

Heinemann, Alisha M.B.

## Learning from below – Wissen in Bewegung

van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessl, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 207-221. - (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))*



Quellenangabe/ Reference:

Heinemann, Alisha M.B.: Learning from below – Wissen in Bewegung - In: van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessl, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 207-221 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-192432 - DOI: 10.25656/01:19243*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-192432>

<https://doi.org/10.25656/01:19243>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. 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-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl,  
Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter,  
Dominique Klein, Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Schriften der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

**DGfE** Deutsche Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren  
Helmut Bremer  
Fabian Kessl  
Hans Christoph Koller  
Nicolle Pfaff  
Caroline Rotter  
Dominique Klein  
Ulrich Salaschek (Hrsg.)

## Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen  
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2020

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

© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der  
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):  
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei  
Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte,  
Änderungen und verwendeten Lizenz.  
[www.budrich.de](http://www.budrich.de)



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit  
(<https://doi.org/10.3224/84742385>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die  
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2385-0 (Paperback)  
eISBN 978-3-8474-1553-4 (PDF)  
DOI 10.3224/84742385

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – [www.lehfeldtgraphic.de](http://www.lehfeldtgraphic.de)

Redaktion und Satz: Fabian Auer, Wuppertal

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – [kontakt@lektorat-borkam.de](mailto:kontakt@lektorat-borkam.de)

# Inhalt

*Hans-Christoph Koller*

Vorwort ..... 11

*Fabian Kessl, Nicolle Pfaff, Isabell van Ackeren, Helmut Bremer,  
Hans-Christoph Koller, Carolin Rotter, Dominique Klein, Ulrich Salaschek*

Einleitung ..... 13

*Käte Meyer-Drawe*

Bewegungen: Viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede ..... 17

## Teil I Denkbewegungen

[Koordination: Fabian Kessl]

*Christiane Thompson*

„Science, not silence“. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen ..... 33

*Barbara Rendtorff, Eva Breitenbach*

Frauenbewegungen, Bildung und Erziehung – Erträge und Problematiken ..... 45

*Britta Behm, Anne Rohstock*

Loyalität. Zur verdeckten Regulierung von Denk-Bewegungen in wissenschaftlichen  
Feldern. Eine Sondierung am Beispiel der Geschichte westdeutscher Bildungsforscher .... 51

*Fabian Kessl*

Bewegungen an den Grenzen des Disziplinären: das Beispiel von Sozialpädagogik  
und Sozialer Arbeit..... 71

*Susann Fegter, Karen Geipel, Anna Hontschik, Bettina Kleiner, Daniela Rothe,  
Kim-Patrick Sabla, Maxine Saborowski*

Äußerungen von Sprecher\*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen  
und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen  
Perspektiven ..... 83

## Teil II Migrationsbewegungen

[Koordination: Nicolle Pfaff]

*Paul Mecheril*

Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische  
Erkundungen ..... 101

*Thomas Geier*

Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der  
Migrationsdebatte in Deutschland ..... 119

*Marcus Emmerich, Ulrike Hormel, Judith Jording, Mona Massumi*

Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? ..... 135

*Patricia Stošić, Benjamin Rensch*

„Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“  
Bildungsbiographische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im  
Spannungsfeld von Pluralismuskurs und Diskriminierung ..... 147

*Arnd-Michael Nohl*

Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung ..... 161

### **Teil III Gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogisches Tun**

[Koordination: Fabian Kessl]

*Johannes Bellmann, Dirk Braun, Martina Diedrich, Katharina Maag Merki,  
Marcelo Parreira do Amaral, Kate Maleike*

„Wer steuert die Bildung – Wer steuert die Schule?“  
Ein öffentliches Podiumsgespräch zur Eröffnung des 26. Kongresses der Deutschen  
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ..... 175

*Anke Wischmann, Andrea Liesner*

Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe,  
politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül ..... 195

*Alisha M.B. Heinemann*

Learning from below – Wissen in Bewegung. Zu den Möglichkeiten solidarischer  
Bildungsarbeit durch den 'Funds of Knowledge-Approach' ..... 207

*Sebastian Wachs, Wilfried Schubarth, Ludwig Bilz*

Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf  
ein aktuelles Phänomen ..... 223

### **Teil IV Professionalisierung in der Lehrer\*innenbildung**

[Koordination: Carolin Rotter]

*Alexander Gröschner*

Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer  
Unterrichtskommunikation. „Bewegungen“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung  
von Lehrpersonen ..... 239

*Julia Košinár, Anna Laros*

Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium  
und Berufseinstieg ..... 255

<i>Matthias Proske, Petra Herzmann, Markus Hoffmann</i>	
Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung .....	269
<i>Kristina Geiger, Petra Strehmel</i>	
Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Maßnahmen und Strategien von Trägern und Einrichtungen. Ergebnisse zweier empirischer Studien .....	283
<i>Christina Buschle, Tina Friederich</i>	
Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal .....	297
<i>Nikolaus Meyer, Dieter Nittel, Julia Schütz</i>	
Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen.....	309

## **Teil V Digitalisierung**

[Koordination: Isabell van Ackeren]

<i>Manuela Pietraß</i>	
Bildung in Bewegung. Das neue Lernpotenzial digitaler Medien .....	325
<i>Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, Sandra Aßmann, Taiga Brahm</i>	
Studieren im digitalen Zeitalter. Methodologische Fragen und ein empirischer Zugriff...	337
<i>Birgit Eickelmann, Kerstin Drossel</i>	
Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven ....	349
<i>Matthias Rohs, Manuela Pietraß, Bernhard Schmidt-Hertha</i>	
Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale ...	363
<i>Rudolf Kammerl, Jane Müller, Claudia Lampert, Marcel Rechlitz, Katrin Potzel</i>	
Kommunikative Figurationen – ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften?.....	377

## **Teil VI Steuerung**

[Koordination: Dominique Klein]

<i>Michael Schemmann</i>	
„Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung. ....	391
<i>Katharina Maag Merki</i>	
Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?.....	405

*Sigrid Hartong, Annina Förschler*

Dateninfrastrukturen als zunehmend machtvolle Komponente von Educational Governance. Eine Studie zur Implementierung und Transformation staatlicher Bildungsmonitoringsysteme in Deutschland und den USA ..... 419

*Tobias Feldhoff, Sabine Reh, Eckhard Klieme, Monika Mattes, Sebastian Wurster, Brigitte Steinert, Julia Dohrmann, Christine Schmid*

Schulkulturen im Wandel – Potentiale und erste Erkenntnisse zur Untersuchung von Schulkulturen im Wandel..... 433

*Felix Berth, Mariana Grgic*

Wie kam die Bildung in die Krippe? Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren ..... 447

## **Teil VII Körper – Leib – Bewegung**

[Koordination: Fabian Kessl & Ulrich Salaschek]

*André Gogoll, Erin Gerlach*

Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit..... 463

*Maike Groen, Hannah Jäkel, Angela Tillmann, Ivo Züchner*

E-Sport – Ambivalenzen und Herausforderungen eines globalen, jugendkulturellen Phänomens..... 477

*Nino Ferrin, Benjamin Klages*

Zur Kultivierung utopischer Bewegungen. Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia..... 491

*Juliane Noack Napoles*

Identität als Stillstand. Ein metaphernanalytischer Blick auf eine Nicht-Bewegung..... 505

## **Teil VIII Diversity / Inklusion**

[Koordination: Nicolle Pfaff]

*Barbara Asbrand, Julia Gasterstädt, Anja Hackbarth, Matthias Martens*

Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule..... 517

*Nina Thieme*

Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen..... 529



<i>Bernhard Rauh, Yvonne Brandl, Michael Wininger, David Zimmermann</i> Inklusionspädagogik – eine halbierte Bewegung? Psychoanalytische Perspektiven auf ein erziehungs-wissenschaftliches Paradigma .....	541
---	-----

