

Kleinschmidt, Malte; Lange, Dirk

Mit den Widersprüchen arbeiten lernen. Herausforderungen auf dem Weg zu einer Dekolonisierung der politischen 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. 218-230



Quellenangabe/ Reference:

Kleinschmidt, Malte; Lange, Dirk: Mit den Widersprüchen arbeiten lernen. Herausforderungen auf dem Weg zu einer Dekolonisierung der politischen 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. 218-230 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335895 - DOI: 10.25656/01:33589; 10.35468/6177-14

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335895>

<https://doi.org/10.25656/01:33589>

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Malte Kleinschmidt und Dirk Lange

Mit den Widersprüchen arbeiten lernen. Herausforderungen auf dem Weg zu einer Dekolonisierung der politischen Lehrer*innenbildung

Abstract

Wie kann eine Lehrer*innenbildung für die politische Bildung aussehen, die zu einer Dekolonialisierung beiträgt? Im Beitrag werden Herausforderungen diskutiert, die nicht einfach auflösbar sind. Vielmehr wird deutlich, dass es bei einer auf Dekolonisierung zielenden Lehrer*innenbildung der Fähigkeit zum Widerspruch bedarf – sowohl im Sinne des Widersprechens als auch des Denkens in Dilemmata. Dabei wird ausgehend von empirischen Forschungsergebnissen deutlich, dass eine dekoloniale Perspektive nötig ist, um der gesellschaftlichen Gegenwart und den Lebenswelten der Schüler*innen gerecht zu werden.

Keywords: Politische Bildung, Dekolonialität, Rassismuskritik, Subjektorientierung, Verlernen

1 Einleitung

Aus dekolonialen Perspektiven sind die Lebensrealitäten von Schüler*innen und ihre Interpretationen dieser durch das Spannungsfeld zwischen kolonialer Ordnung und dekolonialer Transformation geprägt (Kleinschmidt 2021). Will (politische) Bildung dem Anspruch gerecht werden von den Lebensrealitäten der Schüler*innen auszugehen, sollte sie diesem Spannungsverhältnis Rechnung tragen. Damit Lehrer*innen dieses Ziel verfolgen können, müssen dekoloniale Perspektiven substanzieller Bestandteil der Lehrer*innenausbildung sein. Der Beitrag bietet keine Antwort auf die großen Frage der Dekolonisierung der Lehrer*innenbildung, sondern diskutiert einige Herausforderungen, die sich aus unserer Sicht auf dem Weg dorthin stellen, die also notwendig zu bearbeiten sind, um einen solchen „epistemischen Wandel“ (Castro Varela 2016) zu realisieren. Dabei beziehen wir uns auf die Studie „Dekoloniale politische Bildung“ (Kleinschmidt 2021), in der Vorstellungen von Schüler*innen zu Globalisierung darauf hin untersucht wurden, ob diese Globalisierung und damit verwandte Phäno-

mene mit kolonialen oder dekolonialen Konzepten verstehen. In der Analyse der Schüler*innenvorstellungen wird zunächst ein binäres Schema verwendet und danach gefragt, ob die Vorstellungen, Erklärungsmuster, Bilder, Zugehörigkeitsvorstellungen, Ideen von Agency et cetera koloniale Muster reproduzieren oder diese – und das wären die dekolonialen – unterlaufen, infrage stellen oder umgehen. In der Untersuchung wurden 44 narrative Interviews mit Schüler*innen an Hauptschulen und Gymnasien in Deutschland analysiert.

Dabei verstehen wir Kolonialität nicht als ein ‚Überbleibsel‘ aus der Vergangenheit, der vergangenen Epoche des Kolonialismus, das sich quasi automatisch, möglicherweise durch transgenerationale Wandlungsprozesse abschaffen wird. Aus Sicht der Ansätze der Dekolonialität erscheint Kolonialität als konstitutiv für das Projekt der Moderne selbst (Tlostanova/Mignolo 2012, S. 8). Aus dekolonialer Sicht braucht es eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit der Sklaverei und des Kolonialismus insbesondere, um die Ungleichheits- und Herrschaftsstrukturen der Gegenwart verstehen zu können. Dementsprechend bedeutet Dekolonialität – wie so oft missverstanden – auch nicht in erster Linie eine Beschäftigung mit kolonialen Vergangenheiten, sondern vielmehr die Infragestellung, das Unterlaufen oder die Transformation kolonialer Strukturen der Gegenwart. Welche Herausforderungen sich daraus aus unserer Sicht für die Lehrer*innenbildung ergeben, werden wir anhand der folgenden fünf Punkte skizzieren: das didaktische Verhältnis, koloniale Narrative dekonstruieren, Verlernen lernen, die Institution Schule und Widerspruch als Konzept.

