

Köttgen, Lola; Vicencio, Cristóbal Julio

Dekoloniale Pädagogik an der Demokratischen Schule EDHU in Peru

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. 228-240. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2023)



Quellenangabe/ Reference:

Köttgen, Lola; Vicencio, Cristóbal Julio: Dekoloniale Pädagogik an der Demokratischen Schule EDHU in Peru - 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. 228-240 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-306136 - DOI: 10.25656/01:30613

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-306136>

<https://doi.org/10.25656/01:30613>

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 Mendiivil/ Bafta Sarbo (Hrsg.) (2021): <i>Die Diversität der Ausbeutung. Zur Kritik des herrschenden Antirassismus</i> . Dietz Berlin, 196 Seiten.	278
Marcelo Caruso, Daniel Maul (Hrsg.) (2020): <i>Decolonization(s) and Education. New Policies and New Men</i> . Berlin: Peter Lang, 238 Seiten	281
Revisited: Jean-Paul Sartre: „Wir sind alle Mörder.“ <i>Der Kolonialismus ist ein System</i> , Reinbek bei Hamburg 1988, . 318 Seiten	285

Anhang

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

Dekoloniale Pädagogik an der Demokratischen Schule EDHU in Peru

Lola Köttgen und Cristóbal Julio Vicencio

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

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

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

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

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

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

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

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

In Gedenken an Valerio Narvaes Polo

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

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

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

1. Methodik

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

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

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

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

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

2. Eine dekoloniale Perspektive auf Bildung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Wir konzeptualisieren Illichs Vorschlag der Konvivialität als dekolonial, nicht nur aufgrund seiner kritischen Analysen der Prozesse der Beherrschung und Manipulation, die der Schulbildung zugrunde liegen, sondern vor allem wegen seines utopisch-befreienden Charakters. Insbesondere sein konkreter Vorschlag für institutionelle Bildungsgeflechte kann – so glauben wir – Konzepte und Ideen dafür bieten, wie eine alternative Form der Bildung dekolonial sein kann.

3. Die Escuela Democrática de Huamachuco

Die EDHU wurde 2009 von Valerio Narvaes Polo (Schriftsteller, autodidaktischer Pädagoge und Aktivist für Menschenrechte und Klimaschutz) und Wilson Escobar⁵ in Kooperation mit Akteur*innen der Kapriole Schule, einer demokratischen Schule in Freiburg, gegründet⁶. Die wichtigsten Charakteristika einer Demokratischen Schule sind erstens eine selbstbestimmte Zeiteinteilung und Lernentscheidung der Schüler*innen und zweitens eine möglichst gleichberechtigte Mitbestimmung und Mitgestaltung des Zusammenseins in der Schule, bspw. durch Schulversammlungen (vgl. Escuela Democrática de Huamachuco 2015). Narvaes Polo war seit ihrer Gründung die zentrale strukturgebende Figur der EDHU und strebte u. a. an, die EDHU in gesellschaftskritische und transformative Zusammenhänge in Lateinamerika zu vernetzen. Hierfür gründete er 2018 mit anderen Pädagog*innen und Aktivist*innen die „Pluriversidad“⁷, ein internationales Kollektiv für transformative Bildung in Lateinamerika, und beteiligte sich seit 2018 am „Encuentro Latinoamericano de Estudiantes“⁸. Neben ihm bestand die Schule während unserer Anwesenheit aus vier weiteren Lernbegleiter*innen und ca. 30 Kindern und Jugendlichen zwischen drei und 17 Jahren,

5 Wilson Escobar verließ die Schule nach ein paar Jahren.

6 Weitere Informationen zum Gründungsprozess der EDHU befinden sich auf der Homepage: http://www.escuela-democratica.org/Assets/Informacion_grafica/Carrera_EDHU_D.pdf (Abruf: 10.08.2023)

7 <https://www.pluriversidad.org/> (Abruf: 10.08.2023)

8 <https://www.facebook.com/profile.php?id=100063521771697> (Abruf: 10.08.2023)

deren Bildungs- und kulturellen Hintergründe sehr heterogen sind (vgl. Narvaes Polo 2018). Regelmäßig besuchen sogenannte ‚Freiwillige‘, überwiegend aus dem globalen Norden, die Schule. Aus diesem Grund, und weil aus dem globalen Norden kontinuierliche finanzielle Unterstützung für die Schule kommt, wird diese von Anwohnenden „escuela de los gringos“ (Übersetzung: Schule der *weißen* Ausländer*innen) genannt.