<i>Christian Stöger</i> „Aber Österreich darf nicht zurückbleiben!“ Zur Wiener Hilfsschulentwicklung um 1900 .....	555
--	-----

<i>Anke Karber, Gülsen Sevdiren, Kerstin Heberle, Anne Schröter, Janieta Bartz, Tatiana Zimenkova</i> Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung.....	567
--	-----

<i>Tanja Sturm, Benjamin Wagener, Monika Wagner-Willi</i> Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1 .....	581
--	-----

## **Teil IX Soziale - pädagogische Bewegungen**

[Koordination: Helmut Bremer & Jana Trumann]

<i>Patrick Bühler</i> Böse Mütter im Summer of Love. Antipädagogik und Psychotherapie in den Siebziger-Jahren .....	599
---	-----

<i>Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs, Yagmur Mengilli, Andreas Walther, Christine Wiezorek</i> „Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein“? – Jugendkultur, Protest, Partizipation....	613
--	-----

<i>Sabrina Schenk, Britta Hoffarth, Ralf Mayer</i> Populismus, Protest – und politische Bildung. Soziale Bewegung(en) in Spannungsfeldern von Affektivität, Rationalität und Praktiken der Kritik im öffentlichen Raum.....	627
--	-----

<i>Aziz Choudry</i> Activist learning and knowledge production.....	641
Autorinnen und Autoren.....	653

# Learning from below – Wissen in Bewegung

## Zu den Möglichkeiten solidarischer Bildungsarbeit durch den 'Funds of Knowledge-Approach'<sup>1</sup>

“The truth of matter is that, after five centuries of ‘teaching’ the world, the global north seems to have lost the capacity to learn from the experiences of the world” (Santos 2016: 19).

### 1 Einleitung

Wenn Gayatri Chakravorty Spivak – eine der zentralen Persönlichkeiten der postkolonialen Theorie – davon spricht, dass ‚von unten‘ gelernt werden soll<sup>2</sup>, geht es ihr im Wesentlichen darum, westliche Epistemologien herauszufordern (vgl. Spivak 2013: 78). Konkret geht es dabei um jene Formen der hegemonialen Wissensproduktion, die bestimmtes Wissen als ‚wissenschaftlich, legitim, wahr, notwendig, wissenswert‘ hervorheben und andere als ‚unwissenschaftlich, spekulativ, spirituell/Aberglaube, nice-to-have‘ abwerten. Die Auseinandersetzung mit Wissen und Wissensproduktion gehört wesentlich zu den Kernthemen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, jener akademischen Disziplin, die *Wissen schafft* über Erziehungs- und Bildungsfragen. Genuin im Fokus stehen dabei Fragen des Lehrens und Lernens, und damit auch die Frage der Curricula an Bildungsinstitutionen: Welche Inhalte gelten als lehrens- und lernenswert, welche bleiben unberücksichtigt und wer bestimmt (nicht) darüber? Trotz der Bedeutsamkeit dieser Fragestellung ist sie bisher nur in Teilbereichen auch aus einer machtkritischen Perspektive heraus bearbeitet worden.

Gesellschaftskritische Denker\*innen, wie Gramsci (2012), Illich (1984) und Bourdieu (2007), konnten zeigen, dass und inwiefern Bildungsinstitutionen in erster Priorität der Stabilisierung und Reproduktion der jeweilig herrschenden hegemonialen Ordnung dienen. Gleichzeitig machen solche Autor\*innen deutlich, dass diesen Institutionen zugleich das Potenzial innewohnt, einen wesentlichen Beitrag zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse zu leisten.

---

1 Besonderer Dank für die inhaltlichen Rückmeldungen zum ersten Entwurf dieses Artikels geht an Ginnie Bekoe und Cristina Torres Mendes.

Bereits an dieser Stelle ein wichtiger Einschub vorweg: Wann immer im Folgenden von ‚westlich‘ und ‚nicht-westlich‘ bzw. ‚globaler Norden‘ und ‚globaler Süden‘ gesprochen wird, geht es nicht um geographische Markierungen und nicht darum zu suggerieren, dass es so etwas wie einen homogenen ‚westlichen/nördlichen‘ oder ‚nicht-westlichen/südlichen‘ Raum und darin stabile, universell gültige Ordnungen geben würde. Angelehnt an Stuart Hall wird vielmehr von einem diskursiv erzeugten Konstrukt des ‚Westens‘ ausgegangen, welches als Unterscheidungs- und Vergleichskategorie dient, sich als modern, fortschrittlich und überlegen in Abgrenzung zum ‚Rest der Welt‘ präsentiert und darin wirkmächtig ist. Es produziert *Wissen und Haltungen*, ein ‚Wahrheitsregime‘, in dessen Folge wiederum bestimmte Gruppen nachhaltig in überlegene und andere in unterlegene Ausgangslagen versetzt werden (vgl. Hall 2012: 179). Machtvolle Ordnungen müssen diskursiv immer wieder neu hergestellt und bestätigt werden, sie sind dynamisch und anpassungsfähig – darin liegt die Herausforderung, aber auch die Hoffnung pädagogischer Arbeit, die sich als konstituierender Bestandteil gesellschaftlicher Verhältnisse ernst nimmt.

Für Nelson Mandela (1990), der sich erfolgreich jahrzehntelang im Kampf gegen die Apartheid in Südafrika eingesetzt hat, ist „education the most powerful weapon, which we can use in order to prepare our youth for their role as leaders of tomorrow“. Die Welt, in der wir leben, ist weiterhin und zunehmend von Gewalt und Ungerechtigkeit geprägt (auch dann, wenn die eigene persönliche Lebenswelt vielleicht heil, friedlich und bequem erscheint). Pädagogisch Verantwortliche müssen daher die Frage nach legitimierten und delegitimierten Wissenshaushalten, und damit einhergehend auch die Frage danach, wer diese aus welcher Position heraus (nicht) lehren darf, neu stellen, wenn sie im Rahmen ihrer beruflichen Praxis bestehende Ordnungen in Bewegung bringen wollen, statt diese lediglich zu reproduzieren.

Konkret zu stellende Fragen sind somit beispielsweise: Wer lehrt in den staatlich anerkannten Bildungsinstitutionen? Warum finden sich dort noch immer so wenig Lehrende aus marginalisierten gesellschaftlichen Gruppen? Lehrende mit Migrationsgeschichte, körperlichen Beeinträchtigungen, Lehrende aus Arbeiter\*innenfamilien? Aus welcher Perspektive wird eigentlich gelehrt, wenn hauptsächlich jene in die Lage versetzt werden, Wissen zu vermitteln, die sich gesamtgesellschaftlich gesehen auf der privilegierten Seite bewegen? Welche Inhalte gelten aufgrund welcher Kriterien als lehrens- und lernenswert und werden in Curricula aufgenommen und welche nicht? Wer sind die Lernenden? Wer schafft es beispielsweise bis hinter die Türen der Universitätsräume und wer geht auf dem Weg durch die Bildungsinstitutionen (meist schon im Grundschulalter) verloren? Welchen Einfluss haben die gelehrteten Inhalte auf die Lebenswelt und die Perspektiven der Lernenden und zu welcher Art von In-der-Welt-Sein, zu welcher Art von Intervention in gesellschaftliche Verhältnisse regen sie an?