2 Das didaktische Verhältnis: Subjektorientierung dekolonial

Bereits der Pädagoge Paulo Freire hatte herausgestellt, dass eine „befreiende Bildungsarbeit“ bei der „Lösung des Lehrer-Schülerwiderspruchs“ einsetzen müsse, so dass „beide gleichzeitig Schüler und Lehrer“ (Freire 1971, S. 75) werden. Freire kritisiert ein Verständnis von Bildung als Bankiers-Methode, nach der davon ausgegangen wird, dass die Lehrenden über das entscheidende Wissen verfügen, die Lernenden hingegen nicht und dann das zu übermittelnde Wissen quasi wie in einem vorher leeren Bankdepot anhäufen. Dieser Form setzt er das problemorientierte Lernen entgegen, in der die Lernenden als Subjekte gesehen werden, die sich gemeinsam mit den Lehrenden, die dann selber zu Lernenden werden, mit der gesellschaftlich strukturierten Lebenswelt auseinandersetzen. Die Spuren von Freires Denken finden sich auch in vielen Ansätzen der Gegenwart, die zur Fachdidaktik der Politischen Bildung gehören, insbesondere die Problemorientierung und die Subjektorientierung (Autorengruppe Fachdidaktik 2017) sind hier zu nennen. Allerdings werden diese Spuren in der Lehrer*innenbildung manchmal zu einem zarten Echo.

Anschließend an Freire zielt Problemorientierung in der politischen Bildung auf einen „Prozess einer kritischen Bewusstwerdung (*conscientização*) über gesellschaftliche Verhältnisse und die eigene Eingebundenheit darin mit der Perspektive der Veränderung hin zu weniger gewaltvollen Verhältnissen“ (Linnemann, Mecheril & Nikolenko 2013, S. 10). Im Sinne Freires ist die Problemorientierung also immer mit einer „Veränderung hin zu weniger gewaltvollen Verhältnissen“ verbunden. Eine solche Idee einer transformatorischer Bildung findet sich beispielsweise auch bei bell hooks: „I celebrate teaching that enables transgressions – a movement against and beyond boundaries. It is that movement which makes education the practice of freedom.“ (hooks 1994, S. 12) Wir werden auf diesen Punkt zurückkommen.

Ein ähnliches Argument gilt für die Subjektorientierung: Wie auch schon die Autorengruppe Fachdidaktik herausstellte, kann hier zwischen einer „instrumentellen und subjektbezogenen Schülerorientierung“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2017, S. 62) unterschieden werden. Die instrumentelle „Schülerorientierung“ stellt letztlich eine „methodische Trickkiste“ (ebd, S. 63) dar, um die bereits bekannten und als richtig angesehenen Inhalte zu *vermitteln*. Den Schüler*innen und ihren vorhandenen Vorstellungen wird so jede Wertigkeit abgesprochen. Eine Form einer subjektorientierten politischen Bildung stellt der Ansatz des Bürgerbewusstseins dar (Lange 2008), mit welchem die fachlichen Vorstellungen der Schüler*innen nicht nur zum Ausgangspunkt, sondern zum Gegenstand politischer Bildung gemacht werden. Das heißt, es wird davon ausgegangen, dass alle Schüler*innen bereits funktionierende Konzepte mitbringen, mit denen sie sich in der Gesellschaft orientieren. Politische Bildung kann dann Gelegenheiten schaffen, diese zu vertiefen, zu systematisieren, ins Gespräch miteinander zu bringen oder auch durch fachwissenschaftliche Perspektiven zu irritieren. Doch es stellt sich weiter die Frage – und dies insbesondere im Kontext von Kolonialität/Dekolonialität – wie eine solche subjektbezogene Schülerorientierung funktionieren kann. Schließlich hängt die Art und Weise, wie die Schüler*innenorientierung umgesetzt wird, zu einem sehr großen Teil von den Lehrenden ab. Je nachdem, welche Perspektiven die Lehrenden haben, werden bestimmte Schüler*innenkonzepte bestärkt und andere womöglich gar nicht als Konzepte gesehen oder sie fallen aus dem normativen Spektrum der zu fördernden Konzepte heraus.

Die Autoren dieses Textes haben die fachdidaktische Perspektive mit dem Ansatz Inclusive Citizenship geschärft, um der Schüler*innenorientierung hier eine Orientierung – eine Art Kompass – zu geben (Kleinschmidt & Lange 2022). Mit Inclusive Citizenship liegt der Fokus auf dem Politischen, auf Formen des Politischen, die die Schüler*innen ausdrücken. Das Politische wird hier mit Jacques Rancière als ein Bruch mit der Ordnung verstanden, als der Moment, wenn die Subjekte den ihnen zugewiesenen Platz verlassen. Für die Lehrer*innenbildung würde dies bedeuten, dass werdende Lehrer*innen lernen sollten, genau nach die-

sen Momenten des Politischen zu suchen bzw. ihr Ausbleiben als solches wahrzunehmen und didaktisch damit umgehen zu können. In Bezug auf Kolonialität stellt sich die Frage, wie Lehrer*innen dieses erkennen können, wenn ihre Vorstellungen selbst von kolonialen Mustern durchzogen sind. Dies erfordert eine grundlegende Sensibilisierung und Kenntnis von dekolonialen Praxen und Perspektiven, um mit den Spannungsverhältnissen von dekolonialen und kolonialen Schülervorstellungen umgehen zu können. Dies ist allerdings keine neue, in diesem Falle dekoloniale „Wahrheit“, die dann wiederum zu vermitteln wäre. Vielmehr braucht es neben der Kenntnis von dekolonialen Theorien und Praxen auch eine Offenheit gegenüber dem gemeinsamen Erkunden und Dekolonialisieren mit den Schüler*innen. Schließlich ergab die oben angesprochene Studie (Kleinschmidt 2021), dass die Schüler*innenvorstellungen nicht nur von kolonialen, sondern auch von diversen dekolonialen Vorstellungen geprägt sind. Gegenstand der Lehrer*innenbildung wäre also nicht die Ergänzung des Gegenstandsbereichs der Dekolonialität, sondern vielmehr das Erlernen einer dekolonialen Praxis des Verlernens.

