

Boger, Mai-Anh

## Wer partizipiert an wessen Bildung? Einsatzpunkte einer universalismuskritischen Bildungstheorie

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 42 (2019) 3, S. 4-10



Quellenangabe/ Reference:

Boger, Mai-Anh: Wer partizipiert an wessen Bildung? Einsatzpunkte einer universalismuskritischen Bildungstheorie - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 42 (2019) 3, S. 4-10 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-213020 - DOI: 10.25656/01:21302; 10.31244/zep.2019.03.02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-213020>

<https://doi.org/10.25656/01:21302>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**ZEP** Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep/profil>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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)

Mitglied der  
  
Leibniz-Gemeinschaft

## Weltgesellschaftliche Partizipation

- Wer partizipiert an wessen Bildung?
- Zu Partizipation und Selbstvertretung
- Partizipation im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion
- Reallabor Queichland – eine Lernumgebung im Kontext Nachhaltigkeit
- „Global Competence“ – der neue Fokusbereich in PISA 2018



# Editorial

**I**m Mittelpunkt des vorliegenden ZEP-Heftes steht die reflexive Auseinandersetzung mit (welt-)gesellschaftlicher Partizipation im Bildungskontext. Es sollen Chancen und Grenzen, Dilemmata und Spannungsfelder in und für Theorie und Praxis aufgezeigt werden. Dazu soll der Blick auf unterschiedliche Handlungsfelder sowie auf verschiedene Akteur\*innen und Adressat\*innen gerichtet werden.

Die ersten beiden Artikel nutzen Perspektiven postkolonialer Theorie und beziehen sich dabei u. a. auf G. C. Spivak, wodurch die Auseinandersetzung mit dem Partizipationsverständnis grundsätzlich auf eine tiefere Ebene vordringen kann. In kritischer Perspektive diskutiert zunächst Mai-Anh Boger in ihrem Beitrag „Wer partizipiert an wessen Bildung?“ einen falschen Begriff von Universalismus, indem sie die klare Unterscheidung zwischen emanzipatorischen, befreien und unterdrückerischen Ansätzen (u. a. durch Rückgriff auf Freires Konzept der Bankiersmethode) analysiert. Mit dieser Grundlage gelingt es ihr im Weiteren zu fragen, wer überhaupt das Recht auf welche Partizipation in der Bildung hat und wer – im Gegensatz zur Partizipationsrhetorik – womöglich auf assimilatorische Weise genötigt wird, an einer ‚Bildung‘ teilzuhaben, die er oder sie sich nicht ausgesucht hat.

Manfred Liebel schließt mit seinem Beitrag „Die Kinder und ihr beredtes Schweigen“ daran an, indem er die gängige Rede und Praxis der Partizipation von Kindern und Ju-

gendlichen kritisch untersucht. Dazu nimmt Liebel das verbriehte Recht der UN-Kinderrechtskonvention in den Blick und untersucht es grundsätzlich und konsequent auf den tatsächlichen Partizipationsgehalt. Denn allzu oft stellt sich trotz intensiven Bemühens Partizipation als wenig wirkungsvoll oder nachhaltig, im schlimmsten Fall als Scheinpartizipation heraus. Wie können also Kinder „sprechen“ und wie ihre Stimmen „gehört“ werden? Zur Veranschaulichung führt er Beispiele aus dem Globalen Norden und Globalen Süden an.

Lydia Kater-Wettstädt und Henrike Terhart blicken sodann auf Partizipation als Anspruch Globalen Lernens und reflektieren diesen bezogen auf den Kontext Schule. Sie setzen sich mit der Frage auseinander, wie der Anspruch Globalen Lernens, Partizipation im Sinne einer aktiven Teilhabe an bzw. (Mit-)Gestaltung von Weltgesellschaft anzuregen und hierfür eine abstrakte Sozialität einzutüben, für die schulische pädagogische Praxis theoretisch beschrieben werden kann. Der Fokus liegt dabei auf der Reflexion schulischer Alltagspraktiken im Globalen Lernen, die als ein Wechselspiel von situativer Inklusion und Exklusion gefasst werden. Mit diesem Zugang bieten die Autorinnen die Möglichkeit, weltgesellschaftlich ausgerichtete partizipative Bildungsarbeit theoriegeleitet reflektieren und weiterentwickeln zu können.

Björn Risch, Alexander Engl, Marc B. Rieger, Britta Rudolf und Marie Schehl stellen in ihrem Beitrag schließlich am Beispiel des

Reallabors Queichland eine Möglichkeit zur Gestaltung einer auf translokalen zivilgesellschaftlicher Partizipation basierenden Lernumgebung zum Thema Nachhaltigkeit vor. Es wird zum einen veranschaulicht, inwiefern im Rahmen des Reallabors im Dialog zwischen Wissenschaft, Schule und Zivilgesellschaft Lernangebote konzipiert und umgesetzt werden können. Zum anderen wird aufgezeigt, wie durch Open Educational Resources, wie beispielsweise Wikiversity, die Möglichkeit eröffnet werden kann, dass Menschen anderer Regionen und Länder an den Aktivitäten des Reallabors partizipieren und diese mitgestalten können.

In der Rubrik Portrait beleuchtet Johannes Röhr vom Institut für Ökologie und Aktionsethnologie e. V. (Infoe) als Vertreter einer zivilgesellschaftlichen Organisation, auf welche Art und Weise benachteiligte Gruppen im Globalen Norden und Süden mehr Teilhabe einfordern und wie sie dabei unterstützt werden können.

Wir wünschen Ihnen eine Gewinnbringende Lektüre!

Claudia Lohrenscheit, Sabine Lang,  
Claudia Bergmüller  
Coburg und Weingarten, November 2019

doi.org/10.31244/zepl.2019.03.01

## Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik  
ISSN 1434-4688

## Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

## Schriftleitung:

Annette Scheunpflug

## Technische Redaktion:

Caroline Rau (verantwortlich),  
Jana Costa (Rezensionen),  
Anne-Christine Banze (Schlaglichter)

## Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

## Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40  
E-Mail: [info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

**Begründet von:** Alfred K. Treml (†) mit dem AK Dritte Welt Reutlingen.

**Ehemals in der Redaktion:** Barbara Asbrand, Hans Bühler, Hans Gäbler, Sigrid Görgens, Richard Heßling (Schweiz), Linda Helfrich, Alfred Holzbrecher, Torsten Jäger, Gerhard Mersch, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Georg Friedrich Pfäfflin, Arno Schöpke, Birgit Schößwender, Horst Siebert, Klaus-Jürgen Tillmann, Barbara Toepper, Erwin Wagner, Joachim Winter.

**Aktuell in der Redaktion:** Achim Beule, Claudia Bergmüller, Christian Brüggemann, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmut Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Lydia Kater-Wettstädt, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt.