Im Rahmen dieses Beitrags steht nun insbesondere die Frage der Lehr-Lern-Inhalte im Fokus. Es wird darum gehen, darüber nachzudenken, wie Wissen, das durch die hegemoniale Wissensordnung delegitimiert wurde, wieder sichtbar gemacht und in Bewegung gebracht werden kann. Gemeint sind damit nicht die sogenannten Fake News, die gerade systematisch weltweit in den sozialen Medien eingesetzt werden, um Wähler\*innenmeinungen zu manipulieren. Gemeint sind solche Wissensinhalte, die in dem Teil der Welt, der als nicht-westlich gilt, existieren, (alltägliche) Sichtweisen prägen und für das Zusammenleben eine hohe Relevanz haben, durch hegemoniale Wissenspolitiken jedoch unsichtbar gemacht und/oder abgewertet werden. Dies kann geschichtliches oder medizinisches Wissen sein, Wissen um

Aushandlungsmöglichkeiten bei Konflikten, handwerkliches Wissen und vieles mehr. Es wird aufgezeigt, dass die Voraussetzung für ein ‚Sichtbarmachen‘ dieser Inhalte einer reflexiven Veränderung der eigenen Haltung bedarf – jedoch nicht nur. Auch (forschungs-) methodisch wird die Frage angegangen, welche konkreten Möglichkeiten für ein Sichtbarmachen von ‚jahrhundertlang im Westen unsichtbar gemachten‘ Wissens es gibt<sup>2</sup>.

Im Folgenden wird daher zunächst das von Gayatri Chakravorty Spivak entwickelte Prinzip einer Haltungsänderung, des ‚Learning from below‘ ausgeführt, um dann am Beispiel des ‚Funds of Knowledge-Approach‘ ein Konzept kennenzulernen, das ein solches Lernen auch (forschungs-) methodisch in der täglichen Lehr-Lern-Praxis umsetzbar macht. Ziel ist es, daraus Überlegungen abzuleiten, wie mit Hilfe dieses Ansatzes solidarische Bildungsarbeit möglich sein kann, in einer globalisierten Welt, in der sich nationalistische und menschenverachtende Haltungen wie ein Lauffeuer verbreiten und eine Schneise der Verwüstung hinterlassen.

## 2 Learning from below

‚Learning from below – von unten lernen‘ – ein Konzept, das sehr viel einfacher klingt, als es umzusetzen ist. Es geht bei diesem Ansatz um konsequente und komplexe Praxen des ‚Sich-selbst-Zurücknehmens‘, des ‚Zuhörens‘, des ‚zwanglosen Teilens‘ und der ‚Übernahme von Verantwortung‘, und dies alles gerahmt von dem Ziel einer gerechteren Moderne:

“I suggest that we have something to learn from the underclass immigrants, in the interest of a more just modernity [...] What is new here is that the dominant re-defines himself in order to learn to learn from ‘below’, learns to *mean* to say [...] I need to learn from you what you practice, I need it even if you didn’t want to share a bit of my pie; but there is something I want to give to you, which will make our shared practice flourish. You don’t know, and I didn’t know, that civility requires your practice of responsibility as pre-ordinary right. To teach this saying is the support that cultural workers and educators can provide for the entire planet” (Spivak 2013: 78; Hervorh. i.O.).

Nach Spivak geht es demnach also erstens um ein ‚Sich-selbst-Zurücknehmen‘. Die Idee ist ein Bemühen darum, die eigene erlernte Überlegenheit loszulassen und sich bewusst darauf auszurichten, von der Praxis des/der Anderen zu lernen. Konkret bezieht sie sich in dem Zitat auf ‚cultural workers und educators‘, die mit Migrant\*innen aus gesellschaftlich benachteiligten Schichten arbeiten. Nach einer Sozialisation im westlichen Kontext ist dies eine besonders herausfordernde Übung für ‚Kulturarbeiter\*innen und Pädagog\*innen. Diese wachsen über Jahrzehnte in einem Kontext auf, in dem ihnen die Idee der eigenen individuellen Einzigartigkeit und Unentbehrlichkeit vermittelt wird. Diese Idee ist ein Produkt tief eingeschriebener Überlegenheitsdiskurse. Tausende Euro werden zur Rettung eines einzelnen Deutschen ausgegeben, der beim freiwilligen Bergsteigen im Himalaya in Not gerät. In den öffentlichen Medien wird etwas über seine Biographie berichtet, seine besorgte Familie,

---

2 Ein sehr gutes Beispiel dafür mit verschiedenen Zugängen bietet auch der Sammelband „Decolonizing Philosophies of Education“ von Ali A. Abdi (2011).

seine jahrelang gepflegten Träume. Gleichzeitig ertrinken tausende Menschen im Mittelmeer, die sich auf die Flucht begeben, um ihr Leben und das ihrer Familien zu retten. Diese erhalten durch die den Diskurs prägenden Medien weder Namen noch individuelle Geschichten (vgl. hierzu auch Butler 2016). Geld wird nicht in erster Linie für Rettungsaktionen ausgegeben oder gar in einen Ausbau sicherer Fluchtwege, die Menschen das Überleben sichern könnten, sondern in Frontex, den bewaffneten Grenzschutz an Europas Außengrenzen. Farida, Maryam, Asa und die kleine Leia stellen somit keine individuellen Schicksale dar, um die getrauert werden könnte, deren Gesichter sie uns unvergesslich machen könnten – sie werden lediglich als Zahlen repräsentiert. Die einen gelten im medialen Diskurs also als Menschen, die anderen kommen in erster Linie als zählbare Menge vor.

Machtvolle, Differenz produzierende diskursive Bewegungen dieser Art sind es, die im Westen die Subjektivität und die Idee der eigenen Überlegenheit konstituieren<sup>3</sup>. Dem/der Europäer\*in gegenüber stehen dabei Menschen, die noch weniger als Objekte gelten. Menschen, die diskursiv vielmehr die Form von Abjekten (Kristeva 1982) annehmen, die Aversion hervorrufen, die uns mit unseren eigenen Grenzen und Ängsten konfrontieren. Sich diese wirkmächtigen Formen der diskursiven Überlegenheitskonstruktion des Westens immer wieder bewusst zu machen, so gut wie möglich davon Abstand zu nehmen und sich ganz auf die Verantwortung zu konzentrieren, die jede einzelne Person als produktiver Bestandteil des gesamten Planeten wahrnehmen muss und auch darf – dies bleibt nach Spivak die zentrale Herausforderung, um ein ‚Lernen von unten‘ überhaupt möglich zu machen.

Genauso wenig wert wie das Leben einzelner Personen im globalen Süden erscheint auch das Wissen, das dort produziert wird, für den westlichen Kontext. So problematisiert die indische Anthropologin Veena als eine von vielen postkolonial inspirierten Theoretiker\*innen die Entwertung all jenen Wissens, das außerhalb des akademischen Raums entwickelt, und beispielsweise über jahrhundertlange Traditionen schriftlich und mündlich in außeruniversitären Räumen weitergetragen wird.

“Under the hegemony of metropolitan theory, the Indian intellectual is forced to relegate local bodies of thought to the past – to treat them as ‘traditions’ of historical or ethnographic interest, but not as sources of intellectual authority in the present” (zit. nach Connell 2017: xi).

Die lokalen intellektuellen Hervorbringungen, die nicht dem Format westlicher akademischer Wissensproduktionen entsprechen, werden also maximal als ‚ethnographisch spannendes‘ Material begrüßt, jedoch nicht als eine ‚intellektuelle Autorität‘ ernst genommen. Der beninische Philosoph Paulin Hountondji weist in seinen Ausführungen zur Wissensproduktion zudem auf ein seit der Kolonialzeit etabliertes Muster hin, in dem westliche Metropolen der Welt in erster Linie als Orte der Theorieproduktion gelten, während die Sammlung von Daten und die Anwendung der Forschungsergebnisse ihren Ort in den Kolonien haben. Er hinterfragt beispielsweise

---

3 vgl. zu Differenzkonstruktion im Fluchtdiskurs auch Thompson (2016) und Rheindorf/Wodak (2017)

“the practice, among westerners, of writing learned disquisitions on Bantu philosophy without the participation of the Bantu themselves, but all the same time expecting from them in return a noisy expression of inflated gratitude. Beyond this extreme case, however, in which the people excluded are precisely the subject of the ongoing debate, the book [African Philosophy] deplores the exclusion of Africans and Africa in general, from science; the fact that research develops without them, and that they remain on the margins of the process of the global production of knowledge” (Hountondji 2002: 138f.).

