

Altenberger, Sandra

## Repairing our attitude!? Zur Bedeutung einer dekolonialen Haltung für die Lehrer\*innenbildung

Breinbauer, Ines Maria [Hrsg.]; Krause, Sabine [Hrsg.]: *Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung. Neue Perspektiven und Herausforderungen für die Professionalisierung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 75-86



Quellenangabe/ Reference:

Altenberger, Sandra: Repairing our attitude!? Zur Bedeutung einer dekolonialen Haltung für die Lehrer\*innenbildung - In: Breinbauer, Ines Maria [Hrsg.]; Krause, Sabine [Hrsg.]: *Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung. Neue Perspektiven und Herausforderungen für die Professionalisierung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 75-86 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335794 - DOI: 10.25656/01:33579; 10.35468/6177-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335794>

<https://doi.org/10.25656/01:33579>

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Sandra Altenberger*

## Repairing our Attitude!? Zur Bedeutung einer dekolonialen Haltung für die Lehrer\*innenbildung

### Abstract

Dekolonisierung erfreut sich seit einiger Zeit großer Beliebtheit, bleibt gleichzeitig aber auch vielfach unbeachtet. Um dem Fortwirken der Kolonialität von Bildung in der Lehrer\*innenbildung und einer Re-Kolonisierung unserer Denk- und Handlungsmuster in der Bildungspraxis entgegenzuwirken, wird in diesem Beitrag, anhand zweier Strategien, eine Dekolonisierung als Haltung vorgeschlagen. Diese richtet sich nicht an eine spezifische Didaktik, sondern kann als bedeutsame kritisch-emanzipatorische Haltung für die unterschiedlichen Unterrichtspraxen verstanden werden.

**Keywords:** Verlernen, postkoloniale Bildung, Lehrer\*innenbildung, Dekolonisierung

### 1 Einleitung

Die sich stetig verändernde postkoloniale und postnationalsozialistische Weltordnung erfordert, insbesondere angesichts zunehmender globaler Krisen, kritische Bildungspraxen und -konzepte, die kolonial gewachsene Bildungsmuster reflektieren. Françoise Vergès, französische Politikwissenschaftlerin und dekolonial-feministische Aktivistin, betont hierzu: „we must repair the past which is far from being repaired, we must repair the present, and already prevent the future from becoming the past.“ (Vergès 2020, o.S.) Repairing, im Sinne einer aktiven, reflexiven Haltung des Umdeutens stellt einen wichtigen Aspekt von Dekolonisierung dar, gerade weil Bildung, und das „ist eine wichtige Lehre, die wir aus postkolonialen Studien ziehen können“ (Castro Varela 2015b, S.347), nie neutral oder harmlos ist. Die Ambivalenz von Bildung zeigt sich gerade darin, dass sie als ein zentrales Element von Imperialismus und Kolonialismus diente, aber gleichzeitig auch essentielle Bedeutung für anti- und postkolonialen Widerstand hat(te).

Der Ruf nach einer Dekolonisierung ertönt gegenwärtig an unterschiedlichsten Stellen (Dekolonisierung von Curricula, von Wissen, von Kunst, von Disziplinen oder von Stadtteilen). Demgegenüber ist jedoch auch beobachtbar, dass tiefgrei-

fende Auseinandersetzungen mit Dekolonisierung und postkoloniale Interventionen in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen im deutschsprachigen Raum weitgehend unberücksichtigt bleiben. Für die Frage der Dekolonisierung wird vielmehr eine Ambivalenz zwischen (populärer) Sichtbarkeit und (struktureller) Unsichtbarkeit sichtbar. Umso wichtiger erscheinen die Überlegungen in diesem Sammelband, um hier einen nachhaltigen Beitrag leisten zu können. Der vorliegende Beitrag stellt sich die Frage, was eine Dekolonisierung unserer Selbst- und Weltbilder für Lehrer\*innen(bildung), Bildungswissenschaftler\*innen und für eine Bildungspraxis im Allgemeinen bedeuten kann und was es dafür braucht.