Die EDHU bestand zur Zeit unserer Anwesenheit aus einem großen zweistöckigen Gebäude mit vielen thematisch gegliederten Räumen und ‚Ecken‘ und innerhalb dieser befanden sich eine Fülle an Ressourcen. Der große Außenbereich umfasste ein kleines Wäldchen mit verwinkelten Sitzmöglichkeiten und einem kleinen Holzhaus als Bibliothek, Sandkiste, diversen Klettermöglichkeiten, eine große Wiese und Gemüse- und Blumengärten.

Huamachuco liegt auf über 3000 Meter in den Anden und ist die Hauptstadt der Provinz Sánchez Carrión, einer der ärmsten Regionen Perus. Huamachuco ist umgeben von Bergen, in denen Bergabbau durch internationale Firmen stattfindet, durch landwirtschaftliche Gegenden, archäologische Stätten und naturbelassene Seen.

4. Ergebnisse der Analyse

Die Praxen und Erfahrungen an der Escuela Democrática de Huamachuco können, aus unserer Sicht, in vielerlei Hinsicht als dekolonial verstanden werden, obwohl auch Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen zu erkennen sind.

Die Übel der traditionellen Schulbildung, beispielsweise das Austreiben des Lernwillens, der Neugierde und des Selbstbewusstseins der jungen Menschen, werden an der EDHU kritisch diskutiert und anerkannt, wie Narvaes Polo in seinem Buch darlegt:

„[...] ich hatte eine Aufsässigkeit in mir, die durch unsere Gesellschaft, die so Erwachsenen zentriert ist, verursacht wurde. Wir mussten dem Lehrer gehorchen und das lernen, was das System forderte, damit es funktionierte. [...] Ich hatte glücklicherweise ein Bestreben nach Selbstbestimmung in mir. Diese beiden Wirklichkeitsebenen trieben mich innerlich stark dazu an, andere Wege zu entdecken, solange bis ich auf den einzig wahren Vorschlag für mich stieß, den der Demokratischen Bildung. Ich umarmte ihn mit meiner Seele und heute ist sie zu meiner Lebensaufgabe geworden.“ (Narvaes Polo 2018, S. 42 f)

Aus dieser Kritik am bestehenden Schul- / Bildungssystem und aus der Überzeugung, dass die Schule zentral für die Transformation des Sozialen ist, ergibt sich für Narvaes Polo und andere Akteur*innen der EDHU die Suche nach und Umsetzung einer utopischen, gerechteren und humaneren Bildung (vgl. Dussel 2013).

Obwohl sich Narvaes Polo diskursiv moderne/europäische Konzepte wie Menschenrechte, Freiheit und Demokratie (wieder-)aneignet und als zentral für das Konzept EDHU hervorhebt, erlangen auch andere Konzepte Bedeutung, die sich aus der Entwicklung der Schule ergeben und in diesem Sinne eigene, originelle und dekoloniale Konzepte sind. Diese Konzepte sind beispielsweise die ‚Bildung(en) von Mensch zu Mensch‘, Spontaneität und das Intrakulturelle.

Gegen die Kolonialität der Macht: *Por Educaciones de Humano a Humano*

Aníbal Quijano (1993/2016) Analysen zur Kolonialität der Macht lassen sich aus unserer Sicht auf das Bildungswesen übertragen, indem die Kolonialität der Macht als ein Herrschaftssystem verstanden wird, das in der Schule über die Schüler*innen (für Quijano waren es die als ‚Indigene‘ rassifizierten) etabliert wird, die von den Lehrer*innen (für Quijano die europäischen Kolonisatoren) unterworfen werden.

