

Bürgerbewusstsein

RESEARCH

Malte Kleinschmidt

Dekoloniale politische Bildung

Eine empirische Untersuchung
von Lernendenvorstellungen zum
postkolonialen Erbe

OPEN ACCESS



Springer VS

Bürgerbewusstsein

Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung

Reihe herausgegeben von

Dirk Lange, Didaktik der Politischen Bildung, Leibniz Universität Hannover,
Hannover, Niedersachsen, Deutschland

Bürgerbewusstsein bezeichnet die Gesamtheit der mentalen Vorstellungen über die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit. Es dient der individuellen Orientierung in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft und produziert zugleich den Sinn, der es dem Menschen ermöglicht, vorgefundene Phänomene zu beurteilen und handelnd zu beeinflussen. Somit stellt das Bürgerbewusstsein die subjektive Dimension von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft dar. Es wandelt sich in Sozialisations- und Lernprozessen und ist deshalb zentral für alle Fragen der Politischen Bildung. Das Bürgerbewusstsein bildet mentale Modelle, welche die gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse subjektiv verständlich, erklärbar und anerkennungswürdig machen.

Die mentalen Modelle existieren in Entstehungs- und Wirkungszusammenhängen mit der Politischen Kultur. Auf der Mikroebene steht das Bürgerbewusstsein als eine mentale Modellierung des Individuums im Mittelpunkt. Auf der Makroebene interessieren die gesellschaftlichen Bedingungen und sozialen Kontexte des Bürgerbewusstseins. Auf der Mesoebene wird untersucht, wie sich das Bürgerbewusstsein in Partizipationsformen ausdrückt.

Die „Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung“ lassen sich thematisch fünf zentralen Sinnbildern des Bürgerbewusstseins zuordnen: „Vergesellschaftung“, „Wertbegründung“, „Bedürfnisbefriedigung“, „Gesellschaftswandel“ und „Herrschaftslegitimation“.

„Vergesellschaftung“: Das Bürgerbewusstsein verfügt über Vorstellungen darüber, wie sich Individuen in die und zu einer Gesellschaft integrieren. Welche Vorstellungen existieren über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft? Wie wird soziale Heterogenität subjektiv geordnet und gruppiert?

„Wertbegründung“: Das Bürgerbewusstsein verfügt über Vorstellungen darüber, welche allgemein gültigen Prinzipien das soziale Zusammenleben leiten. Welche Werte und Normen werden in politischen Konflikten, gesellschaftlichen Auseinandersetzungen und ökonomischen Unternehmungen erkannt?

„Bedürfnisbefriedigung“: Das Bürgerbewusstsein verfügt über Vorstellungen darüber, wie Bedürfnisse durch Güter befriedigt werden. Wie wird das Funktionieren des sozioökonomischen Systems erklärt? Welche Konzept über das Entstehen von Bedürfnissen, über die Produktion von Gütern und über die Möglichkeiten ihrer Verteilung werden verwendet?

„Gesellschaftswandel“: Das Bürgerbewusstsein verfügt über Vorstellungen darüber, wie sich sozialer Wandel vollzieht. Wie werden die Ursachen und die Dynamiken sozialen Wandels erklärt? In welcher Weise wird die Vergangenheit erinnert und die Zukunft erwartet?

„Herrschaftslegitimation“: Das Bürgerbewusstsein verfügt über Vorstellungen darüber, wie partielle Interessen allgemein verbindlich werden. Wie wird die Ausübung von Macht und die Durchsetzung von Interessen beschrieben und gerechtfertigt? Welche Konflikt- und Partizipationskonzept werden verwendet?

Der Reihenherausgeber Dirk Lange ist Professor für Didaktik der Politische Bildung und lehrt an der Universität Wien sowie an der Leibniz Universität Hannover.

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/12208>

Malte Kleinschmidt

Dekoloniale politische Bildung

Eine empirische Untersuchung von
Lernendenvorstellungen zum
postkolonialen Erbe

 Springer VS

Malte Kleinschmidt
Didaktik der Politischen Bildung
Leibniz Universität Hannover
Hannover, Deutschland

Mit dem hier vorliegenden Text wurde erfolgreich an der Leibniz Universität Hannover promoviert. Die Veröffentlichung wurde unterstützt durch den Open-Access-Publikationsfonds der Leibniz Universität Hannover.



ISSN 2626-3343

ISSN 2626-3351 (electronic)

Bürgerbewusstsein

ISBN 978-3-658-34114-5

ISBN 978-3-658-34115-2 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-34115-2>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2021. Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation. **Open Access** Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Buch enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der 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. Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten. Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Eggert

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Danksagung

Wie Manuela Bojadžijev schon sagte: „niemand schreibt alleine“.

An allererster Stelle gilt mein Dank meiner Lebenspartnerin Anda Nicolae-Vladu. Ohne ihre Hilfe und Unterstützung hätte ich dieses Buch niemals schreiben können. Nicht nur, weil sie mir für die intensiven Schreibphasen so viel Care-Arbeit mit unseren beiden Kindern abgenommen hat, sondern vor allem, weil sie mir als Gesprächspartnerin und Lehrmeisterin immer wieder den Spiegel vorgehalten und mich unermüdlich mit meinen eigenen Komplizitäten mit und Reproduktionen von kolonialen Mustern konfrontiert hat. Danke dafür!

Ich widme dieses Buch meinen beiden Kindern Oana und Mira. Ich bedanke mich auch bei meinen Eltern Alexa und Axel, auf deren bedingungslose Unterstützung ich immer bauen konnte. Ich bedanke mich bei meinen Freundinnen Marisol Chiches Hortelano (und ihrer Tochter Irienan) und Ronja Oltmanns für die Unterstützung in der schwierigen Abschlussphase.

Für die kritischen Anmerkungen zu meinem Text gilt mein ganz besonderer Dank meinen Freund_innen Jasmina Bindner, Olaf Haese und Bozzi Schmidt. Für die jahrelangen intensiven Auseinandersetzungen und Diskussionen danke ich neben vielen anderen meinen Freund_innen Jan Drunkenmölle, Richard „Blamanou“ Kouamé und Andrea Vorrink.

Ich danke auch meinen Freund_innen der Arbeitslosenselbsthilfe Oldenburg e. V. (ALSO), in deren Zentrumsräumen der Großteil des Textes entstanden ist.

Mein Dank gilt ebenso meinen vielen Kolleg_innen und Freund_innen aus akademischen Arbeitszusammenhängen, wie beispielsweise im „Kolloquium der Politischen Bildung“, im Promotionskolleg „Didaktische Forschung“ und dem Forschungszusammenhang „Cultural Heritage als Ressource?“ (CHER) an der Leibniz Universität Hannover, für die vielen Diskussionen, kritischen Nachfragen und Ermutigungen. Insbesondere danken will ich in diesem Zusammenhang

Sebastian Fischer, Jenny Hagemann, Steve Kenner, Raimund Lazar, Radhika Natarajan und Deborah Sielert.

Ich danke auch den kooperierenden Schulen, Lehrer_innen sowie insbesondere Schüler_innen, die als Interviewpartner_innen einen essenziellen Teil zu diesem Buch beigetragen haben.

Mein ganz herzlicher Dank gilt meinen beiden Betreuern. Prof. Dr. Paul Mecheril und Prof. Dr. Dirk Lange danke ich für viele kritischen Kommentare, Anregungen und konstruktiven Impulse. Prof. Dr. Dirk Lange danke ich ebenfalls für die jahrelange Zusammenarbeit, den intensiven Austausch und die Unterstützung, ohne die ich diese Dissertation nicht hätte fertig stellen können.

Außerdem danke ich der Technischen Informationsbibliothek (TIB) der Leibniz Universität Hannover für den Kostenzuschuss zu dieser Open-Access-Publikation.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Zur Notwendigkeit einer dekolonialen politischen Bildung	1
1.2	De/Kolonialität als Forschungs- und Bildungsperspektive	4
1.3	Das schwierige postkoloniale Erbe	7
1.4	Wer spricht? Und wer hört?	10
1.5	Dekolonisierung der Fachdidaktik der politischen Bildung?	13
1.6	Ziele und Fragestellung	16
1.7	Struktur des Textes: Eine Gebrauchsanleitung zum Lesen	17
1.8	Begrifflichkeiten und Schreibweisen	22
2	Theoretische Vorüberlegungen, Methoden und Material	27
2.1	Zum empirischen Material	27
2.1.1	Vorarbeit: Das Projekt „Denkweisen der Globalisierung“	27
2.1.2	Die Interviews: Reflexionen zur Erhebungssituation	30
2.1.2.1	Der Kontext des vermachteten Raums Schule und die Hierarchisierung von Wissen	30
2.1.2.2	Gedanken zur Beziehung vom Interviewenden und Interviewten	34
2.2	Methodische Überlegungen: Adaption der qualitativen Inhaltsanalyse und ihre Anwendung als Sekundäranalyse	37
2.2.1	Adaption der qualitativen Inhaltsanalyse – praktisches Vorgehen und epistemische Einwände	37
2.2.1.1	Strukturierung	37
2.2.1.2	Explication	41

2.2.2	Reflexionen zum Untersuchungskonzept (Gütekriterien)	42
2.2.2.1	Offenheit der Forschung, regelgeleitetes Vorgehen und Analyse von abweichenden Fällen	42
2.2.2.2	Intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Transparenz und peer debriefing	43
2.2.2.3	Reflektierte Subjektivität	44
2.2.2.4	Limitation und Reichweite	45
2.2.3	Überlegungen zur Sekundäranalyse	47
2.3	Epistemische Überlegungen zur empirischen Vorstellungsforschung in politikdidaktischer Absicht	49
2.3.1	De-Hierarchisierung des Wissens I: Politikdidaktische Vorstellungsforschung	49
2.3.2	De-Hierarchisierung des Wissens II: Inclusive Citizenship Education	53
2.3.2.1	Inklusion	54
2.3.2.2	Citizenship	55
2.3.2.3	Citizenship als Status	55
2.3.2.4	Citizenship als Act	57
2.3.2.5	Fruchtbare Exkursionen zu Polizei und Politik	59
2.3.2.6	Zum Spannungsverhältnis von Acts und Status	60
2.3.2.7	Inclusive Citizenship Education	62
2.3.3	Dehierarchisierung des Wissens III: Decolonial Heritage	65
2.3.3.1	Cultural Heritage	65
2.3.3.2	Difficult Heritage	68
2.3.3.3	Heritage als Heimsuchung?	70
2.3.3.4	Re-Reading Césaire – Dekolonialität als Option	81
2.3.3.5	Dekolonialität, situiertes Wissen und verortetes Sprechen	85
2.4	Zusammenfassung meiner Analyseperspektive	100
3	Empirischer Teil: Vorstellungen von Lernenden über Globalisierung aus dekolonialer Perspektive	103
3.1	Das Kategoriensystem	103

3.2	Eurozentrismus	104
3.2.1	Das Feld strukturieren: Was ist Eurozentrismus?	104
3.2.2	Stagnation vs. Fortschritt I: Teleologische Geschichtsnarrative	108
3.2.3	Stagnation vs. Fortschritt II: Afrika, Armut und die „Stämme“	114
3.2.4	Mentalität der Freiheit I: Freiheit als europäisch-westliche Idee	133
3.2.5	Mentalität der Freiheit II: Zur Ambiguität der Menschenrechte	147
3.2.6	Ordnung und Staatlichkeit I: Korruption	155
3.2.7	Ordnung und Staatlichkeit II: Ordnung als Voraussetzung für Entwicklung	162
3.3	Selfing/Othering	179
3.3.1	Das Feld strukturieren: Was meint Selfing/Othering?	179
3.3.2	Islam vs. Westen	184
3.3.3	Farbe als Zugehörigkeitsmarker	203
3.3.4	Integrationsparadigma und nationale Zugehörigkeit	211
3.3.5	Hybridität	224
3.3.6	Die Anderen als ‚Kultur‘	235
3.4	Agency/Subalternität	239
3.4.1	Das Feld strukturieren: Was meint Agency?	239
3.4.2	Subalterne Positionen I: Arbeiter_innen im Globalen Süden	246
3.4.3	Subalterne Positionen II: Die Kolonisierten	259
3.4.4	Subalterne Positionen III: Geflüchtete	275
4	Skizzen und Fragmente für eine dekoloniale politische Bildung	295
4.1	Verortung einer dekolonialen politischen Bildung	295
4.1.1	Global Citizenship Education	296
4.1.2	Rassismuskritische und migrationspolitische Bildung	300
4.2	Didaktische Impulse für eine dekoloniale politische Bildung vor dem Hintergrund der Schüler_innenvorstellungen	302
4.2.1	Geteilte Geschichte(n) in einer postkolonialen Welt	304
4.2.1.1	Historischer Kolonialismus als zentraler Lerngegenstand historisch-politischer Bildung	308

4.2.1.2	Erinnerungspolitische Auseinandersetzungen um den deutschen Kolonialismus als zentraler Lerngegenstand	318
4.2.1.3	Kolonialismus und Shoah als zwei kompetitive Paradigmen von Geschichte und historisch-politischer Bildung?	323
4.2.1.4	Das Salzwassermodell der Kolonialgeschichte	330
4.2.2	Geteilte Gegenwart(en) in einer neokolonialen Welt	342
4.2.2.1	Von Wertschöpfungsketten, imperialer Lebensweise und Solidarität	342
4.2.2.2	Koloniale Raum-Zeit-Matrix	349
4.2.2.3	Geburtsrechtslotterie und globale soziale Gerechtigkeit	366
4.2.2.4	Koloniale Differenz: Von der (Un-)Gleichwertigkeit des Lebens und der Metrik des Sterbens	378
4.2.3	Geteilte Zugehörigkeiten in einer migrationsgesellschaftlichen Welt	391
4.2.3.1	Zur (De-)Thematisierung von Rassismus	391
4.2.3.2	„almost the same, but not quite“ – (Nicht-)Zugehörigkeit postmigrantisch	423
4.2.3.3	Exkurs/Modell: Differenzmarker des Zugehörigkeitsregimes vor dem Hintergrund des Erbes der Aufklärung	447
4.2.4	Geteilte Episteme in einer zu dekolonisierenden Welt ...	507
4.2.4.1	Epistemischer Wandel	507
4.2.4.2	Überlegungen zu einem dekolonialen Lernen	516
4.2.4.3	Überlegungen zu einer ethisch-epistemischen Dekolonialität	526
5	Rückblick und Ausblick: Für eine dekoloniale politische Bildung	541
	Literatur	549



1.1 Zur Notwendigkeit einer dekolonialen politischen Bildung

„Weil alle denken: ‚Heute ist alles wieder gut. Es gibt keine Sklaven. Es gibt keine Kolonien mehr. Es ist alles in Ordnung.‘ Aber eigentlich stimmt das ja nicht.“ (Lara, Gym18)

Lara ist eine der 44 Schüler_innen der 9. Klasse an Hauptschulen und Gymnasien, die ich interviewt habe. Ausgehend von diesen Interviews entwickle ich im Rahmen des hier vorliegenden Textes einen Ansatz, den ich dekoloniale politische Bildung nenne. Ich stimme dem zu, was Lara hier sagt. Dies ist ein zentraler Ausgangspunkt des Ansatzes: Heute ist nicht alles gut oder in Ordnung; der historische Kolonialismus in dieser spezifischen Form ist zwar Geschichte, doch die Gegenwart ist maßgeblich durch (a) globale Ungleichheit und die Ungerechtigkeit der internationalen Arbeitsteilung, (b) Grenzregime und (c) rassialisierte Differenzen strukturiert. (a) Lara artikuliert im Interview die als unaushaltbare Ungerechtigkeit empfundene Situation der globalen Ungleichheit und der internationalen Arbeitsteilung anhand von Kinderarbeit in Bangladesch. Kinder arbeiteten dort für „sehr, sehr wenig“ Geld, so dass es „meistens auch gar nicht fürs Leben“ reiche. Sie hätten „nicht so ein gutes Leben, wie wir hier“ und produzierten Waren „für uns“, „von denen sie nichts haben können“. Diese Situation sei aus Laras Sicht „fast schon wie Sklaverei“. (b) Lara thematisiert das Grenzregime und berichtet davon, dass Menschen aus dem Krieg oder Armut nach EUropa¹ fliehen und hier „meistens direkt wieder zurückgeschickt“

¹Erläuterungen zu erklärungsbedürftigen und problematischen Begrifflichkeiten und Schreibweisen wie etwa EUropa, Schwarz, weiß, ‚Entwicklung‘, Globaler Süden und anderen sowie Fragen zu gendersensibler Schreibweise finden sich im Abschn. 1.8 der Einleitung.

würden. Sie berichtet von einem Fall, in dem Geflüchtete nach einer Zeit „in ein Flugzeug gesteckt“ und „irgendwo mitten in Afrika in der Wüste oder so ausgesetzt [wurden], wo sie verhungert oder verdurstet sind“. (c) Lara erzählt von ihren Auseinandersetzungen mit der rassialisierten Differenz, gegen die sie ankämpfen muss, um als Schwarzes Mädchen ihren Traum realisieren zu können, Schriftstellerin zu werden. So würden alle von Schwarzen erwarten, dass sie im „Bereich Sport, Musik“ seien oder „singen“ sollten. Gleichzeitig sagt auch ihre Mutter ihr, dass sie „gerade weil sie nicht weiß“ sei – und damit „nicht komplett [als] deutsch“ gesehen würde, sollte sie einen „besseren“ oder „so richtig normal[en]“ Job annehmen, da man manchmal „halt bestimmte Jobs nicht“ kriege, „obwohl man qualifizierter ist als andere“. Lara hält aber dagegen und denkt, dass sie das „nicht machen“ muss, also ihre „Träume“ entgegen dieser Vorstellungen realisieren will, und „halt in dem Sinne die Welt beeinflusse“.

Laras Beschreibungen bestätigen sich als alles andere als realitätsfern, wie ein Blick auf Statistiken zeigt. Zahlen und Statistiken sind von der Aura umgeben, objektive, wertneutrale Wahrheiten zu präsentieren. Doch sie sind mit Vorsicht zu genießen. Die sozio-ökonomischen Analysen – auch der Weltbank – sind von fragwürdigen Setzungen und kolonialen Narrativen bestimmt, wie beispielsweise Timothy Mitchel anhand einer postkolonialen Analyse von Studien der Weltbank und USAID über die soziale und ökonomische Situation in Ägypten eindrucksvoll nachweist (Mitchel 2002: 209–243). In Bezug auf globale Ungleichheiten stellt sich darüber hinaus die Frage der Messbarkeit von Armut. In den Studien der Weltbank wird Armut über die Frage des Einkommens gemessen. In den *lower-middle-income countries* wird beispielsweise die Armutsgrenze bei 3,20 US\$ am Tag und in *upper-middle-income countries* bei 5,50 US\$ am Tag angesetzt. Doch die Frage der Armut lässt sich nicht allein in (fehlendem) Geld ausdrücken. Eine monetarisierte Sicht auf die Frage von Armut blendet Perspektiven aus, die das gute Leben (*buen vivir*) als wesentlich über *commons* oder Allmende, also nicht kapitalisierte Gemeingüter und Gemeinschaftlichkeit, bestimmt sieht, welche durch eine stetige „Finanzialisierung des Globus“ (Spivak 1999a: 171) zurückgedrängt werden und hart umkämpft sind. Nichtsdestotrotz können diese Statistiken eine Ahnung von der an Absurdität grenzenden gegenwärtigen Ungleichheit der Verteilung von Reichtum vermitteln. Den Berichten der Weltbank zufolge leben 3,4 Mrd. Menschen in Armut – also fast die Hälfte der Weltbevölkerung (World Bank 2018). Der allergrößte Teil dieser Armut ist im Globalen Süden lokalisiert. Laut einer Studie von Oxfam besitzen die 26 reichsten Menschen auf der Welt so viel wie die ärmsten 50 % der Weltbevölkerung (Oxfam 2019).

Die Brutalität des Grenzregimes mit Zahlen aufzuzeigen, hat einen faden Beigeschmack, denn jede quantifizierende Aussage entnennt dabei die gezählten Menschen ihrer Subjektivität und repräsentiert sie als Teil einer Masse, was sich in vielen Diskursen durch die Nutzung naturalisierender Metaphern, wie ‚Wellen‘ und ‚Strömen‘ der Migration, manifestiert und damit sowohl die politischen Umstände als auch die betroffenen Menschen dethematisiert. Nichtsdestotrotz dient sie dazu, sich das Ausmaß der Folgen der Politik des EUropäischen Grenzregimes zu veranschaulichen. Die EUropäische Außengrenze ist die mit Abstand tödlichste der Welt. Zwischen Januar 2014 und Oktober 2019 wurden UN-Angaben zufolge, allein im Mittelmeer 18 892 tote Geflüchtete registriert, die durch die Folgen der EUropäischen Migrationspolitik ihr Leben verloren haben (Pro Asyl 2020). Die Anzahl der nicht registrierten Fälle ist kaum abschätzbar.

Rassialisierte Differenzkonstruktionen sind struktureller Teil der deutschen Gesellschaft. Die rassistischen Morde der rechten Terrorzellen, wie etwa durch den NSU zwischen 2000 und 2007 oder durch einen Attentäter in Hanau 2020, oder durch die Polizei, so wie beispielsweise die Darstellungen durch Protestbewegungen, Familie und wissenschaftlichen Gutachter_innen im Fall des Todes von Oury Jalloh 2005 in einer Dessauer Polizeizelle einen rassistischen Mord und seine systematische Vertuschung durch die Behörden nahelegen (Initiative in Gedenken an Oury Jalloh 2020; Jakob 2019; Bruce-Jones 2017: 175), sind nur die Spitze des Eisbergs. Das rassistische Handeln der Ermittlungsbehörden und der Presse im Anschluss an die Morde des NSU, in denen die Familien der Opfer stigmatisiert und rassistischen Zuschreibungen ausgesetzt wurden (Karakayalı et al. 2017), verweisen darauf, dass Rassismus kein Problem der gesellschaftlichen Ränder darstellt, sondern als Strukturmerkmal dieser Gesellschaft verstanden werden muss. Dafür sprechen beispielsweise auch Statistiken zur Einstellungsforschung, aus denen ich hier einige als repräsentativ geltende Ergebnisse nenne. Laut der Leipziger *Autoritarismus-Studie* aus dem Jahr 2018 teilen rund 60 % der Befragten die Auffassung, Sinti und Roma neigten zur Kriminalität. 56 % stimmten der Aussage zu, sie hätten Probleme damit, wenn sich Sinti und Roma in ihrer Gegend aufhalten (Decker/Brähler 2018: 103 f.). In einer von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2014) herausgegebenen, repräsentativen Studie zeigte sich, dass 80 % der Befragten vorschlugen, den vermuteten Missbrauch von Sozialleistungen durch Sinti und Roma zu bekämpfen, 50 % meinten, die Einreise für Roma und Sinti sollte beschränkt werden. Die *Mitte-Studie* von 2019 attestierte rund 54 % der Befragten eine ablehnende Haltung gegenüber Asylsuchende (Zick/Küpper/Berghahn 2019: 79 ff.). Dem *Religionsmonitor* (2019) der Bertelsmann-Stiftung zufolge empfindet über die Hälfte der Befragten ‚den‘ Islam

als Bedrohung, über 40 % hätten etwas dagegen, wenn ein_e Muslim_in in die Familie einheiraten würde (Pickel 2019: 13, 78 ff.).

Lara drückt in ihrem Interview eine Haltung aus, mit der die von ihr beschriebenen Zustände als ungerecht und unaushaltbar erscheinen. Sie macht auch deutlich, dass für lernende Subjekte der Gegenwart in Deutschland die Kolonialität ein die Lebenswelt massiv prägendes Strukturelement darstellt. Sie formuliert eine Dringlichkeit, die Verhältnisse zu verändern, Kolonialität infrage zu stellen und die Welt und das Denken zu dekolonisieren. Vor diesem Hintergrund sehe ich in Laras Vorstellungen eine dekoloniale Haltung. Der Begriff der Dekolonisierung verweist dabei nicht auf die Dekolonisation, sondern auf dekoloniale bzw. dekolonisierende Praxen in postkolonialen Kontexten: „Wenn Dekolonisation die formale Unabhängigkeit eines ehemals kolonisierten Landes bedeutet, so zielt der Begriff der Dekolonisierung auf den andauernden Prozess der Befreiung von einer Herrschaft, die das Denken und Handeln bestimmt.“ (Castro Varela 2015) Die Gegenwart als durch Kolonialität strukturiert zu perspektivieren, bedeutet, die Entstehungsbedingungen dieser Gegenwart in imperialen und kolonialen Vergangenheiten zu suchen und die gegenwärtigen Formen dieser Verwerfungen nicht nur als Nachwehen oder Überbleibsel von Imperialismus und Kolonialismus zu suchen, die entweder teleologisch oder durch Aufklärung der ‚ewig Gestrigen‘ verschwinden werden, sondern die Ungleichheitsstrukturen der Gegenwart als zeitgenössische Formen kolonialer Ungleichheit und Differenz anzusehen.

1.2 De/Kolonialität als Forschungs- und Bildungsperspektive

„Die meisten merken vielleicht nicht, dass Geschichte wirklich passiert ist.“ (Lara, Gym18)

Der hier vorliegende Ansatz einer dekolonialen politischen Bildung zielt also nicht in erster Linie, wie einige vielleicht zunächst denken könnten, auf die historisch-politische Bildung in Bezug auf den historischen Kolonialismus, sondern vielmehr eine politische Bildung, die in die Kolonialität der Gegenwart interveniert bzw. ihr Rechnung trägt. Davon kann dann auch eine solche historisch-politische Bildung ein Teil unter anderen sein. Kolonialität verstehe ich als eine Form des Denkens, der Sprache oder Struktur der Wirklichkeit, denen koloniale Muster zugrunde liegen und die koloniale Differenzen oder Machtstrukturen beinhalten oder reproduzieren. Dekolonialität ist dagegen eine Praxis,

die die Kolonialität untergräbt, infrage stellt oder herausfordert. Mit ‚postkolonial‘ bezeichne ich – dabei abweichend von vielen Ansätzen der *postcolonial studies* – die Situation nach dem Ende des formalen, historischen Kolonialismus, was natürlich eine bestimmte Deutung der Verhältnisse impliziert. Innerhalb dieser postkolonialen Situation schlüssele ich in meiner Analyse der Lernenden-vorstellungen Deutungen der Gegenwart zunächst nach einem binären Schema auf: Schließen diese Deutungsmuster in den Vorstellungen der Subjekte an ein koloniales oder dekoloniales Erbe an? Natürlich stellt sich dabei heraus, dass es oft keine einfache Frage von Entweder-Oder, sondern vielmehr ambivalente und widersprüchliche Bezugnahmen und Perspektiven die Vorstellungen prägen. Nichtsdestotrotz erweist sich dieses binäre Schema als Ausgangsbasis der Analyse als sehr produktiv und ergiebig.

Der historische Kolonialismus, auf den ich hier referiere, meint denjenigen Kolonialismus, der Ende des 19. Jahrhunderts „achtzig Prozent der Erdoberfläche“ der Herrschaft der „einen oder anderen europäischen Macht“ (Chakrabarty 2010: 11) unterworfen hatte und eine Kontinuität zum heutigen Neokolonialismus und Imperialismus besitzt. Die heutige Situation, die ich als postkolonial perspektiviere und die insofern eine koloniale Kontinuität besitzt, ist dabei nicht durch den jeweiligen Kolonialismus eines Nationalstaats zu reduzieren. Madina Tlostanova und Walter Mignolo nutzen den Begriff der globalen Kolonialität zur Beschreibung der Machtverhältnisse, die in einer kolonialen Kontinuität zu ‚westlichen‘ imperialen Expansion stehen und nach dem offiziellen Ende der Kolonialreiche wirken (Tlostanova/Mignolo 2012: 7). Der historische Kolonialismus war ein (west-)europäisches Projekt, das die ökonomischen, sozialen, ‚kulturellen‘ und epistemischen Strukturen in den kolonisierenden Ländern ebenso stark – wenn auch auf radikal andere Weise – prägte, wie die der kolonisierten Länder (ebd.). Globale Kolonialität ist dabei auch wirkmächtig in Ländern, die formal nie kolonisiert wurden, wie etwa Thailand oder Äthiopien (Dhawan/Castro Varela 2009), oder selbst nie Kolonien besessen haben, wie etwa die Schweiz. Mit der Nutzung dieser Begrifflichkeiten – postkolonial als Situationsbeschreibung, die sowohl Kolonialität als auch Dekolonialität umfasst – schließe ich an Begrifflichkeiten der vor allem in Lateinamerika verorteten Ansätze der Dekolonialität auf und passe sie für meine Forschungsfrage an. Dies soll keine Abwendung von den *postcolonial studies* markieren, die für mich gleichermaßen theoretische Referenzpunkte darstellen, vielmehr boten sich diese Begriffe der Operationalisierung und Theoretisierung zur Fassung meiner Forschungsfrage an.

Aus post- oder dekolonialen Perspektiven erscheint das hegemoniale Verständnis von Globalisierung als Beschreibung gegenwärtiger Prozesse der weltweiten Vernetzung und Entgrenzung als problematisch. Der Mythos der Gleichsetzung

von Dekolonisation und Dekolonisierung sorgt hier dafür, dass Machtstrukturen und Ungleichheit enthistorisiert, dethematisiert und depolitisiert werden. “It is, however, important to note that the term ‘globalization’ differs from the notion of ‘postcolonialism’ significantly, as the latter explicitly evokes the historical circumstances that created our globalized world in the first place.” (Bojadžijev 2013: 95) Ähnliches gilt für Begriffe wie Entgrenzung, die in Bezug auf Kapital und Warenverkehr zutreffen mögen, im Kontrast dazu aber nicht für Migrant_innen, wie die Goldenen Zitronen in Bezug auf die Gegenwärtigkeit der Grenzregime in ihrem Lied *Turnschuh* feststellen: „Über euer schieß Mittelmeer käm’ ich, wenn ich ein Turnschuh wär. Oder als Flachbild-Schieß – ich hätte wenigstens ein’ Preis.“ (2006) Beispielsweise Manuela Bojadžijev analysiert die Europäische Migrationspolitik in ihrer Kontinuität zum Kolonialismus: “There is, after all, a strongly structural resemblance between the manner Europe treats its migrants today and the way colonial rule produced privileged citizenship and unprivileged subjects.” (Bojadžijev 2013: 98) Sowohl für die Vorstellung der ‚Globalität‘ als auch der ‚Entgrenzung‘ ist festzustellen, dass die als ‚Globalisierung‘ bezeichneten Prozesse keineswegs zu einer Abschaffung oder Abnahme der nationalstaatlichen Strukturierung führt, sondern Nationalstaaten zu Strukturmerkmalen der globalen Kolonialität gehören. Vor diesem Hintergrund plädiert Spivak dafür, nicht von transnationalen oder globalen, sondern eben von internationaler Arbeitsteilung zu sprechen. Eine dekoloniale Perspektive fokussiert also gleichzeitig auf die globale Dimension als auch auf die nationalstaatliche Strukturierung, die globaler Kolonialität nicht entgegensteht, sondern vielmehr als konstitutiv mit dieser verwoben erscheint:

“It seems to be exactly this post-colonial melancholia that spreads all over Europe today. In a time in which connections between the local and the global are more permeable than ever before, the local or the national are increasingly played off against the global rather than being used to reveal the nation as the result of historical power-relationships that are massively transformed today. Instead of putting the history of colonialism into parentheses, we should perhaps begin to put the history of nation states into parentheses.” (ebd.: 89)

Dekoloniale Perspektiven zielen darauf, sowohl den globalen Kapitalismus als auch die nationalstaatlichen und supranationalen Grenzregime und natio-ethnisch-kulturellen Zugehörigkeitsregime (Mecheril 2003) in ihrer kolonialen Kontinuität zu sehen, um so die Kolonialität der Gegenwart infrage zu stellen. Die genannten (liberalen) Konzepte können mit dem de- oder postkolonialen Konzept der sanktionierten Ignoranz („sanctioned ignorance“, Spivak 2012c: 175) gefasst werden, die als eine hegemonial gebilligte und Herrschaft legitimierende – sanktionierte

– und koloniale Machtverhältnisse und eigene Verstricktheit der Privilegierten systematisch ausblendende Ignoranz verstanden werden kann. Dekolonialität markiert hingegen eine – keinesfalls nur akademische – Praxis, die die Kolonialität überhaupt erst als solche sichtbar und damit problematisierbar macht. Aus Sicht der Ansätze der Dekolonialität erscheint Kolonialität dabei als konstitutiv für das Projekt der Moderne selbst. Aus dieser Perspektive gibt es keine Moderne ohne Kolonialität: “Historically, coloniality names the darker side of modernity. Conceptually, coloniality is the hidden side of modernity. By writing modernity/coloniality, we mean that coloniality is constitutive of modernity and there is no modernity without coloniality.” (Tlostanova/Mignolo 2012: 8).

1.3 Das schwierige postkoloniale Erbe

„Im Bereich Geschichte zum Beispiel die Geschichte mit den Sklaven und so was in der Art halt. Die dunklen Seiten der Geschichte, sag’ ich mal. Also natürlich möchte man nicht an das Schlechte aus der Vergangenheit irgendwie erinnert werden. Aber ich finde, man sollte vielleicht ein bisschen was lernen dazu, um vielleicht ein bisschen anders zu denken.“ (Lara, Gym18)

Ich werde hier kurz zwei Aspekte skizzieren, in denen ich postkoloniales Erbe als schwieriges verstehe: (1) Zum einen zielen ich mit diesem Begriff auf eine Strategie der Dekolonisierung von hegemonialen Vorstellungen und Epistemen in der ‚Öffentlichkeit‘, Lernendenvorstellungen und dem akademischen Feld der Fachdidaktik der politischen Bildung, in dem ich verortet bin; (2) zum anderen zielen ich mit diesem Begriff auf die Problematisierung meiner eigenen Rolle als Forscher:in, der als mehrfach Privilegierter eine dekoloniale Perspektive stark zu machen versucht. (1) Der Begriff des schwierigen Erbes geht auf Sharon Macdonald zurück, den ich im Abschnitt *Difficult Heritage* (2.3.3.2) näher darstelle. Ein Erbe ist in diesem Sinne als schwierig anzusehen, wenn dieser Bezug zur Vergangenheit als bedeutsam für die Gegenwart angesehen wird und dieser Bezug gleichzeitig das positive, selbstaffirmierende Identitätsnarrativ infrage stellt. Im Anschluss an Lara können vor diesem Hintergrund die Sichtbarmachung „der dunklen Seiten der Geschichte“ als eine Strategie gesehen werden, die Kolonialität der Gegenwart herauszufordern und dekoloniale Praxen stark zu machen. Ein Erbe ist jedoch nicht einfach da; Erben entspringt nicht der Vergangenheit, sondern vielmehr einer Praxis in der Gegenwart, die sich durch eine diese konstruierende und aneignende Bezugnahme auf eine Vergangenheit auszeichnet.

Das erste Problem, das sich hier jedoch stellt, besteht darin, dass dieses Erbe im hegemonialen Diskurs gar nicht als bedeutsam angesehen wird. Astrid

Messerschmidt fasst dies in Bezug auf die Erinnerungskultur in Deutschland folgendermaßen:

„In der Selbstwahrnehmung der bundesdeutschen Gesellschaft ist ein Geschichtsbild jenseits eines kolonialen Herrschaftszusammenhangs verankert. Hinsichtlich des NS findet eine zeitliche Verlagerung statt – man hat es hinter sich – hinsichtlich des Kolonialismus kommt es zu einer territorialen Verlagerung – das ist ein Problem anderer Teile der Welt. Diese kollektive, den Kolonialismus relativierende Amnesie erklärt die eigene Kolonialgeschichte insbesondere auf dem afrikanischen Kontinent für unbedeutend.“ (Messerschmidt 2008: 44 f)

Andreas Eckert und Albert Wirz fassen die erinnerungspolitisch vorherrschende Haltung gegenüber dem deutschen Kolonialismus mit dem paradoxen Aphorismus „Wir nicht, die Anderen auch“ (Eckert/Wirz 2002: 372), womit sie auf die weit verbreiteten Abwehrmechanismen zielen, die post- und dekoloniale Perspektiven mit einem Verweis auf das vermeintlich zeitliche und räumliche geringere Ausmaß des deutschen Kolonialismus im Vergleich zu anderen europäischen Kolonialreichen dethematisieren.

Angesichts der Geschichte des formalen Kolonialreichs, das zwischen 1871 und 1918 unter anderem die Kolonien Deutsch-Südwestafrika, Kamerun, Togo, Deutsch-Ostafrika, Kiautschou, Deutsch-Neuguinea und die Deutschen Samoa-Inseln und damit in Bezug auf die Fläche und die kolonisierten Bevölkerungen zu den größten Kolonialreichen der Welt gehörte, erscheinen die Abwehrmechanismen als unhaltbar bzw. absurd. Noch unhaltbarer wird es, wenn – wie inzwischen in der einschlägigen Forschung anerkannt – ein Kolonialismusverständnis zugrunde gelegt wird, das über das formale Verständnis des Kolonialreichs auch andere koloniale Herrschaftsformen miteinbezieht. Darüber hinaus muss der Kolonialismus als ein inter- und transnationales Projekt West- und Teilen Mitteleuropas begriffen werden, in dem die verschiedenen Kolonialmächte zwar um die Vorherrschaft konkurrierten, diese jedoch letztlich oft international agierten. Ein Beispiel dafür wäre Ruanda, wo mindestens die Kolonialmächte Deutschland, Belgien, Frankreich und die USA als zentrale koloniale Akteur_innen (inter-)agierten. Dies gilt aber umso mehr für die Frage, wie die kolonisierenden Nationen durch den Kolonialismus geprägt wurden. Post- und dekoloniale Studien haben deutlich gemacht, dass die deutsche Gesellschaft eine postkoloniale ist, in der zentrale Strukturmerkmale durch die Geschichte des Kolonialismus und die daraus resultierende Kolonialität gekennzeichnet sind. Diesen Fragen gehe ich im Abschnitt *Geteilte Geschichten in einer postkolonialen Welt* (4.2.1) ausführlicher nach.

Die Herausforderung besteht vor diesem Hintergrund in Sinne meines Begriffs des schwierigen Erbes darin, dass das postkoloniale Erbe in Deutschland gesamtgesellschaftlich gesehen noch nicht schwierig ist bzw. durch die Kämpfe zahlreicher Initiativen erst angefangen hat, schwierig zu werden. Die Schwierigkeit besteht also darin, dass es bisher nicht schwierig (genug) ist. Es geht darum, die Geschichten von Sklaverei, Rassismus, Kolonialismus und Imperialismus zu einem schwierigen Erbe werden zu lassen, durch das die Kolonialität der Gegenwart infrage gestellt werden kann. Dekoloniale politische Bildung ist dabei nicht auf die Erinnerungspolitik beschränkt. Sie zielt gleichermaßen auf die Anerkennung des postkolonialen Erbes, auf eine Transformation der durch Kolonialismus und Imperialismus hervorgebrachten Kolonialität der Gegenwart und nährt sich von der Hoffnung auf eine nicht oder zumindest nicht in diesem Maße kolonial strukturierte Zukunft.

(2) Ich verwende den Begriff des schwierigen Erbes aber noch für ein zweites Moment. Während das gerade beschriebene Moment darauf zielte, die gesellschaftspolitischen Ziele und die damit in Verbindung stehenden Ziele von dekolonialer Bildung zu umschreiben, zielt das zweite Moment auf die Theoretisierung einer selbstreflexiven Praxis. Wie bestimmt sich, was dekolonial und was kolonial ist? Und auf welcher Grundlage komme ich zur Operationalisierung im Rahmen meiner Auseinandersetzungen? Indem ich den Begriff des dekolonialen Erbes einführe (2.3.3), kann ich mich selber als Erbenden begreifen, der sein Erbe selber konstruiert und gleichzeitig durch es als Subjekt konstituiert wird. Damit trage ich dem Problem Rechnung, dass das Feld de- und postkolonialer Ansätze in einem hohen Maß durch Heterogenität gekennzeichnet ist und nicht beansprucht, ein geschlossenes Theoriegebäude darzustellen. Es ergibt sich also nicht von selbst, was kolonial und was dekolonial ist; ich muss dies kontextualisieren, konstruieren und mir als ein Erbe aneignen. Dabei bestimme ich auch darüber, von wem ich erbe, wen und was ich also als Teil einer dekolonialen Genealogie einschließe und wen oder was nicht. Dies ist ein problematischer und machtvoller Prozess, insbesondere vor dem Hintergrund meiner eigenen Positionierung. Mit einem an Derrida anknüpfenden Verständnis von Erbe (2.3.3.3) kann ich das Verhältnis von mir zum Erbe auf eine Weise theoretisieren, die mir den Raum eröffnet, Fragen an diesen Prozess des Erbens zu stellen. Dabei ist dieser Prozess der Konstruktion eines dekolonialen Erbes nicht einfach meine Auseinandersetzung mit den theoretischen Auseinandersetzungen, sondern stellt sich in der Auseinandersetzung mit den Schüler_innenvorstellungen her, die ich in einem induktiv-deduktiven Prozess analysiert habe und die damit auch Teil des von mir konstruierten Erbes sind.

1.4 Wer spricht? Und wer hört?

Indem ich dekoloniale Perspektiven konzipiere, knüpfe ich an Bewegungen, Initiativen, Alltagskämpfe und akademische Diskurse durch unzählige und unzählbare Subjekte an, die auch in Deutschland seit Jahren und Jahrzehnten für eine Dekolonisierung gekämpft haben. Dies ist in einem gesellschaftspolitischen Sinne, aber auch in Bezug auf mein persönliches und politisches soziales Umfeld zutreffend. Die zahlreichen Auseinandersetzungen – zum Teil im Einvernehmen, zum Teil auferzwungenermaßen – haben mir eine solche Perspektive und die (punktuelle) Infragestellung kolonialer Denkmuster überhaupt erst ermöglicht. Ich profitiere damit von diesem Wissen. Diese Kämpfe wurden nicht nur, aber maßgeblich von Migrant_innen, Schwarzen Menschen und People of Color ausgetragen, die bereits dafür gesorgt haben, dass die Dethematisierung und die den Kolonialismus relativierende Amnesie Risse bekommen hat. Sie haben auch maßgeblich die Grundlagen für dekoloniale Perspektiven geschaffen, auf denen meine Gedanken und dieser Text aufbauen. In Bezug auf Deutschland ist häufig – zu Recht – kritisiert worden, dass de- und postkoloniale Perspektiven oft von Nicht-Weißen entwickelt wurden, sie aber erst durch die Aneignung und Re-Artikulation durch weiße Akademiker_innen Anerkennung fanden. Welche Rolle spiele ich als mehrfach Privilegierter – als weiß, sozial abgesichert, cis-männlich positioniert – vor diesem Hintergrund als Konstrukteur eines dekolonialen Erbes? Nutze ich dieses Erbe, um mich im akademischen Feld zu profilieren, mir eine Position der moralischen Überlegenheit oder Distinktion zu schaffen oder setze ich es ein, um zum Projekt der Dekolonisierung – aus einer weiß verorteten Perspektive – beizutragen? Auch wenn diese Frage vielleicht nicht in der Logik von Entweder-Oder beantwortet werden muss, besteht mein Anspruch jedenfalls darin, mit diesem Text zum Projekt der Dekolonisierung beizutragen und die bestehenden Ansätze, auf denen ich aufbaue, zu bereichern oder mich an ihrer weiteren Fundierung im universitären Bereich zu beteiligen.

Dabei bin ich aber der Auffassung, dass es gerade auch vor dem Hintergrund meiner Positionierung meine Verantwortung ist, meine Ressourcen zu nutzen, um dekoloniale Perspektiven zu stärken. Das prekäre Verhältnis des Erbes endet dabei nicht mit der Fertigstellung dieses Textes – der Prozess des Verlernens von Privilegien ist niemals abgeschlossen (4.2.4). Meine soziale Position im vermachteten gesellschaftlichen Feld determiniert zwar nicht meine politische Positionierung, dennoch ist meine Positionierung und Perspektive nicht von meiner Position zu trennen (2.3.3.5). Es stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, was die Rolle einer weiß positionierten Perspektive in dekolonialen Bildungsperspektiven sein kann und sollte. In Bezug auf meinen Text kommt noch hinzu, dass ich mich in die

Position bringe, Konturen für eine dekoloniale politische Bildung vorzuschlagen. Hier könnte der – aus meiner Sicht nachvollziehbare – Einwand erhoben werden, dass dies auf politischer und epistemischer Ebene problematisch und insofern eine Aneignung dekolonialer Perspektiven durch mich als weiß positionierten Menschen anmaßend ist.

Beispielsweise Grada Kilomba versteht unter Dekolonisierung „the undoing of colonialism“ und bezieht sich damit auf eine Befreiung der durch den Kolonialismus Inferiorisierten. Sie schreibt beispielsweise: „Politically, the term describes the achievement of autonomy by those who have been colonized and therefore involves the realization of both independence and self-determination.“ (Kilomba 2008: 138) In ihrer Perspektive sind die Subjekte von dekolonisierenden Prozessen per Definition Nicht-Weiße. Vor dem Hintergrund der kolonialen und rassistischen Strategien der Ent-Menschlichung und Veränderung von Nicht-Weißen erscheint mir eine solche Perspektive, in der Schwarze, People of Color oder migrantisierte Menschen sich zu Subjekten ihrer Befreiung machen, als absolut nachvollziehbar und notwendig. Als weiß positionierter Mensch stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, wenn denn von diesen Initiativen gewünscht, wie Allianzen denkbar sind und auf welche Weise diese Prozesse unterstützt werden könnten, beispielsweise durch die Bereitstellung von Ressourcen oder indem die Ignoranz gegenüber den – in Bezug auf den Text von Kilomba – Schwarzen Stimmen und Perspektiven aktiv auch durch Weiße infrage gestellt und problematisiert wird. Darüber hinaus könnte weiß positionierte Handlungsmacht in einem solchen Feld darin bestehen, selbst zuhören zu lernen und ausgehend davon einen Prozess zu beginnen, die eigene Verstricktheit in koloniale Zusammenhänge reflektieren zu lernen.

Ich möchte aber noch einen weiteren Schritt vorschlagen, der an die genannten Überlegungen anschließt. Ich möchte vorschlagen, Dekolonialität als eine Perspektive zu formulieren, an der prinzipiell alle teilhaben können, wenn auch nicht alle auf dieselbe Weise. Aus meiner Perspektive als weiß positioniertem Akademiker und Aktivist erscheint es nötig, das eigene Streben nach einem guten Leben und befreiender Politik als unauflöslich mit einem dekolonialen Imaginären, einer utopischen Hoffnung auf eine weniger und nicht auf diese Weise kolonial strukturierten Welt, verbunden zu sehen. Diese Idee ist von der Hoffnung getragen, dass es möglich ist, einen nicht abschließbaren Bildungsprozess zu realisieren, mit dem ich – um es mit Spivak zu sagen – lernen kann, die eigenen Privilegien als Verlust zu verlernen (4.2.4). Hier geht es nicht darum, die ungleichen Positionierungen zu dethematisieren. Die unterschiedlichen Perspektiven müssen ihren Raum in den Auseinandersetzungen haben. Es geht auch nicht darum, die Selbstorganisations-

und Empowermentprozesse nicht-weißer Communities zugunsten einer gemeinsamen, die Unterschiede verdeckenden Perspektive infrage zu stellen, auflösen oder disqualifizieren zu wollen. In Bezug auf Bildungsprozesse erscheint mir beispielsweise – je nach Kontext – die Herstellung von getrennten Bildungsräumen als wichtiges methodisches Werkzeug, sodass diese den Subjekten gerecht werden können.

Es geht aber in meinem Vorschlag darum, auch weiß positionierte Menschen als mögliche Subjekte von Dekolonisierungsprozessen anzusehen. Zu Bedenken ist dabei auch, dass die Frage von Privilegiertheit in Bezug auf Kolonialität sich nicht auf die Frage der Rassialisierung beschränkt und eine Position der rassialisierten Deprivilegierung zwar für eine Sensibilisierung für dekoloniale Perspektiven privilegiert, aber nicht automatisch zu einer solchen führt (2.3.3.5). Ich gehe im Folgenden trotzdem der Frage der rassialisierten Differenz nach. Dabei enthebt mich als weiß positioniertem Mensch eine Positionierung gegen koloniale Strukturen oder gegen ein Zugehörigkeitsregime, das überhaupt erst weiße und nicht-weiße Positionierungen hervorbringt, nicht der Verantwortung, die eigene Involviertheit und Verstrickung in koloniale Machtverhältnisse zu reflektieren, die durch eine solche Positionierung eben nicht einfach verschwinden.

Eine weiß positionierte Haltung der Dekolonialität könnte so – für mich gesprochen – beispielsweise zwischen den Polen einer selbstreflexiven, vielleicht auch schambesetzten, sich zurücknehmenden, zuhörenden, lernenden Haltung und einer die kolonialen Verhältnisse als unaushaltbar, interventionistischen, solidari-schen Haltung oszillieren. Zentral ist dabei das Verhältnis zu den potenziellen Alliierten zu reflektieren bzw. vielmehr sich selbst als weiß positionierter Mensch als Verbündeter verstehen zu lernen, sensibel für die Grenzen und Bedürfnisse dieser zu sein und vor allem in einem Dialog zu sein, der berücksichtigt, dass sich ein Verhältnis auf Augenhöhe nicht einfach durch deren Behauptung herstellt. Das weiße Begehren, Teil eines Prozesses der Dekolonisierung zu sein, das auch meinem Vorschlag zugrunde liegt, erscheint mir dabei auch als problematisch. Dies kann als Versuch verstanden werden, sich die Positionen von People of Color anzueignen oder die Kontrolle nicht abgeben, sondern vielmehr behalten zu wollen. Auch wenn dies absolut nicht mein Ziel ist, müssen diese Fragen eine Praxis weiß positionierter Menschen durchgehend begleiten.

