innen, Künstler:innen und Wissenschaftler:innen, von denen nicht wenige selbst aus den ehemaligen Kolonialgebieten kommen (vgl. Habermas 2019, S. 19). Sie forderten immer wieder, dass sich Europa mit Geschichte und Gegenwart des Kolonialismus auseinandersetzen müsse.

Fragt man danach, warum ethnologische Museen gerade jetzt einen Identitätswandel anstreben, nachdem sie „seit einem halben Jahrhundert politische Dekolonisierungsbestrebungen weitgehend ignoriert und den kritischen Reflexionen ihrer eigenen Wissenschaften – Anthropologie und Ethnologie – in ihren Ausstellungskonzepten nur selten Rechnung getragen [haben]“ (Kravagna 2015, S. 97), zeigt sich nach Kravagna, dass weniger die späte Einsicht in ihre kolonialen Verstrickungen als Besucher:innenmangel sowie EU-Empfehlungen zur Berücksichtigung von Migration und kultureller Diversität zu Veränderungen führten. Diese spielten sich jedoch vorrangig auf der Ebene von Namensgebung, Umbauten sowie rhetorischer Modernisierung ihrer Selbstdarstellung ab (vgl. ebd.). In der Öffentlichkeitsarbeit der Museen dominiere vielfach eine Rhetorik des Multikulturalismus: So zeigten sie sich von ihrer toleranten Seite, verschleierte jedoch Macht- und Herrschaftsfragen weiterhin (vgl. ebd.), wenn bspw. Bezüge zum Kolonialismus und zur Kolonialität der Sammlungen gar nicht hergestellt werden.

Die „tolerante Seite“ von Museen zeigt sich u. E. auch im Zusammenhang damit, dass inzwischen vereinzelt Schwarze Menschen eingebunden werden,

um Ausstellungen zu kommentieren oder als Kurator:innen mitzuwirken. Gleichzeitig fällt bei der Betrachtung von Internetseiten und im Hinblick auf die Personalpolitik auf, dass Schwarze Menschen nur vereinzelt und oftmals im Rahmen freiberuflicher Tätigkeiten integriert zu werden scheinen – beim Stammpersonal tauchen sie nur selten auf. Stattdessen sollten Kritiken und Gegen-Bilder Schwarzer Akteur:innen systematisch in die Museumsarbeit einbezogen werden, um dem kolonialen Erbe in der visuellen Kultur zu begegnen (vgl. ebd., S. 100). Zudem müssten sich die Museen auch Restitutionsforderungen stellen (vgl. ebd., S. 99). Nur aus einer bewussten, intentionalen und kritischen Beschäftigung mit seiner Stellung im Kolonialismus und Rassismus könne das Museum frei werden für neue Aufgaben. Kravagna schlägt diesbezüglich einen Perspektivenwechsel vor: „Homework statt Fieldwork“ (ebd., S. 100 im Rekurs auf Kamala Visweswaran). Die Frage, wie westliche Kulturen über die Präsentation von Gegenständen aus dem kolonialen Raum ihre Identität produziert haben und wie diese heute noch mit Rassismus verstrickt ist, sowie die Agenten, Formen und Interessenzusammenhänge der Wissensproduktion sollten deshalb im Zentrum der kritischen Betrachtung stehen (ebd., S. 98).

Darüber hinaus, darauf macht die 1952 in Frankreich geborene, in Algerien und La Réunion aufgewachsene Politikwissenschaftlerin sowie Kuratorin Françoise Vergès in ihren Arbeiten wiederholt aufmerksam, ist von zentraler Bedeutung, welche Objekte ausgestellt werden können und wessen Leben damit repräsentiert wird: Objekte von versklavten und armen Menschen sowie von Zwangsarbeiter:innen seien in der Regel nicht gesammelt worden, so Vergès (im Interview mit Martinz-Turek 2009, S. 149 f.) in Bezug auf den französischen Kolonialismus. Folglich wird das Leben dieser Menschen durch die ausgestellten Objekte erneut ausgelöscht, eine Form der kolonialen epistemologischen Gewalt. Die Beschaffung von Artefakten und Menschenteilen war nicht nur in asymmetrische Machtverhältnisse eingelassen: Die Objekte wurden teils gekauft, vielfach aber auch ohne das Einverständnis der Eigentümer:innen geraubt (vgl. Laukötter 2013, S. 241), und der Erwerb hat in vielen Fällen die Form direkter Gewaltanwendung angenommen (vgl. Kravagna 2015, S. 96; vgl. Terkessidis/Bayer 2022, S. 9). Nicht zuletzt aus diesen Gründen ist es für Dekolonisierungsbestrebungen entscheidend, ob Museen die Herkunft der ausgestellten Objekte und den kolonialen Kontext, aus dem diese stammen, offenlegen oder verschleiern.

Françoise Vergès entwickelt vor diesem Hintergrund ihre Überlegungen zu einem postkolonialen Ausstellen *ohne Objekte* (Vergès mit Martinz-Turek, 2009, S. 152 ff.) am Beispiel des (nicht verwirklichten) Projekts „Maison des Civilisations et de l'Unité Réunionnaise“ (MCUR) auf der Insel La Réunion, einer ehemaligen Kolonie Frankreichs, die seit 1946 Übersee-Departement ist. Dort sollten die Perspektiven und Repräsentation von kolonisierten Menschen im Mittelpunkt stehen, die Begegnung verschiedener Kulturen auf der Insel und die Aufmerksamkeit für ihre Lebens- und Ausdrucksweisen. Vergès stellt anders als die zuvor be-

schriebenen ethnologischen Museen die Begegnung mit Alterität in den Mittelpunkt (Vergès im Interview mit Martinz-Turek 2009, S. 149).

Nimmt man eine postkoloniale Perspektive auf ethnologische Museen in Europa und damit in den Ländern der ehemaligen Kolonialmächte ein, stehen andere „Aufgaben“ im Mittelpunkt: Gegenstand sollte die koloniale Produktion von Andersheit sein sowie Kritiken und Gegen-Bilder Schwarzer Akteur:innen und Fragen der Restitution (vgl. Kravagna 2015, S. 99 ff.). Zudem muss danach gefragt werden, wie zivilisationsmissionarische Denkfiguren und gewaltvolle Praktiken, die der kolonialen Gewaltherrschaft zugrunde lagen, heute fortwirken (vgl. Schaper 2019, S. 12). Dabei sind auch die psychischen und affektiven Bedingungen einzubeziehen, die koloniale Beziehungen strukturierten und sich fortsetzen (vgl. Schaper 2019, S. 13; vgl. Zembylas 2022, S. 343 f.), etwa in Form von alltäglichen Praktiken der Dehumanisierung Schwarzer Menschen (vgl. Zembylas 2022, S. 343 f.).

Für eine Analyse der Ausstellung im Hamburger Museum stellen sich folgende Fragen:

- Inwiefern werden im MARKK nach wie vor Logiken von Andersheit/Othering produziert? Welche Rolle kommt den ausgestellten Objekten und der Inszenierung zu?
- Was sagen Ausstellungen und die Präsentation von Gegenständen aus dem kolonialen Raum über die Vergangenheit und Gegenwart europäischer Gesellschaften aus?
- Wie werden psychisch-affektive Beziehungen in Ausstellungen hergestellt?
- Wird die mit Gewalt verbundene Geschichte der ausgestellten Objekte offengelegt oder verschleiert?
- Inwiefern stellt Entschädigung einen Bestandteil des Programms dar und wie wird sie verstanden?
- Wie fließen Kritiken und Gegen-Bilder Schwarzer Akteur:innen in Ausstellungen ein?

3. Das Hamburger „Völkerkundemuseum“ und die Ausstellung zu Duala Manga Bell

In Hamburg wurde das „Museum für Völkerkunde“ 1879 gegründet; 1912 zog es in einen repräsentativen Neubau an der Rothenbaumchaussee. Dort wurden die bereits erwähnten, von kolonialen Denkmustern durchdrungenen Prinzipien der Inszenierung und Präsentation von Objekten baulich umgesetzt. Die umfangreiche Sammlung stammt aus verschiedenen Quellen: unter anderem von privaten Sammler:innen, Handelshäusern oder eigenen Expeditionen, deren Ziel bevor-

zugt die Kolonialgebiete des Deutschen Kaiserreiches waren (vgl. Laukötter 2013, S. 240 ff.). Das Museum bildete also „während der formalen deutschen Kolonialherrschaft und darüber hinaus einen zentralen Knotenpunkt politischer, wissenschaftlicher und wirtschaftlicher Kolonialbestrebungen“ (Gröpl 2021, S. 280). Nun stellt sich in postkolonialer Perspektive die Frage, wie man damit gegenwärtig und zukünftig umgehen wird. Ein erster Schritt war in Hamburg wie andersorts die Umbenennung. So heißt das ehemalige Hamburger „Völkerkundemuseum“ seit 2018 „Museum am Rothenbaum – Künste und Kulturen der Welt“ – ein wichtiger Schritt im Prozess der „Neupositionierung“, wie der Internetauftritt zum Abschluss der ausführlichen Darstellung der eigenen Geschichte erklärt.² Es bleibt abzuwarten, ob mit diesem „Rebranding“, wie Kravagna es formuliert, die „Umwandlung eines Raumes kolonialer Geschichte in einen Raum postkolonialer Auseinandersetzung“ (Kravagna 2015, S. 95) einhergeht oder ob hier lediglich alter Wein in neuen Schläuchen produziert wird. Das Museum möchte sich als „reflexives Forum etablieren, das [sich] kritisch mit Spuren des kolonialen Erbes, mit tradierten Denkmustern und mit Fragen der postmigrantischen globalisierten Stadtgesellschaft befasst“³. Dazu werden eine Vielzahl von Maßnahmen, Kooperationen und Projekten angeführt, die sich unter anderem dem Bildungsauftrag entsprechend an die Zielgruppen Kinder, Jugendliche und Familien richten. Im „Kinderclub MARKK“ werden bspw. für 6- bis 14-Jährige Führungen, Workshops und Exkursionen angeboten und gemeinsam mit ihnen Veranstaltungen entwickelt. Auf diese Weise sollen „junge Menschen nicht nur neue Perspektiven und Informationen kennenlernen, sondern diese auch eigenständig und kreativ aufarbeiten“⁴. Eine mögliche Antwort auf die Frage, wie koloniale Verflechtungen zwischen Hamburg und Kamerun in Vergangenheit und Gegenwart im Museum für ein solches Publikum erzählt werden können, gibt seit April 2021 die Sonderausstellung zu Duala Manga Bell.

So erläutert das Vorwort zum Katalog der Ausstellung: „Rudolf Duala Manga Bell steht für eine von unzähligen Schwarzen Geschichten, die sich so oder ähnlich auf dem afrikanischen Kontinent, in Europa und vor allem dazwischen abgespielt haben“ (Hopmann 2021, S. 7). Die Macher:innen zeigen sich bewusst, dass es sich vor dem Hintergrund der aktuellen Debatten um „kein leichtes Unterfangen“ handelt, „das sich von heute auf morgen oder in zwei Jahren Ausstellungsplanung umsetzen lässt“ (ebd.). Dennoch wollen sie einige der genannten Forderungen erfüllen und bspw. in der Planung sowie Umsetzung Schwarze Stimmen aus Wissenschaft, Aktivismus und Kunst einbeziehen. So war Princess Marilyn Duala Bell, eine Urenkelin Rudolfs, an der Konzeption beteiligt und es ist in der Ausstellung zu sehen, wie Schwarze Künstler:innen „die historischen Objekte, Fotos

2 markk-hamburg.de/category/koloniales_erbe/(Abfrage: 19.06.2023)

3 Ebd. (Abfrage: 19.06.2023)

4 markk-hamburg.de/meet-markk-lernen-und-erleben/kinderclub/(Abfrage: 19.06..2023)

und Dokumente in den Zusammenhang heutiger post- und dekolonialer Debatten, Kämpfe und Auseinandersetzungen“ stellen (ebd.).

Das Ausstellungskonzept soll ebenfalls neue Wege gehen, die spezifisch auf die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen zugeschnittenen sind. In diesem Zusammenhang ist sicherlich auch die Entscheidung zu sehen, koloniale Verflechtungen anhand der Biografie einer Schwarzen Person in den Mittelpunkt zu stellen. Rudolf Duala Manga Bell wurde als Sohn einer privilegierten Familie 1873 oder 1875 in Kamerun geboren, das seit 1884 „Schutzgebiet“ des Deutschen Reiches war. Er durchlief eine umfassende Ausbildung im Deutschen Kaiserreich sowie in seinem Herkunftsland und wurde dort 1914 aufgrund seines Widerstands gegen die deutsche Kolonialmacht hingerichtet. Daneben spielen auch Adolf Ngoso Din (1882–1914), ein enger Vertrauter Rudolfs und mit diesem 1914 hingerichtet, sowie dessen Verlobte Maria Mandessi Bell (1895–1990) eine Rolle. Ihre Lebensgeschichten werden von dem Schwarzen, in Hamburg lebenden nigerianischen Künstler Karo Akpokiere in Comic-Form erzählt. Seine Graphic Novel „Die Vergangenheit ist ein Weg“ bildet den großformatigen Mittelpunkt der Ausstellung. Damit greift das MARKK einen Trend auf, der seit einigen Jahren in der Museums- und Gedenkstättenarbeit zu beobachten ist: „Schwere Themen auf leichtere Art erzählen – so könnte das Motto lauten, wenn es um den Einsatz von Comics in der Bildungsarbeit geht“, erklärt etwa der Leiter der Gedenkstätte Andreasstraße in Erfurt (Voit 2019, S. 5). Als besonderer Vorteil wird angesehen, dass Comics aufgrund ihrer künstlerischen Gestaltung nicht vorgeben, die Vergangenheit abzubilden, sondern ein Deutungsangebot machen. Die leitende Graphic Novel ist umgeben von Themeninseln, deren Fokus auf den Beziehungen zwischen Hamburg bzw. Deutschland und Kamerun liegt. Sie behandeln Aspekte wie Handel und Verträge unter kolonialen Bedingungen, Widerstand und anti-koloniale Kämpfe. Ferner gibt es eine Videoinstallation basierend auf Interviews mit Schwarzen jungen Frauen, die von ihren Alltagserfahrungen in Deutschland, von Rassismus und auch von der Bedeutung Schwarzer Communities erzählen. Der Anspruch ist umfassend und es wird eine große Fülle an Informationen und Perspektiven angeboten. „Das Ergebnis muss keiner Logik folgen, solange es unterschiedliche Erfahrungen und verdrängtes Wissen zum Vorschein bringt“, erklärt der Katalog (Hopmann 2021, S. 7). Allerdings führt dieses Vorgehen auch dazu, dass die Orientierung in der Ausstellung nicht leichtfällt.

Einer der ausführlich präsentierten, für Kinder und Jugendliche wohl als besonders anschlussfähig angesehenen Themenbereiche widmet sich Bildung und Erziehung. Die kosmopolitische Familie Manga Bell unterhielt enge Handelsbeziehungen zum Deutschen Kaiserreich und schickte eine Reihe von Familienangehörigen zum Schulbesuch dorthin (Michels/Félix-Eyoum/Zeller 2005; Aitken 2013). Im Anschluss an eine traditionelle afrikanische Erziehung besuchte Rudolf zunächst ab 1887 die von der Kolonialmacht gerade eröffnete deutsche Regierungsschule in der Hauptstadt Duala, bevor er nach Deutschland reiste, wo er ab

1891 an der Volksschule sowie ab 1893 an der Lateinschule im württembergischen Aalen und anschließend am Gymnasium in Ulm unterrichtet wurde. 1896 kehrte er in sein Herkunftsland zurück. Maria Mandessi Bell besuchte in Kamerun vermutlich eine Missionsschule für Mädchen, bevor sie 1911 nach Deutschland kam und einige Jahre in einer Pastorenfamilie verbrachte. Aus dieser Zeit sind zahlreiche Fotografien und Dokumente erhalten, darunter Briefe und Postkarten sowie ein Schulzeugnis von Rudolf, die in der Ausstellung zu sehen sind. Darüber hinaus werden Objekte präsentiert, etwa Holzmasken, Federschmuck, Armreifen, Haarkämme und ein aufwendig geschnitzter Holzstuhl.

Vor dem Hintergrund der Analysegesichtspunkte ergeben sich nach dem Besuch der Ausstellung und auf der Basis der Sichtung des Katalogs folgende erste, nicht als vollständig oder abschließend anzusehende Überlegungen. Die Entscheidung, einen Protagonisten aus der Kameruner Elite in den Mittelpunkt zu stellen, bietet den Besucher:innen einerseits Identifikationsmöglichkeiten und hat das Potenzial exemplarisch deutlich zu machen, was „Kolonialismus“ konkret für das Leben von Kolonisierten bedeuten konnte. Andererseits kommen auf diese Weise das Leben der Mehrheitsbevölkerung in der deutschen Kolonie Kamerun sowie die mit Kolonialismus verbundenen mannigfachen Formen der (auch vergeschlechtlichten) kolonialen Gewalt kaum in den Blick. In Bezug auf die Präsentation der Leben von armen Menschen und Frauen besteht allerdings auch ein Quellenproblem, da diese in der Überlieferung in der Regel unterrepräsentiert sind. Vermutlich werden bisher eher selten Anstrengungen unternommen, diese Leben über alternative Quellen zu erschließen, wie etwa von Françoise Vergès vorgeschlagen (vgl. Vergès im Interview mit Martinz-Turek 2009). So liegen bspw. über Rudolfs Bildungsweg wesentlich mehr Dokumente und Informationen vor als über den von Maria. Dadurch bleibt auch die Frage offen, inwiefern über die Erziehung in einer Kameruner Missionsschule sowie in der Pfarrersfamilie in Deutschland das bürgerliche Geschlechtermodell installiert wurde.

Die Darstellung des Lebens von Rudolf Duala Manga Bell erinnert an eine klassische männliche Heldengeschichte. Seine Bildungsbiografie wird weitgehend unkritisch erzählt. Das wird zum Beispiel daran deutlich, dass im Comic der Wunsch des Vaters (unkommentiert) angeführt wird, dass er „das Leben der Deutschen verinnerlichen sollte“ (Hopmann/Siegenthaler 2021, S. 92). Nun können sich Jugendliche sicher nicht ohne Weiteres erschließen, was es für einen Schwarzen jungen Mann aus den deutschen Kolonialgebieten bedeutet, damit gleichzeitig die kolonialen Denkfiguren der Deutschen zu verinnerlichen. Denn in den deutschen Kolonien wurden über die Schulbildung in den Regierungs- und Missionsschulen den Kolonisierten kolonialrassistische Vorstellungen, Werte und Hierarchien vermittelt (vgl. Adick/Mehnert 2001). Frantz Fanon (1952/2013) hat in seiner rassismustheoretischen Untersuchung des französischen Kolonialismus dessen zerstörerische psychologische Effekte sehr eindrücklich beschrieben, etwa daran, wie sich „der kleine Schwarze auf den Antillen, der in der Schule

immer wieder ‚unsere Väter, die Gallier‘ liest, mit dem Forschungsreisenden und Zivilisator, der den Wilden die Wahrheit bringt, identifiziert“ (Fanon 1952/2013, S. 127). Diese Identifizierungen mit den „Zivilisator:innen“ führten in der Folge zu tiefgehenden Widersprüchlichkeiten und psychischen Verletzungen bei Schwarzen Menschen – und sind Fanon zufolge gleichzeitig konstitutiv mit den Identitäten der Kolonisatoren verwoben. Auch die Schulen im kaiserlichen Deutschland waren an der „kolonialen Erziehung“ beteiligt (vgl. Bowersox 2014). Dokumentierte Erinnerungen von ehemaligen Mitschülern in Aalen illustrieren eindrucksvoll, in welchem Ausmaß Rudolf in der württembergischen Kleinstadt Alltagsrassismus ausgesetzt war (vgl. Stützel 1964). Darauf nimmt die Ausstellung allerdings keinen Bezug.

Während über die Bildungsgeschichte von Rudolf eher eine Nähe zur *weißen* westlichen Welt, unter anderem anhand vertraut erscheinender Dokumente wie Postkarten, Schulzeugnisse oder Klassenfotografien hergestellt wird, erzeugen die ausgestellten Objekte wie Masken oder Schmuckstücke tendenziell Distanz zur kamerunischen Gesellschaft. Im Hinblick auf die herkömmliche Form der Präsentation solcher Gegenstände in ethnologischen Museen könnten Vorstellungen aufgerufen werden, die mit ihnen „Tradition“ im Gegensatz zur europäischen „Moderne“ verbinden – eine der stereotypen kolonialen Differenzierungen, die es in postkolonialer Perspektive aufzulösen gelten würde (vgl. Fanon 1961/1981; Randeria 1999). So erfolgt die Konstruktion der Andersheit der Schwarzen Mehrheitsbevölkerung Kameruns unserem Eindruck nach maßgeblich über die ausgestellten Objekte. Zudem sind diese in keiner Weise durch kulturelle Praktiken kontextualisiert, aus denen sich ihre Bedeutung erschließt. Die Provenienz der Objekte wird verschleiert, denn es wird nicht erläutert, wie sie erworben wurden und wem sie gehörten. Falls die Provenienz unbekannt ist, hätte dies zumindest explizit gemacht werden sollen. Wie die deutsche Geschichte und Gegenwart von einem kolonialen Wissens- und Bilderreservoir geprägt ist, wird vor allem über die Videoinstallation thematisiert, die – anders als die Ausstellung – von den Darstellungen Schwarzer Frauen getragen ist.

4. Fazit

(Ethnologische) Museen verstehen sich seit mehr als 100 Jahren als Bildungsinstitutionen mit einem Bildungsauftrag, gerade auch für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen. Der Präsentation und Inszenierung der Objekte in der Dauerausstellung wurde und wird dabei besondere Bedeutung zugemessen. Was Bildung in diesem Zusammenhang jedoch genau bedeuten sollte, wurde im Verlauf der Zeit sehr unterschiedlich verstanden. Während in der Kolonialzeit die Vermittlung eines eindeutigen Narrativs von europäischer „Zivilisation“ beabsichtigt war, sollen gegenwärtig im Sinne einer Dekolonisierung die vielen

Stimmen und Erfahrungen Raum erhalten. Die Ausstellung zu Duala Manga Bell im Hamburger MARKK verhält sich im Zusammenhang mit den aktuellen Debatten um die Aufgaben von Museen im Allgemeinen und ethnologischen Museen im Besonderen zu der Herausforderung, deutsche Kolonialgeschichte für Kinder und Jugendliche aufzubereiten. Wie deutlich wurde, ergibt sich bei der Einordnung ein widersprüchliches Bild, was Bestrebungen der Dekolonisierung angeht. So werden etwa durch den Einbezug Schwarzer Personen im Projektteam, von Künstler:innen und Aktivist:innen bereits in der Konzeptionsphase, durchaus Gegenbilder erzeugt, etwa auf der Ebene der Comiczeichnungen und auf der Ebene der Videoinstallation. Dazu stellt die Bildungsbiografie Duala Manga Bells Identifizierungsangebote für (männliche) Jugendliche zur Verfügung. Auffallend ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass die Referenz auf seine Rassismuserfahrungen ausbleibt. Gleichzeitig werden im Zusammenhang mit den ausgestellten Objekten Logiken des Othering fortgeschrieben und unter anderem durch die Verschleierung ihrer Herkunft koloniale Gewalt entannt. Gegenwartsbezüge des deutschen Kolonialismus – etwa dessen Fortschreibung in Form von kolonialen Differenzierungen und Denkmustern sowie die Integration in globalisierte Ausbeutungsverhältnisse und Fluchtbewegungen infolge dessen – bleiben weitgehend unterbelichtet und für viele Ausstellungsbesucher:innen offensichtlich schwer zu erschließen. So resümierte dann auch eine jugendliche Besucherin, die die Ausstellung parallel zu uns besuchte: „Interessant. Aber mit Freund:innen rede ich selten über die Vergangenheit.“

Literatur

- Adick, Christel/Mehnert, Wolfgang (2001): Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutscher Archive 1884–1914. Frankfurt a. M./London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Aitken, Robert (2013): Education and Migration. Cameroonian Schoolchildren and Apprentices in Germany, 1884–1914. In: Honeck, Mischa/Klimke, Martin/Kuhlmann, Anne (Hrsg.): Germany and the Black Diaspora. Points of Contact, 1250–1914. New York/Oxford: Berghahn Books, S. 213–230.
- Bowersox, Jeff (2014): Classroom Colonialism. Race, Pedagogy, and Patriotism in Imperial Germany. In: Naranch, Bradley/Eley, Geoff (Hrsg.): German Colonialism in a Global Age. Durham/London: Duke University Press, S. 170–186.
- Dernburg, Bernhard (1907): Koloniale Erziehung. München: Münchener Neueste Nachrichten.
- Fanon, Frantz (1952/2013): Schwarze Haut, weiße Masken. Wien: Turia + Kant.
- Fanon, Frantz (1961/1981): Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Penny, H. Glenn (2002): Objects of Culture. Ethnology and Ethnographic Museums in Imperial Germany. Chapel Hill/London: The University of North Carolina Press.
- Gröpl, Myriam (2021): Von kolonialen Sammlungen und Dekolonisierungsversuchen. Das (ehemalige) Museum für Völkerkunde Hamburg als (post-)kolonialer Erinnerungsort. In: Zimmerer, Jürgen/Todzi, Kim Sebastian (Hrsg.): Hamburg: Tor zur kolonialen Welt. Erinnerungsorte der (post-)kolonialen Globalisierung. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 279 – 292.

- Habermas, Rebekka (2019): Restitutionsdebatten, koloniale Aphasie und die Frage, was Europa ausmacht. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 69, H. 40–42/2019, S. 17–22.
- Hopmann, Suy Lan (2021): Begegnung und Nachwirkung. Vorwort, in: Hopmann, Suy Lan/Siegenthaler, Fiona (Hrsg.): *Hey, kennst Du Rudolf Duala Manga Bell*, Ausstellungskatalog. Hamburg: Museum am Rothenbaum, S. 7–11.
- Hopmann, Suy Lan/Siegenthaler, Fiona (Hrsg.) (2021): *Hey, kennst Du Rudolf Duala Manga Bell*, Ausstellungskatalog. Hamburg: Museum am Rothenbaum.
- International Council of Museum (ICOM) (2022): Museum Definition. <https://icom-museum/en/news/icom-approves-a-new-museum-definition/> (Abfrage: 19.06.2023).
- ICOM Deutschland e. V. (2020): Die Museumsdefinition (25.06.2020). <https://icom-deutschland.de/de/nachrichten/147-museumsdefinition.html> (Abfrage: 19.06.2023).
- Klaproth, Franka (2022): Zwischen Jubel und Buhrufen: Straßenumbenennung im Wedding. <https://www.berliner-zeitung.de/mensch-metropole/berlin-manga-bell-platz-nachtigalplatz-zwischen-jubel-und-buhrufen-strassen-umbenennungen-im-wedding-li.293467> (Abfrage: 26.06.2023).
- Kravagna, Christian (2015): Vom ethnologischen Museum zum unmöglichen Kolonialmuseum. In: Audehm, Kathrin/Binder, Beate/Dietze, Gebriele/Färber, Alexa (Hrsg.): *Der Preis der Wissenschaft*. ZfK – Zeitschrift für Kulturwissenschaften (1|2015). Bielefeld: transcript, S. 95–100.
- Laukötter, Anja (2013): Das Völkerkundemuseum. In: Zimmerer, Jürgen (Hrsg.): *Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte*, Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 231–243.
- Laukötter, Anja (2007): Von der „Kultur“ zur „Rasse“ – vom Objekt zum Körper? Völkerkundemuseen und ihre Wissenschaften zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Bielefeld: transcript.
- Lichtwark, Alfred (1900): *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken: Nach Versuchen mit einer Schulklassse*. Hrsg. von der Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung. 3. Auflage. Dresden: Kühnemann.
- Lichtwark, Alfred (1904): Museen als Bildungsstätten. In: Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen (Hrsg.): *Die Museen als Volksbildungsstätten. Ergebnisse der 12. Konferenz der Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen*. Berlin: Heymann, S. 6–12.
- Liebau, Eckart (2012): Ich-Bildung und Welt-Bildung von Kindern und Jugendlichen im Museum. In: Staupe, Gisela (Hrsg.): *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag, S. 40–45.
- Michels, Stefanie/Félix-Eyoun, Jean-Pierre/Zeller, Joachim (2005): Bonamanga. eine kosmopolitische Familiengeschichte. In: *Mont Cameroun. Afrikanische Zeitschrift für interkulturelle Studien zum deutschsprachigen Raum* 2005, H. 2, S. 11–48.
- Plankensteiner, Barbara (2015): Beherrscht die Sammlung uns oder wir die Sammlung? Eine Replik auf Christian Kravagna aus dem Inneren des ethnologischen Museums. In: Audehm, Kathrin/Binder, Beate/Dietze, Gebriele/Färber, Alexa (Hrsg.): *Der Preis der Wissenschaft*. ZfK – Zeitschrift für Kulturwissenschaften (1|2015). Bielefeld: transcript, S. 105–107.
- Randeria, Shalini (1999): Geteilte Geschichte und verwobene Moderne. In: Rüsen, Jörn/Leitgeb, Hannah/Jegelka, Norbert (Hrsg.): *Zukunftsentwürfe. Ideen für eine Kultur der Veränderung*. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 87–96.
- Schaper, Ulrike (2019): Deutsche Kolonialgeschichte postkolonial schreiben: Was heißt das? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 69, H. 40–42/2019, S. 11–16.
- Staupe, Gisela (2012): Museen – Orte des Sehens und des Lernens, der Muße und der Bildung. In: Staupe, Gisela (Hrsg.): *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag, S. 8–15.
- Stützel, Hermann (1964): Erinnerungen eines alten Lateinschülers. In: Heintzeler, Friedrich (Hrsg.): *50 Jahre Schubart-Gymnasium Aalen 1914–1964*. Aalen: Schubart-Gymnasium, S. 113–116.
- Terkessidis, Mark/Bayer, Natalie (2022): Einführung. In: Bayer, Natalie/Terkessidis, Mark (Hrsg.): *Die postkoloniale Stadt lesen*. Berlin: Verbrecher Verlag, S. 9–20.

- Thilenius, Georg (1925): *Völkerkunde und Schule. Einführung in die Ausstellung des Museums für Völkerkunde Hamburg* 1. – 7. Juni 1925. München: J. F. Lehmanns Verlag.
- Vergès, Françoise im Interview mit Martinz-Turek, Charlotte (2009): Postkoloniales Ausstellen. Über das Projekt eines Museums der Gegenwart auf der Insel Réunion. In: Kezeem, Belinda / Martinz-Turek, Charlotte / Sternfeld, Nora (Hrsg.): *Das Unbehagen im Museum. Postkoloniale Museologien*. Wien: Turia + Kant, S. 143–166.
- Voit, Jochen (2019): Sozialismus partizipativ (über)zeichnen? Geschichtsvermittlung mit Graphic Novels in Gedenkstätten und Museen. http://erinnerungsort.de/wp-content/uploads/2019/01/Comics_im_Museum.pdf (Abfrage:19.06.2023).
- Zembylas, Michalinos (2022): Sylvia Wynter, racialized affects, and minor feelings: unsettling the coloniality of the affects in curriculum and pedagogy. In: *Journal of Curriculum Studies* 54, H. 3, S. 336–350.

II. Rassismuskritik und Theorie

De- und Ent-Subjektivierungen im Kontext von Fluchtmigration

Niels Uhlendorf und Hannah von Grönheim

Zusammenfassung: In der rassismuskritischen Forschung tauchen neben „Subjektivierung“ mitunter auch die Begriffe „Desubjektivierung“ oder „Entsubjektivierung“ auf, wenngleich diese selten systematisch bestimmt werden. Vor diesem Hintergrund fokussiert dieser Beitrag Auseinandersetzungen mit Phänomenen, die mit den beiden Begriffen angerissen werden. De- wie auch Entsubjektivierungen werden dabei grundsätzlich verstanden als Prozesse, in denen gängige Leitvorstellungen von Subjekthaftigkeit wie etwa Souveränität oder Identität nicht oder nur eingeschränkt erfüllt werden (können). Einerseits wird in diesem Zusammenhang ein prekarisierendes und bedrohliches Moment im Sinne einer Dehumanisierung konnotiert, andererseits jedoch auch ein emanzipierendes Potenzial im Sinne einer „Entunterwerfung“. Ausgehend davon wird das Verständnis von Desubjektivierung anhand von Situationen innerhalb biopolitisch-rassistischer Ordnungen diskutiert und Entsubjektivierung mit Beispielen widerständiger Praktiken analysiert. Für Ansätze rassismuskritischer Pädagogik bildet das Ablösen von starren Subjektkategorien, so die Schlussfolgerung, ein wertvolles Potenzial zur Stärkung der Handlungsmacht geflüchteter Menschen.

Abstract: In research critical of racism, two forms of desubjectivation (in German: „Desubjektivierung“ and „Entsubjektivierung“) sometimes appear alongside „subjectivation“, although an exact definition is rarely given. Against this backdrop, the article focuses on discussions of phenomena that are touched upon with these two forms. „Desubjektivierung“ as well as „Entsubjektivierung“ are basically understood as processes in which common guiding concepts of subjecthood, such as sovereignty or identity, are not fulfilled (or only to a limited extent). On the one hand, this connotes a precarious and threatening aspect in the sense of dehumanisation, but on the other hand also an emancipating potential in the sense of „de-subjugation“. Based on this, the understanding of desubjectification as „Desubjektivierung“ is discussed on the basis of situations within biopolitical-racist orders and desubjectification as „Entsubjektivierung“ is analysed with examples of refugees' resistant practices. For approaches of critical racist pedagogy, the detachment from rigid subject categories, it is concluded, forms a valuable potential for strengthening the agency of refugees.

Keywords: Desubjektivierung, Entsubjektivierung, Subjektivierung, Rassismus, Pädagogik

1. Einleitung

Subjektivierungsgeschehen sind zu einem zentralen Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Theorien und Methodologien avanciert (siehe u. a. Ricken/Casale/Thompson 2019). Auch und insbesondere in der rassismuskritischen Pädagogik hat der Begriff der Subjektivierung in Arbeiten dazu beigetragen, die Komplexität von Herrschaftsprozessen – bspw. in ihren postkolonialen Verflechtungen – zu benennen und zu kritisieren (siehe u. a. Mecheril 2014; Bergold-Caldwell/Georg 2018). Stellenweise wird in diesem Zusammenhang auch von De- und/oder Ent-Subjektivierung gesprochen, wenngleich eine systematische Ausdeutung dieser Begriffe selten vorgenommen wird. In diesem Beitrag möchten wir daher die unterschiedlichen Bedeutungskonnotationen aufgreifen. De- wie auch Entsubjektivierungen sollen dabei zunächst verstanden werden als Prozesse, in denen gängige Leitvorstellungen von Subjekthaftigkeit wie etwa Souveränität oder Identität nicht oder nur eingeschränkt erfüllt werden (können) (vgl. Agamben 2008; Lüders 2007; Thompson 2009; Traue/Pfahl 2012). Dies wird teilweise als „Entunterwerfung“ (Lüders 2007; Thompson 2009), teilweise jedoch auch als prekarisierend und bedrohlich im Sinne einer Dehumanisierung (vgl. Agamben 2008; Aschenberg 2003) konnotiert. Ausgehend davon sollen zunächst begriffliche Überlegungen vorgestellt werden (Abschnitt 2). Im Anschluss daran werden Situationen innerhalb biopolitisch-rassistischer Ordnungen beschrieben, die wir als *Desubjektivierung* (Abschnitt 3) bzw. *Entsubjektivierung* (Abschnitt 4) fassen. Den Abschluss bildet ein Impuls zu Implikationen für eine rassismuskritische Pädagogik (Abschnitt 5).

2. Subjektivierung – Desubjektivierung – Entsubjektivierung

Fragen nach *Subjektivierung* (oder: Subjektivation) beschäftigen sich – allgemein formuliert – mit dem „Werden und Gewordensein von (konkreten) Subjekten“ (Saar 2013, S. 17) und somit mit kulturell etablierten Prozessen, in denen Individuen als gesellschaftliche Subjekte angerufen und in sozialen Praktiken anerkannt werden. Entgegen klassischer Subjekttheorien wird das Subjekt dabei nicht als gegeben betrachtet, sondern in seiner fortlaufenden kulturellen Formung. Dies geht zurück auf Althusser (1977), der die Unterwerfung unter Ideologien untersucht, was sich durch die Anrufung eines freien Subjekts vollzieht. In Anlehnung daran setzt sich Michel Foucault (1981/2007) mit der Genealogie spezifischer Subjektivierungsweisen auseinander und spürt den historischen

Entwicklungen nach, in denen sich Subjekterwartungen, -verständnisse, -kulturen und -ordnungen entwickelt bzw. verändert haben. Davon ausgehend werden mehrschichtige Kräfteverhältnisse thematisiert, durch die Individuen geführt werden, sich selbst führen, um sich selbst sorgen und dadurch immer wieder neu hervorbringen. Judith Butler (2001) hat insbesondere die Verstrickungen in Sprachspielen wie Körperpraktiken im Zusammenhang mit Subjektivierung in den Blick genommen und auch psychische Komponenten von Subjektbildungsprozessen analysiert. Dabei wird insbesondere auf die Unabgeschlossenheit von Subjektivierungen und die komplexe Mehrdimensionalität dieser Prozesse abgehoben. In jeder Affirmation von Herrschaft wird somit auch eine zumindest implizite Widerständigkeit verortet, während auch Formen bewusster Rebellion stets in ihrer Brüchigkeit und ihrem Verhaftetsein in machtvollen Ordnungen betrachtet werden.

In dieser Ausrichtung auf dem möglichen Scheitern von Subjektivierungsprozessen wird bereits eingefordert, sich auf die „Suche nach den dekonstituierenden, *entsubjektivierenden* Momenten“ (Saar 2013, S. 25, Herv. NU/HvG) zu begeben und zu fragen, warum Subjektivierungsprozesse mitunter nicht gelingen. Foucault verwendete den Begriff der „Ent-Subjektivierung“ (Foucault 1996, S. 27), um über Grenzerfahrungen zu sprechen, „die das Subjekt von sich selbst losreiß[en]“ (ebd.) und zwar so, „daß es zu seiner Vernichtung oder zu seiner Auflösung getrieben wird“ (ebd.). Das Begriffsfeld um „Vernichtung“ und „Auflösung“ legt eine Bedrohlichkeit nahe, da die Anerkennbarkeit und Handlungsmacht in einer Gesellschaft infrage stehen. Zugleich geht es nicht um die Vernichtung oder Auflösung als menschliches Lebewesen, sondern als Subjekt, was wiederum auch emanzipierende Aspekte ansprechen kann. Diese Doppelbedeutung möchten wir im Folgenden mit dem Begriffspaar *Entsubjektivierung* und *Desubjektivierung* einfangen.

Entsubjektivierung soll in diesem Zusammenhang als Scheitern von Subjektivierungsprozessen bzw. als Widerständigkeit gegen diese betrachtet werden. Bildungstheoretisch wird dies beispielsweise in der Arbeit „Ambivalente Selbstpraktiken“ von Jenny Lüders (2007) aufgegriffen, in der sie Entsubjektivierung als (paradoxe wie ambivalente) Möglichkeit des „Widerstands gegen die Bedingungen der eigenen Unterwerfung“ (ebd., S. 132) in den Blick nimmt. Ausgehend von Foucaults bekannter Formulierung von Kritik als „Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992, S. 12) wird Bildung dabei in der Spannung von Subjektivierung und Entsubjektivierung verortet: „‚Bildung‘ ließe sich demnach als Prozess fassen, der von in Wahrheitsspielen, Machtbeziehungen und Selbstpraktiken konstituierten Subjekten ausgeht, einen analytisch-kritischen Bezug zur aktuellen Gegebenheit unserer Gesellschaft als ‚gouvernementaler Kontrollgesellschaft‘ herstellt und seine Begründung in der Aufgabe findet, das eigene Sein aufs Spiel zu setzen, um sich aus den spezifischen Regierungsformen, die dieses Sein begrenzen und bedingen, zu entziehen und diese neu zu entwerfen“ (Lüders 2007, S. 127). Dieser Entzug, der neue Selbstentwürfe ermöglicht, wird zugleich als pro-

blematisch, wenn nicht gar als paradox beschrieben, da auch nach Foucault „ein ‚Entzug‘ aus den Seinsbedingungen unmöglich“ (ebd.) sei und niemand die Verstrickungen in die multiplen Machtgeschehen einfach auflösen könne. Die von Butler analysierte „Wiederholungsstruktur der Unterwerfung“ (ebd., S. 132) eröffne nach Lüders jedoch sowohl die (zeitgleiche) Möglichkeit einer Subjektivierung – im Sinne einer Bestätigung der eigenen Subjektivität – als auch einer Entsubjektivierung – im Sinne einer Infragestellung des eigenen Seins und der Initiation eines Anders-Werdens. Das Interesse an der Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Entsubjektivierung im Zusammenhang mit Bildungsprozessen teilt auch Christiane Thompson (2009), die den Begriff in bestimmten Grenzerfahrungen untersucht und als Möglichkeit einer „Entunterwerfung“ (ebd., S. 196) einzufangen versucht. In Anlehnung an Foucault schlägt sie vor, Bildung als Kategorie zu fassen, „die nicht an der Identifizierbarkeit von Selbst-, Welt- und Fremdrelationen“ (ebd., S. 201) eines Subjekts orientiert sei, sondern stattdessen die „Geöffnetheit, Uneindeutigkeit und den strategischen Charakter derselben“ (ebd.) fokussiere. Dadurch solle der Unsicherheit und Inkonsistenz von Selbst-Welt-Verhältnissen wie auch der „Irrealisierung von Identität“ (ebd.) Rechnung getragen werden. In diesem Zusammenhang müssen Subjektivierungsprozesse stets vor dem Hintergrund ihrer Brüchigkeit und Offenheit betrachtet und Möglichkeiten der Ablösung von Subjektkategorien berücksichtigt werden.

Insbesondere im Zusammenhang mit dem Begriff „Biopolitik“ wird auf Diskurse und Dispositive verwiesen, in denen die Subjekthaftigkeit von Menschen bzw. Gruppen infrage gestellt wird. Diese Formen sollen im Folgenden als *Desubjektivierung* bezeichnet werden. Zentral ist in diesem Zusammenhang die Philosophie Giorgio Agambens. In den deutschen Sprachausgaben wird sein Begriff „desoggettivazione“ teils als „Desubjektivierung“ (Agamben 2008, S. 29) und teils als „Entsubjektivierung“ (Agamben 2003, S. 91) übersetzt. Für die semantische Abgrenzung zur oben entfalteten Entsubjektivierung schließen wir uns der Übersetzung „Desubjektivierung“ an, um Prozesse zu beschreiben, in denen die Einnahme eines Subjektstatus verunmöglicht wird oder Menschen ihre Subjekthaftigkeit abgesprochen wird. Am Beispiel des gegenwärtigen Kapitalismus argumentiert Agamben, dass Individuen von Dispositiven eingenommen werden, die den Einzelnen mit zahlreichen Anforderungen konfrontieren, sich jedoch kein Angebot im Sinne eines einheitlichen Subjekts daraus zusammenfügen ließe. Vielmehr spricht Agamben davon, dass Menschen verdinglicht werden (vgl. Agamben 2008) und keine Möglichkeit hätten, ihre eigene Geschichte zu gestalten (vgl. Traue/Pfahl 2012, S. 130). Desubjektivierung bezieht sich somit nicht auf „Entunterwerfung“ (Thompson 2009, S. 196), sondern eher auf Entmächtigung, wenn nicht gar auf die soziale Auslöschung von Menschen bzw. Gruppen. Am Beispiel von Berichten aus Auschwitz überführt Agamben den Begriff in ein weiteres thematisches Feld und analysiert Desubjektivierung als die Frage: „[W]as heißt es für einen Menschen, Nichtmensch zu werden?“ (Agamben 2003, S. 48). In diesem Sin-

ne wird ein Subjekt beispielsweise durch Demütigungen oder Erniedrigungen „in seinem Subjekt-Sein in Frage gestellt“ (Klieber 2019, S. 13) und „(in einem ontologischen und materiellen Sinne) die Fähigkeit genommen [...], frei zu sein“ (ebd., S. 13; siehe auch: Aschenberg 2003). Dies kann sich etwa durch die Nichtanerkennung als gleiches Rechtssubjekt vollziehen, indem Menschen bestimmte (Menschen-)Rechte nicht zugesprochen werden. Es kann sich auch über Diskurse vollziehen, die Gruppen aus einem gängigen Subjektdiskurs ausschließen oder ihnen schlechtere Voraussetzungen zusprechen, Subjektideale erfüllen zu können.

Bei allen drei Phänomenen müssen dabei der prozessuale Charakter und die permanente Unabgeschlossenheit berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund erscheint ein ‚subjektloses Subjekt‘ als Kategorie genauso wenig sinnvoll wie die eines ‚abgeschlossenen Subjekts‘. Vielmehr stellt sich die Frage, welche Prozesse in einer Situation jeweils auf die Herstellung, das Absprechen oder das Ablösen von Subjekthaftigkeit abzielen, wie diese Prozesse sich überschneiden und überlagern.

3. Desubjektivierung im Kontext von Fluchtmigration

Im Folgenden legen wir den Blick auf theoretische und empirische Aspekte von Desubjektivierung im Kontext der Fluchtmigration. Im Fokus steht dabei eine Annäherung an Desubjektivierung als Praktik, die zunächst mit Hilfe biopolitischer Erklärungsansätze als rassistische Auslesefunktion eingeordnet werden kann. Phänomene wie das Sterbenlassen und das Nichtbetrauern tausender Opfer des ‚Grenz- und Migrationsregimes‘ (vgl. Ralser 2016) und dies ermöglichende Diskurse betrachten wir im ersten Abschnitt. Der zweite wendet sich anhand empirischer Beispiele der desubjektivierenden Wirkung des Asyldispositivs auf Geflüchtete zu.

3.1 Desubjektivierung als Form rassistischer Biopolitik

„Die Gesellschaft hat mit der Diskriminierung das soziale Mordinstrument entdeckt, mit dem man Menschen ohne Blutvergießen umbringen kann“ (Arendt 1986, S. 32 f.).

Ähnlich zu diesen von Hannah Arendt konstatierten unsichtbaren und still ablaufenden Formen des Verletzens bis hin zum Töten von Menschen soll an dieser Stelle argumentiert werden, dass mittels des Momentums der Desubjektivierung Legitimation erzeugt wird, biopolitische Kontrolle zum vermeintlichen Schutz der europäischen bzw. deutschen Bevölkerung auszuüben, was den Tod von Menschen an den EU-Außengrenzen billigend in Kauf nimmt. Die Kette aus Entwer-

tung, Entmächtigung und Entrechtung äußert sich dabei – mit Foucault gesprochen – durch ein *regulatives* und ein *disziplinierendes* Moment.

Das *regulative Moment* des Fluchtregimes zeigt sich in der Einteilung in unterschiedliche Menschengruppen. Agamben (2002, S. 141 f.) folgend „betreiben die Nationalstaaten eine massive Neueinsetzung des natürlichen Lebens, indem sie in dessen Innerem ein sozusagen authentisches Leben und ein nacktes Leben ohne jeden politischen Wert unterscheiden [...]“. Und „[d]er Flüchtling, der den Abstand zwischen Geburt und Nation zur Schau stellt, bringt auf der politischen Bühne für einen Augenblick jenes nackte Leben zum Vorschein, das deren geheime Voraussetzung ist.“ (ebd., S. 140 f.) Das ‚Sterben‘ gehört hierbei zu den grundlegenden Mechanismen der Foucaultschen Biopolitik und lässt sich auf Rassismus zurückführen: „Wie kann diese Macht [die Bio-Macht, NU/HvG], die wesentlich die Hervorbringung von Leben zum Ziel hat, sterben lassen? [...] Hier kommt der Rassismus ins Spiel. [...] Mit dem Aufkommen der Bio-Macht zieht der Rassismus in die Mechanismen des Staates ein.“ (Foucault 1976/2001, S. 300 f.) Dies bezieht sich dabei nicht im engeren Sinn auf das tatsächliche Morden oder den Akt der Tötung, vielmehr geht es darum „für bestimmte Leute das Todesrisiko [zu] erhöhen“ (ebd.). Abschiebe- und Push-Back-Praktiken, die Verweigerung der Aufnahme von Booten mit Fluchtmigrierenden sind Methoden einer Abschreckungs- und Abschottungspolitik, die den Tod von Menschen herbeiführt bzw. in Kauf nimmt. Der Frage „wessen Leben [...] als Leben [zählt]“ (Butler 2020, S. 91), wendet sich auch Butler in ihrer Analyse des unterschiedlichen Betrauens von Menschenleben zu. Rassismus, wie auch andere Diskriminierungsformen würden den Wert des Lebens bestimmen (ebd., S. 42), was ebenso dazu führt, dass Schwarze Menschen häufiger Opfer von Polizeigewalt werden (ebd., S. 149) und der Tod von Flüchtenden im Mittelmeer wenig wahrgenommen und betrauert wird (ebd., S. 153).

Das *disziplinierende Moment* von Desubjektivierung manifestiert sich in der Behandlung vom Menschen als Objekt. Entsprechende Diskurslinien haben historische Wurzeln etwa in der Sklaverei, im Kolonialismus und im Nationalsozialismus. Die Behandlung Schwarzer Menschen als Objekte (vgl. Hall 1994, S. 169) und die biologische Studie ihrer Körper zur Einordnung in die Tierwelt legitimierte deren Unterordnung und manifestierte sie durch objektivierende (De-)Subjektivierungsweisen. Über das Mittel „erniedrigendster“ Formen der Unterwerfung (Foucault 1975/2008, S. 827) wird in diesen Fällen die Anpassung an ein normatives Ideal angestrebt. „Diese [rassistischen; NU/HvG] Strukturen“, so Schlachzig (2022, S. 139) in ihrer Studie zur Aufenthaltssicherung unbegleiteter Minderjähriger „generieren bereits bestimmte Verluste, bevor das ‚Ich‘ überhaupt eine Wahl treffen kann, was es sein will. Diese Zuweisung ist nach Butler gleichzeitig auch Bedingung der sozialen Lebensfähigkeit des ‚Ichs‘, des Subjektstatus.“ Für die Anerkennung als Subjekt wird die Unterwerfung in Kauf genommen, selbst wenn es

zum Verlust des eigenen Selbstbildes führt. Diesem Verlust wenden wir uns mit Blick auf die Perspektive geflüchteter Menschen im zweiten Abschnitt zu.

3.2 Die gestohlene Würde Schutzbedürftiger

Das abschottende und abschreckende Asyldispositiv umfasst neben Politik, Gesetz und Institutionen u. a. verschiedene normierende Diskurslinien, von denen wir folgende drei im Hinblick auf ihre Desubjektivierungsweisen näher diskutieren wollen: Desubjektivierung durch das Narrativ des passiven Opfers (1), Desubjektivierung durch sicherheitspolitische Erwägungen (2) und Desubjektivierung durch Depersonifizierung (3).

1) Im humanitären Duktus der Aufnahme Schutzbedürftiger verschränkt sich eine Opferkonstruktion (vgl. Kruse 2016, S. 30 f.), die postkoloniale Hierarchieverhältnisse in paternalistischer Weise reproduziert. Wer Schutz sucht, hat unter Umständen keine andere Wahl, als sich in die Rolle des unmündigen Opfers zu begeben. Der Status der Vulnerabilität wird zur Eintrittskarte für eine Aufnahme im Drittstaat: „Damit wird die Definition von Vulnerabilität von einer generellen Figur der Entmachtung und [De]subjektivierung [HvG/NU] zur je individuellen Überlebensfrage.“ (Mokre 2020, S. 21) Dass der Preis der Desubjektivierung bleibt, beschreibt auch Kruse (2016, S. 22), die sich in ihrer Studie dem Labelling von Geflüchteten in Aufnahmezentren widmet. Aus der Konstruktion der Hilfsbedürftigkeit resultiere eine Erwartung von Dankbarkeit im Rahmen des Hilfegebens und einem Vorwurf der Undankbarkeit (ebd., S. 25). Die humanitäre Bereitstellung von Almosen schreibt postkoloniale Machtverhältnisse durch eine deklassierende Positionierung Geflüchteter zu abhängigen Hilfeempfangenden fort. Die diskursive Verschiebung des Menschenrechts auf Asyl hin zu einer imaginierten Beziehung des ‚Almosengebens‘ und ‚Sich-dankbar-zeigens‘ stellt eine Abhängigkeitsbeziehung her, die Menschen einen Subjektstatus abspricht und sich politisch-strukturell wie auch pädagogisch-individuell manifestiert.

2) Während der Vulnerabilitätsdiskurs sich eher an Frauen und Kinder im Sinne einer postkolonialen Fortführung des bekannten Narrativs der vom *weißen* Mann zu rettenden „brown women“ (vgl. Spivak 2008, S. 78) richtet, bezieht sich die zweite Diskurslinie stärker auf männliche Geflüchtete. Im starken Kontrast zu dem Opferbild entsteht gleichzeitig das Bild des ‚Flüchtlings als Bedrohung‘. Nicht mehr in humanitärer, sondern in sicherheitspolitischer und neoliberaler Argumentation steht die Regulierung via Migrationsmanagement als Teil eines restriktiven Grenzregimes für Sicherheit und Wohlstandssicherung. Dieses Schutznarrativ legitimiert epistemische Gewalt an den Außengrenzen und in totalen Institutionen der Asylunterkünfte mit dehumanisierenden Zuständen, der Zerstörung von Perspektiven, Wünschen und Identitäten (vgl. Täubig 2009). Die institutionelle und diskursive Konstruktion des bedrohlichen „Flüchtlings“

lässt sich mit Mokre (2020, S. 27 f.) als postkoloniale Form der Biopolitik lesen, die Geflüchtete auf gefährliche Körper reduziert und ihnen ihren Subjektstatus abspricht.

3) Die dritte Diskurslinie der Desubjektivierung durch Depersonifizierung umfasst Objektivierungen, indem individuelle Geschichten ausgeblendet werden. Anknüpfend an die Identifizierung homogenisierender Sprache im politischen Diskurs und die Vermeidung personenbezogener Begriffe wird auch im deutschen Parlament und in der EU-Kommission auf Zahlen statt auf Menschen verwiesen (vgl. Grönheim 2018). Diese Form der Depersonifizierung des Themas, so möchten wir argumentieren, ist ebenfalls Bestandteil der Kette Entwertung-Entmächtigung-Entrechtung von Geflüchteten. Den Zusammenhang dieser Kette stellt auch ein Befragter in der Untersuchung von Grönheims zu Subjektivierungen im europäischen Asyldiskurs dar, als er seine Ankunft in Italien beschreibt: „Nobody would even treat his dog like they treat the people here. [T]hey take your fingerprint, and just they gonna beat you at, at the cars and just they gonna (...) throw you in front of the train station.“ (Grönheim 2018, S. 255) Die Polizeigewalt und das Gefühl, den Status eines Tieres einzunehmen, verknüpft die Objektivierung durch die Staatsbediensteten und mit einem subalternen Status, der Fluchtmigrierenden in Italien unter Vorenthaltung der Grundrechte zugewiesen wird. Diese Aberkennung des Status „Mensch“ legitimiert gleichermaßen die inhumane Behandlung, die Geflüchteten weltweit widerfährt sowie die Verletzung ihrer Menschenrechte, die ihnen qua ihres Menschseins eigentlich zustehen.

4. Entsubjektivierung und die Frage nach Handlungsmacht

Wenn der Begriff der Entsubjektivierung als Widerständigkeit gegen verdinglichende Subjektkategorien und gegen „die Bedingungen der eigenen Unterwerfung“ (Lüders 2007, S. 132) verstanden wird, rücken damit auch Fragen nach Handlungsmacht und -spielräumen in den Blick. Zwar wird Handlungsmacht nach Butler (2001) einerseits erst *durch* die Unterwerfung unter Wissensordnungen erlangt, sie kann jedoch andererseits durch widerständige Praktiken gegen Subjektivierungsanrufungen entstehen. Im Folgenden sollen Protestbewegungen von Geflüchteten (1) und Gegenerzählungen (2) als zwei Phänomene mit entsubjektivierendem Potenzial diskutiert werden.

1) In einer Studie zu Protestcamps von Geflüchteten gegen die Bedingungen ihrer Unterbringung arbeiten Vey/Salomon (2021) heraus, dass der Aktivismus im Kontrast zu der diskursiven Subjektfigur des ‚Flüchtlings‘ im Ankunftsland Deutschland steht und teils auch als Kontrast dazu von den Geflüchteten erlebt wird. Statt einer vermeintlich passiven Suche nach Hilfe als ‚Bittstellende‘, statt demonstrativer Dankbarkeit und statt der Unterordnung im Sinne eines ‚Opfer-

diskurses‘ (siehe Abschnitt 3) treten die Personen als politische Subjekte auf und fordern Selbstbestimmungsrechte, was im Gegensatz zu der Figur des Verwalteter-werdens durch die Institutionen des Ankunftslandes steht (siehe auch: Ataç 2013). In der Folge ermöglicht der Protest und das Zusammenfinden als Gruppe, sich von gängigen Subjektfiguren des ‚Flüchtlings‘ zumindest partiell zu lösen und neue Sprechpositionen einzunehmen. Durch entsubjektivierende Praxis folgen vor diesem Hintergrund Möglichkeitsräume für neue Identifizierungen und Subjektivierungen. Gleichzeitig kommen diese Formen der Ablösung von (erwarteten) Subjektfiguren nicht ohne Risiken aus, die affektive Folgewirkungen nach sich ziehen. So wurden in den Interviews mit den Aktivist:innen zahlreiche Ängste vor dem Verlust des Aufenthaltsstatus, Befürchtungen um Inhaftierung oder bei Eltern um den Verlust ihres Sorgerechts dokumentiert (vgl. Vey/Salomon 2021). In der Widerständigkeit gegen Subjektkategorien steckt vor diesem Hintergrund auch stets die Möglichkeit, abgeschoben zu werden (vgl. Ataç 2013); d. h. das soziale Sein wird dadurch immer auch ein Stück weit aufs Spiel gesetzt (vgl. Lüders 2007). Die Beteiligung an Protesten zog vor diesem Hintergrund mehrere psychische Belastungen nach sich und stellte für die Beteiligten teils ein immenses Risiko dar.

2) Momente einer Entsubjektivierung lassen sich auch in so genannten Gegen-erzählungen (*Counter Narratives*) finden, durch die dominante Erzählungen (*Master Narratives*) infrage gestellt und umgedeutet werden. Im Rahmen der Critical Race Theory werden dabei v. a. Erzählungen in den Blick genommen, die aus marginalisierten Positionen heraus sprechen und in denen Narrative privilegierter Gruppen kritisch hinterfragt werden (Solorzano/Yosso 2002).

Um die Entwicklung einer Gegenerzählung zur Figur des dankbaren Flüchtlings (siehe dazu Abschnitt 3.2) kreist beispielsweise der autobiografische Roman „The Ungrateful Refugee“ (Nayeri 2019), in dem auch die Lebensgeschichten anderer geflüchteter Menschen eingearbeitet werden, die die Autorin für die Recherche getroffen hat. Die Erwartung an die Kategorie des Geflüchteten beschreibt sie hierbei als „compliant, ecstatic, grateful“ (ebd.) und sieht sich vor dem Hintergrund der virulenten Negativzuschreibungen um vermeintliche ‚Wirtschaftsflüchtlinge‘ von Kindheit an mit der Frage konfrontiert: „Am I a *real* refugee?“ (ebd., Herv. i. O.) Sich als Fluchtsubjekt zu entwerfen, geht aus ihrer Perspektive damit einher, sich an den oft sehr ambivalenten und widersprüchlichen Erwartungen der Ankunfts-gesellschaft zu orientieren, hierbei Dankbarkeit zu demonstrieren, offen für Selbsttransformationen zu sein und nicht zu fordernd aufzutreten. In einem dazugehörigen Essay der Autorin (Nayeri 2017, o. S.) wird auch die Bedrohlichkeit beschrieben, wenn diesen Ansprüchen nicht ausreichend genügt wird: „[I]f I failed to stir up in myself enough gratefulness, or if I failed to properly display it, I would lose all that I had gained, this western freedom, the promise of secular schools and uncensored books.“ (ebd., o. S.) Infolge der Offenlegung dieser paradoxen Verstrickung und der widersprüchlichen

Anspruchshaltung in den verschiedenen Ankunftsländern erscheint ihre Erzählung auch als Legitimierung von widerständigem Handeln und von der Ablösung der Subjektkategorie des ‚*real refugee*‘. Anhand der Vielzahl von Biografien, die im Buch verarbeitet werden, wird dabei demonstriert, warum Dankbarkeit keine ausreichenden Identifizierungsmöglichkeiten für die adressierten Subjekte bereithält und es geradezu notwendig erscheint, sich davon zu lösen. Über die Ablösung von der Kategorie des ‚dankbaren Flüchtlings‘ löst sie sich dabei auch von dem Gedanken, eine Schuld begleichen zu müssen. Um hierbei überhaupt eine eigene Geschichte erzählen zu können, erscheint es somit notwendig, sich von dem Dankbarkeitsanspruch freizusprechen („We have no debt to repay“ ebd., o. S.) und dadurch den Raum für Identifizierungen jenseits der Kategorie des Flüchtlings zu suchen.

5. Implikationen für eine rassismuskritische Pädagogik

Kehrseitig zum Prozess der Subjektivierung als Doppelbewegung aus Unterwerfung und Handlungsmacht können, wie wir argumentiert haben, Prozesse des Absprechens von Subjekthaftigkeit (Desubjektivierung) als auch des Ablösens von starren Subjektkategorien (Entsubjektivierung) in den Blick genommen werden. Ausgehend davon stellt sich die Frage nach den Folgeimplikationen für eine rassismuskritische Pädagogik, in der die jeweiligen Privilegierungs- und Diskriminierungserfahrungen von Personen und damit verbundene subjektivierende, desubjektivierende und entsubjektivierende Praktiken berücksichtigt werden. Die Analyse rassistischer Strukturen auf gesellschaftlicher, kultureller, institutioneller und individueller Ebene ermöglicht dabei zunächst einen Blick auf die unbestreitbare Existenz von Rassismus über einzelne Individuen hinaus. In der direkten Arbeit mit geflüchteten Menschen ermöglicht dies eine Sensibilisierung für die individuelle Beteiligung an subjektivierenden und desubjektivierenden Herrschaftsformen und zugleich für unterschiedliche Bedingungen widerständigen Handelns.

In unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern stellt sich sodann in einem ersten Schritt die Frage, wodurch Bedingungen für Unterwerfungen im Sinne subjektivierender und desubjektivierender Erfahrungen, aber auch Möglichkeiten für widerständige Praktiken gegen solche Unterwerfungen im Sinne einer Entsubjektivierung entstehen können. Dafür ist die Auseinandersetzung mit rassistischen Diskursen und Zuschreibungen wie auch institutionellen und organisationalen Praktiken unumgänglich, die beispielsweise dazu führen, dass Geflüchtete um ihre Anerkennung als rechtliche und soziale Subjekte kämpfen müssen. In diesem Sinne sind die Verflechtungen rassistischer Ordnungen und pädagogischer Praxis kontinuierlich zu hinterfragen (vgl. Adams/Dominelli/Payne 2009), etwa durch eine systematische Integration von rassismuskritischer

und darüber hinaus intersektionaler Reflexion in Supervision oder Teambesprechungen, wie Mecheril (2010) sie vorschlägt. Die Entindividualisierung der Problematisierung von Fluchtmigration und Fluchtmigrierenden ist im zweiten Schritt Basis für die pädagogische Begleitung emanzipatorischer Entsubjektivierung, wie die Unterstützung oben genannter Proteste, öffentliche Gegendiskurse oder durch die Ermöglichung kreativer Begegnungen. Die Anerkennung der Subjekthaftigkeit jenseits der Kategorie Flucht in der pädagogischen Beziehungsarbeit benötigt dabei institutionelle Rahmen, die neben Biografiearbeit jene Formen der Begleitung etwa von Protest als Kritik an der Desubjektivierung finanziell wie konzeptionell ermöglichen.

Literatur

- Adams, Robert / Dominelli, Lena / Payne, Malcolm (2009): *Critical practice in social work*. 2. Auflage Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Agamben, Giorgio (2002): *Homo sacer. Die Souveränität der Macht und das nackte Leben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Agamben, Giorgio (2003): *Was von Auschwitz bleibt. Das Archiv und der Zeuge*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Agamben, Giorgio (2008): *Dispositive der Macht*. Zürich: diaphanes.
- Althusser, Louis (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Hamburg: VSA Verlag.
- Arendt, Hannah (1986). *Wir Flüchtlinge*. In: Dies.: *Zur Zeit. Politische Essays*. Berlin: Rotbuch Verlag, S. 7–21.
- Aschenberg, Reinhold (2003): *Ent-Subjektivierung des Menschen. Lager und Shoah aus philosophischer Reflexion*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Ataç, Ilker (2013): *Die Selbstkonstituierung der Flüchtlingsbewegung als politisches Subjekt*. <https://transversal.at/transversal/0313/atac/de> (Abfrage: 19.06.2023)
- Bergold-Caldwell, Denise / Georg, Eva (2018): *Bildung postkolonial?! – Subjektivierung und Rassistifizierung in Bildungskontexten. Eine Problematisierung pädagogischer Antworten auf migrationsgesellschaftliche Fragen*. In: Mai, Hanna / Merl, Thorsten / Mohseni, Maryam (Hrsg.): *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–89.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2020): *Die Macht der Gewaltlosigkeit. Über das Ethische im Politischen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1996): *Der Mensch als Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2001): In *Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France [1975–76]*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2007): *Subjekt und Macht [1981/82]*. In: Ders.: *Ästhetik der Existenz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 253–279.
- Foucault, Michel (2008): *Überwachen und Strafen [1975]*. In: Foucault (Hrsg.): *Die Hauptwerke*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 701–1019.
- Grönheim, Hannah von (2018): *Solidarität bei geschlossenen Türen. Das Subjekt der Flucht zwischen diskursiven Konstruktionen und Gegenentwürfen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Hall, Stuart (1994): *Ausgewählte Schriften 2. Rassismus und kulturelle Identität*. 1. Aufl Hamburg: Argument.
- Klieber, Anna (2019): *Von der Demütigung bis zur Zerstörung des Subjekts. Über die Entsubjektivierung in der Shoah*. Wien: Mandelbaum.
- Kruse, Ulrike (2016): „It Seems You Don't Have Identity, You Don't Belong“: Reflexionen über das Flüchtlingslabel und dessen Implikationen. In: *Zeitschrift für Internationale Beziehungen* 23, H. 1, S. 8–37.
- Mecheril, Paul (2010): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. *Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen*. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–34.
- Mecheril, Paul (2014): *Subjekt-Bildung in der Migrationsgesellschaft*. In: Ders. (Hrsg.): *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: Transcript, S. 11–28.
- Mokre, Monika (2020): „Young strong men should be fighting“ – Zur Vulnerabilität geflüchteter junger Männer. In: Kohlbacher, Josef/Six-Hohenbalken, Maria (Hrsg.): *Vulnerabilität in Fluchtkontexten*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, S. 17–32.
- Nayeri, Dina (2019): *The Ungrateful Refugee*. Edinburgh: Canongate Books.
- Nayeri, Dina (2017): *The Ungrateful Refugee: „We have no debt to repay“*. The Guardian 4. April 2017. <https://www.theguardian.com/world/2017/apr/04/dina-nayeri-ungrateful-refugee> (Abfrage: 19.06.2023).
- Ralser, Michaela (2016): *Die Illegitimen. Grenz- und Migrationsregime in biopolitischer Perspektive*. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 41, H. 3, S. 63–77.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.) (2019): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Saar, Martin (2013): *Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms*. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Techniken der Subjektivierung*. Paderborn: Fink, S. 15–27.
- Schlachzig, Laura (2022): *Integrationsarbeit unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter. Eine Ethnografie über Aufenthaltssicherungspraktiken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Solórzano, Daniel G./Yosso, Tara J. (2002): *Critical Race Methodology: Counter-Storytelling as an Analytical Framework for Education Research*. In: *Qualitative Inquiry* 8, H. 1, S. 23–44.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia + Kant.
- Täubig, Vicki (2009): *Totale Institution Asyl. Empirische Befunde zu alltäglichen Lebensführungen in der organisierten Desintegration*. Weinheim: Juventa.
- Thompson, Christiane (2009): *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Traue, Boris/Pfahl, Lisa (2012): *Subjektivierung und Desubjektivierung: Das Selbst nach dem Neoliberalismus*. In: Bereswill, Mechthild/Filestahler, Carmen/Haller, Lisa/Perels, Marko/Zahradnik, Franz (Hrsg.): *Wechselverhältnisse im Wohlfahrtsstaat: Dynamiken gesellschaftlicher Justierungsprozess*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 124–136.
- Vey, Judith/Gunsch, Salome (2021): *Hindernisse und Schwierigkeiten von Partizipation und Protest im Kontext der Sammelunterbringung von Flüchtenden. Das Beispiel eines Protestcamps von Bewohner:innen einer Notunterkunft*. In: Vey, Judith/Gunsch, Salome (Hrsg.): *Unterbringung von Flüchtenden in Deutschland. Inklusion, Exklusion, Partizipation?* Baden-Baden: Nomos, S. 205–228.

Verantwortung statt Schuld

Moralphilosophische Reflexionen von Re-Education und *Critical Whiteness Studies*

Paul Vehse

Zusammenfassung: Anliegen des Beitrags ist es, die selbstkritische Weiterentwicklung der *Critical Whiteness Studies* für den deutschsprachigen Kontext zu rezipieren und damit deutlich zu machen, dass die Rezeption nicht eine Verstärkung fragwürdiger Moralisierungstendenzen bedeuten muss, sondern eine moralphilosophische Reflexion der Frage der Schuld. Ausgangspunkt ist die Frage, wie weit der Fokus auf Schuld die Auseinandersetzung mit Rassismus erschwert und Abwehr hervorruft. Davon ausgehend werden verschiedene Differenzierungsmöglichkeiten und der Vorschlag, Schuld durch eine Konzeptualisierung von Verantwortung zu ersetzen, diskutiert. Abschließend wird ein Entwurf von *Critical Whiteness* als Haltung der Wachsamkeit präsentiert, die nicht auf Dogmatismus, sondern auf die Möglichkeit des Nicht-Wissens setzt. Weil in Bezug auf die Konzeptualisierung von Verantwortung aber nach wie vor viele Fragen ungelöst bleiben, wird mit dem Beitrag auch ein Desiderat der gegenwärtigen Rassismusforschung markiert.

Abstract: The aim of this article is to take up the self-critical further development of *Critical Whiteness Studies* for the German-speaking context and thus to make it clear that the reception does not have to mean a reinforcement of questionable moralizing tendencies, but rather a moral-philosophical reflection on the question of guilt. The starting point is the question of how far the focus on guilt obstructs the confrontation with racism and provokes defence. Based on this, various possibilities of differentiation and the proposal to replace guilt with a conceptualization of responsibility are discussed. Finally, a draft of critical whiteness as an attitude of vigilance is presented, which does not rely on dogmatism but on the possibility of not knowing. However, because many questions remain unresolved with regard to the conceptualization of responsibility, the article also marks a desideratum of contemporary racism research.

Keywords: Schuld, Abwehr, Kollektive Verantwortung, Rassismuskritische Hochschulbildung

Einleitung

„You are guilty!“ (Applebaum 2010, S. 1), mit diesen Worten und zwei Ausrufungszeichen beginnt Barbara Applebaum ihre moralphilosophische Studie *Being White, Being Good* (ebd.). Sie referiert damit auf ein Plakat, das 1945 in Deutschland in den amerikanischen und britischen Besatzungszonen verbreitet wurde, um die deutsche Bevölkerung mit den Verbrechen zu konfrontieren, die während der NS-Zeit begangen worden waren. Das Plakat trug im Original die Überschrift: „Diese Schandtaten. Eure Schuld!“ Auf dem Plakat sind Bilder von Überlebenden und von Toten der Konzentrationslager abgebildet. Der kurze Text auf dem Plakat endet mit dem Satz „Das ist Eure große Schuld – Ihr seid mitverantwortlich für diese grausamen Verbrechen!“. Das Plakat ist bei der Bevölkerung auf Abwehr gestoßen und mit Verleugnung beantwortet worden; die meisten wollten von den Verbrechen nichts gewusst haben. Dieses Plakat steht aber nicht nur für die umfassende Schuldabwehr, die sich auch auf das Plakat richtete, sondern wird aus der historischen Distanz als eher hilflose und fragwürdige ‚Leichenbergpädagogik‘ (vgl. Brink 1998) der Befreier:innen betrachtet, wenngleich das Anliegen und die Dringlichkeit, angesichts der Verbrechen nach der Mitverantwortung der ganzen Bevölkerung zu fragen, nachvollziehbar erscheint.

Applebaum dient das Plakat als Analogie für gegenwärtige Probleme und Praktiken der *Critical Whiteness Studies*, in denen die dringende Frage nach der Verantwortung Weißer an der Reproduktion rassistischer Verhältnisse gestellt und in ähnlich anklagender Form formuliert werde. Applebaum bezeichnet dies als „white complicity claim“ (2010, S. 3) und verweist auf die Formulierung: „all whites are racist“ (ebd., S. 140). Dies hält sie für ähnlich fragwürdig wie die Ansätze der frühen Re-Education. Davon ausgehend erörtert, wie Schuld und Verantwortung an strukturellem Rassismus angemessen konzeptualisiert und pädagogisch adressiert werden können. Einen zentralen Bezugspunkt bildet für Applebaum die Schrift *Die Schuldfrage* (Jaspers 2020 [1946]), in der Karl Jaspers den Vorwurf einer Kollektivschuld diskutiert. Von dieser Schrift ausgehend, setzt sie zu einer Weiterentwicklung an, die letztlich auch eine Selbstkritik der *Critical Whiteness Studies* beinhaltet.

Diese Selbstkritik und Weiterentwicklung innerhalb der Studies (Jupp/Badenhorst 2021), ist bisher im deutschsprachigen Diskurs noch kaum zur Kenntnis genommen worden.¹ Dabei ist Applebaum durchaus anschlussfähig an die im deutschsprachigen Diskurs geäußerte Kritik, die in der Aussage „alle Weißen sind rassistisch“ vor allem ungünstige und reduktionistische Moralisierungstendenzen ausgemacht hat (vgl. Mecheril/Scherschel 2010, S. 559). Auch Applebaums Ausgangspunkt, ihre Erfahrungen in der universitären Lehre, in denen sie im-

1 Zur eher ausschnittshaften Rezeption der *Critical Whiteness Studies* im deutschsprachigen Diskurs vgl. Amesberger/Halbmayer 2008, S. IX und 4.

mer wieder mit Fragen der Schuld und Reflexen der Abwehr konfrontiert wird, sind für den deutschsprachigen Diskurs anschlussfähig. Denn auch dort spielen Abwehr und Schuld in Auseinandersetzungen mit Rassismus eine bedeutende Rolle (Scherschel 2006; Messerschmidt 2014, 2016; Walgenbach/Reher 2016; Tißberger 2017) und tauchen in pädagogischen Kontexten der Rassismuskritik regelmäßig auf (vgl. dazu auch Ogette 2017). Für Applebaum geht es darum, diese Phänomene so zu verstehen, dass Potenziale der Rassismuskritik eröffnet werden können, ohne in der Beschäftigung mit Schuld einer Re-Zentrierung des *weißen* Subjekts Vorschub zu leisten (vgl. dazu Eggers et al. 2017; Ahmed 2004). Ihre Analyse könnte also durchaus auch für den deutschsprachigen Diskurs von Interesse sein.

Im folgenden Beitrag wird die Rezeption von Applebaums moralphilosophischer Studie von mir an zwei Fragen orientiert. Erstens wird gefragt, was darin über den Umgang mit Abwehr in pädagogischen Kontexten ausgesagt wird und zweitens, welche Konzeptualisierung von Schuld bzw. Verantwortung innerhalb rassistischer Strukturen vorgeschlagen wird. Weil für Applebaum *Die Schuldfrage* (Jaspers 2020) so grundlegend ist, wird entlang der beiden Fragen zunächst eine Zusammenfassung dieser Schrift gegeben.

Im Folgenden können die komplexen Argumentationen von Jaspers und Applebaum nur sehr knapp dargestellt werden, es sei daher eine einordnende Differenzierung vorangestellt. Jaspers geht es um die Auslotung von kollektiver Schuld, Applebaum um eine Untersuchung kollektiver Verantwortung. In Bezug auf kollektive Verantwortung können mit Tracy Isaacs (2017) drei Positionen unterschieden werden. Die erste betrachtet kollektive Verantwortung als Verantwortung kollektiver Akteure. In dieser Position geht es nicht um einzelne Individuen, sondern z. B. um Organisationen, Unternehmen oder Staaten, die für ihr Handeln haftbar gemacht werden.² Die zweite Position betrachtet kollektive Verantwortung als „Verantwortung von Individuen im Kontext kollektiver Handlungen“ (ebd., S. 462). Die dritte lehnt das Konzept kollektiver Verantwortung ab. Die Konzeptualisierungen von Jaspers und Applebaum – zu dem Unterschied von Schuld und Verantwortung später – lassen sich der zweiten Position zuordnen, die eine „individualistische Konzeption kollektiver Verantwortung“ (Isaacs 2017, S. 462) entwirft.

2 Das beinhaltet, dass soziale Gruppen, die auf z. B. Geschlecht, Körper oder ‚Rasse‘ basieren, im Sinne dieser Position nicht als kollektive Akteure auftreten können, da ihnen kein zielgerichtetes Handeln und kein hinreichender Organisationsgrad zugeschrieben werden kann (vgl. ebd., S. 458).

1. Moralphilosophische Reflexionen der Re-Education

Karl Jaspers Entwurf des Umgangs mit Abwehr lässt sich aus der Einleitung seiner Vorlesungsschrift zur Schuldfrage ableiten. Er beginnt seine Vorlesung mit einer Aufforderung zur Kommunikation, bzw. dazu, die Fähigkeit zur Kommunikation überhaupt (wieder) zu entwickeln. Er fordert die Zuhörer:innen dazu auf, das Gesagte weder ungeprüft anzunehmen noch es direkt zurückzuweisen (vgl. 2020, S. 8). Das bedeutet für ihn Offenheit für andere Standpunkte und die Bereitschaft, zu neuen Einsichten zu gelangen, ohne dabei beliebig zu werden (vgl. ebd., S. 9). Jaspers verweist auf die unter dem NS-Regime verkümmerten Fähigkeiten der öffentlichen Meinungsäußerung, aber auch auf mögliche Affekte. So fordert Jaspers, Gefühle des Stolzes, der Verzweiflung, der Empörung, des Trotzes und der Rache „auf Eis zu legen“ (ebd.) und appelliert: „Wir wollen uns nicht pathetisch an die Brust schlagen, um den anderen zu beleidigen, wollen nicht in Selbstzufriedenheit preisen, was nur zur Kränkung des anderen gemeint ist“ (ebd.). Zwar dürfe es in der Erörterung der Schuldfrage „keine Schranken geben durch schonende Zurückhaltung, keine Milde durch Verschweigen, keinen Trost durch Täuschung“ (ebd.), dies rechtfertige aber keine leichtfertige Verurteilung anderer.

Jaspers Vorrede lässt erahnen, mit welcher Schärfe des Widerspruchs er rechnet und dass ihm bewusst ist, dass die Schuldfrage in erheblichem Ausmaß Affekte mobilisiert, die zum Teil durch Aggressivität maskiert werden.³ Indem er zu Besonnenheit, Respekt, Verständigung auffordert, versucht er einen Raum zu eröffnen, der eine übermäßige Beschämung des anderen vermeidet und ein Sprechen über Schuld überhaupt erst ermöglicht. Implizit bleibt dabei, was für die Eröffnung der Kommunikation ebenso relevant scheint, nämlich dass Jaspers seine Zuhörer:innen nicht verurteilt, sondern ihnen Unterscheidungen zur Verfügung stellt, mit denen sie sich selbst ein Urteil bilden können und letztendlich auch sollen. Im Umgang mit Abwehr plädiert Jaspers für Kommunikation in einer Haltung der Besonnenheit.