Dekolonialität fasst G. T. Reyes in seinem Text *Pedagogy of and Towards Decoloniality* (2019) wie folgt:

„Decoloniality is an ongoing, agentic process that happens alongside coloniality. As long as coloniality exists, so will decoloniality. In education, despite how coloniality manifests in how power, knowledge, and humans are controlled, movements and people still demonstrate the agency to refuse, reject, rethink, reimagine, and recreate. As such, a pedagogy that visibilizes, questions, and dismantles colonial processes paves the way to reassemble approaches that map decoloniality.“ (Reyes 2019, S. 4)

Reyes macht sehr deutlich, dass mit Kolonialität immer auch Dekolonialität einhergeht. Diese dekolonialen Praxen sind dabei aber unbestimmt; didaktisch auf koloniale oder dekoloniale Vorstellungen einzugehen folgt also nicht einfach einem stringenten Lehrplan, sondern ist vielmehr selbst eine unbestimmte dekoloniale Praxis im Sinne von „Acts of Citizenship“ (Isin 2021) oder des offenen Dialogs im Sinne Freires. Dies ist für Lehrer*innen eine große Herausforderung, die in der Lehrer*innenbildung trainiert werden muss.

3 Koloniale Narrative dekonstruieren

In der Studie „Dekoloniale politische Bildung“ (Kleinschmidt 2021) verliefen die Trennlinien zwischen kolonialen und dekolonialen Schüler*innenvorstellungen mitnichten eindeutig. Vielmehr wurde festgestellt, dass nahezu alle Schüler*innen große Empathie oder auch das Gefühl von Ungerechtigkeit in Bezug auf koloniale Ungleichheitsverhältnisse äußern und gleichzeitig koloniale Muster reproduzieren und so diese kolonialen Ungleichheitsverhältnisse rechtfertigen. Alle

Schüler*innen äußerten – mal mehr und mal weniger differenzierte – Vorstellungen von internationaler Arbeitsteilung und den damit verbundenen Wertschöpfungsketten, den neokolonialen Ursachen und Folgen des Klimawandels, dem extremen Reichtums- beziehungsweise Armutsgefälle zwischen Globalem Süden und Globalem Norden, den todbringenden Routen der Migration in die EU oder Rassismus in der Migrationsgesellschaft. Allerdings führte dieses Wissen und auch die prinzipiell empathische Haltung die Schüler*innen nicht unbedingt zu kritischen, dekolonialen Perspektiven oder gar Handlungsfähigkeit. Vielmehr konnte festgestellt werden, dass diese Vorstellungen häufig durch koloniale Vorstellungen derart gerahmt wurden, dass die koloniale Ungleichheit vielmehr reproduziert und naturalisiert wurde, statt diese infrage zu stellen. Das potenziell kritische Wissen und die Empathie mit den „Verdammten dieser Erde“ (Fanon 1961) in den neokolonialen Ungleichheitsverhältnissen werden quasi durch diese kolonialen Vorstellungen überschrieben. So wird beispielsweise Armut als Entwicklungsdefizit gedeutet, das Sterben auf dem Mittelmeer als Kollateralschaden einer notwendigen Schutzpolitik der reicheren Nationalstaaten in der postkolonialen Ordnung und Rassismus als Problem der Vergangenheit oder gesellschaftlicher Randgruppen verstanden. So werden die empathischen und kritischen Impulse trotz des Wissens über viele humanitäre Missstände gewissermaßen durch koloniale Narrative überschrieben und so entpolitisiert sowie naturalisiert.

In Freires Denken spielt die Versprachlichung von Erfahrung eine große Rolle, denn solange Erfahrung sprachlos bleibe, sei Sprache sinnlos und Erfahrung folgenlos. Dementsprechend versteht er den Begriff des *conscientização* folgendermaßen: „Der Begriff *conscientização* bedeutet den Lernvorgang der nötig ist, um soziale, politische und wirtschaftliche Widersprüche zu begreifen und um Maßnahmen gegen die unterdrückerischen Verhältnisse der Wirklichkeit zu ergreifen.“ (Freire 1971, S. 29) Ann Laura Stoler schlägt in diesem Kontext den Begriff der kolonialen Aphasie vor, der aus dem altgriechischen in etwa mit Sprachlosigkeit zu übersetzen ist. Damit geht sie über die Kritik der kolonialen Amnesie hinaus. Aus ihrer Sicht erscheint dieser Begriff treffender als die Begriffe Vergessen oder Amnesie und ist besser dazu geeignet, das problematische und komplexe Verhältnis zur kolonialen Vergangenheit und der Kolonialität der Gegenwart zu fassen, da Aphasie sowohl die aktive Blockade als auch den fehlenden Zugang gleichzeitig thematisiert:

“Rather, calling the phenomenon colonial aphasia emphasizes both the loss of access and active dissociation. In aphasia, an occlusion of knowledge is the issue. It is not a matter of ignorance or absence. Aphasia is a dismembering, a difficulty in speaking, a difficulty in generating a vocabulary that associates appropriate words and concepts to appropriate things.” (Stoler 2016, S. 128)

Eine dekoloniale politische Bildung müsste also darauf abzielen, in kollektiven Lernprozessen zum einen die Sprachlosigkeit infrage zu stellen und zu problematisieren, sowie zum anderen die Sprachlosigkeit zu überwinden und die Entwicklung eines Sprechens und einer Sprache über die Kolonialität und die eigene Einbindung in Herrschaftsverhältnisse zu befördern. Dies entspricht einem Bildungsbegriff, der Bildung als die subjektive „Aneignung und Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen“ (Brodén/Mecheril 2010, S. 11) versteht.

Eine Schlussfolgerung könnte nun sein, dass politische Bildung das koloniale Framing durch ein anderes Narrativ ersetzen muss.¹ Aus unserer Sicht funktioniert aber Bildung nicht auf diese Weise, da Schüler*innen schließlich keine *tabula rasa* sind. Eine andere Schlussfolgerung, die wir hier stark machen möchten, ist, dass es Aufgabe einer dekolonialen politischen Bildung ist, nicht nur eine neue Erzählung einzuführen, die so den Status einer zu vermittelnden Wahrheit hätte, sondern vielmehr Prozesse der Reflexion, der Dekonstruktion, der Irritation der bestehenden Erzählungen zu ermöglichen und die kolonialen Konzepte selbst als Teil einer Geschichte der Herrschaft sichtbar werden zu lassen, indem sie selbst zum Gegenstand werden. Dies könnten wir auch als einen Prozess des dekolonialen Verlernens fassen.

4 Verlernen lernen: Von Privilegien und der sanktionierten Ignoranz

Einen solchen Bildungsprozess zu initiieren oder zu moderieren ist kein leichtes Unterfangen. Zunächst gilt es dies selbst in der Lehrer*innenbildung zu lernen. Die Schwierigkeit besteht hier nicht zuletzt darin, dass die Subjekte der Bildungsprozesse – auch die werdenden Lehrkräfte – nicht außen stehen, sondern Teil der kolonialen Ordnung sind. Bei diesen Überlegungen miteinbezogen werden muss auch das Faktum, dass die Zusammensetzung der (auch der werdenden) Lehrer*innen nicht annähernd die migrationsgesellschaftliche Diversität abbildet:

„Tendenziell repräsentiert die Lehrer*innenschaft nicht zufällig die mittelständisch-bürgerlichen, heteronormativen, weiß-deutschen, monolingualen Ordnungen, Normen und Normalitätsvorstellungen, an denen sich das Bildungssystem (inklusive der Lehrer*innenausbildung) orientiert“ (Schmidt & Nikolenko 2020, S. 197).

1 Dies ist aus unserer Sicht insofern richtig, als es eine Veränderung des Kanons braucht. Sowohl in der Schule als auch in der Lehrer*innenbildung können so andere Inhalte, aber auch andere Autor*innen Inspiration sein, koloniale Episteme zu dekonstruieren. Gerade beim Thema der Dekolonisierung ist es wichtig, über die Autor*innenschaft zu reflektieren; zu oft sind die von BIPOC-Aktivist*innen und Akademiker*innen erarbeiteten Analysen und Konzepte auf Ignoranz gestoßen und wurden erst dann als wissenschaftlich qualifiziert angesehen, wenn sie „als Thesen mehrheitsdeutscher Autor_innen präsentiert“ (El-Täyeb 2016, S. 41) wurden. Auch die hier von uns aufgegriffenen Ansätze kommen zum allergrößten Teil von BIPOC-Akademiker*innen.

Karim Fereidooni (2016) hat dazu eine sehr aufschlussreiche Studie zu Rassismus im Lehrer*innenzimmer erstellt, in der er diesen Zustand und seine Konsequenzen für schulische Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft herausarbeitet. Vor diesem Hintergrund ist eine Reflexion eigener Privilegien entscheidend, da diese die eigenen Perspektiven zwar nicht determiniert, aber doch stark prägt. Regina Richter thematisiert, wie unterschiedlich verschieden positionierte Schüler*innen von kolonial strukturierten Unterrichtsinhalten betroffen sind.