Die Benennung und Reflexion unterschiedlicher Subjektpositionen erscheint mir vor diesem Hintergrund unbedingt nötig. Gleichzeitig läuft eine Praxis, die die Position mit der Positionierung gleichsetzt, Gefahr, einen statischen und deterministischen Begriff von Gesellschaft zu vertreten, die Differenzkategorien zu verabsolutieren und damit das Politische im Sinne von Rancière zu verunmöglichen (2.3.2; 2.3.3.5). Das Politische in diesem Sinne entsteht genau dann, wenn

sich Menschen durch die Infragestellung der ihnen zugewiesenen Plätze und den Streit über die (Nicht-)Zugehörigkeit subjektivieren und die herrschende Ordnung damit herausfordern. Ein solcher Prozess der Subjektivierung des Streits muss nicht auch Weiße umfassen, aber es würde möglicherweise, je nach Kontext, den Wirkungsgrad dekolonialer Interventionen und Praxen erhöhen. Dabei muss eine solche Praxis aus meiner Sicht der Möglichkeit der Unmöglichkeit einer Aufhebung der Differenz und damit einer Begegnung auf Augenhöhe Rechnung tragen und gleichzeitig genau dieses Ziel anstreben.

Mit meinem Vorschlag versuche ich eine Position einzunehmen, die versucht dem Spannungsfeld Rechnung zu tragen, das sich in meiner Wahrnehmung seit Jahren in die bewegungspolitischen und akademischen Debatten einschreibt. Zur Veranschaulichung beschreibe ich die beiden Pole des Spannungsverhältnisses anhand der zwei exemplarischen Positionen von Critical Whiteness und Kämpfen der Migration. Die Vertreter_innen der Kämpfe der Migration hatten beispielsweise im Anschluss an das NoBorder Camp in Köln 2012 die Kritik formuliert, dass eine bestimmte Praxis von Critical Whiteness zu einer Entpolitisierung und zu einer Zementierung der rassialisierenden Differenzkonstruktionen führe. Anders herum wurde kritisiert, dass eine Ausblendung der unterschiedlichen Subjektpositionen Machtverhältnisse verschleierte und dethematisiere (2.3.3.5). Ich versuche mich in den von mir gemachten Vorschlägen für dekoloniale politische Bildung nicht auf eine der beiden Seiten zu stellen, sondern vielmehr dieses Spannungsverhältnis selbst mit in meine Überlegungen und Vorschläge einzubeziehen. Dies ist ein streitbarer Vorschlag, über dessen Diskussion ich mich freue.

1.5 Dekolonisierung der Fachdidaktik der politischen Bildung?

“The task at hand is to decolonize our disciplinary and pedagogical practices. The crucial question is how we teach about the West and its Others so that education becomes the practice of liberation.” (Mohanty 1990: 191)

Mein Ansatz zielt darauf, dekoloniale Perspektiven im Feld der Fachdidaktik der politischen Bildung im deutschsprachigen Raum zu stärken. Post- und dekolonialen Perspektiven wird häufig unterstellt, eine Modeerscheinung zu sein, die chic ist und sich als akademisches Profilierungsfeld eignet. Julian Go antwortet auf diese Unterstellung in Bezug auf die Soziologie folgendermaßen: „In short, Jacoby’s (1995) claim that the term ‘postcolonial’ had become ‘the latest catchall term to dazzle the academic mind’ cannot be said to apply to sociology.“

(zitiert nach Go 2013: 25) Das gleiche könnte ich für die Fachdidaktik der politischen Bildung in Deutschland sagen, in der ich meine Forschung primär verorte. Hier findet eine Bezugnahme auf dekoloniale Perspektiven – geschweige denn ein Trend – bisher kaum statt. Eine solche Aussage impliziert auch die – problematische – Festschreibung dessen, wer als zugehörig zu diesem Feld begriffen wird und wer nicht. Ich beziehe mich hier auf die von mir wahrgenommenen Sichtbarkeiten in diesem Feld. Über den engen Rahmen der Fachdidaktik hinaus gibt es zahlreiche Akademiker_innen, Initiativen, Vereine, Institute und Bewegungen, die dekoloniale politische Bildung konzipieren und durchführen, auch wenn sie nicht immer unter dem Label der politischen Bildung auftritt. Auf viele dieser Akteure werde ich im vierten Kapitel zurückkommen. Diese werden aber von der Fachdidaktik in der Regel nicht als Teil ihrer Disziplin angesehen.

Innerhalb des Feldes im Sinne eines engen Verständnisses der Fachdidaktik der politischen Bildung sind dekoloniale Perspektiven meiner Wahrnehmung nach bisher kaum angekommen. Eine der wenigen explizit dekolonialen Arbeiten in diesem Feld bezieht sich auf die Entwicklung von Ansätzen dekolonialer politischer Bildung in ehemals kolonisierten Ländern Afrikas, die sehr inspirierend, aber mit ganz anderen Fragestellungen und Problemen konfrontiert ist, als meine Forschung (Barongo-Muweke 2016). Rassismuskritische Perspektiven und damit verbunden auch migrationspolitische Bildung (4.1.2) und die Ansätze von Global Citizenship Education (4.1.1) im Diskursfeld der Fachdidaktik der Politischen Bildung haben begonnen in diesem Feld stärker rezipiert und angeeignet zu werden. Rassismuskritische Perspektiven sehe ich als Teil einer dekolonialen Perspektive an, die möglicherweise durch dekoloniale Perspektiven in Bezug auf die Dimension der globalen Ungleichheit und der internationalen Arbeitsteilung bereichert werden könnten. Neben den außerdisziplinären dekolonialen Ansätzen sehe ich dies als Ausgangspunkte an, eine explizit dekoloniale Perspektive für die Fachdidaktik der politischen Bildung zu erarbeiten.

Innerhalb des Feldes der Global Citizenship Education gibt es bereits zahlreiche Stimmen, die darauf zielen, die Ansätze zu dekolonisieren. Karen Pashby (2012) problematisiert die Verstricktheit und die Machtvergessenheit vieler Ansätze der Global Citizenship Education. Sie kritisiert dabei sowohl den Begriff des Globalen als Ausblendung kolonialer Machtverhältnisse, den Begriff von selbst koloniale Zugehörigkeitsregime institutionalisierende Citizenship und die Verstricktheit von Bildung in der Herstellung kolonialer Differenz. Sie plädiert dafür, dekoloniale Perspektiven zu einem zentralen Ausgangspunkt für Global Citizenship Education zu machen, und stellt dafür die Notwendigkeit heraus, die Verstrickung der eigenen Perspektiven mit der Kolonialität kontinuierlich zu hinterfragen. “In what ways could GCE, in its [...] agenda for global awareness,

be complicit with a ‘new imperialism’ that, without a careful interrogation of its good intentions, may actually reassert western domination?” (Pashby 2012: 14) Auch in Deutschland wurden ähnliche Ansätze aus dekolonialen Perspektiven kritisiert, insbesondere die Ansätze des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung (4.1.1; Bönkost/Apraku 2015: 29; Danielzik 2013). Dies ließe sich auch auf das Feld der Fachdisziplin der politischen Bildung übertragen. In diesem Sinne erscheint es nicht als ausreichend, dekoloniale Perspektiven als ein Spezialthema in der Fachdisziplin zu verorten. Es wäre vielmehr notwendig, diese Disziplin zu dekolonisieren bzw. dekoloniale Perspektiven darin zu stärken. Aus einer solchen Perspektive erscheint es mir zielführend, die Geschichte von Bildung, ihren Institutionen und didaktischen Disziplinen in ihrer mit der Kolonialität verstrickten Geschichte aufzuarbeiten (Baker 2012; Castro Varela 2018), was aber den Rahmen meines Textes übersteigen würde.

Karen Pashby führt in Bezug auf Global Citizenship Education mindestens zwei Punkte an, die sie für eine Dekolonisierung der Disziplin für relevant erachtet: (1) Eine Transformation der Bildungspraxen und -inhalte: “The task at hand is to decolonize our disciplinary and pedagogical practices. The crucial question is how we teach about the West and its Others so that education becomes the practice of liberation.” (Mohanty 1990: 191) Dies ist die Kernfrage der Didaktik, der ich den Großteil des vierten Kapitels widme. (2) Eine machtkritische Auseinandersetzung mit der institutionellen Ebene – wer lehrt was für wen?: “Fundamentally, GCE theory must take up explicitly the question of ‘for whom’ is global citizenship and ‘by whom’ will its pedagogy and concepts be determined in order to make overt its positioning within the geopolitical power relations defining the new imperialism.” (Pashby 2012: 22) Dies gilt in gleicher Weise für mich und meine Forschung. Dafür bedarf es der Entwicklung einer die eigene Verstrickung in die kolonialen Asymmetrien anerkennende, selbstreflexive Praxis, sowohl in Bezug auf die Subjekte als auch auf die Bildungstraditionen, in denen wir arbeiten. Ziel einer Dekolonisierung der Fachdidaktik der politischen Bildung müsste aus meiner Sicht beispielsweise darauf zielen, eine dekoloniale Verschiebung der Curricula, der Ausbildung von angehenden Lehrkräften, der Weiterbildung von praktizierenden Lehrkräften, der Konzeption von Lernmaterialien, der Entwicklung von didaktischen Methoden und insgesamt einen epistemischen Wandel im disziplinären Selbstverständnis zu erreichen. Ein solches Programm ist aber nicht Bestandteil meines Textes. Eine solche Verschiebung der Episteme muss Teil eines demokratischen und dialogischen Prozesses sein, an dem maßgeblich auch auf Dekolonialität zielende Selbstorganisationen teilhaben. Ein konkretisierendes Programm einer solchen Verschiebung als Resultat meiner Forschung zu sehen, wäre aus meiner Sicht unumstritten anmaßend.

1.6 Ziele und Fragestellung

Ausgangs- und Zielpunkt meiner Forschung stellt also kein abgeschlossenes Konzept einer dekolonialen Bildung dar. Meine Forschung zielt vielmehr darauf, Vorstellungen von Schüler_innen aus einer dekolonialen Perspektive zu kokonstruieren. Diese setze ich mit bestehenden dekolonialen Perspektiven in Beziehung. Ausgehend von den Schüler_innenvorstellungen werde ich Impulse und Hinweise für eine dekoloniale Verschiebung der Konzepte und Selbstverständnisse der Fachdidaktik der politischen Bildung entwickeln. Mein Ansatz zielt dabei darauf, zu der Entwicklung dekolonialer politischen Bildung beizutragen, also sowohl bestehende Ansätze durch die hier vorliegenden Ausarbeitungen zu unterstützen als auch an diese anschließend Konturen einer eigenständigen Perspektive dekolonialer politischer Bildung (weiter)zuentwickeln. Ich gehe dabei von einem Verständnis von Didaktik aus, das sich nicht als Vermittlungskunst versteht, also das vorgeblich nicht oder mangelhafte Wissen der lernenden Subjekte durch das richtige fachwissenschaftliche ersetzen will. Vielmehr gehe ich davon aus, dass die Lernenden über Vorstellungen verfügen, die es ihnen erlauben, sich – zumindest in einem gewissen Sinne – erfolgreich in den gesellschaftlichen – in diesem Falle vor allem globalisierten und migrationsgesellschaftlichen – Verhältnissen zu bewegen, zu orientieren, zu positionieren und zu handeln. Die Vorstellungen der Lernenden werden mit einem solchen Verständnis zum Ausgangs- und Zielpunkt didaktischer Reflexion und Praxis. Dabei kann sich in der Analyse herausstellen, dass einige dieser Vorstellungen problematisiert oder irritiert werden sollten, während andere als Anknüpfungspunkt dienen können, von denen auch die didaktischen Diskurse lernen können und sollten (2.3.1; Lange 2008). Wenn ich also im Folgenden von Lernenden schreibe und damit die Schüler_innen meine, impliziert das nicht, dass es ihnen entgegengesetzt Lehrende gäbe, die keine Lernenden sind.

Vor diesem Hintergrund kann das Anliegen auf zwei Forschungsfragen reduziert werden: Wie gehen Lernende – also die befragten Schüler_innen – mit dem postkolonialen Erbe um? Welche Konsequenzen leiten sich daraus für eine dekolonial orientierte politische Bildung ab? Die Analyse des postkolonialen Erbes operationalisiere ich dafür zunächst nach einem binären Code, der quer zu den entwickelten Kategorien liegt. Ich frage danach, ob die subjektiven Sinnbildungen als kolonial oder dekolonial zu klassifizieren sind: Erben die Schüler_innen koloniale oder dekoloniale Vorstellungen in ihren sich und die Welt beschreibenden Vorstellungen? Reproduzieren sie koloniale bzw. neokoloniale Vorstellungen oder verschieben, unterlaufen oder umgehen sie diese, stellen sie diese infrage, widersprechen sie ihnen, ‚dekolonisieren‘ sie sie? Für die Didaktik schließen sich

die folgenden, daraus abgeleiteten Fragen an: Welche Vorstellungen erscheint also aus der Perspektive einer dekolonialen Didaktik als problematisch, die es zu irritieren gilt? Beziehungsweise, von welchen Vorstellungen kann eine dekoloniale Didaktik lernen, wie sich Dekolonialität als Bildung realisieren kann, sowohl auf analytischer, programmatischer als auch auf praktisch-didaktischer Ebene? Dieser binäre Code ist dabei offensichtlich übersimplifizierend und keinesfalls ausreichend, um eine differenzierte Analyse zu gewährleisten. Nichtsdestotrotz bietet er eine für meine Analyse produktive Orientierung, von der ausgehend ich dann den widersprüchlichen, ambivalenten und komplexen Argumentationen und Narrativen der Schüler_innen folge.

Durch die von mir mittels der qualitativen Inhaltsanalyse untersuchten 44 Interviews mit Schüler_innen der 9. Klasse an verschiedenen Hauptschulen und Gymnasien bekomme ich Einblicke in die Vorstellungen. Die ist die Grundlage dafür, empirisch fundierte und von den Lernendenvorstellungen ausgehende Vorschläge zu erarbeiten, wie dekoloniale politische Bildung ausgestaltet werden könnte. Das empirische Ziel ist also eine Analyse von Lernendenvorstellungen aus einer dekolonialen Perspektive. Das didaktische Ziel würde ich als die Entwicklung einer möglichen Kontur einer möglichen Programmatik für eine dekoloniale politische Bildung bezeichnen bzw. einen empirisch fundierten Diskussionsbeitrag zu einer solchen Programmatik.

1.7 Struktur des Textes: Eine Gebrauchsanleitung zum Lesen

Vor dem Hintergrund des Volumens und der vielfältigen unterschiedlichen von mir verfolgten Spuren, kann ich nur allen Lesenden empfehlen, die keine Zeit oder Geduld haben, den ganzen hier vorliegenden Text zu lesen, einfach das herauszupicken, was sie für ihre (dekoloniale) Praxis oder Theorie brauchen. Nichtsdestotrotz werde ich im Folgenden etwas Werbung für den roten Faden des Gesamttextes und für die jeweiligen Abschnitte machen. Möglicherweise kann sich ein_e Praktiker_in der politischen Bildung – ob in der Schule oder außerhalb davon – im zweiten Kapitel langweilen, in dem ich verschiedene methodische und epistemische Probleme diskutiere, deren Diskussion mir als notwendige Voraussetzung oder zumindest als geboten erscheinen, um die empirische Analyse durchzuführen. Gleichzeitig verhandle ich dort aber auch epistemische Fragen, die sich als irreduzibel verbunden mit Fragen des Verständnisses von Bildung und Didaktik erweisen. Anhand von drei Referenzrahmen – politikdidaktische Vorstellungsforschung (2.3.1), Inclusive Citizenship Education (2.3.2) und *decolonial*

heritage (2.3.3) – diskutiere ich das didaktische und epistemische Verhältnis von Wissen und den Subjekten des Wissens. Diese drei Formen der Dehierarchisierung des Wissens (2.3) reflektieren auf Bildungsverhältnisse und damit gleichzeitig auf die Frage des Verhältnisses von Forschenden zu Beforschten. Hier liegt auch die Vorstellung zugrunde, dass Didaktik nicht als eine Vermittlung von ‚richtigem‘, fachwissenschaftlichem Wissen an als unwissend imaginierte Lernende verstanden wird, sondern vielmehr die sowohl didaktische als auch epistemische Hierarchie abgebaut wird. Es sind die daraus resultierenden Fragestellungen, die ich in diesem Abschnitt anhand der Ansätze von Inclusive Citizenship und *decolonial heritage* – in der die Perspektive der Critical Heritage Studies und dekolonialer Theorien zusammenkommen – diskutiere.

Darüber hinaus enthält das Kapitel – gerahmt von den methodischen Erläuterungen zur Adaption der qualitativen Inhaltsanalyse (2.2) oder der Darstellung des Verhältnisses der hier vorliegenden Sekundärstudie zur Primärstudie (2.1) – auch für die politische Bildungspraxis relevante Aspekte. In der Reflexion der Erhebungssituation, also der Durchführung der Interviews, konnte ich aus meiner Sicht wichtige Aspekte beobachten, wie Subjekte und Wissen bereits durch die Institution Schule durch die koloniale Differenz geprägt werden (2.1.2). Die Ausführlichkeit einiger Unterpunkte des zweiten Kapitels ist mit Sicherheit der Tatsache geschuldet, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema bei mir immer wieder Gefühle der Verunsicherung hervorbringt. Diese Verunsicherung versuche ich beispielsweise als ein Spannungsverhältnis zwischen meiner Subjektposition und meiner Subjektpositionierung zu fassen (2.2.3.5). Zum einen bin ich durch meine Subjektposition verhältnismäßig privilegiert – sowohl im globalen als auch im nationalen Kontext; in Bezug auf Gender, sexuelle Ausrichtung, Behinderung, Bildungschancen und in diesem Zusammenhang möglicherweise besonders relevant Nationalität, Verortung in der internationalen Arbeitsteilung und Zuschreibung in der rassifizierenden Ordnung. Dies steht nicht in einem Widerspruch, aber doch öfter in einem komplexen Verhältnis zu meiner Subjektpositionierung, die durch das Begehren getragen wird, zu Prozessen der Dekolonisierung beizutragen. Dieses Verhältnis ist für mich schwer zu fassen, was mich dazu treibt, es an verschiedensten Stellen meines Textes wiederaufzugreifen – auch um meinem Anspruch einer selbstreflexiven Praxis nachzukommen.

Im dritten Kapitel stelle ich die Ergebnisse meiner Analyse der Lernendenvorstellungen vor. Die Kapitel entsprechen dabei jeweils einer Kategorie der qualitativen Inhaltsanalyse. Zum Beginn jedes Kapitels der drei Hauptkategorien Eurozentrismus (3.2), Selfing/Othering (3.3) und Agency/Subalternität (3.4) skizziere ich kurz die theoretischen Bezüge, die meinem Verständnis der Kategorie zugrunde liegen. Jede Unterkategorie beziehungsweise Kategorie der zweiten

Ebene wird mit der Definition und der Kodierregel der Kategorie sowie einem Überblick über die Ergebnisse eingeleitet. Daran schließt sich eine ausführlichere Darstellung von Fällen an. Diese Fälle sind keine Darstellungen eines ganzen Interviews, sondern stellen die Vorstellungen einzelner Lernender in Bezug auf diese Kategorie dar und rahmen sie teilweise in den narrativen und argumentativen Kontext des Interviews ein. Dies trägt dazu bei, die Vorstellungen der Lernenden zum einen differenzierter und zum anderen aber auch in ihrer Ambivalenz sehen zu können. So können – und dies ist eher die Regel als die Ausnahme – koloniale Vorstellungen durchaus mit der vehementen Forderung nach der Realisierung des Gleichheitsanspruchs aller Menschen einhergehen; und, vice versa, dekoloniale Vorstellungen durch koloniale Vorstellungen gerahmt werden. Ebenso werden auf diese Weise auch Auslassungen sichtbar, die wiederum zu einer kolonialen bzw. dekolonialen Interpretation führen können.

Diese Ambivalenzen erscheinen mir dabei in Bezug auf eine Reflexion der Möglichkeiten dekolonialer Bildungsprozesse entscheidender zu sein, als die bloße (kategoriale) Feststellung, dass ein_e Lernende_r dieses oder jenes koloniale oder dekoloniale Moment in eigenen Sinnbildungen reproduziert. Während die einen, die diesen Text lesen, diesen Teil wohl als Herzstück ansehen werden, könnten andere vielmehr die Ausführlichkeit der Darstellung als anstrengend empfinden. Obwohl ich ersteren dazu sagen kann, dass aus meiner Sicht die gewonnenen Einblicke wirklich sehr ergiebig sind – sowohl für Didaktik als auch für die weitere Kalibrierung dekolonialer Perspektiven in Deutschland –, könnten in dekolonialen Theorien geschulten Menschen durchaus einige Aspekte, wenn auch keinesfalls alle, als erwartbar erscheinen. In diesem Kapitel geht es aber nicht nur um die Herleitung und Quantifizierung der herausgearbeiteten Kategorien. Für die Einsicht darin, dass es Eurozentrismus oder Otheringprozesse in den Vorstellungen der Schüler_innen gibt, hätte ich diese Forschung nicht durchführen müssen. Es geht mir hier auch nicht um eine Quantifizierung, die eine nicht haltbare Repräsentativität suggeriert. Vor diesem Hintergrund verzichte ich weitgehend auf die Nennung von Zählungen, die ich durchaus durchgeführt habe, und nenne stattdessen ungefähre Relationen, die durchaus als relevant erscheinen. Die Stärke meiner Analyse – so hoffe ich – liegt aber vielmehr in den Nuancen und Ambivalenzen, die ich im Rahmen der jeweiligen Unterkategorien herausarbeite. In jedem Fall werde ich – um auch der Lesepraxis einer weniger zeitintensiven Lektüre gerecht zu werden – einzelne Aspekte der empirischen Analyse auch im vierten Kapitel wieder aufgreifen.

Das vierte Kapitel stellt den Versuch dar, mögliche Konturen einer dekolonialen politischen Bildung zu entwerfen. Dabei schlägt sich die doppelte Intention

meines Ansatzes in diesem Abschnitt besonders nieder. Zum einen wird hier ausgehend von der Analyse der Lernendenvorstellungen entwickelt, was diese für Hinweise oder Implikationen für eine dekoloniale politische Bildung enthalten. Zum anderen gibt es auch Aspekte, die mit den in den Lernendenvorstellungen vorgefundenen Implikationen zwar zu tun haben, jedoch über diese hinausgehen. Dafür werde ich auf dekoloniale Theorien zurückgreifen. Die Ressourcen und Ausgangspunkte für die Herausarbeitung von Aspekten einer dekolonialen politischen Bildung sind also gleichermaßen die Lernendenvorstellungen und dekoloniale Theorien. Zunächst skizziere ich die Verortung einer dekolonialen Bildung in Bezug auf Global Citizenship Education (4.1.1) und rassismuskritische Bildung bzw. migrationspolitische Bildung (4.1.2). Beide Bereiche enthalten bereits viele Aspekte und Perspektiven, die auch für eine dekoloniale politische Bildung relevant sind – und dennoch lässt sie sich nicht auf diese reduzieren.

Das vierte Kapitel ist in vier Teile gegliedert. Der Abschnitt *Geteilte Geschichten in einer postkolonialen Welt* (4.2.1) zielt auf eine dekolonial ausgerichtete historisch-politische Bildung, in der sowohl die Kolonialgeschichte als auch postkoloniale Erinnerungspolitik zu wesentlichen Bestandteilen didaktischer Konzepte gemacht werden. Über den Ansatz des Entanglements wird dabei deutlich, dass es nicht nur um die Ergänzung oder den Ausbau des Lerngegenstands des historischen Kolonialismus geht, sondern vielmehr historisch-politische Didaktik insofern zu dekolonisieren ist, als dass die Verwobenheit der im herrschenden Verständnis meist nationalen Narrative mit dem imperialen Kontext herausgearbeitet werden muss. Als national verstandene Geschichtsschreibungen – ob in Bezug auf die Geschichte der Arbeiter_innenbewegung, der bürgerlichen Revolutionen, des Faschismus, der Literatur, des *nation buildings* selbst – greifen zu kurz und blenden so entscheidende Aspekte aus. Dabei wird herausgestellt, dass eine dekoloniale historisch-politische Bildung hier an die Arbeit zahlreicher erinnerungspolitischer Initiativen anknüpfen kann (4.2.1.2). Dabei wird das Verhältnis zur Erinnerungspolitik in Bezug auf den Nationalsozialismus und die Shoah diskutiert, das in diesem Abschnitt als nicht kompetitiv und dennoch herausfordernd dargestellt wird (4.2.1.3). Dabei stellt sich für eine dekoloniale politische Bildung die Frage danach, was eigentlich als Kolonialismus verstanden wird. Im Anschluss an die Kritik des Salzwassermodells diskutiere ich die (Streit-)Frage der innereuropäischen Kolonien, die aus meiner Sicht im Vergleich zu anderen europäischen Kolonialländern nicht nur, aber insbesondere auch für Deutschland eine entscheidende Rolle gespielt haben (4.2.1.4).

Im Abschnitt *Geteilte Gegenwart(en) in einer neokolonialen Welt* (4.2.2) biete ich die Vorstellungen der Schüler_innen in Bezug auf das Verhältnis des Globalen Südens und Globalen Nordens theoretisch ein. Dabei untersuche ich, wie

die Logiken globaler Verbundenheit über Wertschöpfungsketten (4.2.2.1), das Entwicklungsparadigma der kolonialen Raum-Zeit-Matrix (4.2.2.2), die über Citizenship hergestellte bürgerliche Feudalität als Geburtsrechtslotterie (4.2.2.3) und die koloniale Differenz in der Form der Ungleichwertigkeit des Lebens (4.2.2.4) von Ansätzen globaler sozialer Gerechtigkeit, transnationaler Solidarität und herrschaftskritisch informiertem Gleichheitsanspruch infrage gestellt werden können und wo mögliche Fallstricke einer solchen kritischen Praxis liegen.

Im Abschnitt *Geteilte Zugehörigkeiten in einer migrationsgesellschaftlichen Welt* (4.2.3) verfolge ich zunächst (4.2.3.1) den Aspekt aus der Analyse der Schüler_innenvorstellungen weiter, demzufolge von Rassismus diskriminierte Schüler_innen von ihren Rassismuserfahrungen berichten und rassismuskritische Perspektiven in den Interviews artikulieren, während die von rassistischen Strukturen Privilegierten Rassismus dethematisieren, indem sie ihn zeitlich oder räumlich externalisieren und gleichzeitig einen ‚farbenblinden‘ Ansatz vertreten. In diesem Abschnitt geht es darum, wie Bildungsräume geschaffen werden können, die ein Sprechen über Rassismus und rassismuskritische (Bildungs-)Prozesse ermöglichen. Im folgenden Abschnitt geht es um Konstruktionen von natio-ethno-kulturell kodierten (Nicht-)Zugehörigkeiten in der postmigrantischen Gesellschaft (4.2.3.2), die nicht nur in einer Entweder-Oder-Logik, sondern vielmehr als Formen der differenziellen Inklusion und prekären Zugehörigkeit erscheinen und als solche durch dekoloniale Vorstellungen der Schüler_innen herausgefordert werden. Der dritte Abschnitt ist ein Exkurs (4.2.3.3), der zwar von den Lernendenvorstellungen ausgeht, dabei aber auf eine gewisse Weise quer zur Analyse liegt. Die Lernendenvorstellungen enthalten verschiedene Differenzmarker der (Nicht-)Zugehörigkeit, die ich im Zuge der Analyse anderer Unterkategorien von Selfing/Othering analysiert habe. Um diese in einen größeren Kontext zu stellen, ihre Verwobenheit mit der Entwicklung der bürgerlichen Demokratie herauszuarbeiten und einen bestimmten Bias innerhalb rassismuskritischer Genealogien herauszufordern, der eine Entwicklung vom biologistischen zum kulturalistischen Rassismus zeichnet, entwickle ich hier die Differenzmarker der nationalen Gemeinschaft je an einem Autor der Aufklärung: Kant für ‚Rasse‘, Fichte für Sprache, Herder für ‚Kultur‘, Renan für Werte und Sieyès für Leistung.

Im vierten Abschnitt *Geteilte Episteme in einer zu dekolonisierenden Welt* (4.2.4) gehe ich der Frage eines mit dem Projekt der Dekolonialität verbundenen epistemischen Wandels nach. Dabei referiere ich auf mehrere Ansätze aus dekolonialen Theorien, wie etwa epistemischen Ungehorsam, Delinking als der Schaffung neuer, nicht kolonialer Bezüge, und dem entgegenstehend der affirmativen Sabotage als Strategie der Umschreibung der hegemonialen Konzepte oder Pluriversalität als spezifische Verbindung von Pluralität und Universalität.

Möglicherweise besonders motiviert durch die Verunsicherung mit meiner Auseinandersetzung eines Privilegierten, der sich gegen die Exklusivität dieser zu richten versucht, setze ich mich in diesem Abschnitt besonders mit dem Ansatz von Spivak auseinander, der darauf abzielt, die eigenen Privilegien als Verlust zu verlernen. Dies stellt eine Praxis dar, die Infragestellung dieser Privilegienstruktur nicht mehr als einen Akt der Wohltätigkeit oder der möglicherweise Handlungsfähigkeit verhindernden Scham anzusehen. Aus einer ähnlichen Fragestellung heraus frage ich mich anschließend, worauf ein solcher dekolonialer epistemischer Wandel eigentlich zielt? Ist es die Verunsicherung kolonialer Ordnungen und Selbstverhältnisse oder vielmehr die Einsetzung des Politischen, die mit der Entstehung eines utopischen Moments einhergeht, an dessen Horizont sich eine weniger koloniale Welt abzuzeichnen beginnt? Ohne eindeutige Antworten zu erhalten stelle ich jedenfalls fest, dass in der letzten Frage das ‚Oder‘ die falsche Konjunktion darstellt. Im Anschluss skizziere ich einen dekolonialen ethisch-epistemischen Entwurf, mit dem Spivak das Globale durch das Planetarische überschreiben will.

1.8 Begrifflichkeiten und Schreibweisen

„Die vier Himmelsrichtungen sind die folgenden drei: Norden und Süden.“ (Vicente Huidobro)

Ich versuche in meinem Text eine gendersensible Sprache zu verwenden. Wenn ich also nur ein Geschlecht umfassende Begrifflichkeiten verwende, so sollen auch nur diese gemeint sein. Ich setze ebenfalls aus dekolonialer Perspektive als hochproblematisch erscheinende Begriffe in einfache Anführungszeichen, wie etwa ‚Kultur‘, ‚Westen‘, ‚Integration‘ oder ‚Entwicklung‘, um auf die ihnen eingeschriebene Kolonialität zu aufmerksam zu machen. Diese Logik ist dabei nicht stringent, denn je nach Kontext können beispielsweise auch Begriffe wie Demokratie, Gleichheit oder Freiheit die koloniale Differenz markieren, die ich aber trotzdem nicht hervorheben werde. Kursiv setze ich Titel von Texten sowie Ausdrücke in anderen Sprachen als deutsch, die nicht im Zitat erscheinen.

Mein Text ist auf Deutsch verfasst. Einige Zitate sind auf Englisch. Ich setz also diese beiden Sprachen voraus – welch Ironie für eine dekoloniale Forschung. Zitate aus anderen Sprachen habe ich ins Deutsche übersetzt und das Original in der Fußnote hinterlegt, sodass zum einen die Übersetzung transparent ist und zum anderen die Bedeutungsdimensionen des Ursprungszitats, die durch die Übersetzung verloren gingen, miteinbezogen werden können. Ich schreibe Schwarz groß,

wenn es sich auf Menschen bezieht. Schwarze Menschen in Deutschland haben dies eingefordert, um darauf hinzuweisen, dass es sich dabei nicht um eine natürliche oder unpolitische ‚Eigenschaft‘ handelt, sondern um eine Positionierung innerhalb einer rassialisierten Ordnung, die sich durch Schwarze Menschen politisch angeeignet wurde. Oft wird dann das Quasi-Pendant ‚weiß‘ klein und kursiv geschrieben, um ebenfalls auf den Konstruktionscharakter, aber gleichzeitig auch auf das fehlende Widerstandspotenzial dieser Kategorie hinzuweisen. Ich habe mich dazu entschieden, weiß nicht hervorzuheben, da es neben so vielen Kategorien steht, die vor diesem Hintergrund ebenfalls hervorgehoben werden müssten, wie europäisch, deutsch, männlich. Nur weiß hervorzuheben erscheint mir als eine Schiefelage. Ich schreibe oft EUropa, um auf die Differenz zwischen geopolitischer und geographischer Bedeutung aufmerksam zu machen, in der große, geographisch in Europa liegende Teile nicht Teil des westeuropäisch dominierten Projekts sowie der imaginären Identitätskonstruktion sind, die sich unter anderem auch auf dem Othering Ost- und Südosteuropas aufbaut (4.2.1.4).

Ich verwende die Begriffe Globaler Norden und Globaler Süden, auf die ich kurz näher eingehe, zum einen, weil sie zentral für viele Aspekte meines Textes sind, was aber auch für andere Begriffe gilt, zum anderen, weil ich an ihnen exemplarisch ein Dilemma darstelle. Das Dilemma besteht darin, dass die Begriffe eine durch Herrschaft konstruierte Differenz bezeichnen und diese dadurch benennbar machen, diese Benennung aber immer auch die reproduzierende Festschreibung dieser Differenz beinhaltet. Die Begriffe Globaler Süden und Globaler Norden gelten inzwischen als der politisch korrektere Ersatz für Begriffe, wie ‚Dritte-Welt-Länder‘, ‚Entwicklungsländer‘, ‚unterentwickelte Länder‘ oder ‚Trikont‘. Aufgrund des fehlenden Bezugs zum kolonialen Konzept von ‚Entwicklung‘ oder einer impliziten, nummerierenden Hierarchisierung erscheinen diese Begriffe als weniger diskriminierend. Ähnlich wie bei Begriffen wie ‚Westen‘ oder ‚Orient‘ verweisen ‚Süden‘ und ‚Norden‘ hier nur sehr eingeschränkt auf geographische Lagen. So werden auch Nationalstaaten, die auf der Südhalbkugel des Planeten liegen, wie etwa Neuseeland und Australien zum Globalen Norden gerechnet, während, wie Amilcar Packer feststellt, die Mehrheit der Staaten des Globalen Südens auf der Nordhalbkugel liegen (2020). Die Paradoxie dieser pseudo-geographischen Begriffe wird treffend vom chilenischen Dichter Vicente Huidobro formuliert: „Die vier Himmelsrichtungen sind die folgenden drei: Norden und Süden.“ (zitiert nach Packer 2020) Ebenfalls nicht zutreffend wären die Begriffe ehemals kolonisierte und kolonisierende Länder zu verwenden, auch wenn ein direkter Zusammenhang der Geschichte des Kolonialismus und der gegenwärtigen Asymmetrie der Welt besteht. So würden Irland, Zypern und

die USA als ehemals kolonisierte Länder zum Globalen Süden zählen, während Thailand oder Iran zum Globalen Norden zählen würden.

Die Begriffe Globaler Süden und Globaler Norden müssen vor diesem Hintergrund als geopolitische Kategorien verstanden werden, die insbesondere auf die Positionierung innerhalb eines „postkolonialen Kapitalismus“ (Mezzadra 2012) sowie der „internationalen Arbeitsteilung“ und des „Neokolonialismus“ (Spivak 1988a) verweisen. Trotz ihrer kritischen Bedeutung als geopolitische Theorie bleiben sie problematisch, da sie eine nicht vorhandene Homogenität auf beiden Seiten des geopolitischen Äquators suggerieren und insofern die oft widersprüchlichen Aspekte der Klassengesellschaften nicht erfassen können, in denen Eliten in Staaten des Globalen Südens ebenso aus dem Blick geraten, wie die Prekarierten des Globalen Nordens. Vor diesem Hintergrund ersetze ich diese Begriffe in meinem Text oft, aber nicht immer, durch andere.

Die mit den Begriffen Globaler Süden und Globaler Norden beschreibbar werdenden Ungleichheits- und Abhängigkeitsverhältnisse sind aber auch deswegen so wichtig benennbar zu machen, da häufig in ‚westlicher‘ Gesellschaftskritik, auch in rassismuskritischen Diskursen, der Globale Süden ausgeblendet wird, wie Spivak im ersten Kapitel ihres berühmten Aufsatzes *Can the Subaltern Speak?* anhand der Kritik von Foucault und Deleuze aufzeigt (Spivak 1988a). Spivak warnt davor, „den gegenwärtigen Neokolonialismus im Wesentlichen über die Kolonisierung der postkolonialen Migrierten innerhalb der Metropolen zu betrachten, da dadurch die Frage der internationalen Arbeitsteilung ausgeblendet wird“ (Dhawan 2008: 26). Spivak macht immer wieder stark, dass es weder die *color-line*, noch die Arbeitsfrage ist, die aus ihrer Sicht das zentralste Moment der gegenwärtigen Ungleichheitsstrukturen und der Situation der Subalternen darstellen. Dabei bezieht sie sich auf W. E. B. Dubois, der zunächst die „color-line“ (Dubois 1903: 13) und später die diese *color-line* gleichzeitig verschleiende und implementierende „Arbeitsfrage“ (Dhawan 2008: 26) als das größte Problem des zwanzigsten Jahrhunderts ausmachte. Spivak hingegen stellt ausgehend hiervon die „Geschlechtergrenze“ als „das größte Problem des einundzwanzigsten Jahrhunderts“ (ebd.) dar, die ebenfalls durch die Begriffe Globaler Süden und Globaler Norden tendenziell unsichtbar gemacht wird. Der Hauptgrund warum ich trotz aller Schieflagen auch diese Begriffe nutze, um bestehende neokoloniale Ungleichheits- und Machtstrukturen zu benennen, besteht dabei nicht zuletzt darin, dass auch viele für eine Dekolonisierung kämpfenden Akteure des Globalen Südens diese Begriffe nutzen.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der 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.





Theoretische Vorüberlegungen, Methoden und Material

2

2.1 Zum empirischen Material

2.1.1 Vorarbeit: Das Projekt „Denkweisen der Globalisierung“

Das empirische Material, mit dem ich mich in meiner Forschung auseinandersetze, stammt aus einem anderen Forschungsprojekt, das ich gemeinsam mit drei anderen Forschenden durchgeführt habe. Die Ergebnisse des Projekts „Denkweisen der Globalisierung“ – im Folgenden auch Primärstudie genannt – wurden in einigen Artikeln (Fischer et al 2016, 2015b, 2015c, 2014; Kleinschmidt 2016; Kleinschmidt et al 2015) und insbesondere in der Monographie *Globalisierung und politische Bildung* (Fischer et al 2015a) dokumentiert. Das Projekt wurde zwischen 2012 und 2014 von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert. Zunächst werde ich die Untersuchungsanlage der Primärstudie vorstellen. Im folgenden Kapitel werde ich mich ausführlicher mit dem Vorgehen im Interview und der Reflexion der Erhebungssituation auseinandersetzen.

Die Primärstudie zielte auf eine didaktisch motivierte Bestandsaufnahme der Schüler_innenvorstellungen über den Prozess der Globalisierung. Die Forschungsperspektive ist von globalisierungskritischen und demokratietheoretischen Theorieansätzen geprägt. Dabei spielte auch eine vergleichende Perspektive eine Rolle. Verglichen wurden die Vorstellungen von Schüler_innen in unterschiedlichen sozialen Lagen. Operationalisiert wurde diese Unterscheidung durch die Wahl der Schultypen Hauptschule und Gymnasium. Dabei wurden jeweils Schulen ausgewählt, die in tendenziell privilegierten bzw. nicht privilegierten Stadtteilen liegen. Untersucht wurden also die Vorstellungen von Schüler_innen der Hauptschule und des Gymnasiums in der 9. Klasse. Die dahinter liegende Hypothese war, dass die Gymnasiast_innen bzw. sozioökonomisch besser gestellte Schüler_innen

in der Globalisierung eher Chancen und Erweiterungen der Möglichkeitsräume sehen, während Hauptschüler_innen tendenziell die als bedrohlich wahrgenommenen Seiten der Globalisierung in den Vordergrund stellen. Diese Hypothese konnte so nicht bestätigt werden. Punktuell wurden einige signifikante Unterschiede festgestellt. Diese werde ich weiter unten in diesem Abschnitt kurz darstellen.

Die Forschungsanlage der Primärstudie basiert auf einer Methodentriangulation. Im ersten Schritt des zweistufigen Erhebungsverfahrens wurden mit offenen Fragebögen die Vorstellungen von 101 Schüler_innen der Hauptschule und 109 Schüler_innen des Gymnasiums untersucht. Die Schüler_innen sollten hier auf drei Fragen antworten, die auf das Verständnis von Globalisierung, die vermuteten Ursachen und die Bewertung abzielten. Die Antworten wurden mittels eines adaptierten Verfahrens der logographischen Analyse ausgewertet (Fischer et al 2015a). Auf diese Weise wurde ein drei Ebenen umfassendes Kategoriensystem entwickelt (ebd.: 29 ff). Die Hauptkategorien – also die Kategorien der ersten Ebene – entsprachen hierbei den genannten ‚Themenbereichen‘ der Schüler_innen, die sie mit dem Begriff Globalisierung assoziierten: Klima, Ökonomie, Politik, technischer Fortschritt, Kultur, Kommunikation. Dabei wurden auch die Besetzungshäufigkeiten der Kategorien ermittelt. Die Aufzählung der Hauptkategorien erfolgte in der Reihenfolge der Häufigkeiten der Nennungen. Die Fragebogenuntersuchung zielte darauf ab, einen Überblick über die Heterogenität der Vorstellungen zu erlangen. Außerdem ermöglichte er es, eine informierte Auswahl der Untersuchungsteilnehmer_innen für den zweiten Erhebungsschritt zu treffen, also diejenigen auszuwählen, mit denen Interviews geführt werden sollten. Die Auswahl erfolgte nach dem Kriterium der inneren Repräsentation, was bedeutet, dass sowohl der Kern des Feldes als auch seine Abweichungen vertreten sein müssen (ebd.: 20).

Der zweite Erhebungsschritt bestand in der Durchführung von insgesamt 44 problemzentrierten Interviews, davon 23 mit Gymnasiast_innen und 21 mit Hauptschüler_innen. Diese Interviews sind das empirische Material meiner Forschung. In den Interviews ging es nicht mehr darum einen Überblick zu gewinnen. Hier wurden die subjektiven Sinnbildungen in verschiedenen mit Globalisierung verknüpften Themenbereichen in ihrer Tiefe in den Blick genommen. Das problemzentrierte Interview zeichnet sich grundsätzlich durch zwei Kommunikationsstrategien aus (Witzel 1985: 247 ff). Ausgangspunkt sind dabei immer erzählgenerierende Techniken, die in jedem Fall zu Beginn des Interviews, aber auch im Wechsel mit der verständnisgenerierenden Technik eingesetzt wird. Die Interviews begannen alle mit der Frage, was sie unter „Globalisierung“ verstehen. Durch an die Antworten anknüpfende Fragen oder die Aufforderung mehr zu erzählen wurde versucht den Schüler_innen möglichst viel Raum zu geben, ihre

Sichtweise darzulegen. Der rote Faden war hier das vorgebrachte Narrativ der Schüler_innen. Dabei wurden auch Abschweifungen zugelassen, um den Erzählfluss nicht zu bremsen und auch die über Umwege formulierten Vorstellungen zuzulassen. Ich als Interviewender hielt mich in diesen Phasen des Interviews möglichst mit sinngebenden Impulsen zurück und bestärkte die Schüler_innen durch erzählgenerierende Anregungen.

Die Interviews begannen alle mit einer erzählgenerierenden Sequenz, die je nach Schüler_in und Interviewverlauf oft lange aufrechterhalten werden konnte, manchmal jedoch auch schnell abbrach. Da die Schüler_innen auf die Ausgangsfrage nach dem Begriff der „Globalisierung“ meist einen mit Globalisierung zusammenhängenden Themenbereich besprachen, kam es in allen Interviews dazu, dass ich sie fragte, ob sie auch noch etwas anderes darunter verstehen würden. Manchmal erwähnte ich auch Stichworte anderer Themenbereiche. Diese Impulse führten zu einer weiteren erzählgenerierenden Sequenz zu einem anderen Themenbereich. Die Anregung zu Erzählungen zu anderen Themenbereichen war insbesondere deswegen nötig, da der Startimpuls über den Begriff „Globalisierung“ erfolgte, das Ziel ja aber nicht in erster Linie darin bestand, die Assoziationen mit diesem Wort zu erfassen, sondern die subjektiven Sinnbildungen zu mit diesem Begriff In Verbindung stehenden Themenbereichen zu erheben.

Die verständnisgenerierenden Kommunikationstechniken bestehen in der Zurückspiegelung, klärenden Verständnisfragen und Konfrontation.

„Die am schwierigsten zu handhabende Kommunikationsstrategie der ‚spezifischen Sondierung‘ hat eine genuin verständnisgenerierende Funktion. Derartige Interviewereingriffe häufen sich im Laufe des Gesprächs, wenn es gilt, Erzählsequenzen, Darstellungsvarianten und stereotype Wendungen nachvollziehen zu können und ihren Zusammenhang mit verschiedenen Detailäußerungen, die ihrerseits häufig zu klären sind, einer Vorinterpretation zuzuführen. Spezifische Sondierungen bestehen aus Kommunikationsformen der Zurückspiegelung, Verständnisfrage und Konfrontation.“
(Witzel 1985: 247)

Die verständnisgenerierenden Kommunikationstechniken wurden – um den Erzählfluss nicht zu stoppen – zunächst möglichst wenig, im weiteren Verlauf des Interviews dann vermehrt eingesetzt. Die Zurückspiegelung, die Verständnisfrage und die Konfrontation wurden je nach Situation entweder direkt nach der Nennung einer besonders klärungsbedürftigen Äußerung eingesetzt oder aber es wurde später im Interview wiederaufgegriffen. Besonders klärungsbedürftig waren Äußerungen, die entweder dem Interviewenden nicht verständlich waren oder aber eine von den bereits bekannten Vorstellungen abweichende Vorstellung

vermuten ließen, in jedem Fall aber für die Forschungsfrage besonders interessant erschienen. Da der Interviewende – also ich – auch zu dieser Zeit schon besonders an dekolonialen Themen interessiert war, sind viele von dieser Perspektive aus erfolgte Impulse zu verzeichnen. Die verständnisgenerierenden Kommunikationstechniken fungierten dann in der Praxis oft auch als Eröffnung weiterer narrativer Sequenzen, in denen die Schüler_innen ihre Vorstellungen entwickelten.

2.1.2 Die Interviews: Reflexionen zur Erhebungssituation

Angestrebt wurde, in den Interviews möglichst umfangreiche narrative Sequenzen zu haben, in denen die Schüler_innen die Möglichkeit haben, ihre „Sicht der Dinge in der von ihnen intendierte Weise zu entwickeln“ (Fischer et al 2015a). Dies bedeutet jedoch nicht, dass das Erhebungssetting die Artikulation der ‚eigentlichen‘ Vorstellungen der Schüler_innen ermöglicht hätte. ‚Eigentliche‘ Vorstellungen gibt es nicht. Jedes Sprechen, also die Artikulation von Vorstellungen, ist an einen – sozialen, diskursiven und auch räumlichen – Kontext gebunden, der das Sprechen mitstrukturiert. Selbst ein einfarbiger, fensterloser Raum ohne anwesenden Interviewer ist ein Setting, das die Interviewten beeinflusst. Mit jeder Sprechsituation sind Vorstellungen von vermeintlichen Erwartungen verbunden und die subjektive Verortung innerhalb von Machtstrukturen verschiebt sich durch die Veränderung des Kontextes des Sprechens. Es gilt also nicht, diese Dimensionen im Erhebungsprozess möglichst auszuradieren, sondern vielmehr, diese Dimensionen anzuerkennen und reflexiv wieder einzufangen. Im Folgenden möchte ich die Erhebungssituation beschreiben und reflektieren, um sie transparent zu machen und das Gesagte und Nicht-Gesagte auch in Verbindung mit der Erhebungssituation denkbar zu machen. Dies werde ich anhand (1) des Kontext des vermachteten Raums Schule, in dem alle Interviews geführt wurden, und (2) der vermachteten Beziehung vom Interviewenden und Interviewten darlegen.

2.1.2.1 Der Kontext des vermachteten Raums Schule und die Hierarchisierung von Wissen

Der Kontakt zu den Schüler_innen wurde über die Lehrkräfte hergestellt. Der Erstkontakt erfolgte im Zuge der Fragebogenerhebung. Vor dem individuellen Ausfüllen des Fragebogens im Klassenverband hatten wir, also das Forschungsteam, eine kurze Ansprache gehalten, in der wir betont haben, dass es sich nicht um einen Test oder Leistungskontrolle handelt, sondern wir daran interessiert sind, was die Schüler_innen denken, damit zum Beispiel Unterrichtsmaterialien sinnvoller gestaltet werden können. Die ausgefüllten Fragebögen wurden aus

rechtlichen Gründen nicht mit den Namen versehen, sondern mit Nummern. Nach der Auswahl der von uns bevorzugten Interviewpartner_innen wurden diese von der Lehrkraft gefragt, ob sie Interesse daran hätten, teilzunehmen. Ein möglicher Anreiz bestand darin, dass das Interview während der Unterrichtszeit stattfinden sollte. Wenn die/der Schüler_in sich bereit erklärt hatte, wurde noch eine schriftliche Erlaubnis der Erziehungsberechtigten eingeholt. Mit Ausnahme der kurzen Ansprache im Zuge der Fragebogenerhebung verlief der Kontakt bis zu Begegnung in der Interviewsituation also fast ausschließlich über die jeweilige Lehrkraft.