Die EDHU versucht, diese Kolonialität der Macht zu dekonstruieren und respektiert die Subjekte als Akteur*innen, indem sie die Haltung vertritt, dass alle von allen lernen können und eine machtvollte Unterteilung in die wissenden Lehrer*innen und die unwissenden/lernenden Schüler*innen nicht erstrebenswert ist. Somit können sowohl Schüler*innen, Lernbegleiter*innen als auch Eltern oder Nachbar*innen situativ Lehrende und Lernende sein, einer formalen Qualifikation zur Lehr-Berechtigung bedarf es nicht.

Narvaes Polo konzeptualisiert die Bildung an der EDHU demnach als eine *Bildung(en) von Mensch zu Mensch* (*educaciones de humano a humano*). Dieses Konzept deutet auf ein Menschenbild hin, welches den jungen Menschen als vollständiges menschliches Wesen versteht, welches bereits ‚ist‘ (being) anstatt dass es sich ‚im Werden‘ befindet (becoming). Ziel ist es, die Stimmen der Kinder/Jugendlichen zu respektieren und einen horizontalen Dialog zu fördern (vgl. Freire 1973), aus dem Gemeinschaft aufgebaut werden kann. Hier zeigt sich die Kritik an der Zentrierung auf Erwachsene („adultocentrismo“) (Narvaes Polo 2018, S. 42) und an der Machtposition, die Lehrer*innen in der traditionellen Schule innehaben.

Die Umsetzung des Konzepts der ‚Bildung(en) von Mensch zu Mensch‘ zeigt sich exemplarisch an zwei Aspekten:

3. In der wöchentlichen Schulversammlung und anderen Entscheidungsgremien, in denen die Akteur*innen eingeladen sind, gemeinsam (demokratisch) verschiedene Aspekte des schulischen Lebens zu gestalten, zu regeln und zu diskutieren.
4. In der Konzeptualisierung des pädagogischen Handelns als „Lebensprozess begleiten“ (Perets 2018, S. 15). In diesem Zusammenhang begreifen wir die Entwicklung der Kinder/Jugendlichen als einen Prozess der Autopoiesis (vgl.

Maturana/Varela 1980), bei dem die Entwicklung der Autonomie im Mittelpunkt steht.

Des Weiteren werden durch die Vermittlung kritischen Denkens und politischem Aktivismus/Widerstand gesellschaftliche und globale Machtstrukturen und Ungleichheitsverhältnisse kritisiert und bekämpft. Ein Beispiel hierfür ist der langwährende Widerstand der Akteur*innen der Schule gegen die Ausbreitung des Gold-Abbaus und somit gegen die Ausbeutung der Natur im Umfeld der Schule.

Widersprüchlich war jedoch, dass Ungleichheits- und Machtstrukturen eher im ‚Außen‘ kritisiert und bekämpft wurden, als sie auch innerhalb der Schule offenzulegen und zu dekonstruieren. Obwohl Kinder/Jugendliche an der EDHU die Möglichkeit hatten, ihre Stimme zu nutzen und mitzubestimmen, waren es in unserer Beobachtung die Erwachsenen, die, trotz der Absicht, die Kinder/Jugendlichen selbst Entscheidungen treffen zu lassen und ihre Meinungen und Perspektiven in schulübergreifenden Entscheidungsprozessen einfließen zu lassen, auf wahrscheinlich unbewusste Weise Macht ausübten. Dies taten sie, indem sie teilweise Meinungen und Diskussionen lenkten oder auch autokratisch Entscheidungen trafen. Die Lernbegleiter*innen waren sich dieser Widersprüchlichkeit bewusst und sahen sie als Herausforderung an.

Gegen die Kolonialität des Seins: Eine Pädagogik der Spontaneität

Als Aneignung der Ideen demokratischer Schulen wurden die Kinder/Jugendlichen der EDHU in Freude, Spontaneität und Freiheit ihrem Tun und ihrem Lernen überlassen. Die EDHU wurde somit verstanden als ein Ort zum *Sein*, und nicht in erster Linie als ein Ort zum *Lernen*, in dem Sinne, dass immer etwas geleistet und realisiert werden muss. Dies verstehen wir insofern als dekolonial, als dass die EDHU ihren Schüler*innen Raum und Zeit – jenseits der Riten und Mythen der traditionellen Schulpraxis – eröffnet (vgl. Illich 1972), damit sie als Subjekt selbst Subjekt/Kind in der gegenwärtigen Zeit sein können.