**Anzeigenverwaltung:** Waxmann Verlag GmbH, Paula Brauer: [brauer@waxmann.com](mailto:brauer@waxmann.com)

**Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autorinnen und Autoren

**Titelbild:** Stockvektor-Nummer: 1367484713 ; <https://www.shutterstock.com>

**Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:** erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 24,00, Einzelheft EUR 11,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorkfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischer Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

Themen	4	<b>Mai-Anh Boger</b> Wer partizipiert an wessen Bildung? – Einsatzpunkte einer universalismuskritischen Bildungstheorie
	11	<b>Manfred Liebel</b> Die Kinder und ihr beredtes Schweigen. Zu Partizipation und Selbstvertretung
	16	<b>Lydia Kater-Wettstädt/Henrike Terhart</b> Globales Lernen in der Schule – Partizipation im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion
	22	<b>Björn Risch/Alexander Engl/Marc B. Rieger/Britta Rudolf/ Marie Schehl</b> Reallabor Queichland – gemeinsames Gestalten einer Lernumgebung im Kontext Nachhaltigkeit
Portrait	27	<b>Johannes Röhr</b> Globale Partizipation der Zivilgesellschaft und indigene Völker
themenfremder Artikel	29	<b>Lydia Kater-Wettstädt/Dennis Niemann</b> ,Global Competence‘ – der neue Fokusbereich in PISA 2018. Ein holpriger Start
VIE	37	Bericht über die Konferenz ‚Bildung Macht Zukunft – Lernen für die sozial-ökologische Transformation‘
	39	Gemeinsames Globales Lernen für den Klimaschutz. Die GLOBAL EDUCATION WEEK 2019 und das Studienbegleitprogramm STUBE Hessen
	40	Rezensionen
	42	Schlaglichter

Mai-Anh Boger

# Wer partizipiert an wessen Bildung? – Einsatzpunkte einer universalismuskritischen Bildungstheorie

## Zusammenfassung

In vorliegendem Beitrag wird das Menschenrecht auf Bildung in seiner Relation zu pädagogischen Partizipationsbegriffen ausgehandelt und aus einer universalismuskritischen Perspektive betrachtet. Dazu wird zunächst die Unterscheidbarkeit und Unterscheidung zwischen einerseits emanzipatorischen und andererseits unterdrückerischen, falschen Universalismen mit verschiedenen post-/dekolonialen Theoriezugängen betrachtet (1). Sodann wird ausgeführt, was dies für ein pädagogisches Verständnis von Partizipation bedeutet (2). Nach dieser vorbereitenden Begriffsarbeit wird sich der Leitfrage gewidmet, wer ein Recht auf Partizipation an welcher/wessen Bildung hat und wer – von falschen Universalismen eingefangen – auf assimilatorische Weise genötigt wird, an einer Bildung teilzuhaben, die er sich nicht ausgesucht hat (3).

**Schlüsselworte:** *Universalismuskritik. Partizipation, Emancipation, Bildungstheorie*

## Abstract

This paper examines the human right to education in its relation to pedagogical understandings of participation and scrutinizes claims of universality. From a post- and decolonial perspective it is questioned whether it is possible, and if yes, how it is possible to discern false and oppressive universalisms from emancipatory universalisms, that must be defended (1). After elaborating a pedagogical concept of participation (2) the consequences of these philosophical and political thoughts for an engaged pedagogy are examined (3): Who has a right to participate in which educational settings? Which understanding of education/Bildung is open to whom? Who is forced to participate in a form of Bildung he has not and would not freely submit to?

**Keywords:** *universalism criticism, participation, emancipation, education theory*

Häufig wird den postkolonialen Studien in einem Pauschalurteil unterstellt, sie würden im altbekannten postmodernen Modus an der Universalität der Menschenrechte zweifeln und seien deshalb unethisch. Daher lohnt es sich wohl damit zu eröffnen, dass dieses Pauschalurteil falsch ist – und in akademischen Kreisen sogar als völlig haltlos erscheint: In postkolonialen Kritiken an Eurozentrismen geht es nicht darum, die Universalität von allem anzuzweifeln oder die Möglichkeit von Universalismen insgesamt zu verneinen, sondern es geht lediglich um die Frage, wie sich emanzipatorische Universalismen von unterdrückerischen, falschen Universalismen unterscheiden lassen. Fragt man nach dieser Unterscheidbarkeit wird zudem deutlich, dass nicht nur kulturelle Hegemonien, sondern vor allem Klassenprivilegien zu hinterfragen sind, da diese wesentlich mitbestimmen, wer mächtig genug ist, etwas als universal zu setzen (und geglaubt zu bekommen). So schreibt zum Beispiel auch Spivak (2008), eine der zentralen Stimmen des postkolonialen Diskurses und selbst eine Vertreterin des Dekonstruktivismus:

„Trotzdem ist es unaufrechtig, die Menschenrechte als eurozentrisch zu bezeichnen, nicht nur, weil im globalen Süden die einheimischen MenschenrechtlerInnen im Großen und Ganzen Nachkommen der kolonialen Subjekte sind, die sich häufig kulturell gegen Eurozentrismus positionieren, sondern auch, weil die Angehörigen der neuen Diaspora im internationalen Kontext eine wichtige Rolle spielen [...]. Deswegen wird die Aufgabe, Unrecht zu richten, der oberen Klasse zugesprochen, wobei die Klassengrenze bis zu einem gewissen Ausmaß und ungleichmäßig rassistische Grenzziehungen und die Nord-Süd-Trennung durchkreuzt“ (S. 10).

Es ist also deutlich komplizierter: Weder kann man die Universalität der Menschenrechte naiv als gegeben betrachten, noch ergibt es Sinn, in derselben Pauschalität davon auszuge-

hen, sie seien eurozentrisch. Vielmehr betreten wir hier ein komplexes Geflecht aus klassenbasierten Privilegierungen und kulturellen Hegemonien, die sich verschränken. Die Korrelation zwischen Klassenverhältnis und Nord-Süd-Trennung ist dabei, wie in obigem Zitat betont, nicht so stark und eindeutig als dass es legitimierbar wäre, in eine unterkomplexe Analyse zurückzufallen, die nur einen dieser beiden Faktoren in den Blick nimmt. Wer eine Eurozentrismuskritik unternehmen will, ohne nach diesen Klassenprivilegien zu fragen, vergisst ebenjene Diskursdynamiken, in denen reproduziert wird, wer sich in der Position sieht, jener zu sein, der Unrecht richtet, und wer auf der Seite der Empfangenden dieser wohlältigen Gaben platziert und in diesem advokatorischen Sprechen von den Erstgenannten repräsentiert wird.