In der Vorlesung widmet sich Jaspers dann der Ausdifferenzierung verschiedener Schuldbegriffe, da die von ihm beobachtete Erörterung für ihn an „der Vermischung von Begriffen und Gesichtspunkten“ (ebd., S. 17) leidet. Er ist dabei sogar hellichtig genug, die zweischneidige Rezeptionsgeschichte seiner Schrift zu antizipieren, wenn er mutmaßt, dass die von ihm vorgeschlagene Differenzierung genutzt werden könne, um sie „zur Abwehr zu benutzen“ (ebd., S. 58).⁴ In-

3 Wurmser (1997) hat darauf hingewiesen, dass Scham ein Affekt ist, der seiner Natur nach vornehmlich maskiert auftritt.

4 Als besonders kontraproduktiv erwies sich Jaspers schiefer Vergleich, dass die Vorstellung einer Kollektivschuld qua Gruppenzugehörigkeit eine Umkehrung des nationalsozialistischen Denkens über die Juden sei und einen Denkfehler darstelle. Während es richtig ist, dass Personen

sofern hat er bereits selbst auf eine Gefahr hingewiesen: „Unser Zerfasern der Schuldbegriffe kann dann zum Trick werden, mit dem man sich von der Schuld befreit“ (ebd., S. 56). Für Jaspers ist damit die Differenzierung allein nicht hinreichend, sondern es bedarf auch einer gewissen Bereitschaft zur schonungslosen Selbstprüfung, zu der man aber, wie er einräumt, schlechterdings niemanden zwingen kann (vgl. ebd., S. 15).

Wenn Jaspers in seiner Vorlesung auf die Plakate der Alliierten verweist, dann ist daran im Rahmen dieses Beitrags interessant, dass er sich der Ambiguität des Satzes „Das ist eure Schuld!“ (ebd., S. 31) widmet. Er kann für ihn verschiedene Bedeutungen haben und je nach Bedeutung wahr oder falsch sein. Wahr sei der Satz, wenn er die Bedeutung vermittele: „Ihr haftet für die Taten des Regimes, das ihr geduldet habt“ (ebd., S. 35) oder „Es ist eure Schuld, dass ihr untätig dabei standet, wenn die Verbrechen getan wurden“ (ebd.). Der Satz „Das ist eure Schuld!“ wird von Jaspers aber auch als „falsch“ (ebd.) bewertet, wenn er bedeuten sollte „Ihr seid Teilnehmer an jenen Verbrechen, daher selbst Verbrecher“ (ebd.). Dies sei für die überwiegende Mehrzahl der Deutschen nicht richtig. Ebenso sei der Satz in der Bedeutung, dass das ‚deutsche Volk‘ an sich minderwertig, würdelos und verbrecherisch sei, falsch.

Jaspers entwickelt davon ausgehend eine Differenzierung des Schuldbegriffs in einem vierstufigen Schema, in dem er *Kriminelle Schuld*, *Politische Schuld*, *Moralische Schuld* und *Metaphysische Schuld* unterscheidet (vgl. ebd., S. 19 f.). Er sieht den Vorteil dieser Differenzierung darin, dass sie die politische Schuld aller Staatsbürger:innen sichtbar mache, ohne alle in gleichem Maße als kriminell schuldig zu erachten. Nur auf der Ebene des Staates könne das Individuum für das Handeln anderer mithaftbar gemacht werden, also auch für die Verbrechen eines Kollektivs, dem es angehört (vgl. ebd., S. 46). Auf den Ebenen der kriminellen Schuld (vor dem Gesetz), der moralischen Schuld (vor dem Gewissen) und der metaphysischen Schuld (vor dem Menschen als Mensch und vor Gott) sei das Individuum nur für sein eigenes Tun und Unterlassen verantwortlich und könne nur dafür schuldig werden. Jaspers lässt aber auch keinen Zweifel daran, dass „jeder Deutsche in irgendeiner Weise schuldig ist“ (ebd., S. 55). Ausnahmslos jeder müsse politisch haften, wiederum ein Teil müsse für begangene Verbrechen juristisch bestraft werden und schließlich könne nur jeder sich selbst prüfen, was er oder sie (nicht) getan habe, um die Verbrechen zu verhindern.

Jaspers lehnt damit eine Kollektivschuld weitgehend ab und kritisiert die pauschale Verurteilung von Kollektiven als kurzschlüssig (vgl. ebd., S. 27 f.). In Bezug auf die Moral unternimmt er jedoch eine Einschränkung. Hatte er zunächst ge-

nicht aufgrund der bloßen Zugehörigkeit zu einem Kollektiv schuldig sein können, wurde in der Rezeption dadurch die Möglichkeit verstellt, den Anteil des Einzelnen – sein Zutun und sein Unterlassen – an den NS-Verbrechen auszuloten, was unbedingt Jaspers eigentliches Anliegen gewesen war (vgl. dazu Fischer/Lorenz 2015, S. 45 f.).

sagt, die moralische Schuld sei rein individuell, so weist er doch darauf hin, dass die politischen Gesamtzusammenhänge auch einen moralischen Charakter haben, weil die Gesellschaft das Individuum in seiner moralischen Konstitution präge. Die politische und die moralische Sphäre sind daher nicht nur nicht zu trennen, vielmehr gibt es für Jaspers im politischen Gesamtzusammenhang eine „moralische Kollektivschuld in der Lebensart einer Bevölkerung, an der der Einzelne Teil hat und aus der politische Realitäten erwachsen“ (ebd., S. 58). Dieses Element der „moralischen Kollektivschuld“ ist es m. E., das Applebaums zentrales Interesse an dem Thema ausmacht.

In Bezug auf Jaspers Konzeptualisierung der Schuld lässt sich festhalten, dass er zwar den Satz: „Das ist eure Schuld!“ als wahr und falsch und damit als paradox auffasst,⁵ den Satz aber ablehnt, weil er zu einer „Flachheit des Schuldgeredes“ (ebd., S. 21) führe, was angemessene Urteile verhindere. Er plädiert dafür, die Frage der Schuld differenzierter zu diskutieren. Zweitens weist Jaspers zwar die Vorstellung einer moralischen Kollektivschuld weitgehend zurück, schließt sie aber mit der Figur der ‚Kollektivschuld der Lebensart‘ nicht gänzlich aus.

2. Moralphilosophische Reflexionen der *Critical Whiteness Studies*

Applebaums Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass eine Aussage wie „alle Weißen sind rassistisch“ in der universitären Lehre häufig Abwehr hervorruft. Dies nimmt sie zum Anlass, den Satz zu untersuchen und zu differenzieren; ein Satz der, so könnte man sagen, genauso wahr und falsch ist wie der Satz „Das ist eure Schuld!“. Applebaum geht es dabei, das sei vorwegnehmend schon gesagt, allerdings nicht um Schuld, sondern um Verantwortung.

Für den Umgang mit Abwehr rückt damit für Applebaum erstens die Frage in den Vordergrund, wie weit Abwehr durch solche Sätze und damit verbundene pädagogische Ansätze selbst evoziert wird. Daraus ergibt sich zweitens die Frage, wie weit Kritik an den *Critical Whiteness Studies* möglich ist, wenn Einwände wiederum als Abwehr aufgefasst werden können. Wie kann zwischen einer berechtigten Kritik und Abwehr unterschieden werden?

Bei der ersten Frage ist der Ausgangspunkt ihre Beobachtung, dass von weißen Studierenden in der Auseinandersetzung mit *Whiteness* häufig die Frage der Schuld aufgeworfen werde – was zum Teil dazu führe, dass gänzlich auf den Aspekt der Schuld und des Schuldbekenntnisses fokussiert werde. Dies geschehe teilweise durch die Studierenden selbst, könne aber durch ungünstige pädagogische Ansätze wie die *white privilege pedagogy* und die dort praktizierten

5 Zu Paradoxien vgl. Hagenbüchle 1992.

Privilegientests (vgl. Applebaum 2010, S. 29 ff.; vgl. dazu McIntosh 1997) noch befördert werden. Aus dieser Beobachtung entwickelt sie die Forderung nach einer Verschiebung von einer Perspektive der Schuld zu einer der Verantwortung, auf die im Folgenden noch näher eingegangen wird.

Bei der zweiten Frage nimmt Applebaum Bezug auf eine in der Hochschulbildung in den USA geäußerte Kritik an den *Critical Whiteness Studies* (vgl. Applebaum 2010, S. 102 ff.). Diese sei stellenweise mit dem Vorwurf konfrontiert, dogmatisch zu sein und jede ablehnende Reaktion und Kritik zu einseitig als Abwehr abzutun. Wenn jeder Widerspruch als Distanzierungsstrategie etikettiert werde, würde damit vor allem eine Selbstimmunisierung betrieben (vgl. ebd., S. 102). Als ein Beispiel nennt Applebaum Diskussionsrichtlinien, die in universitärer Lehre zu sozialer Ungleichheit zum Einsatz kommen, wie „to agree to combat actively the myths and stereotypes about our groups and other groups so that we can break down the walls that prohibit group cooperation and group gain“ (ebd., S. 103). Der Einsatz der Richtlinien werde dafür kritisiert, dass sie Zustimmung fordern und keine Spielräume für Kritik lassen würden. Applebaum verteidigt die Richtlinien dahingehend, dass es darin nicht vorrangig um Zustimmung, sondern um die Schaffung eines respektvollen Rahmens gehe (vgl. ebd., S. 104). Zudem grenzt sie Abwehr und Kritik voneinander ab, indem sie auf verschiedene Haltungen verweist, die ihr begegnen und die dahingehend differenziert werden können, ob sie eine gewisse Bereitschaft erkennen lassen, sich auf den Gegenstand einzulassen und bestimmte Selbstverständlichkeiten der Wahrnehmung in Frage zu stellen. Bei der Abwehr fehle diese Bereitschaft zur Auseinandersetzung. Für Kritik und eine Kontroverse hingegen gelte: „one must engage before one can disagree“ (ebd., S. 113).

Während die Unterscheidung einer Haltung der Kritik durch das Sich-Einlassen überzeugt, scheint Applebaum in ihrem Urteil über die Diskussionsrichtlinien aber auch hinter ihren eigenen Anspruch zurückzufallen. Wenn es ihr darum geht, pauschale pädagogische Setzungen in ihren kontraproduktiven Effekten zu betrachten, dann hätte sie auch an dieser Stelle ein geeignetes Beispiel. Der aktivistische Bekenntnischarakter der Forderungen („to agree to combat actively“) geht über die Schaffung eines respektvollen Rahmens weit hinaus. Selbst wenn es gerechtfertigt ist, von Pädagog:innen eine Positionierung gegen Rassismus zu erwarten, ist der Anspruch des Kampfes mit der Formulierung sehr hoch angesetzt. Applebaums Argument könnte auch an dieser Stelle genauso lauten wie oben, nämlich dass die Abwehr durch den pädagogischen Ansatz evoziert wird.⁶ Ebenso wäre die Frage zu stellen, wie weit die Zurückweisung der Handlungsanweisung

6 Die von Applebaum zitierte Kritik an den Diskussionsrichtlinien greift allerdings mit Begriffen der ‚Gedankenpolizei‘ und der ‚Zensur‘ (vgl. 2010, S. 103) zu einem Muster der Dramatisierung (vgl. dazu Thompson 2018), dem selbst wenig daran gelegen zu sein scheint, auszuloten, wie ein respektvoller Rahmen geschaffen werden könnte.

als Abwehr zu betrachten ist oder als berechtigte Kritik. Dem genauer nachzugehen, ist im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich. Die Frage der Differenzierung zwischen Abwehr und Kritik, die Applebaum aufwirft, ist etwas, das auch für den deutschsprachigen Diskurs empirisch und theoretisch noch zu vertiefen wäre (vgl. dazu auch Thompson 2020; Tilch 2021).

Vertieft werden soll im Rahmen dieses Beitrags Applebaums Konsequenz aus den universitären Schulddebatten, nämlich ihre Forderung einer Fokusverschiebung von Schuld zu Verantwortung. Sie verfolgt damit das Ziel, einen für Rassismus angemessenen Begriff kollektiver Verantwortung zu formulieren (vgl. Applebaum 2010, S. 46). Damit geht es ihr auch darum, einen pädagogischen Ansatz zu entwerfen, der Individuen dazu anregt, Verantwortung für ungerechte gesellschaftliche Verhältnisse zu übernehmen und gemeinsam auf eine Veränderung hinzuarbeiten: „to collectively play a part in challenging the systems that create and maintain social injustice“ (ebd., S. 8 u. 179 ff.).

Für dieses Ansinnen sucht sie nach „a conception or moral responsibility that can ground the claim that *all* white people are complicit“ (ebd., S. 120).⁷ Um der Tendenz der Schuld fokussierung vorzubeugen, sucht Applebaum nach einem Konzept, das sich von dem Verursacherprinzip der Schuldzuschreibung unterscheidet (vgl. ebd., S. 46) und die Komplizenschaft in einem sozialen System der Ungerechtigkeit abbildet (vgl. ebd., S. 179). Dabei gehe es nicht um schlechte Absichten oder Intentionen, sondern darum, als Mitglied einer sozialen Gruppe von damit verbundenen Privilegien zu profitieren (vgl. ebd., S. 120). In ihrer Durchsicht durch die philosophische Debatte der Komplizenschaft (vgl. Kutz 2000) zeigt sich allerdings, dass Intention nicht nur für Schuld, sondern auch für Verantwortung eine zentrale Kategorie darstellt. Applebaum kommt schließlich zu dem Ergebnis, dass die westliche Tradition der Philosophie, ein autonomes Subjekt setzend, Verantwortung an individuelle Zurechenbarkeit und Handlungskontrolle koppele (vgl. Applebaum 2010, S. 147–149). Das Problem der Verantwortung einer *white complicity* als indirekter und nicht-intentionaler Form der Komplizenschaft könne mit den traditionell-westlichen Modellen kaum erfasst werden (vgl. ebd., S. 158). Applebaum plädiert daher für eine Ergänzung – nicht eine Ersetzung – dieser Modelle durch eine Konzeptualisierung von Verantwortung, die die Beteiligung an der kollektiven Reproduktion von Normen und Institutionen berücksichtigt, und schlägt dazu das *Social Connection Model of Responsibility* von Iris Marion Young (2013) vor.

Ohne auf Applebaums Konzeptualisierung einer kollektiven Verantwortung detailliert eingehen zu können, zeigt schon ihre Zielsetzung eine gewisse Widersprüchlichkeit. Einerseits geht es ihr darum, dass nicht-intentionales Verhalten

7 Der Begriff *complicity*, der für Applebaum dabei zentral ist, lässt sich sowohl mit Mitschuld als auch mit Komplizenschaft übersetzen, wird aber in der Übersetzung der philosophischen Diskurse zumeist mit Komplizenschaft übersetzt.

Berücksichtigung findet, andererseits sollen die Individuen für dieses Verhalten Verantwortung übernehmen und es kollektiv ändern. Auch die Figur der Komplizenschaft vermag nicht vollends zu überzeugen. Wenn Applebaum verschiedentlich darauf hinweist, dass die Reproduktion von Rassismus sich nicht intentional vollziehe und auch nicht qua Zugehörigkeit, sondern vermittelt über die mit *Whiteness* verbundenen *weißen* Praktiken und normalisierten Privilegierungen (vgl. Applebaum 2010, S. 147), dann ist schwer vorstellbar, wie das über die Figur der Komplizenschaft abgebildet werden soll. Letztlich trägt auch die Ersetzung von Schuld durch Verantwortung nur bedingt, denn Verantwortung zu haben bedeutet schlussendlich auch, schuldig werden zu können, wenn auch nur so abgemildert schuldig wie jemand, der in zweiter Reihe als Komplize von einem Verbrechen profitiert.

Applebaum setzt ihre Überlegungen gewissermaßen an dem Punkt an, den Jaspers als „moralische[.] Kollektivschuld in der Lebensart“ (Jaspers 2020, S. 58) gefasst hat. Dabei zeigt sich, dass das Problem der Erfassung dieser Schuld oder Verantwortung weitgehend ungelöst ist. Denn während man in Anlehnung an Jaspers (vgl. ebd., S. 55) sagen kann, dass jeder *Weiß*e in irgendeiner Weise schuldig bzw. verantwortlich für die Reproduktion von Rassismus ist, ist dieses ‚irgendwie‘ nach wie vor schwer zu fassen. Es bedarf also weiterer Anstrengungen, um das Scharnier der Reproduktion von strukturellem Rassismus in individuellen Handlungen theoretisch zu konzeptualisieren.

Applebaum entwickelt schließlich im letzten Teil ihrer Studie ein Konzept der *white complicity pedagogy* (Applebaum 2010, S. 179 ff.). Ausgehend von George Yancy (2017) entwirft Applebaum die *complicity pedagogy* als eine Haltung der Wachsamkeit. Diese *white vigilance* (Applebaum 2010, S. 184) sei nötig, um die immer neuen Verwicklungen in *Whiteness* zu erkennen. Wachsamkeit wird von Applebaum anhand von drei Kriterien näher spezifiziert: Unsicherheit, Bescheidenheit und Kritik (vgl. ebd., S. 184 ff.). Unsicherheit (*uncertainty*) bezeichnet eine Haltung, die immer auch die Möglichkeit des eigenen Nicht-Wissens in Bezug auf Rassismus in Betracht zieht. Bescheidenheit (*humility*) oder gar Demut bezeichnet eine Haltung, die ähnlich dem Nicht-Wissen eine Unsicherheit und Dezentrierung in Bezug auf den eigenen moralischen Standpunkt und das eigene anti-rassistische Projekt umfasst. Kritik (*critique*) bezeichnet für Applebaum eine Haltung, die eine Untersuchung von Machtverhältnissen und Wissensregimen anstrebt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Applebaums Ersetzung von Schuld durch Verantwortung trotz aller formulierter Einschränkungen vielversprechend erscheint. Besonders überzeugt, dass in dem Konzept der Verantwortung das Urteil noch aussteht. Das macht die Ersetzung auch pädagogisch anschlussfähig, wenn man davon ausgeht, dass Pädagogik das Urteilsvermögen fördern und nicht fertige Urteile vorgeben sollte. Vielversprechend erscheint auch, dass die Perspektive der Schuld zumeist auf die Vergangenheit gerichtet

ist und Verantwortung stärker zukünftiges Handeln relevant setzt; auch das macht Verantwortung pädagogisch interessant. Die Fokusverschiebung von Schuld auf Verantwortung vermag aber nicht durchgehend zu überzeugen, bzw. kann nicht als strikte Trennung gedacht werden. Wo Verantwortung besteht, kann ein Akteur sich moralisch oder juristisch richtig oder falsch verhalten und daher auch schuldig werden. Es wäre also überzogen, von der Fokusverschiebung zu erwarten, dass in der Auseinandersetzung mit Rassismus durch die Rede von Verantwortung die Frage der Schuld nicht mehr berührt werden würde. Schließlich geht es Applebaum auch darum, die *weiße* Verantwortung in der Figur der Komplizenschaft zu fassen. Für die Einordnung von Verantwortung und Schuld verspricht das Konzept der Komplizenschaft zwar eine Differenzierung, die notwendige Abstufungen gewissermaßen der Schwere der Schuld erlaubt; gleichwohl ist auch die traditionell-westliche Figur der Komplizenschaft intentional besetzt und unterläuft Applebaums eigentliches Anliegen. Ein zentraler Widerspruch scheint dabei aber nicht nur in der Figur der Komplizenschaft, sondern ganz generell in Applebaums pädagogischem Anspruch zu liegen. Sie möchte zwar einerseits über das traditionelle Modell der individuellen Zurechenbarkeit und Handlungskontrolle westlicher Philosophie hinaus, bleibt dem Modell in ihrem pädagogischen Anspruch aber auch verhaftet. Obwohl dies zu Widersprüchen in ihren Überlegungen führt, erscheint ihr Anliegen angesichts der augenscheinlichen Dysfunktionalität traditioneller Verantwortungsmodelle nicht nur aus rassismuskritischer Perspektive, sondern auch mit Blick auf weitere gesellschaftliche Herausforderungen, wie den Klimawandel, durchaus weiterer Überlegungen wert. Mit Wachsamkeit, Unsicherheit, Bescheidenheit und Kritikfähigkeit entwirft sie schließlich ein Subjekt, das sich doch in Teilen von einem traditionellen intentionalen Subjekt unterscheidet, und eröffnet möglicherweise auf diesem Wege eine Spur für die Weiterverfolgung ihres Anliegens.

Pauschale Zuschreibungen von Schuld und Verantwortung, das zeigen Jaspers und Applebaum, haben ein paradoxes Potenzial. Sie sind wahr und falsch und können dadurch zum Nachdenken anregen. Praktisch, das macht Applebaum deutlich, zeigt sich allerdings, dass die Paradoxie den meisten willentlich oder unwillentlich entgeht. Dadurch wird eine konstruktive Auseinandersetzung zu meist verstellt. Wenngleich für die Rassismuskritik mehr Toleranz für Paradoxien und Ambivalenzen (vgl. Goel 2013) wünschenswert wäre, tragen Aussagen wie „*alle Weißen* sind rassistisch“ nicht dazu bei, die Auseinandersetzung zu befördern. Applebaum und Jaspers haben Vorschläge unterbreitet, wie sich Schuld und Verantwortung anstelle einer paradoxen Provokation formulieren lassen. Applebaum gibt dazu wichtige, aber auch widersprüchliche Hinweise und markiert damit ein Desiderat für die erziehungswissenschaftliche Rassismusforschung.

Literatur

- Ahmed, Sara (2004): Declarations of Whiteness. The Non-Performativity of Anti-Racism. In: *borderlands e-journal* 3 (2), S. 104–126.
- Amesberger, Helga/Halbmayer, Brigitte (2008): Das Privileg der Unsichtbarkeit. Rassismus unter dem Blickwinkel von Weißsein und Dominanzkultur. Wien: Braumüller.
- Applebaum, Barbara (2010): Being white, being good. White complicity, white moral responsibility, and social justice pedagogy. Lanham: Lexington Books.
- Brink, Cornelia (1998): Ikonen der Vernichtung. Öffentlicher Gebrauch von Fotografien aus nationalsozialistischen Konzentrationslagern nach 1945. Berlin: Akademie Verlag.
- Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hrsg.) (2017): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 3. Auflage. Münster: Unrast.
- Fischer, Torben/Lorenz, Matthias N. (Hrsg.) (2015): Lexikon der „Vergangenheitsbewältigung“ in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bielefeld: transcript.
- Goel, Urmila (2013): Ein Plädoyer für Ambivalenzen, Widersprüchlichkeiten und Mehrdeutigkeiten in der Rassismuskritik. In: Mecheril, P./Thomas-Olalde, O./Melter, C./Arens, S./Romaner, E. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden: Springer VS, S. 79–92.
- Hagenbüchle, Roland (1992): Was heißt „paradox“? Eine Standortbestimmung. In: Geyer, P./Hagenbüchle, R. (Hrsg.): Das Paradox. Eine Herausforderung des abendländischen Denkens. Tübingen: Stauffenburg-Verl., S. 27–43.
- Isaacs, Tracy (2017): Kollektive Verantwortung. In: Heidbrink, L./Langbehn, C./Loh, J. (Hrsg.): Handbuch Verantwortung. Wiesbaden: Springer VS, S. 453–475.
- Jaspers, Karl (2020 [1946]): Die Schuldfrage. Von der politischen Haftung Deutschlands. Ungekürzte Taschenbuchausgabe, 4. Auflage. München, Berlin, Zürich: Piper.
- Jupp, James C./Badenhorst, Pauli (2021): Second-Wave Critical White Studies. In: Casey, Z. A. (Hrsg.): Encyclopedia of Critical Whiteness Studies in Education. Bd. 2. Leiden, Boston: Brill/Sense, S. 596–608.
- Kutz, Christopher (2000): Complicity. Ethics and law for a collective age. Cambridge: Cambridge University Press.
- McIntosh, Peggy (1997): White privilege and male privilege. A personal account of coming to see correspondences between work and women's studies. In: Delgado, R./Stefancic, J. (Hrsg.): Critical white studies. Looking behind the mirror. Philadelphia: Temple Univ. Press, S. 291–299.
- Mecheril, Paul/Scherschel, Karin (2010): Rassismus. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 551–561.
- Messerschmidt, Astrid (2014): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, A./Mecheril, P. (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. 2. Auflage. Bielefeld: transcript, S. 41–57.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Involviert in Machtverhältnisse. In: Doğmuş, A./Karaşağılı-Aydın, Y./Mecheril, P. (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–70.
- Ogette, Tupoka (2017): exit RACISM. Rassismuskritisch denken lernen. Münster: Unrast.
- Scherschel, Karin (2006): Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren. Bielefeld: transcript.
- Thompson, Christiane (2018): Zur Instrumentalisierung der ‚aufklärerischen Universität‘. Eine Analyse von zwei Erklärungen zur akademischen Redefreiheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, 6, S. 749–767.

- Thompson, Christiane (2020): Akademische Redefreiheit und das Drama der PC. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Bünger, C./Czejkowska, A. (Hrsg.): *Political Correctness und pädagogische Kritik. Jahrbuch für Pädagogik 2018*. Berlin: Peter Lang, S. 183–195.
- Tilch, Andreas (2021): Abwehr im Kampf um Zugehörigkeit(-sordnungen) und ihre Beziehung zum migrationsgesellschaftlichen Unbewussten – Eine psychoanalytische Suchbewegung nach einem rassismuskritischen Abwehrbegriff. In: Boger, M. A./Rauh, B. (Hrsg): *Psychoanalytische Pädagogik trifft postkoloniale Studien und Migrationspädagogik*, S. 97–108.
- Tißberger, Martina (2017): *Critical Whiteness. Zur Psychologie hegemonialer Selbstreflexion an der Intersektion von Rassismus und Gender*. Wiesbaden: Springer VS.
- Walgenbach, Katharina/Reher, Friederike (2016): Reflecting on privileges. Defensive strategies of privileged individuals in anti-oppressive education. In: *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 38, 2, S. 189–210.
- Wurmser, Leon (1997): *Die Maske der Scham. Die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten*. 3. erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Yancy, George (2017): *Black Bodies, White Gazes: The Continuing Significance of Race. The continuing significance of race in America*. 2. Edition. Lanham, Boulder, New York, London: Rowman & Littlefield.
- Young, Iris Marion (2013): *Responsibility for justice*. New York: Oxford University Press.

Postmigrationsgesellschaftliche Kompetenz. Verhandlungen von Rassismus zwischen Reproduktion weißer Vorherrschaft und dezentrierender Transformation

Yalız Akbaba und Constantin Wagner

Zusammenfassung: Der Beitrag geht der Frage nach, welche Dynamiken sich in Lehr- und Bildungsveranstaltungen beobachten lassen, die auf kritische Weise strukturellen Rassismus thematisieren. Bei der Analyse der Empirie ist dabei das Konzept der Postmigrationsgesellschaftlichen Kompetenz entstanden, welches eine theoretische Erklärung für die unterschiedlichen Dynamiken im Anschluss an die Thematisierung von Rassismus in unterschiedlichen Veranstaltungen liefern kann und hier zu diesem Zweck eingeführt wird. Die von uns beobachteten Gruppen lassen sich demnach entlang von schwach bzw. stark ausgeprägter *Postmigrationsgesellschaftlicher Kompetenz* kategorisieren. „Kompetenz“ verweist hier nicht auf individuelle Fähigkeiten zur Bewältigung von Handlungsanforderungen, sondern erstens auf (sich durch soziale Kämpfe und gesellschaftliche Veränderungen etablierende) kollektive Wissensbestände sowie zweitens auf die Einübung, situiertes Wissen zu verhandeln und Abwehrmechanismen, die weiße Vorherrschaft wiederherzustellen versuchen, zu moderieren.

Abstract: The paper presents the concept of Postmigrational Competence (PMC) as a result of theorizing dynamics that can be observed in teaching/learning contexts that address structural racism in a critical way. The concept of Postmigrational Competence provides a theoretical explanation for differing dynamics when addressing racism in different learning contexts. The groups we observed can be categorized along a strongly or weakly developed Postmigrational Competence. „Competence“, here, does not refer to individual abilities to cope with demands for action. It rather refers, first, to collective bodies of knowledge (established through social struggles and social change) and, second, to the practice of negotiating situated knowledge and moderating defense mechanisms that seek to restore white supremacy.

Keywords: Rassismuskritik, Bildung, Weißsein, Allyship, Ethnografie, Emotionen

1. Einleitung

Eine verstärkte Auseinandersetzung mit Rassismus in Deutschland ist nicht nur im öffentlichen Raum zu beobachten, sondern spiegelt sich auch in Bildungsinstitutionen wider, die sich immer mehr der Thematisierung von Rassismus verschreiben. Dabei ist auch bekannt, dass sich die Thematisierung von Rassismus und anderen Diskriminierungsformen unter Bedingungen derselben strukturellen Diskriminierungen abspielt (vgl. Akbaba et al. 2022; Bücken et al. 2020; Akbaba/Harteman 2020; Mecheril et al. 2013; Hytten/Warren 2003). Dazu gehören auch personelle (König/Rokitte 2012) und curriculare (Shure 2021; Burzlaff 2022) Leerstellen, die, anders als in angloamerikanischen Ländern (z. B. Lynn 2004) im deutschsprachigen akademischen Raum erst rezent diskutiert werden (Kuria 2015). Gleichwohl theoretische Konzepte wie das Kritische Weißsein auch für den deutschsprachigen Raum fruchtbar scheinen (Tißberger 2016; Wagner 2017), ist eine eins-zu-eins Übertragung von US-amerikanischen rassismuskritischen und weißseinskritischen Perspektiven auf deutsche Bildungskontexte aus Gründen unterschiedlicher Gewordenheit von Postmigrationsgesellschaften nicht immer sinnvoll. Dennoch zeigen etwa unsere Analysen von universitären Bildungsveranstaltungen, wie das Lehren über Rassismus eine Dynamik der Entfesselung von Weißsein auslösen kann, das bei Hinweisen auf räumlich nahe und zeitlich aktuelle Verstrickungen in rassistische Strukturen mit hegemonialen Rückschlägen und dominanzgesellschaftlichen Platzanweisungen reagiert (Akbaba/Wagner 2022a; Akbaba/Wagner 2022b). Hier zeigt sich also ein aus anderen nationalen Kontexten bekanntes Phänomen, welches sich empirisch in seiner ‚deutschen‘ Ausformung nachzeichnen lässt. Unsere Analysen zu hegemonialen Wiederherstellungen von weißer Dominanz kontrastieren wir im vorliegenden Artikel mit weiteren *in situ* Beobachtungen von Veranstaltungen, in denen Teilnehmende weiße Vorherrschaft¹ reproduzierende Abwehrreaktionen anderer Teilnehmender mit rassismuskritischem Wissen zu moderieren wissen und sie damit ‚handhabbar‘ machen, und in denen weiße Emotionen (Bönkost

1 Weiße Vorherrschaft wird im US-amerikanischen Kontext verstanden als „a political, economic, and cultural system in which whites overwhelmingly control power and material resources, conscious and unconscious ideas of white superiority and entitlement are widespread, and relations of white dominance and non-white subordination are daily reenacted across a broad array of institutions and social settings“ (Ansley 1997, S. 592). Das Konzept bezieht sich somit sowohl auf die materielle als auch auf die symbolische Ordnung. Bisher ist der Begriff in Deutschland auch in der rassismuskritischen Debatte noch nicht etabliert, wenngleich das Konzept der Dominanzkultur (Rommelspacher 1995) anschlussfähig scheint. Was genau mit „weißer Vorherrschaft“ im deutschen Kontext gemeint sein kann und wie sie sich im zeitgenössischen bundesdeutschen Kontext reproduziert, scheint uns eine empirische Frage. Hier setzt unsere Analyse an und fragt, wie weiße Räume Dominanz reproduzieren, aber auch wo und wie Transformationsprozesse ablaufen (können).

2016) nicht ungestört ausgelebt, sondern verhandelt und aus zweiter Ordnung betrachtet werden. Die dezentrierenden Verhandlungen führen zu einem produktiven Austausch zwischen weiß- und BPoC-positionierten Sprecher:innen, aber auch zur Reflexion dieser binären Kategorisierung.

Wir stellen im Folgenden zunächst empirisches Material vor, welches im Projekt „Postmigrationsgesellschaftliche Perspektiven auf die Politische Bildungsarbeit“ (PoMiPoBi) entstanden ist, und skizzieren kurz unser ethnografisches Vorgehen. Dann analysieren wir das Fallbeispiel und arbeiten die Bedeutung von Wissen über Rassismus, Emotionen und Redeverhalten heraus. Aus der vorliegenden Analyse und der Kontrastierung mit den Analysen von weiterem Material aus dem Projekt generieren wir das Konzept der Postmigrationsgesellschaftlichen Kompetenz, das wir in Anlehnung an Kompetenzmodelle mit individuellem Zuschnitt im Sinne einer kollektiven Kompetenz entwerfen. Im Fazit resümieren wir, dass Lehr- und Bildungsveranstaltungen mit ausgeprägter postmigrationsgesellschaftlicher Kompetenz nicht nur auszeichnet, dass Wissen über rassistisch vermittelte gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse vorhanden ist, sondern dass dieses Wissen auch für die konkreten Interaktionen relevant wird.

2. Empirisches Ankerbeispiel: Die Bildungsveranstaltung

Unser Forschungsprojekt „Postmigrationsgesellschaftliche Perspektiven auf die Politische Bildungsarbeit“ (PoMiPoBi) stellt die Frage danach, was in dominanzgesellschaftlich strukturierten Räumen (wie der Hochschule) passiert, wenn Perspektiven, die eben jene dominanzgesellschaftliche Strukturierung zum Inhalt haben, zum Thema werden. Schauplätze der Datenerhebung sind Lehrer:innenfortbildungen, sowie Settings universitärer Ausbildung und zivilgesellschaftlicher Erwachsenenbildung. In den meisten Veranstaltungen sind wir, das sind Constantin Wagner und Yalız Akbaba, die Referent:innen von Vorträgen oder Workshops. Das Datensample bestand zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Beitrags aus 26 Veranstaltungen.² Während wir in der ersten Projektphase vor allem solche Veranstaltungen analysiert haben, in denen das Lehren über Rassismus eine Dynamik der Entfesselung von Weißsein auslöst, wurde die im Folgenden betrachtete Veranstaltung als Kontrastfall ausgewählt.

2 Gefördert wird das Projekt zwischen 2022 und 2023 mit einer Anschubfinanzierung vom Zentrum für Schul-, Bildungs- und Hochschulforschung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz; das Projektteam besteht aus den beiden Autor:innen sowie den studentischen Mitarbeiterinnen Cheima Jaballah und Eda Yıldız. Unser Team besteht so aus drei Personen, die i. d. R. als weiblich und of Color gelesen werden sowie einer Person, die als männlich und sowohl als weiß als auch of Color gelesen wird.

Die Veranstaltung, zu der wir als Referent:innen eingeladen sind, ist Teil einer Vortragsreihe, die sich mit Rassismus im Bildungskontext beschäftigt und die vornehmlich von drei weißen Studentinnen organisiert wird. Unser Vortrag ist der Letzte in der Reihe und die Veranstalterinnen verkünden zur Begrüßung, dass sie sich freuen würden, dass so viele Zuhörer:innen gekommen sind. Später sagen uns die Veranstalterinnen, dass die Teilnehmer:innenzahl zuvor nicht so hoch gewesen sei wie heute. Der Termin oder das Thema hätten für das große Interesse gesorgt. Es sind etwa 40 Personen verteilt im Raum, der als Vorlesungsraum ansteigende Sitze hat. Das Publikum ist überwiegend jung (d. h. im durchschnittlichen Alter von Studierenden), es sind aber auch einige Personen im Raum, die bereits berufstätig sind (wie wir in der Diskussion erfahren), und es ist ein Baby anwesend, das ab und an zu hören ist. Wir lesen die Gruppe als aus BPoC und weißen Personen bestehend. Alle Teilnehmenden sind von der abgesetzten Bühne, auf der wir während des Vortrags beide stehen, gut zu sehen. In unseren Protokollnotizen vermerken wir, dass es sich nicht so anfühle, als ob jemand im Raum wäre, die oder der stören will, oder Gefahr ausstrahlt. Dies hat primär mit dem Gefühl zu tun, dass es keine für uns wahrnehmbaren Widersprüche, Haltungen, skeptisches Murmeln oder ähnliches während des Vortrags gab. Das Thema für den Vortrag haben wir selbst gewählt und mit dem Titel „(Anti-)muslimischer Rassismus in Öffentlichkeit und Schule der (Post-)Migrationsgesellschaft: Reden, Handeln oder Ignorieren?“ angekündigt.

Bevor wir Ausschnitte aus dem autoethnografischen Protokoll zeigen, das wir im Nachgang zum Vortrag und der Diskussion verfasst haben, erläutern wir die methodologische Anlage der Studie. Unseren ethnografischen Zugang verstehen wir mit Hirschauer (2002) und Breidenstein et al. (2015) als nicht standardisierte qualitative Forschungsstrategie. „Methodenbücher erwecken den Eindruck, der Forscher könne die ‚passende Methode‘ vorab festlegen und dann befolgen. Viele Entscheidungen, wie sich eine Praxis beobachten lässt, sind dagegen pragmatischer Natur“ (Scheffer 2002, S. 353). So haben wir Bildungsanlässe, in die wir involviert waren, als Gelegenheiten genutzt, um ethnografische Geschichten zu generieren, die unsere Erfahrungen in diesen Bildungsveranstaltungen vermitteln. Niedergeschrieben haben wir diese Erfahrungen als *thick descriptions* (Geertz 1987, S. 10), die so angelegt sind, dass sie den Leser:innen Erfahrungen in Bezug auf soziale Wirklichkeiten nachvollziehbar machen sollen (Hirschauer 2002, S. 40). In diese Erfahrungen sind auch Emotionen eingeschrieben, in denen wir einen Zugang zu Erfahrungswissen sehen. Das vorliegende Datenmaterial spiegelt unsere eigene emotionale Involviertheit wider. Die darin liegende Subjektivität verstehen wir als methodologische Stärke (Akbaba/Wagner 2021). Die Präsenz im interessierenden Feld ermöglicht Wahrnehmungen, die jenseits der Möglichkeiten von technischen Aufnahmegeräten liegen (Hirschauer 2001). „Man weiß, auch nach längerer Zeit noch, stets mehr, als das einzelne Protokoll preisgibt. Dieses Mehrwissen besteht aus Wahrnehmungen und Eindrücken, die kaum ver-

schriftlich werden können. Es macht die Methode einerseits noch vager und bietet andererseits wichtige Orientierungen für die Interpretation“ (Bergner 2002, S. 388). Es ist schwierig, die in der Beobachtungssituation je nach Position und Involviertheit registrierten aufkommenden Stimmungen, mitschwingende Untertöne, wechselnde Intensitäten, Spannungen, usw. sprachlich zu transportieren (Scheffer 2002, S. 362). Da wir bei der Veranstaltung selbst als Referent und Referentin beteiligt waren, nahmen wir eine Doppelrolle ein und waren bei der Veranstaltung nicht ‚nur‘ (teilnehmend) Beobachtende, sondern strukturierten diese entscheidend mit.

2.1 Ausschnitt 1: Wissensgrundlagen

Unser Vortrag ist zweigeteilt, im ersten Teil geht es um die strukturell-historische Dimension von (antimuslimischem) Rassismus. Wir zeigen rassismuserzeugende Bilder aus den Mainstream-Massenmedien sowie Schulbüchern und analysieren diese vor dem Hintergrund eines (post-)kolonialen Macht/Wissen-Diskurses. Das Publikum scheint während des Inputs interessiert und konzentriert, es gibt keine Unterbrechungen oder Nachfragen. Im zweiten Teil geht es um migrationsandere Lehrer:innen. Wir haben ein empirisches Beispiel aus der Forschung mitgebracht, in dem ein Lehrer an seiner neuen Schule gefragt wird, ob er in die Klasse einer Kollegin kommen könne, um dort mal „mit den türkischen Jungs zu reden“, die immer Probleme machen würden. Die Referentin löst zunächst nicht auf, wie sich der Lehrer tatsächlich zu der Anfrage verhalten hat, sondern bietet dem Publikum unterschiedliche Antwort-Möglichkeiten an, in denen die der Frage zugrundeliegenden Prämissen aus einer rassismuskritischen Perspektive problematisiert werden. In den angebotenen gedankenexperimentellen Antworten entgegnet der Lehrer, dass die Frage der Lehrerin soziale Probleme kulturalisiere, die Schüler:innen und schließlich auch ihn selbst stigmatisiere, einen stereotype threat auslöse beziehungsweise die Schüler:innen sowie auch den Lehrer zum Modernitätsrisiko stilisiere. Die Frage nach Hilfe komme wertschätzend daher, fördere aber rassistische Strukturen zu Tage. (...) Die Referent:innen fragen auf dieser Grundlage, inwiefern Hinterfragungen von rassistischem Wissen möglich oder unmöglich seien. Eine Folie wird eingeblendet, auf der die Frage steht: „Was passiert, wenn Rassismus in ‚unsicheren Räumen‘ thematisiert und kritisiert wird?“ Sowohl Erfahrungen als auch Gedankenexperimente seien gefragt. Die ersten Reaktionen kommen von Personen, die sich selbst auf Rassismuserfahrungen berufen können. Wir halten auf einer im Podiumsraum projizierten Folie Stichworte aus der Diskussion fest: „schockiert, white fragility, Abwehr, Relativierung, Kleinreden, Rechtfertigungsdruck“. Im Raum entsteht ein Austausch. Es werden Abwehrmechanismen diskutiert, etwa die Verschiebung in den Rechtsextremismus und in die Vergangenheit. Die Gruppe kommt zu dem Schluss, dass das Reden über Rassismus unter hierarchisierten Bedingungen geschieht. (...)

2.2 Analyse: Wissen über Rassismus und Reflexionsniveau der Gruppe

In dieser Veranstaltung wurde eine alltäglich erscheinende Frage einer Lehrerin entlang ihrer reproduzierten Rassismen hinterfragt. Anders als in anderen Fällen, in denen wir bei der Nennung des Beispiels und seiner Analyse auf abwehrende Reaktionen der Zuhörenden gestoßen sind, wird in diesem Beispiel die Analyse einer alltäglichen Erscheinungsform von Rassismus von Seiten der Veranstaltungsteilnehmer:innen an- und aufgenommen. Nicht nur das: In dieser Veranstaltung gibt es auch Wissen über die begrenzten Möglichkeiten, über Rassismus kritisch zu sprechen. Die fiktiven Antwortmöglichkeiten der Lehrer:innen dienen den Teilnehmenden als Grundlage, um bekannte (und erfahrene) Abwehrmechanismen aufzuzählen. In der Bildungsveranstaltung kommt Wissen über das verunmöglichte Reden über Rassismus zur Sprache, ohne dass wir als Referent:innen dieses Wissen in Form von Fachbegriffen hineingetragen hätten.

Was in anderen Veranstaltungen als Abwehr und Reproduktion von Rassismus passiert (Akbaba / Wagner 2022a, 2022b), wird von den Teilnehmenden dieser Veranstaltung als Wissen und Erfahrung über Reaktionen auf der Reflexionsebene benannt (white fragility, Abwehr, Relativierung). Dabei gibt es auch Nachfragen in Bezug auf Fachbegriffe, die dann gemeinsam unter Rückgriff auf Erfahrungswissen definiert werden. Das Wissen wird mit der Gruppe zusammen entlang der Bedürfnisse der Gruppe hergestellt und geteilt. Was wir hier nur kurz andeuten können, aber als relevant erachten, ist, dass hierin verdeutlicht zu werden scheint, dass es sich um eine schwach institutionalisierte Bildungsveranstaltung handelt, deren Teilnehmende sich mit der Thematik auseinandersetzen wollen und deswegen in ihrer Freizeit gezielt diese Veranstaltung aufgesucht haben. Diese These lässt sich vor dem Hintergrund der Analysen weiterer Fallbeispiele begründen, entlang derer gezeigt werden kann, dass in curricularen Veranstaltungen die kritische Auseinandersetzung mit Rassismus häufig von einem (institutionell induzierten) einstudierten Abarbeitungsmodus und von Dozierenden-Studierenden-Beziehungen gerahmt wird.

2.3 Ausschnitt 2: Positionierungen und Emotionen

Die Referent:innen stellen die Frage, wie man raus komme aus dem Positionierungszwang ‚weiße‘ und ‚BPoC-Perspektiven‘ bzgl. der Thematisierung von Rassismus. Geantwortet wird, man müsse eine gemeinsame Sprache finden. Ein Teilnehmer sagt, psychische und emotionale Prozesse könnten gemeinsam durchlaufen werden und Beziehungen positiv befördern. Nicht nur BPoC, auch Weiße könnten schmerzhaft Prozesse durchlaufen; ein Schock über eine strukturelle Verstrickung, ohne individuell schuldig zu sein, könne auch nachvollziehbar verletzen. Es wird in der Diskussion auch deutlich, dass es nicht „die“ weiße oder „die“ BPoC-Perspektive gibt, etwa weil es unterschiedliche Rassismen gibt.

2.4 Analyse: Schmerz und Wut als verkörperter Beginn für das Verlernen von Rassismen

Zunächst irritiert die Rede von Schmerz in Zusammenhang mit weißen Positionen, ist dieser ja als eine der weißen Emotionen theoretisch fundiert als Baustein von Abwehrmechanismen zu verstehen (vgl. Bönkost 2016; DiAngelo 2018). Was aber in diesem Beitrag passiert, lässt sich nicht als ausgelebte Emotion deuten, die zur Abwehr dient, sondern als Benennung und Anerkennung eines Schmerzes, der dadurch entsteht, dass die durch Rassismus produzierte Ungleichheit von Gesellschaftsmitgliedern aus profitierenden Positionen heraus verstanden wird. Sich lange im Glauben einer gelebten Gerechtigkeitsmaxime gewöhnt zu haben, die sich als Illusion herausstellt, ist schmerzhaft, was auch mit der Anerkennung von weißen Rassifizierungsprozessen und der darin erlernten Entmenschlichung „anderer“ zusammenhängt (Matias 2014).

Es geht dem Teilnehmer also nicht um Weiße, die mit dem Hinweis auf Schmerz als weiße Emotion die Auseinandersetzung mit Rassismus abwehren oder unter Verzweiflung, Irritation, Hoffnungslosigkeit, Traurigkeit, Schuld und Ohnmacht (Bönkost 2016, S. 16) Weiß-Zentriertheit in Form von Zerbrechlichkeit fortführen. Stattdessen geht es um die Realisierung der eigenen Positioniertheit oberhalb des *racist divides* (in Anlehnung an den ableistischen „great divide“, einem Begriff von Fiona Kumari Campbell 2003) und um die Annahme der schmerzhaften Gefühle, die damit einhergehen. Ein produktiver Umgang mit diesen ist für eine transformierende Auseinandersetzung und für die Veränderung von Begehren (Spivak/Harasym 1990; Castro Varela/Heinemann 2016) bzw. einem strategischen Verlernen von Rassismen auf ‚weißer Seite‘ zuträglich und „auch als Vorbedingung weißer Rassismuskritik zu verstehen“ (Bönkost 2016, S. 18). Während weiße Emotionen zunächst als Abwehr dienen und einen Zustand eher festigen können, ist es auch möglich, dass sie den Beginn für den Eintritt in einen Prozess markieren, wenn die Bereitschaft gegeben ist, den unsichtbaren Rucksack an Privilegien auszupacken (McIntosh 1989), an Veränderung mitzuarbeiten und sich dabei selbst zu hinterfragen.

Die Erkenntnis, dass die bisherige Bildung, weil positionsgebunden, mit dem Verlust bestimmter Möglichkeiten zu sehen und zu fühlen verbunden ist und Gelerntes also verlernt werden muss, um Dinge begreifen und verändern zu können, kann als schmerzhaft empfunden werden: „Jahrhundertlanges Wirken epistemischer Gewalt macht es notwendig, dass diejenigen von uns, die in besonderer Weise von etwa rassistischen Verhältnissen privilegiert werden, Wut entwickeln, die sie dazu einsetzen, präzise und mithilfe auch abstrakten Denkens die eigene Position in Frage zu stellen und die Praxen der Ausgrenzungen offenzulegen und zu skandalisieren. [...] Verlernen ist hier keine Geste, sondern anstrengende Lern-Praxis-Erfahrung. Das ist es, was wir von Spivak lernen können, wenn sie davon spricht, dass es nötig ist, Privilegien als Verlust zu verstehen“ (Castro

Varela 2017, o. S.). Weiße Privilegien sind also einerseits ein Verlust von Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten und gleichzeitig Übervorteilung, die erkannt werden muss, damit um Kollektivbildung und Allianzen gerungen werden kann. Verlernen bedeutet vor diesem Hintergrund „konstant und persistent zu analysieren, wie Wahrheiten hergestellt werden“ (Spivak 1996, S. 27) und sich dieser Wahrheits-Bildung zu widersetzen und somit zu einer anderen Handlungspraxis zu kommen.

So verstanden holt der Redebeitrag zu schmerzhaften Prozessen von Weißen weiße Positionen über die Konfrontation mit Emotionen, darunter Scham über späte Realisierungen entmenslichender Gerechtigkeitswahrnehmungen, in die Auseinandersetzung. Der Fokus verschiebt sich damit auf Weiße als diejenigen, die etwas zu bearbeiten haben und die für die Transformation von Verhältnissen mit ausschlaggebend sind. Der notwendige Veränderungsprozess wird dabei als einer verstanden, der für Weiße realistischerweise nicht (nur) leicht ist. Die Thematisierung von Rassismus und die Veränderung von gewaltvollen Verhältnissen sind für alle Seiten anstrengend. Dies wird hier benannt und in die Perspektive einer Allyship gerückt, die dabei, so unsere Interpretation, ungleiche Positionen und ungleichen Schmerz anerkennt, ohne diese gleichzusetzen.

2.5 Ausschnitt 3: Wer spricht

Als nächstes lösen wir auf, dass die Antwort des Lehrers auf die Frage der Lehrerin „Ja, mache ich“ war. Eine weiße Frau aus dem Publikum sagt, der Lehrer hätte einfach rassismuskritisch antworten sollen; es sei zu erwarten, dass er das könne und mache. Sie sei Lehrerin und sähe nicht, worin das Problem liege, sich gegen diese Frage zu behaupten. Uns fällt nun auf, dass dies der erste Moment ist, in dem eine Uneinigkeit im Raum spürbar wird. Es ist indes nicht nötig, dass wir auf die Bemerkung reagieren, denn ein Teilnehmer meldet sich und erwidert, dass diese Erwartung ja nicht aufginge, wie die dargestellte Analyse der dahinter laufenden Stigmatisierungsprozesse gezeigt hätte. Die Frau erwidert, er sei doch Lehrer, er müsse sowas können. Ein anderer Teilnehmer übernimmt das Wort und erläutert, dass diese Annahme von einer bestimmten Positionierung zeugen würde, um deren Reflexion es im Vortrag genau gegangen wäre. Daraufhin erwidert die Angesprochene, wieder ohne sich zu melden, dass es ja durchaus verschiedene Positionen dazu gäbe, aber er müsse sich doch durchsetzen können. Uns, und es scheint nicht nur uns, wird deutlich, dass die sprechende Person die Bedeutung von Positionierung missversteht. Wir greifen daher ein und versuchen klarzumachen, dass sie von einer anderen Bedeutung von Position auszugehen scheint als die Bedeutung von gesellschaftlicher Positionierung. Sie will wieder das Wort ergreifen, als spürbar wird, dass Teile des Publikums nun etwas genervt reagieren. Es scheint, dass vielen der Punkt schon länger klar geworden ist, und das Insistieren als störend und deplatziert wahrgenommen wird. Die Diskussion geht dann an einer anderen Stelle weiter und die Person meldet sich in der folgenden Diskussion nicht mehr zu Wort.

2.6 Analyse: Ein handhabbarer Störfall

Aus der Aussage der Lehrerin lassen sich bekannte Abwehrmechanismen herauslesen. Zum einen werden Ungleichheitsverhältnisse entnannt, die das Verhältnis zwischen der Positionierung des migrationsanderen Lehrers und dem weiß strukturierten Lehrer:innenzimmer mitbestimmen. Die Sprecherin setzt Positionierungen aller Lehrer:innen gleich, was vor dem Hintergrund von „Migrationshintergrund“ als Situationen bestimmendes Macht/Wissen-Dispositiv (Akbaba 2017) gesellschaftstheoretisch unfundiert ist. Die Einebnung der Positionierungen wird auch darin deutlich, dass die teilnehmende Lehrerin von sich selbst ausgeht, wenn sie annimmt und einfordert, dass der Lehrer die Fähigkeit und Möglichkeit zu haben habe, sich widerständig zu verhalten. Heteronome Positionierungen innerhalb des Dispositivs des Migrationshintergrunds (ebd., S. 86) werden von der Lehrerin eingeebnet, indem die Qualifikation als Lehrer:in zur formalen Ermöglichung für offene, klärende, auf Augenhöhe ablaufende Kommunikation erklärt wird. Das mehrmalige Insistieren der Lehrerin, auch auf die Erläuterungsversuche anderer Teilnehmer:innen hin, weisen auf ein spezifisch geformtes Wissen hin, dass sie aufgrund von gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ungleichen gesellschaftlichen Positionierungen erworben hat. Allerdings beruft sie sich auf Lehrer:innenkompetenzen, wenn sie vom Lehrer aus dem Fallbeispiel Handlungsfähigkeit einfordert, die sie selbst paradoxerweise gar nicht unter Beweis stellt, insofern sie ja Wissensdefizite offenbart, die für pädagogische Professionalisierung von hoher Relevanz sind.

Im Protokoll heißt es an anderer Stelle, dass die Referent:innen „kurz Angst haben, dass es kippen könnte“, weil die an der Bildungsveranstaltung teilnehmende Lehrerin mehrfach auf ihre Deutungsperspektive insistiert. Die geäußerte Angst dokumentiert ein Erfahrungswissen der Vortragenden. Bei dem Erfahrungswissen geht es um die Abwehrmechanismen in dominanzgesellschaftlichen Zusammenhängen, in denen die kritische Rede über Rassismus auf weiße Wände stößt (vgl. Ahmed 2013).

Für uns relevant ist nun, dass die Reaktion auf den dominanzgesellschaftlich positionierten Einwand der Lehrerin von weiteren Teilnehmenden selbst kommt, und dieser nicht auf eine Reaktion der Referent:innen angewiesen ist. Teilnehmende treten mit der Person in Dialog, markieren mit ihren Erläuterungen das Verständnisdefizit, was den vorangegangenen Vortrag angeht, und versuchen dieses über das Teilen von Wissensbeständen zu beheben. Wie auch im Abschnitt 1 kommt hier der Grad an Wissen und an Reflexionsniveau zur Geltung, der den weiteren Verlauf der Veranstaltung mitbestimmt. Denn als die Person erneut insistiert und dies von der gleichen Position des Nicht-Verstehens aus, scheinen weitere Teilnehmende dieses Verhalten zu sanktionieren, indem ein spürbar werdendes symbolisches Augenrollen durch den Raum geht. Was Sara Ahmed (2010) als killing joy-Moment beschreibt, wenn die Feministin am Tisch

mit ihrem anti-hegemonialen Widerstand wieder einmal ‚das Dinner ruiniert‘, dreht sich hier um: Es ist die weiße Abwehrposition, die als „nervig“ markiert wird, weil sie die sich an einem fortgeschrittenen Punkt befindliche Gruppe bei der Arbeit an Transformation behindert. Das sonst in der Regel als hegemoniales Silencing zu verstehende Augenrollen wird in der vorliegenden Situation als Widerstand gegen die hegemoniale weiße Abwehr eingesetzt. Anders gesagt: Das Augenrollen wird antihegemonial – und damit ‚falsch‘/parasitär – zitiert, wodurch seine Bedeutung selbst auch eine Transformation erfährt.

3. Postmigrationsgesellschaftliche Kompetenz (PMK): ein heuristisches Konzept zur Analyse transformierender Dynamiken

In der Analyse unterschiedlicher Veranstaltungen stechen manche, wie die hier beschriebene, heraus. Etwas gelingt hier anders als in den von uns in der ersten Projektphase analysierten Lehr- und Bildungsveranstaltungen. Eine erste Annäherung an eine theoretische Erklärung hierfür ist unser Konzept der Postmigrationsgesellschaftlichen Kompetenz.

Es mag zunächst irritieren, dass wir hier auf den Kompetenzbegriff rekurrieren, da dieser auf ein Konzept verweist, das auf einer technologisch-instrumentellen Verwertungsperspektive operiert und entsprechend kritisiert werden kann (Mecheril 2008). Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig zu klären, wie wir den Begriff fassen. Kaufhold (2006) z. B. versteht Kompetenz über den Verwendungszweck und damit verbundene Handlungsanforderungen. Sie sieht Kompetenz als ein Zusammenspiel der Elemente Wissen, Fähigkeiten, Motive und emotionale Dispositionen an (vgl. ebd., S. 106). Für Erpenbeck/Heyse (2009) geht es bei Kompetenz um selbstorganisiertes Handeln: „Kompetenzen werden von Wissen **fundi**ert, durch Werte **konstituiert**, als Fähigkeiten **dispo**niert, durch Erfahrungen **konsolidiert**, auf Grund von Willen **realisiert**“ (ebd., S. 163; Hervorhebungen im Original).

Mit dem Begriff der Postmigrationsgesellschaftlichen Kompetenz wollen wir dieses Verständnis durch eine migrationspädagogische Perspektivierung erweitern und verschieben, sodass situiertes Wissen eingeschlossen ist – und somit Wissen, das in Abhängigkeit zu abhängigen Positionierungen entsteht. Postmigrationsgesellschaftliche *Kompetenz* verweist nicht primär auf individuelle Fähigkeiten zur Bewältigung von Handlungsanforderungen innerhalb dieser machtvoll strukturierten Räume, sondern ist erstens auf kollektive Wissensbestände bezogen: Diese Wissensbestände sind dabei, sich im Zuge sozialer Kämpfe und migrationsgesellschaftlicher Veränderungen gesellschaftlich zu etablieren. An Erpenbeck/Heyse (2009) anknüpfend ist die hier beschriebene Kompetenz von diesem

kollektiven Wissen fundiert, und somit nicht nur von wissenschaftlichem Wissen, sondern auch von Erfahrungswissen. Sie ist zweitens auf Können bezogen: die Einübung (an Erpenbeck / Heyse 2009 anknüpfend: die disponierten Fähigkeiten), unterschiedliches situiertes Wissen zu verhandeln sowie Abwehrmechanismen, die bei der Thematisierung von Rassismus weiße Vorherrschaft wiederherzustellen versuchen, zu moderieren.

Es geht bei Postmigrationsgesellschaftlicher Kompetenz also um Wissen, das sich dem Gewordensein in Macht-Wissen-Komplexen gewahr ist, und um Fähigkeiten für selbstorganisiertes Handeln. Dieses Handeln sehen wir aber nicht auf individueller Ebene, sondern in Interaktion und im Verhältnis zu gesellschaftlichen Verhältnissen, unter deren Bedingungen das Reden über Rassismus stattfindet. Postmigrationsgesellschaftliche Kompetenz ist somit nicht individuell ‚besitzbar‘, sondern kann nur in sozialer Interaktion hergestellt werden. Damit ist mit Postmigrationsgesellschaftlicher Kompetenz eine kollektive Fähigkeit beschrieben und nicht eine, die an Individuen haftet. In der Hoffnung, dass wir die Kritik von Paul Mecheril (2008) am Kompetenzbegriff der Interkulturellen Kompetenz verstanden haben, konzipieren wir PMK so, dass sie nicht einer technologisch-instrumentellen Verwertungsperspektive unterliegt, also gerade nicht technologische Lösungsprinzipien in pädagogischen Zusammenhängen suggeriert. PMK lokalisieren wir nicht bei Lehrenden oder Lernenden, sondern in der Dynamik der Auseinandersetzung.

Eine postmigrationsgesellschaftlich kompetente Dynamik entsteht weder durch Einzelne noch durch die Summe der Einzelnen, sondern unterliegt Kontingenzen und Emergenzen, die sich *in situ* zeigen und herausarbeiten lassen, wie wir dies anhand des vorliegenden Beispiels zu zeigen versucht haben. Deutlich wurde hier, dass Postmigrationsgesellschaftliche Kompetenz nicht *in antecessum* (d. h. im Voraus, durch Vorhergegangenes, durch Abstammung) bzw. durch ‚kompetente‘ Teilnehmer:innen vorhanden ist, sondern in Gestalt einer Dynamik, in der sie interaktiv zum Ausdruck kommt. Unsere These ist, dass Postmigrationsgesellschaftliche Kompetenz nicht als Summe der Kompetenzen und Wissensbestände der anwesenden Individuen zum Ausdruck kommt, gleichwohl sie auf individuelle Kompetenzen und Wissensbestände angewiesen ist. Als Anspruch an die Postmigrationsgesellschaft formuliert ist PMK als Weg, gemeinsam zu lernen, und gleichzeitig als Ziel mit nicht endendem Anspruch zu verstehen, durch Auseinandersetzungen, die von komplexen und ambigen Bedingungen der Postmigrationsgesellschaft bestimmt sind, mit dem Anspruch auf Transformation zu navigieren.

Die Bestimmung von Postmigrationsgesellschaftlicher Kompetenz ist auch *ex negativo* möglich. Postmigrationsgesellschaftliche *Inkompetenz* liegt dann vor, wenn hegemoniale Reproduktionen von Dominanz über Nicht-Wissen, Nicht-Verstehen, Besserwissen, Dethematisieren – also struktureller Ignoranz über

Rassismus – erfolgen.³ Formale Ansprüche auf Rede- und Meinungsfreiheit, auf sachlich zu haltende Auseinandersetzungen und das Abstrafen emotionaler Sprechweisen im Zusammenhang mit verletzender rassistischer Rede gehören ebenso zum postmigrationsgesellschaftlich inkompetenten Repertoire. Postmigrationsgesellschaftlich inkompetente Lehr- und Bildungsveranstaltungen verunmöglichen ein Teilen und Weiterentwickeln von rassismuskritischem Wissen. Der Verunmöglichung muss keine Agenda zugrunde liegen, sondern sie kann, gefüttert durch die Inkorporierung von struktureller Ignoranz, als logische, normale, gegenstandsangemessene Reaktion erscheinen.

4. Fazit

Anhand eines empirischen Beispiels aus dem Projekt Postmigrationsgesellschaftliche Perspektiven auf die Politische Bildungsarbeit (PoMiPoBi) haben wir eine Bildungsveranstaltung analysiert, in der anders als in vielen anderen (teilnehmend) beobachteten Veranstaltungen etwas besser gelingt, wenn es bei der kritischen Thematisierung von Rassismus um die Vermeidung der Reproduktion von weißer Vorherrschaft geht. Die Interaktion war gekennzeichnet von einem hohen Grad an rassismuskritischem Wissen und Reflexionsfähigkeit. Eine Stimme, die während der Bildungsveranstaltung auf dominante und die Referent:innen zunächst einschüchternde Weise weniger Wissen über Ungleichheitsverhältnisse und darin relevant werdende gesellschaftliche Positionierungen performte, bekam in der Veranstaltung nicht die Resonanz, die für die Reproduktion von weißer Vorherrschaft nötig gewesen wäre. Anders als in anderen analysierten Fällen (Akbaba/Wagner 2022a, 2022b) gelang es weiteren Teilnehmenden, sich in der kritischen Diskussion über Rassismus nicht zurückwerfen zu lassen. Das Teilen und Weiterentwickeln von Wissen konnte, trotz der kurzen Störsequenz, stattfinden. Die Verhandlungen interpretieren wir als Schritte in Richtung einer Weißsein dezentrierenden Transformation.

Lehr- und Bildungsveranstaltungen mit ausgeprägter Postmigrationsgesellschaftlicher Kompetenz zeichnet aus, dass Wissen über gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse vorhanden ist und dass dieses Wissen auch für die konkreten Interaktionen relevant wird: Auf der Ebene von Können zeichnet diese Dynamiken aus, dass Abwehr von Teilnehmenden (in Form von Nichtverstehen, Relativieren, Entnennen, Besserwissen etc.) nicht auf einen weißen Resonanzraum trifft. Stattdessen wissen Teilnehmende die Hegemonie reproduzierenden Abwehrreaktionen anderer Teilnehmender mit rassismuskritischem Wissen zu moderieren und sie damit ‚handhabbar‘ zu machen. Weiße Emotionen wer-

3 Etwa wenn die Entgegnung auf die Thematisierung von Rassismus ist, dass „all lives matter“ (für die Analyse des Beispiels vgl. Akbaba/Wagner 2022a und 2022b).

den nicht ungestört ausgelebt, sondern aus zweiter Ordnung betrachtet und in Beziehung zu einer zu dezentrierenden weißen Vorherrschaft gesetzt. Diese Verhandlungen werden im Sinne eines Austauschs zwischen weißen und BPoC Perspektiven geführt, und können zur Reflexion dieser binären Kategorisierung führen, etwa indem darauf hingewiesen wird, dass es weder ‚die weiße‘, noch ‚die BPoC‘ Perspektive gibt, sondern sich Perspektiven etwa im Hinblick auf die jeweils eigene zurückliegende Auseinandersetzung mit Rassismus und der unterschiedlichen Betroffenheit von unterschiedlichen Rassismen unterscheiden. Zentral scheint uns, dass in postmigrationsgesellschaftlich kompetenten Auseinandersetzungen mit Rassismus das Lernen nicht (ausschließlich) auf Kosten Veranderter geschieht.⁴

Postmigrationsgesellschaftlich kompetente Dynamiken sind auf einen entsprechenden Rahmen angewiesen bzw. werden von diesem begünstigt. In der hier analysierten Bildungsveranstaltung wird dieser etwa durch den Input, vor allem aber auch durch die Fragen, mit denen die Teilnehmer:innen adressiert werden, hergestellt. Hierdurch wird ein bestimmtes Wissen aktiviert und die Teilnehmer:innen in Austausch gebracht. Der Vergleich zu anderen Bildungsveranstaltungen zeigt, dass die jeweilige Gruppe aber auch in der Lage sein muss, diese Adressierung an- und aufzunehmen. Hierfür ist ein bestimmter Grad an (Vor- bzw. Grund-)Wissen notwendig. Unsere Analyse lässt offen, inwiefern dieses Grundwissen auch im Rahmen solcher Bildungsveranstaltungen erworben werden kann und was die Akteur:innen, die sich nicht aktiv an der postmigrationsgesellschaftlich kompetenten Dynamik beteiligen können, ‚mitnehmen‘. Im vorliegenden Artikel wurde die hör-, sicht- und wahrnehmbare Dynamik analysiert; wie teilnehmende Subjekte die komplexen Dynamiken erleben und inwiefern hiermit transformative Bildungsprozesse angestoßen werden, schließt sich als komplementäre Forschungsfrage an.

Literatur

- Ahmed, Sara (2013): Whiteness and the General Will. Diversity Work as Willful Work. In: *PhiloSOPHIA. A Journal of Continental Feminism*, H. 2, S. 1–20.
- Ahmed, Sara (2010): Killing Joy. Feminism and the History of Happiness. In: *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, H. 35, S. 571–594.
- Akbaba, Yalız (2017): *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

4 Mariam Malik (2022) fragt aus Studierendenperspektive: „Wer lernt (was) auf wessen Kosten?“ PMK ist ein Raum dann, wenn es möglichst gelingt “[to] strike a balance between constructive racial engagement with white students and tending to the needs of students of color“ (Spanierman/Cabrera 2015, S. 23 zit. n. Bönkost 2016, S. 13).

- Akbaba, Yalız/Buchner, Tobias/Heinemann, Alisha/Pokitsch, Doris/Thoma, Nadja (2022): *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen – Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Akbaba Yalız/Wagner, Constantin (2022b): *Lehre über Rassismus in weißen Institutionen*. In: Akbaba, Yalız/Fuhrmann, Laura (Hrsg.): *Schule zwischen Wandel und Sagnation*. Wiesbaden: Springer VS, S. 435–455.
- Akbaba, Yalız/Wagner, Constantin (2021): *Zur Reproduktion von Rassismus forschen. Über widersprüchliche ethische Ansprüche, Positionierungen und Loyalitäten*. In: Franz, Julia/Unterkofler, Ursula (Hrsg.): *Forschungsethik in der Sozialen Arbeit. Prinzipien und Erfahrungen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 243–254.
- Akbaba, Yalız/Harteman, Hendrik (2020): *Rassismuskritik mit dem Weißen Riesen. Herausforderungen und Umwege für Lehrer_innenfortbildungen*. In: Bücken, Susanne/Streicher, Noelia/Velho, Astride/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse als Gegenstand und strukturierende Größe in Bildungssettings*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–42.
- Ansley, Frances Lee (1997): 'White Supremacy (And What We Should do about It)'. In: Delago, Richard/Stefancic, Jean (Hrsg.): *Critical White Studies: Looking Behind the Mirror*, Philadelphia: Temple University Press, S. 592–655.
- Bergner, Elisabeth (2002): „Ich war da“ – Überlegungen zur Authentizität von Daten teilnehmender Beobachtung. In: Müller-Mundt, Gabriele/Schaeffer, Doris (Hrsg.): *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. Bern: Huber Verlag, S. 375–389.
- Bönkost, Jule (2016): *Weißer Emotionen. Wenn Hochschullehre Rassismus thematisiert*. Antirassistisch-Interkulturelles Informationszentrum ARiC Berlin e. V., S. 1–23.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2015): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. 2. Auflage Konstanz: UVK Verlag.
- Bücken, Susanne/Mecheril, Paul/Streicher, Noelia P./Velho Astride (2020): *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings*. Wiesbaden: Springer VS.
- Burzlauff, Miriam (2022): *Selbstverständnisse Sozialer Arbeit. Individualisierungen – Kontextualisierungen – Policy Practice. Eine Curriculaanalyse*, 2., aktual. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Campbell, Fiona Kumari (2003): *The Great Divide. Ableism and Technologies of Disability Production*. Queensland University of Technology.
- Castro Varela, María do Mar (2017): (Un-)Wissen. Verlernen als komplexer Lernprozess. www.migrazine.at/artikel/un-wissen-verlernen-als-komplexer-lernprozess (Abfrage: 19.06.2023)
- Castro Varela, María do Mar/Heinemann, Alisha M. B. (2016): *Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen*. www.trafo-k.at/_media/download/Zwischenraeume_10_Castro-Heinemann.pdf (Abfrage: 19.06.2023).
- DiAngelo, Robin (2018): *White fragility: Why it's so hard for white people to talk about racism*. Boston: Beacon Press.
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker (2009): *Kompetenztraining. Informations- und Trainingsprogramm*. 2. Auflage. Freiburg: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Geertz, Clifford (1987): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hirschauer, Stefan (2002): *Grundzüge der Ethnographie und die Grenzen verbaler Daten*. In: Müller-Mundt, Gabriele/Schaeffer, Doris (Hrsg.): *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. Bern, Göttingen, Seattle, Toronto: Huber Verlag, S. 35–46.
- Hirschauer, Stefan (2001): *Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 30, H. 6, S. 429–452.
- Hyttén, Kathy/Warren, John (2003): *Engaging whiteness. How racial power gets reified in education*. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, H. 16, S. 65–89.

- Kaufhold, Marisa (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, Karsten / Rico Rokitte (2012): Migration – eine Ungleichheitsperspektive in der Wissenschaft? In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, H. 21, Nr. 1, S. 7–19.
- Kuria, Emily Ngubia (2015): Eingeschrieben: Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen. Berlin: w.orten & meer.
- Lynn, Marvin (2004): Inserting the „race“ into critical pedagogy: An analysis of „race-based epistemologies“. In: Educational Philosophy and Theory, H. 36, S. 153–165.
- Malik, Mariam (2022): Wer lernt (was) auf wessen Kosten? Positionierungen und Bedürfnisse in Lernräumen – von den Erfahrungen von Schwarzen Studierenden und Studierenden of Color an der Hochschule. In: Akbaba, Yalız / Buchner, Tobias / Heinemann, Alisha / Pokitsch, Doris / Thoma, Nadja (Hrsg.): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen – Herausforderungen diskriminierungskritischer Hochschuldidaktik. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–44.
- Matias, Cherly E. (2014): „And our feelings just don't feel it anymore“. Re-feeling Whiteness, Resistance and Emotionality. In: Understanding and dismantling privilege. Special Issue. Resistance to Teaching Antiracism, H. 4, Nr. 2, S. 134–153.
- McIntosh, Peggy (1989): White privilege: Unpacking the invisible knapsack. In: Peace and Freedom Magazine, S. 10–12.
- Mecheril, Paul (2008): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–34.
- Mecheril, Paul / Arens, Susanne / Fegter, Susann / Hoffarth, Britta / Klingler, Birte / Machold, Claudia / Menz, Margarete / Plößer, Melanie / Rose, Nadine (2013): Differenz unter Bedingungen von Differenz: Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS.
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Scheffer, Thomas (2002): Das Beobachten als sozialwissenschaftliche Methode – Von den Grenzen der Beobachtbarkeit und ihrer methodischen Bearbeitung. In: Müller-Mundt, Gabriele / Schaeffer, Doris (Hrsg.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Bern, Göttingen, Seattle, Toronto: Huber Verlag, S. 351–374.
- Shure, Saphira (2021): De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion. Weinheim: Beltz Juventa.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1996): The Spivak Reader. Hrsg. von Donna Landry u. Gerald Maclean. New York / London: Routledge.
- Spivak, Gayatri C. / Harasym, Sarah (1990): The post-colonial critic. Interviews, strategies, dialogues. New York: Routledge.
- Tißberger, Martina (2016): Critical Whiteness. In: fiph. JOURNAL, H. 28, S. 24–31.
- Wagner, Constantin (2017): Öffentliche Institutionen als weiße Räume? Rassismusreproduktion durch ethnisierende Kategorisierungen in einem schweizerischen Sozialamt. Bielefeld: transcript.

Vom Unbehagen wissenschaftlicher Arbeitsteilung. Eine rassismuskritische Lektüre schulpädagogischer Theoreme

Aysun Doğmuş und Thomas Geier

Zusammenfassung: Zweifelsohne zählen Schultheorien zu den grundlegenden Theorien der Erziehungswissenschaft. Obwohl sie zum festen Bestand des curricularen Kanons an Hochschulen und der Lehrer:innenbildung gehören, werden sie unter rassismuskritischen Gesichtspunkten bislang nicht systematisch diskutiert. Darin spiegelt sich eine zentrale Leerstelle des schulpädagogischen Diskurses wider. Bis auf wenige Ausnahmen wird in Analysen von Schule, schulischer Professionalität und Bildung auf eine systematische Berücksichtigung von race als relevanter Kategorie verzichtet bzw. diese als irrelevant oder für schulische Bildungszusammenhänge als unzutreffend zurückgewiesen. Der Beitrag reagiert sowohl auf die Leerstelle des schulpädagogischen Diskurses als auch auf das damit verbundene Unbehagen an einer daraus resultierenden wissenschaftlichen Arbeitsteilung zwischen der Disziplin Schulpädagogik auf der einen und Rassismuskritik auf der anderen Seite. Im Sinne eines erziehungswissenschaftlichen *close reading* wird daher eine rassismuskritische Lektüre ausgewählter Theoreme des als paradigmatisch einzuschätzenden strukturfunktionalistischen Ansatzes in der Schultheorie exemplarisch durchgeführt und erprobt.

Abstract: Without a doubt, school theories are among the fundamental theories of educational science. Although they are an integral part of the curricular canon at universities and in teacher training, they have not yet been systematically discussed from the perspective of racism critique. This reflects a central gap in the discourse on school education. With a few exceptions, analyses of schools, professionalism and education in school do without a systematic consideration of race as a relevant category or reject it as irrelevant or inapplicable to school educational contexts. The article reacts both to the gap in school pedagogical discourse and to the resulting unease about a scientific division of labour between the discipline of school pedagogy on the one hand and the critique of racism on the other. In the sense of a close reading in educational science, a critical analysis of racism of selected theorems of the paradigmatic structural-functionalist approach in school theory will be carried out and tested.

1. Einleitung

Zweifelsohne zählen Schultheorien zu den grundlegenden Theorien der Erziehungswissenschaft. Deren Texte (Baumgart/Lange 2006) gehören zwar zum Bestand des curricularen Kanons der universitären Lehrer:innenbildung, werden bislang jedoch nicht systematisch rassismuskritisch diskutiert. Bis auf wenige Ausnahmen (etwa Steinbach/Shure/Mecheril 2020) wird in Beschreibungen und Analysen von Schule auf eine systematische Berücksichtigung von *race* als relevanter Kategorie verzichtet; sie wird als irrelevant oder für schulische Bildungszusammenhänge als unzutreffend zurückgewiesen (vgl. Wischmann 2018). Darin spiegelt sich eine bedeutsame Leerstelle des schulpädagogischen Diskurses in Deutschland wider (vgl. Geier et al. 2019).

Der Beitrag reagiert auf diese Leerstelle und artikuliert das Unbehagen an einer ‚wissenschaftlichen Arbeitsteilung‘ zwischen der Disziplin Schulpädagogik auf der einen und Rassismuskritik auf der anderen Seite. Im Modus eines erziehungswissenschaftlichen *close reading* wird daher ein als paradigmatisch einzuschätzender Ansatz der Schultheorie (Fend 2009) exemplarisch für eine rassismuskritische Lektüre konsultiert. Hierfür wird zunächst skizziert, worauf eine rassismuskritische Lektüre achtet bzw. achten könnte und eine Heuristik entworfen, die in ihrer Vorläufigkeit die vier Analyserichtungen *Kritik*, *Dekonstruktion*, *Leerstellen* und *Anschlussmöglichkeiten* umfasst (2.). Daran knüpft die exemplarische Durchführung einer rassismuskritischen Lektüre an (3.). Sie verdeutlicht, dass neben Kultur die Begrifflichkeiten Nation, Ethnie und Zugehörigkeit *race* als „Versteck“ (Lutz/Leiprecht 2021) für Rassekonstruktionen dienen. Auch zeigen sich Konzepte der Moderne, schulischer Passungsverhältnisse oder theorieimmanente Vergleiche in ihrer Anschlussfähigkeit an Rassismen (Hall 2018). Die Lektüre verdeutlicht zugleich das artikuliert Unbehagen, mit dessen produktiver Wendung im Fazit diskutiert wird, ob und wie mit dem in Rede stehenden Ansatz rassismuskritisch *weitergearbeitet* werden könnte und plädiert für die Weiterentwicklung der skizzierten Heuristik, um Rassismuskritik für weitere Lektüren fruchtbar zu machen (4.).

2. Eine Skizze zur Heuristik rassismuskritischer Lektüren¹

Rassismuskritik (Melter / Mecheril 2009) verstehen wir vornehmlich als ein analytisches Werkzeug zur Aufklärung in Geltung gesetzter Prämissen, die auch in den Theoremen von in Schulpädagogik und Erziehungswissenschaft rezipierten Ansätzen in einer selbstverständlichen Weise in Anspruch genommen werden. Im Modus eines *close readings* bedarf es daher insbesondere einer Dechiffrierung dieser selbstverständlichen Prämissen.

Kritik vollzieht sich in rassismuskritischer Lektüre als materiale Analyse des zu lesenden Textes. Damit begibt sich die Lektüre auf Distanz zum Textinhalt. Prämissen der Theoreme, die in einer selbstverständlichen Weise in Anspruch genommen werden, können etwa als Ideologien befragt und kenntlich gemacht werden. Ideologien lassen sich zum Beispiel hegemonietheoretisch (Laclau 1981) als dominierende und vorherrschende Sichtweisen auf Welt mit Subjektivierungseffekten verstehen. Diese Sichtweisen auf Welt verfestigen sich, indem sie das vorfindlich Bestehende als einzig legitim und somit als alternativlos erscheinen lassen. Ideologien sind auf eine gewisse Weise universell, denn sie betreffen alle Gesellschaftsmitglieder. In der Analyse geht es folglich darum, Ideologien als konstitutive Weltsichten aller zu verstehen. Im Text zeigen sie sich neben dem Gebrauch von Theoremen auch in seinen Argumentationen, der Rhetorik und den Topoi.

Dies führt zu konkreten Analysen der Ideologien, also der *durch* den Text und *im* Text aufgerufenen Praktiken der Unterscheidung. Wie werden sie mit welchem Zweck eingeführt und begründet? Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Unterscheidungen für die dadurch Unterschiedenen? Zugleich wird analysierbar, wodurch Homogenisierungen des Differenten, Naturalisierungen des Historisch-Gesellschaftlichen sowie Dominanzen, die anschlussfähig an Rassismen sind, produziert und auf der Textebene in Szene gesetzt werden. Diese weitere analytische Schärfung erfolgt durch *Dekonstruktion*. Da Rassismen zumeist auf ein in Geltung gesetztes binäres Ordnungssystem zurückzuführen sind, „sehen sich rassismuskritische Ansätze eher der Dekonstruktion der problematischen binären Ordnung verpflichtet, versuchen also, die Aufteilung in dazugehörig und nicht-dazugehörig zu problematisieren und zu verändern“ (Brodén 2017, S. 826). Mit dieser Problematisierung werden in der Analyse Widersprüche deutlich, in die sich der Text verstrickt oder die er zu vereindeutigen sucht. Dabei können zugleich spezifische *Leerstellen* kenntlich gemacht werden. Dies ermöglicht zu fragen, was im Text thematisch bzw. nicht thematisch wird.