Die Schule ist in diesem Sinne zutiefst konvivial (vgl. Illich 1972), da sie dem Kind/Jugendlichen einen Raum eröffnet, in dem es die Motivation findet, etwas zu tun oder zu lernen. Wenn dies erreicht wurde, strebten die Lernbegleiter*innen aktiv an, die Kinder/Jugendlichen mit dem in Kontakt zu bringen, was sie lernen wollten: im Wesentlichen durch die Entwicklung von Projekten und die Bereitstellung einer großen Menge an kulturellen Ressourcen (Spielzeug, Werkzeug, Schulbus für Ausflüge, usw.)⁹. Eine Jugendliche, die sich für Kommunikation und Rundfunk interessierte, hatte beispielsweise nicht nur den ganzen Tag Zeit, in diesem Bereich zu lernen und zu forschen, sondern konnte mit Unterstützung

9 Dies ist in der Hinsicht hervorzuheben, da diese Ressourcen in den Familien und umgebenen Schulen nicht gegeben sind, und die Schule somit, aufgrund kontinuierlicher und verhältnismäßig großer Spenden aus dem globalen Norden, in diesem Aspekt privilegiert ist.

ihren eigenen Radiosender in der Schule einrichten. Ihre Kompetenz entwickelte sich rasch. Sie spricht seitdem bei verschiedenen Gelegenheiten (Kongresse, Radiosendungen und im Internet) über die EDHU und ihre damit verbundenen Erfahrungen.

Ein weiterer wichtiger konvivaler Aspekt der Spontaneität an der EDHU war, dass die Kinder/Jugendlichen den Unterricht jederzeit abbrechen konnten. Auch wir als ‚Freiwillige‘ waren mit der Situation konfrontiert, dass ein Kind nicht mehr an unserem Bildungsangebot zum Thema ‚Mikroskopieren‘ teilnehmen wollte: vielleicht, weil es sich nach der anfänglichen Neugier nicht mehr für das Thema interessierte, vielleicht aber auch, weil es die Art und Weise, wie das Thema von uns behandelt und der Unterricht durchgeführt wurde, nicht anregend fand.

Angeichts der räumlichen Offenheit der EDHU war es üblich, Gruppen von jüngeren Kindern zu sehen, die herumliefen, beschäftigt waren und spielten. Die Kinder/Jugendlichen konnten den ganzen Tag in der Küche helfen, in der Werkstatt etwas bauen, einen Film ansehen, in der Bibliothek lesen, Lego und andere Gesellschafts- und Computerspiele spielen, Armbänder basteln, Musik hören oder machen, usw. Auch der großzügige Außenbereich der Schule bot unbegrenzte Möglichkeiten für die Kinder/Jugendlichen, die viel Zeit in der Natur, im Sandkasten, beim Fahrradfahren, Ballspielen usw. verbringen.

Nicht nur die jüngeren Akteur*innen der EDHU hatten Raum und Zeit zu lachen, zu spielen, sich zu langweilen und etwas Neues zu erfinden usw., sondern auch die älteren, sogenannten Lernbegleiter*innen. Diese Freiheit und Spontaneität, die den Akteur*innen der Schule ermöglicht wurde, hatte nach Narvaes Polos Erfahrung einen zutiefst therapeutischen Charakter (vgl. Narvaes Polo 2018).

Gegen die Kolonialität des Wissens: Eine intrakulturelle Bildung¹⁰

Narvaes Polo betont die Notwendigkeit, zunächst eine *intrakulturelle Reflexion und Kompetenz* im Sinne einer kritischen Wertschätzung der ‚eigenen‘ Kultur zu entwickeln, als Voraussetzung „para una mutua convivencia intercultural entre iguales“ (Narvaes Polo 2019, S. 10) (Übersetzung: „Für ein gemeinsames interkulturelles Zusammenleben unter Gleichen“). Dieses Konzept, welches in Debatten um

10 In der deutschen Übersetzung der Publikation Narvaes Polos wurde der im uns vorliegenden spanischsprachigen Original-Manuskript konzeptualisierte Begriff „educaciones intraculturales“ (Narvaes Polo 2019, S. 10) fälschlicherweise mit „Bildung im interkulturellen Bereich“

(Narvaes Polo, 2018 S. 21)

übersetzt. Im Folgenden werden wir auf das Original-Manuskript (Narvaes Polo 2019) zurückgreifen, wenn uns die deutsche Übersetzung (Narvaes Polo 2018) verkürzt oder fehlerhaft vorkommt.