„Was macht das etwa mit (dem Geschichtslernen) einer Schwarzen Schülerin, wenn ihr überall rassistische (und sexistische) Geschichtspräsentationen begegnen, wenn Schwarze Menschen nicht oder nur einseitig und negativ dargestellt werden, wenn ihr immer wieder vermittelt wird, dass sie anders und nicht zugehörig ist, oder dass sie keine Geschichte hat? Oder wenn andersherum ein weißer Schüler meist Erfahrungen macht, die seine Besserstellung und sein Dazugehören im Vergleich zu anderen als normal bestätigt?“ (Richter 2017, S. 23)

Um bei dem Beispiel zu bleiben: Als weiß gelesenen Menschen passiert dies nicht. Die weiße Subjektposition wird derart naturalisiert, dass ‚wir‘ lernen, Weißsein als eine solche Selbstverständlichkeit zu internalisieren, dass es möglich – und eher die Regel als die Ausnahme – ist, nicht einmal wahrzunehmen, dass es „in einer rassistischen Gesellschaft ein unglaubliches Privileg ist, weiß zu sein“ (Castro Varela 2017, o.S.). Dabei schützt die weiße Subjektposition vor unzähligen schmerzhaften Erfahrungen: „ausgegrenzt zu werden; unhöflich befragt und ausgefragt zu werden; Angst zu haben in Räumen, die andere als *neutral* beschreiben würden; beschämt und verlacht zu werden; nicht bedient zu werden ...“ (ebd.). Als quasi transparente Erfahrung wird die Privilegierung im Alltag für die Privilegierten zunächst nicht spürbar. Erst im aktiv hergestellten Kontrast zu den Alltagserfahrungen Schwarzer Menschen und People of Color wird deutlich, dass „Weißsein nicht die *normale* Position ist, sondern eben die privilegierte“ (ebd., Herv. i. O.).

Diese Haltung der Privilegierten gegenüber kolonialen Machtverhältnissen bezeichnet Spivak auch als sanktionierte – im Sinne von hegemonial gebilligte und Herrschaft legitimierende – Ignoranz („sanctioned ignorance“, Spivak 1999, S. 2). Die Unsichtbarkeit der Privilegien geht dabei damit einher, sich rassistisch abzugrenzen, rassistische Unterscheidungspraxen zu vollführen – und das, „ohne dies als gewaltvolle Praxis zu lesen“ (Castro Varela 2017). Da rassistisches Wissen gelernt werden muss, können diese Subjektivierungen unterworfenen Subjekte ebenso wie „imperialistischer Subjekt[e]“ (ebd.) als Ergebnisse von Lernprozessen angesehen werden.

Vor diesem Hintergrund wurde das Konzept des Verlernens entwickelt. Castro Varela sieht Bildung als einen Vorgang an, der „Lernen und Verlernen in einem Zusammenhang“ (ebd.) sehen sollte. Verlernen bestimmt sie als die kritisch-reflexive Aufarbeitung der eigenen Geschichte, der Vorurteile und der gelernten, aber

nun als instinktiv erscheinende Denkformen (ebd.). „If we can learn racism, we can unlearn it, and unlearn it precisely because our assumptions about race represent a closing down of creative possibility, a loss of other options, other knowledge.“ (Landry & Maclean 1996, S. 4) Dekoloniale Bildung schließt also nicht einfach eine Informations- oder Wissenslücke, sie adressiert auch die sanktionierte Ignoranz. Die sanktionierte Ignoranz besteht in der Ausblendung der machtvollen Effekte der Kolonialität und dadurch entstehender Privilegien. Aus Sicht der politischen Bildung erscheint die sanktionierte Ignoranz als die Entpolitisierung von Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnissen – in ihr das Politische sichtbar zu machen, wäre dementsprechend das Ziel einer dekolonialen politischen Bildung. In der Einleitung zum *Spivak Reader* paraphrasieren Donna Landry und Gerald Maclean eine Idee Spivaks mit folgendem Satz: „unlearning one’s privilege as one’s loss“ (1996, S. 4). Oft wird das Verlernen von Privilegien als ein Verlust erlebt, eine Art mildtätiges Abgeben von Privilegien aufgrund einer moralischen Verpflichtung. Spivak will mit ihrem Argument, die eigenen Privilegien als Verlust zu erleben, nicht die den Privilegien zugrunde liegende Ungleichheit und Ungerechtigkeit klein reden. Doch sie dreht die Perspektive einer Mildtätigkeit um, mit der die Privilegierten implizit auch als überlegen konstruiert werden. Sie stellt heraus, dass – worin auch immer unser Privileg gründet, „race, class, nationality, gender, and the like“ (ebd.) – es immer auch eine epistemische Beschränkung impliziert, indem es uns anderes Wissen und andere Perspektiven verstellt: “not simply information that we have not yet received, but the knowledge that we are not equipped to understand by reason of our social positions.” (ebd.) Gleichzeitig und damit verbunden verhindert die privilegierte Positionierung dialogische Beziehungen zu den anderen, nicht oder weniger privilegierte Positionen einnehmenden Subjekten.