Dekolonisierungsstrategien, so María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan, „zeigen immer Aporien auf, die letztendlich auch Effekte der Wirkmächtigkeit kolonialer Gewalt sind“ (Castro Varela & Dhawan 2015, S.339). Die postkoloniale Theoretikerin Gayatri Chakravorty Spivak geht hierzu von einer Unauflösbarkeit dieser Aporien aus und plädiert dafür einen Umgang mit ihnen zu finden. Für eine Dekolonisierung der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Segmente der Lehrer\*innenbildung und für den Umgang mit dabei auftauchenden Aporien und Widersprüchen wird eine, wie in diesem Beitrag vorgeschlagen, Dekolonisierung als Haltung als produktiv erachtet. Dafür werden zwei Impulse eine zentrale Rolle spielen. Erstens kann die Strategie des Verlernens (Spivak 2008a; 2012) dafür dienlich sein, die in unserem Denken und Handeln verinnerlichten kolonialen Logiken zu hinterfragen und neue Denkmodi zu generieren. Zweitens wird die von Vanessa Andreotti vorgeschlagene Strategie des HEADS UP praxisorientierte Impulse liefern können. Hierfür wird es, vorweg gesprochen, wichtig sein ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass androzentrische, rassistische und kapitalistische Gesellschaftsordnungen kein natürlicher Zustand sind, sondern ein historisch gewachsenes Produkt menschlicher Praxis und somit veränderbar (vgl. bildungslab\* 2021). Vor diesem Hintergrund sind es insbesondere die eigene Position, das eigene Denken über die Welt, die eigene Lern- & Lehrpraxis ebenso wie die damit einhergehende Wissensproduktion und Wissensvermittlung, die auf ihre kolonialen Kontinuitäten hin und damit auf ihren Eurozentrismus befragt werden sollen. Mit Denken sind hier die über soziale Erfahrungen und Bildungsprozesse erlernten (philosophischen) Denkweisen, die unsere Selbst- und Weltbilder, unsere Erklärungs- und Beschreibungsmuster für Gegebenheiten und Herausforderungen prägen, gemeint. Um nicht in die Falle zu tappen, das zu legitimieren, was wir schon wissen, sondern neue Denkwege zu gehen und um das, was wir schon wissen, kritisch zu reflektieren und umzudeuten, kann eine Dekolonisierung der eigenen Monokultur des Denkens die Basis für eine dekolonisierende Haltung bedeuten. In einem ersten Schritt wird es anschließend um ein grundlegendes Verständnis der Bedeutung und des Anspruchs postkolonialer Theorien und dekolonialer Perspektiven gehen.

## 2 Kontextualisierung postkolonialer und dekolonialer Perspektiven

“The best of postcolonialism is autocritical. [...] The worst of postcolonialism, according to some, is its overemphasis upon the South-Asian model.”  
(Spivak 2000, xv)

Postkoloniale Theorien beschäftigen sich mit der historischen Kolonisierung, mit den fortwährenden Prozessen der De- und Rekolonisierung und somit mit den Auswirkungen von Kolonialismus und Imperialismus auf Gesellschaft, Kultur, Ökonomie und politische Machtverhältnisse. Dabei wird Kolonisierung nicht nur als Besetzung und ökonomische Ausbeutung von Territorien verstanden, sondern vor allem als Konstruktions- und Formationsprozess von Europa und seinen ‚Anderen‘ (die ‚armen‘ und ‚ungebildeten‘ postkolonialen Subjekte). Diese gewaltvollen Formationsprozesse gingen, und das ist insbesondere für die Bildungswissenschaften und die Lehrer\*innenbildung von Bedeutung, mit Formen der epistemischen Gewalt einher, weshalb die Dekolonisierung des Geistes einen essentiellen Inhalt postkolonialer Bestrebungen darstellt (vgl. Spivak 1999). Das Beste, so zeigt das einleitende Zitat von Spivak, des Postkolonialismus sei die Selbstkritik und das Schlechteste sei die Überbetonung des asiatischen Raumes. Damit spricht sie zwei wichtige Momente teils konfliktreicher Konfrontationen postkolonialer und dekolonialer Perspektiven an. Die vorwiegend von Lateinamerikastudien formulierte Kritik an postkolonialen Theorien fokussiert sich weitgehend auf die essentialistische und eurozentrische Verfasstheit postkolonialer Perspektiven. Postkolonialen Theoretiker\*innen wird vorgeworfen (Mignolo 2005; Grosfoguel 2008), durch die konstitutive Bedeutung von Michel Foucault, Karl Marx, Jacques Lacan oder Jacques Derrida zu stark mit westlichen Epistemem der Geistes- und Humanwissenschaften verwoben zu sein, während sich dekoloniale Ansätze scheinbar konsequenter von diesen zu entkoppeln versuchen. Scheinbar, weil insbesondere bei Enrique Dussel (1980) und anderen dekolonialen Denker\*innen sowohl Bezüge zur Frankfurter Schule als auch auf Emmanuel Lévinas oder Martin Heidegger zu beobachten sind. (Vgl. Castro Varela & Dhawan 2015) Während also postkoloniale Theorien rund um die Ideen von Edward Said, Homi Bhaba und Gayatri Chakravorty Spivak (um hier nur drei der prominentesten Vertreter\*innen zu nennen) inspiriert von politischen Bewegungen der formalen Dekolonisierung entstanden, waren dekoloniale Ansätze stärker an der Welt-System-Theorie und den wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zu Entwicklungstheorien orientiert. Für dekoloniale Studien stehen vorwiegend Prozesse der frühen Kolonisierung Lateinamerikas als auch der Karibik (die bereits im 18. und 19. Jahrhundert ihre Unabhängigkeit feierten) im Fokus, während

postkoloniale Studien länger anhaltende Kolonisierungsprozesse (bis ins späte 20. Jahrhundert) in asiatischen, arabischen und afrikanischen Räumen in den Blick nehmen.