Dies stellte sich in einigen Situationen als problematisch für das Interview heraus. An einer Hauptschule befand ich mich im Lehrer_innenzimmer und besprach mit den Lehrkräften die Umsetzung der Auswahl der Interviewpartner_innen. Diese rieten mir, unsere Auswahl zu überdenken. Die von uns ausgewählten Schüler_innen seien nicht in der Lage „auch nur einen ganzen Satz zu formulieren“, sprächen „kaum Deutsch“ und hätten sowieso „überhaupt keine Ahnung von den Themen, erst recht nicht von so einem abstrakten Thema“.¹ Diese Aussagen wurden von zustimmenden Ausrufen und Lachen anderer anwesender Lehrkräfte begleitet. Diese ‚Ratschläge‘ schlug ich aus und bestand auf der Auswahl. Die am gleichen Tag durchgeführten Interviews mit den drei Hauptschülern dauerten je etwa eine Stunde und waren in Bezug auf mehrere Themenbereiche sehr ergiebig und spannend.

In allen drei Interviews war auffällig, dass sie sehr zäh begannen. Misstrauen war deutlich spürbar. Dieses konnte durch einige auflockernde Kommunikationsformen, die ich allen Interviewten anbot, nach und nach abgebaut werden. Zu diesen zählte neben der mehrfachen Feststellung, dass es sich hier um keinerlei Test oder Leistungskontrolle handelt und ich vielmehr interessiert an der Perspektive der Schüler_innen war, das Anbieten von Keksen, Lachen und das Sprechen über ein – zumindest für die Forschungsfrage – belangloses Thema. Dabei wählte ich oft ein schulisches Thema, wie etwa welches Fach die_der Schüler_in gerade hatte und, ob es als positiv wahrgenommen würde, da nicht hinzumüssen; und auch, wie ich selber zu dem Fach gestanden habe. Hier vermittelte ich meine eigene Distanzierung zur Institution Schule. Ein das Misstrauen oder die Nervosität abbauendes Thema war auch häufig mein Bänderriss – zu der Zeit war ich auf Krücken unterwegs – und das damit verknüpfte Thema Sport. Ich stellte mich mit meinem Vornamen vor und bot das ‚Du‘ an. In der Regel führte dies

¹Diese Zitate stammen natürlich nicht von der Transkription einer Aufzeichnung, sondern entspringen aus meinem Gedächtnisprotokoll, das ich nach dem Schulbesuch angefertigt habe.

alles zu einer deutlich ungezwungeneren Stimmung als sie noch wenige Augenblicke zuvor spürbar gewesen war. Dieses Vorgehen war dabei keine aufgesetzte Strategie, sondern spiegelte vielmehr meine aufrichtige Haltung gegenüber den Schüler_innen wider. In den genannten drei Fällen machte ich allerdings meine Distanzierung gegenüber der Institution Schule noch sehr viel stärker deutlich und verortete mich im Laufe des Interviews, indem ich punktuell im Anschluss an ihre Äußerungen deutlich machte, dass ich – in anderen Worten – rassistische Hierarchisierungen äußerst problematisch finde. Dies stellte meiner Beobachtung nach einen Wendepunkt dar, Körperhaltung und der Grad der Zugewandtheit änderte sich merklich zum Positiven. Dies wiederum war kein strategischer Trick, sondern das Einbringen meiner subjektiven Überzeugung in den Erhebungsprozess. Eine Herstellung von Nähe in der Forschungssituation, der einen kurzzeitigen Raum des Vertrauens und der Wertschätzung schafft, wird oft „als erstrebenswert und (erkenntnis-)gewinnbringend“ (Schmidt 2013: 175) angesehen.

Zwei Einwände ließen sich gegen dieses Vorgehen erheben. Zum einen ist es forschungsethisch fragwürdig, ein solches Vorgehen als Strategie zu verwenden, um Wissen über die – sowieso schon am unteren Ende der Hierarchie innerhalb des Machtverhältnisses vom Forschenden und Beforschten angesiedelten – Interviewten zu sammeln, das dann im Zweifelsfall auch noch in einem von ihnen nicht intendierten Sinne verwendet werden kann. Dies gilt natürlich für die meisten Verhältnisse von Forschenden und Beforschten. Eine Nutzung machtkritischer Positionierung als Instrument zur Erlangung eines Einblicks in die Vorstellungen erscheint aus einer solchen Perspektive allerdings besonders perfide. Mein Vorgehen basierte dabei allerdings auf meiner aufrichtigen Haltung und Überzeugung – was allerdings die Machtdimension nicht verschwinden lässt. Forschungsethisch ‚löse‘ ich diese verzwickte Situation keineswegs, indem ich meine ‚Aufrichtigkeit‘ behaupte, allerdings finde ich so möglicherweise einen gangbaren Weg, zu dem auch gehört, dass ich verantwortungsvoll mit den so gewonnenen Einblicken umgehe.

Zum anderen stellt sich die Frage nach der Vergleichbarkeit mit den anderen Interviews, also ob mein Vorgehen hier eine andere Spur gelegt hat, die notwendigerweise zu anderen Ergebnissen führt, als in den anderen Interviews, zum Beispiel, weil sich der Erwartungshorizont dessen, was von den Schüler_innen als sozial erwünscht angenommen wird, verschiebt. Dagegen ist wiederum einzuwenden, dass Forschende nie unsichtbar sind und immer beteiligt an der Herstellung von Ergebnissen; „in Interaktion mit den beteiligten konstruieren sie Wirklichkeit“ (Schmidt 2013: 174). Gerade in dem vermachteten Feld Schule kann dieses Vorgehen vom Standpunkt meiner Forschungsperspektive auch als besonders sinnvoll erscheinen. Durch die Positionierung und die so hergestellte Nähe wurde ein

Raum geschaffen, in welchem die Schüler_innen Dinge äußern konnten, für die aus ihrer Sicht sonst im Raum Schule kein Platz ist. Gerade in Bezug zu der Erfahrung im Lehrer_innenzimmer erscheinen nicht bloß die sozialen Beziehungen als hierarchisiert und von Machtbeziehungen durchsetzt, die über die institutionell bedingte Machtbeziehung von Lehrkräften und Schüler_innen hinausgehen, sondern auch das Wissen und der Raum des Sagbaren erscheint durch die sozialen Verhältnisse strukturiert.

Nach den Startschwierigkeiten berichtete beispielsweise Memnun – einer der drei an diesem Tag an dieser Schule Interviewten – von eigenen Diskriminierungserfahrungen durch Lehrer_innen sowie die Beobachtung von Diskriminierung einer Mitschülerin. Aus seiner Sicht wird er häufiger als Unruhestifter angesehen, da er schwarze Haare habe. In Bezug auf seine Mitschülerin berichtete er, wie sie nach den Sommerferien von der Lehrerin darauf angesprochen wurde, warum sie jetzt ein Kopftuch tragen würde, ob ihre Eltern sie gezwungen hätten und, dass sie das nicht zu machen brauche. Dies sah er als eine rassistische Diskriminierung. Dies ist eine Analyse, zu der die Lehrkräfte aus dem Lehrer_innenzimmer höchstwahrscheinlich nicht in der Lage gewesen wären. Ich sehe die hergestellte Nähe in der Interviewsituation als Voraussetzung dafür, dass er das sonst abgewertete Wissen für äußerungswürdig erachtete. Die hergestellte Nähe durch Positionierung verschob so punktuell und momenthaft die Hierarchie des Wissens, die sich im durch Rassismus strukturierten Sozialraum dieser Schule zeigte.

Das Verhältnis zwischen Schüler_innen und Lehrkräften war jedoch keineswegs immer von so wenig Wertschätzung bzw. Abwertung geprägt, wie in diesem Beispiel. Nichtsdestotrotz beobachtete ich andere Konstellationen, in denen mich die Veränderung des Gesagten durch eine Annäherung im Interviewprozess auf – in Bezug auf Positionierung im rassialisierten Feld – eine Hierarchisierung von Wissen im Sozialraum Schule schließen lässt. Beispielsweise räsionierte die Gymnasiastin Lara kritisch über diverse mit Globalisierung zusammenhängende Themen. Erst nach knapp einer Stunde Interview brachte sie ihre persönlichen und familiären Erfahrungen sowie das damit zusammenhängende Wissen als solches ein. Dieses war eng damit verknüpft, dass sie sich als Schwarz bezeichnet und vor dem Hintergrund der Fluchtgeschichte ihrer Mutter und ihren eigenen Rassismuserfahrungen eine klare dekoloniale und rassismuskritische Position einnimmt. In meiner Wahrnehmung erschien es mir wie eine Erleichterung, dass sie das Aussprechen durfte, ohne sich rechtfertigen zu müssen. In meiner Interpretation hängt das Nicht-Aussprechen mit der genannten impliziten Hierarchisierung von Wissen zusammen. Eine Positionierung als Schwarz nimmt ihren Argumenten dabei vermutlich auch Gewicht, da dies dann als ‚positioniertes‘ Sprechen

und bloße Erfahrung im Gegensatz zum unmarkierten Sprechort der normalisierten Weißen Position erscheint. Dies sind vermutlich Erfahrungen, die Lara in migrationsgesellschaftlichen Praktiken von Othering und Selfing alltäglich macht.

Diese Thesen kann ich angesichts der Erhebungsinstrumente nicht belegen. Sie bleiben meine ‚bloß‘ empfundene Wahrnehmung. Bestärkt wird diese Interpretation allerdings dadurch, dass eine solche Nähe mit als Weiß markierten Schüler_innen in der Regel unmittelbar gegeben war. Nicht ausschließlich, aber insbesondere im Sprechen über Migration und Migrationsgesellschaft erschien es mir in einigen Fällen so, als würde von vornherein davon ausgegangen, dass ein ‚Wir‘ existierte. In Einzelfällen wurden kleine Anspielungen auf das Anderssein der Anderen mit einer Geste, wie etwa einem Augenzwinkern, begleitet, die klar machen sollte, dass ‚wir‘ uns ja verstünden. Diese Praktik der Verbrüderung unter Weißen korrespondiert mit meiner Wahrnehmung des normalisierten Sprechortes in den von mir besuchten Sozialräumen Schule. Allerdings verweisen die genannten Beispiele nicht zuletzt auch auf eine andere Problematik: meiner Rolle in der Interviewsituation.

2.1.2.2 Gedanken zur Beziehung vom Interviewenden und Interviewten

Im vorhergehenden Abschnitt habe ich bereits einige Vorgehensweisen benannt, die zu einer Nähe und Öffnung der Schüler_innen mir gegenüber beigetragen haben. Trotz dieser punktuellen Durchbrechung der Hierarchisierung von Wissen in der Interviewsituation muss meine Rolle als Interviewender kritisch reflektiert werden. Schließlich sehe ich mich als Teil einer selbstreflexiven Forschungstradition, in der die Rolle der Forschenden immer mitreflektiert werden muss: „Forschende sind nicht unsichtbar, sie sind präsent und beteiligt an der Herstellung von Ergebnissen – in Interaktion mit den Beteiligten konstruieren sie Wirklichkeiten“ (Schmidt 2013: 174). Es ist bereits durch die Schilderung meiner Erfahrungen deutlich geworden, dass ein anders positionierter Interviewender eine andere Interviewsituation und damit auch andere Antworten hervorgerufen hätte. Auch ‚geschickte‘ Interviewführung führt nicht dazu, die ‚eentlichen‘ Vorstellungen der Schüler_innen zu entlocken. Schließlich sind diese Vorstellungen auch – wie jedes Wissen – situiertes Wissen. Eine zentrale Dimension der Situietheit der im Interview formulierten Vorstellungen besteht im Verhältnis von mir als männlich, bürgerlich, akademisch und in diesem Zusammenhang vor allem weiß gelesener Interviewender zu ganz unterschiedlich positionierten Schüler_innen. Ein_e als Schwarz oder arabisch oder chinesisch gelesene_r Interviewende_r hätte die Interviewsituation mindestens in Bezug auf migrationsgesellschaftliche oder

die Globalisierung betreffende Themen höchst wahrscheinlich dermaßen verändert, dass andere Antworten dabei herausgekommen wären. Doch inwiefern und auf welche Art und Weise sie anders gewesen wären, ist nicht aus diesen verallgemeinernden Überlegungen zu deduzieren. Möglicherweise wäre es einem Schwarz oder als PoC positionierten Interviewenden leichter gefallen, die Hierarchisierung des Wissens im Raum Schule für die Situation des Interviews aufzuweichen. Möglicherweise wären weiße Schüler_innen weniger offen gewesen, über eurozentrische Vorstellungen zu sprechen. Möglicherweise wären auch ganz andere, unvorhersehbare und zu den Differenzkategorien quer liegende Dinge dabei herausgekommen. Die Ergebnisse haben aber aus meiner Sicht in jedem Fall ihren Wert, als Ergebnisse von Interviews, die eben – und das muss miteinbezogen werden – von einem weiß positionierten Interviewenden geführt wurden.

Die Einbeziehung dieser großen Differenzkategorien ist aus meiner Sicht ein notwendiger und zentraler Aspekt der Reflexion der Erhebungssituation, ist aber keinesfalls als hinreichende Analyse akzeptabel. In kritischer Sozialforschung ist es inzwischen gängig die eigene Positionierung anhand dieser Kategorien zu benennen. Manchmal wirkt diese Praktik allerdings gebetsmühlenartig. Eine solche Form der Benennung halte ich aus mindestens zwei Gründen für problematisch. (1) Wenn die Praktik der Selbstpositionierung oberflächlich bleibt, entsteht der Eindruck, als sei die Benennung der Positionierung anhand der Differenzkategorie selbsterklärend. Doch Subjektpositionen sind selten so eindimensional und frei von Ambivalenzen, wie es ein solches Vorgehen suggeriert. Vielmehr werden auf diese Art die Subjektpositionen essenzialisiert, denn, wenn sie eindeutig sind, erscheinen sie auch nicht veränderbar. Neben den ganzen Ambivalenzen innerhalb der Positionierung – wer ist eigentlich weiß, männlich, bürgerlich; es gibt viele Grauzonen und Ambivalenzen – ist auch bedenkenswert, dass das Subjekt ja nicht einfach gesetzt und fixiert ist. Es gibt unzählige Formen, in den durch die Differenzkategorien strukturierten Räumen zu sein. Statt der identitätslogischen Versuchung nachzugeben, die Subjekte durch eine solche Bestimmung an einen Ort zu fesseln, begreife ich Subjekte vielmehr als mehrfach gebrochene, fluide und prekäre Konstruktionen. Dabei gilt es diese performativen Umgangsweisen mit den zugeschriebenen Positionierungen und den daran knüpfenden Ideen und Begehren ebenso miteinzubeziehen wie das Verhalten in konkreten Situationen sozialer Reliabilität. Um Missverständnisse zu vermeiden: Das alles ist kein Plädoyer dafür, die mit den Positionierungen verbundenen Privilegienstrukturen außer Acht zu lassen – ganz im Gegenteil. Es ist ein Plädoyer dafür, die Analyse nicht bei der Reproduktion der identitätslogischen Fesselung der Subjekte stehen zu lassen. Dies führt mich zu meinem zweiten Punkt.

(2) Grundsätzlich halte ich es für einen großen Gewinn, dass es in immer mehr Kreisen die Benennung eigener Privilegien zum ‚guten Ton‘ gehört. Die Gefahr, die ich hier allerdings sehe, ist, dass die Benennungspraktik auch genau zu einem identitätspolitischen Taschenspielertrick wird, mit dem nicht nur die Identitäten zementiert, sondern die gebetsmühlenartige Benennung auch ein Legitimierungs- und Distinktionsmittel wird. Im Sinne von „seht, wie reflektiert ich bin“ können so weiße Akademiker_innen wiederum ihre Sprechposition nicht nur absichern, sondern präsentieren sich dabei anderen weißen und unter Umständen auch nicht-weißen als reflektierter und damit überlegener. Diese Wendung einer kritischen Denkfigur in eine affirmative ist dabei keine Neuheit. Beide bleiben mitunter ununterscheidbar. Angewandt auf mein eigenes Schreiben bewege ich mich nun in unruhigen Gewässern, denn auch diese zusätzliche Schleife in der Denkfigur kann wiederum auf die gleiche Art und Weise gedeutet und dekonstruiert werden; und wer mag nun urteilen, ob zurecht?

Anknüpfend an den ersten Punkt ist es jedenfalls hilfreich, die Reflexion der Positionierung nicht mit der Nennung der Differenzkategorien abzuschließen, sondern sie damit zu beginnen. So ist es in diesem Fall, dass ich als Interviewender bestimmte Begehren mit in den Forschungsprozess einbringe, die zwar meiner Positionierung in der Privilegienstruktur nicht entsprechen, nichtsdestotrotz aber problematisch erscheinen. Im Versuch die möglicherweise von Rassismus betroffenen Schüler_innen zu ermutigen, auch ihre Diskriminierungserfahrungen erzählen zu können, ist es durchaus möglich, dass hier ein Begehren zu einer ‚Verzerrung‘ von Ergebnissen geführt hat. Ein Begehren, dass sich von meiner weißen Positionierung – in romantisierender Manier – rassismuskritische, migrantische Subjekte herbeisehnt, kann beispielsweise unbewusst dazu geführt haben, dass ich eurozentrische Narrative bei weiß positionierten Schüler_innen weniger schnell durch zurückspiegelnde oder konfrontierende Fragen auf andere Wege gebracht habe, die eher meinem Bild herrschaftskritischen Wissens von Schüler_innen entsprach. Um diese Dimensionen aufzudecken, hätten andere Methoden miteinbezogen werden müssen, wie etwa das stärker reflexive Arbeiten im Team oder partizipative Formen der Datenerhebung und -auswertung. Nichtsdestotrotz versuche ich diese Dimensionen in die Auswertungsschritte miteinzubeziehen. Aus diesen Überlegungen sollte deutlich geworden sein, dass die Interviewsituation nicht ohne weiteres zu entschlüsseln ist und sich mit der Reflexion mehr neue Fragen auftun als sich beantworten lassen. Diese zirkuläre Reflexionsbewegung in Bezug auf die Interviewsituation und das Verhältnis des Interviewenden und Interviewten muss dabei den Auswertungsprozess mit begleiten.

2.2 Methodische Überlegungen: Adaption der qualitativen Inhaltsanalyse und ihre Anwendung als Sekundäranalyse

2.2.1 Adaption der qualitativen Inhaltsanalyse – praktisches Vorgehen und epistemische Einwände

Im Folgenden skizziere ich mein methodisches Vorgehen. Ich führe eine qualitative Inhaltsanalyse durch und orientiere mich dabei an Mayring (2002; 2000), Kuckartz (2012) und Schreier (2012). Außerdem sind für mich natürlich bisherige Adaptionen der qualitativen Inhaltsanalyse für politikdidaktische Perspektiven relevant (Fischer 2013; Fischer et al 2015a). Die Spezifika der politikdidaktischen Forschungsperspektive werde ich im kommenden Abschnitt (2.3) diskutieren. Ich übernehme das inhaltsanalytische Vorgehen, allerdings sehe ich es als notwendig an, einige epistemische Prämissen dieses methodischen Ansatzes kritisch in den Blick zu nehmen. Mayring gilt im deutschsprachigen Raum als Begründer der Tradition der inhaltsanalytischen Forschung. Es gibt inzwischen aber zahlreiche Vertreter_innen dieses methodischen Ansatzes. Ich verwende in meiner Analyse die Instrumente der (1) Strukturierung und der (2) Explikation.

2.2.1.1 Strukturierung

Schreier zufolge zeichnet sich eine Inhaltsanalyse insbesondere durch das kategorienbasierte Vorgehen durch die Strukturierung aus – das Kategoriensystem sei das „Herzstück“ (2014) der qualitativen Inhaltsanalyse. Nach Mayring sei das Ziel der Strukturierung innerhalb der Inhaltsanalyse, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“ (Mayring, 2003: 58)

In dieser Formulierung wird ein Aspekt deutlich, den ich als epistemisches Problem bezeichnen würde. Das Problem besteht darin, dass die unausgesprochene erkenntnistheoretische Prämisse vieler Ansätze qualitativer Inhaltsanalyse zu sein scheint, dass ein ‚Inhalt‘ bereits da ist. Von einem „Abbild“ oder einem der Repräsentation vorgängigen ‚Inhalt‘ zu sprechen, erscheint nach der sogenannten „Krise der Repräsentation“ (Freudenberger 2003: 71) als zu kurz gedacht. Es erscheint als unreflektierte Bezugnahme auf einen „abbildtheoretische[n] Repräsentationsbegriff“, der wiederum einen „metaphysischen Realismus“ voraussetzt: „Um abgebildet werden zu können, muß ein Objekt *repräsentationsvorgängig existieren*.“ (ebd., kursiv i. O.) Während Freudenberger die Krise der Repräsentation philosophiehistorisch ins 18. Jahrhundert

zurückverfolgt, verorten andere Ansätze das Aufkommen dieser Krise in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und stellen sie in einen Zusammenhang mit dekolonialer und poststrukturalistischer Theoriebildung (Ploder 2013: 144). Die grundlegende Kritik an ethnologischer Forschung, wie beispielsweise von Frantz Fanon (1952) oder Edward Said (1978), habe weit über diesen Rahmen hinaus das epistemische Selbstverständnis von Forschungsansätzen verschoben. In diesem Kontext haben beispielsweise auch Michel Foucault und Jacques Derrida die Repräsentationskrise geprägt. Foucault prägte ein Verständnis des Diskurses, der nicht durch eine ihm äußerliche Kraft oder Essenz determiniert ist und irreduzibel mit Macht verwoben ist (Foucault 1976b). Derrida arbeitete heraus, dass Zeichen keinen Kern haben und weder durch den Kontext, durch ein Subjekt oder durch eine Struktur abschließend determiniert würden. Stattdessen entwickelt er den Ansatz der Iterabilität der Zeichen (Derrida 1967). Es ließen sich andere Beispiele anführen, in denen essenzialisierende Repräsentationsverständnisse problematisiert werden.

Worum es hier geht, ist zu zeigen, dass das Verständnis eines Freilegens, einer Reduktion, einer Rekonstruktion oder eines Abbildens eines ‚Inhalts‘ auf problematischen epistemischen Grundannahmen basiert, die innerhalb der Inhaltsanalyse unzureichend reflektiert wurden. Gleichzeitig funktioniert das methodische Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse auch mit einem anderen epistemischen Verständnis. Ich möchte mich hier auf die Diskussionen um qualitative Sozialforschung als „Ko-Konstruktion“ (Mecheril 2003: 43) beziehen, in denen ein Ansatz entwickelt wurde, der es möglich macht, einen Umgang mit den genannten epistemischen Problemen zu finden. Der in der qualitativen Forschung entstehende Interpretationstext wird dabei eben nicht als eine Reduktion oder Rekonstruktion des ihm vorgängigen Sinngehalts der Konstruktionen der Beforschten angesehen, sondern vielmehr als eigenwillige „Modellierungen“ (ebd.: 40), die neben den untersuchten Artefakten der Beforschten explizit ebenso den Forschenden selbst und seinen Kontext einbezieht. Dadurch wird das „Moment der Reflexivität“ (Rose 2012: 247) zu einem zentralen Baustein der Forschungsperspektive. Das Subjekt der wissenschaftlichen Autorenschaft wird so in seiner Kontingenz selbstreflexiv mit in die wissenschaftliche Analyse einbezogen. Ich werde in den kommenden Abschnitten dieses Kapitels darauf zurückkommen. Trotz dieser Einwände erscheint die Wahl der Inhaltsanalyse für mein Forschungsinteresse angemessen und sinnvoll, da eine Verschiebung oder Erweiterung des Selbstverständnisses dem Vorgehen einer qualitativen Inhaltsanalyse nicht im Wege steht und diese insbesondere vor dem Hintergrund eines großen Datenvolumens funktionale Instrumente zur Verfügung stellt.

Bei der Durchführung der Strukturierung durch Kategorienbildung habe ich mich an Mayrings Vorgehen orientiert. Eine andere Formulierung des Grundanliegens der Inhaltsanalyse scheint mir nicht im Widerspruch zu den repräsentationskritischen epistemischen Ansätzen zu stehen: „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet.“ (2002: 114) Diese Formulierung dient mir als Ausgangspunkt zur Beschreibung meiner Adaption der Inhaltsanalyse. Ein viel diskutiertes Problem ist die Frage des Verhältnis von induktiver und deduktiver Kategorienbildung. Schreier zufolge besteht eine Differenz von Ansätzen darin, dass Mayring (2010) die qualitative Inhaltsanalyse „wesentlich als theoriegeleitetes Verfahren versteht“ (Schreier 2014), während Kuckartz (2012) und Schreier (2012) die Entwicklung der Kategorien am Material stärker einbeziehen wollen. Mayring selbst schlägt jedoch sowohl deduktives als auch induktives Vorgehen vor (Mayring 2010). Unabhängig davon, wem ich hier nun folge, wähle ich für meine Analyse ein deduktiv-induktives Vorgehen, in dem die Rezeption akademischer Theoriebildung und die im Material vorgefundenen Vorstellungen beide in die Kategorienbildung einfließen. Insbesondere die Hauptkategorien wurden dabei eher theoriegeleitet entwickelt, während sich die Entwicklung der Unterkategorien stärker am Material orientierte. In meinem Vorgehen habe ich versucht, einerseits dem Material – also den Spuren der subjektiven Denkweisen der Lernenden in den Interviews – keine Gewalt anzutun, also nicht einfach eine Theorie überzustülpen, sondern dem Text ‚zuzuhören‘ und es in die Kategorienbildung und Analyse einfließen zu lassen. Andererseits erschien es mir wichtig, durch Bezugnahmen auf dekoloniale Theorieansätze das Material kritisch zu reflektieren. Diesen zwei immer wieder in Konflikt geratenen Dimensionen sollten beiden genügend Raum in meiner Analyse gelassen werden. Im Zentrum der Kategorienbildung stand dabei die Perspektive der Dekolonialität, die sich sowohl aus dem empirischen Material – also den Vorstellungen der Schüler_innen – als auch aus der dekolonialen Theorie speiste. Diese Perspektive der Dekolonialität stellt das Zentrum – gleichzeitig Ausgangs- und Zielpunkt – meiner Forschungsperspektive dar.

Zentral für die inhaltsanalytische Strukturierung ist dabei die Konzeption eines Kodierleitfadens. Dieser beinhaltet (1) die Definition der Kategorien, woraus hervorgeht, welche Textteile unter die Kategorie fallen, (2) die Identifikation von Ankerbeispielen und (3) die Festlegung von Kodierregeln, um eindeutige Zuordnungen bei Abgrenzungsproblemen zu anderen Kategorien zu ermöglichen (Mayring 2002: 118). Dabei bin ich iterativ vorgegangen. In dem Dialog vom empirischen Material, wissenschaftlichen Texten und mir als dekolonial motiviertem Forschendem habe ich zunächst modellhaft Kategoriensysteme konstruiert,

diese ausprobiert, ganz oder teilweise verworfen und dann diese zirkelhafte Tastbewegung erneut zu beginnen. Kriterien für das Gelingen waren dabei, inwiefern meine Forschungsfragen zureichend beantwortet werden konnten, inwiefern die Kategorien den von mir gesehenen Vorstellungen der Schüler_innen gerecht geworden sind und inwiefern mir das Kategoriensystem schlüssig erschien. Schlüssig bedeutet in diesem Zusammenhang insbesondere, dass die Kategorien klar genug voneinander abzugrenzen waren. Diese zirkelhafte Suchbewegung habe ich mehrfach durchlaufen, wobei teilweise nur eine kleine Anzahl der Interviews, teilweise das ganze Datenmaterial als Grundlage diente. Dabei habe ich mir das Material mehrfach aus verschiedenen Perspektiven neu erschlossen. Das dabei entstandene Kategoriensystem besteht aus drei Hauptkategorien, die sechs, fünf bzw. drei Unterkategorien beherbergen. Die Unterkategorien sind wiederum in fast allen Fällen durch Kategorien der dritten Ebene strukturiert.

Während Schreier (2014) in elf verschiedene Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse unterscheidet, die ich hier nicht alle aufzähle, differenziert Kuckartz (2012) drei verschiedene Haupttypen, die wiederum je nach Art der Kategorien unterschiedlich ausfallen können: Die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, die evaluative qualitative Inhaltsanalyse und die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse. Mayring (2003) unterscheidet hingegen in vier Analysetechniken der Strukturierung: Die formale Strukturierung (85), die inhaltliche Strukturierung (89), die typisierende Strukturierung (90) und die skalierende Strukturierung (92). Ich sehe bei den drei Autor_innen keinen Dissens im Ansatz, sondern vielmehr in der Darstellung, weswegen ich die verschiedenen Darstellungen nicht diskutieren werde. In meiner Auswertung führe ich hauptsächlich eine inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse durch, verwende aber in einigen Subkategorien auch die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse. Bei der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse wird die zu erarbeitende Struktur an „Themen, Inhalte[n], Aspekte[n]“ (Mayring 2003: 89) des Gesamtmaterials ausgerichtet. Ziel der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse ist es nach Schreier „die untersuchten Fälle auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten und Unterschieden hinsichtlich ausgewählter Merkmale in prägnante Gruppen zu unterteilen und diese Gruppen im Hinblick auf ihre Ausprägungen auf den relevanten Merkmalen genauer zu beschreiben“ (2014: 33). Schreier zufolge handele es sich „bei genauerer Betrachtung“ hier nicht um ein eigenständiges Verfahren, sondern um eine „Kombination zweier Methoden: der qualitativen Inhaltsanalyse und der Typenbildung“ (ebd.).

2.2.1.2 Explikation

Nachdem das gesamte Material codiert wurde, das heißt Sinnabschnitte den jeweiligen Kategorien zugeordnet wurden, beginnt der zweite Schritt der Auswertung: Die Explikation. Nach Mayring besteht hier das Ziel darin, „zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen, ...) zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet.“ (Mayring 2003: 58) Kuckartz weist auf die vielfach vorgetragene Kritik an Mayrings Ansatz hin, da dieser die „Fallebene“ (Kuckartz 2012: 49) kaum berücksichtige. Die „fallorientierte im Vergleich zur kategoriengeleiteten Perspektive [spiele] so gut wie keine Rolle“ (ebd.). Wiederum geht es mir hier nicht darum, welchem Ansatz ich nun folge. Ich stimme jedenfalls mit Schreier überein, wenn sie feststellt: „Statt einer Unterscheidung verschiedener Varianten qualitativer Inhaltsanalyse erscheint das Konzept des Werkzeugkastens angemessener.“ (Schreier 2014) Dementsprechend verwende ich sowohl die Explikation im Sinne der engen und weiten Kontextanalyse im Sinne Mayrings als auch die fallorientierte Perspektive im Sinne von Kuckartz. Bei der engen Kontextanalyse wird lediglich das unmittelbare Textumfeld einer zu erklärenden Textstelle herangezogen. Dabei wird nach Textteilen gesucht, die dabei helfen können, die fragliche Textstelle angemessener zu definieren, zu erklären, auszuschnüffeln, zu beschreiben, zu korrigieren oder zu modifizieren sowie beispielgebend, durch das Aufführen von Einzelheiten, durch antithetische bzw. das Gegenteil beschreibende Textpassagen das Bild oder Verständnis zu vertiefen (Mayring 2003: 79). Die weite Kontextanalyse bleibt im Gegensatz dazu nicht auf den Urtext als Explikationsquelle beschränkt. Mit ihr kann auf weiterreichende Informationen zum Befragten, der Erhebungssituation oder weiteren das Gespräch beeinflussenden Faktoren eingegangen werden. Nicht zuletzt kann mit der weiten Kontextanalyse auch auf theoretisches Vorverständnis, Motivationen oder das Vorgehen des Forschenden eingegangen werden (Fischer 2013: 55).

Die fallorientierte Perspektive zielt dabei in meinem Vorgehen nicht darauf, das Bild eines kompletten Interviews oder eine Art Gesamtschau eines Befragten zu erstellen, sondern vielmehr in Anlehnung an die Explikation im Sinne Mayrings weitere Aspekte aus dem Interview miteinzubeziehen, die für einen thematischen oder typisierenden Aspekt inhaltlich relevante Ergänzungen darstellen, wie beispielsweise Haltungen oder besondere Sensibilisierungen für Machtverhältnisse, die durch eigene oder familienbiographische Erfahrungen nachvollziehbarer werden.

Die ausführlichen Explikationen erhalten dabei vor dem Hintergrund der didaktischen Zielsetzung der Analyse eine besondere Relevanz. Schließlich gilt es für bildungswissenschaftliche Reflexion die Denkweisen der Schüler_innen

auch in ihren Nuancen, spezifischen Logiken und Ambivalenzen nachvollziehen zu können, um daraus angemessene didaktische Schlussfolgerungen zu ziehen. Diese Nuancen drohen in einer einfachen Darstellung der Strukturierung unterzugehen. Die Explikation bekommt durch die didaktische Ausrichtung meiner Forschung neben der Nachvollziehbarkeit der Strukturierung also noch eine weitere Funktion.

2.2.2 Reflexionen zum Untersuchungskonzept (Gütekriterien)

In der qualitativen Forschung macht Steinke (1999) drei Grundpositionen zum Umgang mit Gütekriterien der Forschung aus: (a) Die Anwendung quantitativer Kriterien auf qualitative Forschung, (b) die Suche nach eigenen Gütekriterien und (c) die postmoderne Ablehnung von Beurteilungskriterien. Die „klassischen“ Gütekriterien der quantitativen Forschung“ (Wirtz/Petrucci 2007) sind Objektivität, Reliabilität und Validität. Es gibt zahlreiche Versuche diese Kriterien für die qualitative Forschung neu zu konzipieren. Ich stimme hier Flick zu, der feststellt, dass die Qualität qualitativer Forschung nicht durch eine Übernahme dieser Kriterien bestimmt werden sollte, sondern vielmehr durch eine methodenangemessene Aufstellung alternativer Kriterien, da die „klassischen Kriterien an den Charakteristika qualitativer Forschung und Methoden vorbeizielen“ (Flick 2010: 400). Eine Ablehnung der Übernahme dieser Kriterien muss also keineswegs zu einer grundlegenden Ablehnung von Beurteilungskriterien der Qualität von qualitativer Forschung sprechen. Da angesichts des Desiderats der Offenheit qualitativer Forschung die Methodenangemessenheit von zentraler Bedeutung ist (Fischer 2013: 56), ist die Aufstellung allgemeiner, für alle qualitativen Forschungen anzuwendenden Kriterien problematisch. Nichtsdestotrotz haben sich in der Diskussion um Gütekriterien der qualitativen Forschung zahlreiche Instrumente als nützlich herausgestellt, von denen ich im Folgenden einige auf meine Forschung beziehen werde.

2.2.2.1 Offenheit der Forschung, regelgeleitetes Vorgehen und Analyse von abweichenden Fällen

In qualitativen Forschungsprozessen ist es – im Gegensatz zu Überprüfungsverfahren von Hypothesen in der quantitativen Forschung – dringend geboten, eine Offenheit gegenüber dem Material, den Analyse Kriterien und dem eigenen prozessoralen Vorgehen zu erhalten. Gleichzeitig darf aus dieser Offenheit kein völlig unsystematisches Vorgehen resultieren. In der qualitativen Inhaltsanalyse ist es notwendig, systematisch und regelgeleitet vorzugehen, da insbesondere in

der Bearbeitung von großen Datenmengen sonst eine Beliebigkeit entsteht (Mayring 1999: 120). Eine viel diskutierte Form des Umgangs ist die Überprüfung vorläufiger Theorien und Strukturierungen durch die intensive Suche von Ausnahmen und abweichenden Fällen. Während der Blick im Zuge der Konstruktion eines Kategoriensystems auf die Bestimmung gemeinsamer Nenner innerhalb der Aussagen gerichtet ist, werden im Rahmen dieser Überprüfung gefundene Abweichungen und Besonderheiten besonders ernst genommen und entweder durch eine Modifikation der Kategorien integriert oder explizit als Ausnahme thematisiert (Flick 2002: 332 f). Diese Methode trägt zur Umsetzung der Prinzipien der Offenheit und Zirkularität qualitativer Forschung bei. Umgesetzt habe ich dies intensiv im Zuge meines iterativen Vorgehens in der Strukturierung des Materials, das ich bereits im vorhergehenden Abschnitt skizziert habe. Hilfreich war hier auch, dass meine didaktische Perspektive auch aus immanent didaktischen Gründen an Abweichungen und Ausnahmen besonders interessiert war. Am Ende dieser zirkulären Prozesse der Infragestellung und Modifikation von vorläufigen Strukturierungen stand trotz aller Umwege und – produktiven und unproduktiven – ‚Fehlversuche‘ eine systematische und regelgeleitete Strukturierung, die auf das gesamte Material angewendet wurde.

2.2.2.2 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Transparenz und peer debriefing

In der Diskussion um Gütekriterien qualitativer Forschung ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit von zentraler Bedeutung. Ziel sei es, durch die intersubjektive Nachvollziehbarkeit „eine (kritische) Verständigung über eine empirische Studie zwischen Forschern beziehungsweise zwischen Forschern und Lesern“ (Steinke 1999: 207) zu ermöglichen. In Übereinstimmung mit vielen weiteren Autor_innen machen Wirtz und Petrucci hier drei Wege aus, dieses Ziel zu erreichen: (1) Die Dokumentation des Forschungsprozesses, (2) Interpretation in Gruppen und (3) die Anwendung beziehungsweise Entwicklung kodifizierter Verfahren.

(1) Die Dokumentation des Forschungsprozesses im Sinne von Mayring (1999: 119) soll im Rahmen meiner Forschung gewährleistet sein. Ich beanspruche, mein Vorverständnis der Thematiken als Forscher sowie meine Forschungsperspektive in angemessenem Umfang thematisiert und transparent gemacht zu haben. Diese Transparenz des Selbst ist natürlich nie auch nur annähernd abgeschlossen – und kann es auch gar nicht sein, da das Subjekt des Forschers prinzipiell fluide ist, sich mit dem Forschungsprozess verändert, weder – um mit Derrida zu sprechen – Präsenz noch Identität ist und somit weder sich selbst noch anderen transparent sein kann. Weiterhin habe ich die Erhebungsmethoden, den

Erhebungskontext, die untersuchte Gruppe und die Auswertungsmethoden ausführlich dargestellt. Ich habe versucht, Probleme, Entscheidungen und Zweifel sowie die damit einhergehende Kontingenz im Rahmen der Explikation und der theoretischen Vorüberlegungen zu dokumentieren.

(2) Die Interpretation in Gruppen hat mich im Verlauf meines Forschungsprozesses ständig begleitet. Sie wird von Steinke als „diskursive Form der Herstellung von Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit durch expliziten Umgang mit Daten und deren Interpretationen“ (Steinke 1999: 214) gefasst. Die von mir verwendete Form wird in der Diskussion um Methoden auch als „peer debriefing“ (Flick 2010: 4001) bezeichnet. Mit *peer debriefing* sind regelmäßige Besprechungen mit anderen Forschenden zur Aufdeckung übersehener Aspekte, zur intersubjektiven Überprüfung der Angemessenheit von Interpretationen oder zur Infragestellung von möglicherweise vereinseitigenden Perspektiven in der Auswertung gemeint. Während der gesamten Zeit der Durchführung der Inhaltsanalyse habe ich meine vorläufigen Strukturierungen und Ergebnisse regelmäßig in zwei Kolloquien und einer Forschungswerkstatt zur Diskussion gestellt. Mehrfach wurden dabei auch Auszüge des Materials gemeinsam – als Einzelne_r, in der Kleingruppe oder der Gesamtgruppe – bearbeitet und die Angemessenheit bisheriger Interpretationen und Strukturierungen kritisch hinterfragt sowie alternative Deutungsmuster entwickelt.

(3) Die Anwendung beziehungsweise Entwicklung kodifizierter Verfahren ist zentraler Bestandteil meines Forschungsprozesses. Die Kodifizierung erscheint mir durch die Darstellung der Kategorien im dritten Kapitel hinreichend dargestellt. Mit den Vorgehensweisen und methodischen Herausforderungen im Zuge der Kodifizierung und Strukturierung habe ich mich in diesem Kapitel schon an anderen Stellen ausführlich auseinandergesetzt.

2.2.2.3 Reflektierte Subjektivität

Inzwischen gehört es zum Selbstverständnis kritischer qualitativer Sozialforschung, dass die/der Forschende als Bestandteil des Forschungsprozesses angesehen wird und die Subjektivität des Forschenden methodisch einbezogen werden muss. Das Kriterium der reflektierten Subjektivität dient im Sinne Steinke (1999) zur Beurteilung davon, inwieweit die Subjektivität der Forschenden und deren Rolle bei der Theoriebildung reflektiert wurden. Steinke führt eine Reihe von Aspekten an, die zur Gewährleistung dieses Kriterium überprüft werden sollten (Steinke 1999: 231 f). Dabei geht es um Fragen der Selbstbeobachtung im Forschungsprozess, die Reflexion der persönlichen Voraussetzungen für die Erforschung des Untersuchungsgegenstandes, die gleichwertige Verteilung der Aufmerksamkeit für alle relevanten Phänomene, die Reflexion der Beziehung und

der Nähe bzw. Distanz zur untersuchten Gruppe sowie die Reflexion des Einstiegs ins Untersuchungsfeld (ebd.). Die meisten dieser Fragen werden in anderen Abschnitten dieses Kapitels beantwortet.

Wie in anderen Abschnitten deutlich wird, versuche ich mich im Forschungsprozess von dekolonialen und feministischen erkenntnistheoretischen Prämissen inspirieren zu lassen, mit denen eine den Autor unsichtbar werden lassende und auf Wertneutralität und Objektivität zielende Perspektive unmittelbar verdächtig erscheint, Herrschaftsverhältnisse unreflektiert lassen zu wollen. Dabei ist einerseits die Benennung von Subjektpositionen dabei von zentraler Bedeutung, da ich sowohl im Erhebungsprozess als auch in der Auswertung als weißer, nicht abwertend von Rassismus betroffener, männlicher, im Globalen Norden angesiedelter Akademiker andere Wirkungen hervorrufe und einen anderen Habitus verinnerlicht habe, als es anderen ginge. Gleichzeitig sind diese Subjektpositionen nicht als ‚Identitäten‘ zu verstehen, die ein Subjekt darauf beschränken würden. Im Sinne dieser erkenntnistheoretischen Ansätze ist dabei das Subjekt andererseits nichts starres. Dies geht auch mit der Einsicht einher, dass Subjekte – auch in ihrer Form als akademisch Schreibende – sich selbst nicht entkommen können und auch ihr akademisches Schreiben nicht nur von den zugrunde gelegten Theorien, sondern von Vorerfahrungen, eingeübten Denkmustern, Begehren, Hoffnungen und Ängsten begleitet wird. Diese Überzeugungen finden in meinem Text beispielsweise darin Anwendung, dass ich immer wieder das sonst oft geächtete Pronomen Ich verwende, um Entscheidungen über ein Vorgehen transparent zu machen oder eigene Motive transparent zu machen. Ebenso schlägt sich diese Überzeugung in der Konzeption meiner Forschungsperspektive selbst nieder, da ich die dekoloniale Perspektive nicht als eine wertneutrale Systematik oder als Theoriekorpus, sondern in erster Linie als eine Haltung konzipiere. Auch auf die Gefahr hin, mich damit im akademischen Raum angreifbar zu machen, bin ich davon überzeugt, dass ein offensiver Umgang mit der Kontingenz des eigenen Schreibens und Forschens den höchsten Grad an Reflexivität hervorzubringen ermöglicht. Zum anderen sehe ich die Einbeziehung der subjektiven Dimension der_s Forschenden weniger als Problem, sondern als Möglichkeit bzw. Ressource an, den Grad der Differenziertheit und Reflexivität von Forschung zu erhöhen. Die Beurteilung darüber, inwiefern es mir gelungen ist, diese selbstreflexiven Aspekte einzubeziehen und auch transparent werden zu lassen, sei anderen überlassen.

2.2.2.4 Limitation und Reichweite

Das Kriterium der Limitation fordert die Bestimmung des Geltungsbereichs und der Grenzen der Verallgemeinerbarkeit einer entwickelten Theorie. Die Qualität

wird im Rahmen dieses Kriteriums nicht darüber bestimmt, dass der Geltungsbereich besonders weit gefasst sein muss. Es geht vielmehr darum, die Grenzen des Geltungsbereichs zu reflektieren und diese transparent zu machen. Grenzen des Geltungsbereichs lassen sich in mehrerlei Hinsicht abstecken. Zunächst sind die in Bezug auf die Forschungsfrage erwartbaren empirisch vorgefundenen Themenbereiche durch die Zielrichtung der Erhebung beeinflusst. In den Interviews drehte sich alles um die Vorstellungen der Schüler_innen über Globalisierung und über mit Globalisierung in Beziehung stehenden Themen. Einige Themen, die aus dekolonialer Perspektive relevant erscheinen, wurden deswegen nicht oder kaum angesprochen. Die thematische Reichweite der Analyse wird so durch die geäußerten Vorstellungen der Schüler_innen limitiert.

Ein weiterer Aspekt der Grenze der Reichweite ist in qualitativen Studien in der Regel ein komplexes Thema: die Repräsentativität oder der Grad der zulässigen Verallgemeinerung, die sich durch das Sampling der untersuchten Gruppe und der Untersuchungsmethode ergibt. Dies gilt sowohl für groß angelegte als auch für explorative Studien. Aufgrund der Begrenzung der in dieser Forschung untersuchten Gruppe, sind keine repräsentativen Aussagen über durchschnittliche Häufigkeiten bestimmter Vorstellungen möglich. Es erfolgt allerdings eine Verallgemeinerung über die Kategorienbildung. Durch die inhaltsanalytische Kategorienbildung wurden durch die Konstruktion von Gemeinsamkeiten und Differenzen Muster aufgezeigt, die zumindest im Rahmen des Samples zwischen weiter verbreiteten Fällen und Ausnahmen (Extremfällen) zu unterscheiden erlaubt. Da keine Repräsentativität im statistischen Sinne beansprucht noch angestrebt wurde, wird weitgehend auf Zählungen innerhalb des Samples verzichtet, da dies eine solche Repräsentativität suggerieren würde. Hinweise auf die Frage, ob ein Muster eher als weit verbreitet oder als Extremfall zu betrachten ist, erscheinen vor diesem Hintergrund hingegen als sinnvoll.

Die Verwendung der in der Primärstudie verwendeten Methodentriangulation wäre dem Grad der Verallgemeinerung zuträglich gewesen. Dies war aber leider nicht umsetzbar, da die aus einer dekolonialen Forschungsperspektive erzielten Ergebnisse der Analyse der Interviews sich zu wenig in den Daten der rein auf den Globalisierungsbegriff fokussierenden Fragebogenuntersuchung spiegelte. Es ließen sich keine aussagekräftigen Rückschlüsse der in den Interviews vorgefundenen Vorstellungen auf die Fragebogenuntersuchung ziehen. Die Auswahl der untersuchten Gruppe erscheint hingegen als der Verallgemeinerung insofern zuträglich, als dass sie auf der Grundlage der Gemeinsamkeiten des ungefähren Alters und dem Besuch einer 9. Klasse an einer Schule im Raum Hannover verhältnismäßig arbiträr erfolgte. Die Auswahl wurde nicht vor dem Hintergrund von

Teilnahmen an Projekten oder bestimmten Interessen getroffen, sondern erfolgte allein aufgrund der Klassenmitgliedschaft.

Vor diesem Hintergrund komme ich zu der Einschätzung, dass die Forschungsergebnisse als fruchtbarer, explorativer Einblick in das Feld aus dieser Forschungsperspektive angesehen werden sollten. Aufgrund des für eine qualitative Studie dieser Form verhältnismäßig große Sample erscheint sogar ein limitiertes und vorsichtiges Maß der Verallgemeinerung als angemessen. Letzteres trifft dabei zumindest auf Vorstellungen zu, die im empirischen Material weit verbreitet waren. Andere, nur vereinzelt vorkommende Vorstellungen lassen hingegen keine Verallgemeinerung zu. Diese sind aber für die explorative Dimension gleichwohl hochinteressant. In erster Linie liegt das Potenzial meiner Forschung in der Exploration von Spannungsfeldern innerhalb der Vorstellungswelten.

2.2.3 Überlegungen zur Sekundäranalyse

Sekundäranalyse bezeichnet eine Forschungsstrategie, bei der keine neuen Daten erhoben werden, sondern bereits vorliegende Forschungsdaten für die Beantwortung einer Forschungsfrage untersucht werden (Medjedović 2014: 20). Eine Sekundäranalyse ist also keine eigenständige Methode, sondern beschreibt einen Baustein des Forschungsprozesses. Mit Forschungsdaten sind dabei nicht etwa Forschungsergebnisse – wie etwa beispielsweise bei einer Meta-Analyse – gemeint, sondern sogenannte Rohdaten. Mit diesen Rohdaten sind – zumindest in der qualitativen Forschung – Forschungsdaten gemeint, also nicht etwa unabhängig von Erhebungsprozessen entstehende Daten, sondern Daten, die von Forschenden erhoben wurden. Häufig wird in der Literatur zur – insbesondere quantitativen – Sekundäranalyse implizit oder explizit davon ausgegangen, dass Daten sekundär analysiert werden, die von anderen Forschenden erhoben wurden, dass also Erhebung und Analyse durch die Sekundäranalyse nicht nur durch das Verfahren, sondern auch personell entkoppelt würden (ebd.: 23). Seit dem Auftauchen der Konzeptionalisierungen von Sekundäranalysen sind jedoch auch sekundäranalytische Verfahrensweisen fester Bestandteil des Konzepts, die von den Erhebenden selbst durchgeführt werden. So definiert beispielsweise Hyman bereits 1972 die Sekundäranalyse als „the extraction of knowledge on topics other than those which were the focus of the original surveys“ – whoever the second analyst maybe“ (Hyman 1972: 36). Da ich an der Datenerhebung maßgeblich beteiligt war, trifft die personelle Entkopplung von Datenerhebung und -analyse auf die hier vorliegende Forschung nicht zu, was allerdings auch unter Berücksichtigung der Diskussion dem Konzept der Sekundäranalyse entspricht.