Hountondji weist hier sehr explizit auf die Problematik hin, dass Wissen und Inhalte *über* Menschen, Regionen, Konzepte etc. konstruiert werden, ohne diejenigen, um die es geht, mit einzubeziehen. *Ihr* Wissen verbleibt damit an den Rändern der globalen Wissensproduktion. Zudem entstehen auf diese Weise symbolische Zuschreibungen und Zuweisungen von außen, die allerdings nicht unschuldige Beschreibungen darstellen, sondern unmittelbare Effekte zeigen. So kann Edward Said in seinem bekanntesten Werk ‚Orientalism‘ nachweisen, wie durch diese Art der Wissensproduktion produktive Diskurse entstehen, die sich nachhaltig materialisieren.

“Under the general heading of knowledge of the Orient, and within the umbrella of Western hegemony over the Orient during the period from the end of the eighteenth century, there emerged a complex Orient suitable for study in the academy, for display in the museum, for reconstruction in the colonial office, for theoretical illustration in anthropological, biological, linguistic, racial, and historical theses about mankind and the universe, [...]” (Said 2003 [1978]: 9).

Eine ähnliche Aufteilung in solche Orte und Personen, die als Datenmaterial gelten, und jene, die diese Daten sammeln, auswerten und Erkenntnisse generieren, findet sich gegenwärtig im deutschsprachigen Raum, z.B. im Kontext der in den letzten Jahren stark an Quantität zunehmenden Zahl an Forschungsprojekten zum Thema ‚Geflüchtete‘. Erstunterkünfte, Erstaufnahmelager, Ehrenamtsprojekte mit Geflüchteten etc. werden für die meist Weiß<sup>4</sup>/mehrheitsdeutsch positionierten Forschenden zu dankbaren Datensammelorten. Die Forschenden generieren darüber Drittmittel, Studienabschlüsse, Promotionen und Publikationen. Die Menschen, um die es geht, haben selbst in der Regel nichts davon und werden in den seltensten Fällen aktiv am Forschungs- und Auswertungsprozess beteiligt. Es wird ‚Flüchtlingsforschung‘ betrieben, wie der Name schon sagt, Forschung *über* Geflüchtete. Die betroffenen Geflüchteten selbst haben darin kein Mitbestimmungsrecht und keine wahrnehmbare Stimme, außer jener, die durch den Filter der Akademiker\*in gedämpft wird.

Dieses Vorgehen schließt nahtlos an jahrhundertlange wissenschaftliche Praxen an, in der ‚die/der Andere‘ untersucht, konstruiert und katalogisiert wurde, um sich auf dieser Folie in einem überlegenen Licht spiegeln zu können. Raewyn Connell beschreibt beispielsweise die Geschichte der Entwicklung der Soziologie und führt in Bezug auf die Wissenschaftler\*innen der Jahrhundertwende um 1900 aus:

---

4 „Weiß“ ist hier großgeschrieben, um deutlich zu machen, dass es sich nicht auf reale Farben, sondern auf ein Konstrukt bezieht. Eingeschlossen in die Gruppe der Weißen sind im vorliegenden Zusammenhang all jene, die aufgrund ihrer äußeren Erscheinung als unhinterfragt zugehörig zur deutschen Mehrheitsgesellschaft gelesen werden.

“The enormous spectrum of human history that the sociologists took as their domain was organised by a central idea: difference between the civilisation of the metropole and other cultures whose main feature was their primitiveness. I will call this global difference. [...] The formula of development from a primitive origin to an advanced form was widespread in Victorian thought (Burrow 1966). Sociologists simply applied a logic that their audience would find familiar” (Connell 2017: 7).

Die Anfänge der Soziologie, aber auch jene der Anthropologie, Ethnologie und der Erziehungswissenschaft, beginnen in einer Zeit, als ein Großteil der Erdoberfläche durch Europa kolonialisiert worden war und sie verkörpern eine intellektuelle Antwort auf diese kolonialisierte Welt (vgl. Connell 2017: 9). Ein Schlüsselkonzept, das die Denker\*innen dieser Zeit bewegte, ist das Konzept des ‘Fortschritts’. An dieses wurden sowohl eine evolutionäre Überlegenheit des Westens als auch eine daraus folgende rassische Überlegenheit der Weißen Bevölkerung geknüpft (vgl. ebd.: 11). So ging 1885 der erste Lehrstuhl für ‘Soziologie’ in Frankreich an Charles Letourneau und damit an einen Wissenschaftler, der explizit eine rassistische Ethnologie verfolgte (vgl. Letourneau 1898).

Auch wenn sich seitdem in den akademischen Diskursen viele weitere Entwicklungen ergeben und bewusste, differenzierte Abgrenzungsbewegungen zu diesen Perspektiven stattgefunden haben, zeigen sich die Spuren der kolonialen Anfänge noch immer an vielen Stellen des universitären Raums und bleiben damit in unseren Köpfen sicht- und spürbar.

„Diskurse hören nicht abrupt auf. Sie dauern an, entfalten und verändern ihre Form, indem sie nach Erklärungen für neue Umstände suchen. Sie transportieren oftmals viele derselben unbewussten Voraussetzungen und unüberprüften Vorannahmen in ihrem Blutkreislauf“ (Hall 2012: 175).

In den wissenschaftlichen Auseinandersetzungen der ehemaligen Kolonien selbst bleiben die Spuren des historischen Epistemizids ebenfalls sichtbar und die gegenwärtigen epistemischen Gewaltformen produktiv. Doch auch dort gibt es zahlreiche Gegenbewegungen. Während es, wie Spivak sagt, kein ‘unkontaminiertes’ reines Ursprungswissen in den Kolonien gibt, was es wie Gold zu heben gilt, sind in diesen Regionen verortete Wissenschaftler\*innen auf unterschiedliche Weise mit der Frage beschäftigt, wie es möglich ist, vorhandenes ‘lokales’ Wissen mit den Wissenshaushalten des Westens in eine dynamische Verbindung zu bringen. Der ghanaische Philosoph Kwasi Wiredu beispielsweise denkt unter anderem über die Möglichkeiten eines Erhalts der mehr auf Gemeinschaft orientierten gesellschaftlichen Strukturen in den afrikanischen Staaten vor dem Hintergrund einer notwendigen Modernisierung und Industrialisierung nach:

“Given that is not a judicious or even a real option to turn our backs on industrialization, the great question facing Africans is how to have it both ways - namely, how to eat our industrial cake and also have, more or less intact, the virtues of our traditional communalism” (Wiredu 2000: 185).

Und der marokkanische Philosoph Muhammed Abed Al-Jabiri (2009) ist vor allem dafür bekannt geworden, dass er traditionelle Schriften auf eine ‘moderne’ Weise adaptiert, ohne sich den westlichen Konzepten unterzuordnen. Keuschnig fasst zusammen:

„Der Clou in Al-Jabris Denken ist, daß Moderne bei ihm nicht bedeutet, die Tradition abzulehnen noch mit der Vergangenheit zu brechen, sondern vielmehr die Art, in der wir uns zur Tradition verhalten, auf ein Niveau anzuheben, das wir ‚Zeitgenossenschaft‘ nennen und das darin bestehen muss den Lauf des Fortschritts, der sich auf globaler Ebene vollzieht einzuholen. Es geht nicht um ein plattes ‘übernehmen oder fallen lassen’, sondern um Verstehen und Aneignen – oder, das ist auch eine Option, ein Verwerfen. Letzteres sollte jedoch nicht aufgrund opportunistischer Erwägungen erfolgen, sondern im jeweiligen Kontext“ (Keuschnig 2009).