Die Kritik an westlichen/aufklärerischen Epistemologien und deren Universalismus wird in post- und dekolonialen Perspektivierungen unterschiedlich formuliert. Während postkoloniale Theoretiker\*innen bspw. von epistemischer Dominanz und Gewalt (epistemic violence – Spivak 2008) sprechen, gehen Boaventura Souza Santos und andere dekoloniale und lateinamerikanische Theoretiker\*innen einen Schritt weiter und sprechen von Epistemizid (Santos 2007) – dem systematischen Auslöschen/Töten von nicht-westlichem, nicht-weißem und damit nicht-gültigem Wissen – oder epistemischem Rassismus, und betonen damit, dass es im Prozess der Kolonisierung nicht nur um die Disqualifizierung und Aneignung von Wissensbeständen ging, sondern vielmehr auch um ihre Zerschlagung. Als zentrales Moment dekolonialer Ansätze gilt das Konzept der Kolonialität der Macht des peruanischen Soziologen Aníbal Quijano, welches auch einen zentralen Bezugspunkt der Auseinandersetzungen von Walter Dignolo darstellt. Die Kolonialität der Macht gelte als Dreh- und Angelpunkt der Organisation kapitalistischer Herrschaft und diene hierbei der Klassifikation (durch Arbeit, Ethnie und Geschlecht) der Weltbevölkerung. Die theoriebasierte Unterscheidung von Modernität und Kolonialität wurde von Aníbal Quijano in den späten 1980er/90er Jahren als *Colonialidad y modernidad-racionalidad* artikuliert und publiziert.

Innerhalb der postkolonialen Theorien zeigen sich vielfältige und komplexe Charakterisierungen. Dies sei einerseits, so Loomba (Loomba et. al 2005), zurückzuführen auf die unterschiedlichen kolonialen Erfahrungen und Geschichten und somit auf ihre unterschiedlichen kolonialen Erben: „Indeed, the various legacies of modern colonialism across the globe have given rise not just to separate historical trajectories of conquest and resistance on the ground but to diverse traditions of postcolonial critique.” (Loomba et. al. 2005, S.6) Der vielschichtige Einfluss von insbesondere marxistischen & postmarxistischen, poststrukturalistischen und feministischen Ansätzen auf postkoloniale Theoriebildung und Methodologie lässt Kien Nghi Ha (Ha 2011, S.180) auch von einer Polyphonie sprechen.

Als gemeinsames Potential postkolonialer und dekolonialer Zugänge kann der Fokus auf eine radikale Irritation und Rekonstitution gewohnter Wissensproduktionen beschrieben werden.

Wie bereits angedeutet werden konnte, wird der Eurozentrismus westlicher, auf Humanismus und Aufklärung beruhender, Wissensproduktionen und Institutionen in dekolonialen Zugängen als schier unüberwindbar betrachtet und der Fokus auf eine Öffnung für sog. peripheres, unkontaminiertes Wissen gelegt. Postkoloniale Ansätze dagegen gehen davon aus, dass es kein unkontaminiertes Wissen geben kann. Edward Said und auch Gayatri Chakravorty Spivak bekräftigen, dass der epistemischen Gewalt und der starken Berufung auf die Ideale von

Aufklärung und Humanismus, die vom ‚Westen‘ ausgeht, etwas entgegengesetzt werden müsse. Entgegensetzen hieße hier aber eine Kritik an den Strukturen, in denen wir uns selbst bewegen, zu formulieren.