Trotz aller Reflexionsprozesse, die zum Gegenstand einer nicht kolonial ausgerichteten Lehrer*innenbildung gehören müssen, lösen sich diese Widersprüche nicht einfach auf. Es gilt vielmehr, mit und innerhalb dieser Widersprüche arbeiten zu lernen. In dem Gedicht *For the White Person Who Wants to Know How to Be My Friend* reflektiert die afroamerikanische Feministin Pat Parker über das Dilemma in Bezug auf Freundschaft mit Weißen. Ihr Gedicht beginnt mit den folgenden zwei Zeilen: “The first thing you do is to forget that i’m black. Second, you must never forget that i’m black.” (Parker 1978) Dieses Dilemma gilt auch für Bildungskontexte. Weder der ‚farbengleiche‘, Differenz und Rassismus gleichermaßen verleugnende Ansatz noch der Differenzen zu- und festschreibende Ansatz sind aus einer rassismuskritischen Perspektive annehmbar. Aus einer solchen bedarf es pädagogischen Wissens über rassistische Strukturen und reflexive Praxen, um Umgang mit Widersprüchen zu erproben. Dies wäre die Voraussetzung, um einen rassismussensiblen Bildungsraum zu eröffnen, in dem die subjektiven Voraussetzungen aller Schüler*innen – und nicht nur der Weißen – angemessen be-

rücksichtigt werden können und rassialisierte Ungleichheitsverhältnisse besprech- und reflektierbar würden.

5 Dekolonialität in der Institution Schule?

María do Mar Castro Varela (2018) hebt in ihrer Diskussion einer postkolonial informierten Bildung darauf ab, dass die Reflexion über und die Transformation von der Institution des Lernens selbst Teil eines postkolonial motivierten epistemischen Wandel sein muss. Wenn Bildung Räume schaffen will, transformative, dekoloniale Praxen zu ermöglichen, muss – im Anschluss an Spivak – die Komplizenschaft von Bildung mit der Herstellung der herrschenden Verhältnisse anerkannt werden: „In order to find a way out of this double bind, those who teach will have to develop [...] „an itinerary of agency in complicity““ (Dhawan & Castro Varela 2009, S 327). Eine dekoloniale Didaktik muss die Verstrickung von Bildungsprozessen mit dem (neo)kolonialen Projekt reflexiv in den Blick nehmen. Dabei gilt es auch die subjektivierende Funktion von Bildungsprozessen und die Rolle der Institution Schule mitzudenken. „Wenn wir Bildung als Subjektivierung lesen, dann ist diese ermächtigend und unterwerfend zugleich. Sie produziert und unterwirft die Subjekte.“ (Castro Varela & Heinemann 2016, S. 19)

Castro Varela und Heinemann formulieren als Ziel einen „bewussten Umgang mit der Gewalt“, die von schulischen Bildungsprozessen ausgeht. Als Beispiel führt Castro Varela an, dass in der Schule oft die Gewohnheit bestärkt würde, „Menschen als Dazugehörige und Nicht-Dazugehörige wahrzunehmen“, was einem „internalisierten Grenzregime“ entspräche, „welches insbesondere Menschen, die im globalen Norden verortet sind, oft unbewusst regiert“ (Castro Varela 2017). Dies gilt aber auch allgemeiner:

„In der Schule lernen wir nicht nur zu lesen und zu schreiben, sondern werden auch daran gewöhnt, den vorgesehenen Platz innerhalb der Gesellschaft als den wahren und mithin allein richtigen Platz wahrzunehmen und schließlich auch einzunehmen. Für einige bedeutet dies, die Unterwerfung zu akzeptieren und soziale Ungleichheit als natürlich gegeben zu akzeptieren. Schule erscheint wie eine feudale Enklave innerhalb eines demokratischen Systems, welches beständig verspricht, dass alle dieselben Chancen haben.“ (Castro Varela 2017)

Bildung kann aber auch dazu genutzt werden, die (eingeschränkte) Handlungsmacht, die Bildungsprozesse eröffnen, dafür zu nutzen, „gegen die eigene Subjektivierung zu rebellieren“ (Castro Varela 2017). Die Regeln einzuhalten würde allzu oft bedeuten, die „hierarchischen gesellschaftlichen Verhältnisse unumwunden zu akzeptieren“ (Castro Varela 2017). Für politische Bildung kann dies im Sinne von Inclusive Citizenship so verstanden werden, dass der Regelbruch die Frage des Politischen stellt, indem die Frage der (Nicht)Zugehörigkeit, des uneinge-

lösen Gleichheitsversprechens oder der kolonialen Differenz aufgeworfen wird. Allerdings bleibt die Frage, wie ein Regelbruch zum Bildungsziel erklärt werden kann und wie das mit der Logik von Curriculum und Institutionalisierung von Didaktik einhergehen kann. Hier wird ein Widerspruch sichtbar, der entsteht, wenn eine dekoloniale Perspektive institutionalisiert werden soll, wenn also das Politische im Sinne Rancières programmatisch für einen Bildungsansatz werden soll. Das Politische lässt sich nicht institutionalisieren. Es lassen sich aber Rahmenbedingungen und Ansätze schaffen, die den Raum für das Politische eher eröffnen als andere.

Eine kritische Perspektive auf die machtvollen Wirkungsweisen der Institution Schule muss Teil einer auf Dekolonisierung zielenden Lehrer*innenbildung sein. Dafür muss aber auch die Lehrer*innenbildung an den Universitäten selbst *entschult* werden. Ein moderater und leicht umsetzbarer Ausgangspunkt sowohl in den Universitäten als auch in schulischer Praxis kann die dekoloniale Analyse von Bildungsmaterialien sein. Das kollektive Herausarbeiten der Kolonialität gegenwärtiger Schulbücher (Marmer, Sow & Ziai 2015; Aping, Klein, Maraszo, Markom, Schuller & Steinbauer-Holzer 2022) eignet sich hervorragend als Einstieg, um die Wissensautorität von Schule und das widersprüchliche Verhältnis von Dekolonisierung und der Institution Schule zu reflektieren.

Folgendes erscheint uns in diesem Zusammenhang noch zentral: Die Studie „Dekoloniale politische Bildung“ (Kleinschmidt 2021) hat ergeben, dass die Verbreitung kolonialer und dekolonialer Momente in den Vorstellungen der Schüler*innen unabhängig von der Schulform ist. Die Verbreitung kolonialer Episteme verläuft also quer zur Position in der Bildungshierarchie und korrespondiert nicht etwa mit dem Bildungsgrad. Dies erscheint uns deswegen so erwähnenswert, da in vielen Ansätzen der politischen Bildung ein Bias zu beobachten ist, der problematische Vorstellungen den sogenannten bildungsfernen Gruppen zuschiebt und damit das Problem externalisiert bzw. durch zu wenig Bildung (v)erklärt. Anhand des breit diskutierten Stufenmodells von Breit und Massing (2002), das die ‚Bürgerleitbilder‘ als Ziele politischer Bildung hierarchisch ordnet, zeigt Andrea Szukala, wie politische Bildung zu einem „Elitenmodell der Demokratie im Sinne einer Stufung von Professionalisierungsgraden politischer Partizipation von Politik“ (Szukala 2021, S. 17) wird. Dekoloniale politische Bildung ist in unserem Verständnis aber demokratisch: „To educate as the practice of freedom is a way of teaching that anyone can learn.“ (hooks 1994, S. 13) Dekoloniale politische Bildung bedeutet nicht (nur), jedenfalls keinesfalls in erster Linie, vor allem mit Schüler*innen in die akademischen Debatten der postkolonialen Theorie einzusteigen, sondern die Regeln zu brechen, die die kolonialen Episteme vorgeben.

6 Widerspruch als Konzept

Was eine dekoloniale Perspektive für das Selbstverständnis und die Konzepte politischer Bildung bedeuten, ist eine Diskussion, die erst am Anfang steht. Ist Mündigkeit auch aus einer dekolonialen Perspektive ein tragfähiges Kernkonzept, nach dem sich politische Bildung als Fachdisziplin normativ ausrichten sollte? Impliziert nicht schon das Konzept Mündigkeit eine Reihe problematischer kolonialer Episteme, ausgehend von Kants bürgerlichem Subjektbegriff, dem hierarchisierenden Kindheitsideologem des Kolonialismus, der vereinzelnden Ausschreibung der kollektiven politischen Subjektivierung? Der entscheidende Punkt für die Lehrer*innenbildung heute wäre aber nicht, den werdenden Lehrer*innen ein fertiges Programm zu präsentieren. Stattdessen geht es aus unserer Sicht darum, den Widerspruch in der Lehrer*innenbildung stark zu machen. Und dies im doppelten Sinne des Wortes: Zum einen bedeutet es also, die nicht einfach auflösbaren Dilemmata, die Widersprüche von Bildungspraxis, von denen wir einige in diesem Artikel kursorisch dargestellt haben, nicht zum Verstummen zu bringen oder davor zu verzweifeln, sondern sie als Ausgangspunkt reflexiver Prozesse zu begreifen und produktiv werden zu lassen. Zum anderen meinen wir mit Widerspruch, widersprechen zu lernen, nicht einverstanden zu sein und zu kolonialen Ungleichheitsverhältnissen nicht zu schweigen, und damit (politische) Bildung nicht als Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse zu begreifen, sondern als diese überschreitende, als transformatorische Bildung.

Literatur

- Aping, Sina; Klein, Gudrun; Maraszto, Astou; Markom, Christa; Schuller, Maida & Steinbauer-Holzer, Anna (2022): Narrative und Repräsentationen von Afrika in aktuellen österreichischen Schulbüchern. In: Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien / Vienna Journal of African Studies 43/2022, Vol. 22, S. 63-92. DOI: 10.25365/phaidra.367_05, S. 63-92.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2017): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach./Ts.: Wochenschau.
- Breit, Gottard & Massing, Peter (Hrsg.) (2002): Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Brodén, Anne & Mecheril, Paul (2010): Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In: Dies.: Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 7-26.
- Castro Varela, María do Mar & Heinemann, Alisha (2017): Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! In: Trafo.K.: Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft. Schulheft, 1/2017, S. 1-8.
- Castro Varela, Maria do Mar & Heinemann, Alisha (2016): Globale Bildungsbewegungen – Wissensproduktionen verändern. In: ZEP. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 39, H. 2, S. 17-22.
- Castro Varela, María do Mar (2018): Imperiale Didaktiken. Unterrichten als Unterwerfungsmethode. In: Schulhefte, Nr. 170, S. 57-71.