1 Wir greifen an dieser Stelle auf Diskussionen zurück, wie sie bei einem Treffen des Netzwerkes Rassismuskritischer Schulpädagogik (TU Dortmund, 17./18.02.2020) stattgefunden haben. Wir bedanken uns bei allen, die mit ihren Ideen zur Entwicklung der kritischen Register rassismuskritischer Lektüren beigetragen haben, die wir hier skizzieren.

Welche Themen und Diskurse werden ausgelassen, die Rassismuskritik klären könnte?

Mit dem Anspruch der Überwindung einer ‚wissenschaftlichen Arbeitsteilung‘ und dem damit verbundenen Unbehagen ist schließlich die Suche nach *Anschlussmöglichkeiten* weiterführend, wo und wie mit dem Text und seiner Argumentationen rassismuskritisch weitergearbeitet werden kann. Die kollaborativ ausgerichtete Frage lautet: Wie können die Grenzen auch des eigenen Denkens, Handelns und Seins erkannt und auf diese Weise überschritten werden?

3. Eine exemplarische rassismuskritische Lektüre anhand der Schultheorie Fends

Mit der von uns entworfenen Skizze einer rassismuskritischen Heuristik soll nun der gesellschaftstheoretische Zugang von Fend (2008) exemplarisch diskutiert werden. Im Mittelpunkt steht der Abschnitt „Bildungssystem und Gesellschaft“ (ebd., S. 32 ff.) seiner Monografie „Neue Theorie der Schule“. Hier nimmt Fend eine Verhältnisbestimmung von schulischer Sozialisation und Gesellschaft vor, die er wie folgt ausführt:

„Implizit ist in der Sozialisationstheorie immer eine Gesellschaftstheorie enthalten. Sie artikuliert das Verhältnis der Ordnung des Aufwachsens mit der Ordnung des gesellschaftlichen Lebens insgesamt. Wenn wir es mit veranstalteter Sozialisation zu tun haben, dann muss dieses Verhältnis explizit gemacht werden und in eine Präzisierung des Verhältnisses von Bildungssystem und Gesellschaft münden“ (ebd., S. 32).

Die avisierte Verhältnisbestimmung stellt Fend durch die strukturfunktionalistische Gesellschaftstheorie von Talcott Parsons her, deren Grundbegriffe seine Ausführungen zum Bildungssystem im Zusammenhang des Wirtschaftssystems, der Sozialstruktur, des politischen Systems sowie des kulturellen Systems als Subsysteme einer „modernen Gesellschaft“ anleiten. Ziel ist, die Funktion des Bildungssystems im Austauschverhältnis mit diesen Subsystemen zu erläutern (ebd., S. 36).

3.1 Die Herstellung von Differenz zur Konstruktion von (nationalstaatlicher) Einheit

Gesellschaft – synonym „Gemeinwesen“ – definiert Fend „als Ganzes [...] [einer] Organisation von Individuen“ (ebd., S. 32) im Modus einer „Vergesellschaftung der menschlichen Natur“ (ebd., S. 33). Um diese Definition zu präzisieren und

argumentativ zu stützen, arbeitet er methodisch mit Kontrastierungen, die diachron und synchron im Verhältnis von Einheit und Differenz aufgebaut sind. Deutlich wird dabei dreierlei: (1) Fend argumentiert mit einer Notwendigkeit dieser Kontrastierungen und verwendet (2) generalisierte, idealtypische Homogenisierungen, die binär aufgebaut sind und in dieser dichotomen Polarisierung bewertet werden, um (3) die Einheit in einem modernen-demokratischen Nationalstaat zu elaborieren, deren positive Aufladung nachzuzeichnen und die Legitimation der beschriebenen Funktionen rekonstruieren zu können. Diese Argumentationsstrategie hat allerdings den Effekt, dass *spezifische Wissensbestände* herangezogen und reproduziert werden, die – so unsere These – anschlussfähig für Rassismen in globalen und nationalen Zusammenhängen sind. Konstitutiv sind folgende drei Varianten der Kontrastierung.

(1) *Die nationalstaatliche Einheit*: Gesellschaft setzt Fend der deskriptiven Vorgehensweise seiner Theoretisierung von Schule folgend mit dem Nationalstaat gleich. Dies geschieht implizit, indem etwa darauf hingewiesen wird, dass Gesellschaften sich territorial nach Außen abgrenzen, im Innern die einzelnen Individuen zugleich verbunden seien (ebd., S. 33). Fend stellt damit eine abgrenzbare *Differenz* zu einem geographisch-nationalen Außen und eine geographisch-nationale *Einheit* im Innern her, der sein eigentliches Interesse zur Verhältnisbestimmung von Bildungssystem und Gesellschaft resp. dem *deutschen Nationalstaat* gilt. Die Konstruktion dieser Verbundenheit in der Einheit des *inneren Gemeinwesens* konzeptualisiert Fend als eine zentrale Aufgabe der Schule resp. des Bildungssystems (ebd., S. 47f.). Ziel sei, politische Identifikation zu schaffen, die als Integration und Legitimation der Gesellschaft fungiert, das Gemeinwesen festigt und das „Gefühl der Zusammengehörigkeit“ stärkt. Die Identifikationsfunktion schließt „Kultur und Geschichte eines Gemeinwesens“ ein, die allerdings erst durch das Bildungssystem konstituiert werden müsse. Den Kern der Integrationsfunktion des Bildungswesens und insbesondere des Unterrichts beschreibt er als:

„die Einführung in diese kulturellen Traditionen, das gezielte Erarbeiten eines Verständnisses der gegenwärtigen politischen Welt, die Einübung in die zu Grunde liegenden Normen und Werte [...]. Das Bildungswesen hat danach die tiefgreifende Funktion, die grundlegenden Kulturen und Denkweisen, die Identität und Verständigungsfähigkeit von Gesellschaftsmitgliedern zu konstituieren, in der nachwachsenden Generation hervorzurufen und so über die Wahrung des kulturellen Gesamtzusammenhanges auch den Zusammenhalt eines Gemeinwesens zu sichern. Es stärkt dadurch das Gefühl der Zusammengehörigkeit sowie das Gefühl der gerechten Teilhabe an den Aufgaben und den Schätzen eines Gemeinwesens“ (ebd., vgl. auch S. 52).

Fends Argumentation folgt hier dem, was in der Soziologie (etwa Wimmer/Glick-Schiller 2001) schon häufig als methodologischer Nationalismus beschrieben wurde. Sie sitzt dadurch den damit verbundenen Problemen auf. Die gegebene Analyseeinheit ist ein mit dem Begriff der Nation verschmolzener Gesellschaftsbegriff. Kern des gesellschaftlichen Zusammenhangs und -halts – die *Einheit in der Differenz* – stellt somit eine zugehörigkeits- und territoriallogische Auffassung von Kultur dar. Sie soll durch gemeinsame Werte und Normen die homogene Identität der Gesellschaftsmitglieder stiften. Dass dabei eine weitere Differenz geschaffen wird, die Gesellschaft entlang nationalstaatlicher Grenzen verlaufen lässt, kann mit dem von Fend entwickelten Instrumentarium nicht mehr kritisch eingeholt werden, weil sie die uneinholbare Prämisse seiner Argumentation bildet. Dadurch schreibt sich allerdings die binäre Unterscheidung von innen/außen in seine Schultheorie ein. Diese Unterscheidung wird in kulturellen Normen und Werten im Innern als abgrenzbar vom Außen codiert und soll dadurch Einheitlichkeit und Identität im Inneren fundieren. Rassismuskritisch gelesen bedeutet dies, dass eine für die Anschlussfähigkeit von Rassismen bedeutsame begriffliche Grundlage gelegt wird.

(2) *Die Modernitätsbemessung*: Fend fragt nach dem Zweck der nationalen Gesellschaft und der darin relevanten Bedeutung der einzelnen Subsysteme. Für mögliche Antworten nutzt er den Modernitätsbegriff, der es ihm ermöglicht, Gesellschaften zu klassifizieren. Er ruft das Bild der „indigene[n] Gesellschaft“ (Fend 2008, S. 33) auf, die eine Einübung am ‚einfachen Fall‘ darstellen soll. Dazu führt er aus, dass „jede indigene Gesellschaft [...] ein System des Überlebens angesichts ökologischer, insbesondere klimatischer Umstände, von Strukturproblemen des Zusammenlebens in Gemeinschaften und der Überlebensbedingungen des Menschen als eines biopsychosozialen Wesens (repräsentiert)“ (ebd.). Die von ihm genutzte Übungsfigur fungiert zugleich als Kontrastfolie mit einer diachronen und – wenngleich implizit – synchronen Dimension. Mit der diachronen Dimension kann Parsons Gesellschaftstheorie in der „Analogie zu Organismen“ (ebd.) als Evolutionstheorie hervorgehoben werden, in der eine Entwicklung von so genannten *einfachen Gemeinschaften* zu *komplexen, modernen Gesellschaften* – der geographisch-nationalen Einheit – konzeptualisiert wird. Die synchrone Dimension hingegen konstruiert die geographisch-nationale Einheit der Gegenwart nicht nur als komplexe-moderne Gesellschaft, sondern mit den angewendeten Analysewerkzeugen auch das differente Außen als potenziell immer noch ‚einfache‘ – gewissermaßen in der *Natur verhafteten* – Gemeinschaft. Diese Suggestion potenziert sich in der Verwendungsweise des ‚Indigenen‘, das für die kontrastierende Beschreibung des Außen angewendet wird. Eine Reflexion kolonialer Praktiken und Historisierung für den von ihm bedeutsam gemachten Kontext des modernen deutschen Nationalstaats bleibt aus, sodass ein Vakuum bezüglich dessen historischer Entwicklung entsteht und seiner enthistorisier-

ten Vorstellung Vorschub geleistet wird. Der Begriff Moderne wird dadurch zum normativen Einsatz in der Theoretisierung von Gesellschaft, für deren Selbstbeschreibung die Abgrenzung von einfachen, in Fends Worten „indigenen“ Gemeinschaften gerechtfertigt erscheinen soll. Rassismuskritisch gesehen wird hiermit eine Klassifikation höherentwickelter gegenüber weniger entwickelten Kulturen anschlussfähig, die in Normierungs- und Zivilisierungsdiskursen Rassekonstruktionen (Miles 1991; Hall 1994) nach sich zieht.

Mit diesen Voraussetzungen konturiert Fend das biologische und soziale Überleben, sowie anthropologische Voraussetzungen der Erziehung als konstitutives Moment einer „indigenen Gesellschaft“, um Merkmale einer komplexen, modernen Gesellschaft und ihr „System des Überlebens“ mit Bezug zu Parsons kontrastierend darzulegen.

„Unter ‚Moderne‘ versteht er [Parsons] eine rationale Organisation der Gesellschaft, deren Kern eine demokratisch legitimierte Herrschaft, eine gesetzesbasierte Bürokratie und eine wissenschaftlich fundierte Rationalität bildet. Auch ein offenes Mobilitätssystem im Sinne eines universalistischen Systems des sozialen Aufstiegs und der Zuteilung zu Berufspositionen auf der Grundlage von Qualifikationen gehört dazu“ (Parsons, 1966/1975) (ebd., S. 34).

Das Bildungssystem ist in diesem Verständnis sowohl Produkt der modernen Gesellschaft als auch funktional „zur Stabilisierung der Grundlagen moderner Gesellschaften“ (ebd., S. 34). Jürgen Habermas hatte in seiner kritischen Sozialisationstheorie (Habermas, 1973) aufgezeigt, inwieweit der strukturfunktionalistischen Gesellschaftstheorie durch die Analogie von Organismus und Gesellschaft bereits ein Herrschaftsmoment innewohnt. Denn die Theorie Parsons’ antwortet auf das Problem, wie sich soziale Systeme zum gesellschaftlichen Wandel verhalten, in strukturkonservativer Weise mit solchen Funktionen, die deren Stabilisierung garantieren und dadurch erhalten. Somit geht es vor allem um die Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen, also um deren Erhalt und weniger um deren Veränderung. Im Bildungssystem und seinen erzieherischen Funktionen bedeutet dies allerdings, Werte und Normen – der kulturelle Kit der sich in funktionale Systeme ausdifferenzierenden Gesellschaft, wenn man so will – tendenziell eher zu übernehmen, denn kritisch zu befragen. Rassismuskritisch ließe sich an die Kritik Habermas’ anschließen. In der Analogie von Sozialem und Organischem wird das *Zusammenleben* der Gesellschaftsmitglieder erst ermöglicht durch das *Überleben* ihrer nationalstaatlich gedachten Vergesellschaftung. Wenn die Gemeinsamkeit geteilter kultureller Werte und Normen dafür aber in der nationalstaatlichen Beanspruchung die Garantie gibt, dann müssen folglich alle diejenigen, denen potenziell zuzuschreiben ist, über diese Werte und Normen nicht zu verfügen oder ihre Geltung zu bezweifeln bzw. zurückzuweisen, als Bedrohung des Gemeinwesens erscheinen. Hier wird mit der Argumentation Fends eine Un-

terscheidung von Norm und Abweichung möglich, die sich als anschlussfähig an Rassismen erweisen kann.

(3) *Das politische System der Demokratie*: Wie aus dem vorherigen Zitat Fends deutlich wird, konstatiert er eine Gleichsetzung von Moderne und dem politischen (Herrschafts-)System der Demokratie, die er nicht mehr (nur) von der „indigenen Gesellschaft“, sondern von einem totalitären politischen (Herrschafts-)System (ebd., S. 35), synonym zur „Diktatur“ (etwa ebd., S. 45) und „traditionalen Gesellschaften“ (ebd., S. 46) als „völlig anders“ (ebd., S. 45) abgrenzt. Die Kontrastierung von Demokratie – später auch „westliche Demokratie“ (ebd., S. 52) – und Diktatur nutzt er als „Methode der Wahl“ (ebd., S. 45), um zu verdeutlichen, dass „[e]rst auf dieser Ebene [...] erkannt und belegt werden [(kann)], wie verschiedene politische Systeme das Bildungssystem nutzen und gestalten, um ihre Form von Herrschaft zu sichern“ (ebd.).

Im Gegensatz zu Diktaturen ständen in Demokratien „Rechte der persönlichen Meinungsbildung, der rationalen öffentlichen Argumentation, Rechtssicherheit und Beteiligungsrechte im Mittelpunkt. Die Schule ist dann eine Übungsstätte für demokratisches Handeln und ein Ort der reflektierten politischen Bildung“ (ebd.). Demgegenüber sei die Verfügungsgewalt von Lehrer:innen in „traditionalen [...] und in totalitären Gesellschaften [...] umfassend“ (ebd., S. 46), sodass Schüler:innen keine Rechte hätten und sich in der Schule im „Gehorsam“ einübten. Während Fend in einer allgemeinen Beschreibung von typisierten Modellen politischer Systeme verbleibt, konstituiert sich die „westliche Demokratie“ zugleich sowohl im Inneren der nationalstaatlich-territorialen Grenze Deutschlands, als auch im territorialen Außen einer „westlichen“ Hemisphäre, die zu einer symbolischen Einheit werden und sich von „traditionalen [...] und in totalitären Gesellschaften“ abgrenzen. Zugleich aber nimmt Fend mit Bezug auf den Nationalsozialismus (ebd., S. 48) und politischen Diskurse in den 1960/70er Jahren (ebd., S. 34, 45 f.) in zweierlei Hinsicht eine Historisierung des Innen vor.

Der Nationalsozialismus findet im Zusammenhang der bereits beschriebenen Integrationsfunktion des Bildungssystems Erwähnung. Fend beschreibt den Nationalsozialismus in der Übersetzung einer „Ideologie der Volksgemeinschaft“ als Lehre der „Geschichte“, die „unübersehbar“ zeige, wie das Bildungssystem für die Stärkung von Zusammenhalt und Zusammengehörigkeit „missbraucht werden kann“ (ebd., S. 48). Diese Ideologie rückte nach Fend:

„die kollektive Identität auf Kosten der Rechte und Würde des Einzelmenschen so in den Vordergrund, dass jede Abweichung von der diktatorisch verfügbaren Gemeinsamkeit als Verbrechen, als Verrat gebrandmarkt wurde. Individuelle Überzeugungen und die Akzeptanz der Rechte des anderen galten hier wenig. Das Bildungswesen stand ganz im Dienste der Einübung von Gefolgschaft mit dem Regime [...]“ (ebd.).

Die Historisierung wird allerdings durchbrochen, indem Dis-/Kontinuitäten nicht betrachtet werden. Das politische System des Nationalsozialismus sei vielmehr eine *geschichtliche Lehre* für die Gegenwart, die als historische Ausnahme erscheint. Denn das politische System des Nationalsozialismus mit Implikationen für das Bildungssystem wird zugleich in einer weiteren historischen Kontrastierung verortet: „[J]enseits der abendländischen Traditionen der Aufklärung, der vernunftbasierten Argumentation und der freiwilligen Einordnung in gemeinschaftliche Regelungen“ (ebd.). Die Ursprünge und Kontinuität der Demokratie finden sich folglich im Zeitalter der Aufklärung.

3.2 Individualisierung von Bildungsungleichheit als Meritokratie

Mit den politischen Diskursen in den 1960/70er Jahren verweist Fend hingegen auf gesellschaftskritische Analysen (ebd., S. 34 f.) und auf eine ‚Erkenntnis‘ von Pädagog:innen (ebd., S. 45 f.). Dabei bezieht er sich zunächst auf eine „kritische Wende“ (ebd., S. 34), die das Schulsystem als Reproduktionsinstanz der Klassengesellschaft im Interesse der ‚machtvollen Gruppe‘ problematisiert und darauf aufmerksam macht, dass Schüler:innen lernen, dieses Herrschaftsverhältnis zu akzeptieren. Im Mittelpunkt stehen „Produktionsverhältnisse der kapitalistischen Gesellschaft“ (ebd.). Dementsprechend würden in der staatlich finanzierten Schule Qualifikationen für das kapitalistische Wirtschaftssystem vermittelt. Diese drei Funktionen fasst er im folgenden Haupteffekt zusammen:

„Herstellung jener Haltungen und Einstellungen, die ein adäquates Verhalten unter industriellen und kapitalistischen Produktionsbedingungen garantieren. Gleichzeitig soll durch das Bildungswesen sichergestellt werden, dass die herrschenden Produktionsverhältnisse, also die Besitzverteilungen und Machtverhältnisse anerkannt werden“ (ebd.).

Ebenso referiert Fend die Problematisierung der Leistungsideologie – nun „nach Ansicht der Kritischen Theorie“ (ebd.) – als individualisierende Legitimation der „ungleichen Verteilung knapper Güter“ (ebd.). Voraussetzung sei eine Universalisierung der Wettbewerbsbedingungen, sodass sowohl Erfolg als auch Misserfolg im sozialen Aufstieg mit der eigenen Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft erklärt werden kann und (Re-)Produktionsverhältnisse der kapitalistischen Gesellschaft ausgeblendet bleiben. Fend greift diese Kritik zwar auf, problematisiert sie allerdings lediglich im Vergleichshorizont totalitärer politischer Systeme, die das Bildungssystem auf diese Weise missbrauchen könnten, und lässt sie in folgender Perspektive münden:

„Dieser gesellschaftskritische Ansatz machte darauf aufmerksam, dass wir nicht a priori von einer legitimierten Beziehung zwischen den Funktionen des Bildungswe-

sens und dem optimalen Funktionieren der Gesellschaft für alle ausgehen dürfen. [...] Diese Positionen haben eine Diskussion darüber angestoßen, welche ‚Funktionalisierungen‘ des Bildungswesens gerechtfertigt sind und welche nicht“ (ebd., S. 35).

Folglich stellt er nicht die gesellschaftliche ‚Funktionalisierung‘ des Bildungssystems in Frage, sondern lotet normative Dimensionen von Herrschaftsformen aus, die diese rechtfertigen. Bevor er diese elaboriert, beschreibt er in einem folgenden Abschnitt mit Bezug auf die 1960/70er Jahre ‚das Selbstverständnis‘ von Pädagog:innen, denen „Herrschaft auszuüben“ (ebd., S. 46) fremd sei. Jedoch fehlt eine äquivalente Verhältnissetzung zum Nationalsozialismus, ebenso wie eine ungleichheitsgenerierende Historisierung der Schule im Allgemeinen, indem nicht thematisiert wird, für *wen* der Schulbesuch *wie* vorgesehen war. Vielmehr wird ein idealisiertes Bild von Pädagog:innen qua Beruf(ung) entfaltet: „Sie waren am Wohl des Kindes orientiert und nicht an der Einübung von Herrschaft. Sie wollten leistungsgerecht sein und nicht schleichend, hinter dem Rücken der Kinder, ein ungerechtes Verteilungssystem von Privilegien einüben“ (ebd.). Dieses Selbstverständnis habe nach Fend mit der „Erkenntnis, dass Schule kein herrschaftsfreier Raum ist, [...] zu einem großen Erschrecken“ (ebd.) geführt.

Gegenwärtig sei dieser Schrecken allerdings einer Gelassenheit gewichen. Das Verhältnis von Schule und Herrschaft sei im Hinblick auf die „Legitimierung von Autorität und Verteilungsregeln“ (ebd.) unvermeidbar, zugleich aber „Autorität und Herrschaft rechtfertigungsbedürftig“ (ebd., S. 47). Für das demokratische Bildungssystem finde sich diese Rechtfertigung schließlich in der „Verteilung von Privilegien nach erbrachter Leistung“ (ebd.) und in der „Anerkennung von Herrschaft auf der Grundlage gegenseitig anerkannter Vereinbarungen“ (ebd.). Zentral dabei setzt Fend Rechte von Schüler:innen und Lehrer:innen, um – wie er begründet – sich vor „gegenseitigen Übergriffen [zu] schützen“ (ebd.). Das Bildungssystem erfüllt dabei keine explizierte Funktion mehr, sondern

„einen wichtigen Beitrag für den inneren Frieden, da es Formen der legitimen Verteilungsprozesse stärkt und die Rechtssicherheit garantiert. Schülerinnen und Schüler werden an einen explizit gerechtfertigten Rechtsrahmen gewöhnt und sie wissen, dass sie bei entsprechender eigener Leistung und eigenem Verhalten auch Recht bekommen. Eine Leistungsgesellschaft und ein Rechtsstaat sind auf diese schulischen Vorleistungen angewiesen“ (ebd.).

3.3 Die Konstruktion migrantisierter Risikogruppen in der (nationalstaatlichen) Einheit

Neben der Verhältnissetzung von Schule und Herrschaft kreiert Fend für die zweite Hälfte des vergangenen Jahrhunderts eine weitere Betrachtungsweise, die Pädagog:innen bis dahin „völlig fremd“ (ebd., S. 37) gewesen sei:

„Ging es in früheren Überlegungen im Kern um die ganzheitliche Bildung des Menschen im Medium der herausragenden Werke der abendländischen Kultur, so setzte sich jetzt eine ökonomische Betrachtungsweise durch. Schule und Lernen wurden als Instrumente konzipiert, um bei der heranwachsenden Generation möglichst effektiv jene Qualifikationen zu erzeugen, die für ein dynamisches Wirtschaftssystem zentral sind und die dazu beitragen, sich im international werdenden Wettbewerb der Volkswirtschaften zu behaupten“ (ebd., S. 37).

Mit dieser Betrachtungsweise leitet er seine Verhältnisbestimmung von Bildungs- und Wirtschaftssystem ein. Das zuvor erwähnte kapitalistische Wirtschaftssystem wird im Zusammenhang des komplex-modernen, demokratischen Nationalstaats zum dynamischen Wirtschaftssystem gewendet. Das Bildungssystem fungiert dabei einerseits als Ort der Reproduktion von Humankapital und Wirtschaftswachstum, an dem dazu notwendige Qualifikationen erworben werden, andererseits als Ort, an dem zur erhöhten „Lebensqualität der Menschen“ (ebd., S. 37) und zur „Wohlfahrt eines Gemeinwesens“ (ebd.) beigetragen wird. Gleichzeitig konzeptualisiert er das Bildungssystem im komplex-modernen, demokratischen Nationalstaats als „rationales Instrument“ (ebd., S. 39), anhand dessen „Leistungsprofile und berufliche Laufbahnen“ zugeordnet werden, sodass es zugleich ein „Instrument der rationalen ‚Zähmung‘ des Kampfes um den Anteil am gesellschaftlichen Reichtum“ (ebd.) sei. Er resümiert:

„Das Prinzip der Chancengleichheit, der gleichen Startpositionen aller, ist ein wesentlicher Teil der Legitimation dieses Regelsystems der Verteilung. Auf individueller Ebene ermöglicht der leistungsabhängige Zugang zu Berufen den Schülern, ihr Schicksal in die eigene Hand zu nehmen und über schulische Leistungen sozial aufzusteigen“ (ebd., S. 39).

In diesem Zusammenhang verweist Fend zwar darauf, dass eine arbeitsteilige „Existenzbewältigung“ mit „Differenzierungen [...] durch Merkmale wie Berufsposition, Geschlecht und Alter vorgegeben [werden]“ (ebd., S. 38), legt jedoch gesellschaftliche Hierarchie ausschließlich nach „Einkommen und Berufsprestige“ fest. Fends Argumente evozieren damit *Leerstellen*, mit denen nicht nur Geschlechterverhältnisse, sondern auch Migrationsverhältnisse und andere Dimensionen sozialer Ungleichheit ausgeblendet werden. Dabei wird die Platzierung in Berufspositionen zu einem „Schicksal“, das „in der eigenen

Hand' liegt. An anderer Stelle dokumentiert sich die Individualisierung von Bildungsungleichheit auch mit dem wiederholten Bezug auf einem nicht weiter elaborierten Verständnis von „Begabung“ (ebd., S. 35, 39, 40, 41, 43) und schließlich mit folgender Pointierung, die Fend zur Legitimation gesellschaftlicher Verteilungsprozesse über schulische Verteilung vornimmt:

„Es ist im Kern ein Spiel, das den Erfolg in die Hand aller Schülerinnen und Schüler legt. Ihr Glück wird lediglich an ihre Leistungen geknüpft, die sie erbringen können. Weder ihre Herkunft, ihre Hautfarbe, ihr Geschlecht, ihr Aussehen noch andere mit der Geburt mitgegebenen Merkmale sind für die Erfolgchancen relevant. Sie werden in ihren Leistungen ‚sine ira et studio‘ beurteilt. Gemessen an den geburtsständischen Bildungsprivilegien [...] ist dies ein ungeheurer Fortschritt, der den Menschen zum Schmied seines Glücks macht“ (ebd., S. 46).

Auf diese Weise neutralisiert Fend auch die Begründungslogik der Allokationsfunktion der Schule (ebd., S. 44) und betont einen systembedingten Abbau der Ausschließung, der dazu geführt habe,

„dass viele Kinder aus bildungsfernen Schichten Chancen erhalten haben, die sie sonst nie erlebt hätten. Es gibt jedoch viele Möglichkeiten, die *relativen* Ungleichheiten zu reduzieren und in ihrer *Bedeutung zu relativieren*. Wenn es auch jenen in der Schule und im Beruf ‚gut geht‘, die nicht in den obersten Bildungszweigen sind, dann verliert das erreichbare Bildungs- und Berufsniveau an lebensgeschichtlicher Dramatik“ (ebd., S. 44).

Dies ist auch deshalb bemerkenswert, da Fend auf der Grundlage empirischer Bildungssoziologie und ausgehend von den 1960er Jahren Bildungsbenachteiligungen nachzeichnet. Mit Bezug auf den Konnex von Bildungserfolg und soziale Herkunft konstatiert er, „dass die Chance, höhere Qualifikationen in der Schule zu erwerben [...] nicht allein auf deren Begabung und Leistungsfähigkeit [beruhte], wie dies der Idee des Bürgerrechts auf Bildung und eines für alle offenen Bildungssystems entsprochen hätte“ (ebd., S. 39). Ebenso geht er bspw. auf klassenspezifische Unterscheidungen bei der Leistungsbewertung von Lehrer:innen ein (ebd., S. 40) oder auf Erwartungen von Lehrer:innen mit benachteiligenden Effekten (ebd., S. 43). Trotz dieser Retrospektive nimmt Fend jedoch erst im Zusammenhang mit der Pisa Studie auf Migrationsverhältnisse Bezug. Dies allerdings in der Personifizierung „Migrantenkinder“ (ebd., S. 44) und ihrer Bezeichnung als „neue Risikogruppe“ (ebd.). Fend spricht folglich auch nicht mehr von Bildungsbenachteiligung. Das Risiko der Bildungsbeteiligung begründet er generalisiert mit „Probleme[n] mit der Sprache“ (ebd.), die jedoch in der sprachlichen Konkretisierung implizit bleiben kann.

4. Fazit

Mit der exemplarisch durchgeführten rassismuskritischen Lektüre erscheint die eingangs formulierte Leerstelle des schulpädagogischen Diskurses in Deutschland als ein möglicher (Re-)Produktionsort rassistischer Verhältnisse in Hochschule und Lehrer:innenbildung. Dies wiederum konstituiert den Modus der ‚wissenschaftlichen Arbeitsteilung‘ und begründet das artikuliert Unbehagen daran. Die rassismuskritische Lektüre intendiert dabei keine grundsätzliche Auflösung einer Arbeitsteilung, sondern sucht dessen Modus durch die Analyse zu verändern. Zu fragen bleibt angesichts des bloß vorläufigen Abschlusses daher, ob und wie mit dem in Rede stehenden Ansatz rassismuskritisch weitergearbeitet werden könnte und ob sich eine plausible Heuristik oder Propädeutik abzeichnet, um Rassismuskritik für weitere Lektüren fruchtbar zu machen. Hierbei könnte es zudem produktiv sein, bereits bestehende Kritiken, wie sie schon etwa aus Sicht der Historischen Erziehungswissenschaft an Fends Schultheorie geübt worden ist, zu diskutieren. Wenn hier Heinz-Elmar Tenorth zu dem Schluss kommt, Fend argumentiere mit konservativen Theoriebezügen und bliebe damit „gegenüber Machtfragen“ (Tenorth 2006, S. 436) enthaltsam, könnte an dieser Stelle ein bedeutsamer Einsatz für eine rassismuskritische Lektüre liegen, diese mit ihren Mitteln an den Text zu richten.

Die von Fend gewählte Analyseperspektive der gesellschaftlichen Funktionen von Schule erweist sich nämlich, wie der strukturfunktionalistische Ansatz von Talcott Parsons, mit kritischem Blick auf das Verhältnis von Normativität und Deskriptivität als problematisch. Der Text kann hier als rhetorische Inszenierung eines Sollens des gesellschaftlichen Seins gelesen werden und ist in diesem Sinne keinesfalls ideologiefrei, wie dies seine Argumentationen von sich aus allerdings naheulegen scheinen. Hieran anschließend ließe sich – konträr zu den Absichten des Textes, aber im kritischen Sinne jedoch seine Analyseperspektive weiterführend – nach den rassifizierenden Funktionen von Schule fragen: Inwieweit trägt Schule als pädagogische Organisation selbst zu Rassismus als einem gesellschaftlichen Verhältnis bei, indem sie Unterscheidungen (re-)produziert, die auf Rassekonstruktionen aufruhen?

Der prominent gesetzte Begriff der Leistung sowie das als universalisierter Gerechtigkeitsmaßstab herangezogene Prinzip der Meritokratie müssen u. a. angesichts des nunmehr über einen langen Zeitraum erreichten Standes empirischer Schulforschungen, welche die soziale Konstruktion von schulischen Leistungen (vgl. stellvertretend Solga 2013) herausgestellt haben, aus rassismuskritischer Sicht in Frage gestellt werden. Leistung wird im Text vielmehr naturalisiert sowie individualisiert und die sozialen Bedingungen, die empirisch zur schulischen Leistungserbringung notwendig sind, ausgeblendet. Stattdessen wird bisweilen ein naives Verständnis von Begabung unreflektiert reproduziert

und ein empirisch möglicher Zusammenhang von Leistung und Askriptionen (Emmerich / Hormel 2013) von vorneherein definitorisch ausgeschlossen.

Die Schule erscheint im Text als ein Ensemble gegebener und sakrosankter sozialer Praktiken, deren Funktionalität außer Frage steht. Der dabei verwendete Kulturbegriff ist essentialistisch. Enkulturation soll in den gesellschaftlichen Zusammenhang einer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung münden, statt etwa einer Enkulturation in globale weltgesellschaftliche Solidarität. Damit sind die Kulturalisierungen in der Konstruktion von sog. Migrantenkindern als Risikogruppe sowie der Konstruktion von Bildungsferne als Problemzuschreibung der schulischen Klientel bereits vorprogrammiert, weil dies aus der gesellschaftstheoretischen Auffassung Fends folgt, in der ein starkes Konzept kultureller (nationalstaatlicher) Einheit vertreten wird.

Die gesellschaftspolitische Stoßrichtung des Textes muss in der Frage nach der Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen rassismuskritisch analysiert und historisch verortet werden. Sie bilden die *Leerstellen* des Textes. Er spiegelt vielmehr eine Position wider, die im Sinne von *critical whiteness* als eindeutig und ungebrochen *Weiß* positioniert beschrieben werden kann. Dabei spielen besonders idealisierte Vorstellungen von Aufklärung und Demokratie eine Rolle im Sinne zivilisatorischer Höherentwicklung. Deren Widersprüche werden nicht beleuchtet. Eine Reflexion etwa der Dialektik der Aufklärung (Horkheimer / Adorno 1969) oder des demokratischen Paradoxons (Benhabib 2016), wie es insbesondere unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen sichtbar wird, wären hierbei bedeutsame alternative *Anschlussmöglichkeiten*. Die deutliche Absetzung von einer totalitär-politischen Ideologisierung der Schule, wie sie im Nationalsozialismus stattgefunden hatte, mag ein historisch wünschenswertes Ausgangsmotiv der Liberalität (des Autors) gewesen sein, doch schützt dies nicht davor, erneut Anschlüsse an Ideologien wie Rassismus zu (re-)produzieren.

Der Gebrauchswert des Textes für eine Auseinandersetzung mit schulpädagogischer Praxis in der Lehrer:innenbildung lässt sich schließlich rassismuskritisch einschätzen, wird er doch häufig als Grundlagen- und Prüfungsliteratur verwendet. Er vermittelt, deskriptiv gelesen, Einsichten in die Perspektive der gesellschaftlichen Funktionen von Schule. Damit kann die Gesellschaftlichkeit von Schule als Institution aufgezeigt werden. Deren Vermittlung ist allerdings auf eine rassismuskritische Lektüre angewiesen, sollen die Auslassungen, Verkürzungen und eine soziale Ungleichheiten (re-)produzierende Perspektive nicht affirmiert werden. Dies in der Lehre zu ermöglichen, hängt wiederum davon ab, von einer *Dekonstruktion* schulpädagogischer Theorie Gebrauch machen zu können. Dazu wollte dieser Beitrag ermuntern und lädt sowohl zu weiteren Lektüren schultheoretischer Texte als auch zur Verfeinerung der entworfenen Heuristik ein.

Literatur

- Baumgart, Franzjörg / Lange, Ute (Hrsg.) (2006): Theorien der Schule. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Benhabib, Şeyla (2016): Kosmopolitismus ohne Illusionen. Menschenrechte in unruhigen Zeiten. Berlin: Suhrkamp.
- Broden, Anne (2017): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien, in: Karim Fereidooni / Meral El (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, Marcus / Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geier, Thomas / Gottuck, Sisamme / Karabulut, Aylin / Pfaff, Nicole (2019): Bericht über die Initiative zur Gründung eines Netzwerks ‚Rassismuskritische Schulpädagogik‘. Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management, 4(1/2), S. 124–126.
- Habermas, Jürgen (1973): Kultur und Kritik. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument.
- Hall, Stuart (2018): Das verhängnisvolle Dreieck: Rasse, Ethnie, Nation. Berlin: Suhrkamp.
- Horkheimer, Max / Adorno, Theodor. W. (1969): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt: S. Fischer.
- Laclau, Ernest (1981): Politik und Ideologie im Marxismus. Kapitalismus – Faschismus – Populismus. Berlin: Argument.
- Lutz, Helma / Leiprecht, Rudolf (2021): Über die Multiplizität von Rassismus. Kommentar zur RfM-Debatte 2021.
- Melter, Claus / Mecheril, Paul (2009) (Hrsg.): Rassismuskritik, Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach / Ts.: Wochenschau Verlag.
- Miles, Robert (1991): Rassismus: Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg: Argument.
- Solga, Heike (2013): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, P. A. / Kahlert, H. (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Juventa, S. 19–38.
- Steinbach, Anja / Shure, Saphira / Mecheril, Paul (2020): The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In: Juliane Karakayalı (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim: Beltz Juventa, S. 24–45.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Helmut Fend: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen [Rezension]. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (3), S. 434–437.
- Wimmer, Andreas / Glick-Schiller, Nina (2001): Methodological Nationalism and Beyond. Nation-State Building, Migration and the Social Sciences. Princeton University.
- Wischmann, Anke (2018): The absence of ‚race‘ in German discourses on Bildung. Rethinking Bildung with critical race theory. In: Race Ethnicity and Education, 21(4), S. 471–485.

Deutschlands Erwachsenenbildung im postkolonialen Diskurs.

Über das Potenzial des Zusammendenkens von postkolonialer Theorie und der kritischen politischen Erwachsenenbildung

Patrick Wegner

Zusammenfassung: Es ist ruhig geworden um die politische Erwachsenenbildung in Deutschland. Eine Praxis der Erwachsenenbildung, die sich beinahe vollständig in einer Weiterqualifikation zur besseren Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt erschöpft, kann den drängenden Problemen unserer Zeit nicht gerecht werden. Viel eher werden durch Faktoren wie die doppelte Selektivität Strukturen der gesellschaftlichen Ungleichheit aufrechterhalten, worin ein vollständiger Bruch mit den Wurzeln der politischen Erwachsenenbildung als Grundpfeiler zur Demokratisierung der Gesellschaft gesehen werden kann. In diesem Beitrag möchte ich nicht nur aufzeigen, dass dieser Zustand aus der Perspektive einer postkolonialen Kritik nicht haltbar ist, sondern darüber hinaus ein Zusammendenken von postkolonialer Theorie und einer Disziplin anregen, die in der Tradition der Arbeiterbewegung und -bildung steht. Während die politische Erwachsenenbildung in Deutschland durch die zunehmende Etablierung postkolonialer Theorien wiedererstarken könnte, kann ein solches Wiedererstarken ein wichtiges Werkzeug für die Auflösung postkolonialer Machtstrukturen darstellen.

Abstract: It got quiet around the political adult education in Germany. A praxis of adult education which almost completely limits itself in qualification for a better usability for the labor market cannot live up to the urgent challenges of our time. Factors like 'double selectivity' much rather keep up structures of social inequality, which can be seen as a complete violation of the roots of political adult education as a foundation of the democratization of our society. In this article, I don't only want to highlight that this situation is not acceptable seen from the perspective of a postcolonial criticism. I also want to encourage a consolidation of postcolonial theory and a discipline that is rooted in the tradition of the labor movement. While the political adult education in Germany could strengthen again by establishing postcolonial theory, such a strengthening could be a valuable medium to dissolve postcolonial structures of power.

Keywords: Politische Erwachsenenbildung, Postkoloniale Theorie, Antirassismus, Klassismus

In seinem ‚Plädoyer für eine vernachlässigte Disziplin‘ diagnostiziert Hufer, dass es ruhig geworden ist um die politische Erwachsenenbildung und dies „[...] in einer Welt schneller Veränderungen und in einer Zeit, in der das ‚lebenslange Lernen‘ propagiert und gefordert wird [...]“ (Hufer 2016, S. 7) – dies stellt den Ausgangspunkt dieses Beitrages dar.

Um ein zentrales Anliegen vorwegzunehmen: Es wird höchste Zeit, diese Vernachlässigung zu analysieren und der (kritischen) politischen Erwachsenenbildung wieder eine zentrale gesellschaftliche Rolle zuzutragen. Dies fordern nicht nur die großen Probleme unserer Zeit, wie die Bedrohung unserer Lebensgrundlage durch den Klimawandel oder die Ungleichverteilung des weltweiten Wohlstandes. Vielmehr sei auch daran erinnert, dass etwa Negt in der politischen Erwachsenenbildung eine Existenzvoraussetzung jeder friedensfähigen Gesellschaft erkennt (vgl. Negt 2010, S. 13) und sie damit unmittelbar unser alltägliches Zusammenleben, die Chancengerechtigkeit in unserer Gesellschaft sowie zivilgesellschaftliches Engagement prägt.

In diesem Beitrag sollen zwei konträr anmutende Phänomene der politischen Emanzipation beleuchtet und miteinander in Verbindung gebracht werden. Während sich „[...] die eher zweckfreie, allgemeinbildende Erwachsenenbildung in den letzten Jahren auf politischen Druck hin zu einer funktionalen, auf Qualifizierung und den Arbeitsmarkt hinzielenden ‚Weiterbildung‘ gewandelt hat“ (Hufer 2015, o. S.), etablieren sich zunehmend selbstbewusste Stimmen der postkolonialen Theorie innerhalb wissenschaftlicher Diskurse und sind auch im deutschsprachigen Raum aus kritischen Perspektiven nicht mehr wegzudenken (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015, S. 7). Parallel dazu erreichen rassismuskritische Autor:innen wie Tupoka Ogette oder Alice Hasters eine große deutsche Leserschaft.

Ich möchte daher auf traditionelle Parallelen und aktuelle Verknüpfungen zwischen postkolonialer Theorie und der politischen Erwachsenenbildung aufmerksam machen. Hierzu möchte ich an den Vordenker der Disziplin, Oskar Negt anschließen und seinen ‚politischen Menschen‘ aus der Perspektive der postkolonialen Theorie neu lesen. Während die politische Erwachsenenbildung durch die zunehmende Etablierung postkolonialer Theorien wiedererstarken könnte, kann ein solches Wiedererstarken auch ein wichtiges Werkzeug für die Auflösung postkolonialer Machtstrukturen darstellen. Hierzu muss sich jedoch zunächst das gesamte Feld der Erwachsenenbildung in Deutschland einer Kritik unter postkolonialer Perspektive unterziehen, welche ich hier nur in einigen zentralen Punkten anregen kann. Im Zentrum einer solchen Kritik sollen vor allem die derzeitige Praxis der Erwachsenenbildung, deren Zielvorstellungen sowie Zuweisungs- und Ausschlusskriterien und auch das Begriffsverständnis von *Bildung* innerhalb des Feldes und öffentlicher Diskurse stehen.

1. Erwachsenenbildung in Deutschland: Von der Grundsäule zur Demokratisierung der Gesellschaft zum Reproduktionsfaktor von (postkolonialen) Machtstrukturen

Hierzu möchte ich zunächst ein Bild davon skizzieren, an welchen Ansprüchen eine kritische politische Erwachsenenbildung besonders auch in der heutigen Zeit gemessen werden sollte, um die besondere Nähe zu postkolonialen Kritiken zu verdeutlichen. Dabei ist es unvermeidlich, den oft beschworenen Begriff der *Mündigkeit*¹ ein weiteres Mal als im Zentrum aller Bildungsprozesse stehende Zielsetzung zu betonen, umfasst er doch alles „[...] was politische Bildung ausmachen, ihr zugrunde liegen und worauf sie zielen soll [...]“ (Hufer 2016, S. 19). Ein geflügeltes Wort, welches es stets auch mit Inhalt zu füllen gilt. Die Ausführungen Negts darüber, wie sich diesem abstrakt anmutenden Ziel der Mündigkeit angenähert werden kann, machen die Nähe zur postkolonialen Theorie unübersehbar.

So ist nach Negt die Fähigkeit, *Zusammenhänge herzustellen*, als ‚oberstes Lernziel‘ der politischen Bildung zu verstehen und unabdingbar dafür, dass „[...] die Menschen den Problemen gewachsen sind, welche die industrielle Zivilisation in ihrem Umbruchgelände hervorbringt [...]“ (Negt 2010, S. 207). Dies ist untrennbar verbunden mit einem reflektierenden Wissen, politischer Urteilsfähigkeit und einer Erkenntnisneugier, welche auf Struktureinsichten in gesamtgesellschaftliche Abläufe gerichtet ist (vgl. ebd., S. 188). Die Parallelen zur postkolonialen Kritik, die den Versuch wagt, „[...] die lange Geschichte imperialer Interventionen und deren nicht umkehrbaren Folgen für die kolonialen *Anderen* transparent zu machen“ (Castro Varela/Dhawan 2015, S. 339) und damit stets ebenfalls die Verknüpfungen zwischen globalen (Macht-)Strukturen und individuellen Lebenserfahrungen kritisch analysiert, sind eindeutig. Postkoloniale Kritik möchte damit direkt jene gesellschaftliche Schlüsselqualifikation fördern, welche nach Negt als eine Art *Metakompetenz* anzusehen ist – „[...] die Fähigkeit, Beziehungen zwischen den Menschen und den Verhältnissen herzustellen, orientierende Zusammenhänge zu stiften [...]“ (Negt 2010, S. 207).

Die Herausforderungen einer kritischen politischen Erwachsenenbildung erschöpfen sich jedoch nicht allein in der inhaltlichen Vermittlung und Förderung eines solchen Deutungswissens (vgl. ebd., S. 188), sondern beginnen bereits bei der Schaffung eines Bewusstseins über die Notwendigkeit eines solchen Wissens. Dem Offenlegen von Macht- und Herrschaftsstrukturen, das kritische Analysieren und Konfrontieren mit dem Ziel, Alternativen zu schaffen, all dem mag in weiten Teilen der deutschen Gesellschaft ein ‚Jugendmythos‘ (vgl. Messerschmidt 2014, S. 2) anhaften und doch steht genau dies notwendigerweise sowohl im Zen-

1 Verwiesen sei hierzu etwa auf die Arbeiten von Carsten Bünger in „Die offene Frage der Mündigkeit“ (2013).

trum jeder postkolonialen Kritik als auch der nach Negt unabdingbaren *Erinnerungs- und Utopiefähigkeit* (vgl. Negt 2010, S. 232 f.). In der Überwindung solcher Mythen des Unveränderbaren und der Förderung von zivilgesellschaftlichem Engagement, Emanzipation und kritischer Urteilsfähigkeit liegt das besondere Potenzial der politischen Erwachsenenbildung.

Hierbei können die Erkenntnisse von Autor:innen der postkolonialen Theorie und kritische Stimmen aus BIPOC-Bewegungen, die zurecht ihren Platz in öffentlichen Diskursen und akademischen Disziplinen einfordern, der still gewordenen politischen Erwachsenenbildung neuen Aufschwung verleihen. Denn nach Negt verkommt politische Bildung stets zu einer Verdoppelung der Realität, wenn die Systemfrage ausgeklammert bleibt – „Wo leben wir? Was sind die bestimmenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse?“ (Negt 2010, S. 24). Diese Systemfrage wird selbstbewusst durch Stimmen aus BIPOC-Communitys sowie feministischen und queeren Bewegungen gestellt, wohingegen eine politische Erwachsenenbildung, die in der Tradition der Arbeiterbewegung und -bildung steht (vgl. Hufer 2016, S. 25 ff.), nahezu resigniert anmutend ein Randdasein fristet.

Weit weg scheinen die Zeiten, in denen die Erwachsenenbildung in Deutschland ihrem Stellenwert bei der Förderung von politischer Bildung als Existenzvoraussetzung einer friedensfähigen Gesellschaft gerecht werden konnte (vgl. Negt 2010, S. 13). Ein Bewusstsein dafür zu wecken, dass der Zustand unserer Demokratie und des gesellschaftlichen Zusammenhalts in hohem Maße davon abhängig ist, dass jede:r Einzelne bereit ist, politische Verantwortung für das Wohlergehen des Ganzen zu übernehmen (ebd.), scheint lange sekundär „[a]ngesichts der funktionalisierenden und formalisierenden Trends im Feld der Erwachsenenbildung, die sich zunehmend als Weiterbildung legitimieren muss [...]“ (Messerschmidt 2014, S. 2).

Derartige Kritik an der momentanen Praxis der Erwachsenenbildung und den darin dominanten Idealen und Prioritäten könnte nun den Eindruck eines unversöhnlichen Antagonismus zwischen einer politischen Erwachsenenbildung und einer auf Qualifizierung gezielten Weiterbildung erwecken. Diesem möchte ich – ganz im Sinne meiner angestrebten Verbindung von postkolonialer Theorie und politischer Erwachsenenbildung – mit einem Verweis auf sowohl Gayatri Chakravorty Spivak als auch Willy Strzelewicz entgegenwirken. Während nämlich Spivaks Arbeiten im Kampf gegen bestehende Herrschaftsverhältnisse stets von dem Plädoyer durchzogen sind, opponierende Begriffe zu destabilisieren, anstatt diese unreflektiert zu übernehmen (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015, S. 178), sah auch Strzelewicz als „[...] eine der richtungsweisenden Persönlichkeiten der Erwachsenenbildung [...]“ (Hufer 2016, S. 40 f.) eine große Chance in der Verbindung des konstitutiven Lernens beruflicher Fähigkeiten bei gleichzeitiger Einsicht in „[...] Herrschafts- und Machtstrukturen auch in die Arbeitswelt und ihre Veränderlichkeit“ (ebd.).

Dies ändert jedoch nichts daran, dass kritische Stimmen innerhalb der Erwachsenenbildung zu Recht ein Ungleichgewicht zugunsten eines Bildungsverständnisses beklagen, in dessen Zentrum schon längst nicht mehr Emanzipation, Selbstbestimmung, Mündigkeit oder Demokratisierung (vgl. Hufer 2016, S. 35 f.) stehen. Stattdessen sehen etwa Ahlheim und Mathes das pädagogische Feld der Erwachsenenbildung dadurch unter Druck, dass Erfolge und Misserfolge zunehmend nach (betriebs-)wirtschaftlichen Kriterien zu messen sind, wodurch die tatsächliche Wirkung und Bedeutung der politischen Erwachsenenbildung ins Abseits gerät (vgl. Ahlheim/Mathes 2005, o. S.). Trifft dies etwa auf eine zunehmende Individualisierung der Gesellschaft, in der auch essenzielle Dinge wie die eigene Wahrnehmung stets durch Abgrenzung, Konkurrenzdenken und Profitstreben geprägt ist, gerät nicht nur die Praxis der politischen Erwachsenenbildung zunehmend in gefährliches Fahrwasser. Darüber hinaus könnten zentrale Erkenntnisse über die gesellschaftstragende Bedeutung der Disziplin vollkommen in Vergessenheit geraten.

Negt benennt die alltägliche Vernachlässigung des Gemeinwesens, die Ausgliederung des gesellschaftlichen Ganzen aus dem Zusammenhang individueller Lebenszwecke sowie die gewohnheitsmäßige Abkopplung aller Fragestellungen, die mit den Grundbedingungen einer Gesellschaft für Krieg und Frieden zu tun haben als Tendenzen, denen die politische Erwachsenenbildung entgegenwirken muss (vgl. Negt 2010, S. 26). Erwachsenenbildung, die unter dem Dogma des wirtschaftlichen Nutzens als höchstes Ziel handelt und bereits auf einer Bildung und Erziehung im Kinder- und Jugendalter aufbaut, die maßgeblich von Kategorien der Betriebswirtschaft und der Arbeitsmarktqualifikation durchzogen sind (vgl. ebd., S. 28), kann dies nicht leisten. Wird etwa vermittelt, dass der größte Dienst, den man der Gesellschaft erweisen kann, das fortwährende Weiterqualifizieren zum Bestehen des Konkurrenzkampfes am Arbeitsmarkt ist, werden grundsätzliche Fragen über die Verfassung dieser Gesellschaft, Machtstrukturen und alternative Emanzipationsmöglichkeiten von vornherein ausgeschlossen.

Eine solche einengende Auffassung über Aufgaben und Verantwortung der Erwachsenenbildung ist aus postkolonialer Perspektive nicht haltbar. Betrachten wir hierzu zumindest kurz wirksame Zugangs- und Ausschlussmechanismen innerhalb der Erwachsenenbildung, wobei eine postkoloniale Kritik sich hierin keinesfalls erschöpft. Darüber hinaus kann eine Analyse dieser Ausschlussmechanismen einen Ausgangspunkt für die grundlegenden Fragen nach der Deutungs- und Definitionshoheit über unser Verständnis von Bildung darstellen.

Dass die (Nicht-)Teilnahme an Veranstaltungen der Erwachsenen- und Weiterbildung maßgeblich von ‚doppelter Selektivität‘ beeinflusst ist, ist schon lange kein Geheimnis mehr (vgl. Faulstich 2001, S. 22 f.). Konkret bedeutet dies noch immer, dass entsprechende Bildungsangebote vor allem diejenigen erreichen, die bereits einen breiten Bildungshintergrund mitbringen, während „[...] es nur wenige Ansätze [gibt], die Zielgruppen jenseits der bildungsbürgerlichen sozialen

Milieus erreichen und geeignet sind, zu mehr Gleichheit durch Weiterbildung beizutragen“ (Messerschmidt 2014, S. 4).

Eine Praxis der Erwachsenenbildung, welche ein Zusammenspiel aus struktureller Schlechterstellung von Migrant:innen im Schulwesen, die Nicht-Anerkennung von Schulabschlüssen und eine systematische Zuweisung von Migrant:innen in prekäre Arbeitsverhältnisse und dequalifizierende Tätigkeitsfelder (Messerschmidt 2014, S. 5 ff.) unhinterfragt lässt und ‚Zielgruppe‘ als reinen Marketingbegriff und Planungsinstrument versteht (vgl. Hufer 2016, S. 72), reproduziert koloniale Überlegenheitsannahmen gegenüber einem konstruierten kulturell *Anderem*. Doch nicht nur dem Abbau kolonialer Denkmuster steht eine solche Praxis entgegen, sondern auch dem Anspruch nach Aufklärung, Gerechtigkeit, Solidarität und Gleichheit, jenen Tugenden, die „[...] aus bürgerlichen revolutionären Traditionen stammen, von der Arbeiterbewegung aufgenommen und erweitert wurden und bis in die Erwachsenenbildung der Nachkriegszeit und Achtundsechzigerbewegung hineinreichen“ (Negt 2010, S. 35). Eine Praxis der Erwachsenenbildung, die hinnimmt, dass eine Kooperation oder gar Integration von beruflicher und politischer Bildung nicht klappt (vgl. Hufer 2016, S. 69), bricht mit ihren Wurzeln und trägt aktiv zur Aufrechterhaltung von Machtstrukturen entlang Rassismus, Klassismus und Sexismus bei.

2. Über die Konsequenzen fehlender Begegnungs- und Gestaltungsräume und das aufrüttelnde Potenzial antirassistischer und antikolonialer Widerstände

Mangelt es an Räumen, in denen sich all jene Menschen frei bilden, vernetzen und organisieren können, die durch die engen Raster fallen, die sie wirtschaftlich attraktiv machen, sind den Möglichkeiten kritischer politischer Erwachsenenbildung enge Grenzen gesetzt. Gesellschaftlicher Mitbestimmung und Engagement dürfen nicht erst Bildungsabschlüsse und ein Erklimmen von Karriereleitern vorausgehen. Viel eher muss immer dort angesetzt werden, wo herrschende Machtstrukturen durch Ausschluss- und Abwertungsmechanismen aufrechterhalten werden und Menschen die Mitgestaltung der Gesellschaft, in der sie leben, verwehrt wird, um neue Perspektiven zu schaffen. Die Möglichkeiten einer solchen Mitgestaltung sind eng verknüpft mit der Herstellung von Weltzusammenhängen und der Bildung von Urteilkraft (vgl. Negt 2010, S. 35), welche in keinem Fall nur einer privilegierten Minderheit vorbehalten bleiben dürfen.

Ich sehe ein bedeutendes Problem bei der Schaffung von Wissen über die Zusammenhänge verschiedener Lebensrealitäten darin, dass all jene, die durch verschiedene gesellschaftsstrukturierende Unterdrückungsformen von der Partizipation an Bildungsveranstaltungen ausgeschlossen sind, auch anderweitig kaum

Begegnungs- und Gestaltungsräume haben und selbst das Bewusstsein über die Relevanz solcher Räume systematisch bedroht zu sein scheint.

So zeigte mir etwa die Auseinandersetzung mit postkolonialer Theorie auf, dass ich durch individuelle Beratung bei Geld-, Arbeits- oder Wohnungssorgen im Rahmen der Zusammenarbeit mit Menschen mit Flucht- und Migrationsbiografien lediglich beim Lindern von Symptomen hilfreich sein kann, ohne die strukturelle Benachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund antasten zu können. Vielen dieser Symptome – Geldsorgen, Wohnungsnot, diskriminierende Arbeitsverhältnisse – begegne ich im selben Stadtteil in Rahmen der Suchthilfe bei der Zusammenarbeit mit Menschen, die vor allem klassistischer Diskriminierung ausgesetzt sind. Berührungspunkte innerhalb der Nachbarschaft gibt es kaum.

Die Praxis der Erwachsenenbildung, wie sie derzeit in Deutschland vorherrschend ist, kennt jeweils nur eine begrenzte Anzahl an Werkzeugen, mit denen sie diese Schwierigkeiten lösen möchte, welche sich meist um eine fortwährende Qualifizierung für die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes ranken. Dementgegen kann die postkoloniale Theorie einer Rückbesinnung darauf, dass Erwachsenenbildung, solange sie existiert, niemals als bloße Qualifikation für den Arbeitsmarkt verstanden wurde (vgl. Negt 2010, S. 35), frischen Aufwind verleihen. Schließlich begründen sich etwa machtkritische Gegenperspektiven zu einem eurozentrischen Weltbild nicht allein in elitären und exkludierenden akademischen Diskursen, sondern stets in einer Wechselwirkung mit den historisch gewachsenen Widerständen gegen Kolonialismus, Imperialismus und ihren Folgeerscheinungen, wie sich etwa eindrucksvoll in Homi K. Bhabhas Begriff des ‚Mimikry‘ als „[...] Form des Spottes, der die Anmaßungen des Empires untergräbt“ (Castro Varela/Dhawan 2015, S. 231) nachzeichnen lässt.

Die Kämpfe gegen die fortbestehenden Folgen der kolonialen Unterdrückung, rassistische Machtstrukturen und kulturelle Abwertung überdauern nicht nur hartnäckig die Jahrhunderte, sondern sie sind wirkmächtig und global. Jede hartnäckige Initiative, der es gelingt, „[...] das Thema Kolonialismus dem Vergessen zu entreißen“ (Terkessidis 2019, S. 10), jeder andauernde Kampf über die Rückführung kolonialer Raubkunst, jeder Bestseller über die anhaltende Wirkmächtigkeit von Rassismus und jeder globale Protest gegen institutionelle Gewalt sollte für eine Disziplin wie die politische Erwachsenenbildung nicht nur als Vorbild und Inspiration, sondern als Lebenselixier und Garantie für die eigene Sinnhaftigkeit dienen.

Die Verknüpfungen zwischen einer Disziplin, die sich an den eigenen Wurzeln in der Arbeiterbildung messen muss, und dem Themenkomplex migrantischer Abwertung und Unterdrückung sind deutlich erkennbar und benötigen neue Formen der Organisation und Vernetzung (vgl. Messerschmidt 2014, S. 4 ff.). Hierzu muss die Deutungshoheit darüber, welche Bildungsformen und -inhalte über die Schulzeit hinaus als bedeutsam und sinnvoll zu erachten sind, hinter-

fragt und erneut Perspektiven und Alternativen zum Dogma wirtschaftlicher Verwertbarkeit aufgezeigt werden.

Betrachten wir etwa kurz das Thema Arbeitslosigkeit und die damit verbundenen Erfahrungen von gesellschaftlicher Abwertung, sozialer Isolation und finanziellen Sorgen. Negt betont klar, dass er im gesellschaftlichen Kontext in der Arbeitslosigkeit einen „[...] Anschlag auf die körperliche und seelisch-geistige Integrität, auf die Unversehrtheit der davon betroffenen Menschen“ (Negt 2010, S. 166) erkennt. Einen Raub und eine Enteignung von Fähigkeiten und Eigenschaften, die zuvor mühsam erworben worden sind (ebd.), welcher etwa gleichzeitig koloniale Denkmuster von über- und unterlegenen Kulturen reproduziert als auch die Bilder fauler und gesellschaftsunfähiger Arbeitsloser einer konstruierten ‚Unterschicht‘, die ihre prekären Lebenssituationen alleinig verschuldet und gewählt haben.

Die politische Erwachsenenbildung muss überall dort ansetzen, wo Menschen prekäre Lebenssituationen nicht als weitreichende strukturelle Probleme begreifen, welche es in gemeinsamer Anstrengung zu überwinden gäbe, sondern aus steten Abwertungs- und Isolationserfahrungen heraus davon gefährdet sind „[...] in sozialpsychiatrische Notlagen, in Depressionen, Störungen ihres Selbstwertgefühls, auch in Krankheit, Alkoholismus und Drogenanfälligkeit [...]“ (Negt 2010, S. 167) abzugleiten.

Hierzu müssen Räume erschlossen werden, in denen sich Menschen barrierefrei begegnen können, die zwar durch verschiedene Unterdrückungs- und Machtstrukturen voneinander getrennt und doch gemeinsam in einer Gesellschaft leben. Es gilt neue Möglichkeiten zu finden, *Bindungen* aufzubauen und zu festigen, welche nach Negt gezielt aufgelöst werden, um Menschen flexibler und besser verwendbar zu machen (vgl. ebd., S. 67). Es gilt die eigene Wirkmächtigkeit bei der Gestaltung der Gesellschaft neu zu entdecken, fernab vom Effizienzmaßstäben und Verwertungskalkül, damit die Menschen „[...] möglichst von Not und Angst befreit, aktiv und urteilsfähig an der Gestaltung unseres Gemeinwesens teilnehmen“ (ebd., S. 135). Und dazu gilt es *Zusammenhänge herzustellen* – Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Lebensrealitäten der Menschen unserer Gesellschaft und die Zusammenhänge dieser Lebensrealitäten mit global wirkenden Machtstrukturen.

Die globalen Bewegungen gegen rassistische und postkoloniale Strukturen sowie die Kämpfe feministischer und queerer Aktivist:innen bezeugen die Wirkmächtigkeit und die Relevanz politischer Bewegungen. Die politische Erwachsenenbildung steht in der Tradition einer Bewegung, die sich dem Kampf gegen Klassismus verschrieben hat – der verschiedenen Bewertung von Gruppen anhand von Besitz, Fähigkeiten, Herkunft und mehr, um diese in die ‚Normalität‘ von Konkurrenz, Besitz, Reichtum und Macht zu zwingen (vgl. Niggemann 2020, S. 48). All diese Kämpfe und Erfahrungen müssen miteinander in Verbindung gebracht werden, unter dem Ziel, gemeinsam und aktiv unsere Gesellschaft zu

gestalten. Dazu gilt es auch die „[...] Trennung von Handarbeit und intellektueller Arbeit [...]“ (ebd., S. 46) aufzulösen, um theoretische Erkenntnisse zugänglich zu machen und direkt mit den Fragen unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens zu verbinden.

Klassismus, Rassismus, Sexismus, Bodyismus, Heterosexismus, Altdiskriminierung, Adultismus und mehr bilden Strukturen der gesellschaftlichen Unterdrückung (van den Broek 1987, S. 42 f.). Die Aufklärung über und der Kampf gegen diese Strukturen stehen nicht im Widerspruch zueinander, sondern ergänzen sich. Ebenso wenig stehen die individuellen Kämpfe der Betroffenen gegen die Konsequenzen der verschiedenen Unterdrückungsstrukturen in Konkurrenz miteinander. Das Bewusstsein hierüber gilt es zu stärken. Rassismus oder Sexismus bieten keinen Ausweg aus durch Klassismus verursachte gesellschaftliche Isolation und Abwertung und umgekehrt. Vernetzung, Solidarisierung und ein gemeinsames Gestalten unserer Gesellschaft tun dies sehr wohl.

3. Postkoloniale Kritik und politische Erwachsenenbildung – Geschwisterkinder im Geiste. Über ein mögliches Nutzbarmachen von Synergieeffekten

Politische Erwachsenenbildung hat es selbstverständlich schwerer in einer Zeit, in der etwa eine ‚Arbeiterklasse‘ durch gesellschaftliche Segmentierung und Isolierung einzelner Lebensrealitäten kaum noch ansprechbar ist. Dies verdammt sie jedoch keineswegs zur Untätigkeit. Postkoloniale Theorie und Kritik bieten die notwendigen Analysewerkzeuge, um aufzuzeigen, wie rassistische und klassistische Unterdrückungsformen miteinander verwoben sind – parallel dazu stehen die Erkenntnisse über die diversen weiteren Erscheinungsformen der gesellschaftlichen Unterdrückung. Es ist zentrale Aufgabe der politischen Erwachsenenbildung, Alternativen zur Übernahme von populistischen und demokratiefeindlichen Paradigmen aufzuzeigen, welche etwa in Solidarisierung und Netzwerkarbeit liegen können. Hierzu muss ein Bewusstsein über die Notwendigkeit und die Bedeutung von individuellem Engagement für die gesamte Gesellschaft wiedererweckt werden. Und es müssen Brücken gebaut werden zwischen all jenen, die von den verschiedenen Formen der gesellschaftlichen Unterdrückung betroffen sind, um der Reproduktion gegenseitiger Abwertung etwas entgegenzusetzen.

Es gilt immer wieder neu zu erkennen und zu wertschätzen, wie viel sowohl die Menschen einer Gesellschaft als auch verschiedene kritische Theorien voneinander lernen können. Zur Verdeutlichung lässt sich etwa skizzieren, wie sich die von Negt formulierten Kompetenzen, welche die politische Erwachsenenbildung – neben der Metakompetenz Zusammenhänge herzustellen – zu vermitteln in der

Lage sein muss (vgl. Negt 2010, S. 223), durch die Einbeziehung postkolonialer Theorien inhaltlich vertiefen lassen.

Die *Identitätskompetenz*, welche Negt durch die Infragestellung alter Identitätsmuster als nötig erachtet, um dem entgegenzuwirken, dass es immer größere Teile der kognitiven Energie verschlingt, die Identität in der Balance zu halten (ebd., S. 223), lässt sich etwa vor den Studien von Frantz Fanon neu diskutieren, wie Schwarzen Kindern *weiße* Identitäten auferlegt werden (vgl. Fanon 1952, S. 127 f.).

Die nach Negt ausdifferenzierende Unterscheidung zwischen „[...] Technologien, die geächtet, abgeschafft werden müssen, weil sie für die Gesellschaft und für die Menschen über Jahrtausende anhaltende Gefährdungen enthalten, und Technologien, die den menschlichen Bedürfnissen immer nähergekommen sind [...]“ (ebd., S. 224), welche Teil einer *technologischen Kompetenz* sein soll, lässt sich eindrücklich vor dem Hintergrund der globalen Konsequenzen durch den Raubbau an Rohstoffen in Zuge von Kolonialisierung und Industrialisierung verdeutlichen. Hieran schließt sich auch ein Ausbau der *ökologischen Kompetenz* direkt an, insbesondere unter dem Aspekt, dass „[d]ie Überwältigung des einen durch den anderen, die Herrschaft des Menschen über den Menschen, [...] gekoppelt [ist] an die Herrschaft des Menschen über die Natur“ (ebd., S. 229). Auch die Notwendigkeit, „[...] den Begriff ‚alternative Ökonomie‘ aus der Phantasiewelt utopischer Träume zu lösen und in die Perspektiven einzubeziehen, die auf Veränderung der Realität gehen“ (ebd., S. 231) im Zuge der *ökonomischen Kompetenz* lassen sich aus der Perspektive einer postkolonialen Kritik, die berechtigterweise die Verteilung des weltweiten Reichtums als nicht hinnehmbar erachtet, neu verdeutlichen.

Schließlich sind es insbesondere die *Gerechtigkeitskompetenz* – die Sensibilität für Enteignungserfahrungen, für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit (ebd., S. 226) – in all ihren Facetten und die Erinnerungs- und Utopiefähigkeit im Rahmen der *historischen Kompetenz*, die stets zentrales Anliegen, Inhalt und Antrieb der postkolonialen Kritik sind.

Der Knappheit meiner Ausführungen zum Trotz hoffe ich, dass ich verdeutlichen konnte, dass es keiner langen Suche bedarf, um mögliche Synergieeffekte zwischen einer politischen Erwachsenenbildung und der postkolonialen Theorie zu erkennen. Wie aber können diese nutzbar gemacht werden?

Die politische Erwachsenenbildung sollte sich mit den Fragen beschäftigen, wie Räume geschaffen werden können, in denen Erfahrungen, die zudem auf struktureller Ebene erfass- und analysierbar gemacht werden müssen, ausgetauscht werden können. Räume, in denen Lebensrealitäten, die von unterschiedlichen Abwertungsmechanismen betroffen sind, aufeinandertreffen, um sich auszutauschen, zu diskutieren und zu solidarisieren. Und die Fragen danach, wer entscheiden sollte, wie diese Räume zu gestalten und mit Leben zu füllen sind. Wo existieren diese Räume schon lange verborgen, marginalisiert und kaum beachtet von politischen, wirtschaftlichen oder akademischen Macht-

zentren? Wo solidarisieren sich schon lange Menschen im täglichen Kampf gegen die Auswirkungen vielfältiger Unterdrückungsstrukturen miteinander?

Es hat keinen Sinn, wehmütig darüber zu sinnieren, dass die Gesellschaft zu segmentiert ist, um eine schlagkräftige politische Bewegung unter einem Begriff wie der ‚Arbeiterklasse‘ zu vereinen und unter dem Gewicht einer Zeit, die scheinbar unaufhaltsam beschleunigt und unüberschaubar wird, zu resignieren. Viel eher gilt es sich darauf zu besinnen, dass zentrale Anliegen der Arbeiterbewegung noch immer nicht realisiert worden sind. Die Stigmatisierung von Menschen in Arbeitslosigkeit, die Abwertung ganzer Berufszweige oder Gläserne Decken im Bildungswesen und bei politischer Mitbestimmung sind noch immer wirkmächtig.

Einer politischen Erwachsenenbildung in der Tradition der Arbeiterbewegung wird es durch eine Einbeziehung und einem Mitdenken von postkolonialen, feministischen oder queeren Kritiken möglich, einen Beitrag zur Solidarisierung all jener zu leisten, die durch globale Machtstrukturen benachteiligt sind. Dies wird unverzichtbar sein, muss eine politische Erwachsenenbildung doch die Mitbestimmung all jener einfordern, die sich durch die ungleiche Chancen- und Ressourcenverteilung mit prekären Lebenssituationen konfrontiert sehen. Sie muss diese aktiv fördern und dabei den komplizierten Prozess des menschlichen Kennenlernens arrangieren. Dazu müssen Räume der Begegnung und des gegenseitigen Austausches geschaffen werden, in denen sich Menschen vernetzen, solidarisieren und organisieren können. Ein Blick in die Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland macht schnell deutlich, dass solche Räume keine unrealisierbare Idealvorstellung sind, sondern in der Vergangenheit bereits Anziehungskraft und Wirkung bewiesen haben (vgl. Hufer 2016, S. 25 ff.).

Hierzu gilt es zunächst Möglichkeiten zu erschließen, diese Räume entgegen dem kurzfristigen Denken zu fördern, dass „[...] politische Bildung im verengten Gegenwartshorizont mit keinerlei Wertschöpfung verbunden ist [...]“ (Negt 2010, S. 29), um anschließend politische Bildung derart mit Inhalt zu füllen, dass sie in der Lage ist, Theorie durch die Herstellung von Zusammenhängen zu verstehen und zu vermitteln (vgl. ebd., S. 30) und politische Praxis durch Vernetzung und zivilgesellschaftlichem Engagement zu fördern. Die postkoloniale Theorie bietet hierbei nicht nur unverzichtbare Erkenntnisse in die Funktionsweisen globaler Machtstrukturen, sondern erzählt auch Geschichten von hartnäckigem und generationenübergreifendem Widerstand, gegen (post-)koloniale Machtansprüche und Rassismus.

Ein Wiedererstarben der politischen Erwachsenenbildung könnte ein zentrales Element sein, um die Geschichten des Widerstandes gegen Unterdrückung in all ihren Facetten weiterzuschreiben, sie miteinander zu verknüpfen und ihre Lehren aktiv zu praktizieren. Sie sollte Möglichkeiten und Räume bieten, in denen sowohl Verknüpfungen zwischen den politischen Kämpfen gegen strukturelle Machtungleichheiten in all ihren Erscheinungsformen erfahrbar gemacht

werden können als auch in Bezug zu den Lebensrealitäten all jener, die in einer Gemeinschaft zusammenleben, um aktives zivilgesellschaftliches Engagement und ein demokratisches, selbstmitgestaltetes Zusammenleben zu fördern. Dies benötigt jedoch einer steten (Selbst-)Kritik der Erwachsenenbildung im Sinne postkolonialer Theorien und ein Brechen mit der eigenen Einschränkung auf die Muster des wirtschaftlichen Nutzens (vgl. Negt 2010, S. 28). Besinnen wir uns unserer Utopiefähigkeit.

Literatur

- Ahlheim, Klaus; Mathes Horst (2005): Plädoyer für eine kritische politische Bildung. Ein Streitauf-ruf. www.linksnet.de/artikel/19147 (Abfrage: 09.06.2023).
- Bünger, Carsten (2013): Die offene Frage der Mündigkeit, Studien zur Politizität der Bildung. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Auflage. Bielefeld: transcript Verlag.
- Fanon, Frantz (1952): Schwarze Haut, weiße Masken. Übersetzt von Eva Moldenhauer (1980). Wien: Verlag Turia + Kant.
- Faulstich, Peter (2001): Weiterbildung: Doppelte Selektivität statt Chancengleichheit. In: EWI-Re-port, Heft 24/2001, S. 22–23.
- Hufer, Klaus-Peter (2016): Politische Erwachsenenbildung. Plädoyer für eine vernachlässigte Diszi-plin. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hufer, Klaus-Peter (2015): Erwachsenenbildung. www.bpb.de/lernen/politische-bildung/193229/erwachsenenbildung/ (Abfrage: 09.06.2023).
- Messerschmidt, Astrid (2014): Weltoffene Erwachsenenbildung für eine Gesellschaft zwischen Plu-ralität und Ungleichheit. www.werkstatt-kritische-bildungstheorie.de/index_htm_files/Messerschmidt_Weltoffene%20Bildung.pdf (Abfrage: 09.06.2023).
- Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl Verlag.
- Niggemann, Jan (2020): Keine Klasse für sich. Perspektiven einer sorgenden Theoriearbeit. In: Se-eck, Francis/Theißl, Brigitte (Hrsg.): Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenie-ren, umverteilen. Münster: UNRAST-Verlag, S. 45–55.
- Terkessidis, Mark (2019): Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.
- van den Broek, Lida (1988/1993): Am Ende der Weißheit. Vorurteile überwinden. Ein Handbuch. Übersetzt von: Annette Löffelholz . 2. Auflage. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

III. Voices

„Warum soll ich was gegen Rassismus machen, wenn sich in Deutschland eh nichts ändert?“ – Einblicke in einen Poetryslam-Workshop als Empowerment-Angebot

Sara Larbi-Niazy

Zusammenfassung: Da gesellschaftliche Diskurse nicht losgelöst von Machtverhältnissen, die alle Bereiche unserer Gesellschaft, unseres Denkens, Fühlens und Handelns durchziehen, betrachtet werden können, ist es vor allem in wissenschaftlichen Arbeiten unabdingbar, die eigene Positionierung im Erkenntnisprozess zu reflektieren, um einer Reproduktion dominanter Machtstrukturen entgegenzuwirken und sich dem eigenen Anspruch einer kritischen Forschung anzunähern. Der vorliegende Beitrag ist geprägt von meiner Perspektive als muslimische Wissenschaftlerin of Color und Gastarbeiter:innenkind, sozialisiert und aufgewachsen in den neo-kolonialen, neo-liberalen, rassistischen, sexistischen, ableistischen und klassistischen Strukturen innerhalb Deutschlands. Im vorliegenden Beitrag möchte ich den Lesenden Einblicke in und mir die Gelegenheit zur Reflexion über die Konzeption eines Poetryslam-Workshops als Empowerment-Angebot innerhalb einer rassismuskritischen Mädchen:arbeit geben. Die Überlegungen und Gedanken dazu bedürfen neben den Ausführungen zur konkreten pädagogischen Praxis, ebenso einer tiefergehenden (historischen) Betrachtung mithilfe von dekolonial und postkolonial-feministischer Theorien, die daher in diesem Beitrag als theoretische Grundlage dienen.

Abstract: Since social discourses cannot be viewed in isolation from the power relations that permeate all areas of our society, our thinking, feeling and acting, it is essential, especially in scientific work, to reflect on one's own positioning in the cognitive process in order to counteract the reproduction of dominant power structures and to approach one's own requirements of critical research. This article is shaped by my perspective as a female Muslim scientist of color and ‚Gastarbeiter:innenkind‘, socialized and raised in the neo-colonial, neo-liberal, racist, sexist, ableist and classist structures within Germany. In the following, I would like to give the readers insights into and give me the opportunity to reflect on the concept of a poetry slam workshop as an empowerment offer within anti-racism girls' work. In addition to the explanations on the concrete pedagogical practice, the reflections and thoughts on this also require a more in-depth (historical) con-

sideration with the help of decolonial and postcolonial-feminist theories, which therefore serve as a theoretical basis in this article.

Keywords: Mädchen:arbeit, rassismuskritische (Jugend-)Bildungsarbeit, Empowerment, (antimuslimischer) Rassismus, postkoloniale/dekoloniale Theorien

Das Zitat im Titel dieses Artikels stammt von einer jungen Frau of Color, die an dem im Jahre 2019 im M*treff der Alten Feuerwache Köln gestarteten Empowerment-Projekt *#nichtmituns*¹ teilgenommen hat. „Warum soll ich was gegen Rassismus machen, wenn sich in Deutschland eh nichts ändert?“, fragte sie mich wütend und resigniert zugleich. Sie hatte zurecht die rassistischen und sexistischen Blicke in der Bahn satt, sie war zurecht frustriert über den Rassismus, der in der Schule von Lehrer:innen und dem Bildungssystem selbst ausgeht, und sie hatte in der Vergangenheit entschlossen gegen Diskriminierung im Alltag angekämpft. Mein Ziel, diese berechtigte Wut und Frustration über die gewaltvollen gesellschaftlichen Machtverhältnisse in Deutschland aufzufangen, die sie tagtäglich am eigenen Körper erfährt, indem ich versuchte zuzuhören, anzuerkennen und durch Gespräche zu *empowern*, scheiterten aus meiner Sicht. Ich sah sie nicht mehr und hörte nur noch selten von ihr. Dass Pädagog:innen nicht die Fülle an jahrzehntelangem gesellschaftlichem Missstand und Unrecht in außerschulischen Bildungsangeboten mit jungen Menschen auffangen und ausgleichen können, weil es schlichtweg den menschlichen Handlungsrahmen übersteigt, ist zwar nicht verwunderlich, aber dennoch immer wieder eine Erfahrung, die einen die eigene Arbeit nachdenklich betrachten lässt.

Sichtbar machen, was unsichtbar gemacht wird – Eine Frage des Diskurses

Ich fragte mich, ausgehend von meiner Positionierung als Pädagogin of Color, warum das Empowerment-Angebot gezielt für junge Schwarze Frauen und junge Frauen of Color – aus meiner Sicht – diese eine Person nicht stärkte und welches Angebot geeigneter hinsichtlich der Bedarfe dieser Zielgruppe wäre, und auch, was meine Rolle im Tun und Nicht-Tun war, ob ich das Richtige oder Falsches getan hatte.

In der Zwischenzeit stiegen die bundesweiten Fälle an Erkrankungen durch das Coronavirus. Im Zuge der Beschränkungen und vorsorglichen Schließung von Jugendeinrichtungen, wurde das Programm im M*treff von den Leiter:innen und

1 Der Projektname *#nichtmituns* ist als stärkende Aussage aus der Sicht von rassifizierten jungen Frauen zu verstehen, die das Aufbegehren und den Widerstand gegen den rassistischen Umgang mit ihnen verdeutlichen soll.