Es geht also erstens darum, *wessen* Teilhabe/Partizipation eingefordert wird und zweitens darum, *von wem* diese Forderung ausgeht und in repräsentationalen Sprechakten aufs Parkett gebracht wird. Vom wem diese Forderung nach Teilhabe ausgeht, ist deshalb relevant, da die Rückseite des Teilhabebegriffs sich regelhaft in der unsanften Nachfrage enttarnt, wer hier (gönnerhaft, wohlmeinend, großzügig) *teilhaben lässt*. Wenn jenes, woran partizipiert werden soll, jenen, die diese Partizipation stellvertretend für andere einfordern, bereits zu eigen ist, wenn es also zum Beispiel die eigene Kultur ist, von der man sagt, die anderen hätten ein Recht darauf, an ihr zu partizipieren, dann ist eine Selbstkritik von diesem privilegierten (also zum Beispiel europäischen oder bourgeois oder eben noch komplexer intersektional durchkreuzten) Standpunkt aus angebracht. Daraus folgt jedoch nicht, dass es gälte, die Diskurse um Partizipation zu verwerfen oder eben alle Universalismen fallen zu lassen. Es geht zunächst nur um eine Blickwende auf jene, die teilhaben lassen. Denn tatsächlich muss man auch dies lernen: Die Diskurse um Ermächtigung der Ohnmächtigen durch Teilhabe vergessen allzu gerne, dass es auch um einer Erziehung der Mächtigen zu einem echten Teilhaben-Lassen gehen muss.

Ebendies ist freilich auch bei Bildung der Fall: Wir müssen lernen zu begehrn, dass alle an einer umfassenden Bildung, die auf Mündigkeit zielt, teilhaben dürfen (und nicht nur an einer abgespeckten Grundbildung im Stile der Entwicklungshilfe) – und zugleich müssen wir lernen skeptisch zu sein, ob jene wahre Bildung, die uns selbst als begehrenswert erscheint, tatsächlich zur Befreiung aller dienlich ist, ob sie also als emanzipatorischer Universalismus verteidigt werden kann. Wenn wir in den postkolonialen Studien fragen, wie sich zwischen emanzipatorischen und unterdrückerischen Universalismen unterscheiden ließe, ist dies demnach bei genauerem Hinsehen das Gegenteil eines Angriffs auf die Universalität des Menschenrechts der Bildung: Es geht um die unbequeme Präzisierung durch die selbstkritische Nachfrage, auf welche Bildung es ein universales Recht gibt. Diese Frage nicht zu beantworten, kann mitunter genauso viel Schaden anrichten, wie die Chuzpe zu haben, einen solchen Universalismus zu skizzieren und damit das Wagnis zu begehen, selbst einen falschen Universalismus entworfen zu haben.

Problematisch werden solche falschen Universalismen, die in bester Absicht entworfen wurden, vor allem dann, wenn das gönnerhafte Teilhaben-Lassen mit der Macht verbunden ist, die ausreichende Umsetzung und Verinnerlichung der

menschenrechtsorientierten Bildung, die man für richtig hält und als emanzipatorischen Universalismus verteidigt, zu kontrollieren und zu überwachen:

„Deswegen vertrete ich im Folgenden die Meinung, dass, solange ‚Bildung‘ als ‚Bewusstseinsbildung‘ über eine ‚Norm der Menschenrechte‘ und als ‚Alphabetisierung zum Zwecke eines besseren Zugangs zu Medien‘ verstanden wird, niemals eine ‚ausreichende Habitualisierung und Institutionalisierung‘ stattfinden kann, was nur zur Legitimation weiterer internationaler Kontrolle führt“ (Spivak, 2008, S. 11).

Spivak, die hier nur exemplarisch als eine Stimme des postkolonialen Diskurses angeführt wurde, verteidigt also ein eigenes Konzept von Bildung als universal wertvoll und attackiert zugleich ein anderes Konzept von Bildung als falschen Universalismus, der lediglich ebenjener Legitimation internationaler Kontrolle dient. In dieser Gleichzeitigkeit und Komplexität muss man es lesen, um den Aporien und Ambivalenzen, die aus postkolonialer Perspektive ausgearbeitet werden, gerecht zu werden – oder es zumindest zu versuchen.

### **Zur Unterscheidbarkeit und Unterscheidung emanzipatorischer und kritikwürdiger, falscher Universalismen**

Welche Theorieentwürfe gibt es nun schon, die uns dabei helfen könnten, diese Unterscheidung zwischen emanzipatorischen und unterdrückerischen Universalismen zu vollziehen? In den meisten post- und dekolonialen Theorien findet sich diese Unterscheidung, wenn auch in leicht unterschiedlichen Nomenklaturen phrasiert. Exemplarisch wird sie hier anhand von Paolo Freire und Suely Rolnik ausgeführt, um zwei kontrastierende Möglichkeiten zu zeigen. Die gemeinsame Grundfrage, auf die sich die hier dargelegten dekolonialen Kritiken in ihrer Verschiedenheit beziehen, lautet jedoch stets: *Wie lässt sich ein emanzipatorisch wirkender Universalismus, der auf die Befreiung aller zielt, von einem falschen Universalismus, der auf die imperiale Unterwerfung aller zielt, unterscheiden?*

In der Nomenklatur Freires gesprochen geht es bei der Unterscheidung emanzipatorischer und unterdrückerischer, falscher Universalismen um die Tatsache, dass auch die Didaktiken/Pädagogiken, die damit jeweils einhergehen, andere sind: Während eine Pädagogik der Autonomie (Freire, Tamm & Schreiner, 2013) bzw. der Befreiung bzw. eine Pädagogik der Unterdrückten mit einem Universalismus verbunden ist, da sie auf die Befreiung aller zielt und diese als unteilbar versteht, ist die Bankiersmethode als unterdrückerische Praxis des Unterrichtens mit einem Universalismus verbunden, da er alle gleichförmig dem Diktat des Kapitals unterwirft und also dadurch gleich macht, dass für alle die gleichen Spielregeln zur Ausbeutung gelten. Dieses herrschaftliche, anti-dialogische Sprechen lebt sogar von der Beanspruchung von Universalität, da sich schließlich niemand dieser Herrschaft entziehen darf.