Während es nach Al-Jabiri in den postkolonialen Ländern vor allem darum geht, gelöschttes Wissen wieder sichtbar zu machen und mit westlichem Wissen zu verweben, appelliert Boaventura Sousa Santos an den westlichen Kontext, sich für Wissenshaushalte des globalen Südens zu öffnen und diese als gleichwertig anzuerkennen, denn

“(a)cknowledging other kinds of knowledge and other partners in conversation for other kinds of conversation opens the field for infinite discursive and nondiscursive exchanges with unfathomable codifications and horizontalities” (Santos 2016: 15).

Der Prozess der Anerkennung von ‚anderen Wissensinhalten‘ im westlichen Kontext erfordert mit Spivak in erster Linie eine Haltungsänderung hin zu einer Blickrichtung, die weg von mir selbst und hin zum/zur Anderen geht, ohne das Wissen der/des Anderen einfach zu appropriieren. Vielmehr geht es darum, das Eigene durch diese Auseinandersetzungen zu irritieren, herauszufordern, neu zu denken; es geht darum, gegenwärtige Hegemonien in Frage zu stellen. Curley et al. rahmen diese Art des Lernens, was sie mit Spivak auch als ‚un-learning‘ („verlernen“) bezeichnen, gar als eine Form von ‚Aktivismus‘:

“Therefore, we argue that un-learning is an important activism for educating a future global imaginary - for inculcating authentic global-thinking citizens. Unlearning is activism because it implies educators’ bringing the un-learning into educational practice, and it further implies the ‘self-transformation’ of the educator, the students and the field and actions of education. We argue that activism as/in/for global citizenship asks educators and students to be unlearners—because to interrogate their location within the global power structure and requires radically different ways of thinking about self, world, other” (Curley et al. 2018: 590).

Spivak selbst hat sich seit der Entwicklung dieses Konzepts allerdings von der Begrifflichkeit des ‚Verlernens‘ wieder abgewandt, denn zu oft sei der Begriff missinterpretiert worden, nämlich so als wäre es tatsächlich möglich, Privilegien einfach durch einen (Ver-)Lernprozess abzulegen. Letztlich geht es in ihrem Ansatz aber nicht darum Privilegien abzulegen, sondern sich mit der Geschichte dieser Privilegien zu beschäftigen, also zu wissen, woher diese stammen, auf wessen Kosten sie gehen und sie so einzusetzen, dass sie dazu beitragen, die gelebte Gegenwart gerechter zu machen (vgl. Gross/Spivak 1999: 163), für die Subalternen des globalen Südens, aber auch die Marginalisierten der westlichen Metropolen. Dieser Prozess beinhaltet nun eine intensive Auseinandersetzung mit bereits ‚Gewusstem‘. Frigga Haug führt in ihrem Grundlagenwerk zu Lernverhältnissen dazu aus:



„Was man weiß, verbindet sich mit der Person zu einer eigenen Festigkeit, die dem ausgreifenden Lernen entgegensteht. [...] Wie Sedimentgestein legen sich die gelernten Stücke um die Persönlichkeiten und verhindern deren Aufbruch. Lernen heißt so nicht nur Unsicherheiten in Kauf nehmen, Wagnis, Neues erkunden – Lernen bedeutet in einem so großen Ausmaß das Wegtragen alter Strukturen, die Entwöhnung von Gewohntem, die Vernichtung von ‚Gewusstem‘, dass es geraten ist, eine Forschung zum Lernen zu einem großen Teil dem Ver- oder Entlernen zu widmen. [...] Die alten Menschen in den alten Verhältnissen können nicht so einfach Neues lernen, ohne sich selbst in Frage zu stellen“ (Haug 2004: 282).

Zu einem Sich-selbst-in-Frage-Stellen gehört – wie bis hierhin deutlich geworden sein sollte – wesentlich eine Auseinandersetzung mit Epistemen. Im Folgenden wird nun der ‘Funds of Knowledge-Approach’ vorgestellt, der eine (forschungs-) methodische Vorgehensweise darstellt, mit der im hegemonialen Diskurs marginalisierte Episteme im pädagogischen Lernraum sichtbar gemacht werden können.

### 3 Der ‘Funds of Knowledge-Approach’

Der Funds of Knowledge-Approach, so wie er von Norma González, Luis Moll, Cathy Amanti u.a. (2009) in den USA entwickelt und beschrieben worden ist, bietet für den deutschsprachigen Kontext inspirierende Möglichkeiten, ohne dass er bisher eine entsprechende Anerkennung erlangt hätte.

Die Idee, die der Ansatz verfolgt, erscheint zunächst einfach und überzeugend: Er geht davon aus, dass es für den Lebensalltag relevante (*informelle*) *Wissensproduktionen* in den Herkunftsfamilien von Kindern und Jugendlichen gibt, die im Rahmen des regulären US-amerikanischen Schulunterrichts weder anerkannt noch erfasst werden<sup>5</sup>. Damit existiert dieses in den Familien vorhandene Wissen getrennt von dem, was im Schulunterricht geschieht. Es kann weder zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden, um auf diese Weise den Wissensinhalten einen anerkannten Platz im Lernraum Schule zu geben, noch können sie zu einer dynamischen Weiterentwicklung des Gesamtcurriculums beitragen. Wie aus jahrzehntelanger Lehr-Lern-Forschung bekannt ist, gehört es zu den wesentlichen pädagogisch didaktischen Anliegen, die Lebenswelt, die Interessen, das Vorwissen und den Entwicklungsstand von Lernenden im schulischen Unterricht zu berücksichtigen, da nur so erlernte Lerninhalte sinnhaft rückgebunden werden und nachhaltig erinnert werden können. Die Forschungsgruppe um González bettet dies noch umfassender ein:

“Our perspective is that learning does not take place just ‚between the ears‘, but is eminently a social process. Students’ learning is bound within larger contextual, historical, political, and ideological frameworks that affect students’ lives” (González et al. 2009: ix).

---

5 Dies gilt grundsätzlich für alle Familien, aber insbesondere für jene, die in einem nicht als ‚westlich‘ geltenden gesellschaftlichen Kontext sozialisiert worden sind, wobei dies in den vorliegenden Ausführungen González u.a. vor allem arme ‚working-class‘ Familien sind, die aus Mexiko in die USA migriert sind, wobei auch Familien, die als African-American und American-Indian bezeichnet werden, teilnehmen, welche im ‚Westen‘ sozialisiert wurden, aber dennoch marginalisierten Communities angehören.

Bleiben die alltäglichen familiären Lebenswelten der Schüler\*innen und das dort erzeugte Wissen, die dort relevanten ‚frameworks‘ Lehrenden in Bildungsinstitutionen verschlossen, können hier keine Synergien hergestellt werden. „We feel instruction must be linked to students‘ lives, and the details of effective pedagogy should be linked to local histories and community contexts” (ebd.: ix).

Lehrende, die in Deutschland mehrheitlich aus der Weißen Mittelschicht stammen, stehen vor einem ähnlichen Problem. Für die meisten von ihnen bleibt der Zugang zu anderen gesellschaftlichen Milieus als den eigenen eine eher seltene Erfahrung. Nähere Kontakte zu und damit Einblicke in solche Familien, die nach Deutschland migriert sind und zuvor in einem nicht als westlich geltenden Kontext sozialisiert wurden, sind eine Rarität und bedürfen eines besonderen Engagements, für das der Schulalltag in der Regel keine Ressourcen vorsieht. Aufgrund des fehlenden Austauschs und damit fehlenden Bewusstseins für die in den jeweiligen Familien bestehenden Wissenshaushalte und deren Wert finden diese zu einem wesentlichen Teil keinen Widerhall in den Klassenräumen bundesrepublikanischer Schulen.