Kolleg:innen umgestellt und in ein Online-Programm transferiert, um trotz der Umstände weiterhin mit jungen Frauen in Kontakt zu bleiben. Auch das Projekt *#nichtmituns* änderte das Programm von persönlichen Treffen vor Ort hin zu online veröffentlichten *factsheets* mit empowernden Inhalten mit Schwarzen Frauen und Frauen of Color aus Vergangenheit und Gegenwart. Ziel war und ist es, innerhalb eines hegemonialen, *weißen* Diskurses, die Lebensrealität derjenigen sichtbar zu machen, die als *anders* oder *fremd* markiert und gewaltvoll unsichtbar gemacht und fremdbezeichnet werden.²

Ein solcher Diskurs wird aus poststrukturalistischer und diskursanalytischer Perspektive nach Michel Foucault (1991) als Aneinanderreihung mehrerer Aussagen oder Sprechakte verstanden, die beispielsweise in Form von Sprache oder dem Medium des Bildes und des Filmes zu einem Gegenstand gemacht und tradiert werden, wie z. B. das Bild der vermeintlichen *Entdeckung* Amerikas durch Kolumbus (vgl. Arndt 2017, S. 30). Zentral dabei ist der Gedanke, dass der Diskurs Wissen produziert, indem er Sprache benutzt und selbst durch eine diskursive Praxis hergestellt wird; nämlich durch die Produktion von Bedeutungen (vgl. Hall 1989, S. 913). Dieses produzierte Wissen ist nicht zwangsläufig tatsächlich zutreffend; so hat z. B. Kolumbus Amerika nicht *entdeckt*, da bereits mehrere Jahrtausende zuvor die Vorfahren der Indigenen Amerika besiedelten. Somit wird eine Wirklichkeit durch Sprache selbst erzeugt, die nicht den realen Begebenheiten entsprechen muss (vgl. Shooman 2014, S. 18). Diese Sichtweise der vermeintlichen *Entdeckung* Amerikas durch Kolumbus legt ebenso eine eurozentristische Sichtweise auf die Welt offen, welche Europa als Norm formuliert.³

Sprechen wir, daran anknüpfend, von einem *weißen* Diskurs, so wird von einem Diskurs ausgegangen, der das *Weißsein* als unsichtbare, gesellschaftliche Norm etabliert und alle diejenigen, die von dieser konstruierten Norm als abweichend erklärt werden, systematisch diskursiv ausschließt. Aus der Sicht der Kritischen Weißseinsforschung und postkolonialen Theorien weist der Begriff des *Weißseins* auf die damit einhergehenden Hierarchien und Privilegierungen innerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse hin (vgl. Wachendorfer 2001, S. 87). Im Zuge des europäischen Kolonialismus, der imperialistische Formen gewaltvoller Übernahme von Land, Ausbeutung, Versklavung und Ermordung Schwarzer Menschen, Indigener, Asiat:innen, Sinte:zza/Romn:ja, Muslimen und Jüdinnen und Juden bedeutete (vgl. Attia/Keskinkılıç 2017, S. 119), verfestigten

2 An dieser Stelle ist ebenfalls eine kritische Reflexion darüber notwendig, inwiefern eine Sichtbarmachung aller Lebenswirklichkeiten möglich ist und eine ausschließliche Hervorhebung von in bestimmten Kontexten bereits sichtbar gewordenen Menschen vermieden werden kann.

3 Postkoloniale und dekoloniale Denker:innen, wie z. B. Chakrabarty, Dhawan und Castro Varela fordern daher eine Provinzialisierung Europas, die Europas Perspektive und Wissensbestand nicht mehr als Ausgangspunkt der Wissensproduktion, sondern nunmehr als eine Perspektive von vielen auf der Welt betrachtet (vgl. Castro Varela/Dhawan 2009; Wayah 2019, S. 86 f.).

sich die kolonialrassistischen Ideologien, die den *weißen* Menschen, vor allem den *weißen* Mann, als höherwertig konstruierten.

Parallel zum Zeitalter der europäischen Aufklärung geschah dies vor allem durch die Verwissenschaftlichung des Erfindungsprozesses ungleichwertiger *Menschenrassen* an europäischen Universitäten (vgl. Ha 2007, S. 31) und durch die intersektionale Verschränkung mit anderen gesellschaftlichen Machtverhältnissen, wie z. B. die des Sexismus und des Ableismus (vgl. Hutson 2010).

Muslimsein ≠ ‚Rasse‘ ≠ Rassismus?

Mit Blick auf meine pädagogische Praxis besuchten und besuchen vor allem junge muslimische Frauen of Color meine Angebote im M*treff. Ich möchte daher im Folgenden den Fokus auf die Geschichte und Wirkweise des antimuslimischen Rassismus legen, dessen Erkenntnisse grundlegend für die Konzeption des Poetryslam-Workshops im Projekt *#nichtmituns* waren. Ausgangspunkt dieses Kapitels ist vor allem auch die Erfahrung, dass in feministischen und rassismuskritischen Räumen, denen ich im aktivistischen (Weiterbildungs-)Kontext begegnet bin, zwar mehrheitlich eine Sensibilität gegenüber der Lebensrealität muslimischer Menschen deutlich wird, oft jedoch in persönlichen Gesprächen das Phänomen des antimuslimischen Rassismus als *Rassismus* nicht vollständig anerkannt wird und antimuslimische Narrative, vor allem gegenüber sichtbar praktizierenden Muslimen, auf subtile oder direkte Weise reproduziert werden.

Innerhalb der Rassismusforschung ist der Diskurs um *Rassen* historisch stark „mit der Vertreibung von Jüd_innen und Muslim_innen aus Europa sowie der Versklavung und Kolonisierung der indigenen Bevölkerung Amerikas, Afrikas und Asiens verknüpft“ (Attia/Keskinkılıç 2017, S. 118). Kulturelle und religiöse Differenzen wurden bereits im Hochmittelalter mit vermeintlichen biologischen Merkmalen in Zusammenhang gebracht (vgl. Arndt 2017, S. 37), die dazu führten, dass das Schwarzsein und der Islam als etwas Nichteuropäisches definiert und in der Hierarchie unter dem Christentum, das als Verkörperung des *Weißen* in Europa galt, eingeordnet wurden (vgl. Loomba 2002, S. 47 f., zit. n. Arndt 2017, S. 37). Dieses tradierte Wissen darüber, wer zu Europa gehöre und wer nicht, findet sich auch in den gesellschaftlichen und politischen Prozessen im Mittelalter während der Zeit der sogenannten Reconquista auf der Iberischen Halbinsel wieder (vgl. ebd.). So lebten dort 800 Jahre lang Jüdinnen und Juden, Muslime⁴ und Christinnen und Christen „unter arabisch-amazighisch-muslimischer Herrschaft“ (Attia/Keskinkılıç 2017, S. 119) zusammen, bis im Zuge der Reconquista die jüdische und muslimische Bevölkerung durch die spanisch-katholische Herr-

4 Als Muslimin präferiere ich aktuell die Pluralform ‚Muslime‘ als Selbstbezeichnung.

schaft zwangschristianisiert wurde und im späteren Verlauf Deportationen und Ermordungen ausgesetzt war (vgl. Arndt 2017, S. 30; Soyer 2018). Religiöse und kulturelle Merkmale, die Jüdinnen, Juden und Muslimen zugeschrieben wurden und sie gleichermaßen als *fremd* markierten, flossen nun in eine Naturalisierung einer religiösen und kulturellen Differenz ein (vgl. ebd.).

Diese historische Gegebenheit, gemeinsam mit dem kolonialen Projekt *Kolumbus* im Jahre 1492, markiert in der Rassismusforschung den Ausgangspunkt der „Rassifizierung von Jüd_innen, Muslim_innen, Menschen afrikanischer, asiatischer und amerikanischer Herkunft sowie Sinte_zza und Rom_nja“ (Attia/Keskinkılıç 2017, S. 119). Es sei an dieser Stelle betont, dass Kolumbus' Reise 1492, die Teil der kolonialen Expansionspolitik der spanisch-katholischen-Herrschaft auf der Iberischen Halbinsel war, durch ein Finanzpaket ermöglicht wurde, welches sich aus Einnahmen speiste, die durch die Unterdrückung von Jüdinnen, Juden und Muslimen durch die spanisch-katholische Herrschaft erzielt wurden. So wurden Jüdinnen und Juden zwangschristianisiert und vertrieben; Muslime waren ebenso Vertreibungen ausgesetzt oder gezwungen, eine hohe Abgabe zu entrichten, um ihren Glauben ausüben zu dürfen (vgl. Arndt 2017, S. 30). Balibar beschreibt in Bezug auf Jüdinnen und Juden, dass zu dieser Zeit der Antijudaismus „bereits ein »kulturalistischer« Rassismus“ (Balibar 1992, S. 32; Hervorhebung im Original) gewesen sei.

Genau dieser Aspekt wird durch die Bezeichnung des *antimuslimischen Rassismus* im Falle von Muslimen ausgedrückt und rückt, anstelle anderer Begrifflichkeiten, eben jene Komplexität historisch gesellschaftlicher Prozesse in den Vordergrund. Die Annahme, dass sowohl der Begriff des *antimuslimischen Rassismus*, als auch der Rassismus gegen Muslime an sich nicht haltbar sei, verkennt hierbei nicht nur grundlegende historische Entwicklungen, sondern ignoriert den in der Rassismusforschung definierten Ausgangspunkt der Erfindung und systematischen Etablierung sogenannter *Menschenrassen*, indem eine Differenz eben durch die Naturalisierung kultureller und religiöser Zuschreibungen geschaffen und als *natürlich gegeben* deklariert wird (vgl. Shooman 2014, S. 58 f.).

Weißer Feminismus – Eine postkolonial-feministische Perspektive

Mit seinem im Jahre 1978 veröffentlichten Buch *Orientalism* legte der Literaturkritiker Edward W. Said als einer der ersten das Fundament für die Postkolonialen Studien.⁵ Saims Kernthese postuliert, dass der Westen den Orient als Gegen-

5 Zur Kritik an Saims Theorie im Hinblick auf den deutschen Orientalismus im Kontext des deutschen Kolonialismus siehe auch Keskinkılıç 2018.

bild konstruiert hat – ein Prozess, den Said unter dem Begriff des *Othering* zusammenfasst. Menschen werden dabei entlang zugeschriebener herkunftsspezifischer, kultureller und/oder religiöser Zugehörigkeiten zu einer Gruppe konstituiert und zu *Anderen* gemacht (vgl. Attia/Keskinkılıç 2017, S. 120 f.). Dieser Prozess der „VerÄnderung“ (Reuter 2002, S. 20) und Konstruktion von *Rassen* als soziale Praxis wird auch als „Rassifizierung“ (Shooman 2014, S. 64) bezeichnet und impliziert Prozesse der Homogenisierung, Essentialisierung und Dichotomisierung rassifizierter Menschen (vgl. Attia/Keskinkılıç 2017, S. 121). Die „Konstruktion des Anderen“ (Hall 1989, S. 920), die durch Abgrenzung zum Eigenen geschaffen wird, drückt sich in der „binäre[n] Opposition“ (Hall 2012, S. 141) aus. Durch die damit einhergehende Errichtung eines Gegenbilds, das *den Orient* und damit verbunden *den Islam* als kulturell minderwertig, rückständig, unzivilisiert und bedrohlich abwertet, wird das eigene Selbstbild *des Westens* als höherwertig, fortschrittlich, zivilisiert und friedvoll verstärkt und aufgewertet, welches letztlich zur Erhaltung der hegemonialen Machtposition beiträgt (vgl. Shooman 2014). So wurde die Essentialisierung des *Anderen* und die damit verbundenen assoziativen Verknüpfungen mittels konstruierter rassifizierter Bilder über Jahrhunderte hinweg durch westliche Akteur:innen kulturell u. a. durch das Medium der Kunst und Literatur, beispielsweise auf Gemälden, in Romanen und Reiseberichten, tradiert (vgl. Attia 2009, S. 56 f.; Pinn/Wehner 1995/2010). Ein Beispiel sind Harems-Gemälde des 18. und 19. Jahrhunderts von europäischen Künstler:innen, die in diesen Werken das Bild des *verführerisch-sinnlichen Orients* zeichnen. Im 20. Jahrhundert bedienten sich Kolonialmächte auch vermehrt des Mediums der Fotografie.

Während der französischen Kolonialherrschaft in Algerien erstellten französische Fotografen zwischen 1900 und 1930 Aufnahmen von algerischen Frauen, die sich in der Darstellung gängiger kolonialrassistischer und sexistischer Stereotype der französischen Kolonialmacht bedienten. Die angefertigten Fotografien wurden als Motive für Postkarten benutzt, die die Kolonialherren an ihre Familien in Frankreich sendeten (vgl. von Braun/Mathes 2007, S. 203 f.). Dabei wurden die algerischen Frauen auf verschiedene Weise aus einem kolonialen Blick heraus inszeniert: als *verschleierte Orientalin*, *barbusige Gefangene* im eigenen Haus oder *Verführerin*. Die Frauen wurden entblößt und in sexualisierten und pornographischen Positionen fotografiert; einige von ihnen waren, wie auf den Postkarten zu erkennen, noch sehr jung. Anders als zur damaligen Zeit durch die allgemeine westliche Bevölkerung angenommen, ist nach heutigem Stand bekannt, dass es sich bei den abfotografierten Räumen, in denen die Frauen inszeniert wurden, um installierte Fotostudio-Settings handelte (vgl. ebd.). Der algerische Schriftsteller Malek Alloula analysierte 1981 in seinem Buch *Le harem colonial* die millionenfach produzierten Postkarten und kam zu folgenden Ergebnissen:

Bei der Inszenierung der algerischen Frauen auf den Postkarten ist ein imaginärer Raum zu sehen, welcher ausschließlich für den kolonialen Fotografen exis-

tent ist (vgl. Alloula 1994, S. 22). Wie im skizzierten Diskurs des Orientalismus nach Said, stellen die Aufnahmen eine Konstruktion der *orientalischen* Frau und die Illusion der französischen Kolonialherren dar, die die algerische Frau in ihrem realen Sein überdeckt (vgl. ebd., S. 18 f.). Alloula zufolge geben die Darstellungen ein kulturelles Erzählmuster wider, das weniger mit der tatsächlichen algerischen Frau zusammenhängt, sondern vielmehr Ausdruck der Phantasmen des europäischen *weißen* Mannes ist (vgl. ebd., S. 20). Dabei führt Alloula folgenden Prozess an: Der europäische Mann verspürt beim Anblick der *verschleierte*, *orientalischen*, *muslimischen* Frau das Gefühl der Frustration, da ihr Körper für ihn nicht sichtbar ist. Aus dieser Frustration heraus entsteht „die Deutung der Verschleierung als Gefangenschaft“ (von Braun / Mathes 2007, S. 205 f.), um die zuvor empfundene Frustration zu sublimieren. Als weiterer Schritt erfolgt das gewaltvolle Eindringen in die intimen Sphären, die als *Gefangenschaft* wahrgenommen werden. Zuletzt wird die *Gefangene* in ein „luxuriös ausgeschmücktes Fetischobjekt des männlichen Blicks“ (ebd.) umgewandelt (vgl. Alloula 1994, S. 21).

Die Imagination der algerischen Frau als *Gefangene* und die Wahrnehmung ihrer intimen Räume als *Gefängnis*, lösen Phantasmen des Voyeurismus aus, die die algerische Frau als Objekt der sexuellen Lust des europäischen Mannes versteht. Dies stellt eine Fetischisierung dar, die sich durch das Entblößen des Verborgenen auszeichnet und die anfängliche Frustration beim Betrachten des *verschleierten* Körpers zu überwinden versucht. Die von französischen Kolonialherren ausgehenden Formen von Gewalt, denen die algerischen Frauen ausgeliefert waren, sind ein Ausdruck der „Projektion seiner Deflorationsphantasien“ (von Braun / Mathes 2007, S. 206), die er beim Anblick der *verschleierten* Frau empfindet. Dieses physisch und epistemisch gewaltvolle Eindringen in die exotisierten Körper rassifizierter Frauen durch *weiße* Männer, hat eine lange koloniale Tradition, die u. a. mit der Theorie des Sexualitätsdispositivs nach Foucault erklärt werden kann, „welches die untrennbare Verbindung von Wahrheit, Wissen, Sexualität und Lust“ (ebd., S. 196) ausdrückt. Das Streben nach Wahrheit und Wissen und der Drang nach sexueller Lust stehen somit unmittelbar in einem Zusammenhang, der, historisch gesehen, durch parallel ablaufende Modernisierungsprozesse und die Etablierung pornografischer Inhalte sichtbar wird (vgl. ebd.). Die diskursive *Enthüllung* der als muslimisch markierten *verschleierten* Frau, entspringt somit aus dem verwehrten Blick auf den weiblichen Körper, der gewaltsam sichtbar gemacht wird. Es ist daher nicht verwunderlich, dass der objektifizierte Körper muslimischer Frauen und das *Hijab*⁶ etablierte Motive innerhalb der heutigen

6 Emine Aslan äußert kritisch hierzu: „Anstelle des Begriffes „Kopftuch“ bevorzuge ich hier den arabischen Begriff *Hijab*, den ich als selbstermächtigender empfinde. Den Anstoß hierfür erhielt ich von Vildan Aytekin und schließe mich ihrer Position an. Der deutsche Begriff „Kopftuch“ ist für viele *Hijab* tragende Frauen durch die ganzen politisierenden Debatten um ihren *Hijab* negativ beladen. Der Begriff taucht nicht selten in ausartenden Ausfragungen und pater-

Porno-Industrie sind, in denen die intersektionale Verwobenheit der gesellschaftlichen Machtverhältnisse des Sexismus und des Rassismus auf besonders gewaltvolle Weise zum Ausdruck kommen (vgl. von Braun/Mathes 2007, S. 197; Kempen 2020).

Im Kontext von Ägypten macht Leila Ahmed in ihrem Werk *Women and Gender in Islam* (1992) auf koloniale Praktiken weißer kolonialer Akteur:innen aufmerksam, die unter dem Deckmantel des Ideals der Geschlechtergerechtigkeit rassistische, sexistische und paternalistische Handlungen vollzogen. So propagierte der britische Kolonialbeamte Lord Cromer Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Zwangsentschleierung muslimischer Frauen als Emanzipation und setzte sich parallel dazu in Großbritannien gegen das Frauenwahlrecht ein (vgl. Ahmed 1992, S. 151, zit. n. Wayah 2019, S. 99).

Auch europäische Frauen aus der gebildeten Mittelschicht reisten zwischen dem 19. und 20. Jahrhundert im kolonialen Habitus des *Entdeckens* in den *Orient* und verfassten Reiseberichte. In der Analyse dieser Reiseberichte wird deutlich, dass sich die westliche Frau demnach als *Befreierin* der *unterdrückten, anderen* Frau wahrnimmt (vgl. Baumgart 1989). Des Weiteren konstatiert Baumgart, dass das seit dem 19. Jahrhundert konstruierte Bild der *Orientalin* in einer Korrespondenz mit den Weiblichkeitsbildern und Geschlechterkonflikten der europäischen Herkunftsländer der westlichen Orientreisenden steht (vgl. ebd., S. 89). Der Soziologin Meyda Yeğenoğlu zufolge steht die Forderung der westlichen Frau nach der *Befreiung* der *orientalischen* Frau von ihrer *Verschleierung* im Zusammenhang mit der Geschlechterordnung in westlichen Gesellschaften (vgl. 1998, S. 90 ff.). Dabei agieren *weiße* Feministinnen, als „Komplizinnen eines männlich geprägten Entschleierungsdiskurses“ (von Braun/Mathes 2007, S. 211)⁷. Als zentralen Ausgangspunkt beziehen sie sich in diesem Kontext auf die Aufklärung als universales Konzept und europäische Errungenschaft, die den (religiösen) Glauben der Vernunft unterordnet (vgl. ebd., S. 212). Mariam Popal führt in Bezug auf (kolonial-)rassistische Narrative über *das Kopftuch* Folgendes aus:

„Das Kopftuch‘ ist ein zentrales gegendertes Konzept kolonialer Diskurse und Repräsentationsregime, das zur Differenzsetzung weißer (feministischer) Identitätskonstruktionen und zur Degradierung geanderter Muslim Women of Color sowie gleichzeitig zur Aufrechterhaltung ungleicher Zugänge zu Lebensressourcen und Lebensmöglichkeiten nach wie vor von Relevanz bleibt“ (Popal 2011, S. 389).

nalistischen Diskursen auf. Als Frau mit *Hijab* bevorzuge ich diese selbstbestimmte Bezeichnung als befreiende und selbstbestimmte Art über meine Lebensrealitäten zu reden“ (Aslan 2017, S. 758; Hervorhebung im Original).

7 Zu tiefergehenden Auseinandersetzungen mit der Rolle *weißer* Frauen im kolonialen Kontext vor allem in Bezug auf die sogenannte ‚Mittäterschaftsthese‘ siehe hierzu auch Mamozai 1990; Dietrich 2007.

Genau dieses Denksystem der Aufklärung stützt sich auf ein eurozentristisches Geschlechterverhältnis, welches ausschließlich den Mann als „Repräsentanten des universellen Subjekts“ (von Braun/Mathes 2007, S. 212) betrachtet. Die westliche Frau dagegen verkörpere nach dieser sexistischen Vorstellung die Abweichung von der Norm, die sich im Mann widerspiegle, und sei Ausdruck von Vernunftlosigkeit. Durch die vermeintliche *Entdeckung* und eigentliche Konstruktion der *anderen* Frau innerhalb eines konstruierten *Orients*, schaffe sich die westliche Frau eine Sphäre, in der sie nun die machtvolle Funktion des universellen Subjekts, die ihr in der westlichen Welt verwehrt bleibt, durch eine konstruierte Überlegenheit einnehmen kann. Das Einnehmen dieser Position und die Konstruktion der *anderen* Frau ermöglicht ihr letztendlich das Erreichen ihres Ziels: Es ist das durch Abgrenzung zur abgewerteten *Anderen* erzeugte eigene Selbstbild, das nun aufgewertet und gewaltvoll aufrechterhalten wird (vgl. ebd.).

Warum nicht? – Ein Poetryslam-Workshop als Empowerment-Angebot

Die jahrhundertlange koloniale Gewalt europäischer Kolonialmächte, die sich physisch und epistemisch auf die Körper und Seelen kolonisierter Menschen im Allgemeinen und Schwarze Frauen/Frauen of Color im Speziellen intersektional niederschlug, endete nicht mit der formalen Unabhängigkeit kolonisierter Gesellschaften im 20. Jahrhundert, sondern entfaltet ihre Wirksamkeit in veränderter Form bis in unsere heutigen Gesellschaften (vgl. Fanon 2017, S. 178). Die koloniale Unterdrückungsgeschichte ist lebendig und wird lebendiger, wenn beispielsweise Schwarze Pädagoginnen/Pädagoginnen of Color in einem außerschulischen Bildungsangebot, wie die eines M*treffs, auf Schwarze junge Frauen/junge Frauen of Color treffen und sich gemeinsam Wissen über die koloniale Gewalt aneignen.

„Warum soll ich was gegen Rassismus machen, wenn sich in Deutschland eh nichts ändert?“, höre ich wieder in meinen Ohren. Eine Aussage, die genau an diesem Punkt, der Begegnung einer Pädagogin of Color mit einer jungen Frau of Color im M*treff während der Thematisierung einer antimuslimisch-rassistischen Gewalttat innerhalb Deutschlands Ausdruck findet. Eine Aussage, die die Komplexität von Vulnerabilität und Selbstbestimmtheit einer jungen Frau of Color in meinem pädagogischen Empowerment-Angebot offenlegt. Vulnerabel und selbstbestimmt zugleich, da es zum einen den im Gespräch empfundenen Schmerz verdeutlicht und zum anderen Ausdruck von Widerständigkeit ist. Das Empowerment-Angebot hatte zum Ziel, den Raum für Schwarze Frauen und junge Frauen of Color zu öffnen, ihnen die Deutungshoheit über die Gestaltung

dieses Raumes zu überlassen und ihre Bedarfe und Wünsche zwar entscheiden zu lassen, inwiefern und in welchem Verhältnis sich Wissen über Unterdrückungs- und Widerstandsgeschichten angeeignet wird, als begleitende Pädagogin während dieser Prozesse jedoch nicht den empowernden Charakter des Angebots aus den Augen zu verlieren.

Vor dem Hintergrund dieses Wissens um die erfahrene Verletzbarkeit und Selbstbestimmtheit, der Wirkmächtigkeit sowohl (kolonial-)rassistischer und sexistischer Narrative als auch Geschichten des Widerstands, die grundlegend für die Erkenntnis der Relevanz der Selbstermächtigung ist, stellte ich mir folgende Fragen: Auch wenn wir das (koloniale) Gewaltvolle nicht ungeschehen machen können, auch wenn wir die Schwere und die Intensität der Gewalt aus der Vergangenheit und der Gegenwart weiter tagtäglich am eigenen Körper erfahren, wir daran erinnert werden und uns Widerstand in Anbetracht des bereits schmerzhaft, standhaft Erduldeten hoffnungslos erscheint; warum dann nicht einfach versuchen uns zu stärken? Warum nicht die Wirkweise des Diskurses, die Sprache, selbst nutzen, um das auszusprechen, was mich und andere betrifft? Warum nicht die Macht des Diskurses umkehren und die *unsichtbare* Norm des *Weißseins*, der gewaltvoll Benennenden, der gewaltvoll Herrschenden, durch die Sprache der Benannten, der Beherrschten sichtbar machen (siehe auch Gümüsay 2020, S. 49)? Warum also nicht genau dieser Frage ‚Warum soll ich was gegen Rassismus machen, wenn sich in Deutschland eh nichts ändert?‘ und dem Menschen, der ihn fühlt und ausspricht, Raum geben, ihn zulassen, anstatt alles und jede:n einordnen zu wollen?

Begleitet von diesen Gedanken musste folglich ein Angebot geschaffen werden, in dem sich junge Schwarze Frauen und junge Frauen Color ausdrücken, sie selbst sein können – ein Raum, in dem sie sich in einem selbstermächtigenden Akt der Fremdbezeichnungen durch den *weißen* Diskurs entledigen, sich die Deutungshoheit über ihre eigene Identität zuschreiben und selbstbestimmt Instrumente der Stärkung finden können.

Auf der Suche nach einem geeigneten Format, das innerhalb des Projekts *#nichtmituns* angeboten wird, fiel die Entscheidung auf die Umsetzung eines Poetryslam-Workshops. Die Gründe für diese Entscheidung lagen auf der Hand: Die Teilnehmenden haben die Möglichkeit auf künstlerische Art und Weise der Komplexität ihrer Lebenswirklichkeit Ausdruck zu verleihen und Techniken des Schreibens und des Präsentierens zu erlernen. Außerdem sollte je nach Bedarf und in Absprache mit den Teilnehmenden auch die Möglichkeit der Veröffentlichung und Präsentation der verfassten Texte geschaffen werden. Da das Projekt *#nichtmituns* primär junge Schwarze Frauen und junge Frauen of Color als Zielgruppe ansprechen sollte, wurde auch der Poetryslam-Workshop mit dem Verständnis eines Empowerment-Angebots vor allem für rassifizierte junge Frauen entwickelt. Um jedoch im ersten Schritt alle jungen Frauen des M*treffs mit diesem Angebot in Kontakt zu bringen, wurde die Zielgruppe des

Poetryslam-Workshops erweitert und sowohl junge *weiße* Frauen, als auch junge Schwarze Frauen und junge Frauen of Color adressiert, mit dem Ziel, in einem zweiten Schritt, gezielt Räume für junge rassifizierte Frauen zu schaffen. Bei der Suche nach einer Workshop-Leitung wurde darauf geachtet, dass eine Person gewählt wird, mit der sich die Hauptzielgruppe, die das Angebot von *#nichtmituns* im Vorfeld wahrgenommen hatte, identifizieren kann, repräsentiert fühlt und die Möglichkeit der Mehrsprachigkeit unterstützt wird. Gemeinsam mit Aisha Sesay, Spoken-Word-Artist, Poetry-Slammerin und Gewinnerin des i,Slam-Wettbewerbs⁸, wurde nun mit ihr als Referentin der Poetryslam-Workshop angeboten.

Wir machen einen Poetryslam-Workshop! – Und dann?

Aufgrund der sich fortlaufend ändernden Corona-Bestimmungen, musste auch die Umsetzung des Poetryslam-Workshops in Präsenz auf den Dezember 2020 verschoben werden und konnte nicht, wie zu Anfang angesetzt, innerhalb der Herbstferien angeboten werden. Die Erfahrungen im Projekt *#nichtmituns* hatten im Vorfeld bereits gezeigt, dass die jungen Frauen oft Angebote, die in den späten Nachmittag fielen, nicht wahrnehmen konnten, da sie sich mit dem bis in den Nachmittag gehenden Schulunterricht überschneiden. Sehr oft wurde von stressigem, kräftezehrendem Schulalltag und der Erledigung von Hausaufgaben bis in die späten Abendstunden berichtet. Das Gewicht dieser Belastung wog umso schwerer, da zudem noch rassistische Vorfälle durch Lehrer:innen und der allgemeine gesellschaftliche Leistungsdruck dazukamen. Mit eigens erstelltem Flyer und Kurzvideo, in denen der Fokus auf Empowerment und die Repräsentation von Schwarzen jungen Frauen und Frauen of Color gelegt und über die sozialen Medien geworben wurde, und der Planungsunsicherheit durch die schwierige Situation der Zielgruppe einerseits und der sich verschärfenden Pandemie-Situation im Gepäck andererseits, warteten wir nun auf die Zusagen. Aufgrund der steigenden Zahlen an Corona-Erkrankungen und der fehlenden Zusage von Teilnehmenden, musste jedoch auch dieser Termin auf unbestimmte Zeit verschoben werden.

Auch wenn die zuvor genannten Gründe in der speziellen gegenwärtigen Situation sicherlich maßgeblich für die geringe Resonanz waren, sind darüber

8 i,Slam ist eine muslimische Version des Poetryslam, d. h. einem Dichter:innenwettbewerb, bei dem mehrheitlich junge Wortkunstschaffende selbst verfasste Texte auf einer Bühne performen und vor einem Publikum gegeneinander antreten. Im Jahre 2012 veranstaltete der von jungen Muslimen gegründete Verein i,Slam e. V. aus einem Empowerment-Gedanken heraus den ersten interreligiösen Poetryslam deutschlandweit. Für mehr Informationen siehe auch www.i-slam.de/.

hinaus noch einige andere Gründe für das Ausbleiben einer größeren Zahl an Zusagen denkbar. Trotz Hygienekonzept, welches einen risikoarmen Besuch des Workshop-Angebots vor Ort ermöglichte, ließen sich wohlmöglich nicht alle Bedenken in Bezug auf das Zusammentreffen in einer größeren Gruppe ausräumen. Zum anderen kann die fehlende gezielte Adressierung von jungen Schwarzen Frauen und jungen Frauen of Color dazu beigetragen haben, dass dieses Angebot nicht als Empowerment-Angebot wahrgenommen wurde. Des Weiteren wurden mit dem Fokus auf gesprochene Sprache und Schrift durch das Konzept selbst und durch die ausschließliche Wahl der deutschen Sprache auf dem Flyer und in dem Kurzvideo, diejenigen exkludiert, die sich nicht in Form deutscher Sprache und Schrift, sondern auf anderem Wege ausdrücken. Gleichzeitig ist die Tatsache, dass die Realisierung und das Bewerben eines solchen Angebots vor einer breiteren Öffentlichkeit stattfindet, die hierdurch den Bedarf des Empowerments von rassifizierten und marginalisierten jungen Frauen, beispielsweise in den sozialen Medien, sieht und wahrnimmt, viel wert und sollte nicht als zu gering eingeschätzt werden.

Neben all jenen konkreten Beschreibungen der praktischen Umsetzbarkeiten eines Poetryslam-Workshops im Zuge der Corona-Bestimmungen, existiert noch so Einiges zwischen den Zeilen und Zwischenmenschliches; Dinge, die wir eventuell nicht erwarten, aber zu erwarten haben, wenn wir Menschen begegnen. „Warum soll ich was gegen Rassismus machen, wenn sich in Deutschland eh nichts ändert?“, vergegenwärtige ich mir wieder und das, was es zentral ausdrückt: Frustration und Widerständigkeit, Hoffnungslosigkeit und Zuversicht, Scheitern und Versuchen; und vor allem: den Bedarf, sich ausdrücken zu können und genau dies zu nutzen, um weiterzumachen und sich gegenseitig zu empower.

In einer Gesellschaft, die es vor allem auf politischer Ebene versäumt hat, außerschulische Bildungsangebote, wie die der Mädchen:arbeit, strukturell und nachhaltig finanziell zu unterstützen, macht allein dieser Umstand des Vorhandenseins und Bewerbens, nicht nur die Arbeit selbst, sondern damit auch die Gruppe und ihre Bedarfe sichtbar – für die Betroffenen selbst ein stärkendes Zeichen, aber eben auch für die Dominanzgesellschaft ein wichtiger Faktor auf dem Weg zu mehr machtkritischer (Selbst-)Reflexion und Sensibilität. Abschließend soll hervorgehoben werden, dass dieser Beitrag nicht zuletzt in einer langen Tradition des widerständigen Schreibens und Sprechens von Schwarzen Wissenschaftler:innen und Wissenschaftler:innen of Color in der Wissenschaft steht; als Akt der Dekonstruktion und Dekolonisierung weißer und eurozentristischer Wissensbestände einerseits und andererseits als Stärkung und Sichtbarmachung eben jener Perspektiven und Menschen, die innerhalb des weißen Diskurses unsichtbar gemacht werden.

Literatur

- Alloula, Malek (1994): Haremsphantasien. Aus dem Postkartenalbum der Kolonialzeit. Freiburg: Beck & Glöckler Verlag.
- Arndt, Susan (2017): Rassismus. Eine viel zu lange Geschichte. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Nationale und internationale Formen von Rassismus und Widerstand. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–45.
- Aslan, Emine (2017): Wem gehört der Campus? Weiße Unilandschaften und Widerstandsformen von Student_innen of Color in Deutschland. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. National und international vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand. Wiesbaden: Springer VS, S. 749–769.
- Attia, Iman (2009): Die ‚westliche Kultur‘ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischer Rassismus. Bielefeld: transcript.
- Attia, Iman/Keskinkılıç, Ozan Z. (2017): Rassismus und Rassismuserfahrungen. Entwicklungen – Formen – Ebenen. In: Amadeu Antonio Stiftung: Wissen schafft Demokratie, Schriftenreihe des Instituts für Demokratie und Zivilgesellschaft. Vol. 1, Nr. 2, S. 116–125.
- Balibar, Etienne (1992): Gibt es einen ‚Neo-Rassismus‘? In: Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel (Hrsg.): Rasse, Klasse, Nation. Hamburg: Argument Verlag, S. 23–38.
- Baumgart, Marion (1989): Wie Frauen Frauen sehen. Westliche Forscherinnen bei arabischen Frauen. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- von Braun, Christina/Mathes, Bettina (2007): Verschleierte Wirklichkeit. Die Frau, der Islam und der Westen. Berlin: Aufbau-Verlag.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2009): Europa provinzialisieren? Ja, bitte! Aber wie? In: femina politica. Feministische Postkoloniale Theorie. Gender und (De-)Kolonisierungsprozesse, H. 2, S. 9–18.
- Dietrich, Anette (2007): Weiße Weiblichkeiten. Konstruktionen von ‚Rasse‘ und Geschlecht im deutschen Kolonialismus. Bielefeld: transcript.
- Fanon, Frantz (2017): Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1991): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Gümüşay, Kübra (2020): Sprache und Sein. Berlin: Hanser Verlag.
- Ha, Kien Nghi (2007): Postkoloniale Kritik und Migration. Eine Annäherung. In: Ha, Kien Nghi/al-Samarai, Lauré Nicola/Mysorekar, Sheila (Hrsg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster: Unrast, S. 41–54.
- Hall, Stuart (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Das Argument 178, Hamburg: Argument Verlag, S. 913–921.
- Hall, Stuart (2012): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg: Argument Verlag.
- Hutson, Christiane (2010): mehrdimensional verletzbar. Eine Schwarze Perspektive auf Verwobenheit zwischen Ableismus und Sexismus. In: Jacob, Jutta/Köbsell, Swantje/Wollrad, Eske (Hrsg.): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript, S. 61–72.
- I,Slam (o. A.): Über uns. www.i-slam.de/ueber-islam/ (Abfrage: 09.06.2023).
- Kempfen, Claude C. (2020): Phobie, Fantasie und Fetisch? Antimuslimischer Rassismus und Sexismus in pornografischen Filmen. (ZMO Working Papers, 26). Berlin: Leibniz-Zentrum Moderner Orient (ZMO). <https://d-nb.info/1216597863/34> (Abfrage: 09.06.2023).
- Keskinkılıç, Ozan Z. (2018): Islam und ‚Türkenfieber‘ im kolonialen Gefüge. Zum Verhältnis von Orient-, Kolonial- und Islampolitik im Deutschen Reich. In: Attia, Iman/Mariam, Popal (Hrsg.): BeDeutungen dekolonisieren. Spuren vom (antimuslimischen) Rassismus. Münster: Unrast, S. 200–222.
- Mamozi, Martha (1990): Komplizinnen. Frauen aktuell. Hamburg: Rowohlt.

- Pinn, Irmgard/Wehner, Marlies (1995/2010): EuroPhantasien. Die islamische Frau aus westlicher Sicht. Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung. www.diss-duisburg.de/Internetbibliothek/Buecher/pinnwehner-europhantasien-1995.html (Abfrage: 09.06.2023).
- Popal, Mariam (2011): Kopftuch. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster: Unrast, S. 389–402.
- Reuter, Julia (2002): Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden. Bielefeld: transcript.
- Said, Edward W. (1978): Orientalism. New York: Pantheon Books.
- Shooman, Yasemin 2014: „...weil ihre Kultur so ist“. Narrative des antimuslimischen Rassismus. Bielefeld: transcript.
- Soyer, François (2018): Glaube, Kultur und Angst. Antimuslimischer Rassismus im Spanien der Frühen Neuzeit und im Europa des 21. Jahrhundert. Ein Vergleich. In: Attia, Iman/Mariam, Popal (Hrsg.): BeDeutungen dekolonisieren. Spuren vom (antimuslimischen) Rassismus. Münster: Unrast, S. 126–148.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): Can the Subaltern Speak? In: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hrsg.): Marxism and the Interpretation of Culture. London: Macmillan Education, S. 271–316.
- Wachendorfer, Ursula (2001): Weiß-Sein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität. In: Arndt, Susan (Hrsg.): AfrikaBilder. Studien zu Rassismus in Deutschland. Münster: Unrast, S. 87–101.
- Wayah, Ismahan (2019): ‚You should be topless!‘ Muslimische Frauen im Kreuzfeuer diskursiver Kolonialität. In: Horsch, Silvia/Kisi, Melahat/Klausing, Kathrin/Abdel-Rahman, Annett (Hrsg.): Der Islam und die Geschlechterfrage. Theologische, gesellschaftliche, historische und praktische Aspekte einer Debatte. Berlin: Peter Lang, S. 81–107.
- Yeğenoğlu, Meyda (1998): Colonial Fanatsies. Towards a Feminist Reading of Orientalism. Cambridge: Cambridge University Press.

Zwischen Anspruch und Praxisbedingungen: eine rassismuskritische Analyse der Narrative von Projektreferent:innen queerer Bildung

Dome Ravina Olivo

Zusammenfassung: Der Beitrag beschäftigt sich mit dem im Rahmen der Untersuchung herauskristallisierten Widerspruch in den Anliegen und Zielen queerer Bildung im Hinblick auf die Überschneidung und das Zusammenwirken von queeren Perspektiven, Rassismus, weißsein und Diskriminierung. Im Fokus stehen bisher unbeachteten Dynamiken im Narrativ von Projektreferent:innen queerer Bildung. Die Analyse dieses Narrativs zeigt, dass die persönlichen Erwartungen und Ansprüche an diese Art von Bildung in der Arbeit mit den Adressat:innen dieser Bildungsangebote und angesichts tradierter rassistischer Diskurse, die auf das Feld wirken, verfehlt und jene Diskurse eventuell eher begünstigt als abgeschwächt werden. Projektreferent:innen verwechseln somit in ihrem Narrativ das reale Arbeitsfeld mit dem Ideal. Methodische Basis der vorliegenden Forschung war die inhaltliche Analyse fünf leitfadengestützter, semi-strukturierter Exper:inneninterviews.

Abstract: The present paper deals with the contradictions found among the concerns and goals of queer education that emerged in this research with regard to the intersection between queer perspectives, racism, whiteness and discrimination. The focus is on the undergirding dynamics in the narrative of project contributors in queer education. The analysis of the latter shows that their own expectations and demands on this kind of education are missed in connection with the addressees of these educational offers and in view of traditional racist discourses that have an effect on the field, and possibly rather favour said discourses than weaken them. Project officers thus confuse the real field of work with the ideal in their narrative. The methodological basis of this research was the content analysis of five semi-structured interviews with experts.

Keywords: Diskriminierungskritik, Queere Bildung, Deutschland

„The cultural and social organization of gender and sexuality is embedded within the institutions and everyday practices of global political economy, and is inextricably imbricated with the organization of race, dis/ability, nation, empire and religion. The regulation of gender and sexuality reaches into institutions of the global political economy: the state, civil society, corporate organization, media and communications, etc., as well as into spaces of subjectivity and intimacy“ (Duggan 2016: xxv).

Wie im einleitenden Zitat erörtert wird, kann die Organisation und Verwaltung von Geschlecht und Sexualität nicht unabhängig von den sie umgebenden Strukturen gedacht werden. Ihre Reichweite bewegt sich von den staatspolitischen Sphären bis ins Intimste der Subjektivität eines jeden Menschen. Dabei sind diese Felder, Praktiken und Institutionen rassialisierte Phänomene: Sie stehen nicht als schlicht neutrale Komponenten eines Ganzen da, sondern müssen stets in Verbindung mit wirkmächtigen hegemonialen Diskursen und Politiken gebracht werden, die wiederum keine durch die Zeit fixen Konstrukte darstellen, sondern umkämpft sind. In diesem Sinne hebt der vorliegende Artikel Aspekte der Narrative von Projektreferent:innen außerschulischer queerer Bildung hervor. Denn diese zeigen unbeachtete rassialisierte Dynamiken auf, die zentral für die Reflexion dieser Art von Bildung sind. Einerseits, weil die erwähnten Dynamiken den Kern ihrer Pädagogik und ihre Position darin bilden. Andererseits, weil sie als ein Beispiel der Praxis an die lebhafte queer of colour Kritik anknüpft, die eine reduktive Perspektive des Queeren auf die Sexualität ablehnt sowie an die ebenfalls rassismuskritische Analyse von weißsein als neutrale und unbenannte Position. Zudem wird auf diese Weise im Narrativ der interviewten Projektreferent:innen das reproduziert, wogegen sie zu kämpfen meinen.

Wenn im Rahmen dieses Beitrags von queerer Bildung die Rede ist, sind damit Projekte gemeint, die in den meisten Fällen einen Anspruch auf Anti-Diskriminierung erheben und sich auf das Themenfeld geschlechtlicher und sexueller Vielfalt fokussieren. Eingesetzt vor allem an Schulen oder pädagogischen Instituten und Universitäten, geht es in diesen Projekten darum, mittels Kurzworkshops basierend auf den peer-to-peer Ansatz, zur Gleichberechtigung von vielfältigen Lebensweisen, gesellschaftlicher Akzeptanz von schwulen, lesbischen, bisexuellen, trans*, inter* und nicht-binären Personen, sowie zur Selbstermächtigung beizutragen.

Zwischen August 2017 und April 2021 arbeitete ich als Referent:in in einem solchen Projekt der queeren Bildung in Berlin. Über die Sicherung meines basalen Lebensunterhalts hinaus stimmte mich die Tatsache positiv, dass unterschiedliche Aspekte der queeren Positionierung unhinterfragt akzeptiert wurden – sie waren einfach.

Mit der Zeit beobachtete ich gehäuft bestimmte Phänomene, mit denen weder meine Kolleg:innen noch ich umzugehen wussten. Zum einen vermehrten sich

Anfragen von Lehrpersonen, welche für die negative, „homophobe“ Einstellung, die in ihren Klassen herrschte, sich diffus auf einen Hintergrund¹ der Schüler:innen, allen voran der männlichen Schüler, bezogen. Zum anderen erlebte ich immer wieder, dass die Inhalte der Workshops auf wenig Interesse seitens der Schüler:innen stießen. Dies war in meiner Wahrnehmung oft genug didaktisch begründet. Nach mehrmaliger Wiederholung derselben Erfahrungen sowie Überarbeitung des didaktischen Konzepts kam mir jedoch in den Sinn, dass möglicherweise etwas anderes als die Didaktik der Grund für dieses Desinteresse war. Wiederkehrende Situationen, in denen ich den jungen rassialisierbaren Teilnehmenden der Workshops gegenüber, ein Mindestmaß an Augenhöhe und Respekt an den Tag legte, und dafür von ihnen hochgepriesen wurde, weil ich sie – in meiner Interpretation – ‚sah‘, raubten mir die letzten Funken Motivation. Allmählich konnte ich die politisch-emanzipatorischen Motive, die dieser Art der Arbeit zugrunde lagen, immer weniger wiederfinden. Mir wurde klar, dass ich dieser Beschäftigung nicht mehr nachgehen konnte, da ich nicht mehr an die Umsetzung der dahinterliegenden Ideale glaubte. Ich war jedoch umgeben von Menschen, die – in meiner Wahrnehmung – für diese Art der Arbeit brannten. Mein Interesse, mich diesem Feld akademisch anders anzunähern, wuchs immer mehr und so entschied ich mich im Sommer 2020, mich intensiver mit der außerschulischen queeren Bildung auseinanderzusetzen und diese im Rahmen meiner Abschlussarbeit im Master Gender Studies zu thematisieren. Der vorliegende Beitrag hebt rassismus- und weißseinskritische Aspekte dieser Forschung hervor, nach welchen in der Felduntersuchung nicht explizit gefragt wurde, jedoch in der Analyse der Daten stärker hervortraten. Sie beziehen sich auf die Verständnisse von Diskriminierung durch und auf das Reflexionspotenzial der Referent:innen vis-à-vis der Teilnehmenden ihrer Angebote.

Dabei soll der Frage nach der mediiierenden Rolle der Projektreferent:innen im pädagogischen Prozess sowie der Infragestellung ihrer Grundannahmen, respektiv der Inhalte und Überzeugungen, die sie an die jungen Adressat:innen herantragen, nachgegangen werden. Allen voran die Frage, auf welcher Basis sie die jungen Teilnehmenden von ihrem Angebot überzeugen, über diese Inhalte nachzudenken, sich für diese zu interessieren und von und mit ihnen zu lernen; jedoch auch die Reflexion um die Wechselwirkung zwischen ihrer Subjektivität und der der jungen Personen. Subjektivitäten, die sich jeweils in einem höchst brisanten

1 Der Zusatz des ‚Hintergrundes‘ in einem rassialisierten Sinne geht auf die Nomenklatur ‚mit Migrationshintergrund‘ zurück, welche vom statistischen Bundesamt 2005 eingeführt wurde, und eine enorm heterogene Gruppe von Menschen einschließen soll, deren (Nicht-)Zugehörigkeit zu Deutschland primär durch eine politisch festgelegte Grenzziehung von Migrationserfahrung markiert wird. Gleichzeitig wird hier auch ein „natio-ethno-kultureller“-Hintergrund (vgl. Mecheril 2003) hervorgehoben, den Lehrpersonen evozieren, wenn es darum geht die Grenze zwischen wir (die Progressiven) und den Anderen (die Rückschrittlichen) zu ziehen.

politischen Moment der Aushandlung von Dominanzverhältnissen entlang rassialisierter und vergeschlechtlicher Linien befinden. Dieser Fokus ist auch dem Umstand geschuldet, dass solche Fragestellungen an der Schnittstelle zwischen Rassialisierungs- und Vergeschlechtlichungsdiskursen umkämpft sind und keine endgültigen Antworten bereit liegen (können). Vielmehr geht es darum, neue Aushandlungsräume zu finden, um diese in Hinblick auf die besagten Themen zu erforschen.

1. Methodologie

Ich entschied mich für die Untersuchung der Grundüberzeugungen von Projektreferent:innen queerer Bildung, weil sie als Akteur:innen der lebendige Nexus zwischen dem Schul- und Sozialsystem und dem pädagogischen Prozess sind. Des Weiteren war ich beeindruckt von der gesetzten Rahmung der pädagogischen Ziele für die Workshops, welche Informationsvermittlung, Stärkung der Handlungsfähigkeit gegen Diskriminierung, Reflexion und Abbau von Stereotypen und Vorurteilen, und Empowerment durch wertschätzenden, gleichberechtigten Umgang mit verschiedenen Identitäten und Lebensweisen umfassten (vgl. Bundesverband Queere Bildung e.V. 2018). Die Empfehlung, die „Sensibilisierung für Mehrfachdiskriminierungen und Einnahme einer intersektionalen Haltung“ (vgl. ebd.) als Maßnahme für die Erreichung der Ziele zu nehmen, ist ebenfalls beeindruckend. Als Kernanliegen entwickelte sich die Untersuchung der in diesem Widerspruch sichtbaren Spannung in den Anliegen und Zielen queerer Bildung im Hinblick auf die Zusammenkunft von queeren Perspektiven, Rassismus, Weißsein und Diskriminierung.

Bei der Felduntersuchung wurden leitfadengestützte, semi-strukturierte Expert:inneninterviews eingesetzt. Diese Art der Interviews eignete sich besonders, um die Meinungen, Haltungen, Ereignisse und Reflexionen der Akteur:innen zu erfragen; zudem erlaubte es diese Interviewform, auf Teilaspekte näher einzugehen (vgl. Mayring 2016, S. 66). Der Leitfaden wurde so offen konzipiert und eingesetzt, dass die Narrative der Teilnehmenden möglichst wenig beeinflusst wurden. Es fanden keine Nennungen spezialisierter Begriffe statt und Interviewpartner:innen wurden in ihrem Erzählfluss zu keinem Zeitpunkt unterbrochen. Es wurde sich stets nur auf Begrifflichkeiten oder Ideen bezogen, die durch die Befragten selbst eingebracht wurden. Insgesamt wurden mit acht Referent:innen mehrerer Projekte der queeren Bildung in Deutschland Interviews zwischen dem 09. Dezember 2020 und dem 18. Januar 2021 durchgeführt. Die interviewten Personen waren allesamt Referent:innen oder Koordinator:innen der jeweiligen Projekte. Alle positionierten sich als weiß. Die jüngste Person war 25 Jahre alt und die älteste Person in ihren 50ern. Alle Interviews wurden mit Einverständnis der Forschungsteilnehmenden aufgezeichnet. Fünf Interviews wurden transkribiert

und mittels MAXQDA in mehreren Durchläufen induktiv-explorativ nach Mayring kodiert. Der gesamte Auswertungsprozess wurde von einer introspektiven Einstellung begleitet, welche ebenso die Forschende:r-Gegenstand-Interaktion widerspiegelt. Dahingehend wurde eine ganzheitliche Betrachtung bewahrt, um den Befragten gerecht zu werden (vgl. Mayring 2002, S. 24 ff.). Zu den Kodierungen wurden analytische Memos, Zusammenfassungen und Paraphrasen des Materials erstellt. Vor dem Hintergrund der Forschungsfragen wurden aus den Einzelcodes Codefamilien und schließlich Analysekatoren und -themen abgeleitet. Die Namen der Interviewpartner:innen wurden für einen stringenten Datenschutz durch Pseudonyme ersetzt.

2. Forschungsergebnisse

Ein erstes Themenfeld betrifft das spezifische Verständnis des Queeren meiner Interviewpartner:innen, das sowohl durch die Differenz zur sogenannten Heteronorm, welche in der cisgeschlechtlichen und heterosexuellen Positionierung zum Ausdruck kommt wie durch eine grundlegende queere Einstellung zum Normalen und Normativen gekennzeichnet ist. Dieses Normale und Normative wurde mal als Schublade, mal als starres System oder als gesellschaftliches Regelwerk beschrieben. Meine Annahme ist, dass dieses Verständnis zur Unsichtbarmachung der Widerstandsstrategien der Schüler:innen in den Workshops sowie anderer als queer positionierte Subjekte führen kann, wenn die anzuprangernde Norm als starr in Zeit und Form wahrgenommen wird. Dahingehend wird kollektiver oder vereinzelter Widerstand gegen den Inhalt der Workshops ausschließlich als negative Einstellung der jungen Teilnehmenden aufgefasst bzw. die Pluralität queeren Lebens insofern negiert, als eine einzig richtige Form, das Queere zu leben, postuliert wird.

Zudem ist vielerorts in den Erzählungen eine Selbstpositionierung ‚außerhalb‘ identifizierbar: „queer zur Norm zu sein, also nicht dazugehören und mir wieder als was Positives anzueignen [...] So voll dieses Gefühl so anders zu sein [...]“ (Jocelyn, Interview vom 15.01.2021). Ferner begleitet ein solcher Affekt durch die Imagination einer fortbestehenden Außenseiter:inposition den gesamten Diskurs. Diese Alterität in den Selbstdarstellungen wird zur notwendigen Bedingung der queeren Erfahrung. Der Aspekt des Andersseins kontrastiert wiederum mit der Vorstellung, die aus diesem Außen heraus Sichtbarkeit fordert und sucht. Wie beispielsweise als eine Interviewpartnerperson von einer Übung bei einem Workshop berichtet, bei der Schüler:innen schätzen sollen, wie viele queere Menschen es in Deutschland gibt. Ihrer Erzählung folgend, hat die Nachfrage einen Aha-Effekt bei den Schüler:innen, die sich vor diesem Augenblick dieser Realität nicht bewusst sind. Zudem kommt es der interviewten Person so vor, als

würde sich die Teilnehmende wundern, warum sich die queeren Menschen nicht öffentlich zeigen, wenn sie so viele sind.

Aufgrund jenes Bedingungsaspektes der Alterität in der queeren Selbstdarstellung, eröffnete sich für mich die Frage, inwiefern vom Anderssein der Anderen gesprochen werden darf. Wo hätte dieser Bedingungsaspekt dann in der erläuterten queeren Erfahrung Platz? Eine alternative Formulierung für die beschriebene Beziehung der Auffassung vom Queeren im Narrativ stellt das Spannungsverhältnis zwischen einer einheitlichen versus einer pluralen queeren Erfahrung dar, welche im allgemeinen Coming-Out-Narrativ seine Pointe findet. Darunter fällt das unverkennbare Anderssein durch die queere Geschlechtsidentität und/oder queeres Begehren, das respektive Weitererzählen dieser Tatsache und die Nähe/Distanz zur Normvorstellung. Und was damit resoniert: Der Mut, daraus eine wiederkehrende Erfahrung zu machen. Es soll dazu erklärt werden, dass gängige Workshops zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt an Schulen einen autobiografischen und peer-to-peer Ansatz folgen, was für die konkrete Arbeit bedeutet, dass sich queere Ehren- und Hauptamtliche wie meine Interviewpartner:innen, im Rahmen der Angebote jedes Mal aufs Neue outen. Obschon dies kein Muss darstellt, ist es defacto ein wesentlicher Teil des pädagogischen Programms. Beim Coming-Out-Narrativ handelt es sich keineswegs um irgendeine Geschichte, sondern um *die* Geschichte im Leben der Menschen, die ihn als essenziell für sich beanspruchen, zumindest auf dieser Art und Weise wird er im Rahmen dieser Studie beschrieben. Demnach stellt sich hier die Frage, was ein solches Outing als notwendige Bedingung des queeren Lebens mit dem Narrativ von Queersein macht. In den Worten einer Referentin: „Aber so vom Gefühl her erzeugt es sofort wieder so ein Ding von, ich bin keine normale queere Person, denn ich habe ja nicht diese dramatischen Kurven in meinem Coming-Out gehabt“ (Interview vom 15.01.2021). María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan (2005) sprechen in dieser Hinsicht von einem dominanten Sexualitätsdiskurs, der stereotypisch an eine progressive Narration ansetzt, bei dem anfangs die verschwiegene(n) homosexuellen Praxen stehen, „die am Ende in den modernen befreiten, offen lebenden queeren Subjektivitäten aufgehen. Das sogenannte Coming-Out gerät hier zu einem Marker für kulturelle Reife und Fortschrittlichkeit“ (ebd, S. 50). Zuletzt lässt sich eine Beschreibung von queer heranziehen, die nach meinem Verständnis einen ähnlichen Ausschluss stark divergierenden queeren Positionen erzeugt, nämlich: „Wenn man für sich selber akzeptiert, dass es auch bestimmte Menschen gibt, wo man das oft verlässt, wo man einfach für sich selbst akzeptiert in diesem Themenfeld selbst vielfältig zu sein und nicht in einem Punkt eingefahren.[...]. Es ist für mich ein bunter, lebender, vielfältiger Begriff. Bunt und positiver Begriff vor allem.“ (Thiel, Interview vom 14.12.2021). Worauf ich hinaus möchte ist, dass es eine Diskrepanz zu geben scheint zwischen dem, was queer sein möchte, nämlich in dieser Lektüre vielfältig und bunt, und was dieses bestimmte Queere imstande ist zu akzeptieren an anderen Arten der Identität und Selbstpräsentation. Ich ar-

gumentiere, dass dies nicht mit einer konkreten Vielfalt korrespondiert, die nicht bereit ist, sich selbst als derart ‚bunt und vielfältig‘ zu geben. Diese Differenzbeziehungen existieren in einem Spannungsverhältnis zwischen der eigenen queeren Situiertheit ‚außerhalb‘ bei gleichzeitiger Forderung von mehr Akzeptanz sowie der sensiblen Rolle des Coming-Outs dabei. Ferner fehlt es an einer Reflexion über das Verhältnis zwischen der eigenen Normativität und der Marginalisierungserfahrungen anderweitiger Anderer.

Das zweite Themenfeld betrifft das vorgefundene Diskriminierungsverständnis im Narrativ der Projektreferent:innen. Dieses wird dem Stand des Fachdiskurses entsprechend nicht als in einem System und Strukturen verortet, sondern oft kausal ausgelegt und an bewussten und intendierten Denkvorgängen orientiert verstanden. Dieses Verständnis tritt zutage, wenn meine Interviewpartner:innen von der angewendeten Methode erzählen, nach der Teilnehmende durch unterschiedliche Übungen gebeten werden, über Diskriminierung und ihre Ausformungen zu reflektieren. Im Zuge des Erkennens bzw. Benennens unterschiedlicher Ungleichheitsformen wird versucht, auf geschlechtliche und sexuelle Diskriminierung hinzuweisen. Diese parallele Setzung sollte in der Anlage der Übung den Effekt haben, dass Schüler:innen merken, man könnte eine Person aufgrund eines Merkmals schlecht finden, doch bräuchte man nicht alle über denselben Kamm scheren, oder das Gefühl in ihnen hervorrufen, dass sie ja wüssten, „dass Diskriminierung sich scheiße anfühlt“ (Alexis, Interview von 12.01.2021). Eine didaktische und pädagogische Herangehensweise, die davon ausgeht, das Vorhandensein und die Intensität von Diskriminierung hänge stark von kognitiven Prozessen und Intentionalität ab, fand bei allen Befragten Zustimmung. Jene individualisierende Herangehensweise steht einem rassismus- und weißseinskritischen Verständnis entgegen, welche historisch gewachsene Dominanzansprüche, die sich in Strukturen, Denkmuster und kulturellen Ausdrucksformen widerspiegeln, in den Mittelpunkt stellt.

Einer ähnlichen Logik folgt die Vorstellung der Bewusstseinerlangung von Teilnehmenden, die sich nach und nach so anhört als wäre vor der Begegnung mit der queeren Bildungsarbeit nicht den Hauch einer Ahnung von Diskriminierung vorhanden gewesen oder als wäre diese an die Überzeugung gekoppelt, dass der Aha-Moment Menschen in ihrer Auseinandersetzung mit Diskriminierung verändere – wie per Knopfdruck. Dazu erzählt eine interviewte Person von einer Autismus-Fortbildung, bei der die Trainerin die freiwillige Teamende eine Privilegienliste erstellen lässt, die von einer gehörlosen Person nicht erlebt werden und dies als besonderer, „riesen“ Moment beschreibt, sich in eine andere Identität hineinzuversetzen und für sich den Schluss zieht, dass sich dies auf den queeren Kontext und Diskriminierungsformen übertragen lässt. Weitere Dimensionen dieser Auffassung von Diskriminierung finden sich in der seitens der Referent:innen erwünschten Dekonstruktion des Sprechens über „normale“ Menschen hinzu einer Vorstellung von Mehr- und Minderheiten sowie der Tatsache, dass jede Person zu

einer Minderheit gehören kann und der dazugehörige Wunsch, andere Minderheiten zu akzeptieren, weil man ja wüsste, wie sich das anfühlt. Dies ist zu kurz gedacht, weil Teilnehmende der Workshops damit Handlungs- und Denkfähigkeit aberkannt, und von einer Gestaltung der Sprache auf ein Denk- und Verhaltenswechsel geschlossen wird. Des Weiteren wird nicht beachtet, dass Angehörige einer Minderheit, abhängig davon welche Differenzierungsachse herangezogen wird, zur Angehörigen einer Mehrheit werden können. An einer ähnlichen Stelle heißt es: „Irgendwie zu einem Punkt zu kommen, gar nicht mehr zu sagen, es gibt das Normale und das, was davon abweicht, sondern einfach zu sagen, es ist alles irgendwie normal und es gibt einen Grund dafür, warum Sachen abgewertet werden und dieser Grund ist voll kacke [...], es geht irgendwie darum, alles als lebenswert anzuerkennen und als gleichwertig vor allem“ (Jocelyn, Interview vom 15.01.2021). Ferner wird damit argumentiert, die Entscheidung für oder gegen Akzeptanz sei ein kognitiver Schritt, einen den man geht, wenn genug – vor allem das richtige – Wissen oder eine aufrichtige Moral vorhanden sei? All die hier explizierten Haltungen gehen jedoch auf komplexere Vorgänge zurück, als eine neue Information zu bekommen, und sich für das ‚Richtige‘ oder gegen das ‚Falsche‘ zu entscheiden. An einer anderen Stelle wird von den Schüler:innen gesprochen, die schon merken, „dass Diskriminierung doof ist, sich reflektieren und dementsprechend stark dafür machen, wenn sie das bei anderen mitbekommen“ (Alexis, Interview vom 12.01.2022). Doch warum nicht davon ausgehen, Schüler:innen würden wissen, was sich gehört und trotzdem so handeln, wie sie wollen? Diese reduktionistische Sichtweise im Material geht auf eine Perspektive zurück, die Diskriminierung auf negierte Selbstanteile, eine moralisierende Sichtweise oder bis dato unbekannte Meinungen reduziert. Die Idee dahinter ist, dass Diskriminierung abnehmen würde, wenn die vorigen Umstände nicht gegeben wären.

3. Diskussion

Aus den ausgeführten Ergebnissen, leiten sich zwei Erkenntnisse ab: das Narrativ queerer Bildung bleibt einer Normativität verhaftet, die potenziell zu einer Verstärkung wirkmächtiger Herrschaftsverhältnisse führt. Queere Bildung transportiert im Rahmen dieser Untersuchung eine spezifische Vorstellung von Moral, die in ihrer Erzählung unfehlbar scheint. Unterschiedliche Versuche, das Normative zu überwinden, verharren in binären Auffassungen von Gut und Böse, indes verkennen sie den Moment der normativen Differenzierung bei sich selbst. Die Norm der Zwangsheterosexualität, die das Queere überwinden möchte, macht den Anschein der Starrheit, als würde diese jederzeit erkennbar sein, oder vielmehr, als müsste sie das, sodass sich ihr in derselben Geste widersetzt werden kann. Es bleibt somit in der Wahrnehmung meiner Interviewpartner:innen kein Platz für die vielen Momente des Scheiterns dieser Norm, oder für eine sensi-

blere und kontingente Betrachtung der Menschen, die darunter fallen. Für eine Selbstorientierung, die so viel Identifikationskraft aus einer Widerstandsbewegung schöpft wie die queere, ist es auffällig, dass eine (normative) Positionierung derart unveränderlich in Zeit und Raum konstruiert wird. Somit entsteht eine dichotome Sichtweise, obwohl das Gegenteil gewünscht wird. Es fehlt an einer selbstreflexiven Sichtweise aus der Sicht des Queeren, die sich nicht primär oder nicht nur als machtlos beschreibt und dadurch wenig Weitsicht für diverse Positionierungen innerhalb der queeren Community und darüber hinaus bereithält. In den Worten von Heather Love: „We need an account of sexual and gender difference as an axis of domination as well as attention to the diverse social locations of queers, who are situated as both dominant and subordinate in relation to many different forms of power“ (2013, S. 453). Gesellschaft ist nicht nur im Sinne dieser Heteronorm normativ. Es geht ebenfalls um den Mechanismus, Diskriminierungsverhältnisse, aber auch Machtpositionen – und somit in den Worten meiner Interviewpartner:innen, Privilegien – von der eigenen Person fernhält und sie anderen zuweist. Damit zusammenhängend wird in der Narration der Referent:innen das Aushalten von Verschiedenheit so zum Aushalten einer sehr konkreten Form der Differenz. Es entstehen somit logische Probleme in ihrer Argumentationslinie zwischen Akzeptanz und Toleranz gegenüber Differenz und um Selbstbestimmung im Verhältnis zu einer flexibleren Vorstellung, wo es kein richtig oder falsch gibt. In diese Richtung argumentiert eine interviewte Person, wenn sie vom „Nästkästchen schönster Moment“ (Interview vom 14.01.2021) bei einem Workshop mit einer Klasse von mehrheitlich als PoC-muslimisch rassialisierten Schülern über die Antwort einer von diesen Jugendlichen auf die Frage, was sie sonst wissen würden, wer sonst noch diskriminiert werde, erzählt. Seine Antwort war: Gender Pay Gap. Die interviewte Person erlebt diesen Moment als besonders positiv und beschreibt ihn mit „smashing clichés“. Dennoch frage ich mich, welche Klischees auf welcher Seite hier wirksam werden? Gerade die zelebrierende Stimmung und Überraschung darüber, dass ein Jugendlicher, gerade weil er von Rassismus betroffen ist und sein äußeres Erscheinungsbild im Rahmen dieser gängigen Assoziationsketten steht, plötzlich zum Phänomen wird, weil er sich der seit Jahrzehnten anhaltenden Einkommensschere bewusst ist, zeugt jedoch in gewissem Maße vom genauen Gegenteil. Die Referent:innen versuchen hier, einen Diskurs kritisch zu betrachten, den sie teilweise selbst bedienen. Dahingehend betonen Castro Varela und Jagusch (2009) in ihrem Aufsatz zu geschlechtergerechter und anti-rassistischer Arbeit, dass ein Großteil der Projekte, die sich an rassialisierte, nicht-weiße Jugendliche richtet, im Themenbereich von Gewaltprävention, Machotum und Delinquenz liegen. Für sie ist dies kein Zufall, sondern Produkt eines dominanten Blickes, der diesen jungen Menschen eine von der Norm abweichende Männlichkeit zuschreibt, die zwangsläufig negativ besetzt ist (vgl. ebd, S. 271). Zudem werden hegemoniestabilisierende und diskriminierende Praxen oft nur dann erkannt, wenn sie direkt

sind und offen ausgesprochen werden – aber nicht, wenn sie in Form von Romantisierung, Exotisierung, Infantilisierung und anderen Abwehrmechanismen stattfinden. Anderswo sind Referent:innen der Meinung, sie würden diese Schüler nicht erreichen aufgrund der weißen Zusammensetzung des Teams und ihrer christlichen Sozialisation oder der atheistischen Positionierung ihrer Mitglieder. An der Stelle geben sie Beispiele für den gegenteiligen Fall und stellen damit ein positives Ergebnis in Verbindung. Tatsächlich geht es hier aber nicht (nur) um Religion, sondern um wirkmächtige Macht- und Herrschaftskonstellationen, bei denen diese Jugendlichen sich stets zwischen Positionen bewegen, in denen sie einerseits überraschen, weil sie einen englischen Begriff für die geschlechterbasierte Einkommensungleichheit kennen, oder andererseits verhöhnt werden, weil sie in und durch diese erstarrte Sprache und Bilder agieren und kommunizieren, welche sie an unterschiedlichen Punkten bestätigen, widerlegen und sprengen. Wenn junge Menschen Wörter, Sprache und Idiome benutzen, die diskriminierend wirken, dann zeugt dies nicht unbedingt von einer tiefen Überzeugung – umso weniger in ihrem Alter. Wenn aber Bildungsreferent:innen der Meinung sind, eine Form des Scheiterns ihrer Bildungsziele wäre an der vermeintlichen Religion oder Rassialisierung von Teilnehmenden ihrer Angebote festzumachen, und nicht an dem Angebot selbst, dann wurde meines Erachtens nicht tiefgründig genug das betrieben, wofür sich queere Bildung stark macht, nämlich Selbstreflexion und Selbstkritik.

Dahingehend tauchen die Fragen auf, ob Teilnehmende der Workshops den (moral-durchsetzten) Lernzielen, die ihnen mitgegeben werden, widerstehen oder sich desinteressiert zeigen dürfen. Und vor allem: Können Schüler:innen einen Raum bekommen, in dem sie sich äußern und ernst genommen werden, auch wenn sie sich nicht erwartungsgemäß ausdrücken? Die beschriebene Eingengung der Perspektive auf queere Themen im Umgang mit Diskriminierung reduziert die Möglichkeit, das Handlungspotenzial der Teilnehmenden zu erkennen. Stattdessen wird eine Reproduktion von Diskriminierung behauptet. Der Analyse nach lässt dieser Umstand ein Klima der Ängstlichkeit vor der Reproduktion von Diskriminierung entstehen, was wiederum Teamende vor die unmögliche Aufgabe stellt, keinesfalls Diskriminierung reproduzieren zu wollen. Gleichzeitig könnte dies das anfangs thematisierte Schweigen und Desinteresse der Schüler:innen erklären. Dieser Aspekt korreliert mit dem Wunsch seitens der Referent:innen, möglichst divers zu sein, der in ihren Vorstellungen zu einer Art Zwang wird, divers sein zu *müssen*. Der von mir herausgearbeitete Zwang hat wiederum Ähnlichkeiten mit einem neoliberalen, multikulturellen Verständnis von Diversität und Inklusion, demnach Differenz als Identitätskategorie statt als eine legitime Wissens- und Widerstandsform aufgefasst wird. Zudem dringt das Bild einer additiven Auffassung von Diversität durch, nach der die Summe unterschiedlicher Kategorien ein diverses Projekt ergeben. Die diskutierten Aspekte werden im Spannungsverhältnis deutlich zwischen der geübten Sys-

temkritik auf der einen Seite, individualisierender Erklärungsmuster und einer schwierigen moralisierenden Deutungshoheit auf der anderen Seite. Es ist nicht falsch, als Orientierung eine komplette Umwälzung gesamtgesellschaftlicher und sehr wohl ungerechter Verhältnisse anzustreben, vielmehr entsteht für mich die Kluft, wenn man das konkrete Feld mit dem Ideal verwechselt, und beim Ers-teren nicht mehr realitätsnah und kontextabhängig, sondern eben belehrend und realitätsfern handelt. Außerdem entpuppt sich die postulierte offene Haltung gegenüber dem Anderssein allmählich als ausschließlich weiß, out und queer, dadurch werden vorgefundenen Annahmen der Lehrpersonen über die von ihnen als solche definierte Kultur und Ideologie der Schüler:innen und Teilnehmenden der Angebote von queerer Bildung seitens der Referent:innen, indirekt bestätigt und bestärkt. Zum einen durch die personelle Zusammensetzung der Teams in den Projekten und der Allgemeinstruktur ihres Verbandes, und wie die vorliegen- de Arbeit bisher hoffentlich aufzeigen konnte, ebenfalls durch ihre Annahmen und Umgang mit Diskriminierung im Feld.

4. Conclusio

Im Rahmen dieser kleinen Studie wurde versucht, zugrundeliegende Dynamiken im Narrativ von Projektreferent:innen queerer Bildung herauszuarbeiten und sie durch eine rassismus- und weißseinskritische Brille, mit den Adres- sat:innen ihrer Angebote in Verbindung zu bringen. Ausgearbeitet wurde die Dissonanz zwischen dem Anspruch der Referent:innen an sich selbst und ihrer Adressat:innen und die damit einhergehende Verstärkung der in diesem Feld wirkenden Herrschaftsansprüchen durch Aufrechterhaltung mehrerer Dichotomien (gut/böse, queer/hetero, ...) sowie eine sich daraus entwickelte Distanz zwischen der Theorie und Praxis. Sollten sich die ausgearbeiteten Verhältnisse im Rahmen dieser Studie in der allgemeinen queeren Bildung wiederfinden, wäre eine tiefergehende Erforschung ihrer Annahmen und Ideale angebracht. Im besten Falle würde diese eine fokussierte Betrachtung der jungen Teilnehmenden der Bildungsangebote und ihre lebensweltlichen Sphären ins Zentrum rücken.

Literatur

- Bundesverband Queere Bildung e.V. (2018): Qualitätsstandards für die Arbeit mit Schulklassen und in der außerschulischen Jugendarbeit.
- Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (2005): Spiel mit dem „Feuer“ – Post/Kolonialis- mus und Heteronormativität. In: *Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwis- senschaft*, 14, 1, S. 47–58.
- Castro Varela, María do Mar; Jagusch, Birgit (2009): Möglichkeitsräu- me und Widerstandsstrategien. Überlegungen zu einer geschlechtergerechten und antirassis- tischen Jugendarbeit. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul/Scharathow, Wiebke u. a. (Hrsg.): *Ras-*

- sismuskritik: Band 2. Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag (Reihe Politik und Bildung), S. 266–282.
- Duggan, Lisa (2016): Foreword. In: Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita; Engel, Antke: *Hegemony and Heteronormativity: Revisiting „the political“ in Queer Politics: Revisiting „the Political“* in Queer Politics, Burlington, VT: Ashgate Pub. Co. S. xxv–xxvii.
- Love, Heather (2013): Queer Critique, Queer Refusal, in: *Radical Philosophy Review*, Jg. 16, Nr. 2, S. 443–457.
- Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*, 6. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*, 5. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann Verlag.

„Das Element der Barbarei“: ‚Kultur‘ und ‚Abendland‘ in der deutschen Kolonialpädagogik

Z. Ece Kaya

Zusammenfassung: In dem Beitrag wird aufgezeigt, dass kulturtheoretisches Denken in Stufen höchst „menschenverachtend“ und „herrschaftsimmanent“ ist und ein solches Kulturverständnis „das Element der Barbarei“ (Adorno) als Bestandteil beinhaltet. Nach einem kurzen Überblick zur Begriffsgeschichte der ‚Kultur‘ werden die Theorien der Kulturkreise und Kulturstufen von Frobenius und Spengler sowie deren erziehungswissenschaftliche Resonanz beispielhaft durch den Kulturpädagogen Eduard Spranger und deren Kritik durch Adorno zusammengefasst. Anschließend wird am Beispiel des Kulturverständnisses der deutschen Kolonialpädagogik diskutiert, inwieweit die kolonialrassistischen Kulturkonstruktionen und diskursiven Mechanismen bis in die Gegenwart Kontinuitäten zeigen und wie ihnen aus einer rassismuskritischen und antirassistischen pädagogischen Perspektive entgegenzuwirken ist.

Abstract: The paper argues that cultural theoretical thinking in stages is highly „inhuman“ and „immanent to domination“ and that such an understanding of culture contains „the element of barbarism“ (Adorno) as a component. After a brief overview of the history of the concept of ‚culture‘, the theories of cultural circles and stages of culture by Frobenius and Spengler, as well as their resonance in educational science, exemplified by the cultural educator Eduard Spranger, and their criticism by Adorno, are summarised. Subsequently, using the example of the cultural understanding of German colonial education, it is discussed to what extent the colonial racist cultural constructions and discursive mechanisms show continuities up to the present and how they can be counteracted from a critical and anti-racist pedagogical perspective.

Keywords: Dekolonialisierung, Kultur, Kolonialpädagogik

1. Einleitung

„Ehrlich gestanden, vom großen deutschen Kulturvolk, so wie ich Kultur verstehe, habe ich hier nicht viel zu spüren bekommen. Oder hat Kultur doch nichts mit Menschenwürde und Respekt zu tun?“ (Kapombo Uazuvara Ewald Katjivena, 1981)¹

Die Frage, wie *die* Kultur zu definieren ist und welchen Einfluss die tatsächlichen oder fiktiven kulturellen Differenzen auf Bildung haben oder haben sollen, bildete im Rahmen der deutschen Kolonialerziehung ein zentrales Thema. Gemeint sind die Debatten der deutschen Missions- und nachher auch der Regierungspädagogik in Afrika während der tatsächlichen deutschen Kolonialherrschaft (1884–1914) und aber auch der erziehungswissenschaftlichen Kolonialpädagogik in der NS-Zeit, die mit der Hoffnung auf erneute Kolonisierung unter der NS-Herrschaft begann, die eigene Rolle als vermeintliche Fachexperten erneut zu definieren, bereits die Anzahl der in den ‚Schutzgebieten‘ benötigten Lehrkräfte für erneute Kolonialerziehung zu berechnen und Lehrpläne zu entwerfen. In den missionspädagogischen Schriften ging es im Kern um eine ‚Erziehung zur Arbeit‘, die unter der christlich-missionarischen Parole ‚ora et labora‘ (bete und arbeite) durchgeführt wurde. Kolonialpädagogen² sowie ehemalige Kolonialkreise in der NS-Zeit ergänzten dieses von Missionspädagogen bereits zunehmend rassistisch formulierte Verständnis von ‚Erziehung zur Arbeit‘ (vgl. etwa Schlunk 1914, S. 89) stärker mit deutschem Nationalismus. Behauptet wurde nun, dass eine Erziehung zum „deutschen Arbeitsgedanken“ (Becker 1939, S. 80) für die vermeintliche ‚Eigenart‘ der Kolonisierten die geeignetste Form der Bildung in Afrika sei. Neben dieser kolonialrevisionistischen-deutschnationalistischen Hervorhebung mit Verweis auf die angebliche deutsche Fähigkeit zum Kolonisieren, wurde das kolonialrassistische Verständnis von ‚Europa‘ als weißer, ‚unserer‘ Kulturraum von angeblich ‚höheren Rassen‘ weiterhin propagiert:

„Die schuldlose Schuld dieser Eingeborenen ist, dass sie von Natur nicht den Trieb spüren, Werte zu schaffen. [...] Darum muss der Eingeborene sich dienstbar in die Arbeit der Werteschöpfung durch den Weißen einspannen lassen. Zu leben, nur um da zu sein, hat niemand ein Recht. So lautet ein Gesetz der höheren Rassen, die alle

1 Kapombo Uazuvara Ewald Katjivena ist ein hererostämmiger namibischer Regisseur, Publizist. Er studierte in Berlin und drehte die Filme „Lokomotive Kreuzberg“ und „Give us back Namibia“. Das obere Zitat stammt aus seinem Text mit dem prägnanten Titel „Deutsches in Vergangenheit und Gegenwart: Wer die Barbaren wirklich sind ... Ein Namibianer begegnet der deutschen Kultur“ (1981). Informationen und Publikationen unter: www.namibiana.de/namibia-information/who-is-who/autoren/infos-zur-person/uazuvara-ewald-katjivena.html (Abfrage: 09.06.2023)

2 An dieser Stelle wird nicht gegendert, weil die analysierten Kolonialpädagogen bis auf eine Ausnahme Männer waren (vgl. Kaya 2017, S. 39, Adick 1997, S. 960).

menschliche Kultur schufen und ihre Heimat auf *unserer* Halbkugel haben.“ (Ehem. Kolonialbeamter Paul Rohrbach im Jahr 1936, zit. in Melber 1984, S. 35, Hervorh. i. O.)

Solche menschenfeindlichen Aussagen wie „Zu leben, nur um da zu sein, hat niemand ein Recht“ traten im deutschen kolonialpädagogischen Diskurs häufig mit einer zynischen Selbstverständlichkeit auf. Dabei wurde die Definition der *Kultur* (oder der sog. ‚Werteschoöpfung‘) unmittelbar in Verhältnis mit *Arbeit* (und Arbeit mit *Erziehung* und Erziehung mit ‚*Rasse*‘) gesetzt. Sie fungierte im Rahmen der hierarchisch konstruierten kolonialrassistischen Projektion daher als ein pädagogisierendes Rechtfertigungsinstrument für die europäisch-weiße Kolonialherrschaft, denn „[d]er Weiße [sei] gegenüber dem Schwarzen der Herr“ (Patzschke 1939/40, S. 5) und „neben dem Herrn auch Lehrer und Helfer“ (Feyer et al. 1943, S. 188).