Die Pointe besteht nun darin zu verstehen, warum der erste Universalismus mit einem Zweifeln einhergeht und „Geduld“ (Freire, 1973, S. 35) erfordert, während der zweite, der

unterdrückerische Universalismus des Kapitals sich leichtfüßig und reibungslos ausbreitet. Leicht einsehbar wird dies, wenn man sich an die Definition von Geld als universalem Tauschmittel erinnert: Diese Form der Universalität – via Geld alles mit allem tauschen zu können – lebt von der Reibungslosigkeit und der friktionslosen Vergleichbarkeit von allem. Emanzipatorische Universalismen hingegen erreichen nur dann alle, wenn sie sich mühsam, schrittweise und oft mit Reibungen und Konflikten einhergehend in den Dialog begeben. Das dialogische Herangehen ist vielleicht der zentrale Punkt in Freires Pädagogik und so verwundert es kaum, dass ihn alles stutzig macht, was in ebenjenem imperialen Gestus allzu schnell, allzu leicht große Territorien erobern will. So schreibt er zum Beispiel in seinem Aufsatz/Vortrag „Extension und kulturelle Invasion“ (1970/2007b) in aller Deutlichkeit, „daß die in dem Akt des ‚Extendierens‘, in der ‚Extension‘ einbezogene, Theorie antidialogisch und als solche mit wahrhafter Bildung unvereinbar ist“ (S. 49). Diese Bankiersmethode universalisiere nämlich gerade das falsche Wissen und unterstelle, dass dieses auch für alle dieselbe (lebensweltliche) Bedeutung haben müsse. Diese Form imperialer Didaktik<sup>1</sup> ist stets die gleiche und behandelt alle gleich, da sie (im Gegensatz zu einer problemorientierten Herangehensweise, bei der Menschen dialogisch lebensweltlich relevante und daher diverse Ziele verhandeln) immer das gleiche Ziel hat: die möglichst reibungslose Unterwerfung und Ausbreitung von Herrschaft. „Es bedeutet, in die Praxis des Deponierens von falschem Wissen zu verfallen, das den kritischen Geist betäubt und damit der Domestizierung der Menschen dient und die kulturelle Invasion zu ihrem Instrument macht“ (ebd., S. 66).

Ganz entschieden und stets in dieser klaren Binarität spricht Freire davon, dass diese zwei Pädagogiken – eine unterdrückerische und eine befreiende – unterscheidbar sind und auch zu unterscheiden sind: „Das mag nach einer Vereinfachung aussehen, ist es aber nicht. Die Auflösung des Widerspruchs ‚Unterdrücker-Unterdrückte‘ schließt tatsächlich das Verschwinden der Unterdrücker als Klasse ein“ (Freire, 1973, S. 43). Dies dürfe nicht verwischt werden, denn solange wir nicht in Zeiten leben, in denen tatsächlich alle frei sind, dient es der Herrschaft, wenn wir auf falsche Universalismen hereinfallen und uns somit zu früh am Ziel wähnen. Daher müsse man es konsequent zweiphasig denken: „Die Pädagogik der Unterdrückten, sofern sie eine humanistische und befreende Pädagogik ist, hat zwei klar unterschiedene Stufen. Auf der ersten Stufe enthüllen die Unterdrückten die Welt der Unterdrückung und widmen sich ihrer Veränderung durch die Praxis. Auf der zweiten Stufe, auf der die Wirklichkeit der Unterdrückung bereits verwandelt wurde, hört diese Pädagogik auf, den Unterdrückten zu gehören, und wird zu einer Pädagogik für alle Menschen“ (ebd., S. 41).

Der Prozess der Bewusstwerdung/Konszentration, der zur emanzipatorischen Universalisierung führt und damit den Übergang von der ersten zur zweiten Stufe bedeutet, sei dabei dialektisch zu fassen: „Was Konszentration wirklich ist, kann nur dialektisch verstanden werden, das heißt, wir müssen die dialektischen Beziehungen zwischen den Menschen und der Wirklichkeit verstehen, die durch die Menschen verändert wird und deren Veränderung wiederum die Menschen verändert“ (Freire, 2007a, S. 91 f.). Auf diese Weise lichtet sich erst

schrittweise, worin genau der emanzipatorische Universalismus besteht – weswegen es die bereits angeführte Geduld braucht.

Seither ist viel über Dialektik diskutiert worden; und auch über die Dichotomien, die Freires Denken noch merklich prägen – das Errichten zweier in aller Deutlichkeit benennbarer Seiten, die Klarheit des Gut und Böse – gerieten im Zuge des Aufkommens dekonstruktiver und postmoderner Theorien aus der Mode. Das Verlassen dieser historisch älteren Denkfiguren führt jedoch nicht zu der Behauptung, die Unterscheidbarkeit zwischen emanzipatorischen und unterdrückerischen Pädagogiken sei überhaupt nicht mehr gegeben. Lesen wir als nächstes also exemplarisch eines dieser neueren Werke: Suely Rolnik (2018) arbeitet mit einem rhizomatischen Konzept von Verbindung. Dieses wird jedoch einleitend nicht über die üblichen Quellen von Deleuze und Guattari (1977) eingeführt, sondern über die Geschichte Brasiliens und insbesondere die Widerstandsgeschichte Brasiliens und der darin geborenen Konzeptmetapher der Anthropophagie. Allein dies verweist auf eine widerständige Praxis: Hier wird verweigert, ein Konzept aus Quellen einer westlich-weißen Philosophie herzuleiten, da diese sodann leicht das lokale Wissen und die lokalen Praktiken überschreiben würde. Zu oft lässt sich beobachten, wie sonst in einer Hierarchisierung der westlichen Philosophie der Status des ernstzunehmenden Denkens zugewiesen wird, während es über die kolonisierte Kultur sodann heißt, sie liefere nur ein „ausschmückendes Beispiel“ oder sei ein nettes Forschungsobjekt, um das westliche Denken daran auszuführen oder bildlich zu untermalen.

In diesem Sinne verweist bereits der Auftakt des Werkes „Zombie-Anthropophagie“ in einer performativen Dopplung auf das Grundproblem: Es gibt Verständnisse transnationaler Bildung, bei denen Philosophien oder Theorien der westlichen Kolonialmächte auf eine Weise mit jenen der Kolonisierten verbunden werden, die im Ergebnis dazu führt, dass die altbekannte Hierarchie intakt bleibt. Ebenso wie es emanzipatorische und unterdrückerische Universalismen gibt, gibt es also auch emanzipatorische und unterdrückerische Formen der Begegnung und der Hybridität: „Anthropophagie“ bedeutet zunächst einfach „Menschenfresserei“ – es geht um das Verschlingen des Anderen. Dies kann man aber auf besagten zwei verschiedenen Weisen tun, nämlich auf eine Weise, die eine emanzipatorische Verbindung stiften hilft, und auf eine zombiähnliche Weise, die nicht belebt, sondern die Anderen zu Untoten werden lässt. „Eine Art ‚Zombie-Anthropophagie‘, die siegreiche Verwirklichung des reaktiven Pols dieser Tradition unserer Vorfahren“ (Rolnik, 2018, S. 74 f.): Im Gegensatz zu befreien Universalisierungen durch belebende Hybridität verschlingt der unterdrückerische Zombie-Universalismus die kolonisierten Anderen ohne jeden Abstand und dabei jede Alterität vernichtend, sodass er am Ende alleine oben liegen bleibt; man sagt, man habe etwas von den kolonisierten Anderen gelernt, aber es „gehört“ ihnen sodann nicht mehr. Sie wurden in und mit ihrem Wissen beraubt und enteignet (ausführlicher dargelegt in Boger und Castro Varela (i. E.), das am Beispiel der Kunst zwischen diesem kolonialen Raubbau und der emanzipatorischen Aneignung unterscheidet). Die Anschlussfähigkeit der Figur des Hybriden, Vermischten, Transkulturellen für neoliberalen Politiken führt dabei nicht nur von der Universalisierung der kapitalistischen Ordnung auf diesem

