

Wegner, Patrick

Deutschlands Erwachsenenbildung im postkolonialen Diskurs. Über das Potenzial des Zusammendenkens von postkolonialer Theorie und der kritischen politischen Erwachsenenbildung

Baquero Torres, Patricia [Red.]; Boger, Mai-Anh [Red.]; Chamakalayil, Lalitha [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, S. 146-157. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2023)



Quellenangabe/ Reference:

Wegner, Patrick: Deutschlands Erwachsenenbildung im postkolonialen Diskurs. Über das Potenzial des Zusammendenkens von postkolonialer Theorie und der kritischen politischen Erwachsenenbildung - In: Baquero Torres, Patricia [Red.]; Boger, Mai-Anh [Red.]; Chamakalayil, Lalitha [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, S. 146-157 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-306076 - DOI: 10.25656/01:30607

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-306076>

<https://doi.org/10.25656/01:30607>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

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

Jahrbuch für Pädagogik 2023

**Rassismuskritik
und (Post)Kolonialismus**

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

Jahrbuch für Pädagogik

Herausgegeben von

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

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

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

Jahrbuch für Pädagogik 2023

Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus

BELTZ JUVENTA

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

Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

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

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



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7712-4 Print

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

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

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

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

Printed in Germany

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

Inhalt

Editorial: Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus

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

9

I. (Post)Kolonialismus

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

Timm Gerd Hellmanzik

18

Friedensbildung und (De)Kolonialität

Juliana Krohn

32

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

Manuel Peters

46

Kolonialgeschichte in Brettspielen – Potenziale rassismuskritischer Spielpädagogik

Wiebke Waburg und Barbara Sterzenbach

58

Verflechtungen: Museum im Kolonialismus. Kolonialismus im Museum

Sylvia Kesper-Biermann und Bettina Kleiner

76

II. Rassismuskritik und Theorie

De- und Ent-Subjektivierungen im Kontext von Fluchtmigration

Niels Uhlendorf und Hannah von Grönheim

92

Verantwortung statt Schuld

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

Paul Vehse

104

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

III. Voices

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

IV. Erfolg – Bildung trotz Rassismus

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

Historisches Stichwort

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

Rückblicke

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

Rezensionen

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

Anhang

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

Deutschlands Erwachsenenbildung im postkolonialen Diskurs.

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

Patrick Wegner

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

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

Keywords: Politische Erwachsenenbildung, Postkoloniale Theorie, Antirassismus, Klassismus

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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