Ein kritisches Tun im Sinne der affirmativen Sabotage (Spivak 2012) agiert entsprechend einer aktiven Umdeutung und Pluralisierung von innen. Der Begriff der Sabotage ist, so betont auch María do Mar Castro Varela an einer Stelle, „keineswegs als Absage oder Verwerfung zu verstehen, sondern vielmehr als eine Praxis, in der das, was sabotiert wird, vorher genau untersucht wird“ (Castro Varela 2021, S.111). Vor diesem Hintergrund gilt es auch genau hinzuschauen auf die (un)überwindbaren Unterschiedlichkeiten (Aporien) und produktiven Verbindungen zwischen post- und dekolonialen Ansätzen und so Wege zu finden, diese kritischen Ansätze zu verbinden. Unter vorsichtiger Berücksichtigung der Konfliktlinien, die immer wieder nach einer Kontextualisierung und Überprüfung verlangen, möchte dieser Beitrag für das Nachdenken über die Dekolonisierung der Lehrer\*innenbildung ein kooperatives Zusammendenken beider Perspektiven vorschlagen. Beide Zugänge eröffnen wichtige und notwendige Perspektiven und bieten gemeinsam gedacht mehr als nur einfache Kontraste oder Antworten.

Um den Blick auf die Uneindeutigkeiten, die Widersprüchlichkeiten unserer Selbst- und Weltbilder zu wenden und eine Imaginationskraft für eine dekoloniale Haltung aktivieren zu können, erscheint es – auch im Sinne einer affirmativen Sabotage – notwendig, vorher einen gezielteren Blick auf die Bedeutung (post-)kolonialer Bildung zu werfen.

### 3 Bildung unter (post)kolonialen Umständen

Bildung als Prozess des Lernens ist und bleibt geprägt von Ambivalenz. Postkoloniale Studien zeigen vor allem auf, wie Bildung einen wesentlichen Pfeiler zur Aufrechterhaltung aber auch zur Zerschlagung kolonialer Herrschaft darstellt. Bildung, als Subjektivierung gelesen, enthält demnach ermächtigende und unterwerfende Momente zugleich. Demnach ist Bildung eng mit Macht verwoben. Allgemein kann Bildung Chancen bieten, um sich Wissen und Fähigkeiten anzueignen, die für den Zugang zu sozialen und ökonomischen Ressourcen wichtig sind. Dahingehend kann Bildung ein bedeutender Faktor für soziale Mobilität sein und die Machtverhältnisse innerhalb einer Gesellschaft beeinflussen, und dabei in institutionellen Bildungskontexten und im Unterricht Privilegierungen und auch Marginalisierungen produzieren.

In den kolonisierten Gebieten war ein zentrales Ziel zivilisatorischer Bildung, die kolonisierte Bevölkerung zu Staatsbürger\*innen zu erziehen (Demele 1985), was auch hieß kolonial/moderne Regeln und Normen zu lernen. Der Ort dieser Erziehung war das Klassenzimmer und es war der Unterricht, der hier zu einem

wichtigen Bestandteil der zivilisatorischen Wissensvermittlung und -produktion wurde: „Die europäischen Kolonialmächte brachten, dem hegemonialen kolonialen Narrativ folgend, Wissen, Erleuchtung und Zivilisation in Territorien, die als in Unwissenheit getränkt beschrieben wurden. Das Unterrichten als pädagogische Aktivität wurde damit zu einem wichtigen Beherrschungsinstrument.“ (Castro Varela 2018, S.65) In Hinblick auf koloniale Bildungsdiskurse wird deutlich, dass der Rahmen und die Art und Weise des Unterrichts stets geprägt sind von einem hierarchischen Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden und es im Sinne einer Dekolonisierung als Haltung wichtig erscheint, den Unterricht auch als eine Herrschaftspraxis zu erkennen und zu reflektieren.

Der europäischen bildungsbürgerlichen Vorstellung folgend, wird Schule zu dem scheinbar einzigen Ort adäquater Wissensvermittlung und institutionalisierter liberaler Bildung. Damit wurde es möglich mehr Kontrolle darüber zu erlangen, westliche, eurozentrische Bildungstraditionen in den kolonisierten Ländern einzubringen, umzusetzen (vgl. Castro Varela 2007) und lokale Bildungstraditionen zu delegitimieren. Erst über die machtvolle Konstruktion der ‚erhabenen‘ Wissenden, Lehrenden im kolonialen Bildungsdiskurs konnten die rassifizierten ‚Anderen‘ als ‚unwissend‘ und bildungsentfernt hervorgebracht werden. Als Wissende „wurden bekanntlich insbesondere weiße europäische Lehrmeister, in den Kolonien waren es häufig Missionare, imaginiert, während auf der anderen Seite die kolonisierten Schüler\*innen als Träger\*innen von ‚dunklem Unwissen‘ als die Anderen repräsentiert wurden“ (Castro Varela 2018, S.65). Die sog. Anderen zu unterrichten war für die Durchsetzung und den Erhalt kolonialer Herrschaft mindestens ebenso wichtig wie das Erlangen von Wissen über die sog. Anderen. Vor dem Hintergrund des historischen (kolonialen) Erbes von Bildung und der dadurch fortwirkenden strukturellen Ungleichheiten in Bildungskontexten ergibt sich eine Dringlichkeit, sich mit ebendiesem historischen Erbe auseinanderzusetzen. „Wo Bildung in mehrfacher Hinsicht wirkt – in Form eines Aufstiegsversprechens, einer Aneignung von Wissen und letztlich und vielleicht hauptsächlich auch subjektivierend – gilt es diesen Begriff kritisch zu betrachten.“ (Bergold-Caldwell & Georg 2018, S.70). Eine kritisch reflektierende Bildung, wie sie Gayatri Chakravorty Spivak vorschlägt, zielt insbesondere darauf ab, Begehren möglichst unerzungen neu zu ordnen, die ethischen Reflexe zu reaktivieren und einen epistemischen Wandel einzuleiten. Dem Anspruch postkolonialer Zugänge, der fortwirkenden epistemischen Gewalt entgegenzuwirken, kann nicht mit einfachen Lösungen begegnet werden, sondern es erfordert ein Repairing (Reparieren) im Sinne eines (lebens-)andauernden Prozesses. In Hinblick auf die für diesen Band zentrale Frage nach der Dekolonisierung der Lehrer\*innenbildung möchte ich dafür eine Dekolonisierung als Haltung vorschlagen, die für den Unterricht ein zentraler/grundlegender Bestandteil werden kann.