Planeten, sondern auch daher, dass eine Haltung des Pluralen und der Offenheit besser zu diesem passt. So werden gemäß Rolnik im Neoliberalismus die meisten kritischen Impulse nicht durch offene Unterdrückung abgewehrt, sondern durch Vereinnahmung, Entschärfung, Kommodifizierung oder eben – in der Leitmetapher des Buches gesprochen: durch Verschlingen neutralisiert. „Der kognitive Kapitalismus muss die subjektive Flexibilität und die kulturelle Experimentierfreudigkeit [...] wieder aktivieren und sie für die Erfindung und Produktion jener virtuellen Paradiese instrumentalisieren, durch die er seine Märkte schafft“ (ebd., S. 68). Diese zwei Modi der befreien- den und der zombiehaften Universalisierung durch Vermischung koexistieren nun gleichzeitig und ineinander verschränkt, sodass es manchmal gar nicht so leicht ist, sie voneinander zu unterscheiden. Gemäß Rolnik (2018) lässt sich der Unterschied zwischen diesen zwei Modi erfahren, indem man auf die Affekte achtet, die mit diesem Verschlingen einhergehen, denn die Zombie-Anthropophagie arbeite mit „falschen Heilsversprechen“ (S. 79), mit einem oberflächlichen, schönen Schein in Manier des Marketings. Sie zeigt dabei „nie- mals so etwas wie Schwäche“ (ebd., S. 51).

Interessant ist diese Idee auch deshalb, da der affektlogische Fokus selbst als Kritik an einer europäischen Hyperrationalität verstanden werden kann, die glaubt, man könne die Unterscheidung zwischen emanzipatorischen und unterdrückerischen Universalismen rein logisch oder rationalistisch (oder auch häufig: rein durch empirische Daten gestützt) durchdenken und vollziehen. So sagt Rolnik (2018) mit dieser Formulierung auch, dass man lernen kann, dies atmosphärisch zu fühlen, es als eine erfahrbare Vulnerabilität zu verstehen, die mich beim Anblick des Anderen durchfährt, die also sinnlich ist: „Wir müssen uns von einer logozentrischen Perspektive lösen, die zu einer auf das Subjekt reduzierten Subjektivität gehört, um uns stattdessen von einem moralischen Kompass leiten zu lassen“ (S. 99).

Die vergleichende Lektüre zeigt also, dass bei Freire von einem Zwei-Phasen-Modell ausgegangen wird (Freire, Tamm & Schreiner, 2013). Hier geht es um eine zeitliche Abfolge: Gerade damit das wahre Universale in einer noch zu ertasten-

den Zukunft erscheinen kann, dürfe man im unterdrücke- rischen Hier und Heute keinem falschen Universalismus nach- hängen. Bei Rolnik (2018) hingegen wird eine Gleichzeitigkeit unterdrückerischer und emanzipatorischer Universalismen gedacht, die sich in ihrer jeweiligen Affektlogik enttarnen. Was bei Freire als zweiphasig gedacht wird, wird in dem zyklisch-rhizomatischen Konzept als ungleichzeitige Verschiebung verstan- den. Der Hauptunterschied betrifft folglich die geschichtsphi- losophische Frage, ob man sich die Approximation des Universalen als linearen, historischen Fortschritt vorstellt oder aber als zyklische Operation, die mit ereignishaften Einbrü- chen der Universalisierung und deren erneutem Schwinden im Rad der Geschichte einhergeht. Die Hauptgemeinsamkeit zwi- schen beiden besteht in der Erkenntnis, dass die Fähigkeit, unterdrückerische von emanzipatorischen Universalismen zu unterscheiden, auch – oder sogar vor allem – eine moralische und emotionale Kapazität ist: Es fordert Tugenden wie Geduld, Bescheidenheit, Dialogfähigkeit und die Fähigkeit zu zweifeln. Das Wahren des emanzipatorischen Universalismus wird damit zu einer Frage des *Ethos*.

### Die konkordanten Partizipationsbegriffe

Entlang dieser Unterscheidungen lassen sich nun im zweiten Schritt folgende vier Verständnisse von Partizipation an diesem Universalen denken: Man kann eine lineare Fortschrittsge- schichte erzählen, gemäß der im Zuge der Verankerung der Menschenrechte immer mehr und mehr Menschen von diesem emanzipatorischen Universalismus ergriffen wurden und nun an diesem partizipieren können (Spalte A in Tab. 1). Oder man kann eine zyklische Partizipationsgeschichte erzählen, bei der sich das Rad der Geschichte genau dadurch dreht, dass sich abwechselt, wer selbstverständlich partizipieren kann und wes- sen Partizipation als Recht eingefordert werden muss (Spalte B). Zugleich lässt sich zwischen der Partizipation an einem emanzipatorischen Universalismus (Zeile 1) und der Nötigung, am neoliberalen Universalismus des Kapitals zu partizi- pieren (Zeile 2) unterscheiden. Im letztgenannten Fall wird

	(A) Lineare (Fortschritts-)Geschichte mit Blick auf die Partizipation aller	(B) Zyklische Einbrüche durch Partizipation einiger zuvor marginalisierter Anderer
(1) Emanzipatorischer Universalismus	(1A) Das Universale bleibt offen, da es sich erst schrittweise durch die Partizipation vormals Exkludierter lichtet.	(1B) Das Universale bleibt offen, da wir stets nur kontingente (zeit- und kulturspe- zifische) Bilder davon erhaschen, weswe- gen die (contra-)hegemonialen Kämpfe niemals aufhören.
(2) Falscher/unterdrückerischer Universalismus	(2A) Das Universale gilt als festgeschrieben und die Partizipation aller an diesem Fest- geschriebenen wird erzwungen.	(2B) Das Universale gilt als festgeschrieben und ergreift einzelne Bevölkerungsgrup- pen durch imperiale Unterwerfung, die jedoch brüchig ist.