Die deutsche Kolonialpädagogik schien ganz genau zu wissen, wie das ‚kulturmüde‘ Abendland (vgl. Becker 1939, S. 48) mit „erzieherischen Energien der NS-DAP“ (Becker 1941, S. 49) zu retten sei, wenn die Deutschen erneut kolonisieren dürften (vgl. Kaya 2017, S. 183, S. 272). Dabei wurde von Kolonialerziehung eine ‚rassengemäße‘ Erziehung und von Kultur ‚Rasse im geistigen Sinne‘ (Spengler, s. u.) verstanden und sich auf dieser Weise an frühere Theorien von Kulturstufen angeknüpft neben gleichzeitiger müheloser Anpassung der kolonialrassistischen Ideologie an die NS-Ideologie. Trotz realpolitischer Interessenskonflikte mit dem NS-Regime bzgl. der Expansion im Osten (und zunächst nicht in Afrika), waren auf ideologischer Ebene alle daran einig, die deutschen Kolonialverbrechen entweder ganz zu leugnen oder im Vergleich zu anderen Kolonialmächten verharmlosend darzustellen. Diese hätten in ihren Kolonien Adaptations- und Assimilationspolitiken durchgeführt, die als „Verrat der weißen Rasse“ (Becker 1939, S. 18) zu beurteilen seien. An der Notwendigkeit einer deutschen Weltherrschaft zweifelte keine:r im kolonialpädagogischen Diskurs. Zudem waren nicht nur Kolonialpädagogen, sondern auch bekannte deutsche Erziehungswissenschaftler an der Debatte beteiligt, wie etwa der Reformpädagoge Peter Petersen, der 1941 meinte, eine Kolonialerziehung mache allein aus ‚rassischen‘ Gründen keinen Sinn (vgl. Kaya 2017, S. 366 ff.) oder der Kulturpädagoge Eduard Spranger, der bereits in den 1920er Jahren nicht daran glauben wollte, dass auch die *deutsche* Kultur mit dem Europäischen untergehen könne und daher dazu aufrief, diese unbedingt ‚rein [zu] erhalten‘ (s. u.). Die Auseinandersetzung mit Spenglers – damals nach eigener Aussage als pessimistisch falsch verstandener – Untergangsprognose von ehemaligen NS-Kolonialexperten wie Wolfgang Drascher bis in die 1970er Jahren (vgl. Kaya 2017, S. 80) und aber auch durch rechte Ideologien der Gegenwart, bildet ihre aktuelle Relevanz für rassismuskritische und antirassistische Pädagogik.

3 NSDAP: Abkürzung für die Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei.

Kolonisierte seien der deutschen Kolonialpropaganda zufolge anzuzeufinden, sobald sie mit kolonialer Ausbeutung, Unterdrückung und Gewalt nicht einverstanden wären und sich gewehrt hätten. Als gehorsame Kolonialuntertanen würden sie aber dagegen durch die deutsche ‚Schutztruppen‘, die bekanntlich für den Völkermord an Herero und Nama verantwortlich waren, in ihrer ‚Eigenart‘ geschützt, da sie ja ‚schuldlos schuldig‘ und an der ‚Kulturschöpfung‘ vermeintlich keinesfalls beteiligt seien (s. o. Zitat von Rohrbach). Die Rassismuskforscherin Susan Arndt betrachtet daher auch den Begriff des ‚Schutzes‘ in der deutschen Kolonialherrschaft als rassistisch und euphemistisch (vgl. Arndt 2022, S. 28). Diese widersprüchlichen Konstruktionen der ‚Kultur‘ spielten im Rahmen der deutschen Kolonialideologie als auch der NS-Ideologie offenbar eine wichtige Rolle bzw. das tun sie in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Diskursen immer noch.

Im Folgenden⁴ wird daher aufgezeigt, dass kulturtheoretisches Denken in Stufen höchst „menschenverachtend“ und „herrschaftsimmanent“ ist und ein solches Kulturverständnis „das Element der Barbarei“ (Adorno 2015, S. 71)⁵ als Bestandteil beinhaltet. Nach einem kurzen Überblick zur Begriffsgeschichte der ‚Kultur‘ werden die Theorien der Kulturkreise und Kulturstufen von Frobenius und Spengler sowie deren erziehungswissenschaftliche Resonanz beispielhaft durch den Kulturpädagogen Eduard Spranger und deren Kritik durch Adorno zusammengefasst. Anschließend wird am Beispiel des Kulturverständnisses der deutschen Kolonialpädagogik diskutiert, inwieweit die kolonialrassistischen Kulturkonstruktionen und diskursiven Mechanismen bis in die Gegenwart Kontinuitäten zeigen und wie ihnen aus einer rassismuskritischen und antirassistischen pädagogischen Perspektive entgegenzuwirken ist.

2. Zum Kulturbegriff

Es steht schon fest: Der Begriff der Kultur ist sehr umstritten. Im Allgemeinen werden darunter einerseits materielle Hervorbringungen von Menschen, andererseits Lebensweisen, gesellschaftliche Organisationsformen, Traditionen, soziale Handlungen etc. verstanden. Diese beinhalten eine Menge von (sprachlichen oder etwa religiösen) Symbolen bis hin zu wissenschaftlichen, technischen, institutionellen, künstlerischen, intellektuellen Produkten und Praxen. Im Rahmen der ideengeschichtlichen Debatte um die Kultur war von Kulturwerten, Kultur-

4 Dieser Beitrag enthält in Teilen eine verkürzte und überarbeitete Version des Abschnitts „Kultur und Herrschaft“ aus der Dissertation der Vf. zum Thema „Kolonialpädagogische Schriften in der NS-Zeit“ (Kaya 2017, S. 62–112).

5 Kritisiert wurde damit von Adorno die deutschen Kulturanthropologie, die sich in den 50er Jahren wieder auf die ‚Kultur‘ verlassen wollte. Für eine Zusammenfassung der Debatte siehe Kaya 2017, S. 104 ff.

idealen, Kulturzielen und Kulturbegegnungen ebenso die Rede wie von Kultursphären und -kreisen, Kulturkonflikten, Kulturkämpfen und vom Kulturverfall. Kulturevolutionistische, kulturpessimistische, kulturrelativistische oder kulturvergleichende Ansätze haben seit ehedem um die Bedeutung der Kultur gerungen und in diesem Sinne blieb der Kulturbegriff immer mit Machtverhältnissen sowie mit zeitgeschichtlichen politischen Debatten – beispielsweise mit der sogenannten ‚Krise der Moderne‘ oder mit essentialistischen Begrifflichkeiten wie kulturelle ‚Eigenart‘ bzw. Identität – verbunden. Über eine breite Palette von Kulturphilosophie über die Kulturanthropologie und -ethnologie hinaus bis hin zur Kulturpädagogik spannte sich das kulturtheoretische Denken und prägte dadurch auch das pädagogische Denken über ‚Andere‘. Lenzen beschreibt die Funktion des pädagogischen Kulturbegriffs „als Reservoir von Legitimationen für herrschende Zustände und gewünschte Entwicklungen“ (Lenzen 2006, S. 905).

Im deutschsprachigen Raum wurde der Kulturbegriff u. a. bei Hegel im Sinne einer Opposition zur Natur als Manifestation des Geistes konstituiert; bei Kant von dem der Zivilisation unterschieden; bei Herder mit Nation, Sprache und Volk verbunden, bis es nach dem Ersten Weltkrieg und in der Zwischenkriegszeit zu einem „metaphysisch überhöhten Kulturbegriff“ (Hauck 2006, S. 28) gekommen ist. Dieses „Nebeneinander von alltagssprachlich-modischem, ideologisch-pathetischem und mehr-terminologisch-strukturierenden Gebrauch“ (Sarasin 2014, S. 15) aber auch das „isoliert[e], unbefragt[e], dogmatisch[e]“ Festhalten an der Idee der Kultur (vgl. Adorno 2015, S. 11) richten den Blick immer auf das ‚Andere‘ (vgl. Sarasin 2014, S. 15) und entziehen sich der Kritik durch die Selbstdarstellung „als Ärzte der Kultur“ (Adorno 2015, S. 12). Dabei wird „immer ein ‚auswärtiges‘ Universum geschaffen“ (Marcuse 1977, S. 148), das nicht zu ‚uns‘ gehört, das mit dem ‚Unseren‘ verglichen und abgewertet wird. Dieser vage Inhalt des Begriffes und dadurch auch der willkürliche Interpretationsrahmen ist einer der wichtigsten Gründe seiner häufigen Instrumentalisierung zur Legitimation der Herrschaft und der bestehenden Ungleichheitsverhältnisse.

3. Kulturkreise und Kulturstufen als vermeintliche ‚deutsche‘ Expertise

Der deutsche wissenschaftliche Kolonialdiskurs beinhaltete von Anfang an ein nationalistisches und machtsstaatliches Denken, wie es z. B. bei dem deutschen Zoologen und Geographen Friedrich Ratzel (1844–1904) der Fall war. Dieser war „einer der profiliertesten Kolonialpropagandisten“ (Marx 1988, S. 251) und saß im Vorstand des 1882 gegründeten Deutschen Kolonialvereins. Wie andere sogenannte Kulturforschende seiner Zeit plädierte er für eine deutsche Großmachtstellung und erklärte einen „Kampf um Raum“ (zit. in ebd., S. 251) zum

bewegenden Motiv der Kulturgeschichte (vgl. ebd., S. 231 f.). Die sogenannten ‚Kulturvölker‘ hätten ihm zufolge das selbstverständliche Recht auf Kolonisation, da die sogenannten ‚Naturvölker‘ zur selbständigen Entwicklung nicht in der Lage seien und dafür Kolonialmächte bräuchten. Trotz seiner oberflächlichen Kritik an der Vorstellung von „reine[n] Rassen“ (zit. in ebd., S. 253) betrachtete er Kultur und ‚Blut‘ in Zusammenhang und stellte Kolonialismus bzw. Fremdherrschaft als unausweichliches Schicksal der afrikanischen Völker dar (vgl. ebd., S. 251–258). Nicht zufällig wurde er Lehrer und Vorgänger des bekannten deutschen Kulturanthropologen und Ethnologen Leo Frobenius.

„Eine neue Problemstellung deutscher Natur“: Frobenius und die Kulturkreislehre

In Folge von Friedrich Ratzel galt Frobenius als Vertreter der kulturhistorischen Schule und Mitbegründer der Kulturkreislehre. Nach der Gründung des Berliner Afrika-Archivs unterzeichnete er einen Vertrag mit dem Hamburger Völkermuseum, der ihm mehrere Expeditionen nach Afrika zwischen den Jahren 1904–1933 ermöglichte, in denen er mit eigenen Worten „greifbare und darstellbare Phänomene der materiellen Kultur“ (Frobenius 1982, S. 30) untersucht habe. Diese Untersuchung lief durch die von Ratzel übernommene kartographische Methode im Hinblick auf die räumliche Verdichtung und Wanderung von ‚Kulturelementen‘ (Mythen, Symbole, Rituale, Bestattungssitten, Sprachen usw.) in Form von ‚Kulturkreisen‘. Frobenius suchte nach einem „Ursprungsort“ der Kulturkreise (Marx 1988, S. 269) und Afrika galt ihm als „die Wiege der Menschheit und damit auch de[n] Ursprung aller Kulturen“ (Kohl 2013, S. 390), wobei er den europäischen Kolonialismus beschuldigte: „Ach! Auch diese letzten ‚Inseln der Seligen‘ wurden mittlerweile von den Sturzwellen europäischer Zivilisation überflutet. Und die friedliche Schönheit wurde fortgespült.“ (Frobenius 1998, S. 15) Diese Kritik führte bei Frobenius jedoch nicht zur Infragestellung der kolonialen Herrschaft, sondern „[e]r bejahte im Gegenteil den Kolonialismus als politisches und ökonomisches System ausdrücklich.“ (Luig im Vorwort zu Frobenius 1982)⁶

Frobenius betrachtete Kultur als eine organische Einheit mit Elementen wie „Gemeinschafts- und Familienleben, Weltanschauung und Religion, Kunst und Literatur“ (Frobenius 1998, S. 36), die der Ausdruck einer vermeintlich überzeitlichen Kulturseele seien, die er „Paideuma“ nannte. Jedem Raum bzw. jedem Kulturkreis, in dem bestimmte Kulturelemente verdichtet auftauchen, gehöre

6 Auch seine Rolle in der NS-Zeit ist umstritten. Er hat sich einerseits mit dem NS-Regime „trefflich zu arrangieren verstand[en]“ (Hauck 2006, S. 43) und ist „offenbar ins geistige Vor- und Umfeld des NS zu rechnen“ (Marx 1988, S. 305). Auch Hans Fischer schreibt, dass Frobenius das NS-Regime „durchaus im Jubelton“ begrüßte und in einem Artikel mit dem Titel „Das deutsche Kulturbewusstsein“ in der Deutschen Allgemeinen Zeitung vom März 1933 von einer „endgültig erreichten Selbständigkeit und Würde“ redete. (Vgl. Fischer 1990, S. 84)

ein bestimmtes Lebensgefühl (ebd., S. 211). Frobenius kritisierte die rassistische Begründung des Kulturproblems bei Ratzel und behauptete, diese sei nicht mit ‚Rasse‘ sondern mit Raum verbunden und habe als Lebewesen bestimmte Altersstufen vom Kindesalter bis hin zu Greisenalter (vgl. Kaya 2017, S. 70 f.).

„Die Erschließung der fernen Erdräume und das Antreffen ganz fremdartiger Kulturen“ habe für „uns, Menschen des europäisch-amerikanischen [Kultur-]Kreises“ (Frobenius 1998, S. 17) besondere Bedeutung. Eine vermeintlich „sklavische Natur“ hätten die indigenen Bevölkerungen von Afrika und sie würden lieber „Wertvolles ohne Arbeit verdienen“ (Frobenius 1982, S. 58 f.) wollen, daher solle man „die erzieherische Faust“ (Frobenius 1926, S. 15) stärker einsetzen. Diese Vorstellung von „Erziehung zur (Zwangs-)Arbeit“ ist ein zentrales Element in der deutschen Missions- u. Kolonialpädagogik und knüpft sich trotz aller Kritik an die biologistische Begründung einer vermeintlichen ‚Eigenart‘ an, als Frobenius behauptet, das sog. ‚Paideuma‘ bzw. die ‚Kulturseele‘ bedinge die ‚Rasse‘ und dem sei nicht zu entgehen (vgl. Kaya 2017, S. 77 f.). Dies sei „eine neue Problemstellung deutscher Natur“ (Frobenius 1929, S. 416), die Afrika nicht als „ein trostloses Land, einen Erdteil der Fieber und nur geeignet für Abenteurer und Missionare“ (Frobenius 1998, S. 12) betrachte wie die anderen Kolonisatoren. Die Frage nach dem Wesen, nach der „Gesetzmäßigkeit der Kultur“ sei eine „deutsche Frage“ bzw. eine „deutsche Fragestellung“ (Frobenius 1929, S. 417), „nur in Deutschland dräng[e] ernster Forscherwille [...] über den Horizont des Wachstums unserer eigenen Kultur hinaus in die nebelhaften Fernen“ (ebd.) und „Kampf um das Kulturproblem [werde] mehr und mehr zu einer deutschen Sache.“ (Frobenius 1982, S. 19)

„Herr der [natürlichen] Dinge“: Spengler und Kulturmorphologie

Da Spengler in seinem „Untergang des Abendlandes“ afrikanische Kulturen als „teils minderwertige, teils entartete, teils zurückgebliebene“ (Spengler 2006, S. 594) Kulturen betrachtete und sich auf die sogenannten ‚Hochkulturen‘ beschränkte, war Kulturkreislehre für Spenglers Kulturmorphologie trotz seiner langjährigen Freundschaft und Mitarbeit mit Frobenius kaum zu verwenden. Die Kulturmorphologie beschrieb Spengler als die Analyse der Kulturen mit dem Ziel, anhand der Geschichte strukturmäßige Eigenschaften herauszuarbeiten und ihre weitere Entwicklung zu prognostizieren: „In diesem Buche wird zum ersten mal der Versuch gewagt, Geschichte vorauszubestimmen.“ (Ebd., S. 3)

Ähnlich wie Frobenius beschrieb er sein Buch „als eine deutsche Philosophie“ (ebd., S. IX) und berief sich dabei auf Nietzsche und Goethe. Spenglers Interesse galt den sog. Hochkulturen, denn die Weltgeschichte sei nichts Anderes als „Lebensläufe großer Kulturen und die Beziehungen zwischen ihnen“ (ebd., S. 617). So hätte Hegel z. B. Recht, als er von Völkern ohne Geschichte redete bzw. erklärte, „dass er die Völker, die in sein System nicht paßten, ignorieren werde“ (ebd., S. 30). Auch laut Spengler hätten die primitiven Kulturen keine Seele und keine ei-

gene Geschichte, „[s]ie können höchstens in der Geschichte einer fremden Kultur die Bedeutung eines Objektes erhalten“ (ebd., S. 617). Das „abendländische Weltgefühl“ bliebe für „Menschen anders fühlender Kulturen selbst als Gedanke fremd und unvollziehbar“ (ebd., S. 222), denn „eine undurchdringliche Scheidewand“ (ebd., S. 763) trenne sie für immer voneinander und von den jeweiligen, vermeintlich von ‚Kultur‘ diktierten, seelischen Möglichkeiten (vgl. Kaya 2017, S. 82 f.).

Als Goethe-Verehrer hebt Spengler eine ‚faustische‘ Seele besonders hervor: Diese sei Ausdruck des „[N]ordisch-[G]ermanischen“ (vgl. Spengler 2006, S. 120, S. 234) und „unter den Völkern des Abendlandes“ würden die Deutschen mit ihrer besonderen Fähigkeit für „ein historisches Weltgefühl“ (ebd., S. 19) hervortreten. Die Geschichte des ‚abendländischen‘ Menschen werde endgültig wie alle Hochkulturen im Untergang enden und bis dahin habe er mit der „Energie und Disziplin metallharter Naturen“ (ebd., S. 53) für „einen männlichen Willen“ zu stehen, „*innerlich* Herr der natürlichen Dinge zu sein, weil man sie tief unter sich weiß“ (ebd., S. 454) und den „Willen der europäischen Modernität, sie [sic] sich – in Gestalt der Fürsorge, der Humanität, des Weltfriedens, des Glückes der meisten – *äußerlich* aus dem Wege zu schaffen, weil man sich mit ihnen auf derselben Ebene sieht“ (ebd., Hervorh. i. O.). Deutschland stehe „vielleicht schon dicht vor dem zweiten Weltkrieg mit unbekannter Verteilung der Mächte“ und sei mit seiner relativ jungen Geschichte politisch „das entscheidendste Land der Welt“ im Vergleich zu den anderen Völkern, die „zu alt und starr geworden [seien], um mehr als eine Abwehr aufzubringen.“ (Spengler 1933, S. XII) Polemisiert wird noch gegen die „Fellachenideale“ der kosmopolitischen „Büchermenschen“, die ihr angebliches faustisches Schicksal hassen und den „Kampf um den Planeten“ (ebd., S. 163) nicht verstehen würden (vgl. Kaya 2017, S. 89 f.). Es gebe eine „Rasse in geistigem Sinne“ (Spengler 1919, S. 22) und „[e]dle Menschenrassen [würden sich] unterscheiden [...] in ganz derselben geistigen Weise wie edle Weine.“ (Spengler 2006, S. 711)

In seinem letzten Brief, fünf Tage vor seinem Tod, bedankt sich Spengler für die Übersendung eines Buches, das er „ausgezeichnet“ finde und dessen allgemeine Rezeption er wünsche (vgl. Kaya 2017, S. 97). Das genannte Buch hieß: „Die Vorherrschaft der weißen Rasse. Die Ausbreitung des abendländischen Lebensbereiches auf die überseeischen Erdteile“ (Drascher 1936).

„Kulturgemäß gelenkte Entwicklungshilfe“: Eduard Spranger und ‚Kulturpädagogik‘

Der Geistes- und Erziehungswissenschaftler Eduard Spranger beschäftigte sich mit dem Buch „Untergang des Abendlandes“ bereits kurz nach seiner Veröffentlichung und redete in einem Brief von einem tiefen „Band der Verwandtschaft“ (Spengler 1963, S. 432). Er kritisierte jedoch den Untergangsgedanken, denn eine Kulturkrise könne laut ihm als Verfall erscheinen, aber auch ein Zeichen einer Wiedergeburt sein (vgl. Kaya 2017, S. 103). Von einem Kulturverfall könne erst

dann die Rede sein, wenn an den Wertgehalt (Wahrheit, Schönheit, Reife) der Kultur nicht mehr geglaubt werde bzw. wenn sie nicht mehr „verstanden und bejaht“ (Spranger 1926, S. 57) werde. Auch diese Kluft „zwischen der objektiven Kultur und dem subjektiven Kulturwillen“ bedeute aber nicht unbedingt einen Verfall, sondern ggf. eine „tiefe Strukturveränderung“, denn aller Fortschritt beruhe ebenfalls darauf (vgl. ebd.). Die Zukunft hänge „von unserer wertsetzenden Kraft“ (ebd., S. 59) ab und „[d]ie neue Weltstufe durchzukämpfen für die anderen“ sei eine Aufgabe für die Deutschen; für diese Aufgabe als „Kulturgewissen“ müssten sich die Deutschen „rein und stark erhalten; uns: das deutsche Volk und den deutschen Kulturstaat“ (ebd.).

Kein Wunder, dass Spranger sieben Jahre nach dieser von deutschen Kolonialpädagogen als „sehr verdienstlich“ (Becker 1939, S. 300) gelobten Akademierede die NS-Machtergreifung bejubelte, elf Jahre später als Vertreter des NS-Staates in Japan zu ‚Kulturproblemen‘ vortrug und im gleichen Jahr in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift „Die Erziehung“ NS-kompatibel schrieb, dass Kultur biologische und geistliche Elemente enthalte, aus denen „die zentrale Wichtigkeit der Erziehungsfunktion“ (Spranger 1937, S. 486) abgeleitet werden könne. Erziehung sei daher „absichtlich kulturgemäß gelenkte Entwicklungshilfe“ (ebd.). Trotzdem rede auch Spranger von den „aus einer Analyse der Hochkulturen gewonnenen Kategorien“ (Becker 1939, S. 300), die im Rahmen des deutschen Kolonialismus nicht verwendet werden können, denn „[e]rst eine Theorie der Kulturüberfremdung, die den Begriff der Kultur [...] aus dem Grundbegriff der Rasse ableitet, wird die wissenschaftlichen Fundamente der Kolonialpädagogik sicher und unangreifbar gelegt haben“ (ebd.). Daher solle die Theorie Sprangers als Vorarbeit zum „philosophischen Genius des deutschen Volkes“ (ebd., S. 310) in der Aufgabestellung zum „Kulturwillen des weißen Mannes“ (ebd.) stärker betont werden.

In der Zeitschrift „Die Erziehung“ erschien 1940 eine wohlwollende Rezension von Spranger zum kolonialpädagogischen Hauptwerk von Becker (1939). So wie Becker in Spranger einen ‚echtdeutschen‘ Philosophen sieht, sieht auch Spranger in Becker einen gründlichen „deutschen Forscher“ (Spranger 1940, S. 79). Er nennt hierzu Begriffe wie Kulturüberfremdung, die Becker in Anlehnung an ihn entwickelt bzw. ergänzt hat. Die Einführung des Begriffes ‚Rassengemäßheit‘ grüße er, denn zu dieser würde die weltpolitische „Auseinandersetzung zwischen Kulturen und Rassen“ aber auch die „Verpflichtung gegenüber Kultur und Kulturen“ (*die Kultur und die Kulturen*) zwingen (vgl. ebd.).

Adorno zu Spengler und zum Untergang

Geprägt durch eine „intellektuelle[-] Ohnmacht, vergleichbar der politischen der Weimarer Republik im Angesicht Hitlers“ (Adorno 2015, S. 48) hätten die Kritiken Spenglers eher mit einem „konformistischen Optimismus“ versichert, so Adorno, „so schlimm sei es denn doch noch nicht um unsere Kultur bestellt“ (ebd., S. 48), jedoch im Hinblick auf den Mord an Millionen von Menschen war ja „noch die düs-

tere Prophezeiung seiner selbst überboten“ (ebd., S. 49) und es war unverständlich, was man nach Auschwitz „eigentlich noch warte, bis sie bereit sei, ihren Untergang zuzugestehen“ (Adorno 2003, S. 141). Spenglers Kulturmorphologie, die Adorno als eine Vorform der NS-Ideologie betrachtete (vgl. ebd., S. 145), spiele mit Kulturen „wie mit bunten Steinen“ und würde Begriffe wie „Schicksal, Kosmos, Blut, Geist in vollendeter Gleichgültigkeit wie das Naziwort hieß, ‚einsetz[en]‘“ (Adorno 2015, S. 58). Darin spreche für Adorno „selber das Motiv der Herrschaft sich aus“ (ebd.) und daher sei das behauptete ‚Menschenkenntnis‘ bei Spengler eher ‚Menschenverachtung‘ (vgl. Kaya 2017, S. 107f.).

Spengler würde die Menschen als „ein unabänderlich vom Rhythmus der Kulturseele stets wieder gezeitigten Abfallprodukt“ abwerten (Adorno 2003, S. 145) und Herrschaftsverhältnisse legitimieren: „Dass was ist, was Macht hat und was sich durchsetzt, doch unrecht haben könnte, ist ein Gedanke, der ihm nicht beikommt oder vielmehr einer, den er sich und anderen krampfhaft verbietet.“ (Adorno 2015, S. 62) Die Welt erwachse bei Spengler „organisch aus der Seelensubstanz [...] wie die Pflanze aus dem Samen“ (ebd., S. 66) und durch diese Reduktion „verwandelt sich Geschichte selber in zweite Natur, blind, ausweglos und verhängnisvoll wie nur je das vegetabilische Leben“ (ebd., S. 67). Gegen diese „blinde Notwendigkeit“ bei Spengler könne man laut Adorno den „Willen, sich selbst zu bestimmen aus Erkenntnis“ (ebd.) stellen; denn mit seiner „gigantischen und destruktiven Wahrsagerei“ (ebd., S. 64) lasse Spenglers Kulturphilosophie die Herrschaft als ewig und unausweichlich erscheinen.

4. Kulturverständnis der deutschen Kolonialpädagogen bis in die NS-Zeit und danach

Der Kolonialpädagoge Becker redet im Jahr 1939 mit Verweis auf die Spenglersche Theorie von einer „Kulturmüdigkeit der weißen, besonders der ‚germanischen‘ Völker“ (Becker 1939, S. 16), die zum „Zweifel am Sinn des Lebens, des eigenen Wirkens, der eigenen Kultur“ (ebd.) und zur „Untergangsstimmung“ (ebd.) führe. Kulturmorphologie wird in den kolonialpädagogischen Schriften als Ausdruck und Feststellung einer gesellschaftlichen Stimmung zur Kritik an Erscheinungen der Moderne und zum Teil auch als Aufruf zum Handeln in Zeiten einer ‚Kulturkrisis‘ verstanden. Spenglers prognostische Schlussfolgerung des Untergangs fand bei Kolonialpädagogen in der NS-Zeit allerdings keine Zustimmung, weil sie von den Zukunftsmöglichkeiten der deutschen ‚Kultur‘ unter der NS-Herrschaft überzeugt waren.

Während ehemalige deutsche Kolonisatoren und Kolonialpädagogen ein vermeintliches Desinteresse für „innere[-] Werte[-] einer Bildung in unserm Sinn“ (Rohrbach/Rohrbach 1939, S. 30) bei den Kolonisierten festzustellen glaubten,

fasst der eingangs zitierte Bericht von Katjivena die deutsche Kolonialpädagogik aus der Sicht der Kolonisierten treffend wie folgt zusammen:

„In der Schule habe ich nie etwas über die Geschichte meines eigenen Volkes gehört. Dafür durfte ich lernen, dass wir von dem Bremer Kaufmann Adolf Lüderitz ‚entdeckt‘ worden sind. [...] Unsere weißen Lehrer haben uns jeden Tag spüren lassen, dass wir für sie Wilde waren. – Dass wir dumm sind, war für sie ohnehin eine Selbstverständlichkeit. Zum Beispiel durften wir nur die Grundlagen der Mathematik lernen. Soweit etwa, dass wir fähig waren, die Kühe der Weißen zu zählen. Für höhere Mathematik waren wir Afrikaner nach Ansicht der Weißen viel zu blöde.“ (Katjivena 1981, S. 74)

Auch in der Nachkriegszeit, insbesondere in den 1970er Jahren waren kolonialrassistisch aufgeladene und apologetische Positionen zur eigenen kolonialen Geschichte auch in Debatten zur Bildungssituation in Afrika keinesfalls selten (vgl. Kaya 2017, S. 35). Dabei fand der von der antisemitisch-rassistisch-völkischen NS-Ideologie nur in den letzten Kriegsjahren, und zwar aus strategischen Gründen verwendete Begriff ‚Abendland‘ schnell wieder Eingang (vgl. Conze 2012, o. S.) da dieser als Konstruktion nicht so diskreditiert war wie z. B. die ‚Rasse‘ und dennoch den weißen Herrschaftsanspruch weiterhin beinhaltete, genauso wie der Begriff der ‚Kultur‘ als „das vornehme Wort“ (Adorno)⁷ für ‚Rasse‘ einen Ersatz lieferte. Von der ‚Nation Europa‘ (Hans Grimm) zur ‚Europa der Vaterländer‘ (etwa Sarrazin 2010, AfD 2021) gab es also einen direkten Weg über die Kultur und das ‚Abendland‘.

5. Fazit: Gegenwärtige Kontinuitäten des kolonialen Denkens oder warum Kulturstufenargumente rassistisch sind

Der mit einer homogenisierten europäisch-christlichen Gemeinschaft assoziierte Begriff erlebte vor allem durch den Gebrauch innerhalb (extrem) rechter Bewegungen in europäischen Migrationsgesellschaften in den letzten Jahren erneut einen Aufschwung. Dabei wird das ‚Abendland‘ als ‚Kampfbegriff‘ (vgl. Conze 2012 u. Kleinfeld 2016, S. 35 ff.) oft mit einer angeblichen ‚Kulturüberfremdung‘ in Zusammenhang gebracht. Suggestiert (oder prognostiziert) wird weiterhin ein vermeintlich dauerhafter ‚Kampf der Kulturen‘ bzw. ein Zusammenprall oder ein Verfall als angeblich einzig mögliches Resultat der Begegnung der als voneinander vermeintlich ‚im Wesen‘ und für immer unterschiedlich ima-

7 Indem Kultur als eine Einheit nicht veränderbarer Merkmale erscheint, hat sie als Begriff den nach dem Zweiten Weltkrieg diskreditierten ‚Rasse‘-Begriff abgelöst (vgl. Hauck 2006: 8), wie Adorno 1955 festgestellt hat (vgl. Kaya 2017, S. 410).

ginierten Kulturen. Im 19. und 20. Jahrhundert ging es dabei um antisemitische Propaganda, im 21. Jahrhundert immer mehr um sogenannte ‚Islamisierung‘ (vgl. Gießelmann et al. 2016, S. 36). Daran anknüpfend können von rechten Ideologien verschwörungstheoretisch behauptet werden, dass die Kritiker:innen in einem „freien Spiel der Kräfte“ (AfD 2016, zit. in Hufer 2018, S. 56) sich gegen ‚das deutsche Volk‘ und ‚der deutschen Nation an sich‘ (AfD 2021, S. 161)⁸ agieren und „antideutsche Ressentiments“ (ebd., S. 99) verbreiten würden bzw. dass die Migrant:innen aufgrund von kultureller ‚Andersartigkeit‘ eine angebliche Gefahr für Deutschland und Europa darstellen würden.

Unter der Rubrik ‚Kultur‘ in der Begriffssammlung mit dem Titel „Neue Rechte – Altes Denken. Ideologie, Kernbegriffe und Vordenker“ zitiert Klaus-Peter Hufer beispielsweise die folgende Aussage des identitären Autors M. Willinger: „Wer verschiedene Kulturen und Völker in ein Land wirft, der wird auf Dauer die blutigsten Kriege auslösen.“ (zit. in Hufer 2018, S. 57) Auch das AfD-Programm von 2021 spricht davon, dass das deutsche Bildungssystem Schwierigkeiten mit Migrant:innen habe, „da viele von ihnen anderen Kulturkreisen und zudem oft bildungsfernen Schichten entstammen“ und in Deutschland „persönlich scheitern“ (AfD 2021, S. 150) würden – und so wird die Kultur weiterhin im Bildungszusammenhang verortet, aus dem die ‚Anderen‘ ausgeschlossen bzw. ‚fern‘ gehalten werden.

Die Umbenennung von Straßen sowie Bemühungen um postkoloniales Gedenken werden als „die zunehmend aggressiven Versuche einer ideologisch geprägten, moralisierenden Umdeutung der Geschichte“ (ebd.) abgewertet. Die aufgeforderte Dekolonisierung wird abgelehnt, da diese „mit einer Verteufelung des ‚weißen Mannes‘ einhergeh[e]“ (ebd.). Zu diesen althergebrachten ideologischen Denkfiguren kommt die alte-neue ‚Schuldfrage‘ hinzu. Genau wie die deutschen Kolonialpädagogen in der NS-Zeit vertreten die gegenwärtigen sog. Neuen Rechte die völkermordverharmlosende Position durch positive Identitätskonstruktion von angeblichen ‚auch Höhepunkten‘ (vgl. ebd., S. 160) der deutschen Geschichte und propagieren eine rassistisch-völkisch-nationalistische Ideologie mit einer bewusst geschichtsverfälschenden Darstellung der kolonialen und NS-Verbrechen. Aus diesen Gründen ist es ein wichtiges aktuelles Ziel der rassismuskritischen und antirassistischen Bildung, sich mit solchen rassistisch aufgeladenen Vorstellungen von Kulturstufen, Kulturkreisen, Kulturkampf und Kulturzusammenprall kritisch auseinanderzusetzen sowie zu versuchen, durch einen auch selbstkritischen Umgang die unbewusste Reproduktion solcher Denkfiguren nicht nur zu vermeiden, sondern vielmehr kritisch zu thematisieren und reflektieren.

8 www.afd.de/wp-content/uploads/2021/06/20210611_AfD_Programm_2021.pdf
ge:09.06.2023)

(Abfra-

Literatur

- Adick, Christel (1997): Kolonialpädagogik. In: Taschenbuch der Pädagogik. Bd. 3, Gerontagogik-Organisation, 5. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 952–964.
- Adorno, Theodor W. (2003): „Oswald Spengler, *Der Mensch und die Technik*“ (1932) und „*Wird Spengler Recht behalten?*“ (1955). In: Vermischte Schriften I. Theorien und Theoretiker – Gesellschaft, Unterricht, Politik, Gesammelte Schriften, Bd. 20/1, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 197–200 und S. 140–149.
- Adorno, Theodor W. (2015): „*Kulturkritik und Gesellschaft*“ und „*Spengler nach dem Untergang*“ (Vortrag 1938, englische Fassung 1941, deutsche Fassung 1950). In: Kulturkritik und Gesellschaft I, Gesammelte Schriften, Bd. 10/1, 5. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–30 und S. 47–71.
- Arndt, Susan (2022): Rassistisches Erbe. Wie wir mit der kolonialen Vergangenheit unserer Sprache umgehen, Berlin: Duden.
- Becker, Herbert Theodor (1939): Die Kolonialpädagogik der Großen Mächte. Ein Kapitel der vergleichenden Erziehungswissenschaft der Gegenwart, Abhandlungen aus dem Gebiet der Auslandskunde, Bd. 49 [Reihe A, Rechts- u. Staatswissenschaften, Bd. 6, Schriften des Kolonialinstituts der Hansischen Universität, Bd. 1], Hamburg: Friederichsen, de Gruyter & Co.
- Becker, Herbert Theodor (1941): Kolonisieren heißt Erziehen! In: Afrika-Rundschau, Jg. 7, Nr. 3 (Juli 1941), S. 45–49.
- Conze, Vanessa (2012): Abendland. In: Europäische Geschichte Online, aufrufbar unter: <http://ieg-ego.eu/de/threads/crossroads/politische-raeume/vanessa-conze-abendland> (Abfrage: 19.06.2023)
- Drascher, Wahrhold (1936): Die Vorherrschaft der weißen Rasse. Die Ausbreitung des abendländischen Lebensbereiches auf die überseeischen Erdteile, Stuttgart: Deutsche Verl. Anst.
- Feyer, Ursula/Keller, Erich/Sölken, Heinz/Westermann, Diedrich (1943): Völker und Kulturen, Sprachen und Eingeborenenerziehung. In: Afrika. Handbuch der praktischen Kolonialwissenschaften, Bd. XIII/1, Berlin: De Gruyter.
- Fischer, Hans (1990): Völkerkunde im Nationalsozialismus. Aspekte der Anpassung, Affinität und Behauptung einer wissenschaftlichen Disziplin“, Hamburg: Reimer.
- Frobenius, Leo (1926): Die atlantische Götterlehre, Jena: Eugen Diederichs.
- Frobenius, Leo (1929): Monumenta Terrarum. Der Geist über den Erdteilen. In: Erlebte Erdteile, Bd. 7, Veröffentlichungen des Forschungsinstitutes für Kulturmorphologie, 2. Auflage der „Festlandkultur“, Frankfurt am Main : Societäts-Druckerei, Abt. Buchverlag.
- Frobenius, Leo (1982): Vom Schreibtisch zum Äquator. Afrikanische Reisen, hrsg. und eingeleitet von Ute Luig, Frankfurt am Main: Societäts-Verlag.
- Frobenius, Leo (1998): Kulturgeschichte Afrikas. Prolegomena zu einer historischen Gestaltlehre. Mit einem Bilderanhang, 2. Auflage (1. Auflage 1933), Wuppertal: Hammer.
- Hauck, Gerhard (2006): Kultur. Zur Karriere eines sozialwissenschaftlichen Begriffs, Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Hufer, Klaus-Peter (2018): Neue Rechte, altes Denken. Ideologie, Kernbegriffe und Vordenker, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Katjivena, Kapombo Uazuvara Ewald (1981): „Deutsches in Vergangenheit und Gegenwart: Wer die Barbaren wirklich sind ... Ein Namibianer begegnet der deutschen Kultur“. In: Melber, Henning (Hrsg.): Namibia. Kolonialismus und Widerstand. Materialien für Unterricht und Bildungsarbeit, Edition Südliches Afrika, Bd. 8, Bonn: Informationsstelle Südl. Afrika, S. 73–78.
- Kleinfeld, Susanne (2016): Abendland. In: Gießelmann, Bente/Heun, Robin/Kerst, Benjamin/Suermann, Lenard/Virchow, Fabian (Hrsg.): Handwörterbuch rechtsextremer Kampfbegriffe, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 35–48.
- Kaya, Z. Ece (2017): Kolonialpädagogische Schriften in der NS-Zeit. „Eine spezifisch deutsche Theorie der Kolonisation“ – Zur Geschichte des Kolonialrassismus in der deutschen Erziehungswissenschaft, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Kohl, Karl-Heinz (2013): Leo Frobenius und sein Frankfurter Institut. In: Zimmerer, Jürgen (Hrsg.): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte, Frankfurt am Main und New York: Campus Verlag, S. 387–408.
- Lenzen, Dieter (Hrsg.) (2006): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1: Aggression bis Interdisziplinarität, 8. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Marcuse, Herbert (1977): Bemerkungen zu einer Neubestimmung der Kultur (Erstauflage 1965). In: Kultur und Gesellschaft II, 9. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 147–171.
- Marx, Christoph (1988): „Völker ohne Schrift und Geschichte“. Zur historischen Erfassung des vor-kolonialen Schwarzafrika in der deutschen Forschung des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. In: Beiträge zur Kolonial- und Überseegeschichte, Bd. 43, Stuttgart: Steiner.
- Melber, Henning (1984): In Treue fest, Südwest! Eine ideologiekritische Dokumentation von der Eroberung Namibias über die deutsche Fremdherrschaft bis zur Kolonialapologie der Gegenwart, Edition Südliches Afrika, Bd. 19, Bonn: Informationsstelle Südl. Afrika, S. 135–148.
- Patzschke, Wilhelm (1939/40): Was ist Kolonisation? Die Kolonisationsideen der Völker mit ihren pädagogischen Konsequenzen. In: Die Erziehung, Jg. 15/1939–40, Heft 1–2 (S. 1–14), Heft 3 (Fortsetzung, S. 63–72), Heft 4 (Fortsetzung u. Schluss, S. 92–104).
- Rohrbach, Paul/Rohrbach, Justus (1939): Afrika heute und morgen. Grundlinien europäischer Kolonialpolitik in Afrika, Berlin: R. Hobbing.
- Sarasin, Philipp (2014): Fast Forward. Kulturtheorien und Kulturkonzepte im Überblick, in: Forrer, Thomas/Linke, Angelika (Hrsg.): Wo ist Kultur? Perspektiven der Kulturanalyse, Zürich: vdf Hochschulverlag, S. 15–36.
- Schlunk, Martin (1914): Das Schulwesen in den deutschen Schutzgebieten, Hamburg: De Gruyter.
- Spengler, Oswald (2006): Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte, 17. Auflage (1. Auflage 1972, Originalauflage München 1923), München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Spengler, Oswald (1963): Briefe 1913–1936. In Zusammenarbeit mit Manfred Schröter, hrsg. von Anton M. Koktanek, München: C. H. Beck.
- Spengler, Oswald (1933): Jahre der Entscheidung. Deutschland und die weltgeschichtliche Entwicklung, München: C. H. Beck.
- Spengler, Oswald (1919): Preußentum und Sozialismus, München: C. H. Beck.
- Spranger, Eduard (1926): Die Kulturzyklentheorie und das Problem des Kulturverfalls. In: Sitzungsberichte der Preussischen Akademie der Wissenschaften, Jg. 1926, Philosophisch-historische Klasse, Berlin: Reimer, S. 35–60.
- Spranger, Eduard (1937): Kulturmorphologische Betrachtungen [dt. Fassung einer öffentlichen Vorlesung am 3.5.1937 in der Kaiserlichen Universität Kyoto]. In: Die Erziehung 12/1936–37, H. 12 [September 1937], S. 481–497.
- Spranger, Eduard (1940): Über Herbert Theodor Beckers Werk: „Die Kolonialpädagogik der großen Mächte“. In: Die Erziehung, Jg. 15/1940, S. 75–79.

IV. Erfolg – Bildung trotz Rassismus

Die Ambivalenz von Erfolgsgeschichten in Verhältnissen von Alltagsrassismus und postkolonialer Situation

Judith Jording, Astrid Messerschmidt und Diren Yeşil

Zusammenfassung: Erfolgsgeschichten migrantisierter Personen im schulischen Bildungskontext bewegen sich in der Ambivalenz zwischen dominanzgesellschaftlichen Zuschreibungen auf der einen Seite und den Aneignungen derselben durch von Rassismus Betroffene auf der anderen Seite. Im letzteren Falle können solchermassen angeeignete Erfolgsgeschichten zu empowernden (Selbst-)Erzählungen werden. Vor dem Hintergrund einer postkolonialen gesellschaftlichen Lage, die von Defizitzuschreibungen geprägt ist, stellt sich die Frage, welche Konsequenzen sich für eine rassismuskritische pädagogische schulische Praxis ergeben. Skizziert werden im Beitrag affirmative, die Sichtweisen der Dominanzgesellschaft bestätigende Darstellungen von Bildungserfolg, bevor Erfolgserzählungen aus der Situation der Minorisierung und Marginalisierung zur Sprache kommen, die zugleich die Beschaffenheit der institutionalisierten Bildungsorte in Frage stellen und für deren zeitgemäße Umgestaltung plädieren.

Abstract: Stories about the educational success of migrants are ambivalent: On the one hand, they are characterized by dominant social attributions. On the other hand, they can also be adopted and transformed by the people affected by racism. In the latter case, these success stories become empowering (self-)narratives. The postcolonial social situation is characterized by deficit ascriptions. This raises the question of consequences for pedagogical practices in schools that position themselves critically towards racism. The article outlines affirmative accounts of educational success that confirm the views of the dominant society. Subsequently, narratives of success from the perspective of minoritization and marginalization will be addressed. These challenge the arrangement of educational institutions. Thus, in conclusion, a plea will be made for a contemporary redesign of educational sites.

Keywords: Rassismus, Postkolonialismus, Pädagogik, Schule, Empowerment

1. Erfolgsgeschichten aus dominanzgesellschaftlicher Perspektive

Aus einer dominanzgesellschaftlichen Perspektive erzählte Geschichten über Bildungserfolge von als migriert und/oder geflüchtet beobachteten Schüler:innen sind grundlegend durch Ambivalenzen geprägt. Im Folgenden werden diese Ambivalenzen auf der Basis sekundäranalytisch ausgewerteten Interviewmaterials mit Lehrkräften und Schulleitungen an Grundschulen herausgearbeitet, welches im Zuge eines Forschungsprojekts zur kommunalen Beschulungspraxis neu migrierter Kinder und Jugendlicher erhoben wurde (Jording 2022).¹

Ein im Interviewmaterial wiederkehrendes Muster ist die Differenzierung zwischen als ‚leistungstark‘ und als ‚leistungsschwach‘ beobachteten neu migrierten Schüler:innen, das sich insbesondere im Erzählen von erfolgreichen und weniger erfolgreichen Bildungsbiografien zeigt. Deutlich wird dies in der folgenden Interviewpassage, bei der die Schulleitung (LIN) einer Grundschule auf die Frage der Interviewerin (JJ), welche Erfahrungen mit neu migrierten Schüler:innen gemacht werden, zunächst diverse Schwierigkeiten im Unterricht aufzählt und dann ausführt:

LIN: aber der Unterschied de- de- ein großes Problem ist eben wirklich dass der Unterschied bei den Kindern sehr groß ist auch einfach auch von der (.) ich sag jetzt mal von der Lernmotivation her und auch von dem ja von den Kompetenzen ne also von vom oft vom Lernvermögen Denkvermögen ist oft sehr unterschiedlich ne wir haben die Erfahrung gemacht die Kinder aus Syrien zum Beispiel sind wirklich au- auch aus Afghanistan hatten wir auch ein Mädchen die sehr schnell gelernt haben und sehr motiviert waren die wir auch im letzten Schuljahr dann ins Gymn- aufs Gymnasium empfohlen haben obwohl sie eben in Deutsch noch zurück waren aber in anderen Fächern zeigte sich das eben ja und dann haben wir Kinder die eben teilweise noch gar keine Schule besucht haben oder keinen Kindergarten und das gar nicht kennen und so Straßenjungs und und das hier so als Hort der Freizeit betrachten und @(.)@ ne? (Baumschule, Flurstadt, Z. 93–104)

Auf diese Ausführungen zu unterschiedlichen ‚Schüler:innengruppen‘ bezieht sich anschließend eine immanente Nachfrage der Interviewerin:

JJ: Ja (.) und können sie sich das irgendwie erklären warum es da so große Unterschiede gibt?

1 Die Daten wurden von Jording im Rahmen der Dissertation ‚Flucht/ Migration und kommunale Schulsysteme. Differenzierungspraxen und Partizipationsbedingungen in der Grundschule‘ im Forschungsprojekt ‚Flucht und Migration als Bezugspunkt kommunaler Bildungspolitik und Bildungspraxis‘ (unter der Leitung von Prof. Dr. Ulrike Hormel und Prof. Dr. Marcus Emmerich) erhoben und hier unter einer neuen Fragestellung erneut analysiert.

LIN: Ich glaube das liegt einfach an den an den Herkunftsländern wie die Familien welche Familien da kommen ich kann mir das schon erklären dass zum Beispiel dass das so Rumänen [...] so und sie sind da im Grunde genommen kaum zur Schule gegangen weil sich keiner für interessiert so richtig ne? Kindergarten schon mal gar nicht so und einfach diese diese grundlegenden Bildungs- ersten Bildungsba- sisgeschichten die sind da einfach gar nicht gelaufen anders ist das ja bei den Fa- milien die jetzt aus Syrien zum Beispiel kommen denk ich die die das überhaupt hierhin schaffen die brauchen ja entsprechende finanzielle Möglichkeiten auch ne und die haben sie glaub ich auch wenn sie sowieso von sich aus einen höheren Bil- dungsstand haben also das sind ja oft einfach besser gebildete Leute die das dann überhaupt hierhin schaffen und die haben entsprechend da schon auch Bildung mehr genossen und von daher fällt des denen leichter sich hier auch einzubringen auch zu integrieren ich glaube schon dass das daran liegt (Baumschule, Flurstadt, Z. 241–245 + 259–269)

Neu migrierten Schüler:innen, die als ‚Syrer‘ und ‚Afghanen‘ beobachtet wer- den, wird eine besondere Anschluss- und Anpassungsfähigkeit an die Schule in Deutschland attestiert, welche ihnen den Weg zum hochqualifizierenden Gym- nasium eröffne. Begründet wird der aufgrund fehlender Deutschkenntnisse als eigentlich erwartungswidrig entworfene Bildungserfolg mit den vermeintlichen ‚Eigenschaften‘ dieser Schüler:innen und ihrer Familien. Erkennbar wird, dass syrische Familien – über den Verweis, dass das Erreichen Deutschlands gewisse finanzielle Möglichkeiten und bildungsbezogenen Fähigkeiten voraussetze, – als ‚bildungsnahe Mittelschichtsfamilien‘ skizziert werden, deren Kinder sich nicht nur durch einen starken Leistungswillen, sondern auch durch hohe kognitive Fä- higkeiten auszeichneten. Deutlich wird hier eine klassenbezogene Zuschreibung eines Bildungspotenzials, bei der koloniale Sichtweisen der Unterlegenheit nicht- europäischer Anderer konterkariert werden. Doch wird dieses Potenzial durch Othering-Markierungen bestimmt, wodurch wiederum ein Gefälle hergestellt und die Hierarchie stabilisiert wird. Als bildungsfähig erscheinen diejenigen, die dem dominanten Wir ähneln. Demgegenüber bilden neu migrierte Schüler:innen aus Rumänien einen negativen Horizont. Von ihnen wird das Bild ‚bildungsferner Unterschichtsfamilien‘ gezeichnet. Mit der Behauptung, sie würden die Schule nicht als einen relevanten Bildungsort anerkennen, sondern als einen „Hort der Freizeit“ begreifen, werden sie als leistungsunwillige, mit geringeren kogniti- ven Fähigkeiten ausgestattete Schüler:innen entworfen, die insofern kaum die Anforderungen der Schule in Deutschland erfüllen wollten und könnten. Die soziale Klasse wird meritokratisch interpretiert und weniger statisch auf ererbte Eigenschaften bezogen, auch wenn (sozial-)genetische Erklärungsmuster nicht verschwinden.

Deutlich wird an der obigen Passage, dass die vorgenommene kategoriale Differenzierung zwischen bildungserfolgreichen vs. bildungs~~m~~isserfolgreichen

Schüler:innen auf essenzialistische Begabungstheorien („Lernvermögen Denkvermögen“) rekurriert (siehe hierzu kritisch Wienand 2022, S. 16 ff.). Begabung wird hier als gegebene Eigenschaft und entsprechend pädagogisch kaum veränderbar entworfen. Aus dieser ‚Feststellung‘ heraus werden schließlich vermeintlich logische Aussagen über zukünftig zu erwartende Leistungen und Bildungswege getroffen. Auffällig ist jedoch, dass nicht nur auf Begabungstheorien, sondern außerdem auf Motivationstheorien („Lernmotivation“) Bezug genommen wird. Grundlage diverser Motivationstheorien ist u. a. die Annahme, dass Lernumwelten der Familien einen entscheidenden Einfluss auf die Motivation und entsprechend den Schulerfolg von Schüler:innen haben (vgl. Gaspard/Trautwein/Hasselhorn 2019, S. 7 f.). Die Unterscheidung in ‚leistungsstarke‘ vs. ‚leistungsschwache‘ neu migrierte Schüler:innen wird darüber hinaus mit (unterstellten oder tatsächlichen) ‚Nationalitäten‘ der Schüler:innen verknüpft, ohne spezifischer auszuführen, warum unterschiedliche Nationalitäten differente kognitive Fähigkeiten sowie (mehr oder weniger) bildungsförderliche Milieus hervorbringen würden. Erkennbar ist indes, dass hier Behauptungen über eine angebliche ‚Genetik‘ (essenzialistische Begabungstheorien) wie auch Annahmen über vermeintliche (milieuspezifische) ‚Nationalkulturen‘ (Motivationstheorien) relevant gemacht werden. Dies deutet auf biologisch wie auch kulturell begründete rassistische Wissensbestände hin, die zur Erklärung und Legitimation von Erfolgs- wie auch Misserfolgsgeschichten dienen.² Indem Kollektivmerkmale bestimmter ‚Nationalitäten‘ und ‚Klassen oder ‚Milieus‘ als ausschlaggebend für die Partizipation und den Erfolg im Bildungssystem entworfen werden, kommt es zu einer Kollektivierung (im Sinne eines Essentialismus), die gleichzeitig mit einer Individualisierung von Bildung(miss)erfolg einhergeht. Das Paradox von Kollektivierung einerseits und Individualisierung andererseits wird dabei über die – auch in der empirischen Bildungsforschung immer wieder aufzufindende – grundlegende Überzeugung, dass das deutsche Schulsystem streng meritokratisch verfasst sei, aufgelöst. Demnach wird die Verantwortung für Erfolg und Misserfolg ausschließlich auf die Schüler:innen und ihre Familien übertragen und nicht auf das System Schule. Diskriminierende Strukturen innerhalb des Bildungssystems geraten damit aus dem Blick und die systematische Schlechterstellung von neu migrierten Schüler:innen – unabhängig davon, ob diese aus Syrien, Rumänien oder Afghanistan kommen – wird im Erzählen von indivi-

2 Ebenso wie in den hier beispielhaft eingeführten Passagen wird in weiteren Interviews des Forschungsprojekts erkennbar, dass insbesondere Schüler:innen, die als ‚Rumänen‘ wie auch als ‚Roma oder Sinti‘ beobachtet werden, von solchen rassistischen Differenzmarkierungen betroffen sind. Die Omnipräsenz von Antiziganismus in der Schule wird vielfach in weiteren aktuellen Studien belegt (vgl. u. a. Messerschmidt 2022; RomnoKher-Studie 2021; Perspektivwechsel. Nachholende Gerechtigkeit. Partizipation. Bericht der Unabhängigen Kommission Antiziganismus 2021).

dualisierten Erfolgsgeschichten ausgeblendet. Dabei weisen qualitative wie auch quantitative Studienergebnisse aus den letzten Jahren deutlich auf diskriminierende Strukturen für (alle) neu migrierten Schüler:innen hin (u. a. Jording 2022; El-Mafaalani et al. 2021; Emmerich et al. 2020; Massumi 2019).

Der ausgewählte Interviewausschnitt steht exemplarisch für ein typisches Erzählmuster aus dominanzgesellschaftlicher Perspektive, bei dem Erfolgsgeschichten stets Geschichten über Misserfolg mitführen. Die mit dem Verweis auf eine jeweils vermutete ‚Nationalität‘/‚Ethnizität‘ und Klasse vorgenommenen Kollektivzuschreibungen und die mit den Erzählungen vielfach einhergehenden Personalisierungen von Bildungserfolg tragen zur Verschleierung strukturell verankerter Diskriminierungen im Bildungssystem bei.

2. Erfolgsgeschichten als empowernde (Selbst-)Erzählungen

Erfolgsgeschichten werden allerdings nicht nur aus dominanzgesellschaftlicher Perspektive formuliert und das Verständnis davon, was als Erfolg gilt, kann sich auch in Zusammenhang mit den jeweiligen Perspektiven verschieben.

2.1 Disempowerment und funktionale Umdeutung von Ressourcen

Die hier deutlich werdende Differenzierung zwischen ‚leistungstarken‘ und ‚leistungsschwachen‘ neu migrierten Schüler:innen kann als Disempowerment verstanden werden. Das heißt, dass eine rassifizierende Kategorisierung und Hierarchisierung wirkt, die nicht nur denjenigen, die als ‚unbeschulbar‘ oder ‚ungebildet‘ stigmatisiert werden, Kräfte und Hoffnungen raubt, sowie Autonomie und Handlungsspielräume einschränkt. Vielmehr wirkt sich diese Spaltung auch für die ‚erfolgreichen‘ Schüler:innen nachteilig aus, da sie so letztlich gegen ihre Mitschüler:innen ausgespielt werden und ihre Erfolgsgeschichten für die Bestätigung eines strukturell diskriminierenden Systems benutzt werden. Die Begründungen für die beurteilende und separierende Praxis sind dabei flexibel und funktional für die Aufrechterhaltung eines Bildungssystems, welches notwendigerweise Gewinner:innen/Bildungserfolgreiche und Bildungsverlierer:innen produzieren muss, um die gesellschaftliche Arbeitsteilung und Zuteilung von Positionen sicherzustellen. Dieser strukturelle Zusammenhang bleibt aber mit dem Fokus auf die Leistungsfähigkeit einzelner Schüler:innen und der Begabungsressourcen ihrer Familien unsichtbar.

Auffällig ist, dass auch im wissenschaftlichen Diskurs persönliche Ressourcen von Schüler:innen flexibel umgedeutet und als defizitär etikettiert werden. Dabei wiederum geht es durchaus fantasievoll zu, wie ein Beispiel von Astleithner et al. (2021) zeigt: „Die tendenziell hohen Aspirationen von Migrant:innen [...]

können angesichts niedrigerer Realisierungschancen zu einem bildungsbezogenen Hindernis für die Jugendlichen werden“ (ebd., S. 237). Hier bescheinigen die Autor:innen migrantischen Familien eine hohe Bildungsaspiration. Zwar klingt dies schon von Beginn an nach einer fragwürdigen Schublade, zumal sie für alle migrantischen Familien gelten soll, aber immerhin auch nach einer kraftvollen Ressource. Die Wissenschaftler:innen wollen darin jedoch im Gegenteil ein Defizit erkennen: Sie bewerten die Bildungserwartungen als zu hoch und sehen durch den Idealismus der Eltern den Bildungsaufstieg der Kinder in Gefahr.

Eine weitere Umdeutung von Ressourcen findet seit mehr als 50 Jahren entlang des Umgangs mit Mehrsprachigkeit und unterschiedlichen Erstsprachen statt. Das Leben in der Migrationsgesellschaft bringt mit sich, dass Kinder zwei- oder mehrsprachig aufwachsen. Das Bildungssystem könnte nun die Fähigkeit von Kindern, schnell zwischen unterschiedlichen Sprachwelten zu wechseln, als Ressource wertschätzen (vgl. Knappik/Ayten 2020, S. 251 ff.). Es könnte dabei anerkennen, dass mehrsprachig aufzuwachsen heute eine gesellschaftliche Realität abbildet und daran arbeiten, dass die Schule besser auf diese Realität vorbereitet ist. Häufig genug wird jedoch nicht die Ressource Mehrsprachigkeit zum Thema, sondern das Defizit, die Bildungssprache Deutsch nur unzureichend zu beherrschen (vgl. Schnitzer 2020). Dies lässt sich als ein postkoloniales Muster interpretieren. Die fremd gemachten Anderen müssen unterlegen bleiben, gerade weil sie über Ressourcen verfügen, die der Dominanzgesellschaft nicht zur Verfügung stehen. Aus der Ressource Mehrsprachigkeit soll kein Potenzial zur Veränderung der hierarchischen Struktur werden. Im Gegenteil wird mit dem Alltagssprachlichen Gebrauch mehrerer Sprachen – trotz anderslautender rechtlicher Vorgaben – beispielsweise im Bundesland NRW ein Förderbedarf und damit in einigen Fällen eine Zuweisung zur Förderschule begründet (vgl. Jording 2022, S. 324 ff.). Auffällig ist dabei, dass sich auch hier wieder eine Zweiteilung bzw. Hierarchisierung beobachten lässt: Bildungssprachen wie Englisch erfahren sehr wohl Wertschätzung, wohingegen z. B. Sprachen, die auf dem afrikanischen Kontinent sowie in vielen weiteren (früher kolonisierten) Regionen gesprochen werden, nicht als Ressourcen anerkannt werden. Die Sprachen der ehemals kolonisierten Teile der Welt erreichen nicht das Prestige der Sprachen der Kolonialmächte.

2.2. Andere Orte und ihre Ressourcen

Wer an einem Ort, der Bildung verspricht, die eigene Sprache nicht sprechen kann, macht sich nicht selten auf die Suche nach Orten, an denen dies sehr wohl möglich ist: Sprache, Identität(sfindung) und individuelle Bildungsprozesse sind dabei eng miteinander verbunden. Diese Suche erweist sich beim zweiten Hinsehen als „counter-hegemonic act“ (hooks 1994, S. 2), der die dominant-weißen

Zuschreibungen zurückweist und an ihre Stelle eigene – individuelle wie kollektive – Wissensarchive und Perspektiven setzt. Zunächst stellt sich die Suche allerdings als innere Notwendigkeit und logische Konsequenz der Missachtung im deutschen Bildungssystem dar. Denn für diejenigen, für die die Schule keine Ressourcen zur Verfügung stellt, kann es eine wichtige Strategie sein, sich auf die Suche nach Orten und Zusammenhängen zu machen, in denen die eigenen Erfahrungen erzählt werden können und in denen Sinn und Legitimität erfahren wird – auch durch die Anerkennung von Rassismus als strukturierendes Verhältnis. Eine solche Suche kann zu emanzipatorischen Kollektivierungen und zur Selbstorganisation führen und Geschichten einbringen, die im dominanzgesellschaftlichen Diskurs vielfach nicht gehört werden. Deutlich formuliert dies die Gruppe ‚Ossis of color‘: „[I]m gesellschaftlichen Narrativ schien es in dieser Zeit keinen Platz für Kinder wie uns und Geschichten wie die unseren zu geben. Wir bekamen keine Antworten auf unsere tausend Fragen und entwickelten schließlich unsere eigenen Erklärungen für unsere Erfahrungen und unser ‚Anderssein‘“ (Lierke et al. 2020, S. 458).

Das bestehende Bildungssystem bezieht sich fast nur auf ein begrenztes, weiß-mittelschichtiges Wissensarchiv und vermittelt einen entsprechenden Bildungskanon. Vor diesem Hintergrund kann es sich für Personen, die Rassismus erfahren und mit ihren Erfahrungen in diesem Wissensarchiv nicht vorkommen, anbieten, Anschluss an generative Wissensspeicher zu suchen, in denen Erfahrungen zur Geltung kommen, die den eigenen näherliegen. Diese Wissensspeicher finden sich etwa an Orten, an denen sich Empowerment, Bildungsarbeit und community-building überschneiden, wie z. B. das Projekt *Each one Teach one* (EOTO) e. V. oder GLADT e. V.³ – beide in Berlin. Orte, die einen Schutzraum bieten, die sich aber auch offensiv gemeinsam und nach außen organisieren. Solche Orte und Zusammenhänge können empowernde Wirkung entfalten, indem sie neben dem Zugang zu *Wissen von People of color* neue Beziehungen und Handlungsperspektiven anbieten. Bei den ‚Ossis of Color‘ heißt es dazu etwa: „Trotz der anstrengenden Erfahrungen, die wir als nicht-weiße Kinder im Osten machten, und der Mühen, die es bedeutete, in Abwesenheit unserer Väter uns einen Reim auf die Gesellschaft zu machen, betrachten wir unsere Erfahrungen und unsere Biographien als eine Bereicherung. Vor allem aber wissen wir, dass wir nicht alleine sind. Und es ist längst überfällig, dass unsere Generation aus dem Osten ein selbstbewusstes und positives Selbstbild formuliert, sich sichtbar macht, sich Gehör verschafft, die Lebensbedingungen unserer Eltern kennenlernt und die bisherigen Narrative kritisch hinterfragt.“ (Lierke et al. 2020, S. 458) Ganz

3 GLADT e. V. zum Beispiel ist „eine Selbstorganisation von Schwarzen und of Color Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans*, Inter* und Queeren Menschen“ und charakterisiert seine Arbeit laut Website mit den Schlagworten ‚Empowerment‘, ‚politisch‘, ‚positioniert‘, ‚unterstützend‘, ‚unabhängig‘, ‚mehrsprachig‘, ‚queer‘.

nebenbei erfüllen solche Prozesse auch die klassischen Anforderungen dessen, worum es demzufolge bei Bildung geht – nämlich darum, „durch die intensive sinnliche Aneignung und gedankliche Auseinandersetzung mit der ökonomischen, kulturellen und sozialen Lebenswelt“ (Raithel/Dollinger/Hörmann 2009, S. 36) Wissen über sich selbst als auch über die Gesellschaft zu generieren. Die so angestoßenen Prozesse können den eigenen sozialen Herkunftskontext in einen positiven Wirkungszusammenhang bringen, wenn Wissensbestände aus eigenen *Communities of color* als hilfreiche Ressource zur Orientierung im Bildungssystem erfahren werden. Auch das Wissen aus *Communities of Color* entsteht und entwickelt sich nicht außerhalb von Herrschaftsverhältnissen, auch diskriminierungskritische Selbstorganisationen müssen ihre eigenen Ausschlusspraktiken reflektieren. Dieses Wissen kann allerdings ermöglichen, dominante Vorstellungen zu Erfolg und anzuerkennendem Wissen zu relativieren und sich zu den darin zugewiesenen Positionen ins Verhältnis zu setzen.

Toan Quoc Nguyen (2013) hat einen Ansatz systematisiert, mit dem er die Ressourcen, die *Communities of color* zur Verfügung stellen können, in sechs Sorten von kulturellem Kapital fasst. Das Konzept des kulturellen Kapitals geht auf Pierre Bourdieu zurück und wird in der Bildungsforschung dafür angeführt, dass Kinder aus strukturell privilegierten Familien genau in das Profil passen, welches Schulen insgeheim voraussetzen. Nguyen beansprucht den Kapitalbegriff für Wissen, Praktiken und Erfahrungen in *communities of color*. Sein Perspektivwechsel kann als Akt der Subversion verstanden werden. Nguyen unterscheidet folgende sechs Kapitalsorten:

- Aufstiegskapital: das Vermögen, trotz faktisch erlebter Barrieren hohe Bildungsaspirationen zu bewahren
- Linguistisches Kapital: die intellektuellen und sozialen Fertigkeiten und Kommunikationskompetenzen mehrsprachiger Schüler:innen of Color,
- Familienkapital: kulturelles Wissen, das von weit gefassten, familiären Beziehungsverhältnissen getragen und genährt wird.
- Soziales Kapital: Netzwerke und Community-Ressourcen.
- Navigationskapital: ein individuelles Handlungsset an Fähigkeiten, sich durch soziale Institutionen zu manövrieren, die für Menschen und *Communities of Color* diskriminierende Barrieren offenbaren.
- Widerstandskapital: Wissenshaushalte und Fähigkeiten, Diskriminierung und Unterdrückung zu begegnen.

Die Kapitalsorten zielen auf eine Erweiterung von Möglichkeitsräumen von Personen of Color; d. h. dass sie ein Mehr an Ressourcen und Autonomie ermöglichen *können* in einem Bildungssystem, das, wie ausgeführt, rassifizierte Plätze zuweist. Nur in Relation zum bestehenden Bildungssystem macht es an dieser Stelle überhaupt Sinn, vereinheitlichend von einer Gruppe zu sprechen, die mit People of Color bezeichnet werden kann. So handelt es sich hier um einen he-

terogenen und von unterschiedlichen Machtasymmetrien geprägten Personenkreis. Gleichzeitig gilt es jedoch der Tatsache Rechnung zu tragen, dass über diese Selbstbezeichnung gemeinsame Erfahrungen in einer rassistisch strukturierten Gesellschaft hervorgehoben und bearbeitet werden können. In Auseinandersetzung mit dem bestehenden Bildungssystem erweitern Nguyens Kapitalsorten die Kritik an Ungleichheitsverhältnissen.

Die von Nguyen angesprochenen Kinder und Jugendlichen befinden sich im bestehenden Schulsystem. Die Verbindung mit communities of color und die von Nguyen entworfenen Kapitalsorten erleichtern es ihnen jedoch – möglicherweise –, die ihnen zugewiesenen rassistischen Bilder zurückzuweisen und die Schule selbst in ihrer Begrenztheit als normierend und letztlich ungebildet zu erkennen – weil ihre verantwortlichen Professionellen nichts über die institutionalisiert rassistische Strukturiertheit der Welt wissen (wollen). Diese Perspektive impliziert nicht, sich der bestehenden Struktur zu verweigern, sondern eröffnet vielmehr Möglichkeiten, sich in ihr unterschiedlich zu bewegen und in ihr handeln zu können.

Erkennbar wird dies bspw. in einem Interview, welches Nguyen (2013) mit der Schüler:in Yeboah geführt hat, die beispielhaft für ihre Erfahrungen in der Schule den folgenden Dialog schildert: „ach ja: deine Eltern, die kommen aus Ghana Kamerun“, „nee, nur mein Opa“, „ah hm ... und ihr habt dann auch in so Hütten gewohnt“, „ja klar aus Lehm mit Stroh oben drauf“, also einfach paar Sachen, wo man sich denkt: Ach! und dann erzählen die mir was von Bildung“ (ebd., S. 54). Nguyen deutet dies so, dass hier „einerseits die schulische Schaubühne des Rassismus, andererseits die kreative und widerständige Performanz“ (ebd.) einer jungen Person zu sehen ist, die von Rassismus betroffen ist und die ihre Widerständigkeit nutzt, um im Bildungssystem zu bestehen. Es wird dadurch kein anderes Schulsystem geschaffen, doch die Schule in ihren Routinen unterbrochen.

Jugendliche tragen in solchen Situationen ihre Geschichte, ihre Ressourcen und auch ihre Sprache an die Schulen zurück – was alles andere als ein Zufall ist, denn die Schule ist der Ort, an dem sie einen großen Teil ihrer Zeit verbringen und der für sie auch lebensweltlich über Jahre hinweg funktionieren soll.

Bei genauerem Hinschauen finden sich viele Stimmen von Menschen, die in der Schule rassistische Beschämung und Ausgrenzung erlebt haben und deren Weg durch das System kein gerader war oder ist (vgl. u. a. Bitig/ Borst 2013). Und dennoch erkämpfen sie sich im Bildungssystem einen Weg mit Perspektive, zu der sie einen intergenerativen Auftrag haben: ‚Du sollst es einmal besser haben als wir‘. Dies geben viele Eltern, die migriert sind, ihren Kindern mit. Der Erwerb formeller Bildung gilt dabei als ein Synonym für sozialen Aufstieg – oft genug verbunden mit einem Bildungsoptimismus, dass die eigenen Kinder es schon schaffen werden. Bildungserfolgsgeschichten können dabei gerade dann ermutigen, wenn der Maßstab für „Erfolg“ das Wissen um und die Anerkennung von den existierenden rassistischen und ausgrenzenden Strukturen einschließt.

2.3 Erfolge gegen dominante Auffassungen

Wie bereits zu Beginn anhand eines empirischen Beispiels deutlich gemacht, sind bis heute Defizitwahrnehmungen von Rom:nja und Sinti:ze besonders einflussreich, die als rassifizierte und vergeschlechtlichte Positionen kaum mit Bildungsambitionen in Verbindung gebracht werden. Entgegen dieser dominierenden Annahmen beschreibt keine der von Elizabeta Jonuz und Jane Weiß im Rahmen ihrer Forschungsarbeit (2020) zu den Selbst- und Fremdkonstruktionen erfolgreicher Rom:nja und Sinti:ze interviewten Frauen in der eigenen Familie verfestigte geschlechtliche Rollenvorstellungen. Auch wenn es keine konkreten Bildungsideen für die Töchter gab, so erfuhren sie uneingeschränkte Unterstützung ihrer Bildungsmotivation und ihrer Bildungswege (vgl. Jonuz/Weiß 2020, S. 236).

Im Kontrast dazu stehen die „Normerwartungen der Gesellschaft“ (ebd., S. 203), die vor allem hinsichtlich der Geschlechterverhältnisse mit der rassifizierenden Diskriminierung korrelieren. Die Mechanismen der Diskriminierung wirken „am Schnittpunkt der Gleichzeitigkeit der gesellschaftsstrukturellen Differenzlinien von *class, race, gender*“ (ebd., S. 202, kursiv im Original). Diese Mechanismen „gelten für alle der von uns befragten Personen“, betonen die Autorinnen (ebd.). Dabei kommt eine Spezifik des Rassismus gegen Rom:nja und Sinti:ze zum Tragen, die ein „historisch tradiertes Expertentum der Gadje über alle Angelegenheiten von Roma und Sinti“ umfasst (Randjelović, zit. nach ebd., S. 211), was sich insbesondere im sozialen und im Bildungsbereich auswirkt, wenn Qualifikation und Professionalität qua zugeschriebener Ethnizität infrage gestellt und negiert werden (vgl. Mai 2020). Es zeigt sich deutlich, dass solche Mechanismen und absichtsvoll diskriminierende Handlungen erst durch die Unterbrechung des dominanten Sprechens über Andere bekämpft und abgebaut werden können.

Um das dominante Sprechen über die als defizitär eingeordneten Verhaltensweisen und Eigenschaften fremd gemachter Anderer zu unterbrechen, hat Gayatri Chakravorty Spivak im Kontext postkolonialer Theorie die berühmt gewordene und oft missverstandene Frage gestellt „Can the Subaltern speak?“ (vgl. Spivak 2020). Gemeint ist nicht, *ob* Unterdrückte, fremd Gemachte oder in prekären Verhältnissen von Armut und Ausbeutung Lebende *fähig* sind zu sprechen, sondern ob die *gesellschaftlichen Bedingungen* es ihnen erlauben, an Orten zu sprechen, an denen sie gehört werden. Spivak hat ihre Frage auf die postkoloniale Situation von Frauen in ländlichen Regionen Indiens bezogen, doch lässt sie sich auf diverse Kontexte anwenden, in denen ungleiche Macht- und Repräsentationsverhältnisse bestehen, die bewirken, dass Erfahrungen von Diskriminierung nicht so artikuliert werden können, dass sie auch gehört werden und Veränderungen bewirken. Vor dem Hintergrund der postkolonialen Frage nach dem Sprechen der Subalternen können Selbstzeugnisse zeigen, unter welchen Bedingungen und durch welche Barrieren der postkolonial-rassistischen Verhältnisse hindurch dieses Spre-

chen möglich wird und wie wenig es durchdringt, wenn ihm nicht zugehört wird. Das heißt, die Bedingungen des Gehörtwerdens sind zu verändern, und die Verantwortung dafür liegt bei jenen, die aufgrund ihrer gesellschaftlichen Positionen in der Lage sind, auf diese Bedingungen Einfluss zu nehmen – in der Bildungspolitik und in den Kontexten institutionalisierter Pädagogik (vgl. Perspektivwechsel. Nachholende Gerechtigkeit. Partizipation 2021, S. 224).

Community-basierte, empowernde außerschulische Bildungsorte stellen neben der *individuellen* Bedeutung auch alternative kollektive Orte des Lernens mit einer eigenen gewachsenen Legitimation dar. Insofern dabei intersektionale Bündnisse ermöglicht werden, wird so die Wirkmächtigkeit der dominanten Auf- und Abwertungsprozesse entlang vermeintlicher ‚Nationalitäten‘, wie wir sie zu Beginn im Kontext formalisierter Bildung in der Schule dargestellt haben, unterbrochen. Solche Lernorte stellen die alleinige Geltung formalisierter Bildung ebenso infrage wie die Sprecher:innenpositionen in Hinblick auf Bildungserfolgsgeschichten und die Maßstäbe, die in diesen angewendet werden. Unterschiedliche Ressourcen, Positioniertheiten und Lernräume gewinnen allmählich an Bedeutung und erfahren Anerkennung.⁴ Dieser Bedeutungs- und Anerkennungsgewinn hat wesentlich damit zu tun, dass nun auch im deutschsprachigen Kontext über institutionellen Alltagsrassismus gesprochen und rassistische Diskriminierungen als Gegenwartsprobleme anerkannt werden.⁵ Noch ist offen, wie sich diese Entwicklung auf den Lernort Schule auswirken wird.

Autobiografische Bildungserfolgserzählungen, in denen dominante Erfolgskriterien irritiert, ignoriert und verschoben werden, verschaffen sich zunehmend Gehör. Eine Aufgabe für Lehrpersonen könnte sein, Erfolgskriterien, die in den eigenen Erzählungen zur Geltung kommen, kritisch zu reflektieren, zu ergänzen und/oder durch einen Raum für die Selbst-Erzählungen derer zu ersetzen, die über Rassismus- und Marginalisierungserfahrungen verfügen. Hierzu können neben Schüler:innen genauso von Rassismus betroffene Lehrkräfte zählen. Es geht um Erzählungen, die mehr Schüler:innen Identifikationsmöglichkeiten bieten und eine kritische Auseinandersetzung mit der Relevanz von Bildung im

4 Eine einseitige Orientierung an formalisierter schulischer Bildung ist in bestimmten Bereichen kaum noch denkbar. Ein Beispiel dafür ist, dass Stellenbeschreibungen im Sozialen Bereich zunehmend nicht mehr ausschließlich einen bestimmten Bildungsabschluss voraussetzen, sondern den Zusatz „oder vergleichbare Qualifikationen“ erhalten. Ebenso werden Mehrsprachigkeit, rassismuskritisches Wissen und eigene Marginalisierungserfahrungen zunehmend als Ressourcen anerkannt und explizit benannt.

5 Vgl. Nationaler Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa) – Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM): Rassistische Realitäten: wie setzt sich Deutschland mit Rassismus auseinander? Auftaktstudie zum Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (NaDiRa), DeZIM: Berlin 2022.

Hinblick auf berufliche Perspektiven und zukünftige soziale Positionen möglich machen.

Literatur

- Astleithner, Franz/Vogl, Susanne/Parzer, Michael (2021): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft, Migration und Bildungsaspirationen. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 46, S. 233–256.
- Benzel, Susanne/Uhlendorf, Niels (2022): Upward Social Mobility through Education in German-Iranian Biographies. A Psychosocial Perspective on Intergenerational Dynamics during Adolescence, Gesellschaft – Individuum – Sozialisation (GISO). In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung 3, H. 1, S. 1–15.
- Bitis, Songül/Borst, Nina (2013): Un_mögliche Bildung: Kritische Stimmen und verschränkte Perspektiven auf Bildungsun_gleichheiten. Münster: Unrast Verlag.
- El-Mafaalani, Aladin/Jording, Judith/Massumi, Mona (2021): Bildung und Flucht. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike/Kemper, Thomas (2020): Bildungsteilhabe neu migrierter Schüler/-innen in Nordrhein-Westfalen: Regionale Disparitäten und überregionale Allokationsmuster. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 2, 40. S. 133–151.
- Gaspard, Hanna/Trautwein, Ulrich/Hasselhorn Marcus (2019): Diagnostik und Förderung von Motivation und Volition. Göttingen: Hogrefe.
- hooks, bell (1994): Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. New York/London: Routledge.
- Jonuz, Elizabeta/Weiß, Jane (2020): (Un-)sichtbare Erfolge. Bildungswege von Romnja und Sintize in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS.
- Jording, Judith (2022): Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme. Differenzierungspraxen und Partizipationsbedingungen in der Grundschule. Bielefeld: transcript.
- Knappik, Magdalena/Ayten, Asli Can (2020): Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In: Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hrsg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden: Springer VS. S. 233–265.
- Lierke, Lydia/Massochua, Jessica/Zimmermann, Cynthia (2020): Ossid of Color. Vom Erzählen (post-)migrantischer Geschichten. In: Lierke, Lydia/Perinelli, Massimo (Hrsg.): Erinnern stören. Der Mauerfall aus migrantischer und jüdischer Perspektive. Berlin: verbrecher verlag, S. 451–468.
- Mai, Hanna (2020): Pädagog*innen of Color: Professionalität im Kontext rassistischer Normalität. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Massumi, Mona (2019): Migration im Schulalter Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher. Berlin: Peter Lang.
- Maffei, Stefania (2013): Der gebildete Habitus. Naturalisierungen von sozialen Differenzen in Bildungsinstitutionen. In: Songül Bitis/Nina Borst (Hrsg.): Un_mögliche Bildung. Köln: Universitäts- und Stadtbibliothek. S. 73–77.
- Messerschmidt, Astrid (2022): Rassismus gegen Rom*nja und Sinti*ze im Bildungssystem. In: IDA Überblick Nr. 2/2022, S. 3–6.
- Nguyen, Toan Quoc (2013): ‚Was heißt denn hier Bildung?‘ – Eine PoC-Empowerment-Perspektive auf Schule anhand des ‚Community Cultural Wealth‘-Konzepts, Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Empowerment, MID-Dossier. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, S. 53–65.

- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (Hrsg.) (2021): Perspektivwechsel. Nachholende Gerechtigkeit. Partizipation. Bericht der Unabhängigen Kommission Antiziganismus, im Auftrag des Bundesministeriums des Innern, für Bau und Heimat: Berlin.
- Schnitzer, Katja (2020): Mehrsprachigkeit als Ressource: zur Praxis des Sprachunterrichts in der Sekundarstufe I. Münster: Waxmann Verlag.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia & Kant.
- Raithel, Jürgen/Dollinger, Bernd/Hörmann, Georg (2009): Einführung in die Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- RomnoKher-Studie (2021): Ungleiche Teilhabe. Zur Lage der Sinti und Roma in Deutschland Mannheim. Daniel Strauß (Hrsg.). mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/2021_RomnoKher_Ungleiche_Teilhabe.pdf (Abfrage: 19.06.2023).
- Torotcoi, Simona/Pecak, Marko (2019): Path to Higher Education: Combating Antigypsyism by Building Roma Students' Aspirations and Resilience. In: Gómez, Ismael Cortés/End, Markus (Hrsg.): Dimensions of Antigypsyism in Europe, veröffentlicht vom European Network Against Racism e.v. (ENAR) und dem Zentral Deutscher Sinti und Roma. S. 301–321. https://www.enar-eu.org/wp-content/uploads/20116_book_roma_final.pdf (Abfrage: 19.06.2023).
- Wienand, Carmen Yong-Ae (2022): Die Herstellung einer Begabungskultur in der Kindheit: Eine ethnographische Studie in der Grundschule. Wiesbaden: Springer.