‚Kultur‘ wenig Berücksichtigung findet, macht die für die EDHU hohe Bedeutung einer situierten Reflexion über die Positionierung und ‚eigene Kultur‘ deutlich. Diese intrakulturelle Reflexion beinhaltet beispielsweise, den in der Biografie und der ‚Kultur‘ der Akteur*innen der EDHU verwurzelten „maltrato“ (Übersetzung: Misshandlung) (Narvaes Polo 2019, S. 23)¹¹ „als Folge der langen Jahre von Ausbeutung und Sklaverei“ (Narvaes Polo 2018, S. 43), zu verstehen:

„Wir überleben, indem wir die feiern, die uns einst unterjochten. Wir tanzen zusammen und sehen sie geringschätzig über die Schultern an. Ihre Wahrheit wird akzeptiert so wie unsere, ohne zu wissen warum. Es ist, als trügen wir die Koloniallast auf den Schultern, mit dem Joch im Nacken, das uns erlaubt andere Welten zu sehen. [...] Es ist schwierig zu akzeptieren, dass wir mit einer kulturellen Seele, die quasi zerstört ist, leben“ (ebd., S. 43).

Mit seinem Konzept der Intrakulturalität wird die Notwendigkeit hervorgehoben, koloniale Wissensbestände und Wissenshierarchien zu hinterfragen, zu kritisieren und zu durchbrechen. Auch beinhaltet das Konzept die „Anerkennung [...] (ancestraler) Wissensbestände, aber auch Praktiken und Rituale“ (Caixeta et al. 2019, S. 13).

Beispielsweise forschte eine Gruppe von Schüler*innen gemeinsam mit einem Lernbegleiter zu der prähispanischen Sprache Culle/Culli und damit verbundener Mythologien und reiste hierfür zu Menschen, die diese in Vergessenheit geratene Sprache noch sprachen. Eine andere Gruppe lernte von einer in der Nähe der Schule wohnenden Frau eine traditionelle Technik des Webens („*Tejido a Cal-lua*“). Zu besonderen Anlässen oder in spontanen Situationen, wie beispielsweise einem gemeinsamen Essen, wurde insbesondere die ältere Bevölkerung vor Ort zu ihrem Wissen beispielsweise zu pflanzlichen Heilmitteln / Medizin und Essen(-szubereitung) befragt und die gefragten Personen gaben ihr Wissen, so unsere Interpretation der Beobachtung, meist erfreut und stolz weiter.

Widersprüchlichkeiten

Wie sich beim Lesen wahrscheinlich aufdrängt erscheint es widersprüchlich, dass die EDHU dekoloniale Ansätze verfolgt, gleichzeitig aber Kolonialität (der Macht) weiterhin präsent ist, am deutlichsten merkbar an dem Schulmodell, der Finanzierung, der Arbeit mit ‚Freiwilligen‘ und der Historie der Schulgründung. Wir sehen uns, verortet „in den ‚Palästen‘ des Imperiums“ (Rivera Cusicanqui 2019, S. 266), jedoch nicht in der Position „in Form einer normativen Vorgabe, in dem die Kriterien produziert werden, [festzulegen], wer als emanzipiert gelten

11 Verstanden als das Phänomen, dass Menschen sich über Generationen hinweg schlecht behandeln, vernachlässigen, schädigen. Dies beinhaltet beispielsweise die physische und psychische Gewalt durch Eltern an ihren Kindern.

kann oder nicht“ (Caixeta et al. 2019, S. 18). Die EDHU versucht, im Rahmen der begrenzten Möglichkeiten, koloniale Logiken der Macht zu dekonstruieren, sowie andere Wissensformen und Beziehungen aufzubauen, die weder vom System aufgezwungen noch eurozentrisch sind. Gleichzeitig agiert und kooperiert sie zum Existenzertahl im Rahmen kolonialer Machtverhältnisse, indem Ressourcen aus dem globalen Norden für die eigenen Zwecke genutzt werden.