In dem von der Forschungsgruppe um González beschriebenen Ansatz wird versucht, diesem Verlust etwas durch eine recht ungewöhnliche Bewegung entgegenzusetzen. Lehrende besuchen die Elternhäuser der Kinder und Jugendlichen, bei Bedarf begleitet von einem/einer Dolmetscher\*in. Sie führen also einen bewussten Bruch zwischen der sonst üblichen Trennung zwischen dem ‚öffentlichem‘ Raum Schule und dem ‚privaten‘ Raum herbei<sup>6</sup>. Die freiwillig und gegen eine finanzielle Aufwandsentschädigung am Projekt beteiligten Lehrenden gehen, nach einem umfangreichen Training durch die Wissenschaftler\*innen der Forschungsgruppe, in der Haltung von *Lernenden* in die privaten Haushalte, deren Teilnahme wiederum ebenfalls auf Freiwilligkeit beruht. Lehrende, die sich nach dem Erhalt von Informationen zum Projekt melden, teilen dabei den Wunsch der Forschungsgruppe, zwischen der Wissensproduktion, die in der Schule als legitim gilt, und dem Wissen, das in den Familien bereits vorhanden ist, eine Brücke zu bauen. Sie erhoffen sich zudem eine Weiterentwicklung in Bezug auf ihre Professionalisierung im Umgang mit heterogenen Lernräumen (vgl. ebd.: 8). Eltern, die sich für eine Beteiligung am Projekt interessieren, sind ebenfalls über das Projektziel informiert und möchten einen Beitrag dazu leisten, wobei es explizit nicht darum geht, Eltern für die Elternarbeit in der Schule zu gewinnen, auch wenn dies ein möglicher Nebeneffekt des Projekts sein kann. González et al. führen (ebd.: 2) dazu aus: „We like to make much of the fact that in this project we are all learners: teachers as learners, researchers as learners, students as learners, communities of learners“. Es geht also darum, voneinander und übereinander zu lernen und nicht das ‚Wissen über das Schulsystem‘ in die Elternhäuser der Schüler\*innen zu bringen, von denen angenommen wird, dass sie es brauchen würden.

So einleuchtend und optimistisch der Ansatz klingt, birgt die Umsetzung doch verschiedene Hürden und Fallen. Die profanste von diesen, und doch sehr wesentliche, ist der zeitliche Aufwand. Lehrende, die ähnlich wie Forschende ‚ins Feld‘ gehen, um neues Wissen zu generieren, brauchen dafür neben ihrem regulären Schulalltag Zeit: um sich vorzubereiten, den Besuch durchzuführen, an den Study Groups teilzunehmen, in denen das Erlebte reflektiert wird und schließlich das neu gewonnene Wissen sinnvoll in den eigenen Unterrichtsablauf mit einfließen zu lassen. Auch wenn die Lehrenden in diesem Gesamtablauf durch eine

---

6 Weiterführend: Werner Sacher (2013) hat Hausbesuche als Instrument der Elternarbeit für den deutschen Kontext in seinen Ausführungen zu ‚interkultureller Elternarbeit‘ beschrieben.

universitär angesiedelte Forschungsgruppe begleitet und entlastet werden, bräuchte es zusätzliche zeitliche Entlastungen in Bezug auf ihre sonstigen (Lehr-)Verpflichtungen.

Eine andere Hürde tut sich in der implizit hierarchischen Besuchsanordnung auf, die zwar ‚dialogisch-reflexiv‘ ent-hierarchisiert werden kann, indem Lehrer\*innen explizit glaubhaft versichern, als ‚Lernende‘ zu Besuch zu kommen. Ganz lässt sich die ungleiche Anordnung dadurch jedoch nicht aufheben, da sie strukturell in gesellschaftlichen Differenzverhältnissen angelegt ist, in denen es Über- und Unterordnungen, Abhängigkeiten und Verunsicherungen gibt, die die Frage des Dialogs auf ‚Augenhöhe‘ und damit auch Aspekte der ‚freiwilligen Teilnahme‘ immer beeinflussen und nicht ‚wegzureden‘ sind. Dieser Kontext, in dem ‚Freiwilligkeit‘ schnell zur idealisierten Illusion werden kann, sollte zumindest mitbedacht werden, ohne den Familien damit die Möglichkeit absprechen zu wollen, sich durchaus auch bewusst freiwillig für eine Teilnahme an diesem Projekt, was ja eine Sichtbarmachung *ihrer* Wissens zum Ziel hat, entscheiden zu können und zu wollen.

Eine weitere Stolperfalle liegt in der Perspektive der Lehrenden, die wie alle Mitglieder der Gesellschaft in dominante gesellschaftliche Diskurse verstrickt sind. Wie ist es möglich, dass sie Besuche in den Familien machen, ohne dass sie dort nur jene Stereotype wiederholt sehen, mit denen sie schon hineingegangen sind, und ohne dass darüber eine Verurteilung der Familien resultiert, die ihnen die Türen geöffnet und sie in ihr Zuhause gelassen haben? Die Gruppe um González arbeitet hier so umsichtig, wie es im Rahmen gegebener gesellschaftlicher Verhältnisse möglich ist. Während einerseits die Freiwilligkeit der Teilnahme aller Beteiligten eine Voraussetzung ist und sich darum im Rahmen der Möglichkeiten maximal bemüht wird, werden außerdem alle Lehrenden umfassend diskriminierungskritisch geschult, bevor sie sich auf den Weg in die Familien machen (ebd.: 9f.).

Grenzüberschreitungen, wie sie im Kontext der sozialen Arbeit, in der Hausbesuche ja zum Standardrepertoire gehören, differenziert beschrieben wurden (vgl. etwa Gerull 2013), sind auch beim Hausbesuch der Lehrenden im Elternhaus ein Risiko, das bedacht und systematisch reflektiert werden muss. Neben den üblichen Antinomien des Lehrerhandelns (Helsper 1996) kommt beim Eintritt in den privaten Bereich eine Verschärfung der Rollenkonflikte und der Nähe-Distanz-Fragen hinzu. Sowohl unerwünschte paternalistische Eingriffe in das Familienleben seitens der Lehrenden als auch eine persönliche Übervereinnahmung der Lehrenden seitens der Eltern können zum Problem werden. Ebenso muss die strukturell vorhandene Machtasymmetrie zwischen Lehrenden und Eltern sehr bewusst als Handlungsfrage bearbeitet werden, wenn es zu einem offenen Austausch auf Augenhöhe kommen soll. Dazu gehört dann nicht nur eine Verschiebung der Augenhöhe, sondern auch eine Verschiebung des Blicks – der erlernten Perspektive. Getrieben wird die Gruppe um González daher nicht zuletzt von der Motivation „to alter the perceptions of working-class or poor communities and to view these households primarily in terms of their strengths and resources as their defining pedagogical characteristics“ (ebd.: x). Der forschende Blick richtet sich also gezielt darauf, was ‚hinter‘ den eigenen Vorannahmen und Stereotypen an Stärken und Ressourcen in den Familien vorhanden ist. Die Lehrenden erhalten daher neben den Trainings, die sie auch für ethnographisches Forschen vorbereiten, einen Interviewleitfaden, der das Gespräch mit den Familienmitgliedern zumindest grob rahmt, und einen Beobachtungsbogen, der ihren Blick fokussiert und ermöglicht, Wissen und Wissensspraxen zügig wahrzunehmen und zu notieren. Während der gesamten Beobachtungs- und Lernphase werden sie von der Forschungsgruppe begleitet, die eine regelmäßige Study Group anleitet. Diese Study

Group hat sowohl supervisorische Funktionen als auch eine, die einem Forschungskolloquium ähnelt. Die Lehrenden besuchen die Familien, nehmen ein wenig Teil an ihrem Alltag und kommen mit Feldnotizen und aufgenommen Interviews aus den Familien. All dieses Material wird zum Teil von den Lehrenden gemeinsam mit der Forschungsgruppe ausgewertet, einen anderen Teil übernimmt die Forschungsgruppe, wobei die Auswertungsergebnisse wiederum den Lehrenden und auch den Familien zum Abgleich zur Verfügung gestellt werden.