Freiwilliges Engagement in der Flucht*Migrationsgesellschaft – Zur Rekonstruktionen von Privilegien und Unterwerfung in der lebensgeschichtlichen Erzählung einer ehrenamtlich tätigen Seniorin

Julia Friedrich und Lisa Rosen

Zusammenfassung: In Studien zur Freiwilligenarbeit in der Flucht*Migrationsgesellschaft Deutschlands werden postkoloniale Perspektiven in theoretisch-konzeptionellen Arbeiten entfaltet (vgl. Castro-Varela 2018; Castro-Varela & Heinemann 2016; Kopahnke 2018). In der empirischen Forschung sind sie, wie auch rassismuskritische Rahmungen, hingegen kaum zu finden: „studies on volunteering tend to neglect to explore race at all. When they do, race is simply considered a factor influencing engagement, rather than a structural issue“ (Chadderton 2016, S. 233, vgl. S. 234). An dieses Desiderat rekonstruktiver und rassismuskritischer Studien zur Freiwilligenarbeit in der Flucht*Migrationsgesellschaft anknüpfend stellen wir die Analyse eines biografisch-narrativen Interviews (vgl. Schütze 1983) mit einer Seniorin vor und präsentieren dazu zunächst unseren methodischen Zugang. In der Analyse rekonstruieren wir den subjektiven Sinn, den die Seniorin ihrem freiwilligen Engagement in ihrer lebensgeschichtlichen Erzählung zum Zeitpunkt des „kurzen Sommer[s] der Barmherzigkeit“ (Mecheril 2020, S. 105) verleiht. Dabei ziehen wir abschließend das theoretische Konzept „White Fragility“ (DiAngelo 2011) heran, um die „white responses“ (DiAngelo 2016, S. 246) der Biografin auf die Komplexität rassistischer Verhältnisse im Rahmen der Freiwilligenarbeit herauszuarbeiten.

Abstract: In studies on volunteering in the context of forced migration in Germany, postcolonial perspectives are developed in theoretical-conceptual studies (see Castro-Varela 2018; Castro-Varela & Heinemann 2016; Kopahnke 2018). In empirical research, however, they are hard to find, as is critical race theory: „studies on volunteering tend to neglect to explore race at all. When they do, race is simply considered a factor influencing engagement, rather than a structural issue“ (Chadderton 2016, p. 233–234). Following this desideratum, we present the analysis of a biographical narrative interview (Schütze 1983) with a senior woman

and first present our methodological approach. In the analysis, we reconstruct the subjective meaning she attaches to her volunteer work in her life story at the time of the ‚short summer of mercy‘ (Mecheril 2020, p. 105). Finally, we draw on the theoretical concept of ‚white fragility‘ (DiAngelo 2011) to elaborate the biographer’s ‚white responses‘ (DiAngelo 2016, p. 246) to the complexity of race relations in the context of volunteering.

Keywords: Freiwilligenarbeit, Fluchtmigration, Biografieanalyse, white fragility

In der Forschung zur internationalen Freiwilligenarbeit werden postkoloniale Theorien vergleichsweise breit rezipiert (vgl. etwa Bökle 2018; Huffer 2020; Kahler/Probst/Barth 2020; Schäfer/Blum 2020; quix-kollektiv 2017) und mit dieser Perspektive u. a. problematisiert, dass die Kontinuität globaler Macht- und Ungleichheitsverhältnisse die Interaktionen in diesem (pädagogischen) Handlungsfeld strukturieren. So rekonstruiert etwa Haas (2020) in einer Fallstudie zum Weltwärts-Programm unter Berücksichtigung reziprozitätstheoretischer und postkolonialer Perspektiven Asymmetrien der Gegenseitigkeit, die in „neo-koloniale[n] Handlungsmuster[n] und Denkstrukturen verankert sind“ (2020, S. 29). Auch in Studien zur Freiwilligenarbeit in der Flucht*Migrationsgesellschaft Deutschland werden postkoloniale Perspektiven in theoretisch-konzeptionellen Arbeiten entfaltet (vgl. Castro-Varela 2018; Castro-Varela/Heinemann 2016; Kopahnke 2018). In der empirischen Forschung sind sie, wie auch rassistisch-kritische Rahmungen, hingegen kaum zu finden: „studies on volunteering tend to neglect to explore race at all. When they do, race is simply considered a factor influencing engagement, rather than a structural issue“ (Chadderton 2016, S. 233, vgl. S. 234). An dieses Desiderat rekonstruktiver und rassistisch-kritischer Studien zur Freiwilligenarbeit in der Flucht*Migrationsgesellschaft anknüpfend stellen wir im Folgenden die Analyse eines biografisch-narrativen Interviews (vgl. Schütze 1983) mit einer Seniorin vor und präsentieren dazu zunächst unseren methodischen Zugang. In der Analyse rekonstruieren wir den subjektiven Sinn, den die Seniorin ihrem freiwilligen Engagement in ihrer lebensgeschichtlichen Erzählung zum Zeitpunkt des „kurzen Sommer[s] der Barmherzigkeit“ (Mecheril 2020, S. 105)¹ verleiht. Dabei ziehen wir abschließend das theoretische Konzept

1 Während im medialen Diskurs die „beharrlichen Migrationsbewegungen“ des Sommers 2015 als sogenannte Flüchtlingskrise individualisiert und diskreditiert wurden, hat sich in kritischer Abgrenzung dazu im migrationswissenschaftlichen Fachdiskurs der Begriff des langen Sommers der Migration durchgesetzt, um die „strukturelle Niederlage des europäischen Grenzregimes“ zu betonen, mit dem vor 30 Jahren eine „rassistische und klassistische europäische Mobilitätsordnung etabliert“ wurde, die Migration zum Objekt der „Überwachung und das Mittelmeer zur militarisierten Todeszone“ machte (Hess et al. 2017, S. 6). Im Jahr 2015 wanderten hunderttausende Menschen vom afrikanischen Kontinent und dem Nahen Osten über das Mittelmeer (zu Fluchtursachen und Fluchtverursachern siehe Auernheimer 2018), überwandten Zäu-

„White Fragility“ (DiAngelo 2011) heran um die „white responses“ (DiAngelo 2016, S. 246) der Biografien auf die Komplexität rassistischer Verhältnisse im Rahmen der Freiwilligenarbeit herauszuarbeiten.

Empirische Schlaglichter auf ehrenamtlich Engagierte im Kontext von Flucht und Asyl

Ein wichtiger Teil und großer Strang der Forschungen zur Freiwilligenarbeit für Geflüchtete fokussiert auf die sozio-demographischen Variablen der Engagierten und ihre Motive sowie auf Daten der Kooperation ehrenamtlicher Initiativen mit Verwaltungen und Organisationen; davon ausgehend wird eine Deskription der Freiwilligenarbeit (vgl. Simonson et al. 2021) bzw. eine kritische ‚Vermessung‘ dieses Felds vorgenommen (vgl. Karakayali 2018). Solche Studien geben wichtige Hinweise darauf, wer sich freiwillig für Geflüchtete engagiert: Für den Fokus unseres Beitrages ist hierbei relevant, dass die über 60-Jährigen etwa in der nicht-repräsentativen EFA-Studie aus dem Jahr 2015 (Karakayali/Kleist 2016, S. 13) knapp 25 Prozent der ehrenamtlich Tätigen ausmachen. Dennoch sind sie und insbesondere Personen im Ruhestand unterrepräsentiert (vgl. ebd.). Im Vergleich mit anderen Altersgruppen sind sie besonders bei Vernetzungen mit Gemeinden und Behörden aktiv, im Bereich der sprachlichen Bildung und auch bei der Betreuung von erwachsenen Geflüchteten und Familien, während Jüngere sich vor allem bei niederschweligen und teils eher spontaneren Aufgaben engagieren (vgl. ebd., S. 28). Frauen sind mit einem Anteil von drei Viertel aller ehrenamtlich Tätigen stark überrepräsentiert (vgl. ebd., S. 5). Darüber hinaus ist der Bildungsstand der freiwillig Engagierten überdurchschnittlich hoch; lediglich 7,0 Prozent geben in der EFA-Studie einen Volks- bzw. Hauptschulabschluss oder die „Mittlere Reife“ als höchsten Bildungsabschluss an (vgl. Karakayali/Kleist 2015, S. 17). Damit wird das Ehrenamt in der Arbeit für Geflüchtete überwiegend von einem bestimmten Teil der Gesellschaft getragen: „Ehrenamtliche sind vorwiegend weiblich, gut gebildet und wirtschaftlich in einer relativ sicheren Position“ (Karakayali/Kleist 2016, S. 4) und weisen damit ein anderes „Profil“ auf als Personen in anderen Formen des freiwilligen Engagements, wie z. B. beim

ne, Stacheldraht und widrigste Umstände an den Grenzen Europas und haben damit Fragen der Grenzüberschreitung in einer bisher nicht gekannten Dringlichkeit sichtbar gemacht (vgl. Hess et al 2017, S. 6f.). Im Zuge dieser Ereignisse ist in Deutschland das ehrenamtliche Engagement deutlich gestiegen: Während bürokratisch nach Lösungen für die Unterbringung und Unterstützung der Neuzugewanderten gesucht wurde, begannen Freiwillige spontan und oft lose organisiert zu helfen (vgl. Braun 2017, S. 38). Dass dieses Engagement ebenso wie die Willkommenskultur in Deutschland bald abebbte, wird mit dem Begriff des „kurzen Sommer[s] der Barmherzigkeit“ (Mecheril 2020, S. 105) umrissen, den wir in der empirischen Analyse aufgreifen.

Technischen Hilfswerk oder bei der Freiwilligen Feuerwehr, in denen Männer dominieren (Karakayali/Kleist 2016, S. 16). Gegenüber diesem Forschungsstrang sind rekonstruktive Studien, die latente Sinngehalte und somit für die beteiligten Akteur:innen potenziell auch unangenehme Deutungs- und Handlungsmuster aufdecken – weil sie beispielsweise ihrem Selbstverständnis als (rassismuskritische) Unterstützer:innen widersprechen – hingegen selten (vgl. Thönneßen 2019, S. 305). So arbeitet Palenberg (2021) heraus, wie Zuschreibungspraxen gegenüber geflüchteten Frauen aus Syrien durch Ehrenamtliche „auf einem Mechanismus der Kollektivierung“ (ebd., S. 231) beruhen und die damit verbundenen Stereotypisierungen zu Problematisierungen führen, die die Individualität der Einzelnen ausklammern (vgl. ebd., S. 232). Darüber hinaus zeigt Braun (2017) in ihrer ethnographischen Studie, in der auch biografische Interviews geführt wurden, die Nähe von Hilfe für die sogenannte ‚Dritte Welt‘ und den Strukturen der Willkommenskultur auf. Vor dem Hintergrund postkolonialer Theoriebildung rekonstruiert sie die geschlechtsspezifischen und rassistischen Logiken, die zwischen Helfer:innen und geflüchteten Frauen eine prägende Rolle spielen (vgl. ebd., S. 39). Sie betont die Notwendigkeit, die spezifische Form bürgerlicher Weiblichkeit zu berücksichtigen, die auf klassisch-humanistischen Vorstellungen basiert und mit ihren Vorstellungen von Selbstbestimmung die Teilhabe geflüchteter Menschen maßgeblich prägt (vgl. ebd.).

Methodologische und methodische Vorgehensweise

Das Erkenntnisinteresse biografieanalytischer Verfahren richtet sich auf die „Orientierungs-Strukturen, die sich im Verlauf der Sozialisation herausgebildet haben“ (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 2014, S. 149) sowie deren Deutung in der „biographischen Selbstrepräsentation“ (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 2014, S. 150). Erfasst werden soll die soziale Wirklichkeit aus der Perspektive der handelnden und erleidenden Subjekte im Horizont ihrer Lebensgeschichte und ihrer Beteiligungen an diesem Konstruktionsprozess (vgl. Jakob 2013, S. 222). Hierzu werden biografisch-narrative Interviews geführt. Die erstmals im deutschsprachigen Raum insbesondere von Fritz Schütze elaborierte Erhebungs- und Auswertungsmethodik basiert auf der Annahme, dass Erzählungen einen umfassenden und in sich strukturierten Zugang zur Erfahrungswelt der Interviewten liefern (vgl. Loch/Rosenthal 2002, S. 221) und dass Erzählungen stärker an konkreten Handlungen und weniger an den Ideologien und Rationalisierungen der Befragten orientiert sind (vgl. Hopf 2015, S. 357). Durch Offenheit in der nicht-direktiven und aktiv-zuhörenden Gesprächsführung soll den Befragten die Gelegenheit gegeben werden, ihre Relevanzsysteme im Interview zu entfalten. So können sie Gedanken und Erinnerungen Gestalt verleihen, die sie auf direkte Fragen nicht äußern können oder wollen, weil sie, sobald sie sich im Erzählstrom

befinden, den ‚Zugzwängen‘ des Erzählens ausgesetzt sind (vgl. ebd.). Damit können ihre subjektiven Sichtweisen und Sinnmuster rekonstruiert werden, die in den biografischen Selbsterzählungen enthalten sind, den Erzähler:innen aber „in der Regel selbst jedoch nicht auf der Ebene theoretischen Wissens über ihre Person und die Motive ihres Handelns verfügbar sind“ (Jakob 2013, S. 222). Das in diesem Beitrag analysierte biografisch-narrative Interview entstammt dem Datenkorpus eines Lehr-/Lernforschungsprojektes, an dem neben Julia Friedrich noch zwei weitere Masterstudierende an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe beteiligt waren. Die insgesamt neun Interviews aus Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen wurden im Zeitraum von Oktober 2015 bis Januar 2016 mit ehrenamtlich Tätigen der sogenannten Flüchtlingshilfe geführt. Der Kontakt zu Brigitte Götz, so der anonymisierte Name, entstand, als die studentische Forschungsgruppe in der Außenstelle einer Landeserstaufnahmeeinrichtung ihr Projekt vorstellte und um die Bereitschaft für Gespräche in Form von biografisch-narrativen warb. Brigitte Götz meldete sich damals schnell und signalisierte großes Interesse. Das Interview fand im November 2015 bei ihr zu Hause im Wohnzimmer statt; beteiligt war neben Julia Friedrich ein weiterer Masterstudent. Die Interviewdauer beträgt ca. 90 Minuten.

„jetzt mit aktuell so den Flüchtlingen, des kam dann automatisch“ – Rekonstruktion von Normalisierungsstrategien in einer Ehrenamtsbiografie

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Brigitte Götz 72 Jahre alt, pensionierte Postbeamtin und wohnhaft im Vorort einer Großstadt in Süddeutschland. Sie ist 1949 in den Nachkriegsjahren im französisch besetzten Saarland als Teil einer vierköpfigen Familie geboren. Sie besucht die damalige Volksschule, später das Gymnasium, das sie mit der mittleren Reife absolviert. Ihre Tätigkeit als Postbeamtin unterbricht sie mit einer „ziemlich langen Familienpause“ (Z. 36) in erster Ehe, verbunden mit der Geburt ihrer beiden Kinder. Diese Phase beschreibt sie als Auftakt ihres freiwilligen Engagements, sie habe „in dieser Zeit dann ganz viel schon begonne @ ehrenamtlich zu mache“ (Z. 40–41). Dabei handelt es sich in erster Linie um Tätigkeiten, die im Zusammenhang mit den Bildungseinrichtungen ihrer Kinder stehen. Brigitte Götz nimmt institutionalisierte Rollen und Funktionen ein, die für Eltern vorgesehen sind und die ihre Mitwirkung und Mitbestimmung z. B. im Kontext der Schule sicherstellen. Ihr Präsentationsinteresse ist dabei durchweg auf eine Normalisierung ihres Engagements gerichtet, d. h. sie exponiert sich nicht, nimmt keine Überhöhung oder Abgrenzung gegenüber nicht-ehrenamtlich Tätigen vor, sondern betont das Gewöhnliche und das Alltägliche ihres Ehrenamtes, indem sie verdichtet aneinanderreicht, „was so das Übliche is:

Kindergarten Elternsprecher, Schule Elternsprecher später ähm Hausaufgabenbetreuung von ausländischen Kindern“ (Z. 45–46). Die Normalisierung bezieht sich nicht nur auf das Engagement selbst, sondern auch auf die Kontexte des Engagements und insbesondere auf diejenigen, die unterstützt werden – seien es die eigenen Kinder, deren Freund:innen, Mitschüler:innen einschließlich ihrer Familien oder die von Brigitte Götz als ausländisch bezeichneten Kinder: Ihr freiwilliges Engagement ist selbstverständlich, umfasst die üblichen Tätigkeiten und ist damit alltäglich und ‚normal‘. Kinder mit familiärer Migrationsgeschichte werden durch das Attribut „ausländisch“ zwar als besondere Kinder hervorgehoben, in der Aneinanderreihung von Brigitte Götz wird diese Differenzmarkierung aber zugleich nivelliert, indem sie sie in der Kette ihrer ehrenamtlichen Tätigkeiten einem gleichwertigen Tätigkeitsfeld zuordnet und gleichlautend aufzählt.

Dass Brigitte ihre berufliche Karriere zugunsten der häuslichen Care-Arbeit unterbricht, beschreibt sie an keiner Stelle ihrer Lebensgeschichte als Verlust oder Verzicht. Vielmehr stellt sie das ehrenamtliche Engagement als einen Ausgleich dar, der sich als Gegenpol zu ihrer Einordnung in die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung zu Lasten der Frauen deuten lässt: Brigitte Götz macht im Ehrenamt ‚Karriere‘, während ihr als Postbeamtin und Mutter zweier Kinder der berufliche Aufstieg verwehrt bleibt und eine ausschließliche Konzentration auf die Sorgearbeit für die Familie für sie nicht in Frage kommt; sie habe „ein Betätigungsfeld neben der Familie gebraucht“ (Z. 388) und erlebte das Ehrenamt als mit der Familie vereinbar (Z. 388 f.). Mit der Gleichzeitigkeit von familiärer Care-Arbeit und von Ehrenamt verschafft sich Brigitte Götz eigene Orientierungen unter dem Paradigma einer weißen, heteronormativen, mittelständischen Normalfamilie (vgl. Sieber Egger/Unterweger 2022, S. 38): Als Seniorin benennt sie rückblickend durchaus kritisch die Einschränkungen in ihrer beruflichen Laufbahn, geht aber gleichzeitig nicht als Unterdrückte der patriarchalisch geprägten Arbeitswelt aus ihrer Lebensgeschichte hervor, sondern als eine, die immer schon gearbeitet hat, wozu auch die ehrenamtliche Arbeit gehört („ich hab so viel ehrenamtlich gemacht, also die Hälfte meiner Zeit“ – Z. 56). Diese Leseart wird auch – wir verlassen kurz die Chronologie ihres Lebenslaufes und ihrer daran orientierten lebensgeschichtlichen Erzählung – durch die gegenwärtige Einschätzung ihres Ehrenamtes im Kontext der Migrationsbewegungen im Sommer 2015 (Hess et al. 2017) bekräftigt: Brigitte Götz beschreibt ihre ehrenamtliche Tätigkeit als Pensionärin als „Halbtagsjob“ (Z. 681, 693) und beziffert damit nicht nur den zeitlichen Umfang, sondern bezeichnet ihre ehrenamtliche Tätigkeit entsprechend ihrem Selbstverständnis als quasi-hauptamtliche Tätigkeit in Teilzeit. Besonders prägnant kommt dies in der Passage ihrer lebensgeschichtlichen Erzählung zum Ausdruck, in der sie von ihrem beruflichen Wiedereinstieg und – nach einer kurzzeitigen Unterbrechung ihres ehrenamtlichen Engagements – von der Aufnahme parteipolitischer Aktivitäten, u. a. als Gemeinderätin, sowie als Vorsitzende eines Vereins im Bereich Klimaschutz berichtet. Relevant ist dabei ihre Selbstpositio-

nierung als Angehörige der 68er Generation, indem sie einen zentralen Slogan der feministischen Bewegung aufruft (vgl. Riescher 2003), der zufolge die dichotomisierende Unterscheidung zwischen der privaten und öffentlichen Sphäre obsolet ist: „ich komm ja da auch aus der 68er Generation wo eigentlich quasi alles im Lebe auch irgendwo politisch is ne?“ (Z. 403 f.). Die Gleichstellung von Ehrenamt und Hauptamt wird damit politisch aufgeladen: Ehrenamtliches Engagement ist nicht nur als ‚richtige Arbeit‘ zu verstehen, sondern darüber hinaus auch nicht als Privatsache, sondern als Teil der Öffentlichkeit.

Im weiteren Verlauf ihrer lebensgeschichtlichen Erzählung, in der sie von ihrer Scheidung, ihrer zweiten Heirat und dem Umzug an ihren jetzigen Wohnort berichtet, erwähnt Brigitte Götz weitere ehrenamtliche Tätigkeiten, die jedoch keiner bestimmten Lebensphase zugeordnet werden, sondern letztlich in eine Fokussierung auf „so soziale Sache“ (Z. 64) münden. Dabei sind die Übergänge fließend, die Aktivitäten selbst vielfältig, nicht nur lokal bezogen, sondern auch international ausgerichtet, und über verschiedene Institutionen und Organisationen verstreut – Brigitte Götz erzählt ihre Biografie als politisch inspirierte Engagementgeschichte. Dabei scheint für sie die Hinwendung zu einem bestimmten Ehrenamt und die Abwendung von einem anderen Ehrenamt nur in ausgewählten Momenten thematisierungs- bzw. präzisierungsrelevant zu sein, was möglicherweise der sozialen Erwünschtheit und der Bereitschaft geschuldet ist, ihre Engagementgeschichte im Lichte des „kurzen Sommer[s] der Barmherzigkeit“ (Mecheril 2020, S. 105) zu erzählen. So kontextualisiert sie die Hausaufgabenbetreuung ausländischer Kinder in der Migrationsgeschichte Deutschlands ab den 1955er Jahren, als die Bundesregierung angesichts von Vollbeschäftigung und Arbeitskräftemangel expansiv ausländische Arbeitnehmer:innen anwarb: „Des kam ja dann die Zeit wo ja, Italiener kamen Türken kamen, ne? So di- also die Gastarbeitergeneration“ (Z. 46 f.). Ebenso verweist sie auf die zum Zeitpunkt des Interviews aktuellen Migrationsbewegungen angesichts der Kriegs- und Krisenregionen in Syrien, Afghanistan und Irak, in denen die Zivilbevölkerung von bewaffneten Konflikten betroffen ist und begründet damit ihr gegenwärtiges sowie alleiniges Engagement für Geflüchtete: „jetzt is des ähm mit den Flüchtlinge aktueller und auch notwendiger“ (Z. 80). Und in vergleichbarer Weise kontextualisiert sie ihr Engagement in ihrer Erwerbsbiografie: Damals ergaben sich zeitliche Ressourcen aus der beruflichen (Zwangs-)Pause während ihrer Familiengründung, heute aus ihrem Status als Pensionärin (Z. 77). Neben der Organisation und Durchführung von „Deutschkursen“ (Z. 522) besteht ihr Engagement darin, „im Prinzip alles“ (Z. 523) zu koordinieren, was vor Ort für Geflüchtete angeboten wird, vom Nähkurs bis zur Kleiderausgabe. Dabei steht Brigitte Götz in engem Kontakt mit den Aufnahmeeinrichtungen (Z. 527 f.), stellt Anträge für von der Kommune ausgeschriebene Gelder (Z. 533 f.) und rechnet diese ab (Z. 549). Darüber hinaus hilft sie bei der Kinderbetreuung (Z. 591) und übernimmt bei Bedarf auch spontan Fahrdienste für Ausflüge (z. B. Z. 611 ff.). Brigitte Götz kommuni-

ziert mit dem Sicherheitspersonal in der Unterkunft bei Fragen, die die Handlungs- und Bewegungsfreiheit der in der Erstaufnahme untergebrachten Personen betreffen, bis hin zu Gesprächen mit dem zuständigen Regierungspräsidium über mögliche Fahrplananpassungen im öffentlichen Nahverkehr. Dabei bezeichnet sie sich selbst als „Ansprechpartnerin“ (Z. 519) für „alle, die von außen kommen“ (Z. 521) und nutzt selbst Wege, um die eigene Arbeit sichtbar zu machen, z. B. um mit einem Infostand bei einer Veranstaltung für die ehrenamtliche Arbeit vor Ort zu werben (Z. 593 ff.).

Als Zwischenfazit können wir bis hierhin festhalten, dass das Ehrenamt von jeher einen hohen Stellenwert in Brigitte Götz Leben eingenommen hat, aber Schwankungen unterliegt, die in Zusammenhang mit Phasen geringerer bzw. nicht vorhandener beruflicher Tätigkeit stehen, und vereinbar mit familiärer Care-Arbeit – damals die Kinder, heute die Enkelkinder – ist. Sie gehört also nicht zu den ‚neuen‘ Ehrenamtlichen, die sich im Zuge der sogenannten Willkommenskultur relativ spontan in die Hilfe und Unterstützung für Geflüchtete eingebracht haben – vielmehr verweist Brigitte Götz auf die Kontinuität des ehrenamtlichen Engagements in ihrer Biografie. Damit verbunden ist fallspezifisch eine Aufwertung bzw. Gleichstellung des Engagements als gesellschaftspolitischer ‚Quasi-Hauptberuf‘. Während dies einerseits als biografische Ermächtigung zu verstehen ist, kann die Aufwertung bzw. Gleichstellung andererseits auch als Selbstdeutung gelesen werden, die aus dem (jahrelangen) Umgang mit Spannungsfeldern ehrenamtlichen Handelns resultiert (vgl. Schmid 2022, S. 205 ff.; van Dyk/Boemke/Haubner 2021), nämlich als Politisierung der eigenen Rolle und der damit verbundenen Kritik an wohlfahrtsstaatlichen Vereinnahmungen: Nicht nur, aber insbesondere im Kontext von Flucht ist von einer Ambivalenz im Verhältnis von Engagierten gegenüber institutionalisierter Sozialpolitik auszugehen, bei der sich die diese häufig kritisch gegenüber der herrschenden staatlichen (Flüchtlings)Politik positionieren und als zivilgesellschaftliches Korrektiv agieren – gleichzeitig werden sie mit und durch ihr Engagement zu „Lückenbüßer:innen wider Willen“ (Evers/Scherschel 2022, S. 3), indem sie Aufgaben und Verantwortung übernehmen, die eigentlich in staatlicher Hand liegen sollten. Diese Lesart wird durch die Ausführungen Brigitte Götz erhärtet, in der sie nicht nur die Selbstverständlichkeit, sondern die Alternativlosigkeit ihres helfenden Handelns als Automatismus auf die gegebenen, gesellschaftlichen Verhältnisse beschreibt: „und das mit jetzt mit aktuell so den Flüchtlingen, des kam dann automatisch des war eigentlich der Automatismus dass ma sich da auch engagiert“ (Z. 77 f.). Mit diesem Automatismus, der kein Nachdenken, kein Reflektieren, kein Abwägen erfordert, drückt Brigitte Götz das Selbstverständliche, Alltägliche, gewissermaßen Reflexhafte ihres Engagements aus und sorgt, wie in der Passage über die Hausaufgabenhilfe, dafür, dass sie sich nicht exponiert, sondern ihr ehrenamtliches Handeln normalisiert, geradezu herunterspielt, verharmlost und bagatellisiert. Wir verstehen dieses

Präsentationsinteresse als biografische Sedimentierung des Spannungsfeldes „Empowerment versus Paternalismus“ als weiteren Fallstrick ehrenamtlichen Engagements für Geflüchtete (Evers/Scherschel 2022, S. 3) und deuten dies im Folgenden vor dem Hintergrund des Konzepts white fragility (DiAngelo 2011, 2016) als Strategie des Disengagements (Ford/Green/Gross 2022).

Fazit: Vermeidungsstrategien weißer Überlegenheit in der Freiwilligenarbeit für Geflüchtete

Die rassismuskritischen Arbeiten von Robin DiAngelo und insbesondere ihr Konzept des White Fragility (2011, 2016) werden mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum aufgegriffen und rezipiert, etwa um rassistische Dynamiken psychoanalytisch zu beleuchten (vgl. Boger/Rauh 2021). Darüber hinaus finden sich empirische Arbeiten, die White Fragility im Zusammenhang mit (psychologischen) Fragen von Emotionen und Emotionsregulation diskutieren (vgl. z. B. Ford/Green/Gross 2022; Liebow/Glazer 2023) und versuchen, das Konzept für empirische Untersuchungen zu operationalisieren und quantitativ abzubilden, etwa in Form der Entwicklung einer White Fragility Scale (z. B. Hill/Mannheimer/Roos 2021). Dieses Konzept erscheint uns für die weitere Fallrekonstruktion der lebensgeschichtlichen Erzählung von Brigitte Götz relevant, um nachvollziehbar zu machen, welche Funktion die Erzählung einer politisierten Ehrenamtsbiografie im Lichte von Automatismus, Selbstverständlichkeit, Normalität und Alltäglichkeit haben kann. Wir haben bisher herausgearbeitet, dass die Biografin sich und ihre ehrenamtliche Tätigkeit damit vor einer Überhöhung schützt, sich nicht exponiert und nicht als moralisch überlegen erscheint. Damit ruft sie ein Bild auf, wie (gute) Menschen – in aller Bescheidenheit – sein sollten und rekurriert möglicherweise auf pietistische Ideale, denen zufolge es als erstrebenswert gilt, sich niemals über andere zu erhöhen und nicht die äußeren wohlthätigen Handlungen in den Vordergrund zu stellen, denn diese sind als selbstverständlicher Ausdruck der wichtigeren, inneren, moralisch wertvollen Haltung zu verstehen. Indem aber indirekt eine Anerkennung oder auch gar ein Lob für das wohlthätige und ehrenamtliche Handeln vom Gegenüber eingefordert wird, verweist dies darauf, dass mit der Ausklammerung eigennütziger, altruistischer Motive des eigenen Engagements an die „Illusion der ‚besseren Weißen‘“ (Wollrad 2010, S. 157) angeknüpft wird, der Einsatz für Gerechtigkeit als unhinterfragte Selbstverständlichkeit, als rein uneigennütziges, ethisches, „nobles Motiv“ (ebd.) deklariert wird. Ähnlich wie Boger und Rauh (2021) feststellen, dass das Anbringen des Labels ‚Schule ohne Rassismus‘ aus der hehren Absicht heraus geschieht, nicht rassistisch sein zu wollen (vgl. Boger/Rauh 2021, S. 11), inszeniert sich Brigitte Götz als hehre Akteurin, die über Rassismus erhaben zu sein scheint:

Durch die Normalisierung ihres Ehrenamtes und die Betonung des Helfens als Automatismus vollzieht sie eine „Unsichtbarmachung und Verschleierung der eigenen hegemonialen gesellschaftlichen Positionierung“ (Dietrich 2007, S. 13). Mit dieser Strategie konserviert sie gewissermaßen ihr eigenes positives Selbstbild, nicht rassistisch zu sein (vgl. Boger / Rauh 2021, S. 12) und dethematisiert die „eigene rassifizierte Position als Weiße“ (Dietrich 2007, S. 15). Wie Ford, Green und Gross (2022) empirisch herausgearbeitet haben, besteht white fragility häufig aus emotionalen Reaktionsmustern bzw. Mustern der Emotionsregulation, die auf Entkopplung (disengagement) und Vermeidung ausgerichtet sind und sich als Reaktion in Situationen entwickeln, „in which a White person's racial identity is salient and a core goal to be ‚good‘ is jeopardized“ (S. 7). Insofern lässt sich im Fall von Brigitte Götz eine solche Gefährdung dort lokalisieren, wo für sie als Helfende die ohnehin im Ehrenamt verankerten und durch das Asylregime zusätzlich verstärkten Machtasymmetrien zwischen ihr als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft und den Asyl- und Schutzsuchenden, für die sie sich engagiert, virulent werden. Von dieser Ungleichheit, die auf die eigene *weiße* Überlegenheit und *weiße* Privilegien und zugleich auf Unterwerfung und Deprivation aufmerksam macht, wendet sich Brigitte Götz narrativ ab, erzählt sich gewissermaßen aus der Situation heraus. Insofern kann ihr als Automatismus dargestelltes ehrenamtliches Handeln als Strategie verstanden werden, sich nicht zu erheben, um Machtasymmetrien auszugleichen, das Spannungsfeld von Empowerment und Paternalismus aufzulösen und damit ihre guten Absichten nicht in Frage zu stellen. Diese Rekonstruktion wird zum Einen dadurch gestützt, dass Brigitte Götz die emotionale Seite ihres ehrenamtlichen Handelns ausklammert und sich darüber ausschweigt, während empirisch-rekonstruktive und theoretisch postkolonial gerahmte Studie der emotionalen Dimension ehrenamtlichen Engagements einen wesentlichen Stellenwert zuweisen (Kopahnke 2017, S. 562; Sutter 2021; Schmid 2019; zur Affektlogik siehe auch Mecheril/ Haagen-Wulff 2016). Eine weitere narrative Strategie im Umgang mit Machtasymmetrien in der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit (vgl. Fißmer/ Rosen/tom Dieck 2023), nämlich die Ausblendung der eigenen Privilegien und der Unterordnung der Migrationsanderen, ist die von Brigitte Götz gewählte Selbstdarstellung als ‚Grenzgängerin‘ zwischen Deutschland und Frankreich, verbunden mit einer Selbstpositionierung als ‚Sarroise‘. Gleich zu Beginn ihrer biografischen Stegreiferzählung stellt sie sich in Form einer Präambel als „Migrantin“ vor und bringt so ihre Haltung zur eigenen Biografie zum Ausdruck (vgl. Griesse 2009, S. 336): „weil ich net so der große Erzähler bin, also ich bin äh ausm Saarland also auch @ Migrantin (.) @ geboren ähm im Saarland noch in dieser französisch besetzten Zeit ne?“. In dieser ersten Sequenz finden sich bereits Spuren von Normalisierung. Indem Brigitte Götz sich selbst als migrationserfahren bezeichnet, vergleicht sie sich mit Menschen, die im Jahr 2015 als Schutz- und Asylsuchende Staatsgrenzen überschritten haben. Damit verleiht sie der Migration den Charakter von Nor-

malität, die zum Leben und damit auch zu ihrem Leben gehört, und entzieht sich so der Konfrontation mit den rassistischen und gewaltsamen Strukturen der Asylregimes zum Nachteil der Neuzugewanderten und insbesondere der Asylsuchenden. Durch das Vergleichen und Gleichsetzen eignet sich Brigitte Götz migrantische Erfahrungen an, vereinnahmt und reklamiert diese für sich selbst – und indem sie sich als Migrantin und damit als ebenfalls von Rassismus bedrohte oder betroffene Person maskiert, löst sie sich aus der für sie vermutlich unangenehmen Situation der White Fragility und der damit verbundenen Irritation ihres Selbstbildes als nobel-freiwillig Helfende. Zur (Re-)Stabilisierung dieses Selbstbildes trägt auch die Dethematisierung von Privilegien bei, wie der von ihr nicht reflektierte, sondern als selbstverständlich dargestellte Zugang zu Behörden, staatlichen Einrichtungen, ihre Einflussnahme und ihr Gehörtwerden etwa im Austausch mit dem Sicherheitspersonal der Erstaufnahmeeinrichtung. Insgesamt lassen sich hier also verschiedene Vermeidungsstrategien im Umgang mit weißer Überlegenheit rekonstruieren, mit denen die Privilegierung als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft relativiert und die Erkenntnis ausgeblendet wird, dass die eigene Ehrenamtsbiografie von eben jenem Migrations- und Asylregime ermöglicht und konstituiert wird.

Literatur

- Adu-Gyamfi, Mary/Demoigny, Sara B./LaGarret, King/Simmons, Greg (2022): Exposing White Fragility and White Emotionalities in Hello Privilege. It's Me, Chelsea. In: *International Journal of Multicultural Education* 24 (1), S. 68–87.
- Auernheimer, Georg (2018): *Wie Flüchtlinge gemacht werden. Über Fluchtursachen und Fluchtversacher*. Köln: PapyRossa.
- Boger, Mai-Anh/Rauh, Bernhard (2021): Zur Psychoanalyse Rassistischer Dynamiken – Oder: Von Der Besonderheit Und Der Gewöhnlichkeit, Ein Tabuisiertes Thema in Einen Psychoanalytischen Diskurs Einzuführen. In: dies. (Hrsg.): *Psychoanalytische Pädagogik trifft Postkoloniale Studien und Migrationspädagogik*. Opladen: Barbara Budrich, S. 9–30.
- Bökle, Sanja (2018): Desire for going native. In: *Sozial extra* 42 (2), S. 44–47.
- Braun, Katherine (2017): Decolonial Perspectives on Charitable Spaces of „Welcome Culture“ in Germany. In: *Social Inclusion* 5 (3), S. 38–48.
- 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 VS, S. 3–20.
- Castro Varela, Maria do Mar/Heinemann, A. (2016): Mitleid, Paternalismus, Solidarität. In: Gritschke, Caroline/Ziese, Maram (Hrsg.): *Geflüchtete und Kulturelle Bildung: Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld*. Bielefeld: transcript, S. 51–66.
- Chadderton, Charlotte (2016): Volunteering, social cohesion and race: the German Technical Relief Service. In: *Voluntary Sector Review* 7 (3), S. 233–249.
- DiAngelo, Robin (2011): White Fragility. In: *International Journal of Critical Pedagogy* 3 (3), S. 54–70.
- DiAngelo, Robin (2016): White Fragility. In: *Counterpoints* 497, S. 245–253.
- Dietrich, Anette (2007): *Weißer Weiblichkeiten. Konstruktionen von »Rasse« und Geschlecht im deutschen Kolonialismus*. transcript.

- Evers, Tanja/Scherschel, Karin(2022): Wandel und Spannungsfelder bürgerschaftlichen Engagements. In: Migration & Integration (Info 3), S. 2–4.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram/Rosenthal, Gabriele (2014): Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In: Ronald Hitzler (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Ford, Brett Q./Green, Doranne J./Gross, James J. (2022): White fragility: An emotion regulation perspective. In: The American psychologist 77 (4), S. 510–524.
- Griese, Birgit (2009): Von „A“ wie Ankündigung über „T“ wie Trauma bis „Z“ wie Zugzwänge. Biographieforschung zwischen erzähltheoretischen und (sozial)psychologischen Analysen – eine Hinführung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 10 (2), S. 331–362.
- Hess, Sabine/Kasperek, Bernd/Kron, Stefanie/Rodatz, Mathias/Schwertl, Maria/Sontowski, Simon (Hrsg.) (2017): Der lange Sommer der Migration. 2. korrigierte Auflage. Berlin: Assoziation A (Grenzregime, 3).
- Hill, Terence/Mannheimer, Andrew/Roos, J. Micah (2021): Measuring White Fragility. In: Social Science Quarterly 102 (4), S. 1812–1829.
- Hopf, Christel (2015): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 349–359.
- Huffer, Matthias (2020): Die Weltwärts-Süd-Nord-Komponente. Zwischen Emanzipation und Legitimation postkolonialer Herrschaft. In: Voluntaris 8 (1), S. 73–87.
- Jakob, Gisela (2013): Biographische Forschung mit dem narrativen Interview. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 219–234.
- Kahler, Rebecca/Probst, Annette/Barth, Cornelia (2020): Die Erfahrungen von Physiotherapeuten in der internationalen Freiwilligenarbeit im Ausland – Eine Analyse aus postkolonialer Perspektive. In: physioscience 16 (04), S. 58–166.
- Karakayali, Serhat (2018): Ehrenamtliches Engagement für Geflüchtete in Deutschland. State-of-Research Papier 09, Verbundprojekt ‚Flucht: Forschung und Transfer‘. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück/Bonn: Internationales Konversionszentrum Bonn (BICC).
- Karakayali, Serhat/Kleist, J. Olaf (2015): EFA-Studie. Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit (EFA) in Deutschland. 1. Forschungsbericht. Berlin: Berliner Institut für Empirische Integrations- und Migrationsforschung.
- Karakayali, Serhat./Kleist, J. Olaf (2016): EFA-Studie 2. Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit (EFA) in Deutschland. 2. Forschungsbericht. Berlin: Berliner Institute für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM).
- Kopahnke, Hanna (2017): Ehrenamtliches Engagement für Geflüchtete. Postkoloniale Perspektiven und die Rolle der Affekte am Beispiel der ehrenamtlichen Vormundschaft. In: Neue Praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, S. 561–568.
- Liebow, Nabina/Glazer, Trip (2023): White tears: emotion regulation and white fragility. In: Inquiry 66 (1), S. 122–142.
- Mecheril, Paul (2020): Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen. In: Isabell van Ackeren et al. (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 101–117.
- Palenberg, A. (2021): Geflüchtete Frauen aus Syrien. Zwischen Rassismus und Sexismus in Unterstützungsnetzen. Wiesbaden: Springer VS.
- quix-kollektiv (2017): Gender_Sexualitäten_Beglehen in der machtkritischen und entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. [www.quixkollektiv.org/publikationen/\(Abfrage:13.06.2023\)](http://www.quixkollektiv.org/publikationen/(Abfrage:13.06.2023)).
- Riescher, Gisela (2003): „Das Private ist politisch“: Die politische Theorie und das Öffentliche und das Private. In: Dimensionen von Gender Studies. Band II (13), S. 59–78.

- Rosenthal, Gabriele/Loch, Ulrike (2002): Das Narrative Interview, In: Schaeffer, Doris/Müller-Mundt, Gabriele (Hrsg.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung, S. 221–232. www.ssoar.info/ssoar/handle/document/5767 (Abfrage: 13.06.2023).
- Schuetze, Fritz (1983): Biografieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, S. 283–293.
- Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela(2022): „Russischer Drill“, „Orientalische Verwöhnung“ und „Schweizer Perfektion“: White privilege und Wissensbestände von Lehrpersonen zu Familien im Schweizer Kindergarten. In: Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (Hrsg.): Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 37–53.
- Simonson, Julia/Kelle, Nadiya/Kausmann, Corinna/Karnick, Nora/Arriagada, Céline/Hagen/Christine/Hameister, Nicole/Hushold, Oliver/Tesch-Römer, Clemens (2021): Freiwilliges Engagement in Deutschland: Zentrale Ergebnisse des Fünften Deutschen Freiwilligensurveys (FWS 2019). Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Sutter, Ove (2017): „Welcome!“ The emotional politics of voluntary work with refugees. In: Journal of European Ethnology and Cultural Analysis (JEECA) (1), S. 5–25.
- van Dyk, Silke; Boemke, Laura; Haubner, Tine (2021): Solidarität mit Geflüchteten und Fallstricke des Helfens. In: Berlin J Soziol 31 (3–4), S. 445–473.
- Wollrad, Eske (2011): Getilgtes Wissen, überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und anti-rassistische Bildungsarbeit. In: Broden, A./Mecheril, P. (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 141–162.

Dekoloniale Pädagogik an der Demokratischen Schule EDHU in Peru

Lola Köttgen und Cristóbal Julio Vicencio

Zusammenfassung: Die Institution Schule ist geprägt von einer kolonialen, eurozentrischen Weltsicht und Epistemologie. Ein dekolonialer Blick auf diese Institution ermöglicht, die ihr innewohnende koloniale Matrix der Macht (vgl. Mignolo 2007) zu entschlüsseln, und mögliche Alternativen zu entwerfen (vgl. Illich 1972; Dussel 2013).

Auf Grundlage einer ethnographischen Forschung an der Demokratischen Schule EDHU in Peru wird in diesem Beitrag die Frage gestellt: Wie kann dekoloniale Pädagogik in der Praxis aussehen und welche Perspektiven und Ansätze kann diese für den Kontext Schule in Deutschland bieten?

Im Sinne eines Praxisbeispiels zur Inspiration werden somit konkrete Situationen, aber auch Konzepte und Überlegungen des Schulgründers, sowie sich daraus ergebende Ambivalenzen und Widersprüche, aus einer dekolonialen Perspektive dargestellt und diskutiert. Die Ergebnisdarstellung gliedert sich in die drei exemplarischen Ansätze der Schule ‚Bildung(en) von Mensch zu Mensch‘, Spontaneität und ‚Intrakulturalität‘.

Für den deutschen Kontext halten wir insbesondere eine Institutionskritik mit dem Konzept der Konvivialität (vgl. Illich 1972) für interessant und inspirierend.

Abstract: The school as an institution is characterized by a colonial, eurocentric worldview and epistemology. A decolonial view on this institution allows us to decode its inherent colonial matrix of power (cf. Mignolo 2007), and to sketch possible alternatives (cf. Illich 1972; Dussel 2013).

Based on ethnographic research at the Democratic School EDHU in Peru, this paper asks the question: What can decolonial pedagogy look like in practice and what perspectives and approaches can it offer for the context of schools in Germany?

In the sense of a practical example for inspiration, concrete situations, and also concepts and considerations of the school founder, as well as ambivalences and contradictions resulting from this, are thus presented and discussed from a decolonial perspective. The presentation of results is divided into the three exemplary approaches of the school ‚education(s) from human to human, spontaneity and ‚intraculturality‘.

For the German context we consider especially an institutional critique with the concept of conviviality (cf. Illich 1972) interesting and inspiring.

In Gedenken an Valerio Narvaes Polo

„Lücken in der Aufarbeitung der kolonialen Geschichte Europas gehen einher mit der mangelhaften Rezeption kritischer, post- und dekolonialer Arbeiten und mit dem Fortbestehen rassistischer Exklusionsstrukturen auf allen Ebenen der Bildungsinstitutionen“ (Boatcă 2016, S. 122). An diese Analyse anschließend halten wir es für sinnvoll, dekoloniale Praxen auch in deutschsprachigen Diskursen um Bildung und Erziehung sichtbar zu machen und kritisch zu diskutieren¹. Mit dem vorliegenden Artikel möchten wir der hegemonialen Sichtweise auf (Schul-)Bildung eine Erfahrung aus einer Schule des globalen Südens, der Escuela Democrática de Huamachuco (EDHU), aus einer dekolonialen Perspektive entgegenstellen. Unser Ziel ist es, die in postkolonialen Ansätzen vorwiegend theoretischen Diskurse um eine praxisorientierte Perspektive zu erweitern (vgl. Rivera Cusicanqui 2019).

Wir stellen uns somit die Frage: *Wie kann dekoloniale Pädagogik in der Praxis aussehen und welche Perspektiven und Ansätze kann diese für den Kontext Schule in Deutschland bieten?*

Im Folgenden werden wir die Methodik unserer Studie, auf dessen Grundlage dieser Artikel entstanden ist, präsentieren und danach dekoloniale Perspektiven auf Bildung als theoretische Rahmung vorstellen, um diese anschließend durch Ivan Illichs Überlegungen aus *Die Entschulung der Gesellschaft* (1972) zu erweitern. Nachfolgend blicken wir mit dieser dekolonialen Perspektive auf die EDHU und erörtern anschließend, was wir hieraus für Diskurse innerhalb Erziehungswissenschaften und Schulpraxis in Deutschland ableiten können.

1. Methodik

Im Sinne einer multimethodischen, ethnographischen Forschung trianguliert die diesem Artikel zugrunde liegende Studie teilnehmende Beobachtungen mit einer ergänzend-fragmentarischen Dokumentenanalyse des Buchs *Zurück zu den Wurzeln. Demokratische Bildung* des Schulgründers der EDHU Valerio Narvaes Polo (2018), in welchem der Autor seine Sicht auf die EDHU darlegt. Die teilnehmenden Beobachtungen führten wir (die beiden Autor*innen des vorliegenden

1 Wir möchten auf den Sammelband *Pädagogik im globalen postkolonialen Raum* (COMPA et al. 2019) hinweisen, der einige spannende dekoloniale Bildungsprojekte/-praxen vorstellt.

Artikels) im Jahr 2018 durch, als wir fünf Monate an der EDHU als Forschende, Lernende und sogenannte ‚Freiwillige‘² verbrachten.

Uns ist wichtig, selbstkritisch anzuerkennen, dass die „Theoretisierung einer Realität [...] Gefahr läuft, den Reichtum und die Vielfalt der Praxis zu reduzieren und sie in ein Korsett von wenigen Annahmen zu stecken [...]“ (COMPA 2019, S. 281). Daraus folgt beispielsweise, dass wir möglichst die Begrifflichkeiten und Konzepte der Akteur*innen der EDHU übernehmen und einen respektvollen und anerkennenden Blick auf die Praktiken an der EDHU werfen, wenngleich wir auch eine kritische Perspektive einnehmen. Des Weiteren verstehen wir Wissen und dessen Darstellung als konstitutiv situiert und nie objektiv. Hieraus ergibt sich die Verantwortung der Forschenden, die eigene Positionierung, welche wesentlich für die Perspektive auf das Feld ist, zu reflektieren und transparent zu machen (vgl. Mecheril/Rose 2012).

Beide Forscher*innen kamen für den Forschungsaufenthalt aus Deutschland angereist und sind an einer deutschen Universität verortet. Deshalb positionieren wir uns als *outsider* und wurden auch von den Akteur*innen der EDHU als solche wahrgenommen. Als *weiße* deutsche Akademikerin ohne Armutserfahrungen und mit Spanisch als Fremdsprache ist Lola Köttgen deutlich als *outsider* verortet. Cristóbal Julio V. hingegen wurde als einer der wenigen lateinamerikanischen ‚Freiwilligen‘ an der Schule, als spanischsprachiger *Chilene of Color* von den schulischen Akteur*innen situativ als *insider* positioniert bzw. adressiert.³

2. Eine dekoloniale Perspektive auf Bildung

Als vorwiegend lateinamerikanische Perspektive erlaubt es eine dekoloniale Sichtweise auf Bildung, nicht nur die *Bankier-Methode*⁴ (vgl. Freire 1973) von Schule, sondern auch die Rolle, die diese Institution im Prozess der Eroberung und der Bildung der kolonialen Amerikas und der anschließenden Bildung von Nationalstaaten spielte (vgl. Dussel 1980), zu entschlüsseln. Ein dekolonialer Blick auf die Institution Schule kann darüber hinaus die ihr innewohnende moderne *Kolonialität der Macht* (vgl. Quijano 1993/2016) oder *koloniale Machtmatrix* (vgl. Mignolo 2007) offenbaren, die als Grundlage von Herrschaft und Unterordnung fungiert. In diese Matrix eingeflochten ist die *Kolonialität des Wissens* (vgl. Lander 2000),

2 Da wir den Begriff ‚Freiwillige‘ in diesem Zusammenhang aus dekolonialer Perspektive für problematisch halten, setzen wir ihn im Sinne einer Distanzierung in Anführungsstrichen.

3 An dieser Stelle lässt sich kritisch anmerken, dass wir (als Forscher*innen und Autor*innen) in gewisser Weise auch die koloniale epistemische Rollenteilung reproduzieren, dass der Untersuchungsgegenstand im globalen Süden und die Forschenden und ihre institutionelle Anbindung im globalen Norden verortet sind (vgl. Rivera Cusicanqui 2019).

4 Freire beschreibt mit diesem Begriff seine Analyse, dass Wissen, wie Geld auf einer Bank, in den Köpfen der Schüler*innen hinterlegt wird, um es bei einer Prüfung abzurufen.

verstanden als Epistemizid des lokalen Wissens und als epistemische Auferlegung eines eurozentrischen Wissens, das als universell und überlegen dargestellt wird; und die *Kolonialität des Seins* (vgl. Maldonado Torres 2007), verstanden als Auferlegung determinierter Modelle des Seins und Lebens.

Dekoloniale Ansätze streben insbesondere das Schaffen und Prägen von „counter-discourses, counter-knowledge, counter-creative acts, and counter-practices that seek to dismantle coloniality and to open up multiple other forms of being in the world [an]“ (Maldonado Torres 2016, S. 10). Daraus folgt die Forderung nach einer alternativen Pädagogik, die zu unerwarteten, neuen und gemeinschaftlichen Wegen des Seins, des Wissens und des Handelns in der Welt führt (vgl. Walsh 2018). Dies impliziert beispielsweise eine dialogische Pädagogik der Befreiung (vgl. Freire 1973). Wir fragen uns: Was ist aus der Idee geworden, die Schule abzuschaffen und uns der Aufgabe zu stellen, neue und gerechtere Institutionalisierungsprozesse anzustoßen (vgl. Illich 1972)? Die zu dieser Frage angestellten Überlegungen Illichs können uns wichtige Elemente einer „Werkzeugkiste“ (vgl. Foucault 1976, S. 53) zur Verfügung stellen, um Schule aus dekolonialer Perspektive neu zu denken.

Das Konzept der Konvivialität in einer dekolonialen Lesart: Illichs ‚vergessener‘ Vorschlag

Wir betrachten Ivan Illichs Vorschlag einer konvivialen Bildungsinstitution in „Die Entschulung der Gesellschaft“ (1972) als wertvoller Vorläufer einer dekolonialen Kritik der Institution Schule, die Aufschluss über gerechtere Wege der Gestaltung von ‚Lernen‘ geben kann. Illich argumentiert, dass die Schule durch ihre technischen Merkmale und durch ihre Riten und Mythen bestimmte Logiken anwendet, die nicht nur die Verteilung von Wissen monopolisieren, sondern auch und vor allem die institutionelle Abhängigkeit, die Entmachtung und den modernen kapitalistischen Lebensstil, der auf Konsum und der damit verbundenen Ausbeutung der Umwelt beruht, einprägen. Die Schule sei so stark mit dem modernen kapitalistischen Produktionssystem verflochten, dass jeder Versuch, die Schule zu reformieren, vergeblich wäre. Dennoch halten wir es für ergiebig, zu analysieren, inwieweit in einer Schule, in diesem Fall der EDHU, konviviale Charakteristika zu finden sind.

Entgegen der Vorstellung, dass das lernende Subjekt ständig anderen unterworfen ist, die bestimmen, was, wie und wann dieses zu lernen hat, geht Illich (1972) davon aus, dass eine wünschenswerte Alternative „die Entwicklung eines neuen Stils von bildenden Beziehungen zwischen dem Menschen und seiner Umwelt“ (ebd., S. 104) wäre. Eine gesamtgesellschaftliche Utopie ist für Illich die Schaffung einer *konvivialen* Institution, die

1. die Freiheit, Kreativität und Spontaneität des Menschen steigert sowie

2. die Möglichkeiten des Sozialen, die Unabhängigkeit und gleichzeitig die Beziehungen zu anderen erweitert.

Illich (1972) schlägt ein Bildungswesen vor, dessen zentrale Zwecke er für unverzichtbar hält: „es sollte allen, die lernen wollen, zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens Zugang zu vorhandenen Möglichkeiten gewähren; es sollte allen, die ihr Wissen mit andern teilen wollen, Vollmacht geben, diejenigen zu finden, die von ihnen lernen wollen; schließlich sollte es allen, die der Öffentlichkeit ein Problem vorlegen wollen, Gelegenheit verschaffen, ihre Sache vorzutragen“ (ebd., S. 108).

Wir konzeptualisieren Illichs Vorschlag der Konvivialität als dekolonial, nicht nur aufgrund seiner kritischen Analysen der Prozesse der Beherrschung und Manipulation, die der Schulbildung zugrunde liegen, sondern vor allem wegen seines utopisch-befreienden Charakters. Insbesondere sein konkreter Vorschlag für institutionelle Bildungsgeflechte kann – so glauben wir – Konzepte und Ideen dafür bieten, wie eine alternative Form der Bildung dekolonial sein kann.

3. Die Escuela Democrática de Huamachuco

Die EDHU wurde 2009 von Valerio Narvaes Polo (Schriftsteller, autodidaktischer Pädagoge und Aktivist für Menschenrechte und Klimaschutz) und Wilson Escobar⁵ in Kooperation mit Akteur*innen der Kapriole Schule, einer demokratischen Schule in Freiburg, gegründet⁶. Die wichtigsten Charakteristika einer Demokratischen Schule sind erstens eine selbstbestimmte Zeiteinteilung und Lernentscheidung der Schüler*innen und zweitens eine möglichst gleichberechtigte Mitbestimmung und Mitgestaltung des Zusammenseins in der Schule, bspw. durch Schulversammlungen (vgl. Escuela Democrática de Huamachuco 2015). Narvaes Polo war seit ihrer Gründung die zentrale strukturgebende Figur der EDHU und strebte u. a. an, die EDHU in gesellschaftskritische und transformative Zusammenhänge in Lateinamerika zu vernetzen. Hierfür gründete er 2018 mit anderen Pädagog*innen und Aktivist*innen die „Pluriversidad“⁷, ein internationales Kollektiv für transformative Bildung in Lateinamerika, und beteiligte sich seit 2018 am „Encuentro Latinoamericano de Estudiantes“⁸. Neben ihm bestand die Schule während unserer Anwesenheit aus vier weiteren Lernbegleiter*innen und ca. 30 Kindern und Jugendlichen zwischen drei und 17 Jahren,

5 Wilson Escobar verließ die Schule nach ein paar Jahren.

6 Weitere Informationen zum Gründungsprozess der EDHU befinden sich auf der Homepage: http://www.escuela-democratica.org/Assets/Informacion_grafica/Carrera_EDHU_D.pdf (Abruf: 10.08.2023)

7 <https://www.pluriversidad.org/> (Abruf: 10.08.2023)

8 <https://www.facebook.com/profile.php?id=100063521771697> (Abruf: 10.08.2023)

deren Bildungs- und kulturellen Hintergründe sehr heterogen sind (vgl. Narvaes Polo 2018). Regelmäßig besuchen sogenannte ‚Freiwillige‘, überwiegend aus dem globalen Norden, die Schule. Aus diesem Grund, und weil aus dem globalen Norden kontinuierliche finanzielle Unterstützung für die Schule kommt, wird diese von Anwohnenden „escuela de los gringos“ (Übersetzung: Schule der *weißen* Ausländer*innen) genannt.

Die EDHU bestand zur Zeit unserer Anwesenheit aus einem großen zweistöckigen Gebäude mit vielen thematisch gegliederten Räumen und ‚Ecken‘ und innerhalb dieser befanden sich eine Fülle an Ressourcen. Der große Außenbereich umfasste ein kleines Wäldchen mit verwinkelten Sitzmöglichkeiten und einem kleinen Holzhaus als Bibliothek, Sandkiste, diversen Klettermöglichkeiten, eine große Wiese und Gemüse- und Blumengärten.

Huamachuco liegt auf über 3000 Meter in den Anden und ist die Hauptstadt der Provinz Sánchez Carrión, einer der ärmsten Regionen Perus. Huamachuco ist umgeben von Bergen, in denen Bergabbau durch internationale Firmen stattfindet, durch landwirtschaftliche Gegenden, archäologische Stätten und naturbelassene Seen.

4. Ergebnisse der Analyse

Die Praxen und Erfahrungen an der Escuela Democrática de Huamachuco können, aus unserer Sicht, in vielerlei Hinsicht als dekolonial verstanden werden, obwohl auch Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen zu erkennen sind.

Die Übel der traditionellen Schulbildung, beispielsweise das Austreiben des Lernwillens, der Neugierde und des Selbstbewusstseins der jungen Menschen, werden an der EDHU kritisch diskutiert und anerkannt, wie Narvaes Polo in seinem Buch darlegt:

„[...] ich hatte eine Aufsässigkeit in mir, die durch unsere Gesellschaft, die so Erwachsenen zentriert ist, verursacht wurde. Wir mussten dem Lehrer gehorchen und das lernen, was das System forderte, damit es funktionierte. [...] Ich hatte glücklicherweise ein Bestreben nach Selbstbestimmung in mir. Diese beiden Wirklichkeitsebenen trieben mich innerlich stark dazu an, andere Wege zu entdecken, solange bis ich auf den einzig wahren Vorschlag für mich stieß, den der Demokratischen Bildung. Ich umarmte ihn mit meiner Seele und heute ist sie zu meiner Lebensaufgabe geworden.“ (Narvaes Polo 2018, S. 42 f)

Aus dieser Kritik am bestehenden Schul- / Bildungssystem und aus der Überzeugung, dass die Schule zentral für die Transformation des Sozialen ist, ergibt sich für Narvaes Polo und andere Akteur*innen der EDHU die Suche nach und Umsetzung einer utopischen, gerechteren und humaneren Bildung (vgl. Dussel 2013).

Obwohl sich Narvaes Polo diskursiv moderne/europäische Konzepte wie Menschenrechte, Freiheit und Demokratie (wieder-)aneignet und als zentral für das Konzept EDHU hervorhebt, erlangen auch andere Konzepte Bedeutung, die sich aus der Entwicklung der Schule ergeben und in diesem Sinne eigene, originelle und dekoloniale Konzepte sind. Diese Konzepte sind beispielsweise die ‚Bildung(en) von Mensch zu Mensch‘, Spontaneität und das Intrakulturelle.

Gegen die Kolonialität der Macht: *Por Educaciones de Humano a Humano*

Aníbal Quijano (1993/2016) Analysen zur Kolonialität der Macht lassen sich aus unserer Sicht auf das Bildungswesen übertragen, indem die Kolonialität der Macht als ein Herrschaftssystem verstanden wird, das in der Schule über die Schüler*innen (für Quijano waren es die als ‚Indigene‘ rassifizierten) etabliert wird, die von den Lehrer*innen (für Quijano die europäischen Kolonisatoren) unterworfen werden.

Die EDHU versucht, diese Kolonialität der Macht zu dekonstruieren und respektiert die Subjekte als Akteur*innen, indem sie die Haltung vertritt, dass alle von allen lernen können und eine machtvollere Unterteilung in die wissenden Lehrer*innen und die unwissenden/lernenden Schüler*innen nicht erstrebenswert ist. Somit können sowohl Schüler*innen, Lernbegleiter*innen als auch Eltern oder Nachbar*innen situativ Lehrende und Lernende sein, einer formalen Qualifikation zur Lehr-Berechtigung bedarf es nicht.

Narvaes Polo konzeptualisiert die Bildung an der EDHU demnach als eine *Bildung(en) von Mensch zu Mensch* (*educaciones de humano a humano*). Dieses Konzept deutet auf ein Menschenbild hin, welches den jungen Menschen als vollständiges menschliches Wesen versteht, welches bereits ‚ist‘ (being) anstatt dass es sich ‚im Werden‘ befindet (becoming). Ziel ist es, die Stimmen der Kinder/Jugendlichen zu respektieren und einen horizontalen Dialog zu fördern (vgl. Freire 1973), aus dem Gemeinschaft aufgebaut werden kann. Hier zeigt sich die Kritik an der Zentrierung auf Erwachsene („adultocentrismo“) (Narvaes Polo 2018, S. 42) und an der Machtposition, die Lehrer*innen in der traditionellen Schule innehaben.

Die Umsetzung des Konzepts der ‚Bildung(en) von Mensch zu Mensch‘ zeigt sich exemplarisch an zwei Aspekten:

3. In der wöchentlichen Schulversammlung und anderen Entscheidungsgremien, in denen die Akteur*innen eingeladen sind, gemeinsam (demokratisch) verschiedene Aspekte des schulischen Lebens zu gestalten, zu regeln und zu diskutieren.
4. In der Konzeptualisierung des pädagogischen Handelns als „Lebensprozess begleiten“ (Perets 2018, S. 15). In diesem Zusammenhang begreifen wir die Entwicklung der Kinder/Jugendlichen als einen Prozess der Autopoiesis (vgl.

Maturana/Varela 1980), bei dem die Entwicklung der Autonomie im Mittelpunkt steht.

Des Weiteren werden durch die Vermittlung kritischen Denkens und politischem Aktivismus/Widerstand gesellschaftliche und globale Machtstrukturen und Ungleichheitsverhältnisse kritisiert und bekämpft. Ein Beispiel hierfür ist der langwährende Widerstand der Akteur*innen der Schule gegen die Ausbreitung des Gold-Abbaus und somit gegen die Ausbeutung der Natur im Umfeld der Schule.

Widersprüchlich war jedoch, dass Ungleichheits- und Machtstrukturen eher im ‚Außen‘ kritisiert und bekämpft wurden, als sie auch innerhalb der Schule offenzulegen und zu dekonstruieren. Obwohl Kinder/Jugendliche an der EDHU die Möglichkeit hatten, ihre Stimme zu nutzen und mitzubestimmen, waren es in unserer Beobachtung die Erwachsenen, die, trotz der Absicht, die Kinder/Jugendlichen selbst Entscheidungen treffen zu lassen und ihre Meinungen und Perspektiven in schulübergreifenden Entscheidungsprozessen einfließen zu lassen, auf wahrscheinlich unbewusste Weise Macht ausübten. Dies taten sie, indem sie teilweise Meinungen und Diskussionen lenkten oder auch autokratisch Entscheidungen trafen. Die Lernbegleiter*innen waren sich dieser Widersprüchlichkeit bewusst und sahen sie als Herausforderung an.

Gegen die Kolonialität des Seins: Eine Pädagogik der Spontaneität

Als Aneignung der Ideen demokratischer Schulen wurden die Kinder/Jugendlichen der EDHU in Freude, Spontaneität und Freiheit ihrem Tun und ihrem Lernen überlassen. Die EDHU wurde somit verstanden als ein Ort zum *Sein*, und nicht in erster Linie als ein Ort zum *Lernen*, in dem Sinne, dass immer etwas geleistet und realisiert werden muss. Dies verstehen wir insofern als dekolonial, als dass die EDHU ihren Schüler*innen Raum und Zeit – jenseits der Riten und Mythen der traditionellen Schulpraxis – eröffnet (vgl. Illich 1972), damit sie als Subjekt selbst Subjekt/Kind in der gegenwärtigen Zeit sein können.

Die Schule ist in diesem Sinne zutiefst konvivial (vgl. Illich 1972), da sie dem Kind/Jugendlichen einen Raum eröffnet, in dem es die Motivation findet, etwas zu tun oder zu lernen. Wenn dies erreicht wurde, strebten die Lernbegleiter*innen aktiv an, die Kinder/Jugendlichen mit dem in Kontakt zu bringen, was sie lernen wollten: im Wesentlichen durch die Entwicklung von Projekten und die Bereitstellung einer großen Menge an kulturellen Ressourcen (Spielzeug, Werkzeug, Schulbus für Ausflüge, usw.)⁹. Eine Jugendliche, die sich für Kommunikation und Rundfunk interessierte, hatte beispielsweise nicht nur den ganzen Tag Zeit, in diesem Bereich zu lernen und zu forschen, sondern konnte mit Unterstützung

9 Dies ist in der Hinsicht hervorzuheben, da diese Ressourcen in den Familien und umgebenen Schulen nicht gegeben sind, und die Schule somit, aufgrund kontinuierlicher und verhältnismäßig großer Spenden aus dem globalen Norden, in diesem Aspekt privilegiert ist.

ihren eigenen Radiosender in der Schule einrichten. Ihre Kompetenz entwickelte sich rasch. Sie spricht seitdem bei verschiedenen Gelegenheiten (Kongresse, Radiosendungen und im Internet) über die EDHU und ihre damit verbundenen Erfahrungen.

Ein weiterer wichtiger konvivaler Aspekt der Spontaneität an der EDHU war, dass die Kinder/Jugendlichen den Unterricht jederzeit abbrechen konnten. Auch wir als ‚Freiwillige‘ waren mit der Situation konfrontiert, dass ein Kind nicht mehr an unserem Bildungsangebot zum Thema ‚Mikroskopieren‘ teilnehmen wollte: vielleicht, weil es sich nach der anfänglichen Neugier nicht mehr für das Thema interessierte, vielleicht aber auch, weil es die Art und Weise, wie das Thema von uns behandelt und der Unterricht durchgeführt wurde, nicht anregend fand.

Angeichts der räumlichen Offenheit der EDHU war es üblich, Gruppen von jüngeren Kindern zu sehen, die herumliefen, beschäftigt waren und spielten. Die Kinder/Jugendlichen konnten den ganzen Tag in der Küche helfen, in der Werkstatt etwas bauen, einen Film ansehen, in der Bibliothek lesen, Lego und andere Gesellschafts- und Computerspiele spielen, Armbänder basteln, Musik hören oder machen, usw. Auch der großzügige Außenbereich der Schule bot unbegrenzte Möglichkeiten für die Kinder/Jugendlichen, die viel Zeit in der Natur, im Sandkasten, beim Fahrradfahren, Ballspielen usw. verbringen.

Nicht nur die jüngeren Akteur*innen der EDHU hatten Raum und Zeit zu lachen, zu spielen, sich zu langweilen und etwas Neues zu erfinden usw., sondern auch die älteren, sogenannten Lernbegleiter*innen. Diese Freiheit und Spontaneität, die den Akteur*innen der Schule ermöglicht wurde, hatte nach Narvaes Polos Erfahrung einen zutiefst therapeutischen Charakter (vgl. Narvaes Polo 2018).

Gegen die Kolonialität des Wissens: Eine intrakulturelle Bildung¹⁰

Narvaes Polo betont die Notwendigkeit, zunächst eine *intrakulturelle Reflexion und Kompetenz* im Sinne einer kritischen Wertschätzung der ‚eigenen‘ Kultur zu entwickeln, als Voraussetzung „para una mutua convivencia intercultural entre iguales“ (Narvaes Polo 2019, S. 10) (Übersetzung: „Für ein gemeinsames interkulturelles Zusammenleben unter Gleichen“). Dieses Konzept, welches in Debatten um

10 In der deutschen Übersetzung der Publikation Narvaes Polos wurde der im uns vorliegenden spanischsprachigen Original-Manuskript konzeptualisierte Begriff „educaciones intraculturales“ (Narvaes Polo 2019, S. 10) fälschlicherweise mit „Bildung im interkulturellen Bereich“

(Narvaes Polo, 2018 S. 21)

übersetzt. Im Folgenden werden wir auf das Original-Manuskript (Narvaes Polo 2019) zurückgreifen, wenn uns die deutsche Übersetzung (Narvaes Polo 2018) verkürzt oder fehlerhaft vorkommt.

‚Kultur‘ wenig Berücksichtigung findet, macht die für die EDHU hohe Bedeutung einer situierten Reflexion über die Positionierung und ‚eigene Kultur‘ deutlich. Diese intrakulturelle Reflexion beinhaltet beispielsweise, den in der Biografie und der ‚Kultur‘ der Akteur*innen der EDHU verwurzelten „maltrato“ (Übersetzung: Misshandlung) (Narvaes Polo 2019, S. 23)¹¹ „als Folge der langen Jahre von Ausbeutung und Sklaverei“ (Narvaes Polo 2018, S. 43), zu verstehen:

„Wir überleben, indem wir die feiern, die uns einst unterjochten. Wir tanzen zusammen und sehen sie geringschätzig über die Schultern an. Ihre Wahrheit wird akzeptiert so wie unsere, ohne zu wissen warum. Es ist, als trügen wir die Koloniallast auf den Schultern, mit dem Joch im Nacken, das uns erlaubt andere Welten zu sehen. [...] Es ist schwierig zu akzeptieren, dass wir mit einer kulturellen Seele, die quasi zerstört ist, leben“ (ebd., S. 43).

Mit seinem Konzept der Intrakulturalität wird die Notwendigkeit hervorgehoben, koloniale Wissensbestände und Wissenshierarchien zu hinterfragen, zu kritisieren und zu durchbrechen. Auch beinhaltet das Konzept die „Anerkennung [...] (ancestraler) Wissensbestände, aber auch Praktiken und Rituale“ (Caixeta et al. 2019, S. 13).

Beispielsweise forschte eine Gruppe von Schüler*innen gemeinsam mit einem Lernbegleiter zu der prähispanischen Sprache Culle/Culli und damit verbundener Mythologien und reiste hierfür zu Menschen, die diese in Vergessenheit geratene Sprache noch sprachen. Eine andere Gruppe lernte von einer in der Nähe der Schule wohnenden Frau eine traditionelle Technik des Webens („*Tejido a Cal-lua*“). Zu besonderen Anlässen oder in spontanen Situationen, wie beispielsweise einem gemeinsamen Essen, wurde insbesondere die ältere Bevölkerung vor Ort zu ihrem Wissen beispielsweise zu pflanzlichen Heilmitteln / Medizin und Essen(-szubereitung) befragt und die gefragten Personen gaben ihr Wissen, so unsere Interpretation der Beobachtung, meist erfreut und stolz weiter.

Widersprüchlichkeiten

Wie sich beim Lesen wahrscheinlich aufdrängt erscheint es widersprüchlich, dass die EDHU dekoloniale Ansätze verfolgt, gleichzeitig aber Kolonialität (der Macht) weiterhin präsent ist, am deutlichsten merkbar an dem Schulmodell, der Finanzierung, der Arbeit mit ‚Freiwilligen‘ und der Historie der Schulgründung. Wir sehen uns, verortet „in den ‚Palästen‘ des Imperiums“ (Rivera Cusicanqui 2019, S. 266), jedoch nicht in der Position „in Form einer normativen Vorgabe, in dem die Kriterien produziert werden, [festzulegen], wer als emanzipiert gelten

11 Verstanden als das Phänomen, dass Menschen sich über Generationen hinweg schlecht behandeln, vernachlässigen, schädigen. Dies beinhaltet beispielsweise die physische und psychische Gewalt durch Eltern an ihren Kindern.

kann oder nicht“ (Caixeta et al. 2019, S. 18). Die EDHU versucht, im Rahmen der begrenzten Möglichkeiten, koloniale Logiken der Macht zu dekonstruieren, sowie andere Wissensformen und Beziehungen aufzubauen, die weder vom System aufgezwungen noch eurozentrisch sind. Gleichzeitig agiert und kooperiert sie zum Existenzertahl im Rahmen kolonialer Machtverhältnisse, indem Ressourcen aus dem globalen Norden für die eigenen Zwecke genutzt werden.

5. Wie lassen sich die Ergebnisse auf den deutschen Kontext übertragen?

Wir sind der Überzeugung, dass beispielsweise ein horizontaler Dialog bzw. eine *Bildung von Mensch zu Mensch* in der traditionellen Schule angestrebt, wenn auch nicht erreicht werden kann (vgl. Illich 1972). Auch können, trotz Lehrplan und Prüfungen, periphere, dekoloniale Perspektiven und Wissensbestände vermittelt werden.

Dennoch halten wir die Frage nach der Übertragbarkeit der Analyseergebnisse auf den deutschen Kontext zwar für möglich, jedoch nicht unbedingt für notwendig, da der vorangegangene Text für sich alleinstehend u. a. die Funktion hat, zu inspirieren, Perspektiven zu erweitern, und bislang unhinterfragte Normen zu dekonstruieren. Insbesondere eine fundamentale Institutions-Kritik aus dekolonialer Perspektive halten wir für übertragbar auf den deutschen Kontext¹² und möchten diese im Folgenden anreißen.

Eine dekoloniale Perspektive auf Bildung ermöglicht es uns, die Machtverhältnisse in Schule als koloniale Institution, von der Peripherie aus zu überdenken. Die Kritik an der *Kolonialität der Macht* beinhaltet darüber hinaus, die Institution Schule in ihrer Verwicklung in kapitalistische, moderne und koloniale Ordnungen, zu kritisieren (vgl. Caixeta et al. 2019).

Die pädagogische Erfahrung der EDHU kann im Sinne einer Kritik an der *Kolonialität des Wissens*, gemeinsam mit den von Baquero Torres (2012) vorgeschlagenen Aspekten einer postkolonialen Pädagogik (ebd., S. 321 f), als Inspiration und Beispiel dafür dienen, wie verschiedene subalterne, verleugnete und diskreditierte Wissensbestände wieder angeeignet werden können.

Außerdem stellt eine dekoloniale Perspektive die Gültigkeit der alltäglichen institutionellen Routinen und Rituale und die *Kolonialität des Seins*, die durch sie entsteht, in Frage. Hieraus kann sich eine gemeinschaftliche Konstruktion eines alternativen Miteinanders anschließen. In Übereinstimmung mit den von Abe-

12 Orte der Umsetzung von Teilen dieser Kritik stellen beispielsweise die Demokratischen Schulen in Deutschland, die sich in Gründung befindende Marille Schule in Berlin (<https://www.marilleschule.de>, Abfrage 10.08.2023), und auch außerschulische Vereine wie „Each One Teach One e. V.“ (<https://www.eoto-archiv.de/>, Abfrage 10.08.2023) dar.

be & Biswas (2021) herausgearbeiteten vier Strategien für eine dekoloniale und adultismuskritische („childist“) Neugestaltung von (Schul-)Bildung als „community formation“ (ebd., S. 125), stellt die EDHU ein wichtiges Beispiel dafür dar, wie Schule institutionell neu erfunden werden kann, um sie *konvivialer* zu machen. Dies erreicht sie, indem sie einen Raum für Spontaneität eröffnet, die Begegnung und den Aufbau von Gemeinschaft betont und für soziale und dringende ökologische Fragen sensibilisiert.

Schließlich zeigt das Beispiel der EDHU auch, dass koloniale Realitäten, ob im deutschen (ehemals) kolonisierenden, oder peruanischen (ehemals) kolonisierten Kontext, Strukturen schaffen und Leben prägen. Dekolonialität ist demnach „rather the ongoing serpentine movement toward possibilities of other modes of being, thinking, knowing, sensing, and living; that is, an otherwise in plural“ (Walsh 2018, S. 81).

Literaturverzeichnis

Abebe, Tatek/Biswas, Tanu (2021): Rights in education. Outlines for a decolonial, childist reimagination of the future – commentary to Ansell and colleagues. In: Fennia Journal 199(1), S. 118–128.

Baquero Torres, Patricia (2012): Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: Reuter, Julia/Karentzos, Alexandra (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 315–326.

Boatcă, Manuela (2016): Postkolonialismus und Dekolonialität. In: Fischer, Katrin/Hauck, Gerhard/Boatcă, Manuela (Hrsg.): Handbuch Entwicklungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–123.

Caixeta, Luzenir et al. (2019): Dekoloniale Pädagogik, Bildung und Selbstorganisation. Ansätze aus den Migrationsgesellschaften Bolivien, Brasilien, Österreich und Deutschland im Dialog. In: COMPA et al. (Hrsg.): Pädagogik im globalen postkolonialen Raum. Bildungspotentiale von Dekolonisierung und Emanzipation. Weinheim Basel: Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, S. 10–29.

COMPA et al. (Hrsg.) (2019): Pädagogik im globalen postkolonialen Raum. Bildungspotentiale von Dekolonisierung und Emanzipation. Weinheim Basel: Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz.

COMPA (2019): Befreite Körper. Anmerkungen zur Dekolonisierung der Körper. In: COMPA et al. (Hrsg.): Pädagogik im globalen postkolonialen Raum. Bildungspotentiale von Dekolonisierung und Emanzipation. Weinheim Basel: Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, S. 280–296.

Dussel, Enrique (2013): 20 Thesen zu Politik. Berlin: Lit Verlag.

Dussel, Enrique (1980): La Pedagogía Latinoamericana. Bogotá: Editorial Nueva América.

Escuela Democrática de Huamachuco (2015): Demokratische Bildung. www.escuela-democratica.org/Background_de.php (Abfrage: 10.08.2023).

Foucault, Michel (1976): Mikrophysik der Macht. Über Strafrecht, Psychiatrie und Medizin. Berlin: Merve Verlag.

Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Illich, Ivan (1972): Entschulung der Gesellschaft. München: Kösel Verlag.

Lander, Edgardo (Hrsg.) (2000): La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clasco.

Maldonado Torres, Nelson (2007): On the Coloniality of Being. Contributions to the Development of a Concept. In: Cultural Studies 21, H. 2–3, S. 240–270.

Maldonado Torres, Nelson (2016): Outline of Ten Theses on Coloniality and Decoloniality. www.fondation-frantzfanon.com/wp-content/uploads/2018/10/maldonado-torres_outline_of_ten_theses-10.23.16.pdf (Abfrage: 10.08.2023).

Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J. (1980): Autopoiesis and cognition. The realization of the living. Dordrecht Boston London: D. Reidel Publishing Company.

Mecheril, Paul/Rose, Nadine (2012): Qualitative Migrationsforschung. Standortbestimmungen zwischen Politik, Reflexion und (Selbst-)Kritik. In: Ackermann, Friedrich et al. (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115–134.

Mignolo, Walter D. (2007): Delinking. The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. In: Cultural Studies 21, H. 2–3, S. 449–514.

Narvaes Polo, Valerio (2018): Zurück zu den Wurzeln. Demokratische Bildung. Leipzig: tologo Verlag.

Narvaes Polo, Valerio (2019): Raigambre: Educación Democrática. Huancayo: Nictálope editores S.A.C.