Tab. 1: Vierfeldertafel der ‚Partizipation‘ am Universalen

Partizipation also angeordnet und ist daher niemals wirklich frei, während sie im erstgenannten Fall sowohl Prozess als auch Ziel der Befreiung beschreibt.

Überkreuzt man nun diese beiden Unterscheidungen ergibt sich folgendes Bild: In der ersten Spalte gehen wir von einer linearen Geschichtsvorstellung aus. Sodann kann eine Pädagogik der Unterdrückten sich als eine Pädagogik verstehen, die so lange für die Partizipation der marginalisierten/exkludierten Anderen kämpft bis der wahre Universalismus erreicht ist (1A). Wie dieser aussieht, werden wir jedoch erst wissen, wenn dann tatsächlich alle partizipieren, da jede Inklusion der zuvor exkludierten Anderen im emanzipatorischen Prozess dafür sorgt, dass dieses Bild vom wahrhaft Universalen zunehmend klarer wird. Es lichtet sich schrittweise im und durch das dialogische Vorgehen. An historischen Beispielen sieht man es leicht: Was im antiken Griechenland unter der Partizipation aller am demokratischen Geschehen verstanden wurde, bringt uns heute – nach dem Kampf um Frauenwahlrecht und der Abschaffung der Sklaverei – fast schon zum Lachen. Offensichtlich ist die Frage, wer mit dem Wörtchen alle wirklich gemeint ist, ebenso verschieden beantwortbar, wie die Frage nach Inhalt und Form des Universalismus. Daher braucht es für den echten Universalismus die von Freire betonte Tugend der Geduld.

Im zweiten Feld (2A) sieht man hingegen, dass sich dieselbe lineare Ausbreitungsgeschichte jedoch auch mit negativem Vorzeichen als eine Geschichte der schrittweisen imperialen Unterwerfung erzählen lässt. Dies betrifft die oben mit Suely Rolnik (2018) hergeleitete Befürchtung, dass der bisher siegreichste Universalismus der Menschheitsgeschichte der Universalismus des Kapitals (und das Geld als universales Tauschmittel) gewesen sei. Denkt man dies nicht wie bei Rolnik (2018) zyklisch, sondern linear, sieht man das Grauen der Universalisierung des Ökonomischen am Horizont.

Vielleicht aber ist die lineare Erzählung jedoch insgesamt inadäquat und das ganz gleich, ob sie mit positivem oder mit negativem Vektor erzählt wird. Geht man nämlich davon aus, dass sich jederzeit bezeugen lässt, wie verschiedene Narrationen und Lebensweisen um Universalisierung kämpfen (Spalte B), dann wird man auch die Unterwerfung unter die neoliberalen Logik und die Universalisierung ökonomischer Diskurse als zyklischen Einbruch sehen (2B). Hier geht es also um ein Verständnis endloser (contra-)hegemonialer Kämpfe, in denen stets neu ausgehandelt wird, welche Universalismen als falsche Universalismen enttarnt und welche als gesetzt gelten sollten. Daher wird in letzter Zeit in der politischen Philosophie auch mit paradoxen Begrifflichkeiten wie z. B. „particular universals“ gearbeitet. Die gemeinsame Grundidee dieser Zugänge ist, gleichzeitig ein Bewusstsein dafür zu haben und zu behalten, dass diese Universalismen menschengemacht sind und sie *trotzdem* als Universalien festzuhalten. Es sind erkämpfte Universalismen (Cuboniks, 2015). Dass sie menschengemacht sind und nicht vom Himmel gefallen, bedeutet demnach, dass hier das Universale in der Vermittlung gesucht wird: Es ist zwischen uns, nicht (als abstractum oder als transzendentale Idee) über uns und nicht (historisch) vor oder (utopisch wie bei Freire) nach uns. Es sind Menschen und nicht weniger und nicht mehr als Menschen, die einem emanzipatorischen Ereignis die Treue halten, wie Badiou (2014) sagen

würde. Daher die in klassischen Ohren ungewöhnlich wirkende Formulierung der zeitgenössischen Philosophie, dass das Universale erarbeitet ist: Die gemeinsame Arbeit an der Emanzipation aller gibt dem Universalen eine Gestalt, die zugleich sinnhaft als universal bezeichnet werden kann (da sie vom Ewigen als Hoffnung kündet) und doch in einem konkreten historischen und kulturellen Kontext gemacht ist. Während in Feld 1B der Universalismus also dadurch ausgestaltet wird, dass man ihn gemeinsam erkämpft, ist er in Feld 1A unabhängig von den an diesem Kampf partizipierenden Menschen und wird durch deren zunehmende Partizipation nur schrittweise gelichtet – aber eben nicht erschaffen. Nun hört man auch wieder, dass es sich tatsächlich um eine *Befreiungstheologie* handelt. Es geht um die Frage, ob ein göttliches, transzendentales Prinzip uns Menschen den Weg zum wahrhaft Universalen, das uns nicht zu eigen und uns vorgängig ist, vorgezeichnet hat oder ob dieser Weg erst im Gehen entsteht.

Mit einer ganz anderen Herleitung, aber doch aus demselben Grund schreiben Scheu und Autrata (2013), man müsse Partizipation stets vom Subjekt aus denken und zugleich mit Blick auf ein noch unverfügbares großes Ganzes: Geht man nämlich nicht vom Subjekt aus, verfällt man in ebenjenes anti-dialogische, herrschaftliche Verkündern eines Universalen. Das ist die objektivistische Abkürzung, die Partizipation zur Zwangsteilhabe verkommen lässt. Geht man nicht von einem irgendwie fassbaren großen Ganzen aus wiederum, zerrinnt einem jenes, auf das die Partizipation zielt und das ihr Sinn gibt, zwischen den Fingern. Das ist subjektivistische Abkürzung, die Partizipation zu einer Scheinpartizipation macht, die das Politische in einer Inszenierung des rein subjektiven Wohlbefindens verliert, ohne noch nach dem objektiven Glück zu fragen. Daher bleibt der emanzipatorische Universalismus stets offen – egal ob er linear approximiert oder zyklisch umkreist wird – und bildet zugleich den festen Haltepunkt unserer Praxis.