Beispiele für auf diese Art sichtbar gemachtes Wissen sind im Falle des in den USA durchgeführten Projekts beispielsweise Wissen über bestimmte historische Ereignisse, die in der hegemonialen Geschichtsschreibung gelöscht worden sind, Erzählungen, die in den Communities nur mündlich überliefert werden, geologisches und musikalisches Wissen, Kenntnisse über Heilkräuter, Einblicke in die sozialen Netzwerke und Hilfsstrukturen der jeweiligen Communities und noch vieles andere (vgl. etwa ebd.: 177).

Eine zentrale Folge des Projekts war neben den dokumentierten ‚Wissenshaushalten‘ das bessere Verständnis und die bessere Verbindung der Lehrenden mit den besuchten Familien und damit den Communities, denen diese sich zugehörig fühlten. Stereotype Vorannahmen konnten von beiden Seiten abgebaut und, wie durchgehend betont wird, *confianza* (Vertrauen) aufgebaut werden, was den Kindern und Jugendlichen auch dann im pädagogischen Verhältnis zugutekam, wenn nicht in jedem Fall direkt Wissensinhalte aus ihren Familien im Unterricht thematisiert und im Curriculum verankert werden konnten (vgl. ebd.: 8).

Während dieses Projekt, das aufgrund des hier möglichen Umfangs, nur sehr kurz skizziert werden konnte, in seiner Übertragbarkeit auf den deutschsprachigen Schulkontext viele Möglichkeiten aufweist, ist es auch besonders interessant für die Arbeit in der Erwachsenenbildung und hier in der Arbeit mit Migrant\*innen aus dem sogenannten globalen Süden.

## 4 Solidarische Bildungsarbeit

Deutschland ist eine Migrationsgesellschaft, also eine Gesellschaft, die sich durch Migration konstituiert. Der wirtschaftliche Erfolg und das ‚gute Leben‘ in diesem Land sind nur möglich, weil Menschen entschieden haben, ihren Lebensmittelpunkt aus anderen Nationen nach Deutschland zu verlegen. Auf der Suche nach einem besseren Leben, im Rahmen der weltweiten klimatischen Veränderungen und im Kontext der zunehmenden Gewalt, von der schon in der Einleitung gesprochen wurde, kommen jedes Jahr tausende Menschen nach Deutschland, werden Teil der deutschen Bevölkerung und fordern ihr legitimes Recht auf ein ‚gutes Leben‘ ein. Dies wird einerseits von vielen als bedrohlich wahrgenommen und rechtswidrige Akteur\*innen schaffen in einem imaginierten Bedrohungsszenario täglich vor allem in sozialen Onlinenetzwerken diskursive Räume, in denen Angst und Hass produziert wird. Andererseits stellt das ‚Ankommen‘ so vieler neuer Menschen eine echte Chance für pädagogische Institutionen dar. Bisher setzen diese sich allerdings nur sehr langsam in Bewegung. Schon seit den 1960er Jahren gibt es in Deutschland die sogenannte Gastarbeiter\*innenmigration. Erst 2001, 41 Jahre später, war die Regierung soweit anzuerkennen, dass Deutschland tatsächlich ein Einwanderungsland ist und staatliche Institutionen sich daher darauf einstellen müssen. Gleichzeitig erschienen die PISA-Ergebnisse, die deutlich darauf

hinweisen, dass es in Deutschland einen starken Zusammenhang zwischen Elternhäusern/sozialer Herkunft und Bildungserfolg der Kinder gibt (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006). Ein Zusammenhang, der in anderen an PISA teilnehmenden Ländern (abgesehen von Österreich) nicht im gleichen Ausmaß existiert. Die damalige gesellschaftliche Stimmung beinhaltete die Chance für strukturelle/institutionelle Veränderungen, die zum Teil auch tatsächlich ergriffen wurde. So wurden beispielsweise 2005 flächendeckend Integrationskurse eingeführt, in denen Menschen bis heute kostenlos oder für einen geringen Eigenanteil Deutsch lernen können. Kindern durfte die Versetzung nur noch dann verweigert werden, wenn sie rechtzeitig durch die Schule Förderangebote erhalten, um die Unterrichtsinhalte doch noch bewältigen zu können. Leider gingen mit diesen, hier nur exemplarisch benannten neuen Möglichkeiten auch neue Formen der Disziplinierung und Kontrolle einher (vgl. Heinemann 2018). Ein sichtbar umtriebiger Migrationsregime ist zum Leben erwacht, das sich der Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung widmet (vgl. Bundestag 2005) und die bereits Zugewanderten einer genauen Beobachtung unterwirft. So sind auch die bundesweit durchgeführten Deutschkurse dem Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMI) und nicht etwa dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unterstellt. Das BMI ist zuallererst für den Bevölkerungsschutz und Sicherheitsaufgaben (Terrorabwehr u.a.) zuständig, und nun eben auch für Deutsch – sprich: Integrationskurse. Was Terrorabwehr mit Deutsch lernen zu tun hat, ist aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive nicht nachvollziehbar, vor allem wenn es in erster Linie sprachdidaktische und pädagogische Kompetenzen sind, die in den Kursen gebraucht werden.

Nachhaltige Veränderungen bezüglich der gesellschaftlichen Verhältnisse in Richtung einer offeneren, differenzfreundlicheren Gesellschaft, in der auch Schwarze Personen selbstverständlich Leitungspositionen bekleiden, Kopftuch tragende Frauen sich keine Sorgen um ihr Bewerbungsfoto machen müssen etc., stehen noch aus.

18 Jahre nach PISA gibt es nun mit der Ankunft vieler neuer Menschen in diesem Land vielleicht eine neue Chance, die Verhältnisse nachhaltig in Bewegung zu bringen. Der Funds of Knowledge-Approach könnte zumindest ein kleines Rädchen im Getriebe der Veränderung sein. Aus dem globalen Süden zugewanderte Menschen bringen Wissensinhalte mit, die im westlichen Kontext unsichtbar gemacht werden beziehungsweise (noch) keine Anerkennung finden. Wird der Funds of Knowledge-Approach in einer Variation beispielsweise auf den pädagogischen Raum ‚Deutschkurs‘ übertragen, könnte ein Lernraum entstehen, der näher an jenes Ideal der kritischen Erwachsenenbildung herankommt, welches ein Miteinander-Lernen auf Augenhöhe vorsieht. Besuche und ein Austausch über den Kursraum hinaus in der eigentlichen Lebensumgebung der Teilnehmenden stoßen dabei jedoch auf die gleichen Hindernisse wie die oben bereits beschriebenen. Dies umfasst zu investierende zusätzliche Arbeitszeit, die eigene Involviertheit in gesellschaftliche Diskurse, notwendige Räume für Reflexion und gerade im Kontext Deutschkurs zusätzlich noch das Risiko über ‚private‘ Besuche in Rollenkonflikte zu kommen, die gerade für Deutschkursleitungen sowieso ein großes Thema sind (vgl. etwa Becker 2014). Viele Teilnehmer\*innen befinden sich in prekären Lebenslagen, so dass oft neben sprachdidaktischen vor allem sozialpädagogische und sozialarbeiterische Kompetenzen nötig werden. Die Besuche der Lehrenden müssten daher sehr eng durch eine supervisorische Study Group begleitet werden. Ein Angehen dieser Hindernisse – zumindest in kleinen Schritten – könnte jedoch einen insgesamt großen Schritt in Richtung solidarische Bildungsarbeit ermöglichen. Dann sind es nicht nur Lehrende der

Mehrheitsgesellschaft, die den neu Zugewanderten ‚beibringen‘, wie es in Deutschland zugeht, welche Verhaltensnormen erwartet werden und welches Deutsch in welchem Kontext angemessen ist. Es gäbe ein klares Bekenntnis dafür, dass auch die Teilnehmenden wertvolle Wissensinhalte mitbringen und dass dieses ein für den westlichen Kontext bereicherndes und wertvolles Wissen ist, dessen Dokumentation und Verbreitung Perspektiven verändern und neue Möglichkeiten des Zusammenlebens aufzeigen kann. Der einseitige Zugriff der Mehrheitsgesellschaft auf die neu Zugewanderten als einer, in dem diese sich lediglich an bestehende Strukturen der Mehrheitsgesellschaft anpassen und unterordnen müssen, wie beispielsweise die Verpflichtung zur Teilnahme an Wertekursen in Österreich, wäre aufgebrochen zugunsten einer Perspektive, in der Bestehendes durch neue Perspektiven irritiert werden und sich weiterentwickeln könnte.