Perets, Nitsan (2018): Prolog. In: Narvaes Polo, Valerio (Hrsg.): Zurück zu den Wurzeln. Demokratische Bildung. Leipzig: tologo Verlag, S. 13–20.

Quijano, Aníbal (1993): Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Lander, Edgardo (Hrsg.): La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clasco, S. 201–246.

Quijano, Aníbal (2016): Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika. Wien/Berlin: Turia + Kant.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2019): Ch'ixinakax utxiwa. Eine Reflexion über dekolonisierende Praxen und Diskurse. In: COMPA et al. (Hrsg.): Pädagogik im globalen postkolonialen Raum. Bildungspotentiale von Dekolonisierung und Emanzipation. Weinheim Basel: Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, S. 264–279.

Walsh, Catherine E. (2018): On Decolonial Dangers, Decolonial Cracks, and Decolonial Pedagogies Rising. In: Walsh, Catherine E./Mignolo, Walter (Hrsg.): On decoloniality. Concepts, analytics, praxis. Duke University Press, S. 81–98.

Historisches Stichwort

Race Riot

Susanne Spieker

In der englischsprachigen Medienberichterstattung wird *race riots* bei Protesten, Demonstrationen und gewaltvollen Auseinandersetzungen gegen Rassismus verwendet. *Race riots* als Begriff ist per se negativ konnotiert. In der Berichterstattung zu *race riots* in Europa schwingt, Geulen (2012, S. 45) zufolge, „bisweilen ein eigenartiges Gemisch von Verwunderung und Erleichterung“ mit, wenn es zu gewalttätigen Auseinandersetzungen in anderen Ländern kommt. Ein Aufatmen darüber, dass es rassistische Gewalt auch ohne europäische Beteiligung gibt. Allerdings ist dies mitnichten der Fall, denn bei „genauerem Hinsehen freilich relativiert sich diese Einschätzung. Es gibt kaum eine rassistische Gewalt auf der Welt ohne europäischen Einfluss“ (ebd., S. 45). Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde, demzufolge, zwar stets versucht „mit der Ächtung des Begriffs Rasse auch das Phänomen des Rassismus zum Verschwinden zu bringen“ allerdings haben die „Formen rassistischer Anfeindungen und Gewalt gerade in den letzten 20 Jahren überall auf der Welt und auch in Europa wieder deutlich zugenommen“ (ebd., S. 46).

In der Medienberichterstattung im Deutschen wird das Englische *race riot* überwiegend mit dem Pluraletantum *Rassenunruhen* übersetzt. *Rassenunruhen* ist eine wörtliche Übertragung des Englischen *race* in *Rasse* und *riot* als Aufstand, Erhebung oder Demonstration oder Protest mit Gewaltanwendung im öffentlichen Raum. Beide Bezeichnungen werden jedoch nicht nur in medialer Berichterstattung verwendet, sondern ebenso für gesellschaftliche Umbrüche oder regionale Erhebungen, die von einer oder mehreren ethnischen Gruppen ausgehen. Wissenschaftliche Studien, etwa aus Soziologie und Politikwissenschaft, verwenden die Bezeichnung *Rassenunruhen* zur Beschreibung weltweiter Phänomene bei denen es um Benachteiligung, Diskriminierung und ethnische Zugehörigkeit sowie das Aufbegehren gegen staatliche Willkür geht.

In diesem Stichwort zu *race riot* gehe ich dem englischen Begriff in seiner Bedeutung nach und stelle kurz die kritische Diskussion um die Verwendung der deutschen Übersetzung – *Rassenunruhen* – in den Medien dar. Der Beitrag stellt den Bezug zum Amerikanischen Bürgerkrieg (1861–1865) her, als europäische Medien intensiv über Übergriffe und Gewalt berichteten und bestimmte Setzungen übernommen wurden, die uns heute noch begleiten.

Im Zusammenhang mit der Berichterstattung zu Black Lives Matter (BLM) ab Mai 2020 wurde die deutsche Übersetzung des Englischen *race riots* als *Rassenunruhen* zunehmend kritisch hinterfragt. Die Übersetzung *Rassenunruhen* er-

schien Journalist:innen nach Wochen der kontinuierlichen Verwendung mit dem internationalen Voranschreiten der Proteste und den Demonstrationen in mehreren deutschen Städten nicht mehr geeignet zu sein, da der Begriff der Rasse in der postnationalsozialistischen Gesellschaft durch die Geschichte besonders belastet sei, so die Kritiker:innen. BLM-Demonstrationen gab es in dem Frühsommer in ganz Europa, die größten in Dänemark und Deutschland (vgl. Milman et al. 2021). Allerdings wurde nicht in allen Ländern, in denen es Proteste gab, die eigene Politik kritisch hinterfragt. In Deutschland etwa stand die Solidarität mit den Protestierenden gegen Polizeigewalt und Rassismus in den USA im Vordergrund, während in Polen innenpolitische Themen im Verlauf stark an Bedeutung gewannen (vgl. ebd.).

Als im Frühjahr 2020 Menschen in der Folge der Ermordung des Amerikaners George Perry Floyd Jr. (14.10.1973–25.05.2020) durch einen Polizisten in Minneapolis (MI) auf die Straße gingen, entstand daraus eine weltweite Protestbewegung. Das Video, dass die Polizeigewalt dokumentierte, erregte dabei besondere Aufmerksamkeit. Der Hashtag #BlackLivesMatter bestand bereits seit 2013. Er wurde eingerichtet, nachdem der 17-jährige männliche Afroamerikaner Trayvon Martin im Februar 2012 ermordet wurde. Zu Straßenprotesten kam es in den Folgejahren mehrfach. Als im Mai 2020 über mehrere Wochen ausgehend von den USA Menschen gegen Polizeigewalt und Rassismus demonstrierten, wurde in allen deutschsprachigen Medien von Rassenunruhen gesprochen (vgl. Schneider, DLF 09.06.2020). Nach etwa 14 Tagen intensiver Berichterstattung meldeten sich erste kritische Stimmen. Die Journalistin Annika Schneider bezeichnete die Übersetzung von race riots als „grundfalsche[n]“ Begriff. Sie kritisiert, dass Rassenunruhen nicht „neutral“ sei. „Rasse“ sei, demzufolge, ein problematischer Begriff und noch „nie eine geeignete Kategorie [gewesen], um Menschen in Gruppen einzuteilen“. Schneider erklärt in ihrem Beitrag, dass es nicht darum ginge, dass „Angehörige einer bestimmten Ethnizität aufbegehren“, sondern es protestierten unterschiedliche Menschen und nicht nur die die diskriminiert seien gegen ein System. Die Verbindung mit „Unruhen“ würde dazu noch, so Schneider, das berechtigte Anliegen, sich gegen diese Missstände zur Wehr zu setzen, diskreditieren. Ähnlich kritisiert Marina Weisband (DLF 10.06.2020) im Beitrag *Rassismus in der Sprache. Uns fehlen die Worte* den Begriff der Rassenunruhen, welches sie als „Eindeutschung von race riots“ bezeichnet, „eine ziemlich schlechte, denn das Wort ‚race‘ hatte im Englischen schon immer eine starke soziale Bedeutung, während das deutsche Wort „Rasse“ ein biologistisches ist und die Existenz von Menschenrassen suggeriert“ (ebd.). Ein weiteres Beispiel für diese Kritik war der Beitrag Jakob Biazzas (SZ 10. Juni 2020) *Übersetzungsfehler mit zersetzender Wirkung*. Biazza möchte das framing des Begriffs in den Blick nehmen und problematisiert die Verwendung von Rasse im Deutschen, weil es „biologisch konnotiert“ sei und sich noch stets auf die „Rassenlehre“ beziehen lasse. In den Protesten jedoch seien, „nahezu alle Ethnien, Glaubensrichtungen, Hautfarben, sozialer Schichten oder

Nationalitäten“ vertreten. Statt also pauschal von Rassenunruhen zu sprechen, schlägt Biazza vor, differenziert von Demonstrationen gegen Ungleichheit oder gegen Polizeigewalt zu berichten. Die *Neuen deutschen Medienmacher*innen*, nach eigenen Angaben ein deutschlandweites Netzwerk von Journalist:innen, engagieren sich für diskriminierungssensiblere Medienberichterstattung. Sie folgen den Vorschlägen der Journalist:innen und kritisieren, dass race in der „US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung, einen Bedeutungswandel vollzogen“ hat. Im Deutschen jedoch, so das Netzwerk, verweise der Begriff Rasse weiterhin auf „angebliche biologische Unterschiede“. Daher plädieren sie in ihren Formulierungshilfen für die Verwendung von „Rassismus-Unruhen oder Unruhen wegen Rassismus-Vorwurf“ (o. A., 2023). Weitere Quellen als der eigene journalistische Diskurs werden in keinem der zitierten Artikel befragt. Auch dass Rassismus selbst ohne den direkten Verweis auf Rasse als „biologistisches Rassenkonzept“ (Geulen 2012, S. 47) besteht, kommt in den besprochenen Beiträgen nicht in den Blick.

In deutschsprachigen Zeitungen zeigt sich mit Blick auf die Verwendungshäufigkeit, dass der Begriff Rassenunruhen zunehmend ab Mitte der 1990er Jahre und dann ab 2017 exponentiell häufig vorkommt (vgl. DWDS-Wortverlaufskurve). Dessen Verwendung nimmt also erst in den letzten Jahrzehnten zu. Eine Recherche in Google Ngram Viewer zeigt, dass Rassenunruhen als Wort bereits Mitte des 19. Jahrhunderts in deutschsprachigen Schriften verwendet wurde. Dies steht im Zusammenhang mit den Ereignissen um den Amerikanischen Bürgerkrieg. Erst ab 1960 kam es zu einer häufigeren Verwendung im Deutschen. Ab dann wird Rassenunruhen breit in deutschsprachigen Publikationen verwendet; die Häufigkeit steigt ab den 2000er Jahren. Das Wort Rassenunruhen fällt damit vorrangig in den Zeitraum, in dem im Deutschen der Nachkriegszeit die Ächtung des Wortes Rasse greift.

Für das Englische wird in den zitierten Medien eine Bedeutungsverschiebung von race und das Fehlen der biologistischen Komponente angenommen. Dass diese Annahme zu kurz greift, zeigt sich bei einem Blick in Wörterbücher, wo eine biologistische Erläuterung weiterhin neben anderen Verwendungen besteht. Dazu einige Beispiele: Das *Cambridge Advanced Learning Dictionary* (2008) führt „race as people“ im Eintrag und erklärt dazu:

„4 a group, especially of people, with particular similar physical characteristics, who are considered as belonging to the same type, or the fact of belonging to such a group: People of many different races were living side by side. Discrimination on grounds of race will not be tolerated. An increasing number of people in the country are of mixed race (=with parents of different races); 5 group of people who share the same language history, characteristics, etc.“ (S. 1168).

Im *Cambridge Advanced Learning Dictionary* (2008) findet sich kein Eintrag zu race riot. Anders im *Oxford Advanced Learners Dictionary* (2015), wo race riot als

Nomen für „violent behaviour between people of different races living in the same community“ (S. 1264) geführt wird. Des Weiteren werden verschiedene Konflikte zwischen Menschen beschrieben, „racial hatred/prejudice/tension/violence; racial equality; racial origin: racially mixed schools“ (S. 1264). Langenscheidt/Collins (2018) erläutert „Race riot/race riots: are violent fights between people of different races living in the same community“ (S. 1227). Dazu „racial: describes things relating to people's race“ (S. 1227), welches mit Synonymen „Ethnic: ... a survey of Britain's ethnic minorities“ und „National: ... the national characteristics and history of the country“ (ebd.) verknüpft wird. Das belegt, dass die biologistische Bedeutung im Englischen keinesfalls verschwunden ist und im Sprachgebrauch anwesend ist, eben auch in der aktuellen Berichterstattung.

Die Besonderheit von race riots im Zusammenhang mit dem US-Bürgerkrieg, also dem historischen Zeitraum, indem Rassenunruhen als Begriff in deutschsprachigen Texten nachweisbar ist, ist dass es zudem seinerzeit nicht um das Aufbegehren gegen anti-Schwarzen Rassismus ging. Die Studie des Historikers Manfred Berg (2014) über *Lynchjustiz in den USA*, erklärt, dass race riots Übergriffe von weißen Organisationen, wie dem Klu-Klux-Klan, waren. Somit bildet sich die aktuelle Bedeutung erst in den letzten Jahrzehnten heraus. Im Vorwort differenziert Berg die verschiedenen Begrifflichkeiten des Englischen und erläutert den Zusammenhang von popular justice, hate crimes und race riots. Der Begriff *popular justice* sei im Deutschen als ‚Volksjustiz‘ zu übersetzen, so Berg. Deutsche Leser:innen würden „unweigerlich Assoziationen mit der Terrorjustiz des Nationalsozialismus erzeugen“ (Berg 2014, S. 7). Diese Verbindung sei jedoch falsch, handelt es sich bei der amerikanischen Lynchjustiz nicht um ein staatliches dem NS vergleichbares System, sondern um eine „kollektive Selbstjustiz im Namen eines sich als souverän verstehenden Volkes“ (ebd.). Lynchjustiz sei von *hate crimes* und *race riots* zu unterscheiden. Seit den 1980er Jahren besteht, Berg zufolge, in den USA der Begriff *hate crimes*. Er bezeichnet den von Einzelpersonen oder „kleinen Gruppen aus Hass gegen rassistische, ethnische, religiöse und sexuelle Minderheiten verübt[e]“ (ebd., S. 10) Verbrechen. Race riots bezeichnet Berg als „euphemistische[n] Begriff“, der sich historisch auf „pogromartige Attacken weißer Mobs auf schwarze Gemeinden, die im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert in zahlreichen amerikanischen Städten stattfanden und oft Dutzende Todesopfer forderten“ (ebd.) bezieht. Die Menschen, die daran beteiligt waren, wollten nicht einzelne Personen für eine Tat bestrafen, sondern Gewalt auf Afroamerikaner ausüben. Alle drei Phänomene, popular justice, hate crimes und race riots, lassen sich demzufolge mitunter schwer voneinander trennen denn Lynchmorde an Schwarzen führten „nicht selten [...] zu größeren rassistischen Ausschreitungen“ (ebd.). Lynchjustiz, in deren Folge es zu Unruhen kam und bis heute kommt, sei zudem nicht auf die USA beschränkt. Allerdings sind sie allgemein kein Teil „rassistischer Unterdrückung, wie sie den Charakter des Lynchens in den USA vom späten 19. Jahrhundert bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts prägte“ (ebd., S. 15).

Lynchjustiz wird als „kollektive Selbstverteidigung“ (ebd., S. 16) in Regionen und Staaten gerechtfertigt, in denen sich die Bewohner:innen nicht vor Kriminalität geschützt fühlen und „Kriminelle ihrer ‚gerechten Strafe‘ zuführen“ (ebd.). In diesem Zusammenhang kommt es auch zu Unruhen. Dies zeige sich vor allem in Lateinamerika, wo nach der Einführung der Demokratie die Kriminalität zugenommen hat, was dazu führt, dass zum einen reiche Menschen Sicherheitsdienste beschäftigten und zum anderen arme Menschen Verbrechen selbst verfolgten (ebd., S. 17).

Race riot und/oder Rassenunruhen fassen also ganz vielfältige Phänomene unter einen Begriff zusammen und implizieren ein ausschließliches Aufbegehren gegen Rassismus. Wacquant (2008) beschreibt in *Urban Outcast* die in ganz unterschiedlichem Ausmaß und über die letzten Jahrzehnte verbreiteten Ausbrüche von Gewalt in den *banlieus* Frankreichs, den britischen Innenstädten und den *barrios* Nordamerikas als Folge von Armut, Segregation und der fortschreitenden Verschlechterung der Wohnverhältnisse sowie der Lebensbedingungen. Dies steht im Gegensatz zur langläufigen Interpretation, dass nämlich race riots Ausdruck von „animosity against or between, the ethnic and/or immigrant ‚minorities‘ of these countries“ (Wacquant 2008, S. 20) seien. In allen Ländern seien diese Gewaltausbrüche stets als Ergebnis von „ethnoracial division and/or immigration“ (ebd., S. 22) gelesen worden. Dabei, so Wacquant, gibt es verschiedene Hinweise, dass die Bezeichnung und damit die Interpretation dieser Unruhen auf beiden Seiten des Atlantiks als race riot eher andere Ursachen verdeckt als das durch den wiederholten Bezug auf ethnische Zugehörigkeit etwas erklärt wird. In Europa und den USA ist demnach das wirtschaftliche Wachstum der 1980er und 1990er Jahre ungleich verteilt worden, die Segregation hat zugenommen und die Arbeitslosigkeit in den Stadtteilen ebenso (vgl. ebd., S. 22–29). Neben hoher Arbeitslosigkeit und dem Prekariat, bildet das Leben in zunehmend schlechteren Bedingungen und die Erfahrung der Stigmatisierung im täglichen Leben drei relevante Kräfte mit Blick auf Ungleichheit (ebd., S. 24). Die Form des Aufbegehrens in der Gestalt von Unruhen, wie wir sie vor allem in den letzten Jahrzehnten in Europa sehen, ist Wacquant zufolge eben vor allem durch die sich verändernden gesellschaftlichen Verhältnisse bedingt, von denen die unteren Schichten stark betroffen sind.

Als solche, nämlich als das Aufbegehren gegen schlechte Lebensbedingungen, sind Unruhen Teil europäischer Geschichte, was im Folgenden unter Rückgriff auf das Universal-Lexikon Zedler (1746) erläutert wird: „Unruhe, heißt im gemeinen Leben so viel als Lermen, Rebellion, Tumult u. f. m.“ (S. 1945). Folgt man dem Begriff Unruhe, der in verschiedenen Facetten im Zedler besprochen wird, wird erklärt: „Unruhe, in der Philosophie wird solches Wort von dem Gemüthe so wohl als dem Gewissen gebraucht, siehe daher die besonderen Artickel: Unruhe des Gemüths, und Unruhe des Gewissens“ (S. 1945). Aufschlussreich erscheint der Blick auf die Unruhe des Gemüts, weil es von den „unordenlichen Neigungen gleich-

sam hin und her getrieben wird, daß es in etwas gewisses seine Zufriedenheit nicht findet. Man lese den Artikel: Unzufriedenheit“ (S. 1957). Es zeigt sich, dass Menschen aus Unzufriedenheit über ihren Zustand unruhig werden. Unruhe als zweiter Teil des zusammengesetzten Wortes, diskreditiert daher das Anliegen der Protestierenden nicht, weil in diesem Begriff ein Aufbegehren gegen Verhältnisse mitgedacht wird.

Die Begriffe race riots, wie etwa den Berichten über BLM, genauso wie Rassenunruhen erscheinen insgesamt nicht angemessen. Das heißt, sowohl ein englischer Text vereinfacht stark, wenn auf race riots bezogen wird, ebenso wie ein deutscher Text, der von Rassenunruhen spricht. Vielmehr wird etwas verdeckt, als erläutert, nämlich, dass Menschen mit ihren Lebensbedingungen gerade in den letzten Jahrzehnten in zunehmendem Maße unzufrieden sind. Proteste gab es in der deutschen Geschichte in größerem Ausmaß z. B. in den frühen 1980er Jahren. Die Ursachen dieses Aufbegehrens sind aktuell auf den fortbestehenden Rassismus zurückzuführen, aber eben auch auf sich verändernde gesellschaftliche Bedingungen. Deutlich wird, dass die Verwendung von race / Rasse etwas bei der Berichterstattung aus dem Ausland verstellt. In deutschsprachigen Medien lässt die Verwendung von Rassenunruhen annehmen, dass es diese Konflikte bei uns nicht gibt oder gar geben kann. Im Anschluss an die Bedeutung von race riots in den USA im 19. Jahrhundert könnte jedoch an bestimmten Wendepunkten der deutschen Geschichte von race riots gesprochen werden, etwa bei den Übergriffen weißer Mops auf Geflüchtete bei den Rostock-Lichtenhagen riots im August 1992..

Literatur

- Biazza, Jakob (SZ, 10. Juni 2020): Übersetzungsfehler mit zersetzender Wirkung www.sueddeutsche.de/kultur/proteste-usa-floyd-rassen-unruhen-1.4932863 (Abfrage: 19.06.2023).
- Berg, Manfred (2014) Lynchjustiz in den USA, Hamburg: Verlag des Hamburger Instituts für Sozialforschung.
- Cambridge Advanced Learning Dictionary (2008): 3rd. Edition. Cambridge: Cambridge University Press, S. 1169.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS): Rassenunruhe. www.dwds.de/wb/Rassenunruhe (Abfrage: 19.06.2023).
- Digitales Wörterbuch der deutsche Sprache (DWDS): DWDS-Wortverlaufskurve für „Rassenunruhe“ www.dwds.de/wb/Rassenunruhe (Abfrage: 19.06.2023).
- Geulen, Christian (2012): Rassismus. In: den Boer, Pim den Boer / Duchhardt, Georg Kreis / Schmale, Wolfgang: Europa und die Welt. Bd. 3 München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, Bd. 3, S. 45–51.
- Langenscheidt/Collins (2018): Advanced Learner's Dictionary of English. 9th Edition. Glasgow: Harper Collins Publishers.
- Milman, Noa / Folashade Ajayi, Donatella della Porta / Doerr, Nicole / Kocyba, Piotr / Lavizzari, Anna / Reiter, Herbert / Plucienniczak, Piotr / Sommer, Moritz / Steinhilper, Elias / Zajak, Sabrina (2021): DeZIM Reserach Notes+. Black Lives Matter in Europe. Transnational Diffusion, Local Translation and Resonance of Anti-Racist Protest in Germany, Italy, Denmark and Poland.

- In: DRN# 06/21 www.dezim-institut.de/fileadmin/user_upload/Demo_FIS/publikation_pdf/FA-5265.pdf (Abfrage: 19.06.2023).
- Oxford Advanced Learners Dictionary of Current English (2015): Deuter, Margaret/Bradbery, Jennifer/Turnbull, Joanna (eds.). New 9th edition. Oxford: Oxford University Press.
- Schneider, Annika (DLF 9.06.2020): Rassenunruhen – ein ‚grundfalscher‘ Begriff. www.deutschlandfunk.de/sagen-meinen-rassenunruhen-ein-grundfalscher-begriff-100.html (Abfrage: 19.06.2023).
- Statista (2023): Anzahl und Arten der Volksunruhen in Deutschland in den Jahren 1816 bis 1875. statista.com/statistik/daten/studie/1049753/umfrage/zahl-und-arten-der-volksunruhen-in-deutschland/ (Abfrage: 09.06.2023).
- Wacquant, Loïc (2008): *Urban Outcast. A Comparative Sociology of Advanced Marginality*. London: Polity Press.
- Weisband, Marina (DLF 10.06.2020): Rassismus in der Sprache. Uns fehlen die Worte www.deutschlandfunk.de/rassismus-in-der-sprache-uns-fehlen-die-worte-100.html (Abfrage: 19.06.2023).
- Zedler, Johann Heinrich: *Grosses vollständiges Universal-Lexicon aller Wissenschaften und Künste welche bishero durch menschlichen Verstand und Witz erfunden und verbessert worden*. Bd. 49, Vit-Vn [Leipzig, Halle 1746], 2. Vollständiger photomechanischer Nachdruck. Graz: Akademische Druck- u. Verlagsanstalt, S. 1945–1958.

Rückblicke

Jahresrückblick: 30 Jahre *Jahrbuch für Pädagogik*

Anke Wischmann, Christian Grabau, Susanne Spieker und Gerd Steffens

Wenngleich mit dem Jahr 2022 ein ereignisreiches und denkwürdiges Jahr hinter uns liegt, das zu „Jahresrückblicken“ unter vielerlei interessanten Aspekten herausfordert, erlauben wir uns diesmal, in eigener Sache zurückzublicken. Zudem können wir, was das Jahr 2022 und seine Besonderheiten angeht, auf verschiedene Beiträge im Anfang 2023 erschienenen Jahrbuch 2022 verweisen (vgl. Bünge 2023; Salomon 2023; Chadderton/Wischmann 2023; Czejkowska 2023; Chadderton 2023).

Wir haben das 30-jährige Bestehen des Jahrbuchs zum Anlass eines Symposiums am 8. und 9. September 2022 in Flensburg genommen, in welchem Herausgeber:innen und Freund:innen des Jahrbuchs gemeinsam zurückblicken und nach vorn schauen konnten. In drei Workshops, denen für uns wichtige Texte aus den Jahrbüchern der vergangenen Jahrzehnte zugrunde lagen, haben wir zusammen mit Gründungsmitgliedern des ‚Oedelsheimer Kreises‘, ehemaligen und aktiven Herausgeber:innen, engagierten Autor:innen und eingeladenen Referent:innen zentrale Fragen und Themen des Jahrbuchs aufgreifen und umfassend diskutieren können.

Der erste Workshop beschäftigte sich mit *Neufassungen materialistischer Pädagogik*. Er wurde von Carsten Bünge, Christian Grabau und Anke Wischmann organisiert. Die hier verhandelten Fragen waren von Beginn an zentral für den ‚Oedelsheimer Kreis‘, was sich in mehreren Jahrbüchern und Beiträgen niederschlug. Exemplarisch wurden als Grundlage für die Diskussion zwei Texte ausgewählt: zum einen *Perspektiven historisch-materialistischer Pädagogik nach dem Scheitern des „real existierenden Sozialismus“* von Hans-Jochen Gamm (1992) und zum anderen *Erziehung ist er zum Leib gewordenen Widerspruch. Zur Begründung der Pädagogik* von Gernot Koneffke (1997). Als Diskutantinnen beteiligten sich Rahel Hünig und Kerstin Jergus.

Der zweite Workshop zur Politischen Bildung in gesellschaftlichen Widersprüchen: zwischen Emanzipation, Affirmation und Entwertung wurde von Andreas Eis, David Salomon und Gerd Steffens organisiert. Gerd Steffens Text *Krise und Gesellschaftliches Lernen* (2013) bildete die Diskussionsgrundlage. Er übernahm hier auch den Impulsvortrag, in welchem er seine vormalig formulierten Annahmen über Krisen als Anstöße, Beschleunigungen oder Wendepunkte

gesellschaftlichen Lernens, mithin auch als Lerngelegenheiten politischer Bildung, weiterentwickelte und Thesen über Lernimpulse und mögliche Lernerträge aus Deutungen gegenwärtiger Krisen (Pandemie, Klimakrise, Ukraine-Krieg) zur Debatte stellte.

Für den dritten Workshop hatten Agnieszka Czejkowska und Susanne Spieker Jan Niggemann und Paul Vehse als Organisatoren und Beiträger gewinnen können. Thematisch bezog sich der Workshop auf die bis heute problematische Beziehung der Erziehungswissenschaft in Deutschland zu ihrer nationalsozialistischen Vergangenheit. Der Titel lautete entsprechend *Pädagogik und Nationalsozialismus*. Sowohl der als Lektüre angedachte Beitrag *Rassismuskritische Bildungsarbeit gegen nationalen Populismus* von Astrid Messerschmidt (2017) als auch die gemeinsame Diskussion machten deutlich, dass das Thema nicht nur die Gründung des Jahrbuchs maßgeblich motivierte, sondern über die Jahre immer wieder in vielen Jahrbüchern von unterschiedlichen Autor:innen aufgegriffen worden war.

Neben den Workshops fanden drei Vorträge statt. Den Auftakt bildete Wolfgang Keim als eines der Gründungsmitglieder zu „Auschwitz und die Pädagogik“ – Der Gründerkreis des Jahrbuchs vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Kontroversen der 1980er und 1990er Jahre, der in überarbeiteter Fassung an diesen Rückblick anschließt. Es folgte ein Beitrag von Jürgen-Matthias Springer Über die Rezeption des ‚Jahrbuchs für Pädagogik‘ in den Medien in dem die beachtliche Rezeptionsgeschichte des Jahrbuchs für Pädagogik über die Jahre anhand von Rezensionen rekonstruiert wurde. Die Perspektive des (ehemaligen) Verlegers zeigt, wie eine randständige Positionierung sich Gehör und Aufmerksamkeit verschafft. Schließlich ermöglichten Agnieszka Czejkowska und Susanne Spieker eine Rückschau auf die wechselvolle Geschichte des Jahrbuchs als Buch in ihrem Vortrag Im Namen der Kritik.

In den Diskussionen des Symposions wurde immer wieder deutlich, wie sich über die Jahre Perspektiven und Theoriebezüge mit den zeitgeschichtlichen Einbindungen der Akteur:innen verändert haben, doch gleichwohl die Erkenntnisinteressen einer gesellschaftstheoretisch sich reflektierenden, kritischen Pädagogik als Erbschaft immer angenommen wurden und fortbestehen. Deshalb freuen wir uns, nachstehend den Vortrag Wolfgang Keims allen Leser:innen des Jahrbuchs zugänglich machen zu können.

Am Symposium haben teilgenommen:

Carsten Bünger, Agnieszka Czejkowska, Martin Dust, Andreas Eis, Eik Gädeke, Christian Grabau, Timm Hellmanzik, Rahel Huenig, Kerstin Jergus, Wolfgang Keim, Mila Kujath, Andrea Liesner, Beatrix Niemeyer-Jensen, Jan Niggemann, Marion Pollmanns, Ludwig Pongratz, Christine Pritzlaff, Susanne Spieker, Jürgen-Matthias Springer, Gerd Steffens, Christine Thon, Marion Thuswald, Paul Vehse, Anke Wischmann, Hasko Zimmer

„Auschwitz und die Pädagogik“ Der Gründerkreis des Jahrbuchs vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Kontroversen der 1980er und 1990er Jahre¹

Wolfgang Keim

4. Wie es zum „Jahrbuch“ kam und wie es sich entwickelte ein kurzer Rückblick

Im Januar 1989 trafen sich 9 von ursprünglich 14 Eingeladenen erstmals in Oedelsheim an der Weser² zu einem selbst organisierten, von keiner Seite bezuschussten Forschungskolloquium über das seit Mitte der 1980er Jahre in der Erziehungswissenschaft erbittert und kontrovers diskutierte Thema der NS-Vergangenheit der Disziplin und ihrer Repräsentanten. Auslöser war 1984 die Verleihung der Ehrenmitgliedschaft an den stark belasteten Kieler Ordinarius Theodor Wilhelm durch den damaligen Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gewesen, die zu zahlreichen Protesten führte; es folgten hilflose Versuche von Vertretern des Mainstreams der Disziplin, die Causa durch Relativierung zu bereinigen, u. a. durch ein DFG-gestütztes, eher peinliches Forschungskolloquium in Siegen, bei dem die Ergebnisse und Einschätzungen des Konfliktes von vornherein festzustehen schienen; umgekehrt aber auch Mainstream-kritische Aktivitäten an einzelnen Hochschulen, die vor allem durch den Bund Demo-

1 Überarbeitete Fassung eins Vortrags anlässlich des Symposiums „Widersprüche und Perspektiven – 30 Jahre Jahrbuch für Pädagogik“ am Institut für Erziehungswissenschaften der Europa-Universität Flensburg, 8./9. September 2022; vgl. als ersten Jahrbuch-Rückblick nach 10 Jahren: Himmelstein/Keim 2001; zur Vorgeschichte ausführlicher Keim 2013, zu den Gründungsmitgliedern, insbesondere zu Gernot Koneffke, auch Keim 2019; als Quellengrundlage zu Gründung und Entwicklung 8 in meinem Besitz befindliche Ordner sowie eine von Hasko Zimmer erstellte Foto-Dokumentation.

2 Den unmittelbar an einer – immer noch mit den Strömungskräften des Wassers von Hand betriebenen – Weserfähre gelegenen Bauernhof Koch in Oedelsheim, heute Teil der Gemeinde Oberweser, hatte ich Ende der 1970er Jahre als optimalen Ort für einen „Familienurlaub auf dem Bauernhof“ entdeckt, später dort mehrtägige Kompaktseminare mit Studierenden durchgeführt und schließlich die Kolleg(inn)en 1989 zu einem ersten Treffen hierher eingeladen. Den besonderen Reiz dieses Bauernhofes, damals mit noch einfachen, inzwischen von Grund auf modernisierten Zimmern, machten nicht nur seine ideale Lage und Umgebung aus, sondern ebenso die besondere familiäre Atmosphäre sowie die, inzwischen auch vegetarische und selbst vegane Wünsche befriedigende Küche der Familie Koch.

kratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterstützt wurden, der die Kontroverse in der Erziehungswissenschaft in den größeren Kontext des damaligen „Historikerstreits“ einzubinden und dabei dem an Aufklärung interessierten Diskurs ein Forum zu bieten versuchte. Diese Aktivitäten weckten bei einigen Beteiligten den Wunsch, aus der räumlichen Isolierung und disziplinspezifischen Marginalisierung herauszukommen und einen eigenen Diskurs-Zusammenhang, und zwar zunächst ausschließlich zum Thema: „Auschwitz und die Pädagogik“, herzustellen, wozu das Oedelsheimer Kolloquium den Rahmen bieten sollte.

Das Ergebnis ist bekannt: Bei allen Beteiligten, von denen sich einige bereits persönlich, andere nur über Publikationen kannten, fand das durch Referate vorbereitete wissenschaftliche Gespräch uneingeschränkt positive Resonanz, was in gleicher Weise für den persönlichen Umgang miteinander zutraf, sodass man sich rasch einig wurde, dem ersten ein zweites und drittes Treffen folgen zu lassen und die Ergebnisse des Diskurses einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen; außerdem sollte das Thema von einer eigenen Arbeitsgruppe auf dem im folgenden Jahr stattfindenden DGfE-Kongress in Bielefeld (März 1990) vertreten werden.

Ungeachtet der großen Resonanz, welche die Gruppe dort mit ihrer ersten Publikation (Keim u. a. 1990), mit Podiums-Beiträgen wie ihrer Arbeitsgemeinschaft zum Thema: „Pädagogik und Nationalsozialismus“ fand, wäre es möglicherweise in Oedelsheim nicht weitergegangen, wenn sich nicht auf dem Bielefelder Kongress schon machtförmige Konsequenzen von Maueröffnung und bevorstehender deutsch-deutscher Vereinigung auf Seiten des westdeutschen Establishments, von Disziplin und DGfE deutlich abgezeichnet, bei den Mitgliedern des Kreises für Empörung gesorgt und ihnen quasi die Verpflichtung zum Weitermachen nahegelegt hätten. Als inhaltliche Schwerpunkte wurden alternativ die Fortsetzung des Auschwitz-Diskurses mit *erziehungshistorischem* Schwerpunkt, die Entwicklung eines Konzeptes materialistischer Pädagogik nach deren Scheitern in der DDR bzw. die gemeinsame Erarbeitung einer kritischen Einführung in die Erziehungswissenschaft diskutiert, für die ein Exposé von Kurt Beutler vorlag. Die Entscheidung für ein Jahrbuch, auf unserer 5. Tagung im März 1991 zum ersten Mal angedacht und nur wenige Monate später im Juli 1991 vertraglich besiegelt, resultierte letztendlich aus Kontakten zum damaligen Programmleiter des Peter-Lang-Verlages, Jürgen-Matthias Springer, und dessen aufrichtigem Interesse an einem solchen Projekt, ungeachtet der Minderheiten-Position, die wir damals in der Erziehungswissenschaft zweifellos innehatten, sodass nicht unbedingt finanzieller Gewinn für den Verlag zu erwarten war. Gleich das erste Jahrbuch sollte den aktuellen Konflikt innerhalb der Erziehungswissenschaft bezüglich „Abwicklung“ von Personen und Institutionen im Prozess deutsch-deutscher Vereinigung und damit die Frage nach Perspektiven der Pädagogik im vereinten Deutschland thematisieren. Die Fertigstellung binnen eines knappen Dreiviertel-

jahres zu dem auf Bielefeld folgenden Kongress der DGfE im März 1992 in Berlin war ein wahrer Kraftakt; tatsächlich lag unser erstes Jahrbuch rechtzeitig zum Kongressbeginn vor, war in Verbindung mit einer neuerlichen eigenen AG der einzige aktuelle Beitrag zur heftig umstrittenen Personal- und Wissenschaftspolitik des erziehungswissenschaftlichen Establishments und seiner Standesorganisation und ermöglichte damit unserem neuen Organ einen optimalen Start.

Dass es einmal 30 Jahrbücher werden würden, hätte damals gewiss niemand von uns gedacht, schon die ersten zehn bedeuteten eine immense Anstrengung für uns alle, was mit den Produktionsbedingungen, aber auch mit unserer spezifischen Art und Weise der Produktion zusammenhing, sodass wir schon früh darüber nachdachten, ob wir es bei letztendlich zehn Ausgaben bewenden lassen oder aber neue Herausgeber(innen) suchen sollten, die unser Projekt fortsetzen könnten. Mit Gerd Steffens und Edgar Weiß aus unserem engeren Arbeitsumfeld fanden wir zwei Kollegen, die bereits Beiträge für das Jahrbuch geschrieben hatten und an dessen Weiterentwicklung interessiert waren; hinzu kamen mit Christa Uhlig und Dieter Kirhhöfer eine Kollegin und ein Kollege aus der ehemaligen DDR. Sie führten gemeinsam mit zunächst drei, später zwei Herausgebern aus dem alten Herausgeberkreis, zuzüglich nur kurzfristig mitwirkenden Kolleginnen und Kollegen, das Jahrbuch fort. Mit Jahrbuch 2008 sind dann Hans-Jochen Gamm und ich als letzte Mitbegründer, ebenso Christa Uhlig und Dieter Kirhhöfer aus dem Herausgeberkreis ausgeschieden, sodass sich dieser in den Jahren ab 2009 vollständig neu konstituierte und ab Jahrbuch 2016 erfreulicherweise auf 12, zwischenzeitlich sogar auf 13 Mitglieder erweiterte. Uns, die noch lebenden Alt-Oedelsheimer(innen), freut natürlich sehr, dass Jürgen-Matthias Springer, der das Projekt von Anfang an als Verlags-Verantwortlicher mit großem Engagement begleitete, bei jeder Tagung mit zugegen war und uns jeweils zu Beginn Einblicke in verlags-technische Details, bis hin zu Rezensionen angeboten, versandten Rezensionsexemplaren und eingegangenen Besprechungen gegeben hat³, 2012 als Mitherausgeber kooptiert wurde, ebenfalls die internationale Erweiterung der für das Jahrbuch Verantwortlichen und nicht zuletzt, dass die jetzigen Herausgeber(innen) immer noch Oedelsheim und den Ferienhof der Familie Bernd und Claudia Koch als geeigneten Ort für ihre Treffen ansehen.

3 In seinem Symposions-Beitrag „Über die Rezeption des ‚Jahrbuchs für Pädagogik‘ in den Medien“ konnte Springer zeigen, wie breit und letztlich positiv unser neues Periodikum binnen kurzer Zeit in Rundfunk, Tages-, Wochenzeitungen und Fachzeitschriften wahrgenommen wurde.

5. Der Gründerkreis des „Jahrbuchs“ im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche der 1980er und 1990er Jahre

Von einer Gründergeneration des „Jahrbuchs“ – wie im Tagungsprogramm angekündigt – zu sprechen, ist, streng wissenschaftlich gesehen, falsch, legt man den bis heute maßgeblichen soziologischen Begriff der „Generation“ von Karl Mannheim (1928/1970, S. 529, Kursivierung W. K.) zugrunde, demzufolge eine „Generation“ durch „eine besondere Art der gleichen Lagerung *verwandter ‚Jahrgänge‘* im historisch-sozialen Räume“ gekennzeichnet ist, woraus, wie es Heinz Bude (1998, S. 71) formuliert hat, „ein bestimmtes Problembewußtsein und ein gewisses Erregungspotential“ resultiert, „das den Angehörigen einer Generation eine spezifische ‚Konstruktion der Wirklichkeit‘ nahelegt“. Danach bestand der Gründerkreis des „Jahrbuchs“ zumindest aus zwei, wenn nicht sogar drei Generationen mit unterschiedlicher Lagerung, derjenigen der zwischen 1924 und 1927 Geborenen, also Gerd Radde (1924–2008), Hans-Jochen Gamm (1925–2011) und Gernot Koneffke (1927–2008), die als Kinder noch Weimarer Republik und erste Jahre des Nationalsozialismus, als Jugendliche Kriegsvorbereitung und erste Kriegsjahre und schließlich am Übergang zum Erwachsenenalter den Krieg als aktiv Beteiligte miterlebt hatten, und derjenigen der kurz vor dem Krieg oder während des Krieges Geborenen, also Kurt Beutler (1937–2011) und Ulla Bracht (ebenfalls Jg. 1937), Klaus Himmelstein und ich (beide Jg. 1940), schließlich Hasko Zimmer (Jg. 1941), die wir mehr oder weniger bewusste Erinnerungen an den Krieg aus Kleinkind- und Kinderzeit in uns tragen, unsere bewusste Kindheit tendenziell aber eher in der Nachkriegszeit, unsere Jugend in der Restaurationsphase der frühen Bundesrepublik der 1950er Jahre erlebt haben; dazwischen angesiedelt Karl Christoph Lingelbach (1930–2014), der zwar bis zu seinem 15. Lebensjahr die Hitlerjugendverbände durchlaufen sowie den Krieg als Jugendlicher miterlebt hat, ohne allerdings selbst noch aktiv in ihn eingreifen zu müssen.

Wir alle hatten Erfahrungen mit dem Faschismus gemacht, die Unterschiede des Erlebten waren jedoch gewaltig, ebenso die Dimensionen der zu verarbeitenden Geschehnisse: die Älteren sahen sich mit der „schmerzlichen Vorstellung“ konfrontiert, als Soldaten der Wehrmacht „einer verbrecherischen Organisation angehört zu haben“, die, wie es Hans-Jochen Gamm (1999, S. 16 f.) formuliert hat, „durchaus in den Holocaust verflochten war“ und „als Ganzes dazu diente, Europa dem deutschen Herrschaftsanspruch brutal zu unterwerfen“, die Jüngeren von uns mussten mit Kriegstraumata, aber auch der „Last des Schweigens“ (Bar-On 1993) unserer Väter, Mütter, Lehrer und Hochschullehrer nach dem Kriege, sehr oft bis zu deren Lebensende, fertig werden. Was uns jedoch generationenübergreifend vereinte und zugleich von der Mehrheit der Profession wie der Gesellschaft insgesamt unterschied, war die vorbehaltlose Bereitschaft, uns aktiv sowohl mit Mitverantwortung und Schuld als auch der generellen Bedeutung des Faschismus

für die Pädagogik auseinanderzusetzen, und zwar spätestens zu dem Zeitpunkt, als der Konflikt darüber Mitte der 1980er Jahre im „Historikerstreit“ gesamtgesellschaftlich aufbrach und von jeder und jedem weit über den Kreis der unmittelbar am Diskurs Beteiligten eine Positionierung verlangte.

Fragt man nach den biografischen Hintergründen für das dezidiert anti-faschistische Engagement der älteren Mitglieder des Kreises, begann dieses bei allen erst nach ihrer Rückkehr aus dem Krieg, beeinflusst durch lebensbedeutsame Erfahrungen, Begegnungen und Lehrer. Exemplarisch dafür das Beispiel des aus mecklenburgischen Tagelöhnerverhältnissen in der Großeltern-, aus proletarischen Schichten in der Elterngeneration stammenden *Hans-Jochen Gamm*, dem nach eigener Einschätzung eine „Nacherziehung“ zunächst während der sowjetischen und vor allem polnischen Kriegsgefangenschaft bei Entrümmungsarbeiten in Warschau und der unmittelbaren Konfrontation mit dem Vernichtungslager Auschwitz zuteilwurde, die später in den 1950er Jahren während einer Studienfahrt nach Israel im Rahmen des Theologiestudiums durch Begegnungen mit Repräsentanten des Judentums, unter ihnen vor allem Martin Buber, eine Fortsetzung fand (vgl. Gamm 1988). Gamm publizierte – nach seiner Promotion bei Wilhelm Flitner – als einer der ersten deutschen Erziehungswissenschaftler bereits in den 1950er und 1960er Jahren zu Judentum, Antisemitismus sowie zur „Pädagogik des Nationalsozialismus“; seine 1964 unter dem Titel „Führung und Verführung“ erschienene Quellensammlung zum Thema ist bis heute singulär. Seit 1967 lehrte er an der Technischen Hochschule Darmstadt und veröffentlichte hier, in enger Zusammenarbeit mit Koneffke, u. a. wichtige Arbeiten zu einer Materialistischen Pädagogik (vgl. Keim/Steffens 2006; Bernhard 2014).

Für den drei Jahre jüngeren, im pommerschen Lauenburg als Lehrersohn geborenen *Gernot Koneffke* schlossen sich an die englische Kriegsgefangenschaft zwei Jahre Schule, Abitur in einem Kriegsteilnehmer-Studiengang, die Ausbildung zum Volksschullehrer sowie Tätigkeiten als Lehrer und Dozent an. Wichtig für seine Entwicklung wurde der Anschluss an demokratischen Sozialismus und sozialistische Pädagogik im Rahmen seiner ehrenamtlichen Tätigkeit im Wissenschaftlichen Beirat und im Bundesvorstand der „Sozialistischen Jugend Deutschlands – die Falken“ zwischen 1953 und 1959, denen er bis zu seinem Lebensende verbunden blieb, und die daraus sich entwickelnde Freundschaft zu Heinz-Joachim Heydorn, den er als jungen Dozenten an der Pädagogischen Hochschule Kiel kennenlernte, mit dem er bis zu dessen frühem Tod 1974 eng zusammenarbeitete und an dessen Kritische Bildungstheorie er anknüpfte. Wir haben vor wenigen Jahren anlässlich des 10. Todestages von Gernot Koneffke dessen Lebenswerk zu würdigen versucht (vgl. Herrmann/Bierbaum 2019). Was Gamm (1990, S. 116) anlässlich Koneffkes Emeritierung über dessen Verständnis von Zusammenarbeit mit Studierenden sagte, dass es ihm dabei darum gegangen sei, „die junge Generation“ freizumachen, „sich unter einem qualifizierten Begriff der Mündigkeit in nicht vorbedachten Situationen zu orientieren“, dass

er „immer zur ‚Begriffsbildung‘ an(leitete), indem er den Duktus pädagogischen Denkens am Reichtum historischer Reflexion zu verstehen lehrte“, lernten auch wir während unserer fast 15-jährigen Zusammenarbeit hoch zu schätzen. Gamm und Koneffke gelten als Begründer einer „spezifischen – kritischen, politischen, materialistischen – [...] (Darmstädter, W. K.) Allgemeinen Pädagogik“ (Bierbaum u. a. 2019, S. 4).

Nicht aus dem Hochschulbereich kam der Dritte aus der Gruppe der Älteren des Gründerkreises, *Gerd Radde*, der Leitender Oberschulrat im Landesprüfungsamt Berlin gewesen war und sich einen Namen als Berliner Schulforscher und Fritz-Karsen-Biograf gemacht hat (Radde 1973/1999; Radde u. a. 1993), dabei eine Reihe jüngerer Wissenschaftler(inn)en angeregt und bei ihren Forschungsprojekten beraten hat. Das gemeinsame Interesse an der historischen Schulforschung hat mich mit ihm zusammengeführt. Seine „lebensbestimmende Zäsur“, wie er selbst es nannte, erfolgte während der Lehrerausbildung an der 1946 neu gegründeten Pädagogischen Hochschule Groß-Berlin, deren Ausbilder in der Mehrheit aus 1933 zerschlagenen Weimarer Reformschulen kamen (vgl. Radde 1980). Die hier gewonnenen Einsichten konnte er von 1949 bis 1962 als Lehrer an der Fritz-Karsen-Schule in Berlin-Britz, einer der bedeutenden Reformschulen jener Zeit, selbst umsetzen. Während seiner späteren Tätigkeit in der Berliner Schulbehörde vermochte er es, die damaligen Konflikte zwischen Hochschullehrerschaft und Prüfungsamt zu befrieden; die Kolleginnen und Kollegen von der Universität haben ihm ihre hohe Wertschätzung u. a. mit Festschrift und Festakt zum Ausdruck gebracht (Keim/Weber 1998; Beiträge 1998)⁴. Erwähnenswert ist sein Bemühen um die deutsch-polnische Verständigung. Unvergesslich geblieben ist mir, wie er sich bei einer gemeinsamen Fahrt in seine ehemalige westpommersche Heimat bemüht hat, mir die richtige Aussprache der ehemals deutschen und heute polnischen Namen zu vermitteln. Gerd Radde war für den Kreis über seine inhaltlichen Kompetenzen hinaus auch durch seine kommunikativen Fähigkeiten, die sich mit Herzlichkeit, Bescheidenheit sowie Fingerspitzengefühl im sozialen Umgang umschreiben lassen, von Bedeutung.

Was für die Älteren des Gründerkreises die anti-faschistisch und dezidiert demokratisch ausgerichtete Nachkriegssozialisation gewesen ist, war für die Jüngeren von uns die Erfahrung von ‚1968‘, gesellschaftspolitisch als ‚Epochenbruch‘ mit Langzeitwirkungen in der Mentalitätenstruktur, wissenschaftsmethodisch als Überwindung geisteswissenschaftlicher durch ideologiekritische Verfahren, wobei Karl Christoph Lingelbach und Kurt Beutler entscheidende Impulse in Marburg, Hasko Zimmer und ich in Hamburg, Ulla Bracht in Bonn erfuhren, während Klaus Himmelstein bereits während seiner Schulzeit in Frankfurt/

4 Vgl. die zahlreichen Zuschriften zu seinem 80. Geburtstag von ehemaligen Schüler(inne)n, Studierenden, Hochschullehrer(inne)n, Weggefährten und Freunden, die seine Frau Käthe Radde für ihn gesammelt hat. Unveröffentl., Ordner Gerd Radde in meinem Archiv.

Main und in der Lehrerbildung tief in der Provinz im hessischen Jugenheim entsprechende Anstöße erhielt.

Der in Duisburg aufgewachsene *Karl Christoph Lingelbach* studierte nach einer 1955 mit dem Lehrerexamen abgeschlossenen Volksschullehrerbildung Geschichte, Germanistik, Politikwissenschaft und Pädagogik in Marburg, legte hier das Zweite Staatsexamen ab und promovierte 1969 bei Leonhard Froese. Der in Backnang im Geiste des schwäbischen Pietismus aufgewachsene *Kurt Beutler* kam nach einem in Hamburg abgeschlossenen Studium als Handelsschullehrer 1961 nach Marburg, wurde nach Froeses Berufung dort zunächst wissenschaftliche Hilfskraft, später sein Assistent; er promovierte bei ihm 1966 mit einer literaturpädagogischen Arbeit über Erich Kästner. Im Oberseminar von Froese und Wolfgang Abendroth lernten sich Lingelbach und Beutler damals kennen und schätzen, verloren sich aus den Augen und trafen sich im Oedelsheimer Kreis wieder (vgl. Lingelbach 2012).

Im 1995er-Jahrbuch „Auschwitz und die Pädagogik“ haben beide, zusammen mit Reinhard Kühnl, damals Assistent bei Abendroth, in einem von Klaus Himelstein (1995, S. 221 ff.) moderierten Interview darüber berichtet, was Marburg für sie bedeutet hat, wobei die Veränderungen in der Erziehungswissenschaft sich hier bereits lange vor 1968 entwickelten: durch die Berufung der 1934 aus Deutschland emigrierten Nohl-Schülerin Elisabeth Blochmann im Jahre 1952 „als erste Ordinaria in der Erziehungswissenschaft der Bundesrepublik“, die aus ihrem englischen Exil „eine gewisse Liberalität, Weltoffenheit und eine kritische Haltung gegenüber dem provinziellen Konservatismus deutscher Intellektueller“ mit nach Marburg brachte, dann zu Beginn der 1960er Jahre in ihrer Nachfolge durch den „aus einer deutschen Enklave in der Ukraine“ stammenden, in Saporischschja geborenen Leonhard Froese sowie den damals zur kritischen Schülerschaft Erich Wenigers gehörenden Wolfgang Klafki, die laut Lingelbach sozialkritische Fragestellungen in die seminar-internen Diskurse einbrachten. Als wichtigste Anregung aber bezeichnen Lingelbach wie Beutler das „legendäre Oberseminar“ von Wolfgang Abendroth, an dem sich fast alle Assistenten ihres Instituts beteiligten.

„Ich schrieb damals an meiner Dissertation über Erich Kästner, die mich zu verbindenden Aspekten zwischen Pädagogik, Germanistik und Politikwissenschaft nötigte. Auf diesem Hintergrund“, so Kurt Beutler, „vollzog sich [...] meine erste Auseinandersetzung mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und deren teils unreflektierten politischen Implikationen, teils rechtsgerichteten Ideen. Die wissenschaftsmethodische Reflexion des Verhältnisses von Pädagogik und Politik blieb für mich bis heute ein wichtiges Moment bei der Bearbeitung pädagogischer Probleme. Diese – wenn Sie so wollen – ideologiekritische Sichtweise pädagogischer Fragen verdanke ich Wolfgang Abendroth.“ Im gleichen Sinne erinnert sich Karl Christoph Lingelbach, dass er im Oberseminar von Abendroth „gelernt habe [...] – aus einem lediglich moralisch motivierten und ziemlich diffusen Antifaschismus herausfindend –, die politische Dimension

pädagogischen Handelns über Fragen nach dem gesamtgesellschaftlichen Kontext der Erziehungsvorgänge zu erfassen.“ Beide haben bereits in den 1960er Jahren wichtige Beiträge zur ideologiekritischen Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Geisteswissenschaftlicher Pädagogik, Konservatismus und Faschismus publiziert, Beutler etwa 1966 zur konservativen Pädagogik und ihrem Verhältnis zur Politik in den „Blättern für deutsche und internationale Politik“ (vgl. Beutler 1966/2012), Lingelbach mit seiner 1970 veröffentlichten Dissertation über „Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland“, die erstmals den Anteil der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik an der Machtdurchsetzung des Faschismus umfassend analysiert, im selben Jahr mit Beiträgen zu dem von ihm zusammen mit Wolfgang Klafki u. a. (1970) herausgegebenen Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, das breitere Pädagogen-Kreise mit ideologiekritischen Fragestellungen bekannt machte.

Lingelbach lehrte von 1971 bis 1996 Erziehungswissenschaft an der Universität Frankfurt/Main und war in der Bildungsreform-Ära unter dem hessischen Kultusminister von Friedeburg und seiner Staatssekretärin Hildegard Hamm-Brücher beteiligt an der von der hessischen Landesregierung initiierten Curriculumrevision, deren „übergeordnetes kulturpolitisches Ziel“ es war, mittels „Überwindung des traditionellen dreigliedrigen Schulsystems“ „den Kindern aller Sozialschichten gleiche Bildungschancen zu ermöglichen“, insbesondere „das Bildungsgefälle von Stadt und Land“ auszugleichen (Lingelbach 1973, S. 4). Das Engagement für die Gesamtschule war es auch, das mich in den 1970er Jahren bei gemeinsamen gesamtschulspezifischen Aktivitäten mit Lingelbach zusammenführte, viel später erst die Kontroversen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus. In letzterem Kontext begegnete ich auch Kurt Beutler, der von 1978–2002 an der Universität Hannover lehrte und sich Ende der 1980er Jahre kritisch mit Erich Weniger und dessen Militärpädagogik auseinandersetzte (vgl. Beutler 1989), dabei möglicherweise anknüpfend an die in der Marburger Zeit durch Wolfgang Klafki vermittelten Erfahrungen mit der Weniger-Schule.

Auch *Klaus Himmelstein* hat in Marburg studiert, allerdings als Externer im Fach Psychologie neben seiner insgesamt 10-jährigen Tätigkeit als Lehrer in Stadtallendorf. Seine prägenden Erfahrungen gehen jedoch sehr viel stärker auf seine Schulzeit in Frankfurt/Main zurück, als er sich mit einem jüdischen Mitschüler anfreundete, dessen Eltern aus der Emigration nach Deutschland zurückgekehrt waren, ebenso auf die damals dreijährige Lehrerausbildung von 1960 bis 1963 am hessischen Pädagogischen Institut, das damals noch in Jugenheim/Bergstraße in einem ehemaligen Schloss untergebracht war. Dort beeindruckte ihn der als Lehrbeauftragter für Sozialpädagogik tätige Auschwitz-Überlebende Berthold Simonsohn, bei dem er mehrere Seminare besuchte, seine Abschlussarbeit schrieb und zu dem er auch später Kontakt hielt. Wie Wilma Aden-Grossmann (2007, S. 265) in ihrer Monographie über Simonsohn berich-

tet, knüpfte er „theoretisch [...] an der in den zwanziger Jahren entstandenen psychoanalytischen Pädagogik an, wie sie unter anderen Siegfried Bernfeld und Wilhelm Reich entwickelt hatten. Schon bevor die antiautoritäre Erziehungsbe-
 wegung diese Theorien für sich wiederentdeckte, hat Simonsohn (sie) in seinen
 Seminaren und Vorlesungen behandelt.“ Die Begegnung mit Simonsohn als
 akademischem Lehrer sei für die Studierenden aber vor allem deshalb wertvoll
 gewesen, weil sie – viele erstmals – „einem Juden und Überlebenden des Holo-
 caust [...] begegnet“ seien, mit „außerordentlicher Bedeutung im Hinblick auf
 ihre eigene Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der Judenver-
 nichtung“ (ebd., S. 302 f.). Vermutlich haben die Erfahrungen in der Schul- und
 Studienzeit Klaus Himmelsteins späteres Engagement in der VVN, vor allem aber
 – nach der Jahrbuch-Zeit – seine und seiner Frau Waltraud Bierwirths langjährige
 Unterstützung der Jüdischen Gemeinde in Regensburg, u. a. beim Neubau der
 Synagoge⁵, sowie seine wissenschaftlichen Arbeiten zur Erforschung der „gebro-
 chenen Geschichte“ „jüdischer Lebenswelten in Regensburg“ (Himmelstein 2018)
 beeinflusst.⁶

Klaus Himmelstein hatte an der Gesamthochschule Wuppertal mit einer Ar-
 beit über die restaurative Neuordnung des Volksschulwesens in Nordrhein-West-
 falen nach 1945 promoviert (vgl. Himmelstein 1983), war in den 1970er und 1980er
 Jahren als wissenschaftlicher Mitarbeiter in den Fachbereichen Erziehungswis-
 senschaft der Universitäten Wuppertal und Paderborn, danach als Bildungshis-
 toriker und Publizist tätig. Zur Zeit der Konstituierung des Oedelsheimer Kreises
 haben Klaus Himmelstein und ich an der Universität Paderborn eng zusammen-
 gearbeitet, wobei uns gemeinsame Aktivitäten zur kritischen Aufarbeitung des
 Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus verbunden
 und schließlich zum Oedelsheim-Projekt geführt haben.

Marburg durchaus vergleichbar, war Hamburg Ende der 1960er, Anfang
 der 1970er Jahre ein Zentrum der Studentenbewegung. *Hasko Zimmer* hat dort
 wesentliche Teile seines Studiums der Germanistik und Geschichte absolviert
 und 1970 mit einer germanistischen Arbeit über Kriegsliteratur im 19. Jahrhundert
 promoviert, bevor er in die Erziehungswissenschaft an die Universität Münster
 wechselte, wo sich im Umfeld des damals neu berufenen Herwig Blankertz im
 Mittelbau eine Gruppierung wissenschafts- und hochschulpolitisch eng zusam-
 menarbeitender Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler konstituierte, zu der

5 Für das Jahr der Eröffnung der Synagoge haben beide in Zusammenarbeit mit der Jüdischen
 Gemeinde eine sich über das gesamte Jahr hinziehende Veranstaltungsreihe mit allein über
 20 wissenschaftlichen Vorträgen organisiert und vorbereitet und dabei selbst je einen Vortrag
 übernommen; vgl. die Broschüre: Schwerpunkt Jüdisches Regensburg. Jahresthema des Kultur-
 referats 2019 „Stadt und Gesellschaft“, hrsg. v. d. Stadt Regensburg, Kulturreferat / Kulturamt.

6 Zu erwähnen ist hier auch eine von Klaus Himmelstein (1994) initiierte, im Rahmen eines Semi-
 nars an der Universität Paderborn mit Studierenden erarbeitete „Orts erkundung – Stätten der
 Nazi-Verfolgung“, die bis heute für die Stadt Paderborn die einzige ihrer Art ist.

auch *Ulla Bracht* und der an mehreren Jahrbuch-Redaktionen beteiligte *Dieter Keiner* (vgl. Bracht 2006 b) gehörten. Hasko Zimmer war mir in den 1980er Jahren durch ideologiekritische Arbeiten, vor allem zur Deutschdidaktik, aufgefallen (vgl. Zimmer 1990). Nach der Wende hat er sich mit den Ost-West-Konflikten um das Gedenken und Erinnern an Gedenkorten der ehemaligen DDR auseinandergesetzt und diese Konflikte im Rahmen eines Projektes mit einer studentischen Arbeitsgruppe am Beispiel von Buchenwald wissenschaftlich untersucht (vgl. Zimmer 1999), ebenso den Diskurs zum Gedenken und Erinnern zu Fragen der Menschenrechtsbildung weitergeführt (vgl. Zimmer 2008).

Wie mir Hasko Zimmer berichtete, hat ihn in Hamburg der durch seine Forschungen zum Ersten Weltkrieg und die dadurch seit 1961 ausgelösten Kontroversen zur Kriegsschuldfrage bekannt gewordene Historiker Fritz Fischer (vgl. Keim 2015) regelrecht „erweckt“, was ich auch für mich selbst bestätigen kann, der ich erst nach meiner 1969 in Mainz erfolgten Promotion zu einem Thema der Erwachsenenbildung noch für zwei Semester mit dem Ziel des Staatsexamens in Hamburg studiert habe, wobei meine Entscheidung für die Hansestadt wesentlich durch Fischer mitbestimmt worden ist. Die Mitarbeit im Oberseminar von Fischer über „Neuere Arbeiten zum Problem des Faschismus“ ebenso wie die bei dem Germanisten Heinz Nicolai über die „Entstehung der bürgerlichen Weltanschauung“ haben auf mich damals nachhaltig gewirkt, nicht zuletzt aufgrund der Form des von Professor, Assistenten und den übrigen Mitgliedern des Seminars gleichberechtigt getragenen Diskurses, den ich so bislang während meines Studiums nicht kennengelernt hatte. Die Intensität der Seminararbeit lässt sich daran ablesen, dass sich die damals im Seminar geknüpften freundschaftlichen Kontakte teilweise bis heute erhalten haben.

Wissenschaftsmethodisch noch mehr Eindruck gemacht als Fischer hat bei mir damals freilich der als junger Kölner Dozent bereits auf dem Sprung nach Bielefeld stehende Hans-Ulrich Wehler, den ich auf dem Historikertag 1970 in Köln erlebte und den wir damals mit einer Basisgruppe Geschichte, in der ich mitgearbeitet hatte, für ein von uns selbst finanziertes Seminar gewinnen wollten. Das „Erweckungserlebnis“, das Lingelbach und Beutler bei Abendroth hatten, hatte ich bei der Lektüre von Wehlers zweiter Habilitationsschrift „Bismarck und der Imperialismus“ (1969), die bekanntlich in der Habilitationskommission, wie schon seine erste, auf starke Ablehnung stieß und nur mit ganz knapper Mehrheit angenommen wurde – durchaus vergleichbar mit den schwierigen Habilitationsverfahren von Reinhard Kühnl und Jürgen Habermas in Marburg. Wehler war m. E. der erste, der die Kritische Theorie auf die Analyse von historischen Prozessen anzuwenden versuchte und das unkritische Verstehen historischer Prozesse, die in der Tradition als quasi naturwüchsig interpretiert wurden, einem „kritischen Verstehen“ unterzog. Im Anschluss an meine Hamburger Zeit ebenfalls stark beeinflusst hat mich meine Referendarausbildung an der ersten deutschen Gesamtschule in Berlin/Britz-Buckow-Rudow, wiederum vor allem aufgrund der

Diskurs-Struktur im Kollegium, sowie im Referendar-Seminar. Daraus hat sich mein erster Lehr- und Forschungsschwerpunkt Gesamtschule ergeben (vgl. Keim 1973), für die ich bis heute nachdrücklich eintrete; mein historisches Interesse hat mich zu Fragen der Geschichte von fortschrittlicher Schulreform und Reformpädagogik geführt (vgl. Keim 2016; Keim / Schwerdt 2013). Auslöser für meine intensive Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Faschismus und Pädagogik, insbesondere im Rahmen der Erziehungswissenschaft, war erst die Kieler Wilhelm-Ehrung, die mir die Augen dafür geöffnet hat, dass dies ein „unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft“ war – wie in vielen anderen Disziplinen und gesellschaftlichen Bereichen auch (vgl. Keim 1988; ders. 1995/97).

Bleibt noch *Ulla Bracht* mit einer typischen Frauenkarriere der 1950er und 1960er Jahre: Herkunft aus einer geschwisterreichen Familie in einem sauerländischen Dorf mit einklassiger Volksschule, wo der Vater unterrichtete, Frauenoberschul-Abitur, Studium an der katholischen Pädagogischen Akademie in Paderborn, Volksschullehrerin in Wickede/Ruhr mit 30 Stunden Deputat und zweimal wöchentlich morgens um 7 Uhr Messe, Aufbaukurs für Fachoberschul-Absolventinnen zum Abitur mit Großem Latinum und erst danach Zulassung zur Universität in Bonn, wo sie bei dem Neukantianer Wolfgang Ritzel mit einer historisch-systematischen Arbeit „Zum Problem der Menschenbildung bei Theodor Litt“ promovierte. Ihr Bezugspunkt zu ‚1968‘ war vor allem der in Bonn lehrende Politikwissenschaftler Karl-Dietrich Bracher, der sich als einer der ersten bundesdeutschen Politologen mit „Entstehung, Struktur und Folgen des Nationalsozialismus“ befasste, 1967 aber auch eine von Ulla Bracht unvergessene Rede zum Tod von Benno Ohnesorg hielt. Aus den Erfahrungen von ‚1968‘ entwickelte sich ihr Engagement für eine „kritische“ Erziehungswissenschaft und deren Umsetzung in universitärer Lehre und Selbstverwaltung; die jetzige Jahrbuch-Mitherausgeberin Ingrid Lohmann hat während ihres Studiums in Münster ihre Seminare besucht und steht mit ihr bis heute in freundschaftlichem wissenschaftlichen Austausch. Forschungsinteressen Ulla Brachts galten vor allem Grundlegungsfragen von Erziehung, Bildung und Lernen, wobei sie etwa den Lernbegriff mit einer auf der Darwinschen Evolutionstheorie basierenden Lerntheorie zu fundieren versucht hat (vgl. Bracht u. a. 1990; Bracht 2000 u. 2018). Auf sie gehen ganz wesentlich die Jahrbücher 1994 (Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik) und 2001 (Zukunft) zurück (Bracht / Keiner 1994; dies. 2001).

Ansichts des heutigen Geschlechterverhältnisses in der Jahrbuch-Herausgeberschaft von 6 Frauen und 6 Männern habe ich Ulla Bracht gefragt, wie sie sich seinerzeit als einzige Frau unter lauter Männern gefühlt hat. Es sei ihr egal gewesen, hat sie mir geantwortet; sie habe sich während ihres gesamten Studiums mit Männern auseinandergesetzt, sei Feministin mit einem juristischen Interessenschwerpunkt geworden (vgl. Bracht 2006 a) und habe sich in unserer Gruppe nicht diskriminiert gefühlt. Meiner Erinnerung nach ist es allerdings schon gelegent-

lich, wie vor allem beim Jahrbuch 1994 „Geschlechterverhältnisse“, zu kleineren, durch männliches Dominanz-Gebaren verursachten Konflikten gekommen.

Wenigstens erwähnen muss ich, dass zum Gründungskreis des „Jahrbuchs“ mit *Ulrich Wiegmann* auch ein Kollege aus den neuen Bundesländern gehörte, den ich bereits vor der „Wende“ in Jena kennengelernt hatte und zu dem sich nach dem Fall der Mauer ein freundschaftlicher Kontakt ergab. Er war bis 1990 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR gewesen, hatte sich in seiner B-Dissertation (Habilitation) mit „Antisemitismus und Volksschule im faschistischen Deutschland 1933–1945“ beschäftigt, stieß auf dem Bielefelder Kongress der DGfE 1990 zu unserem Kreis und wurde rasch integriert, geriet aber in große Dilemmata, als er sich nach „Abwicklung“ der „Akademie“ bei den neu berufenen Humboldt-Kollegen um eine Stelle bemühte, die er schließlich als einer von wenigen Ehemaligen in der „Arbeitsgruppe Berlin“ des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung erhielt. Der konfliktgeladene Spagat zwischen Humboldt und Oedelsheim führte schließlich zu seinem Ausscheiden aus dem Herausgeberkreis, leider ist damit auch der Kontakt zu ihm abgebrochen.

Blickt man noch einmal auf die Mitglieder zum Zeitpunkt der Konstituierung des Oedelsheimer Kreises zurück, kann man sagen, dass sie entweder in der Nachkriegs- oder der 1968er-Zeit Erfahrungen machten, die sie zumindest von der Mehrheit ihrer Alterskohorte, vermutlich auch ihrer Kolleginnen und Kollegen in der Erziehungswissenschaft, unterschieden. Dennoch gelang ihnen trotz abweichender politischer wie wissenschaftlicher Positionen und wohl auch trotz einer gewissen Aufmüpfigkeit und Resistenz gegenüber machtförmigen Verlockungen mehrheitlich die Etablierung in der Hochschule, im Falle von Gerd Radde in der Schulbürokratie, vermutlich nicht nur aufgrund eigener Tüchtigkeit, sondern auch einer sehr günstigen Konstellation im Zuge des Ausbaus gerade der Erziehungswissenschaft in dieser Zeit, sodass sie sich die mit dem Mainstream kollidierende Mitarbeit im Oedelsheimer Kreis leisten konnten. Alle Teilnehmer(innen) verband der kritische Blick auf die erziehungswissenschaftliche Tradition, insbesondere deren NS-Belastungen. Zugleich brachte jedes einzelne Mitglied unterschiedliche biografische Erfahrungen und wissenschaftliche Schwerpunkte mit ein. Und genau diese Mischung aus Gemeinsamkeiten der Grundeinstellungen *und* einer Vielfalt an individuellen biografischen und wissenschaftlichen Erfahrungen wie Interessen und Kompetenzen war es, die das Jahrbuch-Projekt insgesamt zu einem Erfolg werden ließ, ungeachtet der Schwierigkeiten, die es jeweils zu überwinden galt.

6. Die ersten 10 „Jahrbücher“ vorläufige Bilanz eines Beteiligten

Als Konsequenz aus den auf dem Bielefelder Kongress der DGfE 1990 gemachten positiven Erfahrungen mit den Wirkmöglichkeiten als Gruppe ergab sich zwingend, nach einer Veröffentlichungsmöglichkeit für die eigenen Forschungsergebnisse zu suchen. Es fehlte damals aber

„der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft [...] ein Periodikum, in dem Positionen zu Wort kommen [konnten], die einer gesellschaftskritischen Pädagogik verpflichtet [waren]. Dies g[la]t in verstärktem Maße nach der Vereinigung und der damit verbundenen Etablierung konservativer Erziehungswissenschaft an der Mehrzahl ehemaliger DDR-Universitäten. Aufgabe eines solchen Periodikums m[u]sste vor allem sein, aktuelle Themen der Disziplin aufzugreifen und in kritisch-konstruktiver Weise nach verschiedenen Seiten hin zu durchdringen“,

so die „Konzeptionellen Vorüberlegungen für ein ‚Jahrbuch für Pädagogik‘“⁷ vom März 1991 (S. 1). Dem ihnen zugrundeliegenden Wissenschaftsverständnis entsprechend mussten „Theorie-, Praxis- und politische Ebene“ als „wechselseitig aufeinander bezogen“ verstanden werden, weil diese „nur um den Preis der Verfälschung voneinander isoliert werden können“ (S. 3). Thematisiert werden sollten zunächst: „Abwicklung‘ der Erziehungswissenschaft an den Universitäten der ehemaligen DDR“ wie auch die Diskussion von „Perspektiven für eine kritische Erziehungswissenschaft im vereinigten Deutschland“, die „Dialektik von Reform und Gegenreform im Bildungswesen unserer Zeit“, und „die Frage nach dem Geschlechterverhältnis in der Pädagogik“ (S. 1) – tatsächlich wurden dies die Themen der ersten drei Jahrbücher; es folgten: „Auschwitz und die Pädagogik“ (1995), „Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften“ (1996), „Mündigkeit“ (1997), „Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie“ (1998), „Das Jahrhundert des Kindes?“ (1999), „Gleichheit und Ungleichheit in der Pädagogik“ (2000) sowie „Zukunft“ (2001).

Zum Konzept gehörte neben dem „auf Gesellschaftskritik bezogenen Disziplinverständnis“ (S. 2) die Durchlässigkeit zu den Nachbarwissenschaften, vor allem zur Soziologie, Geschichtswissenschaft, Philosophie und Psychologie, folglich das Bemühen, je nach Thema verstärkt Autor(inn)en aus Nachbardisziplinen hinzuzugewinnen. Der Wiedererkennbarkeit sollte „eine durchgängig einheitliche Struktur“ des Jahrbuchs dienen (S. 2), mit festen Bestandteilen wie dem Editorial, dem Themen-, dem Rezensions- und dem Berichtsteil sowie einem Jahresrückblick auf *ein* zentrales Ereignis des jeweils vergangenen Jahres. Das Editorial

7 Dabei handelt es sich um ein von allen Mitgliedern des Gründerkreises gezeichnetes 4-seitiges „Arbeitspapier“ mit Anlagen, auf dessen Grundlage die „Jahrbuch“-Verhandlungen mit dem Verlag stattfanden. Das Original befindet sich im Ordner II meiner „Jahrbuch“-Ordner (vgl. Anm.1)

ermöglichte, in aller Kürze die Perspektive des Herausgeberkreises auf die jeweilige Problemstellung zu skizzieren, der Rezensionsteil, interessante Neuerscheinungen zum behandelten oder zu einem früheren Thema aufzugreifen, aber auch die Leserschaft mit anderen, vom Herausgeberkreis für wichtig erachteten Titeln bekannt zu machen, schließlich der „Jahresrückblick“, der auch mehrere Rückblicke umfassen konnte, aktuelle Bezüge zum Jahrbuch-Gegenstand herzustellen. Dies gelang beispielsweise Hasko Zimmer beim Jahrbuch „Auschwitz und die Pädagogik“ mit einem Beitrag „Erinnerungsarbeit und Erinnerungspolitik. Rückblick auf 1994, vom Ettersberg“, ebenso 1999 zum Jahrbuch „Das Jahrhundert des Kindes?“ mit einem Rückblick auf den „Streit über den 10. Kinder- und Jugendbericht 1998“; in ersterem Fall ging es um die Kontroversen bei der Neugestaltung der NS-Gedenkstätte „Buchenwald“, in letzterem um die beschämende politische Debatte ums Kindeswohl.

Die „Verantwortung für das Jahrbuch soll(te) insgesamt beim Herausgeber-Kreis liegen“, dieser „zugleich für einen Grundkonsens hinsichtlich der Ausrichtung des Jahrbuchs“ eintreten, „ohne es dogmatisch zu verengen“. Den bereits eingespielten Gepflogenheiten entsprechend wurde die Diskussion der „konzeptionellen Grundzüge jedes Jahrbuches“ auf die „zweimal jährlich stattfindenden Wochenendtagungen“ des Herausgeber-Kreises (immer von Freitagnachmittag bis Sonntagmittag!) gelegt, wobei die ursprüngliche Idee, auch die endgültige Fassung aller Beiträge dem Plenum zur Begutachtung vorzulegen, sich als nicht realisierbar erwies. Die redaktionellen Arbeiten, insbesondere die Endredaktion für jedes einzelne Jahrbuch, wurden „abwechselnd [...] jeweils zwei Kolleg(inn)en des Herausgeber-Kreises“ übertragen (S. 4).

Hinter diesem Konzept stand die von allen geteilte Zielsetzung, mit jedem einzelnen „Jahrbuch“ eine *spezifische gemeinsame* Sichtweise auf zentrale Fragestellungen der Disziplin paradigmatisch vorzustellen. Das „Jahrbuch“ sollte, wie es Hans-Jochen Gamm formuliert hätte, eine gemeinsame Signatur erkennen lassen, freilich ohne jede Engführung. Auf keinen Fall wollten wir nur den zahlreichen bereits bestehenden pädagogischen Periodika ein weiteres hinzufügen. Der hoch gesteckte Anspruch führte zwangsläufig zu erheblichen Belastungen für jeden einzelnen; die Redaktion von zwei „Jahrbüchern“ mussten wir sogar an Kollegen außerhalb des Herausgeberkreises abgeben, jedoch ohne dass der Herausgeber-Kreis auf seine Mitsprache verzichtet hätte, was dann zu nicht vorhersehbaren Komplikationen und Konflikten in der Kommunikation führte.

Wichtige Voraussetzung für das Gelingen unseres Projektes war zweifellos, dass alle Mitglieder des Kreises sich mit jedem Jahrbuch identifizieren konnten, weshalb auch alle an der Themenfindung und -formulierung gleichberechtigt beteiligt sein mussten. Trotzdem stand sicherlich jedem und jeder von uns ein Thema näher als ein anderes, was sich schon aus unterschiedlichen Interessen- und Arbeitsschwerpunkten ergab. Mir selbst z. B. war gleich zu Beginn das Thema „Abwicklung“ von Ost-Kolleginnen und -Kollegen wichtig, weil ich selbst Kontakte zu

Betroffenen hatte, Ulla Bracht das Jahrbuch 1994 „Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik“, ein Thema, für das sie sich selbst lange engagierte, Gamm und Koneffke das „Mündigkeits-Jahrbuch“ (1997), dessen Gegenstand den zentralen Inhalt ihrer wissenschaftlichen Arbeit betraf. Ernsthaftige Probleme gab es meiner Erinnerung nach, wie bereits erwähnt, lediglich, wahrscheinlich nicht zufällig, beim Geschlechter-Jahrbuch, wo es in der Zusammensetzung der Redaktion knirschte, sodass das „Jahrbuch“ letztlich nur dadurch gerettet werden konnte, dass Ulla Bracht den ihr aus der Zusammenarbeit in Münster vertrauten Dieter Keiner mit in die Redaktion hineinnahm.

Nicht immer gingen unsere Konzepte so auf, wie wir uns das vorgestellt hatten, etwa ausgerechnet bei *dem* Jahrbuch mit dem uns damals am meisten bewegenden Thema „Auschwitz und die Pädagogik“ (1995). Ungeachtet einer von Hans-Jochen Gamm glänzend geschriebenen „Erziehungsminiatur“ über den Auschwitz-Kommandanten Rudolf Höß war ich mir mit Hasko Zimmer bei einem kürzlichen Telefonat einig, dass diesem „Jahrbuch“ eine durchgängige übergreifende Perspektive auf das Thema fehlt. Wesentlich besser gelungen schien uns das 8 Jahre später unter der Ägide des zweiten Herausgeberkreises entstandene Jahrbuch 2003 zum selben Thema, weil hier mit der bereits im Titel erscheinenden Trias der Begriffe „Erinnern – Bildung – Identität“ ein solcher Zugriff gefunden werden konnte.

Von außerordentlich geglückter Zusammenarbeit kann man sicherlich in Bezug auf das Mündigkeits-Jahrbuch (1997) sprechen, für das sich Gamm und Koneffke weit über die üblichen redaktionellen Arbeiten hinaus engagierten, und zwar so, dass sie die anderen mitnahmen und in bemerkenswerter Weise in ihre Überlegungen einbezogen. Für alle Beteiligten unvergesslich geblieben ist und wird bleiben, wie Koneffke in einer Abend- und einer Vormittagssitzung die Genese materialistischer Pädagogik in druckreifer Sprache entwickelte und mit uns in einen Gedankenaustausch darüber eintrat. Koneffkes daraus entstandener Text „Erziehung ist der zum gesellschaftlichen Leib gewordene Widerspruch. Zur Begründung der Pädagogik“ bildete später zusammen mit Gamms „Zehn Thesen zum Materialismus in pädagogischer Absicht“ die zentrale Achse dieses „Jahrbuchs“. Koneffke und Gamm hatten aber keine Probleme damit, dass in demselben Jahrbuch ein Beitrag von Kurt Beutler mit einer anderen Auslegung von Marx'scher Methode stand, den wir in einer früheren Sitzung diskutiert hatten – ein Beispiel für das insgesamt gelungene Bemühen um wechselseitige Anerkennung aller in diesem Kreise – Voraussetzung für das Gelingen eines solchen Projektes.