Es lassen sich drei verschiedene Varianten der Sekundäranalyse beschreiben (Medjedović 2014: 23): (1) Im Rahmen der Supra- oder transzendierende Analyse (*supra analysis*) erfolgt die Auswertung der Daten unter einer neuen Forschungsperspektive, deren Fragestellung sich theoretisch oder methodologisch von der der Primärstudie unterscheidet. (2) Die ergänzende Analyse (*supplementary analysis*) unterscheidet sich von der ersten Variante dadurch, dass hier die Forschungsperspektive der Primärstudie prinzipiell beibehalten wird und einzelne Fragen, Themen oder Teile der Daten, die in der Primärstudie nicht erschöpfend behandelt wurden, einer vertiefenden Analyse unterzogen werden. (3) Die Reanalyse hingegen bezeichnet eine Variante der Sekundäranalyse, in der die erneute Analyse der Daten unter der gleichen Fragestellung durchgeführt wird. Ziel der Reanalyse ist es, die Resultate der Primärstudie zu überprüfen bzw. zu verifizieren (ebd.). In der hier vorliegenden Forschung kommt die erste Variante zur Anwendung. Es wird eine andere, alternative Forschungsperspektive angewandt, die sich grundlegend von der Perspektive der Primärstudie unterscheidet. Während in der Primärstudie globalisierungskritische und demokratietheoretische Perspektiven entwickelt wurden, ist die Ausrichtung hier die der Dekolonialität. Es gibt einige Aspekte, wo es punktuelle Überschneidungen gibt, die dann in der Auswertung gekennzeichnet werden. Insgesamt sind die Resultate aber grundlegend andere als in der Primärstudie. Dabei widersprechen sie denen der Primärstudie nicht – dies wäre der Fall, wenn es sich um eine Reanalyse handeln würde. Die Durchführung der Sekundäranalyse macht vielmehr deutlich, dass qualitative Forschung weniger als eine Rekonstruktion von als solchem existierendem Sinn, sondern vielmehr als ein Konstruktionsprozess des Forschenden verstanden werden sollte. Jedes Wissen ist ein situiertes, das davon abhängt, wer sich die Daten anguckt, aber auch davon, was für eine Brille man sich dabei aufsetzt.

In der Primärstudie wurde eine Methodentriangulation angewandt. In der ersten Teilstudie wurde mit Fragebögen nach dem Verständnis der Schüler_innen von Globalisierung gefragt. In der zweiten Teilstudie wurden dann die Interviews durchgeführt. In der Sekundäranalyse beschränke ich mich dabei auf die Interviewstudie. Eine Triangulation erscheint hier nicht sinnvoll, da die Triangulation über den Begriff der Globalisierung hergestellt wurde, der nicht im Zentrum der Betrachtung in dieser Sekundäranalyse liegt. Es wäre fragwürdig, wenn ich versuchen würde, trotzdem Rückschlüsse auf die größere Untersuchungspopulation der ersten Teilstudie zu ziehen, obwohl die für mich oft entscheidenden Aspekte der Interviews in den Fragebögen gar nicht auftauchten. Weiterhin werde ich aus mit dem genannten Argument verwandten Gründen auch den schichtspezifischen Fokus der Analyse der Primärstudie nicht übernehmen. Zum einen wird der Rückschluss auf den eine Schulform betreffenden Teil der befragten

Gruppe ohne die Methodentriangulation methodisch fragwürdig. Zum anderen ist die Fragestellung eine andere. In der Primärstudie ist der schichtspezifische Fokus von der auf globalisierungskritischen Theorien basierenden Hypothese ausgegangen, dass Schüler_innen der weniger privilegierten Schichten den Prozess der Globalisierung eher als Bedrohung empfinden, während die größtenteils aus privilegierteren Schichten stammenden Schüler_innen der Gymnasien diesen eher mit einer Erweiterung von Chancen und Möglichkeiten verbinden. Unabhängig davon, dass sich diese Hypothese nur sehr punktuell und indirekt bestätigt hat, ist eine solche Annahme nicht ohne Weiteres auf den Analyserahmen der Dekolonialität übertragbar.

2.3 Epistemische Überlegungen zur empirischen Vorstellungsforschung in politikdidaktischer Absicht

2.3.1 De-Hierarchisierung des Wissens I: Politikdidaktische Vorstellungsforschung

Ich werde im Folgenden meine erkenntnistheoretischen Ausgangspunkte skizzieren. Dies werde ich anhand von drei Säulen tun, die für mein Modell drei Schritte der De-Hierarchisierung des Wissens darstellen. Sie sind gleichzeitig die drei methodischen Ansätze, an die ich anknüpfe. Die erste Säule ist die politikdidaktische Vorstellungsforschung (2.3.1), die zweite der Forschungsansatz der Inclusive Citizenship Education (2.3.2) und die dritte *decolonial heritage* (2.3.3). Hierarchisiertes Wissen stellt aus der Perspektive politischer Bildung gleichzeitig ein erkenntnistheoretisches und ein didaktisches Problem dar, also sowohl der Frage eines nicht absolutierten Wissensbegriffs sowie einem demokratischen Verständnis von Wissenden untereinander, hier natürlich insbesondere vor dem Hintergrund des Verhältnisses von Lehrenden und Lernenden. Da ich die Hierarchisierungen des Wissens als Problem begreife, stellen die drei Schritte der De-Hierarchisierung einen Versuch der Lösung dieses Problems dar. Anhand dieser werde ich mein Selbstverständnis als Forscher der politischen Bildung diskutieren.

Meine Forschungsperspektive steht in der Tradition der politikdidaktisch motivierten, empirischen Vorstellungsforschung, die mit dem Ansatz Dirk Langes verknüpft ist. Die Genese dieses Ansatzes werde ich kurz skizzieren und im Zuge dessen eine bestimmte Lesart herausarbeiten, die für meine Forschung von Bedeutung ist. Es gibt in der politikdidaktischen Forschung natürlich zahlreiche alternative Ansätze und Perspektiven. In den letzten Jahrzehnten hat sich

eine qualitative Forschungstradition in der Politikdidaktik entwickelt, die sich in zwei große Forschungsfelder unterscheiden lässt: Auf der einen Seite die Erforschung des Unterrichts sowie die Praxis der Lehrenden und auf der anderen Seite die subjektiven Lernvoraussetzungen der Lernenden (Fischer/Lange 2014: 90). Der Ansatz der politikdidaktischen Vorstellungsforschung – oft auch unter dem Titel des Bürgerbewusstseins bekannt – gehört zu zweitem. Von einigen konservativen, zum Teil einflussreichen Akteur_innen abgesehen hat sich in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um politische Bildung weitgehend durchgesetzt, politische Bildung nicht einfach als Vermittlungswissenschaft zu verstehen. Eine als Vermittlungswissenschaft verstandene Bildung hat die Aufgabe, die Erkenntnisse der jeweiligen Fachwissenschaften so zu komprimieren oder aufzubereiten, dass Lernende diese möglichst gut übernehmen, reproduzieren und gegebenenfalls anwenden können. Es hat sich jedoch auf mindestens zwei Ebenen ein grundlegend anderes Verständnis durchsetzen können: (a) Das Verhältnis von Fachwissenschaft zu Didaktik wird nicht mehr ausschließlich in einer top-down-Logik verstanden. In einem Selbstverständnis als eigenständige akademische Disziplin macht die politische Bildung das politische Lernen selbst zu ihrem Gegenstand (GPJE 2002). (b) Politische Bildung will die subjektive Dimension und die Lebenswelt der Lernenden als relevante und zu berücksichtigende Dimension in den Blick nehmen. Um aber das politische Lernen und die subjektive Dimension der Lernenden in die Konzeption politischer Bildung einbeziehen zu können, muss man etwas über sie wissen. Hieraus resultiert die fachdidaktische Aufgabe, Wissen über Lernen und die Lernenden zu generieren. Auf diese Problemstellungen bietet der Ansatz von Dirk Lange eine Antwort.

Die politikdidaktisch motivierte Vorstellungsforschung nach Dirk Lange stellt mit dem Bürgerbewusstsein ein heuristisches Instrument in den Mittelpunkt, um subjektive Sinnbilder zu untersuchen. Lernende – gesellschaftliche Subjekte – verwenden Modelle, um sich in der Welt zu Recht zu finden. Die Gesamtheit der mentalen Modellierungen von gesellschaftlichen Wirklichkeiten wird als Bürgerbewusstsein bezeichnet. Gesellschaftliche Strukturen und Prozesse werden durch diese Modelle subjektiv verständlich. Das Bürgerbewusstsein ermöglicht den Subjekten sich in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zu orientieren (Lange 2008: 433). „Das Bürgerbewusstsein produziert den subjektiven Sinn, der den Menschen das politische Sehen, das politische Urteilen und das politische Handeln ermöglicht.“ (Kleinschmidt/Lange 2016b: 8)

Indem das Bürgerbewusstsein zum zentralen Gegenstand der politischen Bildungsforschung wird, verschiebt sich sowohl das Verhältnis von den Fachwissenschaften zur Fachdidaktik als auch das Verhältnis von der Didaktik zu den lernenden Subjekten. Die Frage, was als die zentrale fachwissenschaftliche

Referenz für die politische Bildung ausgemacht wird – beispielsweise Politikwissenschaft (Massing/Weißenö 1995), die Sozialwissenschaften (vgl. GPJE 2004; Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004) oder die Demokratiewissenschaft (vgl. Himmelmann 2001) – wird mit dem Ansatz des Bürgerbewusstseins zweit-rangig. Hier bleiben zwar die fachwissenschaftlichen Vorstellungen relevant, verlieren jedoch ihren Status als Hauptbezugspunkt für Diagnose und Planung von politischen Bildungsprozessen (Kleinschmidt/Lange 2016b: 8). Ausgangspunkt für Gestaltung und Reflexion politischer Bildung werden die Sinnbildungen der lernenden Subjekte.

Die fachlichen Vorstellungen der Lernenden werden von ihnen in die alltägliche politische Bildungspraxis mitgebracht. Mit dem Ansatz von Lange sind die Vorstellungen der Lernenden dabei nicht einfach als Fehl- oder Mangelkonzepte anzusehen. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass die subjektiven Sinnbildungen im Alltag und der Praxis vielfach erprobte und funktionierende Modellierungen darstellen (Kleinschmidt/Lange 2016: 8). Der Rahmen des Verständnisses darf dabei nicht auf die Lehr-Lern-Situation beschränkt sein, da davon ausgegangen werden kann, dass mentale Modelle ihre Plausibilität erst in alltäglichen Kontexten und lebensweltlichen Situationen entfalten. Die Substanz der Didaktik der Politischen Bildung besteht also nicht in fachwissenschaftlichem Wissen, sondern vielmehr in der Kategorie des Bürgerbewusstseins, den mentalen Modellierungen der lernenden Subjekte. Fachwissenschaftliche Vorstellungen können dabei helfen, Anregungen zur Transformation der fachlichen Vorstellungen der Lernenden zu liefern. Diese Sinnbildungskompetenzen sind es, die sich in (gelingender) politischer Bildungspraxis wandeln (Lange 2011: 12).

Dies kann als eine De-Hierarchisierung von Wissensformen und -akteuren angesehen werden. Anders als in zahlreichen didaktischen Forschungsperspektiven wird hier nicht gefragt, was die Lernenden wissen oder nicht wissen, um über Strategien nachzudenken, an die Stelle des vermeintlichen ‚falschen‘ oder ‚fehlenden‘ Wissens das ‚richtige‘ Wissen zu setzen – mit letzterem sind dann eben die dominierenden Vorstellungen in den Fachdisziplinen gemeint. Stattdessen stehen hier zunächst die fachwissenschaftlichen Vorstellungen und die Vorstellungen der lernenden Subjekte nebeneinander statt übereinander. Umgesetzt wurde dieser Anspruch insbesondere durch die politikdidaktische Adaption des aus den Didaktiken der Naturwissenschaften stammenden Ansatzes der Didaktischen Rekonstruktion. Dieser Ansatz zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass er die potenziellen Lerngegenstände nicht einfach aus den Fachwissenschaften didaktisch reduziert, transformiert oder filtert, sondern sie durch einen Vergleich der subjektiven und der wissenschaftlichen Vorstellungskulturen gewinnt (Lange

2011: 17). Er besteht aus den vier Aufgaben der Erhebung der Lernendenvorstellungen, der fachlichen Klärung, der normativen Zielklärung und der quer dazu liegenden didaktischen Strukturierung (ebd.: 18). Die fachliche Klärung entspricht dem Stand der fachwissenschaftlichen Forschung. Die Lernendenvorstellungen und die Vorstellungen innerhalb des fachwissenschaftlichen Diskurses werden im Zuge der Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse – oder potenziell auch anderen methodischen Vorgehensweisen – miteinander in Beziehung gesetzt. Anders als in der Didaktik der Naturwissenschaft drängte es sich in der Politikdidaktik auf, die Dimension der normativen Zielklärung hinzuzufügen, nicht zuletzt da hier die fachwissenschaftlichen Vorstellungen der Gegenstände sehr viel heterogener erscheinen. Dabei ist die Forschung auf die Dimension der didaktischen Strukturierung ausgerichtet, mit der die Konsequenzen der empirischen Forschung für die Gestaltung von Bildungsprozessen gemeint ist.

In der fachdidaktischen Untersuchung des Bürgerbewusstseins kommen jedoch noch vier Aufgaben hinzu, die quer zur politikdidaktischen Rekonstruktion liegen. (1) Ist-Zustand: Unter Einbezug der gesellschaftlichen und institutionellen Kontexte und Positionierungen wird danach gefragt, wie die subjektiven Sinnbilder aussehen und wie sie sich strukturieren (Lange 2008: 437). (2) Soll-Zustand: Die Aufgabe besteht hier darin auszuarbeiten, wie das Bürgerbewusstsein strukturiert sein sollte, wobei Mündigkeit, Autonomie und gleichberechtigte Partizipation die Referenzpunkte darstellen. Während die empirische Aufgabe zunächst darin besteht, die Tatsächlichkeit des Bürgerbewusstseins zu erheben, können im Rahmen dieser normativen Untersuchung subjektive Sinnbildungen durchaus als Fehlkonzepte erscheinen. Sie sollten aber lerntheoretisch keinesfalls einfach als mentale Fehlbildungen abgetan werden, da sie für die Lernenden eine innere Plausibilität besitzen. Auch die sogenannten Fehlkonzepte können wichtige Hinweise für die reflexive Untersuchungsaufgabe enthalten. (3) Kann-Zustand: Die Untersuchung des Kann-Zustandes zielt darauf ab, herauszufinden, welche Lernchancen die gesellschaftliche Wirklichkeit bietet. Zum einen werden die Sinnbildungen der lernenden Subjekte und ihre Lebenswelt daraufhin in den Blick genommen, inwiefern hier Sinnbildungskompetenzen erlernt, geschärft, reflektiert, irritiert oder gewandelt werden können. Auf der anderen Seite werden sozialwissenschaftliche Konzepte daraufhin untersucht, ob sie den lernenden Subjekten in ihrer gesellschaftlichen Wirklichkeit helfen können, Mündigkeit und Autonomie praktisch werden zu lassen. (4) Die vierte Aufgabe besteht in der Übertragung der gewonnen Einsichten auf die didaktische Praxis. Im Zuge dieser anwendungsbezogenen Aufgabe werden, Konzepte, Methoden, Leitlinien und Material für die strukturierte Wandlung des Bürgerbewusstseins entwickelt (ebd.: 438).

Dieses oder an diesen Ansatz angelehnte Vorgehen wurden inzwischen in zahlreichen Forschungsprojekten durchgeführt (Kleinschmidt/Lange 2016b). Auch das Projekt „Denkweisen der Globalisierung“, aus dem die hier vorliegende Forschungsarbeit ihr empirisches Material bezieht, arbeitet mit einem an diesen Ansatz angelehnten Konzept. In der praktischen Durchführung wurde deutlich, dass die De-Hierarchisierung des Wissens ihre Grenzen hat. Dies liegt unter anderem darin begründet, dass in der Gegenüberstellung der alltäglichen, lebensweltlichen Vorstellungen die elaboriert dargestellten Vorstellungen aus den Wissenschaften letztere oft implizit als überlegen und letztlich dominant erscheinen. Die Untersuchung der Lernendenvorstellungen dient so letztlich häufig zwar der Entwicklung einer Strategie der besseren, lebensweltlich orientierten Vermittlung von Lerngegenständen, strukturiert diese aber selbst kaum mit. De facto läuft dieser Ansatz also Gefahr seinem Anspruch nicht gerecht zu werden, die Lernendenvorstellungen nicht nur zum besseren Gelingen von Wissensvermittlung, sondern auch als gleichwertig mit dem fachwissenschaftlichen Wissen zu sehen. Im folgenden Abschnitt werde ich anhand der Forschungsperspektive Inclusive Citizenship Education auch diesem Problem der impliziten Re-Hierarchisierung der Wissensformen und damit zusammenhängenden Problemen nachgehen. Dabei wirft auch insbesondere die Konzeption der normativen Zielklärung bzw. des Soll-Zustandes des Bürgerbewusstseins Probleme auf, da deren Konstruktion oft diffus erscheint.

2.3.2 De-Hierarchisierung des Wissens II: Inclusive Citizenship Education

Inclusive Citizenship bzw. Inclusive Citizenship Education ist eine Forschungsperspektive, die in interdisziplinären Zusammenhängen an der Leibniz Universität Hannover entwickelt wurde. Auf die politische Bildungsforschung bezogen erweitert und transformiert dieser Ansatz das Konzept des Bürgerbewusstseins. Ich werde das Konzept kurz anhand der zwei Begriffen Inclusive und Citizenship skizzieren.² In der Auswahl der Beispiele werde ich einen Fokus auf migrationsgesellschaftliche Aspekte legen. Im Anschluss werde ich herausarbeiten, was das konkret für meine Forschung bedeutet.

²Ausführlichere Darstellungen mit verschiedenen Fokussen finden sich hier: Kleinschmidt 2018, 2017; Kleinschmidt/Lange 2017a, 2017b, 2016a; Kleinschmidt/Kenner/Lange 2019.

2.3.2.1 Inklusion

Zur Begriffsbestimmung von ‚Inklusion‘ bedarf es einer genaueren Erläuterung, auf welche Aspekte ich mich hier beziehe – immerhin ist ‚Inklusion‘ in bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Kontexten in aller Munde. Dementsprechend viele divergierende Verständnisse florieren hier. Kerstin Hazibar und Paul Mecheril formulieren treffend und polemisch die mit der Omnipräsenz des Begriffs verbundene Gefahr:

„‚Inklusion‘ ist mithin eine ganze Menge, beispielsweise: ein leerer, multipel instrumentalisierbarer Signifikant; eine modische Formel, die (wissenschafts-)kulturell mittlerweile in bestimmten Feldern bedient werden muss; ein professionelles Karrierefeld; eine aktuelle Möglichkeit, die eigene (wissenschaftliche) Expertise wirksam und öffentlich werden zu lassen.“ (Hazibar/Mecheril 2013)

Als Label auf einem Markt können als ‚inklusive‘ bezeichnete Prozesse auch zur Verstärkung von segregativen Praxen und institutionellen Exklusionsmechanismen, also dem Gegenteil des Intendierten, beitragen. Im Rahmen des Ansatzes Inclusive Citizenship bezieht sich der Begriff ‚Inclusive‘ auf einen Paradigmenwechsel, der in mindestens drei wissenschaftlichen Diskussionsfeldern nachvollzogen werden kann: Der Diskussion um Armut, Migrationsgesellschaft und Behinderung. Dabei bleibt er jedoch in der Anwendung keinesfalls auf diese drei Bereiche beschränkt. In diesen drei sehr unterschiedlichen Debatten lassen sich einige Gemeinsamkeiten festhalten. So kann hier Inklusion immer nur im Spannungsfeld zu Exklusion verstanden werden. Dabei werden nicht die Exkludierten als Ursache einer gesellschaftlichen Problemlage angesehen, sondern vielmehr die Exklusion. Migrationsgesellschaftlich schlägt sich dies beispielsweise in der Infragestellung des Integrationsparadigmas nieder, das als assimilatives Imperativ für migrierende und als Migrant_innen markierte Menschen sowie für die Fantasie der normalisierenden Selbstverständlichkeit, nach der Integration als die Bürde des Ertragens der die Homogenität der Aufnahmegesellschaft störenden Ankömmlinge, kritisiert wurde und wird. Inclusive Citizenship versteht solche Normalisierungsprozesse und ihre Kehrseite – die Konstruktion von Devianz als Teil des Problems der Exklusion. Diese Exklusion wird dabei nicht als eine Exklusion aus der Gesellschaft, sondern in der Gesellschaft verstanden (Kronauer 2013: 22) Ein veranschaulichendes Beispiel dafür wäre eine Insassin eines Abschiebegefängnisses, die nicht außerhalb der Gesellschaft ist, sondern innerhalb, ist sie doch den Regeln einer Institution (dem Abschiebegefängnis) unterworfen und Teil gesellschaftspolitischer Prozesse. Es geht also

nicht um einen Ausschluss im engeren Sinne, sondern um machtvolle hierarchisierte Konstruktionen von Gruppen und damit verbundenen (Nicht-)Zugängen und (Nicht-)Zugehörigkeiten. Diese Gruppen sind dabei nicht *a priori* gegeben. Vielmehr ist ihre Konstruktion, die Konstruktion des Eigenen und des Anderen, als Teil dieser Prozesse zu begreifen und als solche zu analysieren.

2.3.2.2 Citizenship

Der zweite theoretische Referenzrahmen der Forschungsperspektive Inclusive Citizenship ist der Begriff von Citizenship, den ich hier kurz skizziere.³ Im Alltag meint der Begriff meist einfach Staatsbürgerschaft. In Nachschlagewerken wird oft auf verschiedene Konzepte und Verständnisse von Citizenship referiert, mit denen der Begriff in formal demokratisch verfassten Gesellschaften das Verhältnis des Einzelnen zur Gemeinschaft beschreibt. Der zentrale Widerspruch wird dort meist zwischen einem republikanischen und einem liberalen Verständnis von Citizenship ausgemacht. Während das republikanische Verständnis auf die Mitwirkung an der politischen Gestaltung einer Gemeinschaft fokussiert, zielt der liberale Begriff von Citizenship auf das Recht der Einzelnen gegenüber der Gemeinschaft. Die Forschungsperspektive Inclusive Citizenship nimmt allerdings zwei ganz andere Bedeutungsdimensionen zum Ausgangspunkt. Ausgehend von Konzepten innerhalb der Citizenship Studies (Turner 2016) wird Citizenship mit dem Ansatz Inclusive Citizenship als schillernd zwischen der Bedeutungsdimension als Status einerseits und als Act andererseits konzipiert. Sowohl Status als auch Act sind dabei weder statisch, noch getrennt voneinander zu begreifen, sondern stehen immer in einem Spannungsverhältnis.

2.3.2.3 Citizenship als Status

Citizenship als Status, Ordnung oder Regime schreibt Positionierungen, (Nicht-)Zugehörigkeiten und (Nicht-)Zugänge zu Ressourcen fest. Als *work-in-progress* Analysetool können dabei die Felder Ausschluss, Institutionalisierung sozialer Ungleichheit und Normalisierung dienen, die quer zum Spannungsverhältnis von Citizenship als Status und Act liegen. Im Feld von Nationalstaat und Migration ermöglicht Citizenship als Ausschluss die Unterscheidung zwischen nationalen Citizens und ‚ausländischen‘ Non-Citizens bzw. Bürger_innen zweiter Klasse (Balibar 2001). Dazu gehört auch das komplexe System gestaffelter Teilhabe und Rechte bzw. Entrechtung innerhalb der EU von EU-Binnenmigrant_innen und sogenannten Drittstaatler_innen, das auch als Ermöglichungsbedingung für die Stratifikation

³Für eine differenziertere und auch dekoloniale Aspekte einbeziehende Diskussion des Begriffs Citizenship vergleiche Kleinschmidt 2017 und Isin 2015, 2002.

des Arbeitsmarktes anzusehen ist (Mezzadra/Neilson 2013). Aus der Perspektive des Ansatzes von Global Justice und den Citizenship Studies erscheint das Prinzip der hierarchisierten Rechte aufgrund von Staatsbürgerschaft als ‚Geburtsrechtslotterie‘, in der die geographische Frage des Geburtsortes und der Abstammung quasi feudal die Möglichkeiten und Einschränkungen von Individuen weitgehend determiniert (Shachar 2009). Dabei korreliert die Unterscheidung von Citizens und Non-Citizens auch mit der Unterscheidung von Bürger und Mensch. Citizenship als Ausschluss führt zur Hierarchisierung des Lebens selbst, das im Umgang mit dem durch die EU-Migrationspolitik massenhaft verursachten Tod von Geflüchteten ihren schmerzlichen Ausdruck findet – allein 2016 wurden 5022 Tote im Mittelmeer registriert; 2020 werden Menschen aufgrund der Überschreitung der EU-Außengrenzen erschossen.

Doch die Perspektive von Citizenship als Status geht über die Unterscheidung von Citizens und Non-Citizens hinaus. Citizenship als Status institutionalisiert auch das Spannungsverhältnis von formaler Gleichheit und realer Ungleichheit zwischen den Bürger_innen innerhalb eines Nationalstaats. In sich als demokratisch verstehenden Gesellschaften bedarf es für den Selbstlegitimierungsprozess der Zuschreibung formaler rechtlicher Gleichheit aller Bürger_innen. Diese formale Gleichheit korrespondiert jedoch keinesfalls mit tatsächlicher Gleichheit, vielmehr steht sie im Widerspruch zu der Ausweitung sozialer Ungleichheit und exkludierenden Strukturen. Im Zuge des Aufkommens kapitalistischer Gesellschaften und der Durchsetzung einer proklamierten Gleichheit aller Mitglieder einer Gesellschaft durch Citizenship entstanden eine Vielzahl neuer Formen der Legitimierung von Ungleichheit, wie etwa der moderne Rassismus, die Rechtfertigung von sozialer Ungleichheit durch Leistung oder der Naturalisierung von Geschlecht, die medizinisch legitimierte Pathologisierung von Behinderten usw. Durch den Beitrag, den das Citizenship-Regime zur Zementierung von Ungleichheit bringt, karikiert sie das ihr selbst inhärente Gleichheitsversprechen. Oder, wie es der Schriftsteller Anatole France in Bezug auf die Klassengesellschaft sehr viel schöner formulierte: „Dafür dürfen sie arbeiten unter der majestätischen Gleichheit des Gesetzes, das Reichen wie Armen verbietet, unter Brücken zu schlafen, auf den Straßen zu betteln und Brot zu stehlen.“ (France 1894: 116)

Der dritte Aspekt von Citizenship als Status ist die Normalisierung. Mit dem Citizenship-Regime verbinden sich normalisierende Prozesse, die ein implizites Skript hervorbringen. Jenseits von tatsächlicher sozialer Ungleichheit und Ausschlüsse durch Staatsangehörigkeit bringt dieses Script das Normale und das Deviante hervor. Diese Konstruktionen sind wirkmächtig und umkämpft. Eine Dimension ist Rassismus als soziales Verhältnis. Sichtbar wird dies in der alltäglichen Erfahrung von beispielsweise Schwarzen Deutschen mit und ohne Migrationshintergrund, aus der imaginierten nationalen Gemeinschaft ausgeschlossen

zu werden. Ebenso ist die gegenwärtig so zentrale Frage des Verhältnisses vom Islam zum deutschen Zugehörigkeitsregime Ausdruck dieser Logik der machtvollen Einsetzung einer inkludierenden und exkludierenden Norm (El-Tayeb 2015). Die Frage, wer im Rahmen der Verhandlung über das natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsregime als zugehörig gedacht wird, wird dabei nicht statisch und binär beantwortet. Am Beispiel der Auseinandersetzung um Özil, der als Vorzeigebeispiel für gelungene Integration galt und innerhalb kürzester Zeit im öffentlichen Diskurs zum Nicht-Deutschen erklärt wurde, wird die Prekarität der Zugehörigkeit von Menschen mit Rassismuserfahrung deutlich, die scheinbar nie ‚echte‘ Deutsche werden können (Kleinschmidt/Lange 2020). Die Abwertung und potenzielle Exklusion von beispielsweise Behinderten, Erwerbslosen, Muslima und anderen ist Ausdruck dieser normalisierenden Bürgerschaft. Die Forschungsperspektive Inclusive Citizenship stellt diese Exklusionsformen nicht nur additiv nebeneinander, sondern strebt die Analyse ihrer intersektionellen Verschränkung an (Urbanek 2013).

2.3.2.4 Citizenship als Act

In den Citizenship Studies hat sich in den letzten Jahren der Fokus immer weiter von einem klassisch republikanisch-liberalen Verständnis von Citizenship als die Selbstregierung einer Gruppe hin zu Formen von Citizenship verschoben, in denen Gruppen – Citizens und Non-Citizens – um ihre Rechte, um Teilhabe und um Anerkennung kämpfen (Isin 2008: 17). Hier wird unter Citizenship nicht die Beteiligung der formal anerkannten Bürger_innen an staats- oder markttragenden Institutionen verstanden. John Gaventa zufolge wird so ein liberales Verständnis von Bürgerschaft – verstanden als ein vom Staat gewährtes Set an Rechten und Pflichten mit vorgesehenen Orten der Mitbestimmung – grundlegend infrage gestellt. Ihm zufolge sollten Handlungsmacht (*agency*) und die umkämpfte Frage von Rechten zentral für ein Verständnis von Citizenship sein (Gaventa 2005: xii). Statt eines vertikalen Verständnisses von Citizenship als dem Verhältnis des Staates zu den Bürger_innen plädiert er für ein horizontales Verständnis, das auf die Verhältnisse der Bürger_innen untereinander fokussiert und die Frage der Machtverhältnisse stellt. Im Fokus stehen also sowohl die Exklusionsprozesse als auch die Kämpfe um Ausweitung der Rechte der Rechtlosen: “[...] different mechanics of exclusion which consign certain groups within a society to the status of lesser citizens or of non-citizens, and in the struggles by such groups to redefine, extend and transform ‘given’ ideas about rights, duties and citizenship.” (Kabeer 2005: 1)

Wie ist aber das Verhältnis von Status und Kämpfen zu konzeptualisieren? Zur Herleitung werde ich mich auf die Arbeiten Engin Isin beziehen. Den veränderten Fokus der Citizenship Studies auf *struggles* und *claim-making* beschreibt Engin Isin so:

„This is not to say that there has been less emphasis on status but, rather, to suggest that most critical studies on citizenship focus on how status becomes contested by investigating practices through which claims are articulated and subjectivities are formed. The effect of this shift to practices has been the production of studies concerning routines, rituals, customs, norms and habits of the everyday through which subjects becomes citizens.” (Isin 2008: 17)

Der Fokus liegt hier auf der Infragestellung von Status durch die Artikulation von Ansprüchen und neuen Subjektivitäten im Alltag, wobei die Analyse des Status nach wie vor eine große Rolle spielt. Im Rahmen dieser Verschiebung innerhalb der Citizenship Studies entwickelte Engin Isin das Konzept der Acts of Citizenship, das er wie folgt fasst:

„Acts of citizenship are understood as deeds that contain several overlapping and inter-dependent components. They disrupt habitus, create new possibilities, claim rights and impose obligations in emotionally charged tones; pose their claims in enduring and create expressions; and, most of all, are the actual moments that shift established practices, status and order. Acts of citizenship should be understood in themselves as unique and distinct from citizenship practices in the sense they are also actively answerable events, whereas the latter are institutionally accumulated processes.” (Isin/Nielsen 2008: 10)

Engin Isin zufolge legen kritische Forschungsperspektiven in den Citizenship Studies keinen geringeren Fokus auf Status, Ordnung und Regime. Sie zielten vielmehr darauf, wie diese Ordnungen durch den Kampf um Rechte und die Herausbildung neuer Subjektivitäten herausgefordert wurden. In der Folge dieser Perspektivverschiebung gerieten immer mehr Praxen in den Blick, die sich etwa in alltäglichen Routinen, Bräuchen, Normen und Gewohnheiten niederschlagen, die aus Menschen Bürger_innen (*citizens*) machen (Isin 2008: 17). Dabei unterscheidet *Isin* zwischen Praxen und Acts. Während bürgerschaftliche Praxen das Durchlaufen institutionalisierter Prozesse darstellen, sind Acts als diejenigen Praxen zu verstehen, die Gewohnheiten unterbrechen, neue Möglichkeiten schaffen, Rechte beanspruchen und insbesondere herrschende Praxen, (Nicht-) Zugehörigkeiten und Ordnungen verschieben (Isin/Nielsen 2008: 10). Wie hier schon deutlich geworden ist, ist ein Act nur als mit dem Status verschränkt denkbar. Gleiches gilt in dieser Analyseperspektive – vice versa – aber auch für den

Status, weswegen es als gegenseitiges Spannungsverhältnis konzeptualisiert wird (Turner 2016).

2.3.2.5 Fruchtbare Exkursionen zu Polizei und Politik

Dieser Ansatz des Spannungsverhältnis von Status und Act steht dabei ideengeschichtlich mit anderen Ansätzen in Beziehung, die nach wie vor fruchtbar für die Theoretisierung von Citizenship sind. Ich werde kurz einige Ideen von Jacques Rancière und Étienne Balibar umreißen, um das Spannungsverhältnis weiter theoretisieren zu können. Rancière stellt die Frage von (Nicht-)Zugehörigkeit ins Zentrum seines Begriffs des Politischen. Der Begriff des Politischen steht dabei ebenso wie der der Demokratie dem der Polizei gegenüber. Für Rancière ist Demokratie keine „Staatsform“ (Rancière 2005: 87), „Regierungsform“ oder „Gesellschaftsform“ (Rancière 2009: 90), wie es im gängigen Verständnis üblich wäre. Für ihn bezeichnen das Politische und Demokratie vielmehr das Durchbrechen der polizeilichen Ordnung, die wiederum gemeinhin als Demokratie bezeichnet wird. Das Feld der postdemokratischen Repräsentation, das in der Regel als die ‚Politik‘ bezeichnet wird, ordnet er dabei der polizeilichen Ordnung zu. Der Begriff Polizei meint dabei nicht – zumindest nicht nur und nicht in erster Linie – die uniformierte Sicherheitsbehörde des Staates, sondern einen Modus der Verwaltung und Zuordnung der Teile und Anteile der Gesellschaft, der den Ausschluss des Politischen betreibt. Dieser Ausschluss scheint aus der Sicht der polizeilichen Logik nötig, denn das Vorhandensein von Politik verweist auf die Kontingenz von Herrschaft, die in keiner Natur der Dinge oder göttlichem Gesetz gegründet ist (Rancière 1995: 28). Das Politische ist die Unterbrechung der polizeilichen Ordnung des Status Quo. Das Politische fängt also da an, wo die scheinbar natürliche Ordnung durch die Logik der Gleichheit unterbrochen wird. Zentral für Rancières Verständnis des Politischen ist dabei der Anteil der Anteillosen:

„Es gibt Politik, wenn es einen Anteil der Anteillosen gibt, einen Teil oder eine Partei der Armen gibt. Es gibt nicht einfach deshalb Politik, weil die Armen den Reichen gegenüberreten oder sich ihnen widersetzen. Man muss eher sagen, dass es die Politik ist – das heißt die Unterbrechung der einfachen Wirkungen der Herrschaft der Reichen –, die die Armen als Entität zum Dasein bringt. [...] Die Politik existiert, wenn die natürliche Ordnung der Herrschaft unterbrochen ist durch die Einrichtung eines Anteils der Anteillosen.“ (Rancière 1995: 24)

Das Subjekt des Politischen ist nach Rancière nicht aus dem Sozialen abzuleiten, da es nicht vor dem Erscheinen des Politischen, vor dem Aufkommen des Streits existiert. Die Frage ist also nicht, wer die Anteillosen sind, sondern, wo die

Logik der Gleichheit in Anschlag gebracht wird, um einen Anteil der Anteillosen einzufordern.

So sieht Rancière im Politischen „die Sache der Subjekte oder vielmehr der Subjektivierungsweisen“ (ebd.: 47). Als Subjektivierung versteht er unter anderem eine „Reihe von Handlungen“, die „eine Instanz oder eine Fähigkeit zur Aussage erzeugen, die nicht in einem gegebenen Erfahrungsfeld identifizierbar waren“ (ebd.) und die dadurch diese Erfahrungswelt neu ordnen. Durch die Subjektivierung werden die Identitäten, die einen Platz innerhalb der natürlichen bzw. polizeilichen Ordnung zuweisen und fixieren, zu einem Ort des Streits. „‘Frau’ ist in der Politik das – entnatürlichte, entweiblichte – Subjekt einer Erfahrung, das den Abstand zwischen einem anerkannten Anteil – dem der geschlechtlichen Ergänzung – und der Abwesenheit eines Anteils misst.“ (ebd.: 47 f) Dieser Abstand, der „die Gleichheit nur in der Gestalt des Unrechts bestehen lässt“ (ebd.: 74), ist für Rancière fundamentaler Bestandteil von Politik. Subjektivierung ist dabei immer eine „Ent-Identifizierung, das Losreißen von einem natürlichen Platz, die Eröffnung eines Subjektraums“ (ebd.: 48).

Eine ähnliche Richtung nimmt auch die Argumentation von Étienne Balibar, von dem ich an dieser Stelle nur ein Argument anführe. Er entwickelt einen Begriff von Demokratie als „Differential von Aufstand und Verfassung“ (Balibar 2010: 24). Anhand seines Begriffs der Gleichfreiheit (*égaliberté*) zeichnet er die konfliktive Geschichte von Demokratie und Citizenship nach. Gleichfreiheit bezeichnet das der Logik von Citizenship eingeschriebene Streben nach Gleichheit und Freiheit. Ebenso wie Rancière stellt er den Streit in den Mittelpunkt: „Der mit dem Prinzip von Gleichfreiheit verbundene aufständische Moment ist nicht nur Begründer, sondern auch Feind von stabilen Institutionen.“ (Balibar 2010: 24)

2.3.2.6 Zum Spannungsverhältnis von Acts und Status

Der Begriff des Differentials, der bei Balibar anstelle des von Inclusive Citizenship Spannungsverhältnisses steht, macht noch deutlicher, dass Act und Status nicht in einem einfachen Gegensatz zueinander stehen, sondern das Verhältnis vielmehr als verwoben, widersprüchlich, sich bedingend und ständig ringend verstanden werden muss. In der Begriffsdefinition vom Act als der Infragestellung oder Verschiebung einer Ordnung steckt die Verwobenheit bereits drin. Doch Citizenship als Status – Ordnung oder Regime – stellt selbst schon eine zwar prekäre, aber doch geronnene Form dar, die bei näherer Betrachtung einen Effekt der Acts darstellt. Keine Ordnung ist überhistorisch. Es sind die Acts, die die Ordnung vor sich hertreiben, sie immer wieder zwingt, sich zu transformieren. Das ist eine der Grundideen des Operaismus: Es gibt kein überhistorisches System, das die

Unterdrückten wie Spielbälle vor sich hertreibt. Es sind die Exkludierten, Ausgebeuteten, Marginalisierten und Entrechteten die immer wieder Wege suchen und finden, die bestehende Ordnung zu durchbrechen, zu unterlaufen, zu verschieben, sich ihr zu entziehen. Für den Bestand einer Ordnung mit all seinen Hierarchien, Ausschlüssen und Ungleichheiten ist es hingegen zentral, diese Macht unsichtbar werden zu lassen, ein Gefühl von Ohnmacht zu schaffen oder die Macht in postdemokratische Bahnen zu lenken (Rancière 1995). Der Ansatz Inclusive Citizenship zielt darauf ab, das Politische und damit das Spannungsverhältnis von Acts und Status sichtbar und reflektierbar zu machen.

Begriffe wie Act und Unterbrechung der Ordnung bringen Assoziationen zu sozialen Bewegungen, Protest und Revolten nahe. Das ist natürlich auch eine mögliche Form, in denen sich Acts of Citizenship realisieren können. Mit Acts of Citizenship sind aber genauso auch ganz alltägliche und weniger sichtbare Phänomene gemeint. Dieses Problem hat auch Aoileann Ní Mhurchú adressiert. Sie hat das Konzept der „unfamiliar acts of citizenship“ (2016: 156) herausgearbeitet. Sie stellt fest, dass in den Citizenship Studies häufig implizit ein Begriff des Politischen gegenwärtig ist, mit dem diese alltäglichen Phänomene aus dem Blick geraten. Ein Act ist aber dann als solcher zu bezeichnen, wenn durch eine Subjektivierung die herrschende Ordnung durchbrochen wird – unabhängig davon, ob sich dies auf der Bühne der als politisch wahrgenommenen Szenerie oder in ganz alltäglichen Prozessen abspielt. Als Beispiele für weniger sichtbare Acts analysiert Ní Mhurchú Verlan und Hip-Hop in Frankreich als hochpolitische Phänomene, die den mono-linguistischen Anspruch und ethnische Kategorisierungen nationaler Citizenship stören und unterlaufen. In beiden Feldern werden durch hybride Identifikationspraxen das nationalstaatliche Zugehörigkeitsregime subvertiert und Felder der Identifikation und Zugehörigkeit jenseits des Nationalstaats eröffnet. In ihrer Analyse geht sie den Widersprüchlichkeiten des Feldes nicht aus dem Weg und vermeidet einfache Binaritäten und sieht die Spannungen – beispielsweise im französischen Rap zwischen subversivem Potenzial und patriarchalem und kommerziellem Charakter – als Ausdruck der Ambivalenzen innerhalb der Auseinandersetzungen um Citizenship (ebd.: 160). Anwendbar wäre dies Konzept der ungewohnten (*unfamiliar*) Acts of Citizenship beispielsweise auch auf die kollektiven Erstürmungen der Grenzzäune in Ceuta und Melilla oder allgemeiner die Überwindung bzw. Unterwanderung der europäischen Außengrenze. Auch dies kann als Praxis angesehen werden, die die Frage von (Nicht-)Zugehörigkeit stellt, die Ordnung unterläuft und somit als Abstimmung mit den Füßen gegen neokoloniale Herrschaftsverhältnisse gesehen werden kann.

2.3.2.7 Inclusive Citizenship Education

Aus der Perspektive von Inclusive Citizenship Education ist es aber wichtig, dass auch ganz alltägliche, im sozialen Nahraum der Lernenden stattfindende Prozesse als innerhalb dieses Spannungsfeldes verstanden werden können. Ebenso, wie im vorherigen Abschnitt anhand des Ansatzes der politikdidaktischen Vorstellungsforschung dargestellt, zielt die Perspektive von Inclusive Citizenship Education auf die ganz alltäglichen Sinnbildungsprozesse der Lernenden ab, die nicht als fehlendes oder mangelndes Wissen gesehen werden. Vielmehr sind die Vorstellungen der Lernenden als funktionierende Werkzeuge zu sehen, die die Lernenden in ihrem Alltag verwenden, um sich in gesellschaftlichen Zusammenhängen zu positionieren, zu orientieren und zu bewegen. Im Gegensatz zur politikdidaktischen Vorstellungsforschung werden mit der Perspektive Inclusive Citizenship Education aber nicht mehr die Vorstellungen der Lernenden den fachwissenschaftlichen Vorstellungen gegenübergestellt. Stattdessen werden beide – Lernendenvorstellungen und Fachwissenschaft – in Bezug auf das Spannungsfeld Status und Act bzw. in Rancières Sinne Polizei und Politik analysiert. Wissenschaftliche Vorstellungen und Lernendenvorstellungen werden trotzdem zusammengeführt, allerdings erlaubt es die Perspektive von Inclusive Citizenship Education die implizite Hierarchisierung des Wissens zu verhindern und prüft beide gleichermaßen auf ihr Potenzial, das Politische sichtbar zu machen. Wissenschaftliche Vorstellungen werden so auf eine Stufe mit den Lernendenvorstellungen geführt. Auch wenn sich die fachwissenschaftlichen Vorstellungen – möglicherweise – durch einen höheren Grad der Systematik auszeichnet, wird es doch wie die Lernendenvorstellungen als situiertes und positioniertes Wissen angesehen. Auf diese Weise werden unter Einbezug der fachwissenschaftlichen Diskussion die Lernendenvorstellungen auf ihr demokratisierendes Potenzial hin untersucht, ohne dabei letztlich der Fachwissenschaft das letzte Wort zu geben. Denn auch mit Inclusive Citizenship stellen die Alltagsvorstellungen der Lernenden Anfangs- und Endpunkt politischer Bildungsprozesse dar.

Für das hier vorliegende Forschungsprojekt werden die Kategorien Status und Act in einen dekolonial inspirierten Rahmen überführt. In diesem entsprechen Acts dekolonialen und Status kolonialen Momenten. Untersucht werden also die Vorstellungen der Schüler_innen dahingehend, ob sie koloniale oder dekoloniale Vorstellungen verwenden, um sich und die Welt zu artikulieren. Allerdings ergibt sich erkenntnistheoretisch aus dem hier vorgestellten Ansatz von Inclusive Citizenship Education ein weiteres Problem. Das Problem der normativen Klärung der politikdidaktischen Vorstellungsforschung ist dadurch nicht gelöst, vielmehr hat sich die Problemlage verschoben: Auf welcher Grundlage entscheidet sich, was Act und was Status, was Politik und was Polizei bzw. was kolonial und

was dekolonial ist? Und wer entscheidet das? Und wie stellt sich ein mögliches Subjekt der Entscheidung her?

Hier kann ein Rekurs auf die Kritik der Ideologiekritik helfen, das Problem genauer zu fassen. Eine Bestimmung dessen, was als kolonial und was als dekolonial gilt, ähnelt zunächst einem ideologiekritischen Vorgehen. Im Zentrum der analytischen Perspektive steht die Frage, wie Ideen sich in Bezug auf ein Herrschaftsverhältnis bestimmen. Ideologiekritik analysiert die Wahrnehmung von Wirklichkeit von der Perspektive des Utopischen, der (Un-)Möglichkeit eines ganz anderen, was sie von affirmativen Wissenschaften grundlegend unterscheidet. Michel Foucault hat seine Kritik an der Ideologiekritik 1977 in drei Punkten zusammengefasst. (1) Foucault zufolge steht Ideologie „immer, ob man will oder nicht, in einem virtuellen Gegensatz zu etwas [...], das die Wahrheit wäre“ (Foucault 1977: 196 f). (2) Foucault geht außerdem davon aus, dass sich der Begriff der Ideologie auf so etwas wie ein Subjekt bezieht (ebd.: 197). (3) Zum dritten steht nach Foucault „die Ideologie in sekundärer Stellung im Verhältnis zu etwas, das für sie als Basis oder ökonomische, materielle usw. Determinante funktionieren“ (ebd.) müsse. Aus den genannten Gründen lehnt Foucault die Perspektive der Ideologiekritik ab und entwirft neue Formen gesellschaftskritischen Denkens. Auf die prominentesten Ansätze der Ideologiekritik trifft die Kritik Foucaults zu, wie beispielsweise auf die Theorien von Adorno und Horkheimer sowie Louis Althusser. Adorno und Horkheimer verstehen Ideologie als „objektiv notwendiges und zugleich falsches Bewusstsein, als Verschränkung des Wahren und Unwahren“ (Adorno/Horkheimer 1956: 168). Dem ideologischen Verblendungszusammenhang setzen sie eine Wahrheit der Erkenntnis über die gesellschaftliche Totalität entgegen. Althusser entwirft einen Theorierahmen, in dem sich Ideologie materiell in ideologischen Staatsapparaten manifestiert, Subjekte anruft und letztlich das „imaginäre Verhältnis der Individuen zu ihren realen Existenzbedingungen“ (Althusser 1969: 139) hervorbringt. In beiden vollkommen unterschiedlichen Theoremen steckt nachweislich viel Potenzial für gesellschaftskritisches Denken. Nichtsdestotrotz treffen Foucaults fundamentale erkenntnistheoretische Einwände zu; ich lasse hier die Widersprüchlichkeit durch die ihre eigene Theorie infrage stellenden und erweiternden Ansätze in den jeweiligen Spätwerken wie etwa das Denken in Konstellationen und den aleatorischen Materialismus zur besseren Darstellbarkeit außer Acht. Im ideologiekritischen Denken setzen sich Wahrheit, Subjekt und Objektivität in einen höchst problematischen Zusammenhang. Gesellschaft wird hier als ein „genähte[r] Raum“ (Laclau/Mouffe 1985: 130) imaginiert. Es wird ein „Wesen des Sozialen“ (ebd.) unterstellt. Mit dieser Prämisse erscheinen im totalisierenden Denken alle Phänomene nur als Applikation der wesenhaften Gesetze, womit das Soziale geschlossen wird. Laclau spitzt diese

Kritik folgendermaßen zusammen: „Die Welt ist am Ende wilder und unvorhersehbarer als die ordentlichen Pläne unseres spießigen Marxisten.“ (Laclau 1996: 134)

Dieses Verständnis von Gesellschaft als Totalität ist Voraussetzung für das Wahrheitsregime und steht in konstitutiver Verbindung zur Frage des erkennenden Subjekts. Den ideologischen Verblendungszusammenhang sowie Ideologie nach Althusser erkennen nur die Professor_innen der Ideologiekritik selbst. Es ermöglicht eine Art Vogelperspektive auf das Wesen der Gesellschaft. Während also die Ideologiekritiker_innen nach Sokrates aus der Höhle gestiegen sind und die Welt im Sonnenlicht wahrnehmen, sitzen die unwissenden Höhlenbewohner_innen noch immer nichts ahnend und nichts verstehend dort und beobachten nur die Schatten und Täuschungen. Als Pendant zur salopp ausgedrückten Spießigkeit der Schließung des Sozialen kann die Konstruktion der hierarchischen Verteilung der Subjektpositionen in dieser epistemischen Konstellation als Arroganz interpretiert werden. Insbesondere didaktisch gewendet erscheint ein ideologiekritisches Selbstverständnis als problematisch, liegt ihm doch historisch das aufklärende Verhältnis der Partei zur Arbeiter_innenklasse am nächsten.