5. Wie lassen sich die Ergebnisse auf den deutschen Kontext übertragen?

Wir sind der Überzeugung, dass beispielsweise ein horizontaler Dialog bzw. eine *Bildung von Mensch zu Mensch* in der traditionellen Schule angestrebt, wenn auch nicht erreicht werden kann (vgl. Illich 1972). Auch können, trotz Lehrplan und Prüfungen, periphere, dekoloniale Perspektiven und Wissensbestände vermittelt werden.

Dennoch halten wir die Frage nach der Übertragbarkeit der Analyseergebnisse auf den deutschen Kontext zwar für möglich, jedoch nicht unbedingt für notwendig, da der vorangegangene Text für sich alleinstehend u. a. die Funktion hat, zu inspirieren, Perspektiven zu erweitern, und bislang unhinterfragte Normen zu dekonstruieren. Insbesondere eine fundamentale Institutions-Kritik aus dekolonialer Perspektive halten wir für übertragbar auf den deutschen Kontext¹² und möchten diese im Folgenden anreißen.

Eine dekoloniale Perspektive auf Bildung ermöglicht es uns, die Machtverhältnisse in Schule als koloniale Institution, von der Peripherie aus zu überdenken. Die Kritik an der *Kolonialität der Macht* beinhaltet darüber hinaus, die Institution Schule in ihrer Verwicklung in kapitalistische, moderne und koloniale Ordnungen, zu kritisieren (vgl. Caixeta et al. 2019).

Die pädagogische Erfahrung der EDHU kann im Sinne einer Kritik an der *Kolonialität des Wissens*, gemeinsam mit den von Baquero Torres (2012) vorgeschlagenen Aspekten einer postkolonialen Pädagogik (ebd., S. 321 f), als Inspiration und Beispiel dafür dienen, wie verschiedene subalterne, verleugnete und diskreditierte Wissensbestände wieder angeeignet werden können.

Außerdem stellt eine dekoloniale Perspektive die Gültigkeit der alltäglichen institutionellen Routinen und Rituale und die *Kolonialität des Seins*, die durch sie entsteht, in Frage. Hieraus kann sich eine gemeinschaftliche Konstruktion eines alternativen Miteinanders anschließen. In Übereinstimmung mit den von Abe-

12 Orte der Umsetzung von Teilen dieser Kritik stellen beispielsweise die Demokratischen Schulen in Deutschland, die sich in Gründung befindende Marille Schule in Berlin (<https://www.marilleschule.de>, Abfrage 10.08.2023), und auch außerschulische Vereine wie „Each One Teach One e. V.“ (<https://www.eoto-archiv.de/>, Abfrage 10.08.2023) dar.

be & Biswas (2021) herausgearbeiteten vier Strategien für eine dekoloniale und adultismuskritische („childist“) Neugestaltung von (Schul-)Bildung als „community formation“ (ebd., S. 125), stellt die EDHU ein wichtiges Beispiel dafür dar, wie Schule institutionell neu erfunden werden kann, um sie *konvivialer* zu machen. Dies erreicht sie, indem sie einen Raum für Spontaneität eröffnet, die Begegnung und den Aufbau von Gemeinschaft betont und für soziale und dringende ökologische Fragen sensibilisiert.

Schließlich zeigt das Beispiel der EDHU auch, dass koloniale Realitäten, ob im deutschen (ehemals) kolonisierenden, oder peruanischen (ehemals) kolonisierten Kontext, Strukturen schaffen und Leben prägen. Dekolonialität ist demnach „rather the ongoing serpentine movement toward possibilities of other modes of being, thinking, knowing, sensing, and living; that is, an otherwise in plural“ (Walsh 2018, S. 81).

Literaturverzeichnis

Abebe, Tatek/Biswas, Tanu (2021): Rights in education. Outlines for a decolonial, childist reimagination of the future – commentary to Ansell and colleagues. In: Fennia Journal 199(1), S. 118–128.

Baquero Torres, Patricia (2012): Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: Reuter, Julia/Karentzos, Alexandra (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 315–326.