Bildungs-, lerntheoretische oder auch bildungspolitische Grundsatzbeiträge und Reflexionen wie die zitierten Texte von Gamm und Koneffke im Mündigkeits-Jahrbuch fehlen eigentlich in keiner Ausgabe. Mehrfach stammen sie ebenfalls von Gamm oder Koneffke, wie gleich 1992 im Vereinigungs-Jahrbuch der Aufsatz von Gamm über „Perspektiven historisch-materialistischer Pädagogik nach

dem Scheitern des „real existierenden Sozialismus“, im Jahrbuch „Öffentliche Bildung“ der Beitrag Koneffkes „Bildung und Herrschaft. Überlegungen zur Bildungsreform vor der Jahrhundertwende“, oft auch von anderen Mitgliedern des Herausgeberkreises wie etwa im selben „Jahrbuch“ der von Ulla Bracht zusammen mit Bernd Fichtner verfasste Artikel „Das Lernen des Lernenlernens oder die epistemologische Revolution der Neuen Technologie“ oder auch von externen Autorinnen und Autoren, im „Geschlechter-Jahrbuch“ z. B. von Annette Kuhn, Annedore Prengel, Brigitte Schmidt und Brita Rang, allesamt renommiert und mit wichtigen kritischen Positionierungen jenseits des Mainstreams im damaligen Geschlechter-Diskurs. Überhaupt ist im Rückblick die Zahl der von uns für die ersten zehn Jahrbücher gewonnenen Autorinnen und Autoren erstaunlich, es sind 178!, darunter etliche prominente Weggenossen aus der 1968er-Zeit, ich nenne nur den bereits erwähnten Abendroth-Schüler Reinhard Kühnl, den ehemaligen Berliner Bildungssenator und Gesamtschulinitiator Carl-Heinz Evers oder die ebenfalls bereits erwähnte Historikerin, Friedens- und Frauenforscherin Annette Kuhn.

Neben theoretischen Grundsatzbeiträgen und Analysen war unser Anspruch aber auch, so konkret wie möglich die jeweiligen Problemlagen und Konstellationen zu beschreiben, wozu wir u. a. das Textformat „Interview“ nutzten: Die in Halle und Leipzig für das 1992er-Jahrbuch geführten Interviews mit von Entlassung betroffenen Ost-Kolleginnen und -Kollegen sollten zunächst einmal den von heute auf morgen im wörtlichen Sinne vor die Tür Gesetzten eine Stimme geben, die Betroffenen selbst zu Wort kommen lassen, anstatt ihre „Abwicklung“ – *horribile dictu* – aus westdeutscher Sicht nur zu legitimieren, wie in der übrigen Disziplin zumeist geschehen. Im selben Jahrbuch diente ein Interview des Journalisten Otto Köhler mit dem Hannoveraner Erziehungswissenschaftler Manfred Heinemann und dem Titel „Vom Abwickler, der kein Abwickler sein will“ der Entlarvung westdeutscher Abwicklungsmentalität, schließlich ein imaginäres Interview Dieter Keiners mit dem bedeutenden Berliner Bildungshistoriker Friedrich Paulsen unter der Überschrift „Aufbruch allenthalben ...!“ der Sichtbarmachung von Kontinuität wissenschaftlicher Besatzer-Mentalität seit dem Kaiserreich, für das ein Aufsatz Paulsens aus dem Jahre 1908 (!) mit Vorschlägen für eine neu zu gründende Universität in den ehemals polnischen preußischen Provinzen Westpreußen und Posen die Grundlage bildete, deren Aufgabe sein sollte, „das Deutschtum in unseren Ostprovinzen heimisch zu machen“ (Paulsen 1908, S. 667, im Orig. kursiv). Köhlers wie Keiners Beitrag sind übrigens bildungsjournalistische Glanzstücke! Als gelungen kann man sicherlich auch das stark biografisch bezogene Gespräch mit Hildegard Feidel-Mertz „Ich bin auf gewisse Weise immer im Exil...“ im Jahrbuch 1994 bezeichnen, das sowohl die bedeutsame Rolle von Pädagoginnen im Exil als auch das bis zu den Forschungen von Feidel-Mertz verbreitete Desinteresse an ihnen, zugleich die Situation von Frauen im Wissenschaftsbetrieb der frühen Bundesrepublik am Beispiel der Interviewten verdeutlicht, ebenso im

Jahrbuch 1995 das schon erwähnte, von Klaus Himmelstein geführte Interview mit Kühnl, Lingelbach und Beutler, das auch heute noch einen Eindruck von der Aufbruchsstimmung, den Konflikten und erziehungswissenschaftlichen Diskursen in der Marburger Abendroth-Ära vermittelt.

Fragt man zum Abschluss nach einer spezifischen DNA des Gründer-Herausgeberkreises, kann man diese zunächst an den gewählten Schwerpunkten für die ersten zehn „Jahrbücher“ erkennen, die überwiegend Themen der 68er waren, wie vor allem „Auschwitz“, das „Verhältnis der Geschlechter“, „Mündigkeit“, „Zukunft“ oder „Gleichheit und Ungleichheit“ sowie damit zusammenhängende erziehungstheoretische Diskurse bzw. gesellschafts- und erziehungspolitische Anliegen, die sich durch alle Jahrbücher hindurchziehen: die materialistische Methode, die Dialektik von Bildung und Herrschaft mit dem Bezugspunkt der Mündigkeit, ein neues Verständnis des Lernens auf evolutionstheoretischer Grundlage und die humane Bewältigung der neuen Technologien, aber auch Kinder- und Menschenrechte, Aufhebung von Benachteiligungen jeder Art und nicht zuletzt die Forderung nach *einer* demokratischen Schule für alle Kinder. Darüber hinaus blieb *das* Thema, das den Kreis am Ende der 1980er Jahre in Oedelsheim erstmals zusammengeführt hat, nicht nur als übergreifender Schwerpunkt wie 1995 mit „Auschwitz und die Pädagogik“ bestimmend, sondern zieht sich ebenso mit einer Reihe von Einzelbeiträgen durch die gesamten ersten zehn Jahrbücher; sie belegen zugleich die Weiterarbeit der Mehrheit der Gründungsmitglieder an der Thematik; so von Klaus Himmelstein (2013) an Spranger, von Hasko Zimmer (1995; 1998) an Nohl, von Kurt Beutler (1995) an Weniger oder von Karl-Christoph Lingelbach (1997; 1998; 2011) an dem als Protagonist pädagogischen Widerstands geltenden Adolf Reichwein.

Es ist den lebenden und wäre den verstorbenen Gründungs-Herausgeber(in)nen des „Jahrbuchs“ eine große Freude zu sehen, dass und wie unser 1991 begonnenes Projekt weiter gedeiht. Im Namen aller wünsche ich: Ad multos annos!

Literatur

- Aden-Grossmann, Wilma (2007): Berthold Simonsohn. Biographie des jüdischen Sozialpädagogen und Juristen (1912–1978). Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH.
- Bar-On, Dan (1993): Die Last des Schweigens. Gespräche mit Nazi-Tätern. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Beiträge anlässlich der Ehrung des Berliner Schulhistorikers Dr. Gerd Radde am 3. Juli 1998, hrsg. v. Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Technischen Universität Berlin.
- Bernhard, Armin (2014): Materialistische Pädagogik. Hans-Jochen Gamms erziehungswissenschaftlicher Ansatz eines kritisch-humanistischen Materialismus. In: Zeitschrift für Pädagogik 60, H.5, S. 764–781.
- Beutler, Kurt (1966/2012): Die konservative Pädagogik und ihr Verhältnis zur Politik. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 11, H.5, S. 405–413; wieder abgedruckt in: Kluge, Sven/Lohmann, Ingrid (Red.): Jahrbuch für Pädagogik 2012: Schöne neue Leitbilder, Frankfurt/M.: Peter Lang GmbH, S. 151–159.

- Beutler, Kurt (1989): Deutsche Soldatenerziehung von Weimar bis Bonn. Erinnerung an Erich Wenigers Militärpädagogik. In: päd. extra & demokratische erziehung 2, H.7/8, S. 47–53.
- Beutler, Kurt (1995): Geisteswissenschaftliche Pädagogik zwischen Politisierung und Militarisierung – Erich Weniger. Frankfurt/Main: Peter Lang GmbH.
- Beutler, Kurt u. a. (Hrsg.) (1992–2001): Jahrbuch für Pädagogik 1992–2001. Frankfurt/Main: Verlag Peter Lang GmbH.
- Beutler, Kurt/Wiegmann, Ulrich (Red.) (1995): Jahrbuch für Pädagogik 1995: Auschwitz und die Pädagogik. Frankfurt/Main: Peter Lang GmbH.
- Bierbaum, Harald u. a. (Hrsg.) (2019): 50 Jahre Allgemeine Pädagogik an der TU Darmstadt 1967–2017. Darmstadt: Technische Universität.
- Bracht, Ulla (2000): Die „Menschwerdung“ des Kindes und der Evolutionsprozeß. Zur Rezeption der Darwinschen Evolutionstheorie in der frühen Kindheitsforschung. In: Lingelbach, Karl Christoph/Zimmer, Hasko (Red.): Jahrbuch für Pädagogik 1999: Das Jahrhundert des Kindes? Frankfurt/Main: Peter Lang GmbH, S. 161–191.
- Bracht, Ulla (2006 a): Geschlechterverhältnisse und Wissen. Ein langer Lernprozess und seine weltgeschichtlichen Perspektiven. Überlegungen im Anschluss an Norbert Elias. In: Bracht 2006 b, S. 76–91.
- Bracht, Ulla (2018): Lernen. In: Bernhardt, Armin/Rothermel, Lutz/Rühle, Manuel (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Neuausgabe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 167–183.
- Bracht, Ulla (Hrsg.) (2006 b): Leben – Texte – Kontexte. Festschrift für Dieter Keiner zum 66. Geburtstag. Frankfurt/Main: Peter Lang GmbH.
- Bracht, Ulla u. a. (1990): Erziehung und Bildung. In: Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Hamburg: Felix Meiner Verlag, Bd. 1, S. 918–939.
- Bracht, Ulla/Keiner, Dieter (Red.) (1994): Jahrbuch für Pädagogik 1994: Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik. Frankfurt/M.: Peter Lang GmbH.
- Bracht, Ulla/Keiner, Dieter (Red.) (2001): Jahrbuch für Pädagogik 2001: Zukunft. Frankfurt/M.: Peter Lang GmbH.
- Bude, Heinz (1998): Die Erinnerung der Generationen. In: König, Helmut u. a. (Hrsg.): Vergangenheitsbewältigung am Ende des 20. Jahrhunderts. Leviathan, Sonderheft 18. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH., S. 69–85.
- Gamm, Hans-Jochen (1964, 1984²): Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München: Paul List Verlag. Mit Titel-Zusatz: „Eine Quellensammlung“ sowie einer neuen Einleitung und Ergänzungsbibliographie: Frankfurt/Main/New York: Campus Verlag.
- Gamm, Hans-Jochen (1988): Pädagogischer Ausgangspunkt: Ein mecklenburgischer Tagelöhnerkaten. In: Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Verführung, Distanzierung, Ernüchterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. Autobiographisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag, S. 81–107.
- Gamm, Hans-Jochen (1990): Der Pädagoge Gernot Koneffke. In: Vorgänge 29, H. 5, S. 115–117.
- Gamm, Hans-Jochen (1999): Lebensumbrüche in der deutschen Zeitgeschichte und politischer Einstand im Alter. In: Senioren im gesellschaftspolitischen Wandel. Kongreß für Multiplikatoren der Erwachsenenbildung und Aktive in der Seniorenarbeit 19.-21. Oktober 1999 in Berlin. Dokumentation. Bundeszentrale für politische Bildung, S. 12–21.
- Gamm, Hans-Jochen/Koneffke, Gernot (Red.) (1997): Jahrbuch für Pädagogik 1997: Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik. Frankfurt/Main: Peter Lang GmbH.
- Herrmann, Katharina/Bierbaum, Harald (Hrsg.) (2019): Genesis und Geltung der Materialistischen Pädagogik Gernot Koneffkes. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Himmelstein, Klaus (1986): Kreuz statt Führerbild. Zur Volksschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen 1945–1950. Frankfurt/Main: Verlag Peter Lang GmbH.

- Himmelstein, Klaus (1995): Die Marburger Erziehungswissenschaft im Zusammenhang mit „1968“. Ein Gespräch mit Kurt Beutler, Reinhard Kühnl und Karl Christoph Lingelbach. In: Beutler/Wiegmann 1995, S. 215–229.
- Himmelstein, Klaus (2013): Das Konzept Deutschheit. Studien über Eduard Spranger. Frankfurt/Main: Peter Lang GmbH.
- Himmelstein, Klaus (Hrsg.) (1994): Ortserkundung – Stätten der Nazi-Verfolgung in Paderborn. Paderborn: IDS, Informations- und Digitalisierungsservice.
- Himmelstein, Klaus (Hrsg.) (2018): Jüdische Lebenswelten in Regensburg. Eine gebrochene Geschichte. Regensburg: Verlag Peter Pustet.
- Himmelstein, Klaus/Keim, Wolfgang (2001): 10 Jahre „Jahrbuch für Pädagogik“. In: Bracht, Ulla/Keiner, Dieter (Red.): Jahrbuch für Pädagogik 2001: Zukunft. Frankfurt/Main: Peter Lang GmbH, S. 481–484.
- Keim Wolfgang (1995/97): Erziehung unter der Nazi-Diktatur. 2 Bde. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Keim, Wolfgang (2013): 20 Jahre „Jahrbuch für Pädagogik“, 25 Jahre „Oedelsheimer Kreis“ – ein Blick zurück zu den Anfängen. In: Salomon, David/Weiß, Edgar (Red.): Jahrbuch für Pädagogik 2013: Krisendiskurse. Frankfurt/Main: Peter Lang GmbH, S. 17–38.
- Keim, Wolfgang (2015): Hundert Jahre Erster Weltkrieg und die Pädagogik – Diskurse, Kontroversen und Fehlanzeigen im „Jubiläumsjahr“. In: Kluge, Sven/Liesner, Andrea/Weiß, Edgar (Red.): Jahrbuch für Pädagogik 2015: Inklusion als Ideologie. Frankfurt/Main: Peter Lang GmbH 2015, S. 303–318.
- Keim, Wolfgang (2016): 100 Jahre Reformpädagogik-Rezeption in Deutschland im Spannungsfeld von Konstruktion, De-Konstruktion und Re-Konstruktion – Versuch einer Bilanzierung. In: Ders./Schwerdt, Ulrich/Reh, Sabine (Hrsg.): Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 19–69.
- Keim, Wolfgang (2019): Gernot Koneffke im Oedelsheimer Kreis. In: Herrmann/Bierbaum 2019, S. 75–98.
- Keim, Wolfgang (Hrsg.) (1973, 1976²): Gesamtschule. Bilanz ihrer Praxis. Hamburg: Hoffmann und Campe; 2. erweiterte, neubearbeitete Aufl. ebd.
- Keim, Wolfgang (Hrsg.) (1988, 1991³): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt/Main: Verlag Peter Lang GmbH.
- Keim, Wolfgang u. a. (1990): Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus – Eine kritische Positionsbestimmung. Marburg: Bund Demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.
- Keim, Wolfgang/Weber, Norbert H. (Hrsg.) (1998): Reformpädagogik in Berlin – Tradition und Wiederentdeckung. Frankfurt/Main: Peter Lang GmbH.
- Keim, Wolfgang/Gerd Steffens (Hrsg.) (2006): Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch. Hans-Jochen Gamm und die deutsche Pädagogik seit dem Zweiten Weltkrieg. Frankfurt/Main: Peter Lang GmbH.
- Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hrsg.) (2013): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). 2 Bde. Frankfurt/M.: Peter Lang GmbH.
- Klafki, Wolfgang u. a. (1970): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden. Frankfurt Main/Hamburg: Fischer Bücherei GmbH.
- Klafki, Wolfgang/Lingelbach, Karl Christoph/Nicklas, Hans W. (1972): Probleme der Curriculum-entwicklung. Entwürfe und Reflexionen. Frankfurt M./Berlin/München: Diesterweg.
- Lingelbach, Karl Christoph (1970/1987): Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Weinheim/Berlin/Basel: Verlag Julius Beltz. Überarbeitete Zweitausgabe mit drei neueren Studien und einem Diskussionsbericht. Frankfurt/Main: dipa-Verlag.

- Lingelbach, Karl Christoph (1973): Probleme und Perspektiven der Curriculumentwicklung in Hessen. In: Ders. u. a.: Die politische Auseinandersetzung um die neuen hessischen Lehrpläne („Rahmenrichtlinien“). Frankfurt/Main: SeminarVerlag, S. 1–18.
- Lingelbach, Karl Christoph (1997): Vom laufenden Band der Geschichte. Zum verborgenen Lehrplan in Reichweins Schulmodell Tiefensee. In: Gamm/Koneffke 1997, S. 219–230.
- Lingelbach, Karl Christoph (1998): Adolf Reichweins politische Auffassungen und das Schulmodell Tiefensee. In: Rülcker, Tobias/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern u. a.: Peter Lang AG, S. 541–562.
- Lingelbach, Karl Christoph (2011): Politische Perspektiven des Schulmodells Tiefensee. In: Weiß, Edgar (Hrsg.): Pädagogische Perspektiven in kritischer Tradition. Freundesgabe für Wolfgang Keim. Frankfurt/Main: Peter Lang GmbH, S. 59–79.
- Lingelbach, Karl Christoph (2012): Zur Erinnerung an Kurt Beutler. In: Kluge, Sven/Lohmann, Ingrid (Red.): Jahrbuch für Pädagogik 2012: Schöne neue Leitbilder. Frankfurt/Main: Peter Lang GmbH, S. 351–355.
- Mannheim, Karl (1928/1964): Das Problem der Generationen (1928). In: Ders.: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk, hrsg. v. Kurt H. Wolff. Berlin/Neuwied: Luchterhand, S. 509–565.
- Radde, Gerd (1973/1999): Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Berlin: Colloquium Verlag. Erweiterte Neuausgabe: Frankfurt/Main: Peter Lang GmbH.
- Radde, Gerd (1980): Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule Berlin 1946–1949. In: Neue Unterrichtspraxis 13, H.2, S. 77–81.
- Radde, Gerd u. a. (Hrsg.) (1993): Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln. 2 Bde. Opladen: Leske + Budrich.
- Wehler, Hans-Ulrich (1969): Bismarck und der Imperialismus. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Zimmer, Hasko (1990): „Deutsche Bildung“ – Rudolf Hildebrand und die Deutschlehrer im Kaiserreich. In: Bracht, Ulla/Keiner, Dieter/Zimmer, Hasko (Hrsg.): Intelligenz und Allgemeinbildung 1848–1918. Münster/New York: Waxmann Verlag GmbH.
- Zimmer, Hasko (1995): Die Hypothek der Nationalpädagogik. Herman Nohl, der Nationalsozialismus und die Pädagogik nach Auschwitz. In: Beutler/Wiegmann 1995, S. 87–114.
- Zimmer, Hasko (1998): Von der Volksbildung zur Rassenhygiene: Herman Nohl. In: Rülcker, Tobias/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern u. a.: Peter Lang AG, S. 515–540.
- Zimmer, Hasko (in Zusammenarbeit mit Katja Flessner und Julia Volmer) (1999): Der Buchenwald-Konflikt. Münster: agenda Verlag GmbH.
- Zimmer, Hasko (Hrsg.) (2008): Menschenrechtsbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Grundlagen und Impulse für die Schule. Münster: Zentrum für Lehrerbildung.

Rezensionen

**Anja Steinbach, Oxana Ivanova-Chessex,
Saphira Shure (Hrsg.) (2022):
Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die
Migrationsgesellschaft. Beltz Juventa:
Weinheim. 328 S.**

Das Buch *Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft*, herausgegeben von Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure und Anja Steinbach, macht es sich zur Aufgabe, aktuelle Diskurse und Ansätze sowie Forschungsperspektiven aus dem Bereich der erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsforschung zu versammeln, die Migration als allgemeine Strukturkategorie einbeziehen. Dies sei, so die Herausgeberinnen, unabdingbar, um den Anforderungen der Bildung der Lehrkräfte in der Migrationsgesellschaft gerecht werden zu können. Dabei gehe es nicht darum, bestehende Konzepte und Theorien durch neue abzulösen, sondern um eine kritische Auseinandersetzung mit und Weiterentwicklung vorliegender Ansätze – deshalb *Re-Visionen*. Deziert weisen die Herausgeberinnen die Notwendigkeit einer bildungstheoretischen Fundierung der Debatte aus.

Der Band ist mit über 300 Seiten sehr umfangreich und kann somit unterschiedlichen Perspektiven Raum geben. Die vier Kapitel umfassen je vier oder fünf Beiträge: Lehrer:innenbildung und das Politische, Lehrer:innenbildung und das Normative, Lehrer:innenbildung und Gewaltverhältnisse und schließlich Lehrer:innenbildung und Professionalisierung. Ich werde im Folgenden nicht detailliert auf jeden Beitrag eingehen, sondern für jedes Kapitel einige Aspekte herausgreifen, die mir zentral erscheinen, um einen ersten Eindruck von dem Buch zu vermitteln.

Das erste Kapitel *Lehrer:innenbildung und das Politische* beinhaltet fünf sehr unterschiedliche Beiträge, die sich gleichwohl um eine der zentralen Fragen kritischer erziehungswissenschaftlicher Forschung drehen, nämlich das Verhältnis von Pädagogik und Politik. Hier wird die allgemeinpädagogische Bedeutung von Migration und Rassismus als rahmengebend für Lehrer:innenbildung herausgestellt. Die Bandbreite reicht von empirischen Untersuchungen (*Kritik im Pflichtmodul Heterogenität – Paradoxien der (Ent-)Politisierung in der Lehrer:innenbildung* von Mai-Anh Boger und Nina Simon) über diskurs- und wissensanalytische Studien (*Schule, Nationalstaat und die Vermittlung von Herrschaftswissen. Postkoloniale Betrachtungen* von María do Mar Castro Varela und *Wessen Welt ist die Welt? Hannah Arendt, Little Rock und die ‚Autorität des Lehrers‘* von Christian Grabau) bis zu

systematischen Beiträgen (*Sichtbar machen, was gewöhnlich unsichtbar ist. Konturen einer politischen Lehrer:innenbildung in der Migrationsgesellschaft* von Matthias Rängger und *Der Raum vor der Kritik. Zur politischen Dimension des Lehrens* von Roland Reichenbach). So groß die Varianz der Beiträge auch ist, so lässt sich doch als Gemeinsamkeit herausstellen, dass unter Berücksichtigung von Migration und rassistischer Diskriminierung versucht wird, die Strukturen und Mechanismen der Relationierung von Pädagogik und Politik unter besonderer Berücksichtigung von Wissens- und Machtregimen zu reflektieren und die Implikationen für pädagogisches Handeln zu markieren. Die Theoriebezüge sind heterogen, und doch lässt sich feststellen, dass es vor allem darum geht, Dilemmata und Widersprüche, die sich sowohl durch Subjekte als auch durch ihre (soziale) Welt ziehen, aufzuspüren und offenzuhalten.

Das zweite Kapitel, *Lehrer:innenbildung und das Normative*, umfasst vier Beiträge, die sich mit Normen und ethischen Fragen der Lehrer:innenbildung befassen. Es geht in den Artikeln nicht nur um die Anforderungen und die Gestaltung der (universitären) Lehrer:innenbildung, sondern auch um die in ihrem Rahmen verhandelten Gegenstände der Lehre und theoretisch-methodische Zugänge zur Lehre. Im ersten Beitrag, *Verletzlichkeiten im individualisierenden Lernen* von Soniya Alkis und Jan Wolter, geht es um die Frage, wie Lernen gestaltet werden sollte oder gar gestaltet werden muss, wenn (migrationsbedingte) Vulnerabilität anerkannt wird – also um die Begründung einer spezifischen und notwendigen Normativität in der Lehre. Diese wird im folgenden Beitrag, *Das Ethische und das Politische als Kritik an und in der Lehrer:innenbildung. Verantwortung und gerechtigkeitsambitionierte Einmischungen als normative Orientierungen* von Sandro Bliemetsrieder und Dagmar Beinzger, anhand des Oevermannschen Arbeitsbündnisses konkretisiert und dann von Arzu Çiçek in ihrem Artikel *Von der sprachlichen Gewalt des Schriftraums. Über „doppelte Buchführung“ und die Veränderung der Profession in der Migrationsgesellschaft* mit Derrida mittels Dekonstruktion gerahmt. Den Abschluss bildet der Beitrag (*Un-)Erschütterbare Fundamente? Normativitätstheoretische Überlegungen zu Schule und Lehrer:innenbildung* von Susanne Gottuck, Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure und Anja Steinbach, der das Verhältnis von normativen Setzungen wie etwa Bildungsstandards und differenztheoretischen Perspektivierungen diskutiert.

Im dritten Kapitel werden Lehrer:innenbildung und Gewaltverhältnisse verhandelt. Dies erfolgt nicht im Modus einer Problemendarstellung oder der Frage nach Umgangsmöglichkeiten, wie so oft in pädagogischen Kontexten, sondern im Sinne einer angemessenen theoretischen Auseinandersetzung mit Gewalt auf unterschiedlichen Ebenen. Der erste Beitrag, *Beredes Schweigen über Rassismus. Be- und Entlastung von Lehrer*innen im Sprechen über Rassismus und das Potential von Rassismushinweisen* von Aysun Doğmuş, Veronika Kourabas und Nadine Rose, reflektiert rassismuskritisch die Bezugnahmen von Lehrpersonen auf Rassismus in ihrer Schulpraxis. Das Verhältnis von Sprache(n) und Gewalt wird von Rainer Hawlik und İnci Dirim in ihrem Artikel *Sprache als Differenzmerkmal: Theoretische*

Zugänge für die Lehrer:innenbildung diskutiert. Eine postkoloniale Perspektive greift der Beitrag *Bildung in postkolonialen Zeiten: Gayatri Chakravorty Spivak und Ngũgĩ wa Thiong'o* von Eva-Maria Klinkisch und Markus Rieger-Ladich mit dem Anspruch auf, die Mechanismen der Herrschaftssicherung qua Curriculumentwicklung zu theoretisieren. Schließlich ergänzt Bettina Wuttig das Kapitel phänomenologisch, indem sie *Verkörperte Affekte des Rassismus in der Schule als Kraftfeld geteilter Atmosphären der (Des-)Integration* thematisiert. So versammelt das Kapitel unterschiedliche, sich ergänzende theoretische Perspektiven auf Gewaltverhältnisse in Pädagogik und Lehrer:innenbildung, die jeweils durch konkrete Beispiele veranschaulicht werden.

Das vierte und letzte Kapitel befasst sich mit *Lehrer:innenbildung und Professionalisierung*, , mit Beiträgen, die anstreben, etablierte Konzepte der Professionalisierungsforschung unter Berücksichtigung migrationsgesellschaftlicher Bedingungen weiterzuentwickeln. In *Double-binding ethnicity. Eine migrationsdispositive Erweiterung von Professionstheorien* formuliert Yalız Akbaba eine migrationspädagogische Kritik an vorliegenden Professionalisierungstheorien mit dem Ziel einer postmigrationsgesellschaftlichen Lehrer:innenbildung. Vanessa Ohm, Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril folgen einer ähnlichen Argumentation, um Leerstellen empirischer Professionalisierungsforschung im Anschluss an kompetenzorientierte und strukturalistische Professionstheorien in Bezug auf die Reflexivität und (Nicht-)Wissen. *Umriss Pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft* aufzuzeigen. Eine Konkretisierung der Thematik erfolgt in Aysun Doğmuş' Beitrag *Verunmöglichte Krisen im Referendariat – Migrationsgesellschaftliche Routinen und die rassismusrelevante Introspektion als Gegenstand von Reflexivität*. Juliane Karakayalı und Mareike Heller fragen danach, inwiefern eine *Nicht-separierte Beschulung von neu zugewanderten Schüler:innen: ein Beispiel für migrationsgesellschaftliche Professionalität* sein kann. Und schließlich erfolgt eine psychoanalytische Reflexion der *Abwehr migrationsgesellschaftlicher Involviertheit und ihre Beziehung zum migrationsgesellschaftlichen Unbewussten – Skizzen einer abwehrreflexiven Lehrer:innenbildung* durch Andreas Tilch. Das gesamte Kapitel konzentriert sich auf die Revision vorhandener Perspektiven der Professionalisierungsforschung und auf deren Erweiterung.

Insgesamt haben die Herausgeberinnen einen wichtigen und grundlegenden Band zu Fragen und Themen der Lehrer:innenbildung in der Migrationsgesellschaft vorgelegt, der nicht nur den Stand der deutschsprachigen Debatte sehr gut widerspiegelt, sondern auch anregt, selbst einen Beitrag zur Lehrer:innenbildung in der Lehre zu leisten. Das Buch zeichnet sich durch Theoriebandbreite und subdisziplinäre Vielfalt aus, in der sich die Diversität der erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Diskurse angemessen abbildet. Zwei Aspekte fehlen aus meiner Sicht jedoch, die Aufgaben für die Zukunft markieren: Erstens fällt auf, dass sich außer in Bezug auf große Theorien, wie Postkolonialismus oder Hegemonietheorie, kaum Bezüge zu internationalen Diskursen

finden. So gibt es gerade im US-amerikanischen, aber auch im südamerikanischen Diskurs breite Debatten und Forschung zu rassismuskritischen Ansätzen in der Lehrer:innenbildung. Zweitens wäre eine interdisziplinäre Erörterung wünschenswert, die sich im Feld der Lehrer:innenbildung, die eigentlich immer interdisziplinär angelegt ist, aufdrängt. Beiträge aus den Fächern und den Fachdidaktiken könnten wichtige inhaltliche und konzeptionelle Ergänzungen liefern.

Anke Wischmann

Eleonora Roldán Mendívil/Bafta Sarbo (Hrsg.) (2021): Die Diversität der Ausbeutung.

Zur Kritik des herrschenden Antirassismus. Dietz Berlin,
196 Seiten.

Der Karl Dietz Verlag Berlin gehört zu den wenigen Festungen, die in der Bundesrepublik Deutschland trotz Hindernissen marxistische Theorie möglichst allseitig zu den relevanten Themen verbreiten. So erschien 2021 in der Neuauflage das marxistische Standardwerk „Die schwarzen Jakobiner“ von C. L. R. James, worin er den Zusammenhang von Kolonialrassismus in Haiti und politischer Etablierung des Kapitalismus in Frankreich herausarbeitet. In seiner 1938 erstveröffentlichten Analyse zeigt er, dass erst der erfolgreiche Aufstand versklavter Menschen gegen ihre französischen Kolonialherren die Einlösung der Universalität der Freiheit in der Moderne markiert – nicht ihre bloße Deklaration durch die revolutionäre Bourgeoisie von 1789. Hiermit sei bereits ein Eingriffspunkt zur Überwindung der kapitalistischen Klassengesellschaft von Anbeginn ihrer Existenz gegeben.

Im Anschluss an diesen Titel stellte sich die Frage nach der Aktualität einer marxistischen Analyse des Rassismus auf der Höhe der Zeit. Mit dem Sammelband „Die Diversität der Ausbeutung“, der 2022 erschien, hat der Verlag einen Teil dieser Lücke gefüllt. Der Sammelband liefert erste Bausteine für eine marxistische Analyse des Rassismus heute, indem – wie der Untertitel angibt – der herrschende Antirassismus kritisiert wird. Gründlich werden die theoretischen Voraussetzungen des intersektionalen Liberalismus zerlegt, einschließlich mit dem auf ihn bauenden identitätspolitischen Paradigma linker Aktivisten. Die Durchführung überzeugt, vor allem in den Beiträgen von Bafta Sarbo, Eleonora Roldán Mendívil, Lea Pilone und Celia Bouali. Die Herausgeber (Mendívil und Sarbo) haben sich im Themenfeld zuvor schon hervorgetan.¹

Darum Marxismus

Bereits im Vorwort weist Christian Frings auf einen wichtigen Aspekt marxistischer Herangehensweise hin, nämlich „nach dem Zusammenhang zwischen Ras-

1 Z. B. Eleonora Roldán Mendívil/Bafta Sarbo: Rassismus, Identität und Marxismus. Eine Intervention in die deutschsprachige Debatte, in: Zeitschrift Z. Marxistische Erneuerung 126/2021, S. 61–71.

sismus und dem globalen kapitalistischen System“ (S. 9) zu fragen. Was bei den „in Mode gekommenen Reden von ‘Intersektionalität’“ verloren geht, sei der Blick auf „das Große und Ganze“ (S. 8). Ohne den Anspruch, Rassismus im materiellen Gesamtzusammenhang der gesellschaftlichen Totalität zu denken, ist eine marxistische Analyse desselben grundsätzlich nicht möglich.

Im Einleitungstext „Warum Marxismus?“ (Mendívil/Sarbo) wird konkretisiert, dass die Methode zugleich dialektisch und materialistisch sein muss. Auch wenn die philosophischen Ausführungen zu kurz kommen, sei es für die marxistische Methode entscheidend, „stets eine historische Perspektive“ einzunehmen, d. h. „gesellschaftliche Phänomene und ihr Funktionieren können nur aus den spezifisch historischen Bedingungen ihres Entstehens verstanden werden.“ (S. 17–18) Es geht darum, „wie Menschen sich zueinander ins Verhältnis setzen, um gemeinsame die Produktion und Reproduktion ihres Lebens zu organisieren“ (S. 19). Unter diesem Gesichtspunkt wird bilanziert, dass zum Beispiel das Konzept von *Allyship* trotz radikaler Rhetorik in der Praxis in Diversity Training und Diversity Management mündet. Eine kurzzeitige Allianz für eine zweckmäßige Zusammenarbeit nach Identitätskategorien kann nicht ein nach Klasseninteressen „langfristiges gemeinsames Kämpfen mit einer gemeinsamen Vorstellung von Gesellschaft“ (S. 20) ersetzen. Im Gegenteil, das verschleiert letztlich die Strukturlogik kapitalistischer Produktionsweise. Folgerichtig wird hinzugefügt: Identitätspolitik „lässt sich problemlos in den bürgerlichen Staat integrieren und mit Unternehmensinteressen vereinbaren, weil er die Grundlagen kapitalistischer Klassengesellschaft nicht infrage stellt.“ (S. 34–35)

Überausbeutung und objektive Gedankenform

Theoretisch ist der Sammelband in zweifacher Hinsicht interessant. Zum einen operieren die Autoren weitgehend mit dem Begriff der Überausbeutung. Die unterschiedlichen Ausbeutungsbedingungen, denen Gruppen von Arbeitern ausgesetzt sind, werden ganz konkret herausgearbeitet. „So gibt es zwar idealtypisch ein gesellschaftlich durchschnittliches Ausbeutungsniveau, das Lohnhöhe und Arbeitszeit festlegt, aber gesetzliche Differenzierungen zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen, zum Beispiel nach ihrem Aufenthaltsstatus, bieten die Möglichkeit, dieses Niveau zu unterlaufen. [...] Das bedeutet auch, dass durch die unterschiedlichen Ausbeutungsbedingungen Lebenslagen und unmittelbare Interessen innerhalb der Arbeiterklasse ausdifferenziert sind.“ (S. 34) Man kann die Spaltung der Arbeiterklasse als ein Produkt unterschiedlicher Ausbeutungsbedingungen, Diversität als ein Sammelbegriff neuer Ausbeutungsstrategien zur Mehrarbeit statt als liberales Schlagwort vermeintlich inklusiver Strukturen in bürgerlichen Gesellschaften greifen.

Zum anderen wird Rassismus nicht als bloß verworrene Vorstellung verhandelt. Er ist vielmehr „eine objektive Gedankenform im Verhältnis von Ausbeutung und Überausbeutung“ (S. 45), schreibt Sarbo in ihrem bemerkenswerten Aufsatz

„Rassismus und gesellschaftliche Produktionsverhältnisse“. Mit Bezug auf Karl Marx' Analyse des Fetischcharakters der Ware, wonach die gesellschaftlichen Verhältnisse der Menschen als Verhältnisse von Waren und Dingen in den Köpfen ihrer Agenten erscheinen², macht Sarbo entlang ihrer Formanalyse des Kolonialrassismus, aber auch im Hinblick auf den neuen Rassismus in der Einwanderungsgesellschaft deutlich: „In der Hautfarbe wird ein soziales Verhältnis verdinglicht“ (S. 48), nämlich das von Ausbeutung und Überausbeutung in historisch-konkreten Klassenverhältnissen. Insbesondere ihre Analyse hat den Rang eines klassischen Textes des Marxismus im Sammelband, der unter Beweis stellt, dass das Arsenal historisch-materialistischer Kritik des Kaisers Kleider zu zeigen fähig ist.

Mesut Bayraktar

2 MEW 23, S. 90: „Es sind gesellschaftlich gültige, also objektive Gedankenformen für die Produktionsverhältnisse dieser historisch bestimmten gesellschaftlichen Produktionsweise, der Warenproduktion.“

Marcelo Caruso, Daniel Maul (Hrsg.) (2020): Decolonization(s) and Education. New Policies and New Men. Berlin: Peter Lang, 238 Seiten

Der von Marcelo Caruso und Daniel Maul herausgegebene Sammelband beleuchtet das Verhältnis von Bildung und Dekolonisierung im 19. und 20. Jahrhundert. Im Fokus stehen Prozesse der Dekolonisierung, in denen durch Bildung („education“) die Schaffung von „neuen“ Gesellschaften und die Überwindung der kolonialen Vergangenheit vorangetrieben werden sollte (S. 8). Bildungspolitikern dienten dabei als Mittel zur Legitimation der bisweilen umstrittenen Herrschaftssysteme, pädagogische Praktiken und Institutionen spielten außerdem eine große Rolle in den Homogenisierungsprozessen der entstehenden Nationalstaaten. Der Band ist an der Schnittstelle von bildungsgeschichtlicher Forschung und postkolonialen Studien situiert – eine Verbindung, die zwar immer wieder einmal hergestellt wird, aber weiterhin noch viel Forschungspotenzial aufweist.

Die einzelnen Beiträge versuchen mit der Analyse von Diskursen und Repräsentationen, aber auch Institutionen und Organisationen, einen Dialog über verschiedene Zeiten und Räume hinaus zu gestalten und Facetten der bildungshistorisch-postkolonialen Forschung freizulegen (S. 8). Neben der Einleitung liegen neun Aufsätze vor, die Schlaglichter auf spezifische Themenkomplexe bieten, welche unterschiedliche geographische Regionen, politische Zusammenhänge und historische Zeiträume analysieren. Vorab werden die Prozesshaftigkeit, die Pluralität und die Ambivalenzen von Dekolonisierung betont (S. 12 f.), die mitunter noch nicht abgeschlossen ist und damit eine nicht zu vernachlässigende Gegenwartsrelevanz aufweist.

Im Beitrag von *Marcelo Caruso* wird der Diskurs über „koloniale Bildung“ in den formalrechtlich unabhängig gewordenen Staaten Lateinamerikas des 19. Jahrhunderts analysiert. Ausgehend von Schriften lateinamerikanischer Intellektueller wird aufgezeigt, dass vielschichtige Verweise zu kolonialer Bildung vorliegen, die einen bedeutenden Teil des wissenschaftlichen und politischen Diskurses ausmachten und damit ideologische Bedürfnisse der neuen Eliten erfüllten (S. 37). Es kann gezeigt werden, dass die neuen politischen Ordnungen und ihre zeitgenössischen gesellschaftlichen Herausforderungen sich durch die Erkenntnis von historischen Kausalitäten zu ihrer kolonialen Vergangenheit konstituierten.

Parimala V. Rao richtet den Blick auf Indien vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts und zeichnet die Verbindungen zwischen kolonialer und

postkolonialer Geschichte im Kontext nationalistischer Bildungsentwürfe nach. Es wird gezeigt, dass die Bildungskonzepte von Tilak und Ghandi trotz des übergeordneten Ziels der Unabhängigkeit und Befreiung im Hinblick auf Hierarchien und Diskriminierung weiterhin imperial und konservativ geprägt waren. Es handelte sich um Projekte einer imperialen Idee, welche die Wiederherstellung einer vermeintlichen präkolonialen sozialen Ordnung anstrebten (S. 62). Der Beitrag zeigt, wie Prozesse der Dekolonisierung mit Machtverhältnissen verschränkt waren und sich durch transnationale Verwobenheiten auszeichneten (S. 45).

Das spätkoloniale Indien im 20. Jahrhundert wird ebenfalls im Beitrag von *Catriona Ellis* thematisiert. Den analytischen Zugriff auf das Schulwesen bieten drei autobiografische Berichte südindischer Autoren, die ihre Kindheit und Erziehung rekonstruieren. Spannend ist die kritische Einordnung der Quellengattung, da die Autobiografien retrospektiv verfasste Ego-Dokumente sind, die in einer historischen Differenz zum Beschriebenen stehen. Sie gewähren einerseits Einblicke in die koloniale Erziehung im Schulwesen und andererseits wirken sie als Dokumente ihres Entstehungszeitpunkts. Die Autoren der drei Autobiografien erachteten die Expansion und Dekolonisierung der Bildung als maßgeblich für die Herausbildung einer indischen Nation und führen ihr Leben als Argument für das Gelingen „moderner Bildung“ an (S. 85).

Der Beitrag von *Michael J. Seth* setzt sich mit dem Aushandlungsprozess eines neuen Bildungssystems in Südkorea nach dem Zweiten Weltkrieg auseinander. Dieser Diskurs changierte zwischen Abgrenzung zur ehemaligen imperialen Herrschaft Japans und Hinwendung zu einem Bildungssystem nach US-amerikanischem Vorbild (S. 91). Der Beitrag zeigt die Schwierigkeiten der Herausbildung eines neuen, nationalen Bildungssystems auf, die 1951 mit der Verabschiedung des Bildungsgesetzes abgeschlossen wurde (S. 106). Auch wenn das koloniale Erbe fortwirke, wird die Profilierung eines eigenständigen koreanischen Bildungssystems konstatiert.

Hakeem Ibikunle Tijani betrachtet unter dem Titel „Nigerianization as Decolonization“ die Herausbildung eines nigerianischen Bildungssystems in der Übergangsphase von der Kolonie Britisch-Westafrika zur Unabhängigkeit Nigerias im Jahre 1960. *Tijani* zeigt die Vielschichtigkeit der Dekolonisierungsprozesse auf und argumentiert, dass die Entwicklung von Humankapital für die sozioökonomische Entwicklung des Landes von großer Bedeutung war (S. 129). Als ein zentrales Element wird die Integration von Nigerianer:innen in die Verwaltung benannt. Auch aufgrund des Kalten Krieges wurde die Ausbildung von nigerianischen Diplomaten:innen für die Wahrnehmung der internationalen Beziehungen vorangetrieben (S. 128).

Am Beispiel des Polytechnikums in Hongkong ab den 1960er Jahren beschreibt *Ting-Hong Wong*, welche Auswirkungen die Dekolonisierung auf die koloniale Verwaltung hatte. Die untersuchte Institution wurde zunächst gegründet, um den Mangel an technisch ausgerichteter Bildung im tertiären Sektor zu beheben

(S. 145). *Wong* zeigt die vorherrschenden, divergierenden Interessenlagen auf. Ausgehend von einer „trans-kolonialen“ Perspektive wird die Genese der Institution in den Kontext der historischen Entwicklungen des Empires eingeordnet; dabei wird unter anderem festgehalten, dass die Mechanismen der Entscheidungsfindung im Hinblick auf Bildungsfragen weiterhin kolonial geprägt waren und dass die zentralen Akteur:innen in ihrer Argumentation auf ihre eigenen Erfahrungswelten zurückgriffen.

Sónia Vaz Borges beschäftigt sich mit dem Unabhängigkeitskampf Guinea-Bissaus in den Jahren 1966 bis 1973 mittels einer Analyse und Kontextualisierung des Jugendmagazins *Blufó*. Hierbei wird die Relevanz des Mediums herausgearbeitet, das als Widerstandsform und wichtiges Instrument der Dekolonisierung diente (S. 170 f.). Es fungierte als Brücke zwischen traditionellen und modernen Konzepten von „Jugend“ und half, die „intellektuelle Transformation“ in den Unabhängigkeitsbestrebungen voranzutreiben (S. 178).

Tim Kaiser, *Ingrid Miethe* und *Alexandra Piepiorka* blicken aus einer innovativen vergleichenden Perspektive auf Vietnam und Mozambik im Kontext des Kalten Krieges. Hierbei stehen Fragen des Bildungstransfers am Beispiel von Bildungsinstitutionen für die Ausbildung von Arbeiter:innen und Bäuer:innen innerhalb des sozialistischen Systems im Vordergrund. Es entstanden hybride Bildungsformen, indem lokale Akteur:innen Institutionen für den Prozess der Dekolonisierung zwar importierten, aber doch auch an die lokalen Bedürfnisse anpassten (S. 202 f.).

Der Beitrag von *Jane Weiß* schließt an das Thema Sozialismus und Dekolonisierung an und befasst sich mit Bildungskooperationen zwischen der Deutschen Demokratischen Republik und Afrika. Dazu wird ein kritischer Blick auf Topoi wie „sozialistische Solidarität“ gelegt und das vermeintliche Ziel einer gemeinsamen Dekolonisierung durch eine Analyse der Differenzen von Fremd- und Selbstkonstruktionen infrage gestellt (S. 224 ff.). Auch wenn in den Projekten ein antikolonialistischer und antirassistischer Impetus bestand, blieben Probleme wie eine paternalistische Umgangsweise und die Ignoranz gegenüber kolonialistischen Kontinuitäten bestehen (S. 228).

Insgesamt versammelt der Band eine spannende Vielfalt an Themen und analytischen Perspektiven auf der Grundlage unterschiedlicher Quellenbestände. Positiv hervorzuheben ist die heterogene Zusammensetzung der Gruppe der beitragenden Forscher:innen. Editorische Unsauberkeiten des Sammelbandes, der aus einer Konferenz aus dem Jahr 2015 hervorgegangen ist (S. 7), trüben den Gesamteindruck nicht. Eine interdisziplinäre Leser:innenschaft kann sich sowohl an der Lektüre des Gesamtbandes als auch an einzelnen Aufsätzen erfreuen und interessante Einblicke in das Forschungsfeld erhalten. Die Beiträge zeigen die Komplexität von Dekolonisierungsprozessen und die Vielgestaltigkeit ihrer Erforschung gleichermaßen auf. Sie unterstreichen damit das Erkenntnispotenzial einer Verbindung von Bildungsgeschichte und Postkolonialismus, die allerdings metho-

disch und theoretisch noch stärker zu profilieren wäre. Der Sammelband trägt dazu bei, weitere Forschungen und Projekte in diesem Feld anzuregen.

Timm Gerd Hellmanzik

Revisited: Jean-Paul Sartre: „Wir sind alle Mörder.“ Der Kolonialismus ist ein System, Reinbek bei Hamburg 1988,. 318 Seiten

1988 erschien der fünfte Band der Politischen Schriften Jean-Paul Sartres in deutscher Sprache erstmalig. Bis heute ist er in dieser Ausgabe lieferbar. Die Aufsätze, Artikel, Interviews und Stellungnahmen, die der Herausgeber Traugott König darin unter dem Titel: „Wir sind alle Mörder. Der Kolonialismus ist ein System“ versammelt, stammen aus den Jahren zwischen 1947 und 1967, genau genommen (mit einer Ausnahme) aus den fünfziger und sechziger Jahren. Bei allen handelt es sich um exemplarische Dokumente einer Zeit, die noch nicht im Zeichen eines (vermeintlichen) „Postkolonialismus“ stand, sondern noch ganz geprägt war von sozialen (oft gewaltförmigen) Auseinandersetzungen zwischen traditionellen Kolonialmächten und Dekolonisierungsbewegungen. Zur gleichen Zeit entstehen bereits informelle, „neokoloniale“ Abhängigkeiten, die zunehmend an die Stelle der alten Kolonialreiche treten und das präfigurieren, was – geographisch nicht gänzlich schlüssig – gemeinhin als „Nord-Süd-Verhältnis“ beschrieben wird. Sartre argumentiert in seinen Texten als Sympathisant der ihm zeitgenössischen „nationalen Befreiungsbewegungen“, als Bürger einer der führenden verbliebenen Kolonialmächte und als universaler Intellektueller. Auf diese Weise sind klassische Beiträge zur Kolonialismuskritik entstanden. Es lohnt sich, sie wiederzuentdecken, weil sie zum einen als Versuch gelesen werden können, höchst unterschiedliche Perspektiven zusammenzudenken, und zum anderen dennoch ein Zeitkolorit tragen, das auf eine heute stärker als damals vorhandene Leerstelle der Debatte verweist.

Im Zentrum der versammelten Texte stehen vor allem zwei Großkonflikte der europäischen „Nachkriegsepoche“: Der Unabhängigkeitskrieg in Algerien und der Vietnamkrieg, dem der französische Indochinakrieg vorausgegangen war. Ergänzt werden Sartres Stellungnahmen und Analysen durch einen kurzen Beitrag zu „Schwarzer Präsenz“¹ und zwei konzeptionelle Beiträge, die herausragende Persönlichkeiten der anticolonialen Bewegung würdigen: Frantz

1 Hierbei handelt es sich um ein Grußwort, das in der ersten Ausgabe der Zeitschrift „Présence Afrique“ erschien. (Siehe die Herausgeberanmerkung S. 9). Ausführlicher zur Rassismusfrage äußert sich Sartre in seiner berühmten Vorwort zur von Léopold Sédar Senghor herausgegebenen „Anthologie de la nouvelle Poésie nègre et malgache de langue française“, die jedoch in einem anderen Band der deutschen Sartreausgabe („Schwarze und weiße Literatur“) erschienen ist (vgl. auch die Herausgeberanm. auf S. 11).

Fanon und Patrice Lumumba. Im Zentrum von Sartres Analysen stehen keineswegs Fragen einer „kulturellen Identität“ (auch wenn solche Fragen in seinen Überlegungen durchaus eine Rolle spielen), sondern die durchaus nüchterne, politökonomische Rekonstruktion eines modernen Kolonialsystems, „das um die Mitte des 19. Jahrhunderts errichtet wurde, gegen 1880 Früchte zu tragen begann, nach dem Ersten Weltkrieg in seine Verfallsphase geriet und sich heute gegen die kolonisierende Nation kehrt“ (S. 16). Auf das Kernargument heruntergebrochen bestimmt Sartre dieses System wie folgt: „Die Kolonie verkauft ihre Rohstoffe und Nahrungsmittel der Kolonialmacht zu Vorzugspreisen, die ihr dafür ihre Industriegüter zu Weltmarktpreisen verkauft. Dieses sonderbare Handelssystem kann sich nur dann etablieren, wenn dem kolonialen Subproletariat die Arbeit zu Hungerlöhnen aufgezwungen wird. Das hat zwangsläufig zur Folge, daß die Kolonisierten ihren nationalen Charakter, ihre Kultur, ihre Sitten manchmal sogar ihre Sprache verlieren und im Elend dahinvegetieren, die alles fortwährend an ihr ‚Untermenschentum‘ erinnert.“² (S. 286) Am Beispiel Algeriens arbeitet Sartre heraus, dass bei diesem System des Rohstoff- bzw. Konsumgüterimports in die Mutterländer und des Kapitalexports in die Kolonien keineswegs ein Prozess der ökonomischen „Entwicklung“ stattfindet: Der Handel vollzieht sich vielmehr ausschließlich zwischen Kolonisatoren und Mutterland, wobei der autochthonen Bevölkerung die Rolle eines Subproletariats bleibt, das zwischen Elend, prekärer Subsistenz und Überausbeutung oszilliert: „Wenn wenigstens der anfängliche Raub keinen *kolonialen* Charakter gehabt hätte, so könnte man vielleicht hoffen, daß eine mechanisierte Agrarproduktion es den Algeriern selbst ermöglichen würde, die Erzeugnisse ihres Bodens zum niedrigstmöglichen Preis zu kaufen. Aber die Algerier sind nicht die Kunden der Kolonisatoren und können es nicht sein. Der Kolonisator muß exportieren, um seine Importe bezahlen zu können: er produziert für den französischen Markt. Er wird durch die Logik des Systems dazu gebracht, die Bedürfnisse der Eingeborenen denen der Franzosen in Frankreich zu opfern.“ (S. 21) Sartres Absicht besteht somit in der Dekonstruktion einer Entwicklungsideologie, die dem Kolonialregime selbst eine progressive Rolle bei der Herausbildung einer modernen Ökonomie in den kolonisierten Gesellschaften zuschreibt: „Die einzige Wohltat des Kolonialismus liegt darin, daß er sich unnachgiebig zeigen muß, um Bestand zu haben, und daß er durch seine Unnachgiebigkeit seinen eigenen Untergang vorbereitet.“ (S. 30)

Sartre analysiert das algerische Beispiel als *exemplarisch*. Die Mannigfaltigkeit kolonialer Ausbeutungsformen – insbesondere die Rolle von Kompradorenbour-

2 Die darin bereits angelegte genozidale Praxis, die Sartre – in seiner Funktion als Präsident des Russel-Tribunals – herausarbeitet, sieht er in seiner Begründung des Völkermordurteils in Vietnam gänzlich durchschlagen: Gerade auch deshalb, weil die USA mit ihrem Krieg zuvörderst *politische*, nicht *ökonomische* Interessen verbänden, mithin bei der Aufstandsbekämpfung auch keine billigen Arbeitskräfte schonen müssen (vgl. S. 288 f.).

geoisien, Bündnissen zwischen autochthonen Eliten, Kolonisatoren usw. – geht freilich in dieser Skizze nicht gänzlich auf. Die verschlungenen Handelsbeziehungen, das Verhältnis von Import und Export, selbst die politische und ökonomische Funktion von Kolonien unterscheidet sich zum Teil erheblich³. Die Konfiguration lokaler Klassenverhältnisse und Entwicklungsoptionen lässt sich letztlich nur im spezifischen Kontext analysieren. So arbeitet Sartre im Lumumba-Aufsatz präzise die Konflikte zwischen Landbevölkerung, urbanen Unterklassen und „privilegierten“ sogenannten *evolués*⁴ heraus, die er als ein schwarzes Kleinbürgertum charakterisiert. In Analogie zu den Strukturbedingungen der französischen Revolution deutet er Lumumbas Politik der politischen nationalen Einheit (bei vorläufiger Offenheit gegenüber unterschiedlichen ökonomischen Entwicklungsmodellen) als jakobinisch und macht nicht zuletzt die Unmöglichkeit eines bleibenden Bündnisses zwischen Volksmassen und Kleinbürgertum für Lumumbas Scheitern verantwortlich: „[D]er Jakobinismus ist kleinbürgerlich, er ordnet die Wirtschaft der politischen Integration unter und stößt sich unaufhörlich an den Forderungen der Massen, die er bezichtigt, die Einheit zu sabotieren. Dieser Konflikt erlaubt gewöhnlich den Feinden, die Einigungsbewegung und die soziale Bewegung nacheinander zu zerschlagen. [...] Robespierre wie Lumumba sind zu früh gestorben, um die Synthese zustande bringen zu können, die sie unbezwinglich gemacht hätte.“ (S. 203)

Trotz dieser von Sartre herausgestellten Rückschläge und Niederlagen spricht aus seinen Texten dennoch eine tiefe Hoffnung: „Wenn sie siegt wird die nationale Revolution eine sozialistische sein. Wenn sie ihren Elan verliert, wenn die Kolonisiertenbourgeoisie die Macht ergreift, wird der neue Staat trotz seiner formalen Souveränität in den Händen der Imperialisten bleiben.“ (S. 144) Der sterbende Kolonialismus – so die Annahme – blamiert sich an doppelter Front: „Im vorigen Jahrhundert hielt die Bourgeoisie die Arbeiter für Neider, die durch vulgäre Gelüste außer Rand und Band gekommen seien, aber sie war dennoch bemüht, diese brutalen Gewaltmenschen in unsere Art mit einzuschließen: wenn sie nicht Menschen und frei wären, wie hätten sie dann ihre Arbeitskraft frei verkaufen können? In Frankreich, in England gibt sich der Humanismus universal.“ (S. 147) Diesen liberalen Universalismus, der als Firnis über der Klassengesellschaft liegt, konfrontiert Sartre mit seinem kolonialen Spiegelbild: „Mit der Zwangsarbeit ist es genau das Gegenteil: kein Vertrag, und zusätzlich die Einschüchterung; die Unterdrückung zeigt sich also offen. Unsere Soldaten in

3 Sartre freilich spricht, wie oben bereits erwähnt nicht vom Kolonialismus als solchem, sondern von jenen Kolonialregimen, die im Horizont des *modernen* Imperialismus implementiert wurden.

4 Mit diesem Terminus wurden in Belgisch-Kongo Schwarze genannt, denen Bildungswege eröffnet wurden, um eine Karriere als kleine Beamte zu machen. Auch Patrice Lumumba gehörte zu ihnen.

Übersee lehnen den Universalismus ab und wenden auf die menschliche Gattung einen *numerus clausus* an: weil keiner seinesgleichen ausplündern, unterjochen oder töten kann, ohne ein Verbrechen zu begehen, erheben sie es zum Prinzip, daß der Kolonisierte kein Mensch ist.“ (S. 147) So enthüllt der Kolonialismus und die ihn kennzeichnende Überausbeutung die Defizite eines humanistischen Universalismus, der seine Basis in jener doppelten Freiheit hat, die das System der Lohnarbeit hervorbringt. Die sozialistische Entwicklungsalternative erscheint als konkrete Perspektive. In dieser Weise fügt sich für Sartre die antikoloniale Befreiungsbewegung, deren politischer Zweck in der Gründung und Etablierung neuer, unabhängiger Nationalstaaten besteht, in einen universalen Emanzipationsprozess. Einzelstaatlicher Partikularismus erscheint als Moment eines letztlich weltrevolutionären Universalismus, die dabei auftretenden Widersprüche und Verwerfungen als Motor historischen Fortschritts. Gerade hier offenbart der historische Rückblick⁵ eine Leerstelle. Fraglos unterschätzt auch Sartre die Beharrungskräfte traditionaler Herrschaftsverhältnisse – in ehemaligen Kolonien wie ehemaligen Mutterländern. Den westlichen Narzissmus zu überwinden, in dem jene „liberalen Demokratien“, die zugleich die alten Mutterländer sind, sich so gerne als letztes Wort der Geschichte bespiegeln und zugleich zurückzufinden zu einem erneuerten Universalismus, der Entwicklungsperspektiven mit Befreiung verbindet, ist wohl die größte Herausforderung vor der „postkoloniale“ Theoriebildung steht.

David Salomon

5 Sartres Texte sind vor dem Jahr 1979 geschrieben, in dem die iranische Revolution zeigte, dass nicht jeder „antiimperialistische“ Partikularismus Durchgang zur Menschheit ist.

Anhang

Verzeichnis der Autor:innen

Akbaba, Yalız, Dr. phil., ist Gastprofessorin für Bildungswissenschaft am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Pädagogische Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft, (Verhandlungen von) Rassismus- und Linguizismuskritik an Bildungsinstitutionen. Zuletzt erschien ihr „Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen – Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen“ (2022) zusammen mit Tobias Buchner, Alisha Heinemann, Doris Pokitsch und Nadja Thoma.

Baquero Torres, Patricia, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Rehabilitationspädagogik, Philosophische Fakultät III, Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle. In Lehre und Forschung beschäftigt sie sich mit sozialer Ungleichheit, Intersektionalität und Pädagogik sowie mit rassismuskritischer Bildung.

Bayraktar, Mesut, Dipl.-Jur. und M.Phil, ist Schriftsteller. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Politische Philosophie, Dialektik und Marxismus. Zuletzt erschien von ihm „Der Pöbel und die Freiheit – Eine Untersuchung der Philosophie des Rechts von G. W. F. Hegel“ im PapyRossa Verlag (2021).

Boger, Mai-Anh, Dr. phil., ist Akademische Rätin an der Universität Regensburg. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Inklusion, Philosophien der Differenz und Alterität sowie Psychoanalyse in der Pädagogik. Zuletzt erschien von ihr: Boger, M. (2022). Totem und Tabu der Inklusionspädagogik. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft ‚Tabus in Erziehung und Bildung‘, (98) 305–320. doi:10.30965/25890581-09703052

Büniger, Carsten, Prof. Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft in der Abteilung Allgemeine Pädagogik der PH Schwäbisch Gmünd. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind politische Dimensionen von Erziehung und Bildung sowie erziehungswissenschaftliche Perspektiven theoretischer Forschung. Zuletzt erschien von ihm der Beitrag „Mündigkeit“ im Band „Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung“ (Beltz, 2022). www.c-buenger.de.

Chadderton, Charlotte, Prof. Dr. ist Professorin für Erziehungswissenschaften am Institute of Education, University of Derby. Sie ist seit 2020 Mitherausgeberin des Jahrbuchs für Pädagogik.

Chamakalayil, Lalitha, Dipl.-Psych., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Aushandlungen und Positionierungen in Verhältnissen sozialer Ungleichheit; Familie in der Migrationsgesellschaft; Eltern und Schule und Elternengagement im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheiten. Zuletzt erschien von ihr der Sammelband „Eltern und pädagogische Institutionen: Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven“ gemeinsam mit Oxana Ivanova-Chessex, Bruno Leutwyler und Wiebke Scharathow, bei Beltz Juventa (2022). <https://www.fhnw.ch/de/personen/lalitha-chamakalayil>

Czejkowska, Agnieszka, Univ.-Prof. Dr., ist Leiterin des Arbeitsbereichs Bildungstheorie und Schulforschung der Universität Graz. Sie ist Herausgeberin der Reihe Arts & Culture & Education und Mitherausgeberin des Jahrbuchs für Pädagogik. Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind ästhetische Bildung, Differenz sowie Macht- und Subjektkritik. www.czejkowska.at.

Doğmuş, Aysun, Dr. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Helmut-Schmidt-Universität. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Pädagogische Professionalität und Professionalisierung in Migrationsverhältnissen an den Schnittstellen Lehrer:innenbildung und Schulentwicklung, Rassismustheorien und Intersektionalität. Zuletzt erschien von ihr: „Der ist nichts“ – Die Praxis der Verunfähigkeit des migrantisierten Kindes. Zur Intersektion von Ableismus und Rassismus in der frühen Kindheit. Wiesbaden: Springer VS (2022).

Dust, Martin, Dr. phil, ist Geschäftsführer der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung des Landes Niedersachsen und Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Leibniz-Universität Hannover.

Eis, Andreas, Prof. Dr., ist Professor für Didaktik der politischen Bildung an der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte sind europapolitische Bildung, politische Subjektivierung in transnationalen Räumen, Demokratiebildung in sozialen Bewegungen sowie qualitative Lern- und Unterrichtsforschung. Zuletzt erschien von ihm: Digitale Kommunikation und transnationale Öffentlichkeit(en): Analyse von Machtstrukturen und politischer Handlungsfähigkeit in sozialen Bewegungen, in: Hubacher, Manuel/Waldis Weber, Monika (Hrsg.) (2021): Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit. Umgang mit politischer Information und Kommunikation in digitalen Räumen, Wiesbaden: Springer VS, S. 109–130.

Friedrich, Julia, MA., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung an der RPTU – Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind rassismuskritische Biografieforschung im Elementarbereich; Freiwilligenarbeit in der Flucht* Migrationsgesellschaft.

Geier, Thomas, Dr. phil. habil. ist Akademischer Rat und vertritt z. Zt. die Professur für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik im Kontext von Heterogenität an der Technischen Universität Dortmund. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind eine kritische Migrationsforschung in der Erziehungswissenschaft; Pädagogische Professionalität der Migrationsgesellschaft; Rassismuskritische Schul- und Unterrichtsforschung. Zuletzt erschien von ihm: Grenzen auflösen – Grenzen ziehen. Grenzbearbeitungen zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Gesellschaft. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2023.

Grabau, Christian, Dr.; ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Allgemeine Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

von Grönheim, Hannah, Dr., ist Professorin für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Migration und Diversität an der Hochschule Bremerhaven. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind rassismuskritische Soziale Arbeit, Diversityreflexion – unter anderem im Kontext sozialer Medien – sowie Armut und Klassismus. Zuletzt erschien von ihr das Buch „Diversity als Reflexionsmethode in der Sozialen Arbeit“ im Verlag Beltz / Juventa (2022). <https://www.hs-bremerhaven.de/organisation/personen/personenverzeichnis/prof-dr-hannah-von-groenheim/>.

Hellmanzik, Timm Gerd, Dr. phil, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter für Allgemeine Erziehungswissenschaft/Historische Bildungsforschung an der Helmut-Schmidt-Universität. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Geschichte und Theorie von Erziehung und Bildung, transnationale und postkoloniale Bildungsgeschichte. Zuletzt erschien von ihm das Buch „Vom ‚Türkenjoch‘ zu ‚Deutschlands Freundschaft für die Türkei‘ – Der Wandel des Wissens über das Osmanische Reich in deutschen Geschichtsschulbüchern 1839–1918“ im Verlag Klinkhardt (2023).

Jording, Judith, Dr. Phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der (erziehungswissenschaftlichen) Migrationsforschung und der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem. Dabei befasst sie sich insbesondere mit Differenzierungspraxen sowie In- und Exklusionsprozessen in der Schule der Migrationsgesellschaft. Zu-

letzt erschien von ihr das Buch „Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme. Differenzierungspraxen und Partizipationsbedingungen in der Grundschule“ im Verlag transcript (2022).

Kaya, Ece Z., Dr. Dipl. Päd., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Diversity Education der Universität Hildesheim.

Keim, Wolfgang, Prof. Dr. phil., lehrte Erziehungswissenschaft an der Universität Paderborn. Er ist Mitbegründer des Jahrbuchs für Pädagogik.

Kesper-Biermann, Sylvia, Prof. Dr., ist Professorin für Historische Bildungsforschung an der Universität Hamburg. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Comics als Bildungsmedien sowie Bildungsgeschichte in transnationaler Perspektive. Kürzlich erschien von ihr der Beitrag „The Long Road to Almany. Comics in language education for ‚guest workers‘ in West Germany, 1970s–1980s“ im Band Ralf Kauranen/Olli Löytty/Aura Nikkilä/Anna Vuorinne (Hrsg.): Comics and Migration. Representation and Other Practices (Global Perspectives in Comics Studies Series), London/New York: Routledge 2023, S. 45–61, <https://doi.org/10.4324/9781003254621-3>

<https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/kesper-biermann.html>

Kleiner, Bettina, Prof. Dr., ist Professorin für Gender Studies und qualitative Methoden an der Goethe-Universität Frankfurt.

Köttgen, Lola Marie, M.Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Rassismuskritische Pädagogik und Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft.

Krohn, Juliana, M. A., ist Universitätsassistentin (prae doc) am Institut für Philosophie und Koordinatorin des Doktoratskollegs Dynamiken von Ungleichheit und Differenz im Zeitalter der Globalisierung der Universität Innsbruck. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind das Mensch-Natur-Verhältnis, dekoloniale Theorien und Friedenspädagogik. Zuletzt erschien von ihr der Beitrag „Ownership and Belonging in International Academic Curriculum Development“ zusammen mit Adam Hamed und Gutema Imana Keno im StudienVerlag (2022).

Larbi-Niazy, Sara, M. A. Interkulturelle Kommunikation und Bildung, ist Erziehungswissenschaftlerin und freie Mitarbeiterin im M*treff der Alten Feuerwache Köln. Außerdem ist sie als Projektmitarbeiterin in der Migrant:innenselbstorganisation MA.i – Migration und Arbeitswelt e.V. in Köln und als freie Referentin

tätig. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Empowerment (junger) Schwarzer Frauen und Frauen of Color, rassismuskritische (Jugend-)Bildungsarbeit, (anti-muslimischer) Rassismus im Kontext von Schule und Universität und dekoloniale/postkolonial-feministische Theorien.

Liesner, Andrea, Prof. Dr. phil., ist seit 2007 Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Arbeitsschwerpunkt „Bildungsprozesse im Kontext ökonomischer Transformationen“ an der Universität Hamburg. Dem Herausgeberkreis des Jahrbuchs für Pädagogik gehört sie seit 2012 an.

Lohmann, Ingrid, Univ. Prof. Dr., leitet das DFG-Projekt „Das Wissen über Türken und die Türkei in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839–1945“ an der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Beziehungen von Pädagogik und Ökonomie, jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland, bildungshistorische Diskursanalysen. Zuletzt erschien der Quellenband: Auf dem Weg ins Türkische Reich. Ein bildungshistorisches Lesebuch, hrsg. mit Julika Böttcher. Bad Heilbrunn 2022, urn:nbn:de:O111-pedocs-248294. www.ingridlohmman.de.

Messerschmidt, Astrid, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlecht und Diversität an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind: Bildung in der Migrationsgesellschaft; Antisemitismus- und Rassismuskritik; Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung. Zuletzt erschien von ihr: Thematisierungen der Shoah in der erziehungswissenschaftlichen Lehre. In: Marina Chernivsky/Friederike Lorenz-Sinai (Hrsg.): Die Shoah in Bildung und Erziehung heute. Weitergaben und Wirkungen in Gegenwartsverhältnissen. Opladen: Barbara Budrich 2022, S. 147–158.

Peters, Manuel, Dr. phil., ist Postdoktorand am Fachgebiet Interkulturalität/ UNESCO Chair in Heritage Studies an der BTU Cottbus-Senftenberg. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Cultural Studies und durch Cultural Studies informierte Bildungstheorie und -forschung; Post- und Dekoloniale sowie Postsozialistische Ansätze; Heritage Studies. Zuletzt erschienen: Peters, Manuel (2022): (Selbst-)Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft. Über postkoloniale Mobilitäten junger Erwachsener. Bielefeld: transcript.

Ravina Olivo, Dome ist Sozialwissenschaftler:in. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind die Schnittstelle zwischen Rassismusforschung und queerer Theorie sowie Psychoanalyse. Zuletzt erschien von Dome Ravina Olivo ein Kommentar im Siegesssäule Magazin mit dem Titel ‚Queere Positionen und Kritik‘.

Rosen, Lisa, Prof. Dr. phil., Dipl.-Päd., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Bildung an der RPTU – Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Freiwilligenarbeit in der Flucht* Migrationsgesellschaft, transnationale (Berufs-)Biografien von Lehrkräften; rassismus- und linguizismuskritische Organisationsentwicklung. Zuletzt erschien von ihr „Research on Minority Teachers in Germany“, in Gutman, Mary et al. (Eds.) (2023), To be a Minority Teacher in a Foreign Culture. Empirical Evidence from an International Perspective (S. 107–123), Springer, zus. m. Drorit Lengyel. Homepage: <https://ezw.rptu.de/ags/ab-interkulturelle-bildung/team/prof-dr-lisa-rosen>

Salomon, David, Dr., ist Politikwissenschaftler und arbeitet derzeit im Rahmen des von der Gerda-Henkel-Stiftung geförderten Projekts „Der Blick nach unten. Soziale Konflikte in der Ideengeschichte der Demokratie“ an der Technischen Universität Darmstadt.

Spieker, Susanne, Dr. ist Fachreferentin für Erziehungswissenschaften in der Universitätsbibliothek der RPTU – Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau Aktuelle Publikationen: Pox and Parents: Educational Choices in the Light of Smallpox Epidemics in Seventeenth-Century England, in *Paedagogica Historica* 2022, S. 591–609. Doi: 10.1080/00309230.2022.2090850, und gemeinsam mit Anke Wischmann, Refugees in/and Education throughout Time in Europe. Re- and Deconstructions of Discourses, Policies and Practices in Educational Contexts, in *Tertium Comparationis Education*, 28 (2), 2022. Sie ist seit 2016 Mitherausgeberin des Jahrbuchs für Pädagogik.

Springer, Jürgen-Matthias, ist Sprachwissenschaftler und war langjährig Geschäftsführer des Verlags Peter Lang.

Steffens, Gerd, Prof. i. R., Dr. phil., lehrte bis 2007 Politische Bildung und ihre Didaktik an der Universität Kassel. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte: Transformationskrisen und gesellschaftliche Lernprozesse; Historische Kompetenz und Politische Bildung. Zuletzt erschien von ihm: Die Gunst der Stunde – Junge Lehrer:innen und ihre Pädagogik Anfang der siebziger Jahre. In: Alexander Wahnig (Hrsg.): Politische Bildung als politisches Engagement. Frankfurt 2021.

Sterzenbach, Barbara M. A., ist Erziehungswissenschaftlerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Koblenz. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Spielzeugforschung, insbesondere die Erforschung von Gesellschaftsspielen und ihrer Wirkung auf Individuen sowie soziale Gemeinschaften, diversitätsbewusste Pädagogik und kulturelle Bildung in ländlichen Räumen. Zuletzt erschien von ihr der zusammen mit Micha Kranixfeld und Wiebke Waburg

verfasste Zeitschriftenbeitrag „Choreographien vor den Überwachungskameras der Kleinstadt. Selbstaufnahmen und digitale Assemblagen in SELFIE2 von Kilinçel&Schaper als Befragung von Machtfigurationen in ländlichen Räumen“ (2022).

Uhlandorf, Niels, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften in der Abteilung Allgemeine Grundschulpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind rassismuskritische Subjektivierungsforschung, Beschämungserfahrungen in der Schule und pädagogische Sorgetheorien. Zuletzt erschien von ihm (zusammen mit Ellen Kollender und Veronika Kourabas) das Schwerpunktheft „Ökonomisierungsprozesse im Diskursfeld Flucht/Migration und Bildung. Ein- und Ausschlüsse zwischen Persistenz und Veränderung“ in der Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management im Barbara Budrich Verlag (2022). <https://hu.berlin/45585>

Vehse, Paul, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften der Europa-Universität Flensburg und dort in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Bildungsforschung tätig. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Theorien der Differenz und qualitativ-rekonstruktive Ungleichheitsforschung. Zuletzt erschien von ihm „Gedenken und Anerkennung. Zur Bedeutsamkeit von sozialer Wertschätzung in der Gedenkstättenpädagogik“ bei Metropol (2023).

Vicencio, Julio Cristóbal, M. A., ist Doktorand an der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Freie demokratische Schulen, Konvivialität und Dekoloniale Pädagogik.

Waburg, Wiebke, Prof. Dr., ist Professorin für Pädagogik mit Schwerpunkt Migration und Heterogenität an der Universität Koblenz. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Spiel- und Spielzeugforschung, Migrationsforschung, kulturelle Bildung in ländlichen Räumen. Zuletzt erschien von ihr der zusammen mit Jelena Büchner verfasste Buchbeitrag „Mädchenarbeit 2.0 – alte und neue Ansätze und Herausforderungen der Arbeit mit heterogenen Mädchen*gruppen in der Migrationsgesellschaft“ im Verlag Beltz Juventa (2022).

Wagner, Constantin, Prof. Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Heterogenität am Institut für Erziehungswissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind rassismuskritische Bildungsarbeit sowie Islam(verständnisse) im postkolonialen Europa. Zuletzt erschien von ihm „Die Schule der Migrationsgesellschaft im Blick: Rassismuskritische Lehr-Forschung von Master-Studierenden“ (2022)

zusammen mit Yalız Akbaba sowie „Rassismus in Institutionen und Alltag der Sozialen Arbeit. Ein Theorie-Praxis-Dialog“ (2021) zusammen mit Adelheid Schmitz und Birgül Demirtaş.

Wegner, Patrick, M.A. Erziehungswissenschaft, ist aktuell als pädagogische Fachkraft im Diakonischen Suchthilfezentrum Flensburg, als Lehrbeauftragter an der Europa-Universität Flensburg und im Flüchtlingshilfe Flensburg e. V. aktiv. Gegenwärtige Interessenschwerpunkte sind Intersektionalität, Critical Whiteness Studies und Klassismus.

Wischmann, Anke, Prof. Dr.; lehrt und forscht an der Europa-Universität Flensburg am Institut für Erziehungswissenschaft, in der Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft. Sie ist seit 2016 Mitherausgeberin des Jahrbuchs für Pädagogik.

Yeşil, Diren, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind: Rassismustheorie und Rassismuskritik, Migrationspädagogik und rassismuskritische Pädagogik, Intersektionale Analysen. Zuletzt erschien von ihr: *Jenseits der Kulturalisierung. Rassismuskritische Reflexion der Arbeit mit geflüchteten Mädchen**. In: Köttig, M. / Meyer, N. / Bach, J. / Castein, C. / Schäfer, M. (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Rechtsextremismus – Ein Studienbuch für Lernende und Lehrende*. Barbara Budrich 2022, S. 257–272.

Jahrbuch für Pädagogik

Jahrgang

- 1992: Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozess. Redaktion: Klaus Himmelstein und Wolfgang Keim. Peter Lang.
- 1993: Öffentliche Pädagogik vor der Jahrhundertwende: Herausforderungen, Widersprüche, Perspektiven. Redaktion Karl-Christoph Lingenbach und Hasko Zimmer. Peter Lang.
- 1994: Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik. Redaktion Ulla Bracht und Dieter Keiner. Peter Lang.
- 1995: Auschwitz und die Pädagogik. Redaktion: Kurt Beutler und Ulrich Wiegmann. Peter Lang.
- 1996: Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Redaktion: Georg Auernheimer und Peter Gstettner. Peter Lang.
- 1997: Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik. Redaktion Hans-Jochen Gamm und Gernot Koneffke. Peter Lang.
- 1998: Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie. Redaktion: Josef Rützel und Werner Sesink. Peter Lang.
- 1999: Das Jahrhundert des Kindes?. Redaktion Karl-Christoph Lingenbach und Hasko Zimmer. Peter Lang.
- 2000: Gleichheit und Ungleichheit in der Pädagogik. Redaktion: Klaus Himmelstein und Wolfgang Keim. Peter Lang.
- 2001: Zukunft. Redaktion: Ulla Bracht und Dieter Keiner. Peter Lang.
- 2002: Kritik der Transformation – Erziehungswissenschaft im vereinigten Deutschland. Redaktion: Wolfgang Keim, Dieter Kirchhöfer und Christa Uhlig. Peter Lang.
- 2003: Erinnern – Bildung – Identität. Redaktion: Hans-Jochen Gamm und Wolfgang Keim. Peter Lang.
- 2004: Globalisierung und Bildung. Redaktion: Gerd Steffens und Edgar Weiß. Peter Lang.
- 2005: Religion – Staat – Bildung. Redaktion: Herausgeber:innenkreis. Peter Lang.
- 2006: Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen – ein Streitfall. Redaktion: Dieter Kirchhöfer und Gerd Steffens. Peter Lang.
- 2007: Arbeitslosigkeit. Redaktion: Dieter Kirchhöfer und Edgar Weiß. Peter Lang.
- 2008: 1968 und die neue Restauration. Redaktion: Armin Bernhard und Wolfgang Keim. Peter Lang.
- 2009: Entdemokratisierung und Gegenaufklärung. Redaktion: Sven Kluge, Gerd Steffens und Edgar Weiß. Peter Lang.
- 2010: „Der vermessene Mensch“. Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung. Redaktion: Martin Dust und Johanna Mierendorff. Peter Lang.
- 2011: Menschenrechte und Bildung. Redaktion: Gerd Steffens und Edgar Weiß. Peter Lang.
- 2012: Schöne Neue Leitbilder. Redaktion: Sven Kluge und Ingrid Lohmann. Peter Lang.
- 2013: Krisendiskurse. Redaktion: David Salomon und Edgar Weiß. Peter Lang.
- 2014: Menschenverbesserung – Transhumanismus. Redaktion: Sven Kluge, Ingrid Lohmann und Gerd Steffens. Peter Lang.
- 2015: Inklusion als Ideologie. Redaktion: Sven Kluge, Andrea Liesner und Edgar Weiß. Peter Lang.
- 2016: Events & Edutainment. Redaktion: Martin Dust, Ingrid Lohmann und Gerd Steffens. Peter Lang.
- 2017: Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror. Redaktion: David Salomon, Jürgen-Matthias Springer und Anke Wischmann. Peter Lang.
- 2018: Political Correctness und pädagogische Kritik. Redaktion: Carsten Büniger und Agnieszka Czajkowska. Peter Lang.

- 2019: Innere Sicherheit. Redaktion: Agnieszka Czejkowska und Susanne Spieker. Peter Lang.
- 2020: Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung. Redaktion: Anke Wischmann, Susanne Spieker, David Salomon und Jürgen-Matthias Springer. Beltz Juventa.
- 2021: Zukunft – Stand jetzt: Redaktion: Carsten Büniger, Agnieszka Czejkowska, Ingrid Lohmann, Gerd Steffens. Beltz Juventa.
- 2022: 30 Jahre und kein Ende der Geschichte. Redaktion: Carsten Büniger, Charlotte Chadderton, Agnieszka Czejkowska, Martin Dust, Andreas Eis, Christian Grabau, Andrea Liesner, Ingrid Lohmann, David Salomon, Susanne Spieker, Jürgen-Matthias Springer, Anke Wischmann. Beltz Juventa.
- 2023: Rassismuskritik und (Post-)Kolonialismus. Redaktion: Patricia Baquero de Torres, Mai-Anh Bøger, Charlotte Chadderton, Lalitha Chamakalayil, Susanne Spieker, Anke Wischmann. Beltz Juventa.