## Subjektorientierung, Universalismuskritik und universales Recht auf Partizipation

Führt man die Begriffe Partizipation und Universalismus(-kritik) aus den vorherigen beiden Abschnitten zusammen, erscheint zunächst folgendes: Stellt sich ein Universalismus als ein falscher, ein unterdrückerischer Universalismus heraus, ist die Partizipation an diesem ebenso kein Mittel zur Befreiung und Emanzipation, sondern viel eher eine Unterwerfung und Anpassung. Sodann wird lediglich von Partizipation gesprochen, um zu verschleiern, dass es sich eigentlich um eine Situation der Assimilation und Unterwerfung handelt. Ist ein Universalismus jedoch tatsächlich ein emanzipatorischer, gilt es nach wie vor, das universelle Recht auf Teilhabe an diesem einzufordern. Des Weiteren ergab sich aus den Überlegungen, dass man nun weder die subjektivistische noch die objektivierende Abkürzung gehen darf. Dazu lohnt es sich nach wie vor, in Aporien und Dilemmata zu denken, die uns in der pädagogischen Praxis befähigen, mit einem hinreichenden Maß an Ambiguitäts- und Ambivalenztoleranz zu reflektieren, wie Partizipation verstanden und inszeniert wird und von wem dies gewünscht ist.

All dies manifestiert sich nun freilich auch in den Vorstellungen von (transnationaler/transkultureller) Bildung (Aytekin & Boger, 2016). Es macht z. B. einen Unterschied, ob wir inter- und transkulturelle Kompetenzen fördern, um unseren Kindern und Jugendlichen die volle Teilhabe am globalisierten Kapitalismus zu ermöglichen, damit sie in einem neoliberalen System der Ausbeutung als welfaffen und versiert geadelt werden, oder aber ob wir diesen pädagogischen Ansätzen in der Hoffnung auf eine emanzipatorische Universalität nachgehen.

Eine bestimmte Vorstellung von Bildung festzusetzen und klare Bildungs- und Lernziele vorzugeben, erscheint vor diesem Hintergrund jedoch als hochambivalente Praxis: So läuft gerade die vermeintliche Klarheit einer als universal erachteten Bildungsagenda Gefahr, in einen unterdrückerischen Universalismus zu kippen, der andere Vorstellungen von Bildung ebenso übergeht wie andere Lerninhalte und Bildungsziele. Aus den Ausführungen dazu, dass es der emanzipatorische Universalismus ist, der stets offen bleibt, weil er sich durch die zuvor Marginalisierten, die nun partizipieren dürfen, verändern und umschreiben lassen will, folgt direkt, dass eine solche frühe Schließung in Formen von Scheinpartizipation oder gar Unterwerfung enden muss. Andererseits lässt sich ein emanzipatorischer Universalismus nur mit mitunter kämpferischen Setzungen vorantreiben.

Eine entscheidende Frage ist dabei in der Praxis, ob die von einem Partizipationsangebot adressierten Menschen sich selbst als üblicherweise von der Partizipation Ausgeschlossene erfahren oder nicht und ob sie das als universal Affirmierte selbst begehen oder nicht.<sup>2</sup> So gibt es Menschen, die als von Unterdrückung Betroffene nach Teilhabe an der mächtigen Normalität des hegemonialen Bildungsverständnisses begehen, eben weil sie sich selbst als jene erfahren, die sonst üblicherweise nicht partizipieren dürfen oder können. In solchen pädagogischen Szenen werden wir also danach gefragt, jene mächtigen Zentren zu öffnen, um minoritäre Gruppen daran partizipieren zu lassen. Dies mündet auf Seiten der Betroffenen in eine Dialektik der Unterwerfung und Entunterwerfung, bei der sich die minoritären Subjekte in den als gesetzt verstandenen Universalismus einschreiben und in dieser Unterwerfung an Macht gewinnen.

Eine Dekonstruktion dieser normalisierten Vorstellung von Bildung ist in diesen Situationen jedoch nicht gefragt, denn die volle Teilhabe an jener Normalität, die als universal wertvoll affiniert wird, ist hier das zu affiniierende – nicht das zu dekonstruierende – Ziel der pädagogischen Arbeit. Dennoch sollten wir die Fragilität dieses für den Moment affinierten Universalismus im Blick behalten, da die Gewaltlosigkeit dieses Partizipieren-Lassens mit dem Bewusstsein über diese Machtasymmetrie steht und fällt.<sup>3</sup>

Sodann gibt es aber auch Menschen, die sich gerade nicht als ausgeschlossen verstehen, sondern denen Partizipation als etwas erscheint, das gemeinschaftlich ausgehandelt und ermöglicht sowie individuell wahrgenommen und ausgestaltet wird. Bei dieser Erfahrung von Partizipation geht es folglich nicht um die gezielte Adressierung von exkludierten oder vulnerablen Anderen, die nun inkludiert werden müssten. Vielmehr wird bei diesem zweiten Verständnis von Partizipation davon ausgegangen, dass echte Partizipation sich darin zeigt,

dass alle Menschen in ihrer Individualität gesehen werden und gemeinsam Prozesse gestalten, ohne dass in der zuvor genannten kategorialen und dichotomen Logik gedacht wird, gemäß der eine unterdrückte Gruppe in ihrer Teilhabe an einem herrschenden System gefördert werden müsste.

Die Aporie dieser Option besteht jedoch im Erschaffen einer allzu fragilen Illusion: In der Praxis gewinnt man in solchen Situationen den Eindruck, dass die Akteurinnen und Akteure hier nicht wirklich partizipieren – aber ohne es selbst zu merken. Neben die sog. Scheinpartizipation als leeres Schauspiel muss man also noch eine weitere Absurdität setzen: die unbewusste Scheinpartizipation. Man fühlt sich als Teil einer unendlich pluralen, heterogenen Gemeinschaft und glaubt ein Individuum zu sein, übersieht aber genau dadurch, dass die altbekannten Differenzlinien und die daran anhängigen Exklusionsmechanismen nach wie vor greifen. Anders formuliert: Die Illusion der Gleichheit wird in diesen Räumen genau darüber erzeugt, dass die Partizipation eines jeden *gleich illusorisch* und inszeniert ist. Dies ermöglicht es, sich in einem herrschafts- und machtfreien Raum zu wähnen, in dem alle teilhaben und niemandes Partizipation gewichtiger oder gesicherter ist als die eines anderen.<sup>4</sup>

Egal, ob man Partizipation in der ersten Konnotation als Kampf um Partizipation einer unterdrückten Gruppe versteht oder ob man in der zweiten Konnotation von der Partizipation aller spricht, beide pädagogischen Praktiken haben eine Schattenseite: Im ersten Fall besteht dieser Schatten darin, in eine allzu affirmative und häufig auch defizitorientierte Logik zu verfallen, gemäß der die Unterdrückten an einem weitgehend vorgegebenen Universalismus partizipieren sollen. Im zweiten Fall besteht der Schatten in zahlreichen Variationen der Scheinpartizipation und der Verschleierung ebenjener Machtverhältnisse, die unter einer Inszenierung der Offenheit für die Beteiligung aller verdeckt werden.