## 4 Dekolonisierung als Haltung

Baquero Torres versuchte in ihrem Aufsatz *Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz* (2012) erste Denkanstöße für eine postkoloniale Bildung und Bildungswissenschaft zu geben. Sie kritisiert darin, dass trotz der wichtigen Impulse postkolonialer Theorien für die Bildungswissenschaft eine umfassende erziehungswissenschaftliche Rezeption ausbleibe. María do Mar Castro Varela bestätigt diesen Leerstand, bedauerlicherweise, im Jahre 2020 abermals (Castro Varela 2020, S.2) und verweist auf die schier ausschließliche Verortung postkolonialer Slogans in migrationspädagogischen und rassistisch-kritischen Auseinandersetzungen. Von einem systematischen Einbezug und einer tiefgreifenden Reflexion der Kolonialität der Macht von Bildung in den Bildungswissenschaften könne jedoch auch gegenwärtig noch keine Rede sein. Was postkoloniale Bildung sein kann, wird pointiert wie umfangreich in dem kürzlich erschienenen Band *Bildung. Ein postkoloniales Manifest* (2021) vom bildungslab\* dargelegt. Darin wird eine postkoloniale Bildung entworfen, die sowohl globale Herrschaftsstrukturen als auch die Verschränkung von Ungleichheiten reflektiert und die Bedeutung von Erinnern und Verlernen herausstreicht. Angesichts der postkolonialen und postnationalsozialistischen Gegenwart, die uns im Klassenzimmer begegnet, sei die Aktivierung eines ethischen Imperativs für die Schulung der Lehrer\*innen von großer Bedeutung (vgl. Spivak 2008b). Sind es doch vor allem die Wissensvermittlung und die Interaktionen in den Bildungssettings, die einen massiven Anteil an der Herausbildung unserer historisch und sozial gewachsenen Welt- und Selbstbilder haben. Und doch ist in Bezug auf das Fortwirken der Kolonialität der Macht in Bildungssettings, und auch der Lehrer\*innenbildung, bislang weitgehend eine Distanzierung zu beobachten.

Astrid Messerschmidt hat in Bezug auf Rassismus vier zu beobachtende Distanzierungsmuster herausgearbeitet, in denen Rassismus vor allem individuell behandelt wird, womit es erschwert wird Rassismus als gesellschaftliches Strukturverhältnis wahrzunehmen (vgl. Messerschmidt 2010). In Hinblick auf postkoloniale Konfigurationen in den Bildungswissenschaften und in weiterer Folge in der Lehrer\*innenbildung ist auch eine Distanzierungsdynamik zu beobachten. Eine Nicht-Beachtung kolonial gewachsener Machtdynamiken für die Unterrichtspraxis ist dahingehend zu problematisieren, dass durch deren Nicht-Berücksichtigung tradierte Kategorisierungen, etablierte Legitimationslogiken und machtvolle Zuschreibungen unreflektiert fortgeführt werden. Denise Bergold-Caldwell und Eva Georg halten fest, dass dem durch die Analyse und Reflexion eigener und gesellschaftlicher Logiken und Erzählungen entgegengewirkt werden kann. „Logiken der Marginalisierung sind gekoppelt an eurozentristische Geschichtserzählungen, weshalb Bildungskontexte, die sich einem postkolonialen und rassistisch-kritischen Bildungsideal verschreiben, genau diese Analysen ins Zentrum ihrer Bildungsidee