Boatcă, Manuela (2016): Postkolonialismus und Dekolonialität. In: Fischer, Katrin/Hauck, Gerhard/Boatcă, Manuela (Hrsg.): Handbuch Entwicklungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 113–123.

Caixeta, Luzenir et al. (2019): Dekoloniale Pädagogik, Bildung und Selbstorganisation. Ansätze aus den Migrationsgesellschaften Bolivien, Brasilien, Österreich und Deutschland im Dialog. In: COMPA et al. (Hrsg.): Pädagogik im globalen postkolonialen Raum. Bildungspotentiale von Dekolonisierung und Emanzipation. Weinheim Basel: Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, S. 10–29.

COMPA et al. (Hrsg.) (2019): Pädagogik im globalen postkolonialen Raum. Bildungspotentiale von Dekolonisierung und Emanzipation. Weinheim Basel: Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz.

COMPA (2019): Befreite Körper. Anmerkungen zur Dekolonisierung der Körper. In: COMPA et al. (Hrsg.): Pädagogik im globalen postkolonialen Raum. Bildungspotentiale von Dekolonisierung und Emanzipation. Weinheim Basel: Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, S. 280–296.

Dussel, Enrique (2013): 20 Thesen zu Politik. Berlin: Lit Verlag.

Dussel, Enrique (1980): La Pedagogía Latinoamericana. Bogotá: Editorial Nueva América.

Escuela Democrática de Huamachuco (2015): Demokratische Bildung. www.escuela-democratica.org/Background_de.php (Abfrage: 10.08.2023).

Foucault, Michel (1976): Mikrophysik der Macht. Über Strafrecht, Psychiatrie und Medizin. Berlin: Merve Verlag.

Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Illich, Ivan (1972): Entschulung der Gesellschaft. München: Kösel Verlag.

Lander, Edgardo (Hrsg.) (2000): La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clasco.

Maldonado Torres, Nelson (2007): On the Coloniality of Being. Contributions to the Development of a Concept. In: Cultural Studies 21, H. 2–3, S. 240–270.

Maldonado Torres, Nelson (2016): Outline of Ten Theses on Coloniality and Decoloniality. www.fondation-frantzfanon.com/wp-content/uploads/2018/10/maldonado-torres_outline_of_ten_theses-10.23.16.pdf (Abfrage: 10.08.2023).

Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J. (1980): Autopoiesis and cognition. The realization of the living. Dordrecht Boston London: D. Reidel Publishing Company.

Mecheril, Paul/Rose, Nadine (2012): Qualitative Migrationsforschung. Standortbestimmungen zwischen Politik, Reflexion und (Selbst-)Kritik. In: Ackermann, Friedrich et al. (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115–134.

Mignolo, Walter D. (2007): Delinking. The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. In: Cultural Studies 21, H. 2–3, S. 449–514.

Narvaes Polo, Valerio (2018): Zurück zu den Wurzeln. Demokratische Bildung. Leipzig: tologo Verlag.

Narvaes Polo, Valerio (2019): Raigambre: Educación Democrática. Huancayo: Nictálope editores S.A.C.

Perets, Nitsan (2018): Prolog. In: Narvaes Polo, Valerio (Hrsg.): Zurück zu den Wurzeln. Demokratische Bildung. Leipzig: tologo Verlag, S. 13–20.

Quijano, Aníbal (1993): Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Lander, Edgardo (Hrsg.): La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clasco, S. 201–246.

Quijano, Aníbal (2016): Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika. Wien/Berlin: Turia + Kant.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2019): Ch'ixinakax utxiwa. Eine Reflexion über dekolonisierende Praxen und Diskurse. In: COMPA et al. (Hrsg.): Pädagogik im globalen postkolonialen Raum. Bildungspotentiale von Dekolonisierung und Emanzipation. Weinheim Basel: Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, S. 264–279.

Walsh, Catherine E. (2018): On Decolonial Dangers, Decolonial Cracks, and Decolonial Pedagogies Rising. In: Walsh, Catherine E./Mignolo, Walter (Hrsg.): On decoloniality. Concepts, analytics, praxis. Duke University Press, S. 81–98.