Der von Rancière inspirierte Ansatz Inclusive Citizenship ist schon als ein Umgang mit mehreren der hier genannten Probleme zu verstehen. Jacques Rancière war ein Schüler und Kollege Althusser. Viele seiner Theorien sind insofern als Produkt der Auseinandersetzung mit ihm zu interpretieren, in dessen Zuge er eine Theorie radikaler Demokratie entwickelt. Aus der Perspektive von Rancière erscheint ein solcher ideologiekritischer Ansatz als Meta-Politik. Meta-Politik sieht er als eine der drei postdemokratischen Formen an. Ebenso wie die Archi-Politik (Rancière 2002: 76 f) und die neoliberale Para-Politik (ebd.: 83 f) bedeutet die Meta-Politik (ebd.: 94 f) das Ende des Politischen. Ohne den Zusammenhang sozialer Ungleichheit mit dem Politischen zu bestreiten, problematisiert Rancière die meta-politische Ableitbarkeit des Politischen vom Sozialen bzw. seine Reduktion darauf. Das Politische stellt für ihn vielmehr die kontingente aber nicht kontextlose „Subjektivierung des Streits“ dar, „durch den es Politik gibt“ (Rancière 2008: 37). Dementsprechend sieht Rancière in der Politik „die Sache der Subjekte oder vielmehr der Subjektivierungsweisen“ (Rancière 2002: 47). Unter Subjektivierung ist nach ihm unter anderem eine „Reihe von Handlungen“ zu verstehen, die „eine Instanz oder eine Fähigkeit zur Aussage erzeugen, die nicht in einem gegebenen Erfahrungsfeld identifizierbar waren“ (ebd.) und die dadurch diese Erfahrungswelt neu ordnen. Die Identitäten, die eigentlich einen Platz innerhalb der ‚natürlichen‘ bzw. polizeilichen Ordnung zuweisen, werden durch die Subjektivierung zu einem Ort des Streits.

Erkenntnistheoretisch bleibt aber weiter ungeklärt, von welchem erkenntnistheoretischen Punkt ein_ Beobachter _in nun das Politische in den Blick nimmt. Auf welche Weise wird die Wahrheit darüber hergestellt, was Polizei und was Politik ist? Auf meine Forschungsfrage hin gewendet: Was ist kolonial und was dekolonial? Das zweite Problem Foucaults, das Problem des Subjekts in der ideologiekritischen Erkenntniskonstellation, hat sich nicht aufgelöst, sondern zunächst nur verschoben: Die/der Forschende verfügt nicht mehr über die Vogelperspektive auf die gesellschaftliche Totalität. Sind nun einfach alle nur die Schatten sehenden Höhlenbewohner_innen? Was ist der erkenntnistheoretische Ort, von dem aus ich forsche? Dieser Frage gehe ich im nächsten Abschnitt nach, bei dem ich unter Bezugnahme auf Critical Heritage Studies und Dekolonialität die Frage des Subjekts der Forschung und seiner Beziehung zum Beforschten diskutiere.

2.3.3 Dehierarchisierung des Wissens III: Decolonial Heritage

In den ersten zwei Abschnitten 2.3.1 und 2.3.2 habe ich das Verhältnis von Lernendenvorstellungen und den fachwissenschaftlichen Vorstellungen in der politikdidaktischen Vorstellungsforschung enthierarchisiert, wobei ich zuletzt die zentrale Unterscheidung von Act und Status als maßgeblich ausgemacht habe. Daraus ergab sich die Frage nach dem Subjekt der Unterscheidung: Wer entscheidet was Polizei und Politik beziehungsweise Kolonialität und Dekolonialität ist und auf welcher Grundlage? Im kommenden Abschnitt geht es dementsprechend um die Frage der Position der Forschenden und dem Verhältnis zum Beforschten. Im Folgenden diskutiere ich diese Fragen unter Rückgriff auf die Critical Heritage Studies und dekoloniale Theorien.

2.3.3.1 Cultural Heritage

Cultural Heritage ist in verschiedenen gesellschaftspolitischen Bereichen in Mode. Schon 2013 stellte Tauschek fest, dass Cultural Heritage „heute in vielfältiger Weise als Ressource interpretiert, entsprechend inszeniert und schließlich auch verwertet“ wird, um „nachhaltiges Wachstum, wirtschaftliche Entwicklung und letztlich über die Sicherung kultureller Vielfalt via Kulturerbe Frieden und Demokratie“ (Tauschek 2013: 187) zu ermöglichen. Dieser Trend hat seitdem noch zugenommen. Beispielsweise können die *heritage policies* der EU als ein zentrales Instrument zur Bewältigung verschiedener Krisen angesehen werden (Lähdesmäki/Kaasik-Krogerus/Mäkinen 2019). Heritage ist zur Regierungstechnik geworden, die verspricht, soziopolitische Probleme zu lösen, indem durch die Schaffung von auf die Vergangenheit bezogenen Narrativen neue Formen

der Identifikation stattfinden. Genealogisch wird der Beginn von Heritage-Praxen meist mit dem Beginn der Nationalstaatsbildung in Verbindung gebracht. In diesen wurde es nötig, ein Volk zu schaffen. Für die dazugehörige Erfindung eines homogenen Volks brauchte es ein Narrativ der Vergangenheit, das die (Nicht-)Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Gegenwart bestimmte, ihre Einheit konstruierte sowie auf eine gemeinsame Zukunft verwies. In den ‚klassischen‘ Heritage Studies ging es dementsprechend insbesondere um die ‚Bewahrung‘ und Inszenierung der nationalen Vergangenheit bzw. natürlich vielmehr um die Erschaffung und Inwertsetzung eines spezifischen nationalen Narrativs über die Vergangenheit in der Gegenwart. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde neben den Nationalstaaten die UNESCO die zentrale Akteurin in den Debatten um Cultural Heritage. In beiden Feldern dominierte und dominiert die Frage nach dem institutionalisierten Kulturerbe.

In Abgrenzung dazu entwickelten sich die Critical Heritage Studies, die die genannten Anwendungspraxen als beispielsweise Regierungsform oder ökonomische Ressource kritisch hinterfragten. War zunächst das Verständnis durch die Kämpfe von Akteuren aus ehemals kolonisierten Ländern geweitet worden, die dafür sorgten, dass auch immaterielles Erbe als solches Anerkennung erfuhr, weiteten sich die Implikationen des Begriffs aus. Laurajane Smith formulierte ihr Heritage-Verständnis als Kritik am „Authorized Heritage Discourse“ (Smith 2006: 87). Demnach ist Heritage ein Konfliktfeld, in dem Identitätsfragen, (Nicht-)Zugehörigkeiten und Werte konstruiert und verhandelt werden. Auf der einen Seite zielt Heritage auf die Konstruktion und Durchsetzung einer konsensualen Version der Geschichte durch kulturelle Institutionen und Eliten ab, durch die kulturelle und soziale Spannungen in der Gegenwart reguliert werden können. Auf der anderen Seite sieht sie Heritage als eine mögliche Ressource an, durch die bestehende Werte und Identitätskonstruktionen durch subalterne Gruppen herausgefordert und neu definiert werden können (ebd.: 4). In ähnlicher Richtung argumentieren die Ansätze des Dissonant Heritage, die beispielsweise feststellen, dass Heritage immer einer kulturell konstruierten Gruppe zugeschrieben wird – und logischerweise, andere davon ausgeschlossen sind (Graham/Ashworth/Tunbridge 2000: 24). Dies gilt sowohl für die Fragen von sozialen Klassen, Geschlecht sowie ethnisch konstruierte Gruppen. Ähnlich – auch wenn in einem ganz anderen Kontext – argumentiert Stuart Hall. In seinem Text *Whose heritage?* (1999) definiert er Heritage als eine diskursive Praxis, mit der ein nationales Narrativ konstruiert wird. Dieses Narrativ ist für ihn das, was Tradition genannt wird. Auf machtvolle Weise zielt die Schaffung dieser Tradition darauf ab, durch die Struktur des Narrativs Vergangenheit, Gemeinschaft und Identität in Verbindung zu setzen (ebd.: 74). Ausgehend von den zwei

zentralen Veränderungen in der Konstruktionsweise von Heritage in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts – der ‚Demokratisierung‘ von Heritage, also die Einbeziehung von nicht-herrschaftlichen Momenten, wie etwa der Arbeiter_innenklasse und des Beginns der Dezentrierung westlicher Meta-Narrative durch Dekolonisierungsprozesse (ebd.: 77) – beschreibt er eine veränderte Rolle der Diaspora-Communities, die systematisch aus der Produktion von Heritage ausgeschlossen wurden, sich aber nach und nach Zugang und Sichtbarkeit verschaffen, indem sie eigenes Heritage konstruieren oder sich in die hegemonialen Konstruktionsprozesse einmischen (ebd.: 81).

Heritage als analytischer Begriff beschreibt also nicht die Vergangenheit oder seine Überbleibsel, sondern vielmehr die (1) Konstruktion einer Vergangenheit, die Vergegenwärtigung von Vergangenheit: “It is so customary to think of the historical past in terms of narrative, sequences, dates and chronologies that we are apt to suppose these things attributes of the past itself. But they are not; we ourselves put them there.” (Lowenthal 1985: 219) Heritage umfasst aber mehr als den Konstruktionscharakter von Geschichte als Geschichtsschreibung. Dieses Narrativ der Vergangenheit bringt eine (2) imaginäre Gemeinschaft hervor, eine ‚Identität‘⁴. Es konstruiert und legitimiert Diskurse, Werte, Normen und (Nicht-)Zugehörigkeiten, es bringt Sinn, Sprechpositionen, Wahrnehmungsweisen und Relevanz hervor. Heritage ist somit ein Feld auf dem um (3) gesellschaftliche Hegemonie gerungen wird. Heritage ist also eine Vergegenwärtigung der Vergangenheit, die die Gegenwart strukturiert und in ihr als Konfliktfeld und Machtressource fungiert. Graham, Ashworth und Tunbridge verstehen unter Heritage „contemporary uses of the past“ (2000: 2) und dementsprechend bringt jede Gegenwart dasjenige Heritage hervor, was es benötigt (*require*). Dabei muss der Konstruktionscharakter von Heritage in der Praxis unsichtbar bleiben, indem es (4) essenzialisiert wird. Hall stellt beispielsweise fest, dass das Englische als etwas erscheint, an dem sich im Wesentlichen seit 1066 nichts geändert hat (Hall 1999: 74). Heritage-Artefakte referieren symbolisch auf die Essenz des Englischen, das als ‚Kultur‘

⁴Der Begriff der Identität ist hilfreich und problematisch zugleich. Er suggeriert, eine völlige Übereinstimmung eines Ichs mit sich selbst. Dies ist allgemein ein empirisch nicht haltbares und normativ nicht erstrebenswertes Menschenbild. In diesem Fall unterstellt die nationale ‚Identität‘ eine vollkommene Übereinstimmung eines ‚Ichs‘ mit der nationalen Zuschreibung. Auf diese Weise wird nicht nur die Brüchigkeit nationaler Narrative sowie die mehrdimensionalen Positionierungen aus intersektionaler Perspektive – eine Frau, ein homosexueller, ein Behinderter, ein prekär Beschäftigter etc. positioniert sich anders in gesellschaftlichen Zusammenhängen –, sondern auch unabhängig davon bleibt der Mensch eine Vielfalt, ein Unabgeschlossenes, keine reine Ableitung von Herrschaft.

und Gemeinschaft die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft zu strukturieren scheint. Dabei ist es vielmehr die Heritage-Praxis, die das Englische immer wieder konstruieren und rekonstruieren muss. (5) Heritage wird in den Heritage Studies sehr häufig auf ein Artefakt hin beschrieben – sei es materiell, ein Monument, ein Park, ein Instrument, Kleidungsstücke oder immateriell, ein Tanz, ein Essen, eine Sprache. Dies hängt zum anderen mit den wissenschaftlichen Disziplinen Geschichte und Archäologie zusammen, in denen sich die Heritage Studies entwickelt haben, und zum anderen mit den gesellschaftspolitischen Feldern der Auseinandersetzung, in denen oft die Institutionen wie die UNESCO zentral erscheinen. Die kritischen Konzepte von Heritage funktionieren jedoch artefaktlos. Für Smith ist Heritage eine Mentalität, eine Weise zu wissen und zu sehen (Smith 2006: 43); eine diskursive Konstruktion mit materiellen Konsequenzen, bei der Menschen die Vergangenheit nutzen (ebd.: 11).

2.3.3.2 Difficult Heritage

Neben den oben genannten Ansätzen des Dissonant Heritage bieten sich für die Analyse der Schüler_innenvorstellungen aus dekolonialer Perspektive insbesondere noch das Konzept des Difficult Heritage an. Dieser Begriff wurde von Sharon Macdonald für ihre Untersuchung des gegenwärtigen Umgangs mit dem früheren Reichsparteitagsgelände der NSDAP in Nürnberg entwickelt. Dabei versteht sie ihren Ansatz von Difficult Heritage bescheidener als andere nicht als einen allgemeinen Forschungsansatz („general survey“, Macdonald 2005: 4), sondern vielmehr als eine spezifisch für ihren Kontext fruchtbare Perspektive. Für die hier vorliegende Untersuchung beziehe ich mich nichtsdestotrotz darauf, wenn ich auch im Folgenden einige Punkte für die Übertragung in den hier vorliegenden Kontext problematisieren werde. Sie fasst den Ansatz von Difficult Heritage folgendermaßen zusammen:

„This book explores a particular dimension of this public concern with the past. It looks at what I call ‘difficult heritage’ – that is, a past that is recognized as meaningful in the present but that is also contested and awkward for public reconciliation with a positive, self-affirming contemporary identity. ‘Difficult heritage’ may also be troublesome because it threatens to break through into the present in disruptive ways, opening up social divisions, perhaps by playing into imagined, even nightmarish futures. By looking at heritage that is unsettling and awkward, rather than at that which can be celebrated or at least comfortably acknowledged as part of a nation’s or city’s valued history my aim is to throw into relief some of the dilemmas about its public representation and reception. Doing so highlights and unsettles cultural assumptions about and entanglements between identity and memory, and past, present and future. It also raises question about practices of selection, preservation, cultural comparison

and witnessing – practices which are at least partly shared by anthropologists and other researchers of culture and social life.“ (Macdonald 2009: 1)

Dieser Ansatz lässt sich auf den ersten Blick problemlos auf das hier vorliegende Forschungsfeld übertragen. Ist es bei Macdonald die postfaschistische Gesellschaft, die ihr Erbe verhandelt, ist im postkolonialen Kontext der Kolonialismus das Erbe. Im Folgenden werden die Probleme anhand der Begriffe (a) bedeutsam (*meaningful*), (b) schwierig (*difficult*) und (c) Öffentlichkeit (*public*) skizziert, die die Übertragung des Konzepts auf das Postkoloniale mit sich bringen.

(a) Bedeutsam: Zunächst stellt sich beim Postkolonialen die Frage, ob es denn tatsächlich in der ‚Öffentlichkeit‘ als bedeutsam wahrgenommen wird. In den meisten Studien, wie auch in dieser, kann eher davon ausgegangen werden, dass der koloniale Aspekt der Vergangenheit nicht als bedeutsam angesehen wird – zumindest in Bezug auf eigene gesellschaftliche Kontexte – ganz zu schweigen von der Wahrnehmung der Gegenwart der Kolonialität. Es wäre also möglicherweise eher Ziel dekolonialer Praxis in Deutschland als Gegenwartsdiagnose, den historischen Kolonialismus und damit auch die Gegenwart der Kolonialität zum Difficult Heritage zu machen, mit dem sich selbst bestätigende Identitäten der Gegenwart infrage gestellt werden.

(b) Schwierig: Für den postnazistischen Kontext stellt sich die Frage des kritischen Potenzials anders. Zu fragen wäre hier, ob das Nazi-Heritage gegenwärtige Identitätskonstruktionen wirklich infrage stellt, oder ob es nicht spätestens seit der Instrumentalisierung von Auschwitz für den ersten deutschen Angriffskrieg seit 1945 1999 in Serbien Teil der Staatsräson wurde. Die rot-grüne Regierung festigte ein verändertes Verhältnis des nationalen Narrativs zur Shoah und dem Nationalsozialismus. Beispielhaft sei hier der Krieg in Serbien erwähnt, den ‚wir‘ – so die damalige Anrufung – nicht trotz, sondern wegen Auschwitz geführt hätten. Auschwitz als Symbol für den Nationalsozialismus und die Shoah erscheint in diesem Narrativ nicht mehr als externalisiert oder herausfordernd, sondern vielmehr konstitutiver Baustein eines neo-nationalen Narrativs. Vielmehr wurde die vermeintlich erreichte Aufarbeitung Teil des Narrativs und es wurde als besondere – überlegene? – Qualität Deutschlands inszeniert. Um gegenwärtige Narrative und Identitätskonstruktionen infrage zu stellen, um also Kolonialität zum schwierigen Erbe werden zu lassen, müsste die die Gegenwart prägende Kolonialität – von postkolonialen globalen Ungleichheiten über Rassismus bis zu eurozentrisch-kolonialen Denkstrukturen – im öffentlichen Bewusstsein in Verbindung mit dem historischen Kolonialismus gesehen werden, statt die Frage auf den abgeschlossenen, externalisierten formalen Kolonialismus zu reduzieren. Verkompliziert wird es eben dadurch, dass die postkoloniale Konstellation gegenwärtige

Machtstrukturen auf eine gänzlich andere Weise prägt als es der Nationalismus tut, da der Nationalsozialismus als Staatsform Geschichte im Sinne von vergangen darstellt, während die Kolonialität fundamentaler Bestandteil gegenwärtiger Machtstrukturen ist und seine Verhandlung eine Auseinandersetzung um die Zukunft darstellt. Eine solche Sichtweise ist aber bisher nur in marginalisierten Diskursen vorzufinden und nur fragmentarisch und schlaglichtartig in der ‚Öffentlichkeit‘.

c) Öffentlichkeit: Wer oder was ist eigentlich diese ‚Öffentlichkeit‘, für die und für deren selbst affirmierende Identität das koloniale Erbe heikel (*awkward*) oder schwierig (*difficult*) wäre? Das Konzept von Difficult Heritage läuft möglicherweise Gefahr, als Korrektiv für die hegemonialen Narrative nationaler oder supranationaler Heritage-Formationen und der dazugehörigen Identitätskonstruktionen zu dienen und dabei nicht-hegemoniale Perspektiven aus dem Blick zu verlieren. Es wäre beispielsweise auch zu fragen, ob es nicht gesellschaftliche Gruppen gibt, für die es weniger das Sprechen über das koloniale Heritage als vielmehr das Nicht-Sprechen ist, das als schwierig erscheint. Zu der Problematik der impliziten Subjektposition der ‚Öffentlichkeit‘ kommt hinzu, dass in dem hier diskutierten Forschungsprojekt nicht der ‚öffentliche‘ Raum, sondern vielmehr die subjektiven Sinnbildungen von Schüler_innen im Fokus stehen.

Nicht ungeachtet der hier angeführten Probleme, sondern vielmehr unter Einbezug der genannten Punkte, erscheint der Begriff dennoch sehr nützlich. Ziel einer dekolonialen politischen Bildung wäre es demnach, koloniales Erbe zu einem schwierigen Erbe werden zu lassen, das – im Sinne Sharon Macdonalds – mit einer Infragestellung gegenwärtiger Identitätskonstruktionen und der Anerkennung anderer Perspektiven auf Gegenwart und Geschichte einhergeht.

2.3.3.3 Heritage als Heimsuchung?

“Over the past two decades the ways in which we look at cultural heritage have evolved dramatically from monument and museum collection to encompassing a complex matrix of meaning, values, associations and related concepts. As a result of this conceptual evolution, cultural heritage has gone from being understood as property, an object, to being assessed as a process; passing through several intermediary and frequently simultaneous understandings such as place, product, project, and performance. The outer boundaries of the concept are still subject to experimentation, pushed to test the limits of how far the idea can be expanded before collapsing into an undifferentiated state where ‘everything is heritage’. We are thus now at a moment when it has become necessary to fully (re)engage with the complex theoretical dimensions of cultural heritage and its multifaceted ramifications.” (Viejo-Rose 2015)

Dacia Viejo-Rose stellt hier eine in den Heritage Studies oft aufgeschobene Frage; die Frage nach den theoretischen Implikationen der Forschungsperspektive Cultural Heritage. Sie schlägt vor, seine Potenziale und Grenzen weiter auszuloten. Genau das ist, was ich bisher in Ansätzen und in den folgenden zwei Abschnitten machen werde. In diesem Abschnitt werde ich die Grenzen des Heritage-Ansatzes ausloten, indem ich Heritage als eine Spektrologie – die Lehre der Gespenster – theoretisiere. Damit verfolge ich mindestens zwei miteinander in Zusammenhang stehenden Ziele: (1) Zum einen möchte ich mich der Frage der Gemeinschaft oder Community nähern, welche in den Heritage Studies oft als ontologisch abgesichert und vorausgesetzt erscheinen. (2) Zum anderen erscheint aus der Perspektive der Gespensterlehre das Subjekt der Forschung selbst als Teil von Heritage und wird dabei nicht mehr als souverän und autonom vorausgesetzt. Daraus folgt ein Verhältnis zwischen Subjekt und Heritage, welches mir sowohl für erkenntnistheoretische Überlegungen zur Analyse der Lernendenvorstellungen als auch für die Selbstreflexion meiner Rolle als Forschendem inspirierend erscheint. Beide Probleme werde ich schlaglichtartig skizzieren, um dann zur Gespensterlehre überzugehen.

(1) Stuart Hall problematisiert – im Gegensatz zu vielen Ansätzen innerhalb der Heritage Studies – ebenfalls die Essenzialisierung von Communities. Zum einen der majoritär konstruierten Gemeinschaft, beispielsweise im populären Zitat über die Engländer: „Die *Engländer* sind *nicht* deshalb rassistisch, weil *sie* die Schwarzen hassen, sondern weil *sie* ohne die Schwarzen *nicht wissen*, wer *sie* sind.“ (Hall 1989: 93) Es gibt also weder Engländer oder Weiße an sich, vielmehr entsteht das Selbst der Gemeinschaft nur in Relationen zum Nicht-Selbst. Doch erschöpft sich das Argument nicht auf seine Relativität, wie anhand von Halls Darstellung der minoritär konstruierten Gemeinschaften deutlich wird:

„First, we need a better understanding of who the ‚we‘ are in whose name these changes are being articulated. Principally, we have in mind the so called ‚ethnic minority communities‘ [...]. [Within these distinctively marked communities] Traditions coexist with the emergence of new, hybrid and crossover cultural forms of tremendous vitality and innovation. This is a new kind of difference – the difference which is not binary (either-not) but whose ‚differances‘ (as Jacques Derrida has put it) will not be erased or traded.“ (Hall 1999: 79)

Doch was bedeutet das für eine Praxis des Erbens?

(2) In den Heritage Studies wird oft von dem Gebrauch, dem strategischen Einsatz, von Erbe als Ressource gesprochen. Unhinterfragt bleibt aber, wer das Subjekt des Erbes ist, das Erbe gebraucht, strategisch einsetzt oder als Ressource

nutzt, und wie sich das Verhältnis vom Subjekt zum Erbe darstellt. Dies gilt insbesondere, wenn die Forschungsperspektive selbst als Teil des Erbes angesehen wird. Das implizit souverän und autonom agierende Subjekt, das mit dem Erbe dieses oder jenes tut, was dann analysiert werden kann, kann mit der Spektrologie infrage gestellt werden.

Ausgehend von diesen beiden Problemen werde ich im Folgenden einige Ideen aus Jacques Derridas *Marx' Gespenster* darlegen. Ich werde dabei kursorisch und fragmentarisch bleiben, also keine auf Derrida gestützte Theorie von Heritage formulieren, sondern vielmehr – im Sinne von Viejo-Rose experimentierend – von hier aus eine Reihe von Fragen stellen, die ich für den Umgang mit Heritage und meiner Forschungsperspektive für inspirierend und den Ambivalenzen und Aporien gegenüber sensibilisierend ansehe. In seinem Buch *Marx' Gespenster* (1993) setzt sich Jacques Derrida mit der Frage des Erbes auseinander. Dieses Buch löste vielfältige Auseinandersetzungen aus, wie etwa in *Ghostly Demarcations* (Sprinker 1999) nachvollziehbar. Es setzte auch eine Denkströmung in Gang, die als Spektrologie bezeichnet werden kann, und die Ideen in verschiedenen Fachdisziplinen aufgriff, wie etwa in *The Spectralities Reader* (del Pilar/Peeren 2013) dargestellt wird. Ausgangspunkt in *Marx' Gespenster* ist die Auseinandersetzung mit Marx, konkret mit vier Texten von Marx: *Das kommunistische Manifest*, die *Deutsche Ideologie*, der *18. Brumaire des Louis Bonaparte* und *Das Kapital*. Derrida zeigt, wie es in diesen Texten von Gespenstern wimmelt. Alles ist voll von Gespenstern, überall spukt es, Wiedergänger und Phantome werden beschworen und zum Gespräch eingeladen oder gejagt, exorziert und ausgetrieben. Diese Spukgeschichten sind als eine Reflexion auf die Praxis des Erbens – Heritage – anzusehen.

In *Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte* schreibt Marx:

„Die Menschen machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstgewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen. Die Tradition aller toten Geschlechter lastet wie ein Alp auf dem Gehirne der Lebenden. Und wenn sie eben damit beschäftigt scheinen, sich und die Dinge umzuwälzen, noch nicht Dagewesenes zu schaffen, gerade in solchen Epochen revolutionärer Krise beschwören sie ängstlich die Geister der Vergangenheit zu ihrem Dienste herauf, entlehnen ihnen Namen, Schlachtparole, Kostüm, um in dieser altehrwürdigen Verkleidung und mit dieser erborgten Sprache die neuen Weltgeschichtsszene aufzuführen.“ (Marx 1852: 115)

Dies lässt sich auf den ersten Blick natürlich als eine Form des strategischen Einsatzes von Heritage lesen, indem bestehende Subjekte symbolisch „Namen, Schlachtparolen, Kostüm“ benutzen, um ihre Interessen durchzusetzen. Derrida

sieht hier jedoch bereits den Spuk am Werke, der die Subjekte, die sich des Erbes bedienen, selbst prägt. Die nicht selbst gewählten Umstände implizieren auch die Ressourcen, die den Menschen zur Verfügung stehen, um die Deutung der Welt selbst zu ermöglichen. Für Derrida gibt es kein mit sich selbst identisches Subjekt, das autonom über diese Ressourcen verfügt. Es gibt keine den Kostümen oder Verkleidungen vorgängigen, authentischen Kleidungen, die ‚wirklich‘, unmittelbar bzw. nicht-gespensterhaft wären. Ebenso wenig gibt es eine nicht erborgte – geerbte – Sprache. Nicht nur die Schaffung einer Tradition zur phantasmagorischen Identitätsbildung, sondern auch die Art und Weise wie wir denken, handeln, fühlen – und Wissenschaft betreiben – kann als Erbe verstanden werden. Das Subjekt ist für Derrida keine Präsenz, das von dieser Selbstgewissheit aus die Geister der Vergangenheit und der Gegenwart bändigt. Vielmehr dreht Derrida das Verhältnis zunächst um: Es sind die Gespenster, die das Subjekt hervorbringen.⁵

Derrida setzt den in Marx Texten häufig spukenden Shakespeare ins Gespräch mit seiner Leseweise von Marx.

„*Hamlet* [...] Swear.

Ghost (Beneath). Swear.

Hamlet. Rest, rest, perturbed spirit. So, gentleman,

With all my love I do commend me to you:

And what so poor a man as Hamlet is

May do, to express his love and friending to you,

God willing, shall not lack. Let us go in together;

And still your fingers on your lips, I pray.

The time is out of joint; O cursed spite,

That ever I was born to set it right!

Nay, come, let's go together. (*Exeunt*)“

(Hamlet, 1. Aufzug, 5. Szene, zitiert nach Derrida 1993: 15)

Bei Hamlet kommt dessen Vater als Geist wieder. Die langen Dialoge zwischen dem Geist und Hamlet zeigen das ko-konstitutive und konfliktive Verhältnis von Hamlet, dem Subjekt, und dem Geist des Vaters, dem Heritage. Was ist eigentlich ein Gespenst, Geist, Wiedergänger, Phantom? Es ist eine Gestalt, die jenseits von Leben und Tod, die sinnlich-übersinnlich ist und die aus der Vergangenheit zu uns spricht. Anhand dieses Bildes und der Zitate von Shakespeare in Marx Werk zeigt Derrida, wie der Geist der Vorfäter beschworen wird, als dessen Erbe

⁵Dies wird auch in der Doppelbedeutung des Wortes Subjekt als Untertan und Handelnder deutlich, wie Judith Butler mit Foucault am Begriff des *assujétissement* zeigt (Butler 1997: 34). Es würde sich lohnen, diese beiden Theorien der Subjektwerdung miteinander in Beziehung zu setzen und auch das Erbe Foucaults und Butler an dieser Stelle weiterzuerfolgen, was ich jedoch aus forschungsökonomischen Gründen nicht tun werde.

sich inszeniert wird. Gleichzeitig zeigt er aber auch, wie das Vatergespenst den Sohn immer wieder heimsucht („*Rest, rest, perturbed spirit!*“), ihn prägt, ihm Versprechen abverlangt („*Swear!*“). In diesem Bild ist das Subjekt konstitutiv vom Gespenst der Vergangenheit abhängig. Die Tradition aller toten Geschlechter lastet wie ein Alp auf den Gehirnen der Lebenden.

Ein Subjekt kann nicht mit sich selbst identisch sein, es ist nur als abwesende Präsenz. Wie es kein sich selbst präsenten Subjekt gibt, gibt es auch keine mit sich gleichzeitige Zeit, keine mit sich selbst identische Welt. Jede Deutung der Welt ist abhängig von der Vergangenheit. Auch die Phänomene des Alltags sind nicht einfach da, sondern deutbar erst in Abhängigkeit zur Vergangenheit, „der Tradition aller toten Geschlechter“. Die Welt wird so bevölkert von Geistern, von Untoten, von Wiedergängern. Derrida leitet hiervon eine Theorie der Ungleichzeitigkeit der Gegenwart mit sich selbst ab. Um es mit Hamlet zu sagen: „The time is out of joint.“ Die Zeit ist aus den Fugen. In Bezug auf das Verhältnis der Vergangenheit zur Gegenwart bedeutet dies, dass die Gegenwart nie als eine sich selbst präsente Gegenwart, sondern nur als eine abwesende Anwesenheit der Vergangenheit bzw. vielmehr ihrer Gespenster existiert. Als Präsenz erscheint sie nur unter Ausblendung oder Exorzieren ihrer Geister, die sie ermöglichen; als Naturalisierung. In Bezug auf das Verhältnis der Gegenwart zur Zukunft erscheint die Gegenwart nicht-identisch mit sich selbst, denn sie ist keine Totalität, sondern sie erscheint als Gebrochene, Disparate, durchzogen von einem Versprechen, einer gespenstischen Verfügung auf ein Anderes, eine andere Gegenwart oder Gegenwärtigkeit, welche die Bedingung der Möglichkeit der Gerechtigkeit ist. So erscheint „das Unverfugte [als] die Möglichkeit selbst des Anderen“ (Derrida 1993: 40). Sowohl in Bezug auf die Vergangenheit als auch die Zukunft bricht das Denken des Gespenstischen mit einem positivistischen Verständnis des Subjekts und der Präsenz:

„Um es in zwei Worten zu sagen: Das dekonstruktive Denken der Spur, der Iterabilität, der prothetischen Synthese, der Supplementarität usw. führt über diese Opposition, führt über die Ontologie hinaus, die sie voraussetzt. Es schreibt die Möglichkeit des Zurückverwiesenseins auf den anderen oder das andere ein, also die Möglichkeit der radikalen Alterität und Heterogenität, der *différance*, der Technizität und der Idealität im Ereignis der Präsenz selbst, in der Präsenz der Gegenwart, die es a priori von sich selbst trennt, um sie möglich zu machen [also unmöglich in ihrer Identität oder in ihrer Gleichzeitigkeit mit sich selbst].“ (ebd.: 109)

Es ist aber keineswegs so, dass Derrida das Verhältnis des Subjekts zum Erbe einfach umdreht, das Subjekt also durch das Erbe determiniert wird. Dies würde bedeuten, dass die von Derrida mit Eigenleben ausgestatteten Gespenster das neue

Subjekt oder ihre Ursache wären; aber die Sache ist komplizierter. Für Derrida ist ein Heritage immer radikal und notwendigerweise heterogen. Es verlangt nach Interpretation, da es niemals „eines mit sich selbst“ (ebd.: 32) ist. Wenn die Lesbarkeit eines Vermächtnisses „natürlich, transparent, eindeutig“ (ebd.) wäre, gäbe es nichts zu erben. In diesem Fall würde „man [...] vom Vermächtnis affiziert wie von einer Ursache – natürlich oder genetisch“ (ebd.). Das Erbe ist kein Subjekt; es ruft die Subjekte an und ist dabei weder an- oder abwesend. Derrida fasst dies im Pronomen des ‚es‘ vom Ausdruck ‚es spukt‘ (ebd.: 77), wie das ‚man‘ bei Heidegger ohne bestimmbares Subjekt. Nach Derrida ist ein Erbe also immer uneindeutig, wobei es einen gleichzeitig lockt, herausfordert, dieses Geheimnis zu entschlüsseln, seine Wahrheit zu entdecken: „Man erbt immer ein Geheimnis – ‚Lies mich!‘ sagt es, ‚Wirst du jemals dazu imstande sein?‘“ (ebd.: 32) Als Einheit kann ein Erbe nur erscheinen, indem man seine „Verfügung“ reaffirmiert, „indem man wählt“ (ebd.). „Man muss, das heißt, man muss filtern, sieben, kritisieren, man muss aussuchen unter den verschiedenen Möglichkeiten, die derselben Verfügung innewohnen. Die ihr auf widersprüchliche Weise innewohnen, um ein Geheimnis herum.“ (ebd.) Das Verhältnis von Subjekt zu Erbe ist also ein ko-konstitutives, wobei sich das Subjekt – als durch das Erbe angerufenes – durch die Wahl der Deutung des Erbes herstellt.

Das Erben als Praxis ist dabei – das ergibt sich aus dem Begriff – genealogisch strukturiert, als Erbfolge von Generationen. Der Vatergeist Hamlets ruft ihn an. Im Zuge dessen problematisiert Derrida die patriarchale Form der Erbfolge. Dies wird schon mit der französischen Übersetzung von Erbe *patrimoine* mehr als deutlich. Dies gilt sowohl für Marx als auch für den Marxismus. Er zeigt beispielsweise, wie Marx sich als Erbe von Hegel inszeniert. In der Zeit wandte sich Marx gegen unzählige Grüppchen von Junghegelianer; hier tobte ein Kampf um die Frage des echten Erbes von Hegel. Marx betreibt hier gleichzeitig Vatermord als auch Bruderstreit, indem er den anderen abspricht, Hegel verstanden zu haben und gleichzeitig Hegel vorwirft, die Welt nicht verstanden zu haben. Aber auch das Gespenst von Marx im Marxismus, oder vielleicht sogar ganz besonders, ist Teil solcher Kämpfe. Die Deutungskämpfe um den richtigen Erben von Marx in den marxistischen Debatten waren und sind bis heute zum Teil mehr als absurd. Dies wird auch in der Kritik von Derridas Buch deutlich, wie Derrida in *Marx & Sons* (1999) aufzeigte. Hier wird die Frage nach dem Besitz des Erbes, dem wahren Erben, dem Erstgeborenen – *whose heritage?* – problematisiert. Das Erbe ist dabei aber immer mehr als eins. Derrida macht deutlich, dass es nicht ein Gespenst von Marx gibt, sondern immer mehr als eins (oder weniger als eins, jedenfalls ohne Identität, nicht zählbar, nicht tauschbar), als Gespenst vervielfältigt sich Marx. Die vielfältigen Gespenster von Marx streiten sich sogar.

Und gleiches gilt schon bei Marx selbst; verschiedene Gespenster mit verschiedenen Logiken und Begehren, von verschiedenen Abstammungen, spuken in Marx Werk. Marx ist niemals mit sich selbst identisch gewesen.

Dieses Problem stellt sich auch für die hier vorliegende Fragestellung. Durch die Verwendung post- und dekolonialer – schon bei der Wahl dieser Begriffe fängt es an – Analyseinstrumente schaffe ‚ich‘ selber ein Erbe. ‚Ich‘ konstruiere Heritage, eine Erzählung über die Vergangenheit, eine Erfindung einer Tradition, mit der ich mir eine Sprechposition schaffe. Ein Erbe ‚des‘ ‚Postkolonialen‘. Wesen Erbe ist das? Und von wem erbe ‚ich‘ es? Dekolonialität, das Postkoloniale, de- oder postkoloniale Theorie, von den schon in einem problematischen Prozess des Erbens konstruierten Vorvätern postkolonialer Theorie Edward Said, Homi Bhabha, Gayatri Spivak, der heiligen Trinität? Oder das Erbe der Dekolonialität, mit Walter Mignolo, Anbal Quijano und Enrique Dussel? Tut diese Reduktion auf diese Köpfe der Ansätze der irreduziblen Vielfalt des Erbes keine Gewalt an? Wie können wir diesem Erbe gerecht werden? Woraus besteht es? Und wer ist jetzt eigentlich dieses ‚ich‘, das diese Entscheidungen treffen soll?

Derrida will die Ontologie durch die „Hantologie“ (Derrida 1993: 77) ersetzen – von französisch *hanter*, deutsch spuken. Hantologie, nicht die Lehre des Seins, des Wesens und seinen Erscheinungen, sondern die Lehre des Spuks. Ausgesprochen wird beides identisch, wie beim Begriff der *différance*, der im Gegensatz zu *différence* mit a geschrieben wird – ohne hier weiter auf den Kontext der Dekonstruktion von Phonozentrismus und Präsenz einzugehen – der eben über einen Begriff von Differenz hinausgeht, indem es die Identitätslogik untergräbt und die Aufhebung der Binarität betreibt. Die Hantologie weitet also die Logik des Erbes als Lehre vom Umgang mit dem Spuk radikal aus. Nicht nur eine Schaffung einer Tradition zur phantasmagorischen Identitätsbildung, sondern auch die Art und Weise wie wir denken, handeln, fühlen, sprechen, Wissenschaft betreiben und als Subjekt angerufen werden, kann als Erbe verstanden werden; als gespenstisches Erbe, denn es ist nie eindeutig, von wem wir Erben; wer das ist, von dem wir erben und wer wir als Erben eigentlich gerade sind.

Ein bestimmter Marx, ich könnte ihn den ontologischen Marx nennen, versucht dabei im Gegensatz zum hantologischen Marx nicht die Gespenster zu beschwören, sondern sie zu exorzieren. In der Deutschen Ideologie jagt er die Gespenster der Idealisten, Jung-Sozialisten und anderer. Dieser Geist von Marx sagt: „Es gibt keine Geister und Gespenster! Seht her, die Wirklichkeit!“ Dies ist das Denken der Ontologie, was Derrida als Metaphysik problematisiert. Die Analyse marxistischen Typs erscheint mit Derrida da „radikal unzureichend“ (ebd.: 100), wo sie „im Namen der lebendigen Präsenz als materieller Wirklichkeit“ (ebd.: 168) ebenfalls gegen das Gespenst kämpft. Neben der im vorherigen Abschnitt diskutierten

problematischen Implikationen für eine Theorie der Ideologiekritik, erscheint hier die Frage der Materialität diskussionswürdig. Der ontologisch-marxistische Einwand – von einem ontologischen Gespenst von Marx – gegen Derrida wäre, dass er die realen, wirklichen Lebensbedingungen, die materielle Wirklichkeit, ausblendet. Um Missverständnis zu vermeiden: Derrida stimmt dieser Hinwendung zur Materialität zu, aber nicht dem Verhältnis der Vorstellungen als einseitig abgeleitet aus den materiellen Umständen. Dies wäre das problematische Basis-Überbau-Modell. Derrida bestimmt das Verhältnis zwischen Materiellem und Immateriellem/Geistigem mit Marx – dem hantologischen – anders. Es wird Zeit von einem berühmten Tisch zu sprechen. Berühmt ist er durch seinen Auftritt im ersten Kapitel des ersten Bandes des Kapitals, in dem die Wertform eingeführt wird.

„Nichtsdestoweniger bleibt der Tisch Holz, ein ordinäres sinnliches Ding. Aber sobald er als Ware auftritt, verwandelt er sich in ein sinnlich-übersinnliches Ding. Er steht nicht mehr mit den Füßen auf dem Boden, sondern er stellt sich allen andren Waren gegenüber auf den Kopf und entwickelt aus seinem Holzkopf Grillen, viel wunderlicher, als wenn er aus freien Stücken zu tanzen begänne.“ (Marx 1867: 85)

Wie ein Gespenst ist dieser Tisch ein sinnlich-übersinnliches Ding. Das Gespenst hat einen Leib, ist leiblich, und gleichzeitig immateriell. Aber auch die Produzent_innen der Waren treten sich in der Folge nur noch als Gespenster gegenüber. Anschließend erkennen die Menschen den gesellschaftlichen Charakter ihrer Arbeit nicht und werden selber zu Gespenstern. Derrida zeigt aber, wie diese Vergespenstigung auf der Annahme eines reinen, ungespenstigen Anfangs beruht: dem Gebrauchswert, der dem Tauschwert entgegengesetzt wird. Doch Derrida zufolge kann der Tisch bereits tanzen, bevor er zur Ware wird. Damit leugnet Derrida nicht die analytische Kraft der Gegenüberstellung von Gebrauchswert und Tauschwert; er plädiert dafür, die Theorie des Kapitals zu verkomplizieren (ebd.: 219). Doch zurück zur Argumentation: Der Gebrauchswert des „ordinären sinnlichen Dings“ (Derrida 1993: 218), der hölzerne Tisch, ist durch seine „Form selbst [...] der Iterabilität, der Substitution, dem Tausch und dem Wert versprochen und [muss], wie gering auch immer, eine Idealisierung angerissen haben, die es erlaubt, ihn durch mögliche Wiederholungen hindurch als denselben zu identifizieren usw.“ (ebd.: 218) Den reinen, ungespenstigen Gebrauchswert als „reinen Anfang“ (ebd.: 219) braucht das ontologische Gespenst von Marx, um der gespenstigen, ideologischen Welt der warenproduzierenden Gesellschaft eine Wahrheit entgegensetzen zu können. Derrida zufolge ist aber diese Sicherheit

nicht vorhanden, auch der Gebrauchswert ist schon ein Wiedergänger, undenkbar ohne Wiederholung; „ursprüngliche Iterabilität, irreduzible Virtualität dieses Raums und dieser Zeit“ (ebd.: 222). Derrida schlussfolgert, dass es die Sicherheit der Ontologie nicht geben kann. Es spukt also in der Welt. Sie ist voller Gespenster. Der Spuk ist jenseits von Leben und Tod, untot und unlebendig und doch die Bedingung des Lebendigen selbst. Die Präsenz, die Gleichzeitigkeit der Gegenwart mit sich selbst, ist vielleicht das Gespenst, das Derrida austreiben will. Es gibt mit Derrida kein sich selbst-identisches Subjekt, keine universelle Vernunft, keinen phallogozentrischen Geist, sondern vielmehr Geister, Gespenster, Wiedergänger. Und wir sind die Erben dieser Gespenster; unumgänglich.

Derrida plädiert also dafür, die Gespenster nicht zu exorzieren, sondern mit ihnen ins Gespräch zu kommen. Für Derrida schlägt sich das Gespenstische aber nicht nur in der Phänomenalisierung der Welt, der Welt-Machung, den Vorstellungen, Ideen, Kategorien nieder. Wir erben auch Verantwortungen, Haltungen, Begehren. Hier kommt die Figur des „Messianischen“ (ebd.: 229) „ohne Messianismus“ (ebd.: 107) ins Spiel.

„*Hamlet* [...] Swear.

Ghost (Beneath). Swear.

Hamlet. [...] The time is out of joint; O cursed spite,
That ever I was born to set it right!

Nay, come, let's go together. (*Exeunt*)“

Die Figur des Messianischen ohne Messianismus entwickelte Derrida in Anlehnung an Walter Benjamin. Dieses Messianische ist es, das „jede Gegenwart aus der Gleichzeitigkeit mit sich selbst herausrückt“ (ebd.: 107). Derrida sieht sich als Erbe dieses Messianismus, als „emanzipatorische und messianische Affirmation“ (ebd.: 126) von Marx bzw. einem bestimmten Gespenst von Marx. Die Zeit ist aus den Fugen, da es ein gespenstisches Versprechen auf die Zukunft gibt. Der Begriff zielt dabei darauf, eine „andere Geschichtlichkeit zu denken [...], eine andere Eröffnung der Ereignishaftigkeit als Geschichtlichkeit“ (ebd.: 109). Diese müsste es ermöglichen, „den Zugang zu einem affirmativen Denken des messianischen und emanzipatorischen Versprechens als Versprechen zu eröffnen: als *Versprechen* und nicht als onto-theologisches oder teleo-eschatologisches Programm oder Vorhaben“ (ebd., Herv. i. O.). Das Versprechen erscheint hier als „emanzipatorisches Begehren“ (ebd.). Dieses stellt für Derrida „die Bedingung einer Repolitisierung, vielleicht die Bedingung eines anderen Begriffs des Politischen dar“ (ebd.).

Als Versprechen auf etwas Anderes schreibt es der Gegenwart die Frage der Gerechtigkeit ein, womit das Verhältnis zur Zeit – „zum Ereignis, zum Kommenden und zum anderen“ (Derrida 2002: 82) – grundlegend verändert wird. Das die Gegenwart zerteilende Messianische ist nach Derrida und seiner Interpretation von Marx kein Aufschub auf unbestimmte Zeit, sondern drängt auf die Veränderung der Gegenwart als Zukunft: „Das Messianische, einschließlich seiner revolutionären Formen (und das Messianische ist immer revolutionär, es muss revolutionär sein), wäre die Dringlichkeit, das unmittelbare Bevorstehen, aber zugleich irreduzibles Paradox – eine Erwartung ohne Erwartungshorizont.“ (Derrida 1993: 229; zur Dringlichkeit vergleiche auch ebd.: 126) Der Horizont dieser Erwartung hat „in gewisser Weise durch das Ereignis einen Sprung bekommen“ (Derrida 2002: 82). Es ist die „Erwartung eines Ereignisses, eines ‚Ankünftigen‘, das, um ‚anzukommen‘, jede bestimmte Antizipation übersteigen und überraschen muss“ (ebd.). Es ist eben ein Versprechen und kein ontologisch ableitbares Programm oder Vorhaben. Die Perspektive eines ontologischen Programms für die Zukunft würde auch für die Perspektiven – die Gespenster – des Anderen und der Anderen in der Gegenwart ignorant machen. „Anders [ohne das nicht determinierte Versprechen] gibt es keine Zukunft, kein Zukünftiges, kein Anderes: kein Ereignis, das diesen Namen verdient, keine Revolution. Keine Gerechtigkeit.“ (ebd.: 82)

Die Lernendenvorstellungen, die fachwissenschaftliche Diskussionen und meine Forschungsperspektive sind mit Derrida als Erbe – heimgesucht von Gespenstern – zu begreifen. In dem das über Heritage verfügende autonome Subjekt dekonstruiert wird, bekommt Heritage eine Art Eigenleben. Das Verhältnis ist kein instrumentelles mehr, sondern ein ko-konstitutives. Das Heritage bringt die Subjekte hervor, spricht zu ihnen, ohne sie zu determinieren. Die Lernendenvorstellungen selbst sind also als eine Heritage-Praxis zu verstehen, in der sie ein Erbe auslassen, während sie ein anderes aufgreifen. Hierfür können bestimmte biographische Aspekte oder gesellschaftliche Positionierungen ausschlaggebend sein, wie etwa die Frage nach den eigenen Rassismuserfahrungen, müssen es aber nicht.

Wenn ich die Lernendenvorstellungen untersuche, erscheinen diese mit Schütz als lebensweltliche Konstruktionen ersten Grades und mein Interpretationstext als Konstruktion zweiten Grades – also Konstruktionen über die lebensweltlichen Konstruktionen der Akteure (Schütz 1971: 7). Meine Analyse ist nicht als Rekonstruktion, sondern vielmehr als „Ko-Konstruktion“ (Mecheril 2003: 43; Rose 2012: 247) zu verstehen, die der Kontingenz der eigenen Forschungsperspektive Rechnung trägt. Dies macht die „Reflexion auf die Voraussetzungen der Auslegung der Interpretationen oder die kontingenten Bedingungen der Deutung

der Interpretationen unumgänglich“ (Mecheril/Rose 2012: 118), um durch die eigenwillige „Modellierung“ (Mecheril 2003: 43) des Interpretationstextes über die lebensweltlichen Konstruktionen der Beforschten hinauszugehen. Durch die Reflexivität ist es möglich, auf „der Basis empirischer Daten zu theoretisch angeleiteten, wissenschaftlichen Beschreibungen von Wirklichkeit zu kommen, die die ‚Selbstverständlichkeiten‘ dieser ‚Wirklichkeit‘ nicht (re-)präsentieren, sondern hinterfragen“ (Rose 2012: 247).