Zuletzt darf man als Korrektiv zu *beiden* Partizipationsinszenierungsformen niemals vergessen, dass es auch von Diskriminierung und Unterdrückung Betroffene gibt, deren Widerstand sich darin artikuliert, nicht teilhaben zu wollen. Sodann geht es also um das Recht auf Verweigerung dessen, das einem von Pädagog/inn/en als Teilhabe/Partizipation angepriesen wird, das einem selbst aber als Assimilationsnötigung bzw. Zwangsinintegration in einen oppessiven Normalismus (bzw. einen falschen Universalismus) erscheint. Daher muss jede Partizipationsforderung, die sich als Arbeit an einem emanzipatorischen Universalismus versteht, stets auch die Möglichkeit zur selbstgewählten und freien Selbstexklusion offenlassen und diese Form des Widerstands aushalten.<sup>5</sup>

## Fazit

Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass gerade das Aporetische und Brüchige die pädagogische Arbeit an emanzipatorischen Universalismen kennzeichnet. Die Notwendigkeit, emanzipatorische Universalismen zu verteidigen, geht mit der gegenläufigen Notwendigkeit, sie permanent zu hinterfragen einher: Es sind die Zweifelnden, die dem ‚wahren Universalismus‘ durch die Offenheit dafür, über dieses Wort zu lachen, die Treue halten und so die Tür zur ‚wahren Partizipation‘ öffnen.

## Anmerkungen

- 1 Zu diesem Begriff siehe auch Castro Varela (2018).
- 2 Die in den folgenden Absätzen nachgezeichneten Aporien wurden entlang der ‚Theorie der trilemmatischen Inklusion‘ (Boger, 2019) notiert. Dabei handelt es sich um eine Karten-Theorie, die zeigt, warum genau wir in der pädagogischen Praxis immer wieder und systematisch vor diesen Aporien stehen. Da es in diesem Aufsatz jedoch nicht zentral um diese Theorie gehen soll, sei hier nur in Fußnoten angedeutet, wo man in dieser Buchreihe weiterlesen kann, wenn man möchte.
- 3 In der Theorie der trilemmatischen Inklusion betrifft dies den ersten Hauptsatz: Ein Empowerment, das auf Normalisierung der Anderen zielt, verunmöglicht eine Dekonstruktion dieser Zwei-Gruppen-Theorie und Adressierungspraxis ( $EN \rightarrow \text{non-D}$ ). Das Machtverhältnis von partizipieren lassen den Normalen und partizipieren dürfen den Anderen muss im Bewusstsein gehalten werden.
- 4 Dies entspricht der zweiten kartographierten Linie der Theorie der trilemmatischen Inklusion: Die Dekonstruktion von Normalismen geht mit der Unmöglichkeit einher, besondere vulnerable Gruppen im Sinne eines Empowerments gezielt zu adressieren und zu fördern (Zweiter Hauptsatz des Trilemmas:  $ND \rightarrow \text{non-E}$ ). Die Illusion der Gleichheit lässt die im emphatischen Sinne andere Stimme verstummen und nivelliert Ungleichheiten.
- 5 Dies betrifft den dritten Hauptsatz des Trilemmas, der sich mit dem Recht, die Normalisierung zu verweigern, befasst: Wenn Empowerment so verstanden wird, dass sich dieses mit einer Dekonstruktion der herabsetzenden Bilder von Andersheit verbindet, geht es darum, das Normale nicht mehr als einzige begehrwerte Option zu verstehen, sondern sich im Gegenteil von dieser Herrschaft des Normalen zu befreien ( $DE \rightarrow \text{non-N}$ ).

## Literatur

- Autrata, O. (2013). Was ist eigentlich Partizipation? *Sozial Extra*, 37(3–4), 16–19. DOI: 10.1007/s12054-012-0108-0
- Aytekin, V. & Boger, M. (2016). Subalterne Vorstellungen von Bildung. In S. Geuenich, D. Krenz-Dewe, J. Niggemann, R. Pfützner & K. Witek (Hrsg.), *Wozu brauchen wir das? – Bildungsphilosophie und pädagogische Praxis* (S. 112–122). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Badiou, A. (2014). *Theorie des Subjekts*. (Übersetzt von H. Jatho). Zürich & Berlin: Diaphanes.
- Boger, M. & Castro Varela, M. (i. E.): Spielarten epistemischer Gewalt. Über die ontologische Vulnerabilität minoritärer Kunst. In U. Aktas (Hrsg.), *Verwundbare Körper. Ästhetik und Bildung der Differenz*. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Boger, M. (2019). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Münster: edition assemblage.
- Castro Varela, M. (2018). Imperiale Didaktiken. Unterrichten als Unterwerfungs-methode. In T. Becker, R. Hawlik & M. Sertl (Hrsg.), *Praxis des Unterrichtens. Theoretische Auseinandersetzungen* (Schulhefte 170; S. 57–71). Innsbruck, Wien & Bozen: Studienverlag.
- Cuboniks, L. (2015). Xenofeminismus. Eine Politik für die Entfremdung. In A. Avanessian und H. Hester (Hrsg.), *Dea ex machina* (Unter Mitarbeit von J. S. Theodor, G. Stempel und S. Geene; Originalausgabe; S. 15–34). Berlin: Merve Verlag.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1977). *Rhizom* (Internationale marxistische Diskussion, 67). Berlin: Merve-Verlag.
- Freire, P. (1973/1998). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freire, P. (2007a). Eine Welt (1972). Auch in der Industriegesellschaft gibt es eine Dritte Welt. In P. Freire, P. Schreiner, D. Oesselmann & D. Kinkelbur (Hrsg.), *Unterdrückung und Befreiung*. (S. 89–106). Münster: Waxmann.
- Freire, P. (2007b). „Extension“ und kulturelle Invasion (1970). In P. Freire, P. Schreiner, D. Oesselmann & D. Kinkelbur (Hrsg.), *Unterdrückung und Befreiung* (S. 44–47). Münster: Waxmann.
- Freire, P., Tamm, I. & Schreiner, P. (Hrsg.) (2013). *Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis* (2. Auflage). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.3917/eres.freir.2013.01>
- Rolnik, S. (2018). *Zombie Anthropophagie. Zur neoliberalen Subjektivität*. Wien & Berlin: Turia + Kant.
- Scheu, B. & Autrata, O. (2013). *Partizipation und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Spivak, G. C. (2008). *Righting wrongs. Unrecht richten*. Zürich: Diaphanes. <https://doi.org/10.12968/sece.2008.3.1131>

## Dr. Mai-Anh Boger

ist von Haus aus (Behinderten-)Pädagogin. Derzeit vertritt sie die Professur ‚Lernen in der inklusiven Schule‘ an der Universität Paderborn. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Inklusions- und Diskriminierungsforschung sowie Philosophie der Differenz und Alterität.