stellen sollten – z. B. im Unterricht, in Seminaren oder in Kursen der Erwachsenenbildung.“ (Bergold-Caldwell & Georg 2018, S.85) Für die Gestaltung des Unterrichts ist also eine Reflexion und Thematisierung notwendig, um machtvoll koloniale Denk-, Erklärungs- und Handlungsmuster nicht dermaßen zu stabilisieren. Das heißt aber auch, dass für die permanente Analyse und aktive Reflexion der Faktor Zeit zentral ist. Dekolonisierung als Haltung verwehrt sich gegen einfache, schnelle Lösungen im Sinne einer Checkliste, sondern verlangt nach einem aufmerksamen Prüfen und ständigen Hinterfragen des zu vermittelnden Wissens, des Unterrichts an sich und der eigenen Rolle als Lehrende in einer postkolonialen Gesellschaft.

Um eine solche Haltung zu schaffen werden hier zwei Strategien vorgestellt: Verlernen und HEADS UP. Für beide Strategien ist es zentral, einen zweifelnden Charakter zu entwickeln, wenn es um problematische Kategorisierungen, Zuschreibungen und Essentialisierungen im Unterricht geht. Was aber hieße es, unser koloniales Gewordensein, unseren Wissenskanon und unsere verinnerlichten Affekte zu verlernen?

Verlernen heißt nicht, das, was wir gelernt haben, zu vergessen oder hinter uns zu lassen. Dies sei, darauf verweist auch Nora Sternfeld, gar nicht möglich, denn es „gibt keinen Pfad hinter die Geschichte der Macht- und Gewaltverhältnisse, die für das, was wir wissen, verantwortlich sind“ (Sternfeld 2014, S.10). Vielmehr ist Verlernen „eine aktive kritisch-kollektive Intervention. Es geht dabei darum, hegemoniale Wissensproduktionen zu hinterfragen – und zwar bezüglich Form, Inhalt und Protagonist\*innen.“ (Castro Varela & Heinemann 2016, S.2)

Wir lernen nicht nur Wissen im Sinne von Fakten und Informationen lebenslang aneinanderzureihen, sondern wir lernen auch, wie wir uns in bestimmten Situationen verhalten. Wie wir uns bewegen (als Frauen\* und/oder als Männer\*), zu welchem ‚Wir‘ wir uns zugehörig fühlen (dürfen) und wer ‚die Anderen‘ sind. Die Anhäufung von Wissen kann einem (kolonial/modernen, kapitalistischen) Fortschritts- und Entwicklungsnarrativ entsprechend als positiver Effekt von Bildung benannt werden. Durch einen aktiven Prozess des Verlernens könnte diesem kolonial gewachsenen Fortschrittsdenken jedoch in mehrfacher Hinsicht entgegengewirkt werden.

Gayatri Chakravorty Spivak schlägt vor, die machtvollen Unterscheidungen und immer schon dagewesenen Machtverhältnisse aktiv zu verlernen, was auch heißt, die eigenen unhinterfragten Privilegierungen (bspw. Anhäufung von Wissen) zu verlernen und diese als Verlust zu betrachten. Denn für viele erscheinen machtvoll epistemische Unterscheidungen, bspw. zwischen ‚Wir‘ und ‚den Anderen‘, (immer noch) attraktiv – eine Ignoranz, die weiterhin Positionen von Macht stabilisiert. Um ein Verlernen einzuüben ist daher eine kritische Reflexionsfähigkeit hinsichtlich der eigenen Positionierung (auch im Verhältnis Lehrende und Lernende), der eigenen Deutungslogiken wie auch Wissensbestände zentral. „Das

Konzept des Verlernens lenkt unsere Aufmerksamkeit gewissermaßen auf die Komplexität von Lernprozessen, aber auch die Verquickung von Lernen und Bildung mit Macht und Herrschaft.“ (Castro Varela 2017, o.S.) Sich auf ein Verlernen einzulassen wird die Lehrer\*innenbildung nicht ad hoc dekolonisieren, Verlernen wird auch kein einfaches Unterfangen. Das Vielversprechende kann jedoch sein, in langwierigen und mühsamen Schritten, die mächtigen Wissensformen und Handlungsmuster zu entdecken, zu überprüfen und ihr Wirksamwerden in der alltäglichen Praxis zu begrenzen. Dekolonisierung kann dahingehend als spezifische kritische Haltung des Prüfens und Übens betrachtet werden.