## 5 Fazit

Der Versuch einer Übertragung des Funds of Knowledge-Approach auf die deutsche Migrationsgesellschaft und eine Erweiterung der Überlegungen vom Kontext Schule auch auf den Bereich der Erwachsenenbildung stecken noch in den Anfängen. Hegemoniale Diskurse erzeugen Wissen und Haltungen. Durch das Einspeisen von Wissen ‚von unten‘ in eben diese hegemonialen Diskurse, lassen sich über die Zeit Wissensbestände und Haltungen beeinflussen – hier haben insbesondere Bildungsinstitutionen eine besondere Verantwortung. Auch wenn das Risiko besteht, dass dann wieder nur jene Wissensinhalte prominent und appropriiert werden, die den hegemonialen Diskursen in irgendeiner Form nützlich sind und andere weiter unsichtbar bleiben, wäre es zumindest ein Schritt in Richtung einer Anerkennung dessen, dass die Menschen, die da kommen, keine ‚unzivilisierten Fremdlinge‘ sind, die erstmal lernen müssen, ihrer Nachbarin ‚Guten Tag‘ zu sagen (vgl. Österreichischer Integrationsfonds o.J.: 49), sondern Menschen, die Wichtiges zu sagen haben, Respekt verdienen und eine Anerkennung ihrer Individualität. Dies nützt letztlich dann allen, die gemeinsam Gesellschaft gestalten wollen. Die hier ausgeführten Überlegungen bergen zumindest das Potential, sich auf einen Weg zu machen, der es ermöglicht auf Augenhöhe solidarisch und gemeinsam an einer Veränderung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse zu arbeiten, mit dem normativen gesetzten Ziel einer Reduktion von Ausgrenzung, Benachteiligung und Gewalt. In einer Zeit, in der auf der ganzen Welt rechts-nationalistische Einstellungen wieder die Oberhand gewinnen und gewaltverherrlichende Männlichkeiten als Anführer verehrt werden, brauchen wir andere Antworten als jene, die wir eh schon kennen – wir sollten zuhören lernen.

## Literatur

- Abdi, Ali A. (Ed.) (2011): *Decolonizing Philosophies of Education*. Rotterdam: SensePublishers.
- Al-Jābirī, Muḥammad Ābid (2009): *Kritik der arabischen Vernunft*. Berlin: Perlen-Verlag.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.) (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Becker, Agnes (2014): Dozenten im Integrationskurs nach dem Zuwanderungsgesetz. Rollenkonflikte und Bewältigungsstrategien. München: Utz.
- Bourdieu, Pierre/Schwibs, Bernd (2007): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bundestag (01.01.2005): Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern.
- Butler, Judith (2016): *Frames of war. When is life grievable?* London/New York: Verso.
- Connell, Raewyn (2017): *Southern theory. The global dynamics of knowledge in social science.* Cambridge: Polity.
- Curley, Stephanie/Rhee, Jeoung-eun/Subedi, Binaya/Subreenduth, Sharon (2018): Activism as/in/for Global Citizenship: Putting Un-Learning to Work Towards Educating the Future. In: Davies, Ian et al. (Eds.): *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education.* London: Palgrave Macmillan UK, pp. 589–606.
- Gerull, Susanne (2013): Hausbesuche in der sozialen Arbeit: Traditioneller Ansatz - zu wenig reflektiert. In: *Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 33, 127, S. 51–62.
- González, Norma/Moll, Luis C./Amanti, Cathy (2009): *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms.* New York: Routledge.
- Gramsci, Antonio (2012): *Gefängnishefte: kritische Gesamtausgabe.* Hamburg: Argument Verlag.
- Gross, Elizabeth/Spivak, Gayatri Chakravorty (1999): Criticism, Feminism, and the Institution. An interview with Gayatri Chakravorty Spivak. In: Robbins, Bruce (Ed.): *Intellectuals.* Minneapolis: Univ. of Minnesota Press, pp. 153–172.
- Hall, Stuart (2012): Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: Hall, Stuart (Hrsg.): *Rassismus und kulturelle Identität.* Hamburg: Argument-Verl., S. 137–179.
- Haug, Frigga (2004): *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen.* Hamburg: Argument-Verl.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* Frankfurt am Main: Suhrkamp (1. Aufl., Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 521–569.
- Heinemann, Alisha M. B. (2018): Alles unter Kontrolle? In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 41, 1, S. 79–92.
- Hountondji, Paulin J. (2002): *The struggle for meaning. Reflections on philosophy, culture, and democracy in Africa.* Athens: Ohio University Center for International Studies.
- Illich, Ivan (1984): *Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Keuschnig, Gregor (2009): Mohammed Abed Al-Jabri: Kritik der arabischen Vernunft - Einführung. <https://www.begleitschreiben.net/kritik-der-arabischen-vernunft/> [Zugriff: 28.03.2019].
- Kristeva, Julia (1982): *Powers of horror. An essay on abjection.* New York: Columbia University Press.
- Letourneau, Charles (1898): Un fait de psychologie primitive. In: *Bulletin et Mémoires de la Société d'Anthropologie de Paris*, S. 321–328.
- Mandela, Nelson (1990): *Speech on Education.* Boston. Online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=b66c6OkMZGw>, Video [Zugriff: 14.04.2019].
- Österreichischer Integrationsfonds (o.J.): *Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln.* [https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user\\_upload/Wertebroschuere\\_Lernunterlage\\_Kern\\_de\\_en\\_klein.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Wertebroschuere_Lernunterlage_Kern_de_en_klein.pdf), [Zugriff: 15.04.2019].

- Rheindorf, Markus/Wodak, Ruth (2017): Borders, Fences, and Limits—Protecting Austria From Refugees: Metadiscursive Negotiation of Meaning in the Current Refugee Crisis. In: *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, pp. 1–25.
- Sacher, Werner (2013): Interkulturelle Elternarbeit - eine Maßnahme zur Verminderung der Bildungsbenachteiligung von Mitbürgern mit Zuwanderungsgeschichte. Expertise im Auftrag der Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen, Projekt 'Lernen vor Ort' Bremen.Bremen. <https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/sacher.pdf>, [Zugriff: 20.08.2019].
- Said, Edward W. (2003 [1978]): *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- Santos, Boaventura de Sousa (2016): *Epistemologies of the South. Justice against epistemicide*. London/New York: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2013): *Imperative zur Neuerfindung des Planeten. Imperatives to re-imagine the planet*. Wien: Passagen-Verl.
- Thompson, Christiane (2016): Differenz. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, J., S. 59–82.
- Wiredu, Kwasi (2000): Our Problem of Knowledge: Brief Reflections on Knowledge and Development in Africa. In: Karp, Ivan/Masolo, D. A. (Eds.): *African philosophy as cultural inquiry*. Bloomington: Indiana University Press, pp. 181–186.