Der spektrologische Ansatz von Heritage bietet hierfür ein Instrumentarium. Es stellt sich die Frage, wie die Kontingenz der eigenen Forschungsperspektive zu reflektieren ist. Die genealogische Herleitung eines Forschungsansatzes bietet noch keine Erklärung für sie. Ebenso wenig füllt die Beschreibung der eigenen Subjektposition die durch die Kontingenz der Forschungsperspektive klaffende Lücke. Mit dem hantologischen Ansatz liegt es nahe, in der Bestimmung der eigenen Sprech- bzw. Schreibposition über die Bestimmung einer fixen Subjektposition – weiß, männlich, westeuropäisch, akademisch – hinauszugehen, ohne diese Aspekte außer Acht zu lassen. Ganz im Gegenteil: Während die epistemische Totalisierung der Subjektposition eher zu Sprachlosigkeit führt, kann ihre konsequente Einbeziehung in der Frage des Erbens die Ambivalenzen und Gebrochenheiten des schreibenden Subjektes intelligibel machen. Die eigene Analyse-Brille bekommt eine Geschichte, steht in einer Tradition, die man erbt, aktiv und passiv; kurz: sie wird zu einem Erbe. Durch diesen Prozess des Erbens erscheint das Subjekt als nicht-autonomes wieder auf der Bildfläche. Wie kommt die oder der Forschende als positioniertes, standortgebundenes Subjekt dazu, sich für dieses oder jenes Erbe zu entscheiden? Dieses spannungsreiche Verhältnis von Erben und Subjekt gilt dabei auch für die untersuchten Lernendenvorstellungen, welche eben nicht als abgeleitet von der Subjektposition verstanden werden können, sondern vielmehr als eine widersprüchliche Praxis des Erbens, in der die Lernendensubjekte auf eine ambivalente Weisen mit den Gespenstern ins Gespräch kommen.

Kontingenz der eigenen Forschungsperspektive bedeutet dabei nicht willkürlich, zufällig oder das *anything goes* der bürgerlichen oder ontologisch-marxistischen Interpretation des Poststrukturalismus. Die Aufgabe besteht darin, die Lernendenvorstellungen und dekoloniale Ansätze ins Gespräch miteinander zu bringen und dabei versuchen, beiden Gehör zu schenken. Maßgeblich und anleitend ist dabei nicht nur die Analyse der Phänomenalisierung der Welt als normativitätsfreie, reine Analyse. Die Episteme sind niemals frei von der Dimension des Normativen. Das dekoloniale Erbe verstehe ich auch als messianisches Versprechen auf eine dekoloniale Zukunft. Ohne das Gespenst einer epistemischen Sicherheit suggerierenden Ontologie müssen wir also im Sinne Derridas mit

den Gespenstern ins Gespräch kommen und uns positionieren, uns auf bestimmte Gespenster beziehen und auf andere nicht, sie auf eine bestimmte Weise lesen, wiederlesen und gegenlesen. Was bedeutet das für mich, als Erbe der Dekolonialität oder des Postkolonialismus? Als Erbe der Diskurse der von mir interviewten Schüler_innen? Ohne den überbordenden und anmaßenden Anspruch für die Position der Verdammten dieser Erde zu sprechen, nehme ich vielmehr das dekoloniale Erbe als ein Begehren, als ein Versprechen auf, als einen Erwartungshorizont ohne Erwartung, als ein Drängen auf ein Anderes, als eine Frage der Gerechtigkeit auf. Totalisierung gilt es dabei zu vermeiden. Denn: Wer bin ich, wenn ich als weißer, westeuropäischer, männlicher Akademiker und Aktivist das messianische Versprechen einer Dekolonialität erbe? Und wie kann dieses dekoloniale Erbe operationalisiert werden, ohne es dabei zu schließen? Während ich die Fragen zur Reflexion der eigenen Subjektposition im übernächsten Abschnitt weiter diskutiere, versuche ich im folgenden Abschnitt die Operationalisierung der Dekolonialität zu skizzieren.

2.3.3.4 Re-Reading Césaire – Dekolonialität als Option

Im Folgenden werde ich Auszüge aus der *Rede über die Négritude* von Aimé Césaire wiederlesen, um mich meinem Begriff von dekolonialem Heritage weiter zu nähern. Diese Rede hielt er 1987 bei einer Konferenz in Miami. Hier fasste er die Négritude als ein Erbe.

„Die Négritude ist in meinen Augen keine Philosophie. Die Négritude ist keine Metaphysik. Die Négritude ist keine hochgestochene [*prétentiveuse*] Konzeption des Universums. Sie ist eine Weise, die Geschichte in der Geschichte zu leben: Die Geschichte einer Gemeinschaft, die [...] einzigartig scheint, mit ihren Deportationen von Bevölkerungen, der Überführung von Menschen von einem Kontinent zu einem anderen, die Erinnerungen an entfernten Glauben, die Trümmer ermordeter Kulturen. Wie kann man nicht glauben, dass all das ein Erbe [*patrimoine*] konstituiert? Was braucht es mehr, eine Identität zu gründen?“ (Césaire 1987)⁶

⁶Übersetzung M.K., Original: « La Négritude, à mes yeux, n'est pas une philosophie. La Négritude n'est pas une métaphysique. La Négritude n'est pas une prétentiveuse conception de l'univers. C'est une manière de vivre l'histoire dans l'histoire: l'histoire d'une communauté dont l'expérience apparaît, à vrai dire, singulière avec ses déportations de populations, ses transferts d'hommes d'un continent à un autre, les souvenirs de croyances lointaines, ses débris de cultures assassinées. Comment ne pas croire que tout cela constitue un patrimoine ? En faut-il davantage pour fonder une identité ? » (1987: 82) In der deutschen Übersetzung von 2010 beim Kramer Verlag (Césaire 2010: 123–132) sind entscheidende Textteile in Bezug auf meine Fragestellung nicht treffend übersetzt. Deswegen beziehe ich mich hier und im Folgenden auf meine eigene Übersetzung.

Die Négritude ist für Césaire also keine von den Lebenswelten der nicht-akademisch verorteten Menschen entfernte Philosophie. Sie erscheint vielmehr als eine Haltung, die die geschichtliche Erfahrung der Sklaverei und des Kolonialismus vergegenwärtigt. Zum einen eröffnet das gelebte Erbe in der Gegenwart eine bestimmte Haltung gegenüber der Vergangenheit, es erschafft aber auch die Identität einer Gemeinschaft, die sich genau durch dieses Erbe konstituiert. Die Geschichte in der Geschichte zu leben, scheint genau das zu bedeuten, dass die Geschichte – eine Weise Geschichte in der Gegenwart zu konstruieren, als Négritude – eine Gemeinschaft hervorbringt, die sich so auf eine bestimmte Weise in der Gegenwart verortet.

Césaire stützt sich hier auf einen Begriff von Identität. Er nimmt zur Kenntnis, dass es Kritik daran gibt, weist diese aber zurück und hält an dem Begriff fest. Anders als beispielsweise die von mir formulierte Kritik scheint er vor allem kritische Stimmen wahrzunehmen, die den Identitätsbegriff zugunsten des Begriffs Ethnizität (ebd.: 90) oder aber im Sinne von Léopold Senghor zugunsten eines Begriffs des Universellen (ebd.: 91) aufgeben wollen. Césaire hält aber am Identitätsbegriff fest, da er Identität – als ein Zusammenspiel von Erbe und Gemeinschaft – als notwendig erachtet, um eine Kraft zu entwickeln, die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft radikal anders zu gestalten. Eine Identität – oder vielmehr in diesem Fall die mit der Négritude verbundene Identität – erscheint dabei als erkenntnistheoretische und politische Voraussetzung zugleich.

„Ich denke an eine nicht archaisierende, nicht sich selbst verschlingende, sondern die Welt begierig in sich aufsaugende Identität, das heißt eine Identität, die sich der gesamten Gegenwart bemächtigt, um die Vergangenheit neu und besser zu bewerten, und mehr noch, die Zukunft zu gestalten. Denn wie soll man sonst den zurückgelegten Weg beurteilen, wenn man weder weiß, wo man herkommt, noch wo man hinwill.“ (Césaire 1987: 90)⁷

Dabei sind in seinem Text – mindestens – zwei Arten und Weisen sichtbar, wie Erbe und Gemeinschaft konzeptionalisiert werden. Mit der Re-Lektüre von Marx durch Derrida im Hinterkopf können diese als ontologisch und hantologisch verstanden werden. Während Begriffe wie „Archetypen“ und die Betonung der Wiederverwurzelung der eigenen Kultur auf ein essenzialistisches Verständnis

⁷Übersetzung M.K., Original: « Je pense à une identité non pas archaïsante dévoreuse de soi-même, mais dévorante du monde, c'est-à-dire faisant main basse sur tout le présent pour mieux réévaluer le passé et, plus encore, pour préparer le futur. Car enfin, comment mesurer le chemin parcouru si on ne sait ni d'où l'on vient ni où l'on veut aller. » (1987: 90)

von Erbe und Identität zu verweisen scheinen, kommt in Césaires Text auch der Konstruktionscharakter sehr stark zum Tragen. Diese Frage verweist unwiderruflich auf die Kritik Fanons an der Négritude. In *Schwarze Haut, weiße Masken* kritisiert Fanon die Négritude und insbesondere auch Aimé Césaire dafür, eine Identitätspolitik zu verfolgen, die ihre Zukunft nur in der Essenzialisierung der Vergangenheit sieht und keinen – wenn auch noch zu dekolonisierenden – universellen Humanismus mehr zulässt. Fanon schreibt als Kritik beispielsweise Folgendes:

„Wenn ich entdecke, dass es im 15. Jahrhundert eine Negerzivilisation gegeben hat, verleiht mir das noch lange kein Patent auf Menschlichkeit. [...] Ihre Entfremdung aufheben werden diejenigen *nègres* und Weiße, die sich geweigert haben, sich in den substantialisierten Turm der Vergangenheit sperren zu lassen. [...] Auf keinen Fall darf ich aus der Vergangenheit der Völker meiner Hautfarbe meine ursprüngliche Berufung herleiten. [...] Der *nègre* ist nicht. Ebensowenig der Weiße.“ (Fanon 1954: 160)⁸

Die rassialisierten Gruppen sind konstruiert. Eine Essenzialisierung dieser problematisiert Fanon ebenso wie die Essenzialisierung einer Vergangenheit, die so die Zukunft als eine Erfüllung einer auf den Ursprung reduzierten Identität fest schreibt. Diese Kritik halte ich zwar für richtig, doch sie geht an diesem Text von Césaire vorbei. Césaire – in jedem Fall das hantologische Gespenst von ihm – lässt Erbe und Identität in seinem konstruierenden Aneignungscharakter erscheinen. Das Erbe der Négritude basiert bei ihm explizit nicht auf einer „archaisierenden Nostalgie“ – wie es ihm in Bezug auf andere Texte beispielsweise durch Frantz Fanon vorgeworfen wurde –, sondern auf einer „Reaktivierung der Vergangenheit mit dem Ziel ihrer Überwindung“ (Césaire 1987: 87)⁹. Dabei reduziert er das Erbe auch nicht auf die Erfahrung von bloßem Leid bzw. das Erleiden des Kolonialismus.

„Aber die Négritude ist nicht nur passiv. Ihre Ordnung ist nicht die von Leiden und Kummer. [...] Die Négritude entspringt aus einer aktiven Haltung und einem offensiven

⁸Die Verwendung des N-Wortes ist problematisch, da es sowohl eine rassistische Beleidigung und Abwertung darstellt als auch Teil der kolonialen Ideologie ist, die Massenmord, Ausbeutung und rassistische Unterscheidungspraxen hervorgebracht und gerechtfertigt hat. Hier ist aber genau dies Thema und die Spitzen von Fanon zielen auch auf die Problematisierung dieser Einteilung ab. Deswegen habe ich entschieden, die Begriffe in dieser Form stehen zu lassen. Zusätzlich zu beachten ist, dass die Übersetzung von *nègre* ins Deutsche natürlich anders kontextualisiert ist.

⁹Übersetzung M.K., Original: « [...] le tout se traduisant non pas par un passéisme archaïsant, mais par une réactivation du passé en vue de son propre dépassement » (Césaire 1987: 87).

Geist. [...] Sie ist Verweigerung, ich möchte sagen, Verweigerung der Unterdrückung. Sie ist Kampf, das heißt Kampf gegen Ungleichheit. Sie ist auch Revolte. Aber, [...] Revolte gegen was? [...] Wenn ich entscheide, das zu sagen, vergesse ich dabei keineswegs, dass ich hier bei einem Kulturkongress bin, der hier in Miami stattfindet. Ich glaube, dass man – auf eine allgemeine Weise – sagen kann, dass die Négritude historisch gesehen vor allem eine Form der Revolte gegen das globale System derjenigen Kultur war, die sich im Zuge der letzten Jahrhunderte konstituiert hat und die sich durch eine Reihe von Vorurteilen und Vorannahmen kennzeichnet, die zu einer strikten Hierarchie führen sollten. In anderen Worten war die Négritude eine Revolte gegen das, was ich den europäischen Reduktionismus nennen würde.“ (Césaire 1987: 84)¹⁰

Hier stellt Césaire die Négritude als ein Erbe dar, das weder ontologisch noch essenzialistisch operiert. Sein Begriff des Erbes besteht hier vielmehr in einer Haltung des Widerstands, als eine aktiven Haltung der Revolte in der Gegenwart. In die Sprache des Ansatzes der Dekolonialität übersetzt bedeutet dies, dass sich das dekoloniale Erbe nicht in erster Linie durch eine Subjektposition definiert, sondern durch die Haltung, die den Umgang mit der Kolonialität der Gegenwart bestimmt. Kolonialität der Gegenwart verstanden als koloniale und neokoloniale Ungleichheitsverhältnisse sowie einer Kultur, die sich durch Episteme auszeichnet, die Césaire hier als europäischen Reduktionismus bezeichnet.

In meinen Begrifflichkeiten ist also in der postkolonialen Situation, in der wir uns befinden, eine Wahl zwischen dem kolonialen Erbe und dem dekolonialen Erbe zu treffen, das mit einer Haltung gegenüber den Ungleichheiten und den Epistemem einhergeht. Es geht also nicht unbedingt um das Erinnern an den historischen Kolonialismus; dieser kann, muss aber nicht Ausgangspunkt einer dekolonialen Identität sein. Für Césaire geht es um die Haltung in der Gegenwart, in der eine Wahl zu treffen ist: „Du musst wählen [*opter*]. Du musst aussuchen [*choisir*]. [...] Du kannst auf das Erbe [*patrimoine*] verzichten. Du kannst das Erbe [*l'héritage*] ausschlagen, sicher. Aber hast du das Recht, den

¹⁰Übersetzung M.K., Original: « Mais la Négritude n'est pas seulement passive. Elle n'est pas de l'ordre du pâtir et du subir. [...] La Négritude résulte d'une attitude active et offensive de l'esprit. [...] Elle est refus, je veux dire refus de l'oppression. Elle est combat, c'est-à-dire combat contre l'inégalité. Elle est aussi révolte. Mais alors, [...] révolte contre quoi ? Je n'oublie pas que je suis ici dans un congrès culturel, que c'est ici à Miami que je choisis de le dire. Je crois que l'on peut dire, d'une manière générale, qu'historiquement, la Négritude a été une forme de révolte d'abord contre le système mondial de la culture tel qu'il s'était constitué pendant les derniers siècles et qui se caractérise par un certain nombre de préjugés, de pré-supposés qui aboutissent à une très stricte hiérarchie. Autrement dit, la Négritude a été une révolte contre ce que j'appellerai le réductionnisme européen. » (Césaire 1987, 84)

Kampf auszuschlagen?“¹¹ (Césaire 1987: 90) Dies erinnert unweigerlich an das Konzept von Madina Tlostanova und Walter Dignolo, die Dekolonialität als Option konzipieren, nicht als ableitbar oder unumgänglich, sondern als aktive Verweigerung der Reproduktion kolonialer Episteme und Ungleichheitsverhältnisse (Tlostanova/Dignolo 2012: 12). Césaire bestimmt diese Haltung dabei aber nicht als im freien Raum entstehend, sondern eben als Erbe. So benennt er beispielsweise die Vorkämpfer_innen der antikolonialen und antirassistischen Bewegungen als diejenigen, dessen Erbe wir antreten: „Diesen Menschen gegenüber stehen wir in der der Schuld, die wir anerkennen müssen, die wir erinnern müssen, die wir verkünden müssen.“ (Césaire 1987: 89)¹² Gleichzeitig muss diese Haltung nicht ein bestimmtes Erbe annehmen; es kann, muss aber nicht das Erbe der großen antikolonialen, antineokolonialen, antiimperialen, antirassistischen Bewegungen sein; es muss auch nicht das Erbe der akademischen Tradition der Dekolonialität sein; die dekoloniale Haltung kann sich in den unzähligen – oder besser unzählbaren – Alltagspraxen von Menschen verkörpern, die durch diese die Kolonialität der Macht untergraben oder herausfordern; diese Alltagspraxen umfassen natürlich auch Lernendenvorstellungen. Die Bezugs- und Ausgangspunkte der dekolonialen Haltung sind vielfältig und unzählbar. Das dekoloniale Erbe kann im Anschluss an Césaire als eine Haltung in und gegenüber der Gegenwart verstanden werden, die die Kolonialität der Macht infrage stellt und dabei den Blick auf die Vergangenheit verändert und eine andere Zukunft anvisiert.

2.3.3.5 Dekolonialität, situiertes Wissen und verortetes Sprechen

Wie verhält sich nun ein solches dekoloniales Erbe zur Positionalität des Forschenden und andersherum? Zur Diskussion dieser Frage werde ich einige Ideen aus dekolonialen und rassismuskritischen Theorien zur Situietheit des Wissens darstellen. Meine Argumentation wird drei Schritte durchlaufen: (1) Die Situietheit des Wissens allgemein erkenntnistheoretisch darstellen, (2) die Frage nach meiner Position und Positionierung insbesondere anhand meiner Position als weiß positionierter Mensch im Globalen Norden reflektieren und (3) die Grenzen und Ambivalenzen dieser Konzepte diskutieren.

Das implizite Subjekt der eurozentrischen Wissenschaften führt Enrique Dussel auf das cartesianische Subjekt zurück. Descartes begründete das Subjekt aus sich selbst heraus, aus der Fähigkeit des Individuums sich selbst als Denkendes

¹¹Übersetzung M.K., Original: « Il faut opter. Il faut choisir. [...] On peut renoncer au patrimoine. On peut renoncer à l'héritage, certes. Mais a-t-on le droit de renoncer à la lutte ? » (Césaire 1987: 90)

¹²Übersetzung M.K., Original: « Nous avons envers ces hommes une dette de reconnaissance qu'il faut rappeler et qu'il faut proclamer. » (Césaire 1987: 89)

zu erkennen; *cogito ergo sum*. Enrique Dussel setzt die Entwicklung dieses Egos in den Kontext der kolonialen Erfahrung.

„Dem modernen *ego cogito* ging mehr als ein Jahrhundert des *ego conquiro* (Ich erobere) voraus, durchgeführt von den spanisch-portugiesischen Mächten, die ihren Willen (der erste moderne ‚Wille-zur-Macht‘) den amerikanischen Indígenas aufzuzwangen. Die Eroberung Mexikos war der erste Raum des modernen *ego*.“ (Dussel 1995: 48)¹³

Die Kolonisierung wird als Bedingung für die Entwicklung einer Wissenschaftstradition gesehen, in der es dem wissenden Subjekt gelingt, einen universellen Platz einzunehmen, indem es von einem objektiven Nicht-Ort aus spricht. In den Worten Ramón Grosfoguels:

„The social, economic, political and historical conditions of possibility for a subject to assume the arrogance of becoming God-like and put himself as the foundation of all Truthful knowledge was the Imperial Being, that is, the subjectivity of those who are at the center of the world because they have already conquered it.“ (Grosfoguel 2011: 7)

Den Mythos des entkörperlichten, nicht-situierten Subjekts geht einher mit dem wissenschaftlichen Gebot der Neutralität und der Objektivität: „The disembodied and unlocated neutrality and objectivity of the ego-politics of knowledge is a Western myth.“ (Grosfoguel 2011: 6) Der Versuch, in den Geisteswissenschaften eine wertneutrale oder objektive Subjektposition in der Wissensproduktion einzunehmen, führt dazu, implizit immer (a) einen Sprechort zu verschleiern und (b) das Bestehende bzw. das Hegemoniale und Normalisierte zu privilegieren.

Ähnlich formuliert auch Donna Haraway in ihrem Text *Situiertes Wissen* (1988) das Problem aus einer feministischen Perspektive. Für sie gelten auch im Wissenschaftsbetrieb Feministinnen als die „verkörperten Anderen, [...] denen es nicht erlaubt ist, *keinen* Körper zu haben, *keine* begrenzte Perspektive und damit auch *keinen* unausweichlich disqualifizierenden und belastenden Bias in ernstzunehmenden Diskussionen außerhalb unserer eigenen kleinen Zirkel“ (ebd.: 73, Herv. i. O.). Durch dieses Othing kann sich ein Sprechort der Wissenschaft konstituieren, den sie als „selbstidentisch, unmarkiert, entkörperpert, unvermittelt,

¹³Übersetzung M.K., Original: “El ego cogito moderno fue antecedido en más de un siglo por el ego conquiro (Yo conquisto) práctico del hispano-lusitano que impuso su voluntad (la primera ‚Voluntad-de-Poder‘ moderna) al indio americano. La conquista de México fue el primer ámbito del ego moderno.” (Dussel 1995: 48)

transzendent“ (ebd.: 87) beschreibt. Sie problematisiert den Prozess, der einerseits Sprechpositionen mit einem „erobernden Blick von nirgendwo“ und der „unmarkierten Kategorie der Macht zu sehen, ohne gesehen zu werden sowie zu repräsentieren und zugleich der Repräsentation zu entgehen“ (ebd.: 80) ausstattet. Dieser Blick bezeichnet Haraway zufolge die „unmarkierte Position des Mannes und des Weißen“ (ebd.). Andererseits schreibt er sich auf „mythische Weise in alle markierten Körper ein“ (ebd.). Diesem Verständnis setzt sie ihr Konzept des situierten Wissens entgegen, in dem „feministische Objektivität“ in „situiertem Wissen“ (ebd.) bestehen würde: „Die Moral ist einfach: Nur eine partielle Perspektive verspricht einen objektiven Blick.“ (ebd.: 82) Dafür müssten beispielsweise Darstellungen einer „wirklichen‘ Welt“ aufhören, von einer „Logik der ‚Entdeckung‘“ (ebd.: 94) bestimmt zu werden. Stattdessen müssten sie als „machtgeladene soziale Beziehungen der ‚Konversation‘“ (ebd.) verstanden werden. Schließlich spricht „die Welt [...] weder selbst, noch verschwindet sie zugunsten eines Meister-Dekodierers.“ (ebd.) Der Meister-Dekodierer müsste dabei über die Fähigkeit verfügen, den „göttlichen Trick“ (ebd.: 80) anzuwenden, der darin besteht, alles von nirgendwo sehen zu können.

Doch es stellt sich die Frage, wie sich dieses situierte Wissen konstituiert. Dafür schlägt Haraway eine Art Wissen von unten, eine Perspektive aus der Position der weniger Mächtigen, vor: „Es gibt gute Gründe für die Überzeugung, dass die Sicht von unten besser ist als die von den strahlenden Weltraumplattformen der Mächtigen herab.“ (ebd.: 83) Allerdings sind die Perspektiven von unten keine „unschuldigen‘ Positionen“ (ebd.: 84). Für Haraway besitzen sie zwar den großen Vorsprung dadurch, dass sie prinzipiell weniger anfällig sind für eine „Leugnung des kritischen und interpretativen Kerns allen Wissens“ (ebd.): „Die Unterworfenen haben eine passable Chance, dem göttlichen Trick mit seinen blendenden – und deshalb blindmachenden – Illuminationen auf die Schliche zu kommen.“ (ebd.) Allerdings ergibt sich keinesfalls einfach eine Sicht aus einer Subjektposition – aus einem „Molekül“ „Frau“, „kolonisierte Person“, „ArbeiterIn“ (ebd.) –, auch weil sich ein Subjekt nie unmittelbar präsent ist. Eine solche Perspektive der Romantisierung des Wissens der Unterdrückten würde in einen Relativismus münden, der nach Haraway aber das „perfekte Spiegelbild der Totalisierung“ (ebd.) der Objektivitätsideologien darstellt: „Beide leugnen die Relevanz von Verortung, Verkörperung und partieller Perspektive, beide verhindern eine gute Sicht.“ (ebd.) Unterwerfung kann schließlich keine Grundlage für kritisches Wissen darstellen, allenfalls ein „sichtbarer Anhaltspunkt“ (ebd.: 86). Haraway plädiert dafür, nicht nach der „Subjektposition der Identität“ zu suchen, sondern die der „Objektivität, d. h. der partialen Verbindung“ (ebd.):

„Das erkennende Subjekt ist in all seinen Gestalten partial und niemals abgeschlossen, ganz, einfach oder ursprünglich, es ist immer konstruiert und unvollständig zusammengeflochten, und deshalb fähig zur Verbindung mit anderen und zu einer gemeinsamen Sichtweise ohne den Anspruch jemand anders zu sein.“ (ebd.)

Ein Begriff von Objektivität, der durch ein unmarkiertes entkörperertes Subjekt gesetzt wird, wird inzwischen teilweise in der qualitativen Sozialforschung infrage gestellt. In vielen Forschungszusammenhängen ist es inzwischen üblich, das forschende Subjekt als Dimension der Forschung miteinzubeziehen. Oft tritt dann an die Stelle der Objektivität die intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Daraus folgt der Anspruch der Transparenz, der dann als Maß der Wissenschaftlichkeit gilt. Und dennoch wird es sich für viele komisch anhören, wenn ich schreibe, dass mein Ansatz weder objektiv noch wertneutral ist; und doch trifft diese Aussage zu. Oft wird auch der Anspruch des Einbezugs des Forschungssubjekts in die Forschungsperspektive zwar benannt, aber nicht eingelöst – dies kann natürlich auch diesem Text widerfahren.

Das methodische Ziel muss nicht abstrakte Objektivität, also Auslöschung der subjektiven Dimension im Forschungsprozess sein, sondern vielmehr die Anerkennung dieser. Ähnliches, wie ich es bereits bezüglich des Einflusses meiner Subjektposition auf die Erhebungssituation dargelegt habe, gilt in ebenso starkem Maße für die Auswertung und Theoretisierung. Dafür gilt es, die eigenen Denkvoraussetzungen als auch Begehren zu reflektieren. In den Diskussionen um erkenntnistheoretische Probleme in der postkolonialen Theorie und dem Feminismus wird oft von Begehren gesprochen, um die affektive, kontextuelle und subjektive Dimension vermeintlich neutraler Wissenschaft hervorzuheben. In Diskussionen von anderen Ansätzen wird das Problem wohl oft unter Forschungsinteresse subsummiert. Ich gehe dabei davon aus, dass der gesamte Auswertungsprozess von meinen Interessen und Begehren gelenkt wird; dass also die unzähligen offenen und impliziten Entscheidungen damit zusammenhängen. Dabei ist das Ziel nicht, diese Begehren so weit wie möglich unsichtbar werden zu lassen, sondern vielmehr, diese explizit und damit transparent zu machen. Zum einen kann so gewährleistet bleiben, dass andere – die Leser_innen dieses Textes – das Vorgehen im Fall einer gelungenen Analyse als nachvollziehbar ansehen; zum anderen erlaubt mir das explizit machen meiner Begehren die Reflexion meines Vorgehens. Die Instrumente dieser Reflexion unterliegen nun natürlich derselben Bedingtheit meines situierten Wissens. Klassische Erkenntnistheoretiker_innen würden hier einen infiniten Regress erkennen, also die Notwendigkeit die Reflexion des Reflektierten wiederum zu reflektieren, was wiederum zu reflektieren wäre usw. ohne jemals an etwas Festem anzukommen. Dies

könnte als das Schicksal aller von postfundationalistischen Ansätzen überzeugten Wissensproduzent_innen angesehen werden.

„Selbstverständlich muss auch das ‚Ich‘, das hier schreibt, selbst als ein ‚artikulierte‘ gedacht werden. Wir alle haben einen bestimmten Ort, eine bestimmte Zeit, eine spezifische Geschichte und Kultur, von denen aus wir schreiben und sprechen. Was wir sagen, steht immer ‚in einem Kontext‘ und ist positioniert.“ (Hall 1990: 26)

Dieses ‚Ich‘ wird sich im Prozess der Selbstreflexion nicht selbst präsent oder bewusst, vielmehr kann es sich durch Selbstreflexion artikulieren, das heißt eine Erzählung über sich selbst erfinden. Der in der dekolonialen und feministischen Perspektive formulierte Anspruch reicht dabei über die Benennung der subjektiven Dimension hinaus. Das Sprechen bzw. Schreiben erscheint nicht nur allgemein als durch das Subjekt geprägt, beeinflusst oder begrenzt. Statt auf den bürgerlichen Subjektivismus reduziert zu bleiben, mit dem Subjekt als beliebiges in der Welt gedacht wird, gilt es, in der Artikulation Instrumentarien zu verwenden, mit denen das ‚Ich‘ sich als spezifisch – als Partikulares – in den gesellschaftlichen Verhältnissen – im Allgemeinen – verortet artikulieren kann. Ich schlage hier vor, diese Verortung als eine gespaltene zu denken, in der die Nicht-Neutralität zum einen im Sinne einer (1) Subjektposition und zum anderen im Sinne einer (2) Subjektpositionierung gedacht wird.

(1) Subjektposition

Mit Subjektposition meine ich die passive Dimension der Verortung des Subjekts. Die Partialität der Perspektive besteht nicht nur darin, dass die Perspektive beschränkt ist, sondern auch darin, dass sie geprägt ist durch eine bestimmte Subjektposition. Diese lässt sich beispielsweise durch die großen Differenzkategorien *race*, *class*, *gender* beschreiben, die aus meiner Sicht zentral und unerlässlich und gleichzeitig mit Vorsicht zu genießen sind. In der Auflistung dieser drei Kategorien wird sehr häufig ein ‚etc.‘ angefügt, das Judith Butler als „embarrassed etc.“ (Butler 1990: 143) bezeichnet. Ausgehend von diesem ‚etc.‘ warnt Judith Butler vor der Essenzialisierung und Universalisierung dieser Kategorien (Castro Varela/Dhawan 2010: 314). Sie kritisiert eine auf diesen Kategorien fußende Perspektive, in der diese Kategorien eine Logik in Gang setzen, die makellose und kohärente Positionen und Sprechorte erschafft (ebd.). Inzwischen gibt es in feministischen und dekolonialen Kreisen den Anspruch einer Selbstverortung der Sprechposition. Allzu oft erstreckt sich die Selbstverortung weißer Akademiker_innen aber darauf, diese Kategorien gebetsmühlenartig runterzubeten. Dies birgt die Gefahr, dass der Effekt sich verschiebt. Statt einen Mehrwert für die Erkenntnis zu haben, kann ein Statement

– wie ‚ich bin weiß, cis-männlich, aus bürgerlichen Verhältnissen mit akademischem Bildungshintergrund, verfüge über einen starken Pass, etc.‘ – zwar Privilegien und Hierarchien transparent machen, gleichzeitig aber auch als Distinktionsmittel dienen, um sich als besonders reflektiert zu präsentieren. Nichtsdestotrotz stellen diese Kategorien aus meiner Sicht aber entscheidende und unumgängliche Instrumentarien dar, um gesellschaftliche Verortung zu denken.

Als besonders relevant für das Themenfeld der Dekolonialität und meine Forschung erscheinen mir meine Verortung im Globalen Norden und meines Weißseins. Zunächst zum Weißsein: Weißsein ist eine Kategorie, die in rassismuskritischen und dekolonialen Diskursen dafür sorgt, den universellen Sprechort eines vermeintlich neutralen Subjekts der Dominanzkultur zu markieren und damit zu unterhöhlen. Während People of Color und Schwarze Menschen im hegemonialen Diskurs in der Regel mit einem ethnisierten Sprechort ausgestattet sind – sie scheinen etwas zu sagen, weil sie beispielsweise Schwarz sind –, erscheinen weiße Autor_innen von einem unbestimmten, transparenten Ort aus zu sehen, zu sprechen und zu schreiben. Dies schlägt sich beispielsweise auch in der Farbmethaphorik in der Kunstwelt nieder, wie Hito Steyerl in ihrem Artikel *White Cube and Black Box. Die Farbmethaphysik des Kunstbegriffs* (2005) nachzeichnet. In der Ausstellungspraxis werden weiße Wände als zentrales Moment der hegemonialen Form des White Cubes „als Nicht-Orte und gleichzeitig als perfekte Orte gedacht – als selbstauslöschendes Vakuum, als neutraler Hintergrund, tabula rasa und als ästhetische Abgrenzung zum farblich ambivalenten Durcheinander der profanen Außenwelt“ (ebd.: 135). Die Farbmethapher des Weiß suggeriert Reinheit und Fokussiertheit und dient gleichzeitig als „ästhetische Richtlinie“, durch dessen „Aura [...] letztendlich definiert“ wird, „was Kunst ist“ (ebd.). Der White Cube wurde in Deutschland in den 1930er Jahren – unter der Herrschaft des Nationalsozialismus – erstmals zur hegemonialen Ausstellungsform und wurde dann in Frankreich, Großbritannien und den USA seit den 1940ern ebenfalls zur vorherrschenden Ausstellungsform (Maak/Klonk/Demand 2011). Weiß und der White Cube wurden dabei in den kunstwissenschaftlichen Diskursen als zivilisatorisch überlegen inszeniert und fungiert als „Auge der Wahrheit“ (Steyerl 2005: 138). Diese Darstellung der Farbmethaphorik aus der Kunstwelt gilt auch ähnlich für die eurozentrischen Wissenschaften und ihre Subjekte.

Obwohl Weißsein oder *whiteness* erst seit den 1990ern in den – auch rassismuskritischen – Wissenschaften angekommen zu sein scheint, wurde *whiteness* schon lange in der Rassismuskritik als eine Kategorie verwendet, mit der der rassialisierende Blick umgedreht wurde. So schrieb W.E.B. Du Bois 1920:

„HIGH in the tower, where I sit above the loud complaining of the human sea, I know many souls that toss and whirl and pass, but none there are that intrigue me more than

the Souls of White Folk. Of them I am singularly clairvoyant. I see in and through them. I view them from unusual points of vantage. Not as a foreigner do I come, for I am native, not foreign, bone of their thought and flesh of their language. Mine is not the knowledge of the traveller or the colonial composite of dear memories, words and wonder. Not yet is my knowledge that which servants have masters, or mass of class, or capitalist of artisan. Rather I see these souls undressed and from the back and side. I see the working of their entrails. I know their thoughts and they know that I know. This knowledge makes them now embarrassed, now furious! They deny my right to live and be and call me misbirth! My word is to them mere bitterness and my soul, pessimism. And yet as they preach and strut and shout and threaten, crouching as they clutch at rags of facts and fancies to hide their nakedness, they go twisting, flying by my tired eyes and I see them ever stripped, – ugly, human.“ (Du Bois 1920: 17)

Auch wenn im gesellschaftlichen Kontext von Du Bois ‚weiß‘ eine gängige und aggressive Selbstbezeichnung war, wird hier deutlich, wie die Umdrehung des Blicks die Herrschaft der unmarkierten Norm untergräbt und ihre diskursive Gewalt infrage stellt.

Die Kategorie weiß in den Diskussionen um *white privilege*, *critical whiteness* oder Weiß-seins-Studien referiert nicht auf eine überhistorische, biologistische Beschreibung einer Pigmentierung. Vielmehr ist es eine Subjektposition, die durch die Rassismus hervorgebracht wird. Genau wie es keinen überhistorischen, universalen Rassismus gibt (Bojadžijev 2005), gibt es auch kein allgemeines Verständnis von Weißsein. So galten bis ins 19. Jahrhundert beispielsweise in die USA eingewanderte Ir_innen als Schwarz. Susan Arndt zufolge geht es bei den Whiteness Studies nicht darum, „ontologisierend oder essentialisierend die Existenz des ‚weißen Menschen‘ oder einer ‚weißen Kultur‘ zu postulieren, vielmehr ist Weißsein als eine Konstruktion des Rassismus zu lesen, die kollektive Wahrnehmungs-, Wissens- und Handlungsmuster konstituiert hat“ (Arndt 2005: 343). Weißsein ist demzufolge eine „symbolische und soziale Position, die mit Macht und Privilegien einhergeht und sich auch unabhängig von Selbstwahrnehmungen und jenseits offizieller Institutionen individuell wie kollektiv manifestiert“ (ebd.). Critical Whiteness Studies zielen darauf ab, die unmarkierte Norm in rassistisch strukturierten Gesellschaften sichtbar zu machen.

„Genauso, wie alle rassistisch markierten Menschen, die jederzeit wahrnehmen, wo sie offensichtlich oder subtil ausgeschlossen und ‚verändert‘ werden, nehmen auch diejenigen, die im Rassismus bisher de-markiert waren – die als neutral und normal galten – wahr, in welcher Weise sie durch ihr Weißsein* ermächtigt und Nicht-Weiße diskriminiert werden.“ (Tißberger 2016: 26)

Tißberger unterscheidet dabei zwischen *whiteness* und Weißsein, auch wenn die zwei Begriffe in den deutschen Diskussionen oft synonym gebraucht werden. Ähnlich wie Weiblichkeit nicht gleich Frau-sein bedeutet, versteht Tißberger *whiteness* als „strukturierendes Moment einer Herrschaftsdimension – einer rassistischen Matrix“ (ebd.: 29). Whiteness wird so zur unbenannten, unsichtbaren und dethe-matisierten Norm, an der „Subjekte einer Gesellschaft gemessen, markiert und positioniert werden“ (ebd.).

„Whiteness ist Signifikant für Fortschrittlichkeit, Bewusstsein, ‚Intelligenz‘ bzw. Intellektualität oder Geistigkeit, Säkularisiertsein, Überlegenheit und eben alles, was die abendländische Moderne zum Ideal erklärt hat, dem gegenüber die ‚dunkleren Anderen‘ mit allen gegenteiligen Merkmalen ausgestattet sind: Zurückgebliebenheit, Einfalt und Religiosität, die mit mangelndem Bewusstsein und geringer Intellektualität etc. einher gehen.“ (ebd.)

‚Weißsein‘ stellt demgegenüber eine als weiß anerkannte – markiert oder unmarkiert – Subjektposition dar. Weißsein stellt einen Effekt des Rassismus dar, nicht seinen Ursprung. Es ist keine ontologische Subjektposition, sondern vielmehr eine prekäre, wenngleich wirkmächtige Subjektposition.

Es stellt sich die Frage, ob *whiteness*, das als Theorieimport aus den USA betrachtet werden kann – für den deutschen Kontext die angemessene Bezeichnung darstellt. Die Geschichte des rassistischen Otherings und Selfings in den USA verlief anders als in Deutschland. Im 4. Kapitel werde ich den Ansatz vor dem Hintergrund meiner empirischen Ergebnisse kritisch diskutieren und mögliche Fall-strike und Alternativen ausloten. An dieser Stelle genügen meine Ausführungen, um mein Eingebundensein in rassistische Strukturen des Wissens und seiner Subjekte zu diskutieren.

(2) Subjektpositionierung

Als Subjektpositionierung verstehe ich – im Gegensatz zu Subjektposition – die Weise, wie sich ein Subjekt, ‚ich‘, in den gesellschaftlichen Verhältnissen aktiv positioniert. In der auf die Auseinandersetzungen beim NoBorder-Camp 2012 in Köln folgenden bundesweiten Diskussionen um den Ansatz von Critical Whiteness wurde die Auslegung dort als essenzialistisch kritisiert (Ha 2014). Besonders scharfe Kritik kam von einer Autor_innengruppe, die in mehreren Interventionen auf die Gefahren eines essenzialistischen Verständnisses von Subjektpositionen in der Rezeption der Critical Whiteness Studies aufmerksam machten. Ein determinierendes Verhältnis von Subjektposition zu Subjektpositionierung problematisierten sie wie folgt:

„Eine politische Position ist nicht die logische Folge spezifischer persönlicher Erfahrungen, sondern entwickelt sich durch die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen. Auch Subjektivität resultiert nicht einfach aus der ‚Position‘ die ich vermeintlich aufgrund von Hautfarbe oder Geschlecht im Raster gesellschaftlicher Machtverhältnisse einnehme. Zu behaupten, dass eine politische Haltung unveränderbar an die ‚Position‘ innerhalb der Gesellschaft gebunden ist, bedeutet, einen statischen Begriff von Gesellschaft zu vertreten, der die Möglichkeit politischer Veränderung letztlich ausschließt.“ (Karakayalı /Tsianos/Karakayalı 2013)

Kurz: Die Subjektposition determiniert nicht die Subjektpositionierung. Hier möchte ich mich teilweise anschließen. Es gibt keine Politik mehr, es gibt kein Politisches mehr, wenn die Subjektpositionen und die Subjektpositionierungen zusammenfallen. Die Subjektpositionierung ist immer kontingent, was aber keinesfalls synonym mit zufällig zu setzen ist. Die Kontingenz der Subjektpositionierung zu behaupten, heißt nicht, dass die Subjektposition diese nicht mit strukturieren würde. Gleichzeitig gilt es essenzialisierende und determinierende Konzepte von Subjektpositionen und Subjektpositionierungen zu vermeiden. Aus verortetem Sprechen folgt keine Identitätspolitik.

Ich selbst – durch mein spezifisches Verhältnis zur hegemonialen *whiteness*, kurz: meines Weißsein – musste nie die Erfahrung machen, negativ von Rassismus betroffen zu sein; nicht die alltägliche Erfahrung, dass meine Argumente ständig in Diskussionen überhört werden, bis die gleichen Argumente von jemanden anders positionierten gesagt wurden; nicht die alltägliche Erfahrung, aufgrund meiner Herkunft keine Wohnung zu kriegen; nicht die alltägliche Erfahrung, dass meine Argumente nur als Ausdruck meiner sozialen Position, ‚Kultur‘ oder Herkunft gesehen wurden und nicht einfach meiner Überzeugung; nicht die alltägliche Erfahrungen, dass mein Wissen als partikulares abgetan, sondern als potenziell universalisierbar angesehen würde. Auch wenn ich diese Erfahrungen nicht selber gemacht habe, versuche ich diese zu sehen bzw. zu hören und daraus Konsequenzen für mein Handeln zu ziehen. Diese geteilten Erfahrungen beziehe ich dabei von Freund_innen, Kolleg_innen, Nachbar_innen, Lebenspartnerin, Genoss_innen, mit denen mich antirassistische Träume verbinden, oder anderen Wissenschaftler_innen, von denen ich dieses Wissen erbe. Das erkenntnistheoretische Problem des infiniten Regresses der Selbstreflexion löst sich auf in der Einsicht in die konstitutive Abhängigkeit des Subjekts von den anderen. Wenngleich sich so eine rassismuskritische Subjektposition konstituieren kann, ist diese doch keine Identität und keine sichere Ausgangslage; es konstituiert sich kein ‚antirassistisches‘ Subjekt. Subjekte sind im Sinne von Laclau und Mouffe (1985: 97ff) immer

überdeterminiert. Das heißt ihre Konstitution ist nie abgeschlossen, sondern vielmehr ist eine Subjektposition ein Effekt vielfältiger Ursachen, ein Knotenpunkt mannigfaltiger Signifikationsysteme; dadurch mehrdeutig, changierend und jede hegemonialisierte Eindeutigkeit nur temporär. Es ist also unmöglich dem Rassismus zu entkommen; jede Subjektposition bleibt mit ihm verwoben, wenn auch von unterschiedlichen Positionen und Positionierungen her. Meine rassismuskritische und dekoloniale Positionierung zielt also nicht darauf, sich von meinem Privilegien bringenden Verhältnis zu Whiteness oder meinem Status als Inhaber einer Staatsbürgerschaft im Globalen Norden zu lösen, es hinter mir zu lassen, denn meine Subjektposition wird immer – ob ich will oder nicht – dadurch geprägt sein, sondern vielmehr in dem ständigen Versuch, meine Subjektpositionierung so zu füllen, dass sie dies anerkennt und reflektiert.

Meine Subjektposition oder im besten Fall das durch meine Subjektpositionierung vermittelte Verhältnis zu meiner Subjektposition sowie meine Subjektpositionierung strukturieren mein Vorgehen dahingehend, welches Erbe ich antrete; wie ich also die Lernendenvorstellungen interpretiere und auf welche Theorien ich mich auf welche Art beziehe. Insbesondere aufgrund der Verwobenheit der Subjektposition und der Subjektpositionierung ist eine selbstreflexive Haltung durchgehend notwendig. Als Erbe dekolonialer Perspektiven stellt sich die Frage, worauf ich mich beziehe, wen oder was ich als das Erbe sehe und wie ich mich dadurch als Erben konstruiere. Mein Ziel ist es, Lernendenvorstellungen und fachwissenschaftliche Diskurse in einen Dialog zu setzen. Das heißt, nicht erst einen Theorierahmen dekolonialer Perspektiven zu entwickeln, zu fixieren und diesen dann anzuwenden. Ziel ist es, den Lernendenvorstellungen offener gegenüberzutreten, und die theoretischen Bezugsrahmen daran anzupassen, welche Fragen sich hier ergeben. Dabei muss ich mir die Frage stellen, was der Kanon oder das Archiv des Erbes ist, aus dem ich mir im Laufe der Auseinandersetzungen mit den Lernendenvorstellungen die theoretischen Ansätze herausuche.

Ein postkolonialer Erbe?

Das Feld der Diskussion um Dekolonialität und postkoloniale Theorie ist unüberschaubar, in vielen Disziplinen verortet und alles andere als homogen. Im deutschsprachigen Raum sind eine Reihe von Einführungen und Überblicksbänden entstanden, die für mich sehr wertvolle Überblicke und Genealogien vorgelegt haben. Am bekanntesten ist wohl die Einführung in die postkoloniale Theorie von María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan (2005), die um die Problematik der Schaffung eines Kanons wissen und sich dennoch dafür entscheiden, in ihrer sehr differenzierten Darstellung auf die „drei prominentesten Figuren – Edward W. Said, Gayatri C. Spivak und Homi K. Bhabha“ (ebd.: 8) zu fokussieren.

Damit reproduzieren sie die in den Postcolonial Studies verbreitete Rezeptionsweise bzw. Erbweise, die sie selbst in Bezug auf Youngs Ausdruck der „Holy Trinity“ (Young 1995: 163) als „Heilige Dreifaltigkeit“ (Castro Varela/Dhawan 2005: 25) bezeichnen. Ina Kerner (2012) legt in ihrer Darstellung postkolonialer Theorien einen stärkeren Fokus auf Frantz Fanon, Stuart Hall sowie lateinamerikanische Genealogien der postkolonialen Theorien wie etwa Walter Mignolo. In ihrem Sammelband *Schlüsselwerken der Postcolonial Studies* legen Julia Reuther und Alexandra Karentzos (2012) eine breit angelegten Überblick über zahlreiche Konzepte, Autor_innen und ihre Rezeption in verschiedenen akademischen Disziplinen vor. Überblicksbände für die fachdisziplinäre Rezeption gibt es inzwischen für die Geschichts- und Kulturwissenschaften (Conrad/Randeria 2002), die Soziologie (Reuter/Villa 2010) und die Politikwissenschaft (Ziai 2016a). Interdisziplinär mit einem Fokus auf migrationsgesellschaftliche Machtverhältnisse aus explizit postkolonialer Perspektive sind außerdem mehrere Bände erschienen, von denen ich hier nur *Spricht die Subalterne deutsch?* (Steyerl/Rodríguez 2003) und *re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland* (Ha/al-Samarai/Mysorekar 2007a) nenne.

In diesen Beiträgen wird immer das Problem der Genealogie postkolonialer Studien angesprochen. In den angloamerikanischen und britischen Diskussionen gibt es zwar ähnlich ausgerichtete Einführungen und Überblicksdarstellungen, zu den am meisten rezipierten gehören unter anderem wohl *The Postcolonial-Studies Reader* (Ashcroft/Griffiths/Tiffin 1995), *Colonialism/Postcolonialism* (Loomba 1998) und *Postcolonial Theory: A Critical Introduction* (Ghandi 1998), allerdings gestaltet sich die Diskussion um die Genealogie dabei deutlich antagonistischer. So wurde die häufig aufgegriffene literaturwissenschaftliche Genealogie postkolonialer Theorie heftig kritisiert (Ahmad 1995), die die Commonwealth Literary Studies als zentralen Vorläufer postkolonialer Theorien ausmachen, wie etwa in *The Empire Writes Back*, wo es beispielsweise heißt, „post-colonial theory was an invention of literary studies“ (Ashcroft/Griffiths/Tiffin 1989: 209). Damit korrespondiert ein Verständnis der postkolonialen Theorien, das auf koloniale Diskursanalyse verengt erscheint, während beispielsweise Aijaz Ahmad (1995) oder Fernando Coronil (2004) für einen weiteren Begriff plädieren, der die Gegenwärtigkeit neokolonialer und imperialer Herrschaft und den Widerstand dagegen als Ausgangspunkt postkolonialer Theoriebildung ausmacht. An der Verengung der postkolonialen Theorien auf Diskursanalyse erscheinen aus dieser Perspektive mindestens zwei Punkte als problematisch: (1) Das Koloniale in der postkolonialen Gegenwart wird als Reminiszenz einer abgeschlossenen Vergangenheit des Kolonialismus betrachtet. (2) Koloniale Dominanz in der Gegenwart ist nicht ausschließlich ein Problem der Repräsentation. Stattdessen ist es notwendig, gegenwärtige Strukturen in

Bezug auf sozioökonomische Ungleichheiten und internationale Arbeitsteilungen, politische Hierarchien und Abhängigkeitsverhältnisse und insgesamt die Reproduktion kolonialer und imperialer Ungleichheit als Ausdruck der gegenwärtigen Machtverhältnisse zu verstehen.