Vanessa Andreotti schlägt, angelehnt an das Konzept des Verlernens, mit HEADS UP eine praxisorientierte Strategie vor, die insbesondere vor dem Hintergrund postkolonialer und globaler Gesellschaftsstrukturen essentiell für die gegenwärtige Gestaltung von Unterricht erscheint. Jeder Anfangsbuchstabe von HEADS UP steht für ein kolonial und imperial gewachsenes Denkmodell. Wenn diese Denkmodi unhinterfragt fortwirken, können diese die Stabilisierung globaler und lokaler Ungleichheitsverhältnisse und auch Ungleichbehandlungen im Klassenzimmer unterstützen. Entwickelt wurde dieses Konzept als Werkzeug für den Unterricht um soziale Ungleichheiten zu thematisieren, aber auch die Inhalte und die eigene Gestaltung des Unterrichts zu reflektieren.

Hegemony – justifying superiority and supporting domination

Ethnocentrism – projecting one view as universal

Ahistoricism – forgetting historical legacies and complexities

Depoliticization – disregarding power inequalities and ideological roots of analyses and proposals

Salvationism – framing help as the burden of the fittest

Uncomplicated solutions – offering easy and simple solutions that do not require systemic change

Paternalism – seeking affirmation of authority/superiority through the provision of help and the infantilization of recipients. (Andreotti 2012, S.2)

Insgesamt knüpfen diese Denkmodi an bereits formulierte unterschiedliche postkoloniale Ansprüche an. Es ginge mit HEADS UP auch darum, bestimmte strukturelle und individuelle Machteffekte zu erkennen, zu reflektieren und ihnen entgegenzuwirken: Bspw. die historische Gewordenheit strukturell verankerter epistemischer Gewalt, die fortwährende, oft unhinterfragte Herstellung von Privilegierungen (Überlegenheit) und De-Privilegierungen, der wohlwollende Eurozentrismus oder die Annahme, es gäbe einfache Lösungen für strukturellen Wandel. Diese machtvollen Denkmodi nicht dermaßen zu reproduzieren kann

gelingen, wenn HEADS UP als ständiger Prüfmodus den eigenen Unterricht begleitet. Zudem kann es gelingen, in unterschiedlichen Didaktiken Schwerpunkte zu legen und Schlüsselfragen zu bearbeiten, um in eine produktive Auseinandersetzung zu treten: Wie umgehen mit der Komplexität und Verwobenheit der Welt, ohne dermaßen zu essentialisieren? Welchen Platz nehme ich in der Welt/ im Klassenzimmer ein? Welches Wissen wird von wem und wie vermittelt? Die Herausforderung bestehe dabei darin, so Vanessa Andreotti, diese Denkmodi in ihrer Gleichzeitigkeit zu reflektieren, da diese zusammenwirken und so den Common Sense bilden, wie wir über die Welt und über uns denken. Die Reflexion dieser, in unterschiedlicher Intensität, verinnerlichten Denkmodi sei ein Prozess und verlange Übung (vgl. Andreotti 2012). Ob mit einem Verlernen und/oder der Strategie des HEADS UP ein Reparieren (Repairing) unserer Haltung in einem dekolonisierenden Sinne gelingen kann? Ja, aber nicht in einem abschließenden Sinn eines Abhakens einer Checkliste. Es gibt demnach kein Ankommen an einem Ort oder in einer Zeit, in der alles repariert ist. Der Prozess eines Reparierens unserer Haltung sowie eines Verlernens zeichnet sich vielmehr durch seinen uneindeutigen und unabgeschlossenen und damit erweiterbaren Charakter aus. Sich auf diese Unabgeschlossenheit einzulassen und die eingeübten Vorstellungen von (vermeintlich legitimem) Wissen und Unterricht, den Status Quo sozusagen, nicht nur zu irritieren, sondern umzudeuten, erscheint die größte Herausforderung für eine Dekolonisierung der Lehrer\*innenbildung zu sein.

## Literatur

- Andreotti, Vanessa d. Oliveira (2012): Editors preface HEADS UP. In: *Critical Literacy: Theories and Practices*, Vol.6, Nr.1.
- Bergold-Caldwell, Denise & Georg, Eva (2018): Bildung postkolonial?! – Subjektivierung und Rassistifizierung in Bildungskontexten. Eine Problematisierung pädagogischer Antworten auf migrationsgesellschaftliche Fragen. In: Mai, Hanna; Merl, Thorsten; Mohseni, Mariam (Hrsg.): *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis*. Wiesbaden: VS-Springer, S.69-89.
- Bildungslab\* (Hrsg.) (2021): *Bildung. Ein postkoloniales Manifest*. Münster: Unrast Verlag.
- Castro Varela, María do Mar (2007): *Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik*. Verfügbar unter: <https://www.linksnet.de/artikel/20768> (Zugriff: 03.11.2022)
- Castro Varela, María do Mar (2015a): *Koloniale Wissensproduktionen. Edwards Saids ‚interpretative Wachsamkeit‘ als Ausgangspunkt einer kritischen Migrationsforschung*. In: Reuter, Julia & Mecheril, Paul (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien*. Wiesbaden: VS Springer, S. 307-322.
- Castro Varela, María do Mar (2015b): *Überdeterminiert und reichlich komplex. Überlegungen zu Politischer Bildung im Kontext von Postkolonialismus und Postnazismus*. In: Hechler, Andreas & Stuve, Olaf (Hrsg.): *Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts*. Opladen/ Berlin/ Toronto: Barbara Budrich, S.343-364.

- Castro Varela, María do Mar (2017): (Un-)Wissen. Verlernen als komplexer Lernprozess. Online unter: <https://www.migrazine.at/artikel/un-wissen-verlernen-als-komplexer-lernprozess> Zugriff: (18.11.2022)
- Castro Varela, María do Mar (2020): Einleitung. Postkoloniale Pädagogik? In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft*. Vol. 26, No.1, S. 1-8.
- Castro Varela, María do Mar (2021): Kontrapunktische Bildung, Critical Literacy und die Kunst des Verlernens. In: Dankwa, Serena O; Filep, Sarah-Mee; Klingovsky, Ulla & Pfruender, Georges (Hrsg.): *Bildung. Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*. Bielefeld: transcript, S.111-127.
- Castro Varela, María do Mar & Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, María do Mar & Dhawan, Nikita (2020): Die Universalität der Menschenrechte überdenken. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ)* 70. Jahrgang, 20/2020, S.33-38.
- Castro Varela, María do Mar & Heinemann, Alisha M.B. (2016): Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen. In: Sternfeld, Nora & Garnitschnig, Ines (Hrsg.): *Zwischenräume #10*. Wien.
- Demele, Isolde (1985): Bildung und Gesellschaft in Mosambik. Koloniale und nachkoloniale Strukturen. In: *Africa Spectrum*. 1985/1, Vol. 20, S. 67-82.
- Grosfoguel, Ramón (2008): Transmodernity, border thinking, and global coloniality. Decolonizing political economy and postcolonial studies. In: *eurozine*, Verfügbar unter: <https://www.eurozine.com/transmodernity-border-thinking-and-global-coloniality/> (Zugriff: 04.02.2023)
- Ha, Kien Nghi (2011): Postkolonialismus. In: Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast, S.177–184.
- Loomba, Ania; Kaul, Suvir; Bunzl, Matti; Burton, Antoinette & Esty, Jed (2005): *Postcolonial Studies and Beyond*. Durham: Duke University Press.
- Mignolo, Walter (2005): *The Idea of Latin America*. Malden/Oxford: Blackwell Publishing.
- Messerschmidt, Astrid (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, Anne & Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript, S. 41–59.
- Said, Edward (1978): *Orientalism*. New York: Vintage.
- Souza Santos, Boaventura (2007): Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Eurozine*. Verfügbar unter: [www.eurozine.com/articles/2007-06-29-santos-en.html](http://www.eurozine.com/articles/2007-06-29-santos-en.html) (Zugriff: 30.11.2022)
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1993): *Outside in the Teaching Machine*. New York/ London: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2000): Foreword: Upon Reading the Companion to Postcolonial Studies. In: Schwarz, Henry & Ray, Sangeeta (Eds.): *A Companion to Postcolonial Studies*. Malden, Oxford: Blackwell Publishing, S. xv–xxii.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008a): *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien/ Berlin: Turia + Kant.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008b): *Righting Wrongs – Unrecht richten*. Berlin: diaphanes.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sternfeld, Nora (2014): Verlernen vermitteln. In: Sabisch, Andrea; Meyer, Torsten & Sturm, Eva (Hrsg.): *Kunstpädagogische Positionen*. Band 30, o.S.
- Torres, Baquero Patricia (2012): Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: Reuter, Julia & Karentzos, Alexandra (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Wiesbaden: VS Springer, S.315-326.
- Vergès, Françoise (2020): *A Decolonial Feminism*. Timofei Gerber in Conversation with Françoise Vergès. Verfügbar unter: <https://epochemagazine.org/28/a-decolonial-feminism/> (Zugriff: 25.11.2022)

## **Autorin**

**Altenberger, Sandra**, BSc MA PhD

ORCID: 0009-0009-2877-1505

Center Interdisziplinäre Geschlechterforschung Innsbruck (CGI).

Forschungsschwerpunkte: postkolonial-feministische Theorie(n), Rassismuskritik, Intersektionalität und Critical Global Citizenship Education.

Sandra.Altenberger@uibk.ac.at