- Castro Varela, María do Mar (2017): (Un-)Wissen. Verlernen als komplexer Lernprozess. In: *migrazine*, Nr. 1. Verfügbar unter: <https://www.migrazine.at/artikel/un-wissen-verlernen-als-komplexer-lernprozess>.
- Castro Varela, María do Mar (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: Geier, Thomas & Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.): *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 43-62.
- Dhawan, Nikita & Castro Varela, María do Mar (2009): Breaking the Rules. Education and Postcolonialism. In: Carmen Mörsch (Hrsg.): *documenta 12 education II. Between Critical Practice and Visitor Services. Results of a Research Project*. Zürich: Diaphanes, S. 317-329.
- El-Tayeb, Fatima (2016): Undeutsch. Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Fanon, Franz (1961): *Die Verdammten dieser Erde*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp, 1981.
- Fereidooni, Karim (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Freire, Paulo (1971): *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart/ Berlin: Kreuz.
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York, Abingdon: Routledge.
- Isin, Engin (2021): Bedeutungen von Citizenship. In: Polis. Report der deutschen Vereinigung für politische Bildung, H. 1, S. 7-10.
- Kleinschmidt, Malte & Lange, Dirk (2022): Performativität, Acts und Alltag in der Migrationsgesellschaft. Gedanken zu Inclusive Citizenship Education. In: Reitmair-Juárez, Susanne & Lange, Dirk (Hrsg.): *Das Politische in der Demokratiebildung. Zu Partizipation und Handlungsräumen mündiger Bürger*innen*. Frankfurt a. Main: Wochenschau, S. 43-62.
- Kleinschmidt, Malte (2021): Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe. Wiesbaden: Springer VS.
- Landry, Donna & Maclean, Gerald (1996): Introduction: Reading Spivak. In: Dies.: *The Spivak Reader. Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak*. New York/ London: Psychology Press, S. 1-14.
- Lange, Dirk (2008): Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung. In: *GWP. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik*, 58, H. 3, S. 431-439.
- Linnemann, Tobias; Mecheril, Paul & Nikolenko, Anna (2013): Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. In: *ZEP. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, H. 2, S. 10-14.
- Marmer, Elina; Sow, Papa & Ziai, Aram (2015): Der ‚versteckte‘ Rassismus – „Afrika“ im Schulbuch. In: Marmer, Elina & Sow, Papa (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 110-129.
- Parker, Pat (1978): *Movement in Black: The Collected Poetry of Pat Parker, 1961–1978*. New York: Firebrand Books.
- Reyes, G.T. (2019): Pedagogy of and Towards Decoloniality. In: Peters, Michael (Hrsg.): *Encyclopedia of Teacher Education*. Singapore: Springer, S. 1-7. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_220-1
- Richter, Regina (2017): Was könnte machtkritisches-historisch-politisches Lernen sein? Vorschläge am Beispiel Rassismuskritik. In: *Glokal e.V.* (Hrsg.): *Connecting the dots – Lernen aus Geschichte(n) zu Unterdrückung und Widerstand*. Berlin, S. 18-32.
- Schmidt, Bozzi & Nikolenko, Anna (2020): Widersprüchliche Anforderungen an Lehrer:innen und Schule im Kontext produktiver Heterogenitätsdiskurse. In: Grünheid, Irina; Nikolenko, Anna & Schmidt, Bozzi (Hrsg.): *Bildung – Für alle?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft*. Dresden: Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e. V., Dresden, S. 195-206.

- Spivak, Gayatri Chakravorty (1999): *Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge (Massachusetts), London: Harvard University Press.
- Stoler, Ann Laura (2016): *Duress. Imperial Durabilities in Our Times*. Durham/ London: Duke.
- Szukala, Andrea (2021): Politische Bildung und demokratische Inklusion durch Bürgerschaft. In: POLIS – Report der deutschen Vereinigung für Politische Bildung, H. 1, S. 15-17.
- Tlostanova, Madina V. & Mignolo, Walter D. (2012): *Learning to Unlearn. Decolonial Reflections from Eurasia and the Americas*. Columbus: Ohio State University Press.

Autoren

Kleinschmidt, Malte, Dr.

ORCID: 0000-0002-2594-4214

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Didaktik der Demokratie an der Leibniz Universität Hannover.

Forschungsschwerpunkte: politische Bildung aus der Perspektive von dekolonialen, rassismuskritischen und radikaldemokratischen Ansätzen.

m.kleinschmidt@ipw.uni-hannover.de

Lange, Dirk, Dr.

ORCID: 0000-0002-5310-0924

Universitätsprofessor für Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Wien und der Leibniz Universität Hannover; Leiter des Demokratiezentrum Wien, Direktor des Instituts für Didaktik der Demokratie.

Forschungsschwerpunkte: Alltagspolitik, Bürger*innenbewusstsein, Inclusive Citizenship, Demokratiedidaktik.

dirk.lange@univie.ac.at