Der Ansatz der Dekolonialität in Lateinamerika plädiert für einen Begriff des Dekolonialen, der nicht auf Literatur und Humanwissenschaften reduziert ist, sondern der nicht-akademische und akademische, künstlerische und sozioökonomische Wissen- und Praxisformen umfasst, während postkoloniale Kritik beispielsweise bei Said eher auf den akademischen Intellektuellen beschränkt zu sein scheint (Young 1990: 171 ff). Robert Young schreibt in *Postcolonialism* eine Genealogie der anticolonialen und antiimperialen Bewegungen, die für eine Dekolonisierung der postkolonialen Gegenwart zentral erscheinen – von nationalen Befreiungsbewegungen, Aufständen und Revolutionen über die trikontinentalen Vernetzung wie die Bandung-Konferenz 1955 und die Havana-Konferenz 1966. Auch wenn seine klare dialektische Aufteilung im folgenden Zitat etwas zu undifferenziert erscheint, wird hier doch sein Punkt klar, der postkoloniale Theorien als Effekt anticolonialer Bewegungen darstellt:

“If colonial history, particularly in the nineteenth century, was the history of the imperial appropriation of the world, the history of the twentieth century has witnessed the peoples of the world taking power and control back for themselves. Postcolonial theory is itself a product of that dialectical process.” (Young 2001: 4; siehe dazu auch Young 2003)

Als Ausgangspunkt der Entstehung postkolonialer Theorie – oder auch „Gründungsdokument“ (Castro Varela/Dhawan 2005: 31) – wird häufig Edward Saids Publikation von *Orientalismus* (1978) benannt. Ohne die Leistung Saids schmälern zu wollen, erscheint es hier angebracht, kurz auf die Vorwegnahme einiger zentraler Thesen durch Anouar Abdel-Malek beispielsweise in *Orientalism in Crisis* (1963) zu verweisen, um die Problematik des Denkens des Erbens und die Suche nach einem Ursprung aufzuzeigen. Gleiches gilt für die Autoren der Négritude oder Frantz Fanon. Ebenso wird die *Subaltern Studies Group* im Indien der frühen 1980er Jahren als möglicher Ursprungsort der postkolonialen Theorien angeführt; diese Gruppe Historiker_innen versuchte eine Geschichte Indiens vom Standpunkt der subalternen Klassen zu schreiben und fand mittlerweile Nachahmer_innen in Lateinamerika, der Karibik und Südafrika (Kerner 2012: 150). Ebenso kann hier auf Schwarze Befreiungsbewegung in den USA verwiesen werden und beispielsweise einen ihrer bekannten frühen Autoren W.E.B. Du Bois. Der aus Lateinamerika stammende Ansatz benennt seine Wurzeln fast immer in lateinamerikanischen Kritikern

der Kolonialität, wie etwa Juan Carlos Mariátegui (1894–1930) oder José Martí (1853–1895) und nicht-lateinamerikanischen Autor_innen und sozialen Bewegungen (Mignolo 2007a: 34) oder auch den Alltagsverständnissen aus Vergangenheit und Gegenwart (Antunes Prado 2004). Dies ist keinesfalls eine vollständige Liste, sondern vielmehr ein kurzer Überblick über die als mögliche Ursprünge post- oder dekolonialer Theorien angesehenen Aspekte. Ich sage hier nichts Neues, wenn ich feststelle, dass es einen solchen Ursprung nicht gibt.

Als eine mögliche Heuristik schlagen beispielsweise Sabine Broeck und Carsten Juncker vor, das Feld mit den drei Begriffen „Postcoloniality – Decoloniality – Black Critique“ (2014) zu ordnen. Dabei ist aber klar, dass dies nur eine provisorische und problematische Aufteilung des Feldes ist. ‚Postcoloniality‘ bezieht sich dabei auf das im englischsprachigen Raum verbreitete Diskursfeld, insbesondere die Theorieproduktion in den USA, Großbritannien und Indien sowie beispielsweise auch Nigeria, Kenia oder Südafrika. ‚Decoloniality‘ bezieht sich auf die Theorieproduktion, die insbesondere im spanischsprachigen Raum oder mit Bezug auf diesen stattfindet, insbesondere Lateinamerika. Allerdings findet ein nicht unerheblicher Teil der akademischen Theorieproduktion in den USA statt; diese Dominanz und die sich daraus ergebenden Widersprüche haben beispielsweise letztlich auch zur Auflösung der Latin American Subaltern Studies Group geführt. Der Ansatz findet aber beispielsweise auch vermehrt Anwendung in Staaten in der früheren Einflusszone der Sowjetunion. ‚Black Critique‘ verweist dabei insbesondere auf Schwarze Autor_innen und Bewegungen in den USA, Großbritannien, der Karibik, Nigeria, Kenia, Südafrika, Ghana und der europäischen Diaspora. Eine solche Heuristik ist eingeschränkt nützlich, wenn auch ihre Begrenztheit deutlich ins Auge springt. Hier halte ich es mit Sabine Broeck und Carsten Juncker, die feststellen, dass es für eine dekoloniale Kritik wenig zielführend ist, die verschiedenen Ansätze durch ihre regionale Verortung oder ihre akademische Disziplin voneinander zu trennen (ebd.: 10). In diesem Sinne plädiere ich dafür, ohne Ausblendung der Unterschiede oder der Kontexte die Gemeinsamkeiten zu sehen, insofern sie für eine Analyse der postkolonialen Gegenwart hilfreich erscheinen. Hinzukommt – was die Sache zusätzlich verkompliziert –, dass dekoloniale Perspektiven keinesfalls das Lable postkolonial oder dekolonial tragen müssen, um für mich wertvolle Perspektiven einer dekolonialen Analyse zu bieten. Beispielsweise wäre hier das Feld der kritischen Migrations- und Rassismusforschung zu nennen, wie etwa der Ansatz der Autonomie der Migration (Bojadžijev, Mezzadra et al) oder der Migrationspädagogik (Mecheril et al), die für mich zentrale Ideengeber_innen darstellen.

Postkoloniale Theorien erscheinen in Deutschland oft als Import, als Transfer von Theorieelementen aus insbesondere dem englischsprachigen Raum in den Kontext der BRD. Aus meiner Perspektive ist diese Wahrnehmung richtig und falsch

zugleich. Falsch ist sie, da es auch in Deutschland eine lange Tradition dekolonialen Denkens gibt. Dekoloniale Bewegungen lassen sich in Deutschland mindestens bis ins 19. Jahrhundert zurückverfolgen und sind beispielsweise für die Zeit der Weimarer Republik teilweise aufgearbeitet, wenn auch kaum bekannt (Bojadžijev 2013). Dies trifft ebenso auf die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg zu, in der migrantische und nicht-migrantische Gruppen koloniale und imperiale Machtverhältnisse kritisierten. Dazu zählen beispielsweise auch die Diskurse organisierter Gruppen Schwarzer Menschen, die insbesondere seit den frühen 1980er Jahren dekoloniale Perspektiven in Deutschland stark machten, wie beispielsweise im einschlägigen Buch *Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte* von Katharina Oguntoye, May Ayim und Dagmar Schultz von 1986 dokumentiert. Diese Tradition und dieses Wissen dekolonialer Stimmen aus Deutschland werden in akademischen Diskussionen oft ausgeblendet oder abgewertet. Dekoloniale Ideen als reines Importprodukt aus dem englischsprachigen Raum erscheinen zu lassen, setzt also voraus, die Stimmen verschweigen zu lassen, die schon früh den Finger in die postkolonialen Wunden in Deutschland gelegt haben.

Fatima El-Tayeb beobachtet eine Traditionslinie in Europa und Deutschland, die auch in den gesellschaftskritischen und den Holocaust und sogar Kolonialismus zu zentralen Themen erhebenden Diskursen anzutreffen sei, die sie im Anschluss an Stuart Hall als „internalistische[s] Narrativ“ (El-Tayeb 2016: 19) bezeichnet. Die hier stattfindende „hegemoniale Selbstkritik“ geht von der Annahme aus, „dass die europäische intellektuelle Tradition genug Handhabe biete, das System von innen heraus zu korrigieren, wenn nötig“ (ebd.). Dieses internalistische Narrativ versteht sie als eine „narzisstische Geschichtsauffassung, in der komplexe historische Interaktionen einem insularen Modell untergeordnet werden, in dem ein essenzialistisch definiertes, weißes, christliches Europa immer und zwangsläufig die Norm bleibt“ (ebd.). Kritik üben dürften wiederum „nur die, die zumindest annähernd der Norm entsprechen“ (ebd.). Sie berichtet von den Erfahrungen, die sie im Zuge einer Einladung zu einer Konferenz zum Thema der Geschichte des Rassebegriffs in Deutschland gemacht hatte. Außer ihr waren ausschließlich weiße und fast ausschließlich männliche Wissenschaftler als Referenten vorgesehen. Aus der Auseinandersetzung mit den Organisatoren darüber schloss El-Tayeb, dass hier sowohl die implizite Annahme vorausgesetzt wurde, dass „rassifizierte Menschen“ keine Analyse, sondern vielmehr „Betroffenheit“ produzieren könnten, als auch, dass „weiße, heteronormative Wissenschaft nicht politisch und subjektiv sei“ (ebd.: 22). Schwarze Menschen oder People of Color kommen hier also entweder nur als Objekte vor und damit nicht zur Sprache oder ihre Analysen werden als Erfahrungen von Betroffenheit disqualifiziert. Die Ideen und Theoreme rassismuskritischer und

dekolonialer Perspektiven werden in den Diskursen der weiß dominierten Zusammenhänge so oft erst dann als wissenschaftlich qualifiziert angesehen, wenn sie „als Thesen mehrheitsdeutscher Autor_innen präsentiert“ (ebd.: 41) werden; dies gilt insbesondere für rassifizierte Autor_innen in Deutschland, obwohl es genau diese waren, die in Deutschland dafür gesorgt haben, dass dekoloniale Perspektiven hegemoniale Diskurse infrage gestellt haben.

Von wem erbe ich? Trotz meiner Bezüge auf transnationale Diskussionen um Dekolonialität schulde ich die Mehrheit der Ideen dieses Buches migrantischen, kanakischen, Schwarzen oder People of Color-Perspektiven, die in Deutschland seit Jahrzehnten durch wissenschaftliche Praxis gegen neokoloniale Ungleichheiten kämpfen. Es sollten sich also alle Leser_innen, die die Ansätze rassismuskritischer oder dekolonialer Perspektiven im Allgemeinen oder im Rahmen dieses Buches für ganz neu halten, kurz innehalten und sich die Frage stellen, wie es kommt, dass die zahlreichen Stimmen im deutschen Kontext bisher nicht zu ihnen durchgedrungen sind.

Gleichzeitig trifft die Wahrnehmung zu, dass viele Elemente postkolonialer Theorien in Deutschland insbesondere aus dem englischsprachigen Raum importiert wurden. Dieser Import muss als Transfer, als Rekontextualisierung verstanden werden. Bei dieser Rekontextualisierung – bei diesem Erbe – wird man dem Original nicht dadurch gerecht möglichst nah am Original, möglichst authentisch zu sein. Vielmehr liegt das dem Erbe innewohnende einzulösende Versprechen in der Übersetzung – im Sinne Spivaks (2008a) – in den anderen Kontext. Wenn wir davon ausgehen, dass sich die Kolonialität und der Rassismus immer wieder neu konfigurieren (müssen – durch die ständige Reibung mit dekolonisierenden Subjekten), wenn es also keinen universellen, überhistorischen Rassismus und Kolonialität, sondern spezifische, räumlich und zeitliche (Re-)Konfigurationen von Kräfteverhältnissen gibt (Bojadžijev 2008: 277), dann ist die Frage der Kontextualisierung für dekoloniale Perspektiven auf die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft zentral. Die Reduktion der kolonialen Vergangenheit Deutschlands auf den formalen Kolonialismus in Übersee unter Ausblendung beispielsweise des kolonialen Verhältnisses zu Osteuropa wäre hier ebenso zu diskutieren, wie die Reduktion des Rassismus auf das Denken in Schwarz-Weiß. Ich werde darauf an anderer Stelle zurückkommen. (4.2) Doch was ist hier eigentlich der Kontext? Nicht reduzierbar auf den nationalstaatlichen Container bestimme ich den Kontext als die für die gesellschaftliche Verortung der Lernenden und des Forschenden relevanten Felder.

Das Scheitern meiner klaren Bestimmung dessen, was ich als Kanon der dekolonialen Theorien begreife, von dem aus ich die Lernendenvorstellungen analysiere, ist offensichtlich. Dekolonialität als die Perspektive meiner Forschung bestimmt sich mit Césaire dabei vielmehr als das Erbe einer Haltung. Welche theoretischen Ansätze

dann von welchen Autor_innen herangezogen werden, bestimmt sich kontingent durch die von mir verfolgten Diskussionszusammenhänge ebenso wie iterativ in der Auseinandersetzung mit den Lernendenvorstellungen.

2.4 Zusammenfassung meiner Analyseperspektive

Im Folgenden werde ich kurz meine Analyseperspektive zusammenfassen – auch für all jene denen die letzten 70 Seiten zu Methoden- und Theorielastig waren: Ich führe eine Sekundäranalyse durch, die sich nicht durch die Methode im engeren Sinne, der qualitative Inhaltsanalyse, sondern durch seine explizit dekoloniale Perspektive von der Primärstudie unterscheidet. Meine epistemologischen Überlegungen gehen dabei von drei Aspekten der Dehierarchisierung des Wissens aus. Ausgehend von dem Konzept von Dirk Lange geht es mir nicht darum, die Lernendenvorstellungen als falsch oder defizitär zu begreifen, sondern sie zunächst als prinzipiell gleichwertiges, den Alltag der Lernenden ermöglichendes Wissen zu begreifen. Mit der Perspektive Inclusive Citizenship steht nicht mehr die Gegenüberstellung von Lernendenvorstellungen und fachwissenschaftlichen Vorstellungen an zentraler Stelle, sondern das Spannungsverhältnis von Act und Status bzw. mit Jacques Rancière von Politik und Polizei. Ausgehend von einem Begriff von *decolonial heritage* begreife ich mich als Forschenden selber als Teil des ‚Problems‘, versuche das Subjekt der Forschung als konstituierend und konstituiert durch das (de/koloniale) Erbe zu begreifen und mit dekolonialen Werkzeugen die irreduzible Daueraufgabe der Selbstreflexivität zu begründen.

Zur Beantwortung meiner Forschungsfrage, wie die Schüler_innen mit dem postkolonialen Erbe umgehen, ergibt sich daraus eine binäre Perspektive, wobei diese Binarität nicht als ontologisch, sondern vielmehr als fragile Heuristik begriffen werden muss. Die Denkweisen der Schüler_innen sind keine geschlossenen Ideologien; ich jage vielmehr „Spuren“ (Spivak 2008a) hinterher; Spuren, die nicht auf ein dahinter liegendes, geschlossenes Bedeutungssystem verweisen. Es geht mir dabei keinesfalls darum, die Schüler_innen in koloniale und dekoloniale aufzuteilen; es geht um die Vorstellungen oder die Spuren in ihren Denkweisen. So verkompliziert sich der Analyserahmen, der zunächst nach folgendem übersimplifizierenden, binären Code funktioniert: Erben die Schüler_innen koloniale oder dekoloniale Vorstellungen in ihrer Beschreibung gesellschaftlicher Zusammenhänge? Reproduzieren sie koloniale bzw. neokoloniale Vorstellungen oder verschieben, unterlaufen oder umgehen sie diese, stellen sie diese infrage, widersprechen sie ihnen, ‚dekolonisieren‘ sie sie? Dieser binäre Code zieht sich durch alle Kategorien meines Kategoriensystems. Im Rahmen der Explikation werde

ich jede Kategorie zunächst überblicksartig darstellen, um dann in Fallanalysen zum einen detaillierter Argumentationen und Bilder untersuchen und zu illustrieren sowie zum anderen Verknüpfungen, Ambivalenzen oder Widersprüchen in den jeweiligen kolonialen oder dekolonialen Vorstellungen nachzuspüren. Die Binarität ist dementsprechend nicht als Widerspruch zu denken, sondern vielmehr als Spannungsverhältnis, dessen Ausbuchstabierung zentrales Ziel der Analyse ist. Spannungsverhältnisse und Ambivalenzen erscheinen insbesondere aus einer didaktischen Perspektive interessant, da diese als Ausgangspunkt für didaktische Irritationen von hegemonialen Denkweisen dienen können. Letztlich zielt die Analyse schließlich darauf, didaktische und bildungswissenschaftliche Perspektiven zu entwickeln, die dekoloniale Ansätze in der politischen Bildung unterstützen können.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der 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.





Empirischer Teil: Vorstellungen von Lernenden über Globalisierung aus dekolonialer Perspektive

3

3.1 Das Kategoriensystem

Im Zuge der Auswertung haben sich – nach zahlreichen Umwegen – drei Hauptkategorien ergeben: Eurozentrismus, Selfing/Othering und Agency/Subalternität. Diese stellen den Versuch dar, die auch induktiv entwickelten Subkategorien zu ordnen und den sich aus der theoretischen Diskussion ergebenden Fragestellungen gerecht zu werden. Die titelgebenden Begriffe der drei Hauptkategorien stellen grundlegende Elemente dekolonialer Theoriebildung dar. Dementsprechend ergibt sich eine Trennschärfe der Kategorien keineswegs selbsterklärend. Diese Elemente spielen explizit oder implizit in unzähligen Diskussionen um Dekolonialität eine Rolle, es kursieren zahlreiche voneinander abweichende Definitionen und sie sind auf verschiedene Weisen miteinander verwoben. Dabei konnte im Zuge des Auswertungsprozesses eine angemessene Trennschärfe der Kategorien erreicht werden. Eine Auseinandersetzung mit den jeweiligen Kategorien und die ihnen eigenen Logiken finden sich am Anfang des jeweiligen Abschnitts. Dort versuche ich, die jeweils spezifische Perspektive herauszuarbeiten.

Um eine bessere Orientierung beim Lesen zu ermöglichen, skizziere ich an dieser Stelle bereits überblicksartig den jeweiligen Fokus der Abschnitte. In der Kategorie Eurozentrismus setze ich mich mit Vorstellungen auseinander, die auf Bilder und Erklärungsmodelle globaler Konstellationen in der Gegenwart und ihrer Konstruktion in der Geschichte zielen. Im Rahmen der Kategorie Selfing/Othering setze ich mich mit Prozessen der Selbst- und Fremdkonstruktionen in postkolonialen Konstellationen auseinander. Dabei beschränke ich mich per definitionem auf migrationsgesellschaftliche Kontexte – andernfalls wären die Überschneidungen zu den anderen beiden Kategorien zu groß bzw. die Trennschärfe ungenügend. Im Rahmen der Kategorie Agency/Subalternität setze ich

mich mit Vorstellungen der Schüler_innen über Akteure und Nicht-Akteure auseinander. Anhand der drei als subaltern vorgefundenen Gruppen ‚Arbeiter_innen im Globalen Süden‘, ‚Kolonisierte‘ und ‚Geflüchtete‘ schaue ich mir auch an, wer in der mehrheitlichen Perspektive der Schüler_innen an ihrer statt als Akteur erscheint.

3.2 Eurozentrismus

3.2.1 Das Feld strukturieren: Was ist Eurozentrismus?

Es gibt keine einheitliche Definition von Eurozentrismus. Ausgangspunkt des von mir verwendeten Begriffs stellen zwei bekannte Definitionen von Eurozentrismus dar:

„Eurozentrismus ist der Begriff dafür, den Westen für das naturgemäße Zentrum des Universums zu halten.“ (Thiong’o 1993: 17)

„Eurocentrism is a culturalist phenomenon in the sense that it assumes the existence of irreducibly distinct cultural invariants that shape the historical paths of different people. Eurocentrism is therefore anti-universalist, since it is not interested in seeking possible general laws of human evolution. But it does present itself as universalist, for it claims that imitation of the Western model by all peoples is the only solution to the challenges of our time.“ (Amin 1988: vii)

Das „naturgemäß“ ist in der Definition von Ngugi wa Thiong’o sehr ernst zu nehmen. Es meint nicht, dass es tatsächlich natürlich so sei, dass der Westen das Zentrum des Universums war oder ist. ‚Naturgemäß‘ verweist – ähnlich wie der ideologiekritische Begriff der zweiten Natur – vielmehr darauf, dass diese Annahme nicht etwa behauptet werden muss, sondern als implizite Denkvoraussetzung, eben als natürlich, erscheint. Samir Amin stellt heraus, dass sich der Universalismus als universalistisch darstellt, also als Maßstab für alle Menschen, Entwicklungen und Kontexte, während er doch in Wirklichkeit keine allgemeine Theorie der menschlichen Entwicklung ist und vielmehr irreduzibel unterschiedliche kulturelle Konstanten verschiedener Völker behauptet. Unabhängig davon, wie die allgemeinen Gesetze menschlicher Entwicklung aussehen könnten und ob die Suche danach erfolgversprechend ist, stellt er damit den partikularistischen Ausgangspunkt des Eurozentrismus heraus. Dabei gibt es nicht nur ein Entweder-Oder zwischen Eurozentrismus oder Universalismus, sondern vielmehr ein komplexes, widersprüchliches und verwobenes Verhältnis. Häufig finden sich eurozentrische

Aspekte in universalistischen Vorstellungen, beispielsweise in Forderungen nach Gerechtigkeit. Diese Verwobenheit von eurozentrischen und universalistischen Formen stellt eine besondere Herausforderung für die Analyse dar. Aus der Einsicht in die Verwobenheit von Universalismus und Eurozentrismus entwickelte sich das Projekt, Europa zu provinzialisieren (Chakrabarty 1992). Paul Rabinow formuliert dieses Projekt programmatisch folgendermaßen:

„We need to anthropologize the West: show how exotic its constitution of reality has been; emphasize those domains most taken for granted as universal (this includes epistemology and economics); make them seem as historically peculiar as possible; show how their claims to truth are linked to social practices and have hence become effective forces in the social world.“ (Rabinow 1986: 241)

In den genannten Definitionen bleiben aber viele Fragen ungeklärt oder zumindest offen für widersprüchliche Interpretationen. Ich sehe hier zahlreiche Probleme, die ich im Folgenden anhand von drei Punkten darstelle:

(1) In der Regel wird unter Eurozentrismus verstanden, dass eine Form, wie sie in Europa entstanden sei, anderen Teilen der Welt übergestülpt oder aufgezwungen wird. Dies kann beispielsweise administrative Vorgänge, ökonomische Strukturen oder diskursive Ordnungen meinen. Das heißt, es geht sowohl um real stattfindende gesellschaftspolitische Prozesse, die im nicht-europäischen Raum umgesetzt werden, als auch um rein diskursive Blicke auf Aspekte innerhalb dieses Raums. Aber: Dasjenige, was hier als ‚europäisch‘ imaginiert wird, basiert nicht auf einer realen Entwicklung von oder in Europa, sondern vielmehr auf einer Imago Europas. Das bedeutet, dass nicht Etwas, was in Europa Wirklichkeit war oder ist, auf andere Teile der Welt projiziert wird, sondern vielmehr Etwas, das in der kolonialen Vorstellungswelt als europäisch konstruiert wird. Die Ideologie des Eurozentrismus bringt also sein eigenes Subjekt, ‚Europa‘, erst hervor. Eurozentrismus war also nie ein Gegeneinander von tatsächlichen Nationen, vorgestellt als homogene Entitäten, sondern eine Ideologie. Dies wird umso deutlicher, als eurozentrisch-koloniale Diskurse und Politiken auch auf die Arbeiter_innenklasse in Europa angewandt wurden (Conrad 2010: 74 ff).

(2) Die ideologische Form mit dem Namen ‚Europa‘ bezieht sich auf ein Territorium, auf einen Raum. Aber welcher Raum ist damit denn eigentlich gemeint? Es ist nicht Osteuropa, welches einen untergeordneten Sonderplatz im Denken von Europa innehält, da es geographisch zu Europa und gleichzeitig ideologisch zu Europas Anderem gehört. Wenn im eurozentrischen Diskurs von ‚Europa‘ die Rede ist, dann ist damit geographisch West- und Mitteleuropa gemeint. Allerdings ist ‚Europa‘ in diesem Kontext nicht in erster Linie ein geographischer Signifikant.

Vielmehr ist es die implizite Norm und das implizite Zentrum der asymmetrischen Welt und insofern stellt Westeuropa nur einen Teil dieser dar. Um Westeuropa und die USA in dieser Ideologie zu fassen, müsste der Begriff Eurozentrismus möglicherweise durch den etwas unhandlichen Begriff des Okzidentalozentrismus abgelöst werden. Doch auch hier stellt sich letztlich das gleiche Problem. Amin zufolge müssten neben den USA mindestens auch Japan und Australien dazugezählt werden (1988: xii). Diese liegen jedoch geographisch gesehen – zumindest in der hegemonialen geographischen Sicht auf die Welt – nicht im Westen, während Lateinamerika zwar schon im Westen liegt, aber nicht als implizite und naturalisierte Norm konstruiert wird. Nebenbei: Im Westen wovon eigentlich? Auch hier wird die implizite und naturalisierte Norm Europas als „naturgemäßes Zentrum des Universums“ (Thiong'o 1993: 17) offenbar. Es gibt also keine geographische Lösung des begrifflichen Problems. Entscheidend ist vielmehr die ideologische Form der impliziten und naturalisierten Form ‚Europas‘ im eurozentrischen Diskurs. ‚Europa‘ kann dabei mehrere Namen und unterschiedliche geographische Bezüge haben.

(3) Dementsprechend ist – wiederum Amin folgend – Eurozentrismus nicht als banaler Ethnozentrismus zu verstehen:

„Eurocentrism is not the sum of Westerners' preconceptions, mistakes, and blunders with respect to other peoples. After all, these errors are no more serious than corresponding presumptions that non-European peoples hold with respect to Westerners. Eurocentrism is thus not a banal ethnocentrism testifying simply to the limited horizons beyond which no people on this planet has yet truly been able to go. Eurocentrism [...] constitutes one dimension of the culture and ideology of the modern capitalist world.“ (Amin 1989: vii)

Eurozentrismus ist also nicht als scheiternder interkultureller Dialog zu verstehen, sondern fußt auf den massiven Ungleichheiten und Hierarchien zwischen Globalem Norden und Globalem Süden in einer kapitalistisch organisierten Welt. Ein banaler Ethnozentrismus, verstanden als beschränkter Horizont, könnte in jeder Weltregion anzutreffen sein. Eurozentrismus zeichnet sich dadurch aus, dass er als Ideologie – Arbeitsdefinition mit Althusser, verstanden als das imaginäre Verhältnis zu den realen Existenzbedingungen (Althusser 1969: 139) – nicht einfach eine Weltanschauung war, sondern derart an Hegemonie gewinnen konnte, dass der Westen als das „naturgemäße“ (Thiong'o 1993: 17) Zentrum des Universums erscheint.

Diese skizzenhafte Definition von Eurozentrismus stellt im Folgenden den theoretischen Rahmen für die Analyse der Aussagen der Schüler_innen dar. Dabei

soll es nicht darum gehen, möglichst viele Aspekte aufzuzeigen, wo sie eurozentrische Motive verwenden, sondern vielmehr möchte ich Widersprüche, Ambivalenzen und Spannungsfelder herausarbeiten, die letztendlich entscheidender für das Gelingen von Bildung sind. Wie sich in der Analyse zeigen wird, werden von den Schüler_innen im Sprechen über globale Ungleichheit ganz verschiedene Aspekte, Bilder und Erklärungsmodelle vorgebracht. In der Analyse wird nun der Blick darauf gelegt, inwiefern diese eurozentrisch sind oder eurozentrische Perspektiven unterlaufen. Die Vorstellungen der Schüler_innen von globaler Ungleichheit sind geprägt davon, dass sie einen universalistischen Standpunkt einnehmen, der Ungleichheit und Ungerechtigkeit als normativ falsch ansieht. Gleichzeitig sind aber eurozentrische und herrschaftslegitimierende Aspekte stark verbreitet. Anders formuliert: Der humanistische Universalismus wird durch die eurozentrischen Partikularismen geprägt und verliert dadurch seinen universalistischen Gehalt. Und andersherum: Die eurozentrischen Vorstellungen werden durch die humanistische Norm der Schüler_innen ständig unterminiert. Dies ist ein Spannungsfeld, das das ganze Kapitel durchziehen wird.

Dieser Hauptkategorie liegen alle Aussagen zugrunde, in denen die Schüler_innen Vorstellungen der Differenz von Globalem Norden und Globalem Süden bzw. dem Westen und dem Rest (Hall 1992) als auch vermutete Ursachen für diese diskutieren. Diese so ausgewählten Aussagen wurden unter Einbeziehung dekolonialer Perspektiven in einem induktiv-deduktiven Verfahren weiter in sechs Subkategorien codiert. Jeweils zwei dieser Subkategorien bilden eine Gruppe, da sie sich mit verwandten Aspekten beschäftigen, die sich gegenseitig ergänzen. Der Gruppe ‚Stagnation vs. Fortschritt‘ liegen alle Aussagen der Schüler_innen zugrunde, die die Aspekte von Stagnation und Fortschritt in den Mittelpunkt ihres Denkens über globale Ungleichheit stellen. Die beiden hier vertretenen Subkategorien ‚Teleologische Geschichtsnarrative‘ und ‚Afrika, Armut und die „Stämme“‘ bilden die hier aus dekolonialer Theorieperspektive im Material aufscheinenden entscheidenden Spannungsfelder ab. In der Gruppe ‚Mentalität der Freiheit‘ liegen alle Aussagen zugrunde, die Attribute wie Freiheit, Aufklärung und Demokratie bzw. Despotie, Traditionalismus und Unfreiheit als zentrale Differenzmerkmale zwischen Globalem Norden und Globalem Süden bzw. dem Westen und dem Rest ansehen. Dies diskutiere ich in den beiden Subkategorien ‚Freiheit als europäisch-westliche Idee‘ und ‚Zur Ambiguität der Menschenrechte‘. Der dritten Subkategoriengruppe liegen alle Aussagen zugrunde, die die Frage von ‚Ordnung und Staatlichkeit‘ ins Zentrum ihrer Diskussion um globale Ungleichheit stellen. Hier habe ich die Denkweisen über ‚Korruption‘ und ‚Ordnung als Voraussetzung von Entwicklung‘ als zentrale Topoi ausgemacht.

3.2.2 Stagnation vs. Fortschritt I: Teleologische Geschichtsnarrative

In diesem Abschnitt geht es um die Frage, inwiefern teleologische Geschichtsnarrative von den Lernenden reproduziert werden. Dabei ist zu überprüfen, inwiefern in diesen Narrativen das eurozentrische Moment auftaucht, nach dem Europa bzw. der Westen an der Spitze der geschichtlichen Entwicklung verortet werden. Narrativ ist ein großes Wort. Die meisten Lernenden verwenden vielmehr diskursive Versatzstücke solcher Narrative. Um dies zu veranschaulichen, wird hier exemplarisch ein zusammenhängender Auszug vom Interview mit David (Gym14) vorgestellt, der ein solches Narrativ beinhaltet.

Im Anschluss an eine Interviewpassage zu Lebensweisen in Afrika stelle ich die Nachfrage, ob die Mehrheit der Menschen in Afrika auf die von ihm beschriebene Weise, als auf das „Wesentliche beschränkt“, lebe, woraufhin er das Feld erweitert, auf die vorher diskutierte Frage von Entwicklung im Sinne von Fortschritt zurückkommt und diese an die räumliche Nähe zu Europa koppelt.

I: Und wie, ähm .../ Lebt die Mehrheit der Menschen in Afrika so?

S: Nein, die Minderheit.

I: Die Minderheit?

S: Die Mehrheit ist ja oberhalb der Sahara in den Staaten am Mittelmeer. Die sind ja schon durch die Nähe zu Europa ziemlich weit. Südafrika ist auch relativ weit. Und selbst in den Republiken wie Kongo haben die Leute ja auch inzwischen richtige Waffen leider. Also die sind schon fortschrittlich. (David, Gym14)

Hier wird also als zentrale Differenz in den vorgestellten Entwicklungsstufen Afrika unterhalb der Sahara und oberhalb der Sahara, also den „Staaten am Mittelmeer“ eingeführt. Im Anschluss stelle ich die zurückspiegelnde Nachfrage, um dem Zusammenhang von der territorialen Nähe zu Europa mit der Möglichkeit von Fortschritt nachzugehen.

I: Mhm. Und, ähm, die Nähe zu Europa hat den Fortschritt in den arabischen Ländern ermöglicht?

S: Begünstigt!

I: Begünstigt?

S: Also natürlich wenn man .../ Schon früher ja der Handel am Mittelmeer, Rom war da ja auch früher mit einer fortschrittlichen Kultur in Ägypten. Ägypten hat ja schon immer eine fortschrittliche Kultur gehabt früher. Also die fortschrittliche Kultur

Europas wird das ein bisschen begünstigt haben. Letztendlich haben sich die Leute auch selber entwickelt. Dadurch dass die auch am Mittelmeer die Nähe zu Spanien hatten – da ist ja die Straße von Gibraltar, glaube ich – da ist ja reger Handel und so was. Und Konversation. Und da vermischen sich die Kulturen ja auch. Und das sieht man halt, dass in Afrika schon Teile der fortschrittlichen Kultur mit drin sind.

I: Mhm.

S: Natürlich auch Nachteile vielleicht der europäischen Kultur. Das gehört immer dazu. Aber halt der Fortschritt wird dadurch, DENKE ich mal, auch ein bisschen angekurbelt. (David, Gym14)

David vermerkt, dass Ägypten „schon immer eine fortschrittliche Kultur“ gehabt habe. Gleichzeitig stellt er die Fortschrittlichkeit des antiken Ägyptens in den Zusammenhang mit dem Einfluss des römischen Reichs. Neben der Andeutung, dass es sich dabei um einen begünstigenden Einfluss gehandelt habe, bleibt weitgehend unklar, wie das Verhältnis von eigener Entwicklung und Entwicklung durch Europa zu verstehen ist. Das zweite Argument ist die durch „Konversation“ und insbesondere den „regen Handel“ im mediterranen Raum hergestellte Einflussnahme. Dadurch würden sich die Kulturen „vermischen“. Das Resultat des Prozesses sei darin auszumachen, dass „in Afrika schon Teile der fortschrittlichen Kultur mit drin“ seien. An mehreren Stellen benennt David auch die Nachteile, die durch die Verbreitung der „europäischen Kultur“ entstanden sind; dazu weiter unten mehr. Diese erscheinen ihm jedoch akzeptabel, da der Fortschritt „auch ein bisschen angekurbelt“ werde. An dieser Stelle benutzt er relativierende Ausdrücke („auch ein bisschen“), die an der Gesamtstruktur seiner Argumente nichts ändern, die wir jedoch für die Interpretation im Hinterkopf behalten sollten. Der Ursprung der Entwicklung selbst scheint nach David jedenfalls die Einflussnahme Europas zu sein. Auf die erzählgenerierende Frage dazu, wie es überhaupt zum Fortschritt in Europa kam, wusste David zwar keine Antwort. Nichtsdestotrotz wiederholt er hier die Denkweise einer Verknüpfung von territorialer Nähe zu Europa und Fortschritt.

I: Und, ähm, wie kam es überhaupt zum Fortschritt? Also Europa .../

S: Na ja, Europa war ja .../ Na ja, eigentlich das alte Rom war ja – mit Griechenland zusammen – die erste große antike Kultur. Warum die genau da entstanden ist weiß man nicht.

I: Ja.

S: Aber es ist halt so gewesen. Und seitdem hat sich ja, dadurch dass Rom und Griechenland auch so großen Einfluss genommen haben, die ganze Kultur danach entwickelt. Die arabische Kultur war auch relativ weit, aber die sind ja weit weg. Die waren nur

durch Russland mit Europa verbunden. Und die Türkei, da war ja das Osmanenreich und die waren ja auch relativ weit. Aber es ist halt so gekommen, dass in Afrika nicht so viel war. Bis dann die Kolonialherren halt nach Afrika gegangen sind. Und dadurch kam das dann denke ich auch, diese fortschrittliche Kultur teils. (David, Gym14)

Das „alte Rom“ und „Griechenland“ sieht David als „erste große antike Kultur[en]“. Den Grund dafür vermag er an dieser Stelle nicht auszumachen. Den Grund wisse „man nicht“, aber es sei „halt so gewesen“. Die Prämisse des Narrativs – die Differenz von fortschreitenden und stagnierenden Kulturen – wird hier explizit gesetzt. Diese stellen für ihn den Startpunkt von der Entwicklung von Kultur selbst dar, denn der „große Einfluss“ Roms und Griechenlands habe zur Entwicklung der „ganze[n] Kultur danach“ geführt. Das Verhältnis zu ‚Afrika‘ – gemeint ist hier ‚Afrika‘ südlich der Sahara – lässt sich bei David klar beschreiben, während das Verhältnis zur „arabische[n] Kultur“ und zum „Osmanenreich“ auf mehrere Weisen zu interpretieren ist. So sei in Afrika „nicht so viel“ gewesen. Dies habe sich erst dadurch geändert, dass die „Kolonialherren nach Afrika gegangen sind“. Dadurch sei dann „diese fortschrittliche Kultur“ dahingekommen. Dieses Argument werde ich im Folgenden Abschnitt genauer analysieren.

Das Verhältnis der „arabische[n] Kultur“ und des „Osmanenreich[s]“ beschreibt David wiederum in Begriffen von Entwicklungsniveaus und räumlichen Beziehungen. Die „arabische Kultur“ sei „auch relativ weit“ gewesen. Allerdings hätten sich diese auch „weit weg“ von Europa befunden – also in diesem Fall des vermeintlichen Ursprungs Europas, also Rom und Griechenland – und nur „durch Russland mit Europa“ verbunden. Ähnliches gelte für das „Osmanenreich“. Unabhängig von der historischen und geographischen Stimmigkeit dieses Arguments lässt sich hier folgende Interpretation vornehmen: Es gab mehrere Kulturen mit unterschiedlichen Entwicklungsniveaus. In der europäischen Antike hat sich dann Europa an die Spitze dieser Entwicklung gesetzt und im Folgenden den Fortschritt anderer Kulturen befördert, wie beispielsweise die „arabische Kultur“ und das „Osmanenreich“; oder den Fortschritt anderer Kulturen erst hervorgebracht, wie am Beispiel der erst durch den Kolonialismus durchbrochenen Fortschrittslosigkeit Afrikas. Die „arabische Kultur“ und das „Osmanenreich“ werden von David in universalen Entwicklungsstufen auf einer Stufe zwischen „Afrika“ auf der einen und „Europa“ bzw. „Rom“ und „Griechenland“ auf der anderen Seite der Stufenfolge angeordnet. Einem Raum wird eine Zeit und einer Zeit ein Raum zugeschrieben. Der Ort des „Osmanenreiches“ oder des heutigen ‚Afrikas‘ erscheint in dieser Logik also als früher und ‚Europa‘ ist jetzt und dabei der Zukunft zugewandt. Diese koloniale Raum-Zeit-Matrix

(4.2.2.2) stellt ein wesentliches Moment kolonialer Ideologie dar. Ab dem Zeitpunkt der Existenz des antiken Griechenlands und des „alten Roms“ steht Europa an der Spitze einer teleologischen Geschichte; nach dem antiken Griechenland und dem alten Rom entwickelte sich die „ganze Kultur danach“. Dabei changiert das Argument zwischen einer ‚realen‘ Entwicklung, die die vermeintliche Fortschrittlichkeit durch Kolonialismus, andere Einflussnahmen oder Handel von Europa in andere Teile der Welt trägt, einer Vorannahme der Differenz der Kulturen und der Beschreibung der Weltgeschichte über Entwicklungsstufen anhand eurozentrischer Maßstäbe.

Von diesem Bild vom Europa des antiken Griechenlands und Roms zieht David eine Linie zum heutigen Europa, dessen Fortschrittlichkeit immer noch ausstrahlen kann. In Bezug auf den arabischen Frühling ist er zwar der Ansicht, dass die Demokratie da „noch nicht weit genug“ sei. Um dies zu ändern, sieht er aber kein militärisches Eingreifen, sondern Unterstützung der Aufständischen, humanitäre Hilfe, Verständigung und vor allem Schulbildung als adäquate Mittel an. Im Hintergrund dessen steht dabei der Gedanke, dass Libyen und Syrien auf einer anderen Entwicklungsstufe stehen würden und diese Bildung bräuchten, um den Fortschritt und damit die Überwindung der andauernden Konflikte zu ermöglichen.

S: Man hat jetzt ja auch gesehen, in Libyen und Syrien ist ja immer noch der arabische Frühling. So hieß das glaube ich? Ich bin mir nicht ganz sicher.

I: Mhm [bejahend].

S: Also es ist schon in der Umsetzung, aber die politische Lage ist einfach noch zu risikoreich da. Oder die Demokratie ist da noch nicht weit genug.

I: Und wie könnte das dazu kommen?

S: Also dass die Demokratie weit genug ist?

I: Ja.

S: Also militärisches Eingreifen halte ich nicht für sinnvoll von der EU oder NATO. Also die Leute müssen sich im Grunde selber irgendwann dazu aufrufen. Man kann die dabei unterstützen. Also kann man, wie es ja zum Beispiel gemacht wird in Syrien, die Aufständischen mit Lebensmitteln und so versorgen, damit die das schaffen. Und man muss halt möglichst das fördern. Immer die politische Verständigung fördern. Und, ja, eben auch mehr humanitäre Hilfe hinsenden. Nicht nur jetzt vielleicht Leute die da kochen und da, weiß ich nicht, Wasser verteilen. Sondern auch Leute .../ Schulbildung muss ganz doll gefördert werden. Und die das psychologisch auch alles managen da mit den Diplomaten. (David, Gym14)

Anders als in der kolonialen Vergangenheit hält er also eine direkte Intervention Europas in Libyen und Syrien nicht für sinnvoll. Er scheint hier aus der Sicht der EU zu argumentieren und plädiert dafür, Bildung dorthin zu senden, um die Demokratie dort voranzubringen. In Verbindung mit seinen Vorstellungen zu den Entwicklungsstufen und dem Zentrum des Fortschritts in Europa erscheint auch dieser Gedanke als problematisch, da dort fehlende Bildung durch hier vorhandenes Wissen aufgefüllt werden könne.

Auf die Nachfrage, wie er sich das Leben in einem „Stamm“ in Afrika vorstellt, malt David ein Bild des Alltags in einem „afrikanischen Stamm“.

I: Mhm. Ja. Nochmal kurz zurück zu Afrika: Wie kann man sich das denn vorstellen, so Leute die noch in so einem Stamm leben? Wie sieht so ein Alltag aus?

S: Mhm. Also die stehen auf und dann sorgen die für alles was sie zum Überleben halt brauchen. Essen. Wasser. Eventuell, wenn irgendjemand krank ist, bestimmte Heilkräuter. Ich weiß nicht auf was da noch vertraut wird. Tiermedizin ja teils. Ja, Häuser, wenn die ein Dorf haben vielleicht mal irgendwas reparieren oder so. Rohstoffe, Vorräte für den Winter anlegen. Obwohl in Afrika, im Regenwald, gibt es eigentlich keinen richtigen Winter. Da bleibt das Klima eigentlich konstant. Also die leben halt noch auf das Wesentliche beschränkt. Alles, was sie zum Leben brauchen, holen sie sich. Und der Rest wird zelebriert vom Leben.

I: Mhm.

S: Genossen [lacht]. (David, Gym14)

Dieses Bild des Alltags illustriert Davids Konzept von der Fortschrittslosigkeit der „afrikanischen Stämme“. Sie vertrauten nicht einfach nur auf anachronistische Techniken, wie „Heilkräuter“ oder „Tiermedizin“. Vielmehr wird hier implizit auf das koloniale Bild der ‚Naturvölker‘ angespielt. Nach David lebten sie ‚halt noch auf das Wesentliche beschränkt‘. Das Leben wird aber nicht nur als ‚einfach‘ vorgestellt. Im Gegensatz zu europäischen Bäuerinnen und Bauern, deren Leben ja auch oft als ‚einfach‘ dargestellt wird, scheinen in Davids Bild die Bewohner_innen der „Stämme“ weder zu arbeiten, noch die Natur zu formen: „Alles, was sie zum Leben brauchen, holen sie sich. Und der Rest wird zelebriert vom Leben.“ Die Ausdrücke des zelebrierenden Lebens und des Genießens verweisen implizit auf die fehlende Anstrengung, die diese im Gegensatz zu ‚modernen‘ Subjekten aufbringen müssen; Davids Haltung dazu erscheint als Abwertung und Neid zugleich. Im kommenden Abschnitt werde ich mich ausführlicher mit der Rolle der „afrikanischen Stämme“ auseinandersetzen.

Im Anschluss an seine Ausführungen zur Verbindung vom „Osmanenreich“ bringt David Anhaltspunkte für einen von ihm ausgemachten Grund für die Differenz von fortschreitenden, weniger fortschreitenden und stagnierenden Kulturen vor. Vorher hatte er ja behauptet, er wisse den Grund für das Entstehen der fortschrittlichen Kulturen in Griechenland und Rom nicht. Ich frage, ob der Fortschritt überhaupt erst durch den Kolonialismus nach Afrika kam.

I: Dadurch kam überhaupt der Fortschritt erst dahin?

S: Eben. Diese Lebensart. Natürlich auch der Rassismus da unten. Das ist etwas anderes, das war nicht so gut. Aber so dieser Lebensgedanke dahinter, nicht nur von der Hand in den Mund zu leben, sondern halt sich Häuser zu bauen und all so was und nicht umherzuziehen. Das kam, denke ich, daher ein bisschen. (David, Gym14)

Nach David sei also der Fortschritt als solcher erst durch den Kolonialismus nach Afrika gekommen. Als Grund für die Differenz macht er hier implizit „diese Lebensart“ aus. Eine ‚europäische‘ Lebensart zeichne sich für ihn dadurch aus, „nicht nur von der Hand in den Mund zu leben, sondern halt Häuser zu bauen und all so was und nicht umherzuziehen“. Die nicht-europäische bzw. afrikanische Lebensart zeichne sich dementsprechend genau durch das Gegenteil aus. Dies scheint für ihn einen Grund für die Überlegenheit und die Fortschrittlichkeit der ‚europäischen‘ Kultur darzustellen.

Gleichzeitig problematisiert er „den Rassismus da unten“ und die oben genannten „Nachteile“ der europäischen Kultur, die durch den europäischen Einfluss, respektive Kolonialismus, dort vorhanden sind. Der Kolonialismus hat nach David den Rassismus nach Afrika gebracht. Dies führt er an einer anderen Stelle des Interviews an einem Beispiel aus. Im Abschnitt zur Entwicklung Afrikas führt er als Grund für die vermeintliche ‚Unterentwicklung‘ Afrikas aus, dass „die Kolonialherren da mal [im Kongo] die Stämme gegeneinander aufgewiegelt haben, um sie besser besiegen zu können“. Seitdem sei „da Blutrache“. Wiederum sieht er hier die Notwendigkeit dort Bildung voranzubringen: „Also man müsste da die politische Verständigung vielleicht erstmal voranbringen.“ Er sieht also durchaus auch die ‚schlechten‘ Seiten des europäischen Expansionismus. Nichtsdestotrotz erscheinen diese als notwendige Begleiterscheinungen, um ‚Afrika‘ überhaupt auf den Weg des Fortschritts zu bringen. Insgesamt verfügt er – im Vergleich zur großen Mehrheit der anderen Lernenden – über viel Wissen über die Geschichte des Kolonialismus:

I: Mhm. Und, ähm, hatte denn Deutschland auch Kolonien?

S: Ein paar in Afrika. Ich weiß nicht mehr genau welche.

I: Mhm.

S: Aber die Mehrheit hatten Frankreich, Portugal und Spanien. Und England auch noch ein bisschen. Aber Deutschland hatte schon ein paar. Deutschland hatte auch ursprünglich mal welche in Amerika. Aber die sind dann ja alle zu Amerika geworden. Halt United States. Und das ist ja nicht mehr .../ Die haben sehr früh da ihre Anteile gestrichen. (David, Gym14)

Dieses Wissen führt aber nicht zu einer generell kritischen Haltung dem Kolonialismus gegenüber.

Die koloniale Raum-Zeit-Matrix und das damit verknüpfte teleologische Geschichtsnarrativ, in dem Europa als Zentrum der Weltgeschichte fungiert, kommt bei den anderen Lernenden weniger explizit vor. Jedoch finden sich in einer Mehrheit der Interviews Momente dieser.

3.2.3 Stagnation vs. Fortschritt II: Afrika, Armut und die „Stämme“

In diesem Abschnitt wird dem Bild von Afrika nachgegangen. Annähernd alle Interviewten äußerten sich zu Afrika. Einige Lernende bringen Afrika mit ‚Stämmen‘ in Verbindung. Zwei Beispiele dafür werde ich am Beginn dieses Abschnitts ausführlicher analysieren – Finn und Jan. Ich räume ihnen viel Platz in diesem Abschnitt ein, da sie für eine dekoloniale Perspektive wichtige Einblicke in das Bild von Afrika geben. Oft kommt Afrika als Kontinent vor, der als Exempel für Armut fungiert. Zum Ende werde ich zwei Interviewpassagen analysieren, in denen die europäische Kolonialisierung Afrikas in Bezug auf gegenwärtige globale Ungleichheit thematisiert wird.

Finn (HS04) eröffnet das Interview mit einer Aussage zu Afrika:

I: Okay. Vielleicht kannst du einfach nochmal anfangen und sagen, was dir zu Globalisierung einfällt?

S: Zu Globalisierung fällt mir ein, dass eben die Länder der Welt, sag' ich mal, aufgebaut werden. Alle gleichberechtigt sind, sag' ich jetzt mal. Zum Beispiel Afrika ist, sag ich jetzt mal, nachteilhaft. Weil das eben noch nicht so modernisiert wurde, wie eben unser Deutschland, sag' ich jetzt mal, zum Beispiel. Und ich denke mal das hat damit zu tun, dass eben alles aufgebaut wird. Die ganze Welt gleich ist. Modern. Ja, so verstehe ich das darunter.

I: Mhm. Was heißt modern für dich?

S: Na ja, das, sag' ich jetzt mal, eben auch jedes Land der Welt Straßen hat. Autos und alles. Die Technik. Alles so was.

I: Mhm. Und findest du das gut oder schlecht?

S: Ähm, auf eine Art finde ich das ganz gut, weil dann eben nicht mehr .../Zum Beispiel für Afrika muss jetzt ja immer gespendet werden. Und das muss man dann nicht mehr, weil die dann auch sich selbst versorgen können. Wenn die eben aufgebaut werden. Ja, also daher finde ich das eigentlich ganz gut, wenn das so ist. (Finn, HS04)

Unter Globalisierung versteht Finn, dass alle Länder gleichberechtigt sein werden, indem sie modernisiert werden. Afrika sieht er als „nachteilhaft“ an, weil es noch nicht „so modernisiert wurde, wie eben unser Deutschland“. Er sieht hier also eine Differenz im Grad der Modernisierung zwischen Afrika und Deutschland. Bei seinem Verständnis von Modernisierung scheint ein Fokus auf der Frage von Technik und Infrastruktur zu liegen. Mit Afrika verbindet er außerdem die Notwendigkeit zu spenden.

Auf die folgende Frage nach dem Grund für die benannte Benachteiligung Afrikas, bringt er zwei miteinander in Verbindung stehende Argumente.

I: Mhm. Und woran liegt das, dass Afrika jetzt so, ähm ... wie hast du das genannt ... benachteiligt ist?

S: Ich denke mal das liegt daran .../Die wurden ja früher versklavt. Und, ich sag' jetzt mal, veräppelt. Also, die haben wertlose Gegenstände bekommen und haben dafür ihr ganzes Gold und so was dahin gegeben. Und die Entwicklung ist noch nicht so weit da vorangekommen. Beim Menschen jetzt selbst. Dass ihr Gehirn vielleicht das eben nicht so weiß und nicht so viel Ahnung davon hat. Weil sie es eben nicht beigebracht bekommen haben.

I: Mhm. Und dann ist das Gehirn nicht so weit entwickelt meinst du?

S: Denke ich jetzt mal, dass das so ist. Dass das Gehirn nicht so fortgeschritten ist, wie unseres. (Finn, HS04)

Den Grund für die Benachteiligung sieht Finn zunächst in der Geschichte der Sklaverei. Damit ist er einer der Wenigen, die auf diesen Zusammenhang aufmerksam machen. Außerdem deutet er den Prozess kolonialer Ausbeutung an. Solche dependenztheoretischen Momente finden sich bei neun Schüler_innen. Den historischen Ablauf der kolonialen Begegnung stellt Finn sich allerdings in einem stereotypen kolonialen Bild vor. „Die“ seien „veräppelt“ worden und hätten „ihr ganzes Gold“ gegen „wertlose Gegenstände“ getauscht. Dann bringt er sein zweites Argument, das scheinbar unabhängig vom ersten aufgeführt wird, jedoch

eng mit ihm verzahnt ist. Die „Entwicklung“ sei „da“ „noch nicht so weit“ vorangekommen. Das Argument der verspäteten Entwicklung zieht sich durch die große Mehrheit der Interviews. Ein Spezifikum von Finn ist allerdings, dass er es im Folgenden auf den „Menschen jetzt selbst“ bezieht. Er behauptet, dass „ihr Gehirn vielleicht das eben nicht so weiß“. Als Grund dafür fügt er hinzu, „weil sie es eben nicht beigebracht bekommen haben“. Verwirrt von diesem Argument, dessen Interpretation zwischen einem biologistisch-rassistischen – die „Gehirne“ seien noch nicht so weit – und einem dieser Interpretation widersprechenden konstatierten Bildungsdefizit – hier wäre „Gehirn“ möglicherweise als technizistische Metapher für Lernen zu verstehen –, stellte ich eine Klärungsfrage, in der ich die biologistische Interpretation nahelegte, woraufhin Finn dies bestätigte: „Denke ich jetzt mal, dass das so ist. Dass das Gehirn nicht so fortgeschritten ist, wie unseres.“ Trotz der Affirmation der Nachfrage kann hier nicht als geklärt angesehen werden, welcher der beiden Momente nun der für ihn ausschlaggebende ist. In der diskursiven Konstellation dieses Textabschnittes scheinen aber beide Momente – das biologistische und kulturalistische – eine Rolle zu spielen. Von hier aus rückblickend auf das erste Argument der Sklaverei und der kolonialen Ausbeutung erscheint dieses in einem anderen Licht, da sie sich haben „veräppeln“ lassen, weil sie weniger intelligent gewesen sein müssen; und *vice versa* die Europäer_innen klüger. Im Anschluss versuchte ich durch eine Nachfrage, ihn das Thema von einer anderen Seite nochmals angehen zu lassen.

I: Mhm. Und wie könnte man das .../Du sagst ja, Globalisierung ist, das alles sozusagen gleicher wird oder gleichberechtigter wird. Und wie könnte dann zum Beispiel so eine Entwicklung dann aussehen?

S: Ja, zum Beispiel, wenn es dann aufgebaut wurde, dann sind da ja auch Schulen dort und das alles. Und dann lernen ja die Kinder dann das auch kennen. Die ganzen neuen Techniken. Computer. Eben alles, was wir kennen. Und dass das dann im Laufe der Jahre auch automatisch bei denen reinkommt in den Kopf, sag' ich jetzt mal. (Finn, HS04)

Den Weg für eine solche Entwicklung der Modernisierung Afrikas sieht er insbesondere in Bildung. Seinem Bildungskonzept liegt dabei eine Hierarchie zugrunde. Die Kinder in Afrika sollen „lernen“. Was sie lernen sollen, weiß er genau, nämlich „eben alles, was wir kennen“. Dadurch würde das, was wir schon wissen, „im Laufe der Jahre auch automatisch bei denen [...] in den Kopf“ reinkommen. Dieses Bildungskonzept ist eng mit dem Modernisierungsparadigma verbunden. Im Anschluss an den vorherigen Abschnitt wird hier wieder die koloniale Raum-Zeit-Matrix vorausgesetzt und direkt auf die Subjekte übertragen.

‚Wir‘ hätten das Wissen, das ‚denen‘ fehle, da ‚wir‘ auf der Modernisierungsstufe über ‚denen‘ stünden. Auch bei Finn nimmt Afrika eine Sonderstellung ein. Während seine Einschätzung zu Afrika wohl für alle Menschen dort zu gelten scheint, schränkt er dies bei anderen Weltregionen ein.

I: Mhm. Mhm. Und, ähm, ist das nur Afrika?

S: Es gibt viele Länder. Zum Beispiel, sag‘ ich jetzt mal, Indien. Obwohl da gibt es auch schon welche die modernisiert sind. Aber, da gibt es auch noch so einzelne Dörfer, wo es eben nicht so fortgeschritten ist. Also es gibt so manche Orte, wo das noch nicht so ist. (Finn, HS04)

In Bezug auf Indien unterscheidet er in Menschen dort, die „schon [...] modernisiert“ seien und welche, die es nicht seien. Vermutlich liegt sein Fokus bei der Modernisierung auf der Frage der Technik. Es wird aber deutlich, dass dies zwar im Fokus liegt, aber gleichzeitig transportiert der Marker ‚modernisiert/nicht-modernisiert‘ noch etwas anderes als die Verbreitung von Technik. Am deutlichsten wird dieses Andere bei Finns Auseinandersetzung mit „afrikanischen Stämmen“ zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews.

I: Mhm. Und, ähm, wir haben schon kurz über Kultur gesprochen, ne? Fällt dir noch mehr zu Kultur ein? Was Kultur und Globalisierung miteinander zu tun hat?

S: Kultur und Globalisierung? Ich sag‘ ich jetzt wieder .../ Afrikanische Stämme, sag‘ ich jetzt mal, die haben ihre Bräuche noch. Ihre Traditionen, sag‘ ich mal, die sie machen. So leben die eben. Und die wollen glaube ich auch mal gar kein anderes Leben. So, wie die das da führen, da sind die so dran gewöhnt, denke ich mal. Und vielleicht wollen die das eben auch gar nicht dann. Also, so leben wie wir. (Finn, HS04)

Bei den Begriffen Kultur und Globalisierung assoziiert Finn direkt „afrikanische Stämme“. Wie im Abschnitt „Die Anderen als ‚Kultur‘“ (3.3.6) weiter ausgeführt, ist zunächst interessant, dass Kultur bei Finn als etwas Statisches bzw. Altes gilt, das der Modernisierung entgegengesetzt erscheint. Dementsprechend beschreibt er auch das, was die „afrikanischen Stämme“ ausmache. Diese hätten „ihre Bräuche noch“ und „ihre Traditionen, [...] die sie machen. So leben die eben.“ Tradition wird hier von Finn als Praxis definiert. Der imaginäre Gegensatz dazu, das imaginäre ‚Wir‘, wäre eben eine traditionslose Moderne bzw. eine Moderne, die ihre Traditionen nicht ‚macht‘ oder ‚lebt‘, sondern – wenn überhaupt – vielmehr artifiziell behandelt. Die Moderne scheint keine Tradition zu kennen. Die ihr zuzurechnenden Menschen scheinen sich selbst bewusst und selbstbestimmt in der Gegenwart zu leben. Die „afrikanischen Stämme“ leben

laut Finn „eben“ so und wollten auch „gar kein anderes Leben“ und nicht „so leben wie wir“. Die „afrikanischen Stämme“ scheinen nach Finn auch insofern das Gegenbild der Moderne zu sein, als sie nicht zum Fortschritt bzw. zur Modernisierung streben, sondern in einer Art ‚Naturzustand‘ verharren. Diesen kolonialen Begriff führe ich hier in die Analyse von Finns Interview ein, da Finn den Begriff zwar nicht benutzt, seine Konzepte aber stark an diesen erinnern.

Im Folgenden stelle ich die Frage, ob dies für ganz Afrika gelte.

I: Mhm.

S: Vielleicht. Ich kann das nicht genau sagen, aber ich denke das mal so.

I: Mhm. In ganz Afrika?

S: Nee, nicht in ganz Afrika. Wenn ich mir zum Beispiel Ägypten oder so angucke, das ist ja auch schon etwas moderner als Südafrika. Da gibt es eben sehr viele Stämme noch, die noch sehr weit in der Vergangenheit zurückleben, sag' ich mal. Und ihre Stammesbräuche und alles Mögliche .../ Ihr Leben so führen, wie sie eben das haben. Und sich nicht so weiterentwickeln, wie andere Menschen das tun. (Finn, HS04)

Ähnlich wie schon bei David im vorherigen Abschnitt wird hier eine Differenz zwischen dem ‚eigentlichen‘ Afrika südlich der Sahara und Nordafrika – hier vertreten durch Ägypten – eingeführt. An dieser Stelle expliziert Finn auch das vorher nur angedeutete Wesensmerkmal dieser „Stämme“, deren Bewohner_innen „sich nicht so weiterentwickeln, wie andere Menschen das“ täten. Dies verweist wiederum auf die Sonderstellung Afrikas, die schon im ersten Abschnitt dargestellt wurde. Wie schon bei Hegel steht Afrika nicht einfach nur weiter unten bzw. früher in der kolonialen Raum-Zeit-Matrix, wie etwa Indien, sondern außerhalb. Dies gilt in der kolonialen Ideologie im Übrigen häufig auch für die Repräsentation der Indígenas der Amerikas, den Aborigines in Australien sowie für die Bewohner_innen des Pazifiks. Diese kommen in den Interviews jedoch – mit zwei Ausnahmen – nicht vor; dieser Platz wird von Afrika besetzt. Finn konstatiert, dass es in Afrika „eben sehr viele Stämme“ gäbe, „die noch sehr weit in der Vergangenheit zurückleben“. Hier scheint die koloniale Raum-Zeit-Matrix erneut auf: Menschen, die in „afrikanischen Stämmen“ wohnen würden, wohnen nicht einfach an einem anderen Ort als ‚wir‘, sondern gleichzeitig zu einer anderen Zeit. Die Gegenwart hat also auch einen Ort, nämlich Europa bzw. den Westen.

Alle diese mit kolonialen Momenten verwobenen Argumente von Finn widersprechen nicht seinem Ausgangsverständnis von Globalisierung. Er hatte Globalisierung mit der Aufgabe verbunden, dass „die Länder der Welt [...] aufgebaut

werden“, damit „alle gleichberechtigt sind“. Dieses Ziel der Gleichberechtigung aller Länder und der darin wohnenden Menschen möchte Finn durch Modernisierung erreichen. Das Modernisierungs- bzw. Entwicklungsparadigma bestimmt dabei sein Ziel der Gleichberechtigung so sehr, dass beides nicht voneinander zu trennen ist. Dies wird auch deutlich an seiner Bewertung des historischen Kolonialismus.

I: Ja. Und, na ja, die leben noch so weit in der Vergangenheit und dann kamen die aber irgendwann auch in Kontakt mit Europäern. Glaubst du, das ist gut oder das ist schlecht?

S: Also ich fand' den Kontakt zwischen den beiden .../ Also eigentlich finde ich das gut, dass die sich getroffen haben. Aber das schlechte war dann ja wieder, dass die Europäer die ausgenutzt haben und veräppelt mit dem ganzen Gold und dem alles. Und dann Sklaven gekauft haben. Das fand ich dann irgendwie eben auch schon wieder blöd.

I: Aber gab es auch einen Vorteil?

S: (...) ¹ Ja, es gab natürlich einen Vorteil. Dass eben die europäischen Länder, die dann gehandelt haben, eben reicher geworden sind. Durch das Gold zum Beispiel. Und durch die Sklaven, denke ich mal, dass viel Arbeit von den Ländern abgenommen wurde. Weil eben .../ Zum Beispiel Bauern, das waren ja die meisten, sag' ich mal, zu der Zeit. Und andere Leute konnten sich dann auf andere Sachen konzentrieren. Zur Entwicklung dann eben. (Finn, HS04)

Finn kritisiert, dass „die Europäer“ die Menschen in Afrika ausgenutzt, betrogen und als „Sklaven“ verkauft hätten. Positiv fand er, dass die „europäischen Länder“ reicher geworden seien und durch den Reichtum und die Sklaverei der Raum für „Entwicklung“ geschaffen worden sei. Zum Beispiel hätten die „Sklaven [...] viel Arbeit von den Ländern abgenommen“, sodass „zum Beispiel Bauern [...] und andere Leute“ die Möglichkeit gehabt hätten, die Entwicklung in Europa so voranzubringen. Diese von Finn vorgebrachte Verknüpfung zwischen der Entstehung der europäischen Moderne mit der Sklaverei und dem historischen Kolonialismus – dass also Sklaverei und Kolonialismus als Voraussetzung für die Entwicklung europäischer Ökonomien und Gesellschaften anzusehen ist – ist bis heute in Europa jenseits dekolonialer Geschichtsschreibung eine umkämpfte These.

Das zweite Beispiel für die Rolle ‚afrikanischer Stämmen‘ in den Vorstellungen von Globalisierung ist Jan (Gym20). Im Kontext vom Sprechen über

¹Mit diesen Klammern werden die Pausen hier und in allen folgenden Interviewpassagen mittranskribiert, wobei jeder Punkt eine Sekunde der Pause markiert.

verschiedene Kulturen in Deutschland bringt Jan ‚Kulturen‘ in Afrika ins Spiel, wo „wir halt auch nicht alles mitbekommen“.

Es gibt ja auch in Afrika, gibt es ja auch so Bevölkerungen die halt so richtig abgeschottet sind. Also die, ähm .../ Also ich will jetzt nicht sagen, dass die so leben wie früher. Aber es gibt noch so, ich weiß nicht ob man das Dörfer nennt, oder halt .../ Stämme will ich jetzt auch nicht sagen, das hört sich ein bisschen komisch an. Aber halt, ähm, so verschiedene Stämme, die dann halt ohne Internet und ohne neue Technik halt überleben können. Die sind dann halt in irgendwelchen Wäldern. Aber das ist jetzt nicht genauso wie früher, das ist halt nur im Gegensatz zu heute, wie wir leben, etwas ganz anderes. (Jan, Gym20)

Jan spricht hier von „Bevölkerungen“. Das Wort „Stamm“ hört sich für ihn „komisch“ an. In der Folge benutzt er es aber doch. Das Wort löst bei ihm ein unbestimmtes Unbehagen aus, möglicherweise hat er irgendwo mitbekommen, dass es in vielen Kontexten heute nicht als politisch korrekt gilt, es zu benutzen, aber es scheint ihm nicht ganz klar zu sein, warum. Er möchte auch nicht sagen, dass die so „leben wie früher“, wobei das im diskursiven Kontext offensichtlich eine Rolle zu spielen scheint. Jan ringt hier mit Kontexten, Sprechweisen und sich selbst. Er scheint einen Ausweg darüber zu finden, dass es „im Gegensatz zu heute, wie wir leben, etwas ganz anderes ist“. Es ist also nicht „wie früher“, sondern „etwas ganz anderes“. Das „heute“ bringt natürlich genau die Zeit-Raum-Dimension wieder in sein Argument, die er zunächst auszuschließen versuchte. Möglicherweise beruht sein Unwohlsein auf eigenen Erfahrungen des Otherings, denn in der Folge bezieht er dieses Anderssein auf seinen familiären Hintergrund.

I: Mhm. Und wie stellst du dir so ein Leben da in so einem Stamm in Afrika vor?

S: Mhm. Das ist eine schwierige Frage, weil ich ja hier so aufgewachsen bin, in so einer Großstadt, Hannover halt. Ich kenn’ das Leben jetzt gar nicht so, wie die da .../ Ich kann mir das jetzt auch schlecht vorstellen, weil meine Eltern kommen halt aus Jugoslawien. Also mein Vater ist in Mazedonien auch geboren. Und da bin ich halt auch oft. Also in den Ferien, falls das geht.

I: Mhm.

S: Und, ähm, ja da ist das Leben jetzt .../ Ich würde nicht sagen, dass es genauso ist, wie in Afrika oder in Stämmen oder so. Aber da ist das Leben halt auch irgendwie anders als hier. Und ich nehme an, dass das in Afrika dann noch anderer wäre. Sie wissen was ich meine? (Jan, Gym20)

„Anders“, „das Leben“ ist „anders als hier“, sind die Parallelen, die Jan zwischen Afrika und Mazedonien sieht. Im Anschluss spricht er darüber, dass ein Leben

ohne Technik für ihn unvorstellbar wäre. Daran anknüpfend stelle ich die Frage, warum ‚die‘ denn ganz ohne Technik leben würden.

I: Und warum ist das so, dass die da ganz ohne Technik leben?

S: Ähm, da gab' es mal, glaube ich, so eine Reportage. Aber genau weiß ich das auch nicht. Ähm, das ist halt .../ Ich glaube das sind so Ureinwohner oder so. Also es gibt ja auch in Australien diese Aborigines. Aber es gibt ja gar nicht mehr so viele davon. Habe ich gehört, aber ich weiß es aber auch nicht so.

I: Mhm.

S: Ähm, und, ja die leben dann halt .../ Die meisten sind bestimmt auch jetzt so, wie .../ Ich will jetzt nicht sagen, dass die jetzt andere Menschenarten sind oder so. Nur halt, dass die so leben wie deren Vorfahren. Dass das vielleicht so weitergegeben wurde, wie sie leben wollen und sollen. Und deswegen tun sie das auch. Dann haben sie vielleicht in ihrem Gedächtnis, dass es so sein soll. Und das wollen die dann auch wiedergeben. Und dann .../

I: Die leben so ganz ihre Tradition, sozusagen?

S: Ja. Würde ich sagen. (Jan, Gym20)

Er bezieht sich auf eine Reportage, die er mal über die Aborigines gesehen hat. Anders als Finn geht er aber weder bei „Stämmen“ in Afrika noch bei den Aborigines davon aus, dass es sehr viele wären und die einzigen Bewohner_innen bestimmter Großregionen. Nichtsdestotrotz scheinen sie eine große Bedeutung für seine Vorstellungen zu haben. Er spricht erneut die Lebensweise an und charakterisiert sie als grundlegend anders. Dann kommt er wieder in die Auseinandersetzung mit sich selbst über das, was er sagen möchte, sollte und will: „Ich will jetzt nicht sagen, dass die jetzt andere Menschenarten sind oder so.“ Wie so oft, wenn Menschen sagen, dass sie etwas ‚zwar nicht sagen wollen‘, sagt er aber damit schon, dass sie das quasi oder möglicherweise seien bzw. dass diese so angesehen werden könnten. Vorher hatte er versucht, zu umgehen zu sagen, dass ‚sie‘ in der Vergangenheit lebten. Hier bringt er dann eine andere Differenz in Bezug auf Zeitlichkeit ein: Die Art und Weise mit Tradition und Fortschritt umzugehen. Wie auch schon Finn geht er davon aus, dass sie ihrer Tradition verhaftet sind; sie lebten „wie deren Vorfahren“, so wie es „weitergegeben“ werde. Es gibt hier also nach Jan keinen Fortschritt, keine Autonomie der Subjekte, sondern stattdessen ein Leben im Gleichfluss der Traditionen der Vorfahren.

Im Anschluss stellte ich, im Sinne der Fragetechnik der Konfrontation, die Nachfrage danach, was das für mich bzw. ‚uns‘ bedeuten würde.

I: Und .../ Aber lebe ich nicht in meiner Tradition? Leb' ich quasi als moderner Mensch, sozusagen, ohne Tradition?

S: Ja, ohne Tradition .../ Wir leben ja auch eigentlich so, wie das unsere Eltern gemacht haben. Also wenn unsere Eltern .../ Es gibt ja auch Arbeiterfamilien und dann würde ich sagen, dass halt die Kinder von den Arbeitern, also von den Eltern, die aus einer Arbeiterfamilie stammen, dann auch Arbeiter werden. Oder halt .../ Ähm, es gibt halt auch wenige, die aus einer schlechten Familie dann hochsteigen und dann plötzlich .../ Oder halt die ganze Zeit ackern und dann, ähm, sagen wir mal Millionär, werden oder so. Das ist halt .../ Man macht eigentlich das, was die Eltern machen. Also man bleibt da so in den Reihen von den Eltern. Das ist jetzt keine richtige Tradition oder so. Aber das ist halt so, wie man das beigebracht bekommen hat. Ja. Genau. (Jan, Gym20)

Diese Nachfrage bringt Jan dazu, die Antinomie von traditionsdeterminierten und traditionslosen Kulturen nachzudenken. Zunächst stimmt er der konfrontativen Aussage zu, dass ‚wir‘ keine Tradition hätten. Doch im Anschluss stellt er fest, dass es auch in unseren Gesellschaften ein Verhaftetsein gäbe, da auch hier oft die Kinder so leben würden, wie es die Eltern getan haben und meist in der gleichen sozialen Klasse verblieben. Anders als Finn sieht er es nicht so, dass das Leben in Afrika typischerweise im ‚Stamm‘ stattfände.

I: Mhm. Stimmt. (...) Ach, zu den Stämmen habe ich noch eine Frage: Ist es denn in den meisten Teilen von Afrika so, dass die Leute so in Stämmen leben.

S: Ähm, ich will jetzt auch nichts Falsches sagen. Weil, ähm, das kommt dann halt komisch, wenn man dann so sagt, dass halt alle Afrikaner dann so auf einem anderen Level sind als wir. Weil das stimmt ja auch gar nicht. Es gibt ja auch Reiche in Afrika. Ich will jetzt nicht sagen, dass Armen, ähm, jetzt zurückgeblieben sind. Aber halt auf einem anderen Level sind als wir. Aber, ähm, ich glaube, da ist halt auch viel Armut und so. Und, ähm, man hört ja auch immer von RTL oder so, dass die da so Spenden machen. Und man soll ja auch spenden dafür und so. Aber, ähm, mit den Stämmen .../ Ich würde sagen, dass es da .../ Das sind ja auch so Gruppen von, weiß ich nicht, zwanzig, dreißig Leuten. Das sind ja auch keine richtigen, ähm, dann Städte oder so da. Die haben, glaube ich, bei Galileo gesagt, das ist jetzt keine richtige Bevölkerung oder so. Das sind ja auch mehrere Stämme eigentlich dann immer. Und, ähm, ich würde sagen, dass es nicht so viele davon gibt. Weil Afrika hat ja auch eigentlich ... ist ja auch eigentlich ein relativ großes Monopol halt auch für verschiedene Sachen. Also da gibt es ja aber auch Kinderarbeit und so in Afrika, oder? (Jan, Gym20)

Auffällig ist wiederum, dass Jan hier offenbar von der Frage geplagt wird, dass er „nichts Falsches sagen“ will und dass „das dann halt komisch“ kommt, „wenn man das so sagt“. Er hat also Bedenken auszusprechen, dass „halt alle Afrikaner dann so auf einem anderen Level sind als wir“. Eine solche Aussage scheint er als gesellschaftlich unerwünscht anzusehen, gleichzeitig ist dieser Gedanke sehr

präsent. Sein Argument, warum das nicht stimme, ist zunächst, dass es „ja auch Reiche in Afrika“ gäbe. Daraus folgt aber sein nächstes Sagbarkeitsproblem, nämlich, dass er „nicht sagen“ will, dass die Armen „zurückgeblieben“ seien. Sie seien vielmehr auf einem „anderen Level als wir“. Der Unterschied zwischen „zurückgeblieben“ und „auf einem anderen Level“ ist schwer zu entschlüsseln. Möglicherweise lässt sich durch den Kontext schlussfolgern, dass „zurückgeblieben“ auf den Zustand der Menschen als solche und „auf einem anderen Level“ auf die soziale Situation von Menschen in Armut zielt. Diese Nuance scheint Jan sehr wichtig zu sein und damit trifft er womöglich einen entscheidenden Punkt im Sprechen über Afrika und Armut im Globalen Süden. In entwicklungstheoretischen Argumentationen in den Interviews ist häufig ein Changieren zwischen der Ebene der Benennung von Armut bzw. mangelhafter Infrastruktur auf der einen und Aussagen über den ‚Entwicklungsstand‘ der Menschen oder ihrer ‚Kultur‘ als solcher auf der anderen Seite festzustellen. Oft lässt sich hier nicht zuordnen, worauf Jans Aussage abzielen.

In diesem Kontext ist auch sein Verweis auf RTL und die Spendenaufrufe für Afrika interessant. Die Rezeption des gesellschaftlichen Diskurses über Spenden und Hilfe für Afrika ist Teil dieses Changierens der Repräsentation Afrikas zwischen „zurückgeblieben“ und „auf einem anderen Level“, das Jan hier ins Feld führt. Offensichtlich wird hier auch, dass Jan nicht davon ausgeht, dass Menschen in Afrika alle in „Stämmen“ leben. Er stellt heraus, dass dies nur eine kleine Minderheit sei und setzt dem entgegen, dass Afrika auf dem Weltmarkt auch eine wichtige Rolle spiele. Zur diskursiven Rolle der von ihm angesprochenen Kinderarbeit werde ich mich im Abschnitt 3.4.3 beschäftigen. Während in Finns Vorstellungswelt also Afrika – bis auf Ägypten – von „Stämmen“ bewohnt scheint, stellt Jan heraus, dass dies eine Minderheit sei. Nichtsdestotrotz bestimmt sein Konzept des „afrikanischen Stammes“ sein Denken über Afrika. Dieses Widerspruchs scheint er sich teilweise auch bewusst zu sein, was aber zunächst wenig an der Wirkmächtigkeit des Konzeptes in seinen Denkweisen zu ändern scheint.

In einigen Interviews taucht auch eine ähnliche Figur ‚zurückgebliebener‘ Gesellschaften auf, ohne dass diese geographisch verortet werden. Im Gespräch über „ärmere Länder“ stellt beispielsweise Lukas (HS13) seine Vorstellungen dar.

I: Mhm.

S: Das sieht man ja, da sind keine Läden und so. Bei uns, wenn man Klamotten kauft, geht man in Läden rein und bezahlt an der Kasse und so. Und hier ist das nicht so.

I: Mhm.

S: Da ist das bestimmt noch so, dass die Tauschen. Ware gegen Ware und so was.

I: Und noch gar kein Geld haben?

S: Mhm [bejahend].

I: Wo könnte das zum Beispiel sein?

S: Mhm. Ja, in ärmeren Ländern ist das ja so .../ Man kann ja nicht bezahlen wenn man kein Geld hat. Zum Beispiel, der eine hat Mais und der andere hat Milch und die brauchen das halt so. Und dann tauschen die das, weil die halt nicht anders bezahlen können.

I: Mhm. (.....) Und du sagst ja, dass ist da NOCH so. Also glaubst du, das wird sich da irgendwann auch verändern?

S: Ja, ich denke mal schon. Irgendwann wird sich das auch verändern.

I: Wäre das gut oder schlecht?

S: Das wäre gut. (Lukas, HS13)

Der Grund für die Armut scheint für Lukas in der Abwesenheit von Geld als gesellschaftlicher Form überhaupt zu liegen. Die Geldform als solche hat sich nach Lukas „noch“ nicht entwickelt; es gäbe immer noch Tauschhandel. Sein „noch“ macht deutlich, dass er dies als ein Entwicklungsdefizit ansieht.

Insgesamt wird Afrika sehr häufig mit Armut in Verbindung gebracht. Wenn es um ärmere Regionen der Welt geht, ist Afrika das mit Abstand häufigste Beispiel in den Interviews. Bei Beispielen für schlechte Arbeitsbedingungen ist es übrigens Bangladesch und China. Das folgende Beispiel von Şahin (HS21) illustriert eine solche Nennung Afrikas, in der Afrika als das Beispiel par excellence für Armut erscheint:

I: Und diese Marken, woher kommen die?

S: Die werden hergestellt. Dann werden die verbreitet und irgendwann werden die dann immer teurer. Bis es dann soweit ist und die sagen: „Oh. Die ist teuer.“ Und dann sagen die: „Oh. Der hat ja so was an. Der das dies an.“

I: Und gibt es die dann überall auf der Welt? Oder ist das nur so ein Ort, wo es dann so eine Marke gibt.

S: Meistens auf der Welt. Oder zum Beispiel in Europa bestimmt. Es kommt darauf an, in Deutschland so, wie es denen finanziell geht. Keine Ahnung. Zum Beispiel in Afrika bestimmt nicht.

I: Mhm.

S: Die haben ja nicht so was. Vielleicht schon in eins, zwei Ländern. Aber nicht mehr.

I: Wieso nicht? Wieso haben die das in den meisten Ländern nicht?

S: Ja, weil die ärmer sind.

I: Wie sieht denn das aus da? Jetzt in den ärmeren Ländern?

S: Ja, die sind .../ Die Menschen sind halt richtig arm, haben fast nichts zu Essen und zu Trinken. Kommen nur mit Ach und Krach durchs Leben.

I: Mhm. Was denkst du, wenn du so was hörst?

S: Man wird halt schon traurig. Aber ich mach' mir nie drüber so einen Kopf. Ich bin froh, dass ich schon hier lebe. Wenn ich helfen könnte, dann würde ich das, damit es denen anders geht. Aber ich kann jetzt selber nicht helfen. Ich arbeite ja nicht. Mehr kann ich ja nicht machen.

I: Und wenn du arbeiten würdest, wie würdest du dann helfen?

S: Dann würde ich jetzt nicht direkt so viel spenden, dass ich nichts mehr für mich habe. Aber so spenden, dass ich auch noch normal weiterleben kann. Denn ich arbeite ja nicht umsonst. (Şahin, HS21)

Eine solche assoziative Verknüpfung von Afrika mit Armut kommt bei der Mehrheit der Schüler_innen vor. Şahin verweist an keiner Stelle des Interviews auf die koloniale Raum-Zeit-Matrix. Ebenfalls auffällig – bei Şahin, aber bei zahlreichen weiteren Lernenden – ist die Nennung des Kontinents ‚Afrikas‘ im Kontrast zu einzelnen Ländern, wie zum Beispiel Deutschland oder Indien. Afrika erscheint oft als homogene Entität, so als ob alle Menschen in Afrika Armut und Hunger leiden würden. Zwar unterscheidet Şahin darin, dass es solche teuren „Marken“ schon in ein oder zwei Ländern gäbe, jedoch verbleibt das Bild einer relativ differenzlosen, homogenen Bevölkerung Afrikas, die Armut und Hunger leide. Şahin benennt in diesem Kontext auch die an seine geopolitische Lage geknüpfte Privilegierung; er sei „froh“, dass er „hier lebe“. Grundsätzlich ist er aber mit dieser Ungleichheit nicht einverstanden. Wenn er „helfen könnte“, dann würde er das tun, „damit es denen anders geht“.

Antonia (Gym03) verknüpft ebenfalls Afrika und Armut miteinander. Im ersten Interviewabschnitt hatte sie zunächst über Globalisierung im Verständnis von Klimawandel gesprochen. Auf die Frage, was sie noch unter Globalisierung verstehen würde, spricht sie über wirtschaftliche Ungleichheit. Anders als Şahin spricht sie aber nicht über eine homogene, Armut erleidende Bevölkerung, sondern setzt den Schwerpunkt ihrer Betrachtung auf die „Spalte zwischen Arm und Reich“.

I: Und, ähm, hast du eine Idee, was man sonst noch unter Globalisierung verstehen könnte? Außer die Erderwärmung?

S: Ähm, Globalisierung ist das nicht auch so was, wie die Wirtschaft in allen Ländern zu steigern?

I: Mhm [bejahend].

S: Also dass es überall gleichberechtigt ist und nicht wie in Afrika, wo dann alle noch, ähm, zwar arbeiten aber für einen Hungerlohn. Und, dass es überall halt eigentlich gleich sein sollte? Ich bin mir nicht sicher, ich denke das nur so.

I: Mhm. Nee, das ist super. Und kannst du das nochmal erklären? Also den Unterschied zwischen Afrika und hier?

S: Ähm, in Afrika gibt .../ Also das hat auch damit zu tun, dass .../ Also früher wurden die Afrikaner ja versklavt. Und, ähm, dass sie dadurch glaube ich auch so wirtschaftlich zurückgeblieben sind. Weil halt viele aus dem Land rausgeholt wurden. Und, dass es halt auch schwierig ist, weil es da viele Vorkommen an Diamanten und allen Rohstoffen eigentlich gibt. Und, dass sie halt deshalb sozusagen die Leute, die halt viel Geld haben, bei viel Geld bleiben und die, die arm sind, eigentlich arm bleiben. So. Also es gibt natürlich Ausnahmen, aber .../

I: Klar. Das sind sozusagen .../ Das ist dann .../ Irgendein afrikanisches Land hat man da. Und da ist es dann einfach so, dass es ein ganz paar Reiche und ganz viele Arme gibt?

S: Ja. Also ich denke, weil .../ Also ein bisschen beschäftige ich mich gerade damit, weil ich ja in den Sommerferien nach Kapstadt fliegen möchte. Also in den Kruger Nationalpark. Und da sollte man ja auch schon wissen, wie es da ist. Weil wenn man da einfach so hinfliegt und nicht weiß was da eigentlich so läuft, das ist ja ein bisschen blöd. Man soll sich ja schon vorher erkundigen. Und ich habe halt gelesen, dass es viele .../ Also dass die Spalte zwischen Arm und Reich sehr groß ist.

I: Mhm. Und hast du eine Idee, woran das liegen könnte?

S: Ja, ich denke mal durch die Versklavung von früher. Dass sich da halt manche dann, die dann dageblieben sind, halt durchgesetzt haben. Und die anderen, die dann halt ein bisschen weiter unten waren, sind halt nicht hochgekommen. (Antonia, Gym03)

Unter Globalisierung versteht sie, die „Wirtschaft in allen Ländern zu steigern“. Ziel sei es, dass „es überall gleichberechtigt“ sei und nicht wie „in Afrika, wo dann alle noch [...] zwar arbeiten, aber für einen Hungerlohn“. Antonia scheint die keynesianistische Vorstellung zu vertreten, dass das gesamtgesellschaftliche Wirtschaftswachstum zu mehr Wohlstand für alle führen würde. Ihr Globalisierungsbegriff ist normativ darin bestimmt, dass die Globalisierung darauf abzielt, Gleichberechtigung aller Menschen herzustellen. Ihr „noch“ in Bezug auf die Unterbezahlung der Arbeit in Afrika kann sowohl als eine noch zu leistende Realisierung dieser normativ erwünschten Gleichheit als auch als ein

Bezug zum Ort bzw. Zeit Afrikas in der kolonialen Raum-Zeit-Matrix interpretiert werden. Letzteres wird auch durch ihre Vorstellung davon nahegelegt, dass Afrika „wirtschaftlich zurückgeblieben“ sei. Statt sich für eine Interpretation zu entscheiden, erscheint es mir für angemessener, genau dieses Changieren der beiden Bedeutungskontexte als eigenes Merkmal hervorzuheben, das sich in vielen Interviews wiederfinden lässt. Im Gegensatz zu vielen anderen führt Antonia diese ‚wirtschaftliche Zurückgebliebenheit‘ aber nicht auf klimatische, staatsdefizitäre, biopolitische oder ähnliche, entwicklungstheoretische Gründe zurück (Fischer et al 2015: 69), sondern argumentiert sozialgeschichtlich, indem sie auf die Versklavung und die Rohstoffvorkommen verweist. Viele seien „aus dem Land rausgeholt“ worden. Dadurch hätten sich „manche dann, die dann dageblieben sind, halt durchgesetzt“, während die „anderen [...] nicht hochgekommen“ seien. So erklärt sie sich die große „Spalte zwischen Arm und Reich“. Welche Rolle hier die Vorkommen an „Diamanten und allen Rohstoffen“ spielt, erklärt sie leider nicht.

Im Gespräch darüber, wie sich denn diese Situation verändern könnte, benutzt Antonia ihr Bild von der „Spalte zwischen Arm und Reich“ nicht nur für die die Situation sozialer Ungleichheiten innerhalb einzelner Nationalstaaten, sondern auch, um die Beziehung verschiedener Länder zwischen einander zu charakterisieren.

I: Okay. Und wer sollte das Geld geben?

S: Ich, ähm, ich denke mal, da sollten sich alle Länder zusammentun. Dass man überlegt, wie man den Nicht-Industriestaaten [zögernd] weiterhelfen kann, dass sie halt auch zu Industriestaaten werden und nicht weiter unten bleiben und immer nur ... darf ich „zurückgeblieben sind“ sagen? Ja, dass die zurückbleiben und nicht irgendwie mit hochkommen. Weil sonst würde das ja auch zwischen den Ländern immer diese Spalte größer werden zwischen Arm und Reich. Und das ist ja auch nicht gut.

I: Mhm. Also du würdest dir wünschen, dass es nicht so eine Spalte gibt zwischen Arm und Reich?

S: Ja, dass das auch so ein bisschen verteilt ist und auch die Armen die Chance haben, ähm, in die Mittelschicht oder so zu kommen. (Antonia, Gym03)

Die Differenz zwischen reichen und armen Ländern beschreibt sie mit den Begriffen von „Industriestaaten“ und „Nicht-Industriestaaten“. Die Industriestaaten sollten den Nicht-Industriestaaten „weiterhelfen“, damit diese „auch zu Industriestaaten“ werden könnten. Die Nicht-Industriestaaten beschreibt sie als „zurückgeblieben“; gleichzeitig thematisiert sie ihre eigene Sprechweise, indem

sie nachfragt, ob sie das sagen dürfe. Sie möchte, dass sie nicht „weiter unten bleiben“, da sie eine Vergrößerung diese „Spalte zwischen Reich und Arm [...] nicht gut findet“. Auch die „Armen“ müssten ihrer Meinung nach „die Chance haben [...], in die Mittelschicht oder so zu kommen“. Mit der Beschreibung der sozialen Hierarchisierung der Länder der Welt durch den Begriff „Industriestaaten“ scheint Antonia den Grad der Industrialisierung zum Unterscheidungsmerkmal zu machen. In großen Teilen des Interviews beschreibt sie aber die Auslagerung der Produktion in Länder des Globalen Südens, da hier die Arbeitskraft billiger sei. Insgesamt scheint der Grad der Industrialisierung kein zentrales Argument für sie zu sein. Nicht-Industriestaaten scheint vielmehr ihr Synonym für sonst häufig verwendete Begriffe wie ‚Dritte-Welt-Land‘ oder ‚Entwicklungsland‘ zu sein. Diesen scheint sie ein unbehagliches Gefühl entgegen zu bringen; ein ähnliches Gefühl, das sie zu der Nachfrage motiviert, ob sie den Ausdruck „zurückgeblieben“ verwenden dürfe. Möglicherweise basiert ihr Unbehagen auf der Hierarchisierung, die diese Ausdrücke transportieren. Letztlich übernimmt dann aber „Industriestaaten“ die gleiche hierarchisierende Funktion. Dieses Spannungsfeld kann sie nicht durch den reinen Austausch von Begriffen verlassen. Es treibt sie während des ganzen Interviews um.

Auch bei Alexander (Gym05) findet sich die Assoziierung von Afrika mit Armut. Er sieht die Gründe für die Armut Afrikas aber nicht nur in der Vergangenheit der Sklaverei, sondern auch in wirtschaftlichen Ungleichheiten der Gegenwart.

I: Auf jeden Fall. Du kannst auch gerne .../ Also wir haben keinen Zeitdruck. Du kannst einfach .../ Wenn du zwischendurch noch einen Keks essen willst, machen wir einfach eine Pause. Ähm, von mir aus können wir gerne einfach so anfangen, dass du nochmal erzählst, was dir einfällt, wenn du Globalisierung hörst. Was du darunter verstehst.

S: Ja. Also Welthandel. Der Handel in der ganzen Welt. Ob mit Waren, Import, Export. Und, ja, ist halt meiner Meinung nach .../ Also ich finde es nicht so super, weil ich denke, dass ärmere Länder darunter ziemlich leiden. Weil die reicheren halt die ganzen Waren importieren können, exportieren können. Und ich denke, dass für die armen Länder, also so afrikanische Länder und so was, die ganze Globalisierung relativ schwierig ist.

I: Inwiefern ist das schwierig?

S: Ja, ich denke einfach, dass die, ähm, Großmächte – also Russland, USA, China und so – einfach ziemlich viel Handel treiben und die eventuell dabei auch ausnutzen. In Form von .../ Wie kann man das sagen? Ja, so teilweise von denen was nehmen, aber denen sozusagen nicht wirklich was zurückgeben. Also nicht viel. Und ich denke, das ist eigentlich ziemlich schwierig für die ärmeren Länder.

I: Mhm. Und warum wird das so gemacht? Oder warum machen die Großmächte das?

S: Ja, ich denke, das ist einfach weil man Gewinn haben will. Weil man ja eben eine Weltmacht sein will. Und bleiben will. Und, ähm, ich denke, hauptsächlich wegen Gewinn, Weltmacht und so was. Das ist schon für die relativ wichtig. (Alexander, Gym05)

Die „afrikanischen Länder“ stellen hier wieder das Beispiel par excellence für Armut dar. Alexander thematisiert auch endogene Faktoren nach dem Ende der Sklaverei, die er vor allem in ungleichen Handelsbedingungen zwischen den „Weltmächten“ und den „ärmere[n] Ländern“ sieht. Die „Weltmächte“ könnten sich „von denen was nehmen, aber denen sozusagen nicht wirklich was zurückgeben“. Die „Weltmächte“ verfolgten dabei laut Alexander die Ziele, ihre Weltmachtstellung zu halten und Gewinn zu erzielen. Ihre Macht scheint ihnen dabei die Möglichkeit zu geben, diese ungleichen Handelsbedingungen zu diktieren. Im weiteren Verlauf des Interviews stellt er seine sozialgeschichtlichen Vorstellungen für die Gründe dieser Ungleichheit dar.

I: Mhm. Du hast jetzt so ein paar Beispiele für ärmere Länder genannt. Also Vietnam oder afrikanische Länder. Und warum ist das überhaupt so, dass es ein paar Länder gibt, die arm sind und dann halt ein paar Supermächte?

S: Ja, ich denke das hat teilweise noch mit früherer Zeit zu tun. Mit den Weltkriegen und so. Dass immer wieder Länder es nicht geschafft haben, sich zu befreien. Also Frankreich hat Kolonien in Afrika aufgebaut und so etwas. Und ich denke, diese Kolonien sind halt dann nicht ziemlich stark. Also die sind sehr schwach halt. Weil sie, sozusagen, Frankreich unterworfen waren und Frankreich damals schon ihre Sachen abgeben mussten. Arbeiten mussten. Die Sachen wieder abgeben mussten. Und so weiter. Und das halt ein ewiger Kreislauf war. Und ich denke, dadurch passiert, dass diese ärmeren Länder überhaupt entstehen. Und ich denke, dadurch werden auch so Großmächte wie China oder so gemacht, die auch früher immer wieder gearbeitet haben lassen. Und da Kolonien eröffnet, äh, erobert haben. Und ich denke, daher kommen diese ärmeren Länder. Und die reicheren Länder halt auch.

I: Und welche Rolle spielt Deutschland dabei?

S: Dabei würde ich sagen, dass auch Deutschland Kolonien in Afrika hat. Und auch Deutschland, ähm, da schon eine Rolle spielt. Weil sie schon auch damals, ähm, Länder ihnen unterworfen haben. Und, ja, ich denke, dass Deutschland das einfach .../ Wie kann man das sagen? Ähm, ja, dass Deutschland die ärmeren Länder eben so arm gemacht hat. Auch teilweise mit Frankreich und so. Wie es jetzt so ist. Also Afrika oder so, da weiß ich, dass Deutschland da auch Kolonien hatte. Und, ähm, ich denke dadurch sind auch diese ärmeren Länder überhaupt entstanden. Und auch Deutschland hatte da, denke ich mal, eine ordentliche Rolle. (Alexander, Gym05)

Den Grund dafür, dass es überhaupt arme Länder und „ein paar Supermächte“ gibt, sieht Alexander vor allem in der Geschichte des Kolonialismus. Frankreich habe beispielsweise „Kolonien in Afrika aufgebaut“. Diese Kolonien sieht Alexander dann heute als „sehr schwach“ an, da sie Frankreich „unterworfen“ gewesen seien und sie „damals schon ihre Sachen abgeben mussten“. Er präzisiert, dass es einen „ewigen Kreislauf“ gegeben habe, in welchem die Menschen in den Kolonien „arbeiten mussten“ und die „Sachen wieder abgeben“ mussten. Dies – also die koloniale Ausbeutung – sieht er als Grund sowohl für die Entstehung von den ärmeren als auch den reicheren Ländern an, die auch die gegenwärtige Situation globaler Ungleichheit und Hierarchien entscheidend geprägt habe. Die Verbindung von der Geschichte kolonialer Ausbeutung und gegenwärtiger globaler Ungleichheit benennen insgesamt fünf Lernende. Auf Nachfrage, welche Rolle Deutschland gespielt habe, stellt Alexander dar, dass Deutschland „Kolonien in Afrika“ hatte und da „schon eine Rolle“ gespielt hätten. Er spitzt sein Argument der Kausalität zwischen dem historischen Kolonialismus und der gegenwärtigen Armut im Globalen Süden noch einmal zu, indem er sagt, dass „Deutschland die ärmeren Länder [...] arm gemacht“ habe. Der deutsche Kolonialismus wird insgesamt von vier Lernenden angesprochen. Dabei werden im Übrigen ausschließlich die deutschen Kolonien in Afrika angesprochen.

Zu dieser Gruppe gehört auch Pascal (Gym12). Im Gespräch über die Frage, ob alle Menschen das gleiche Recht auf Bewegungsfreiheit hätten, unterscheidet er zunächst mögliche Immigrant_innen nach ihrer Herkunftsregion. Er wählt Afrika als Beispiel für arme Länder und Geflüchtete.

I: Mhm. Und ist das für alle Menschen weltweit gleich einfach oder schwierig zu reisen? Oder ist das unterschiedlich?

S: Nee, also wenn wir jetzt mal Afrika nehmen, die Leute die da in die EU flüchten, einfach aus dem Grund, dass sie in ihrem Land eine viel schlechtere Lebenshaltung haben. Angefangen von der politischen Situation, die da nicht so gut ist, über die arbeitstechnische Situation, weil die ja einfach keine Arbeit haben. Für die ist es deutlich schwerer, in die EU reinzukommen, als für hochqualifizierte Doktoranden die in Harvard in den USA studiert haben und nach Europa wollen. Die werden natürlich mit offenen Armen empfangen. Und die Afrikaner die dann kommen, die werden oft abgestoßen, weil sie ja als Flüchtlinge gelten. Und dann meistens wieder in ihr Heimatland zurück müssen, wenn sie über achtzehn sind.

I: Mhm. Und was denkst du dazu, wenn du so was hörst?

S: Ja, also ich denk' dazu, dass .../ Mir tut es auf jeden Fall für die Leute leid, die gerne nach Europa wollen und einfach nicht reinkommen, weil sie halt .../ Ja, die können ja selber nichts dazu, dass sie geflüchtet sind. Sie können ja in den meisten Teilen .../ Das ist ja in Afrika sehr extrem. Die können ja einfach nichts dafür, dass die nicht

so gut gebildet sind, weil das Bildungssystem einfach da nicht so gut ist, wie hier. Und die können ja auch nichts für die politische Situation im Land. Obwohl politische Flüchtlinge ja, ähm, aufgenommen werden meistens. Aber generell finde ich es ... kann ich auch die EU verstehen, dass man die Leute abschiebt oder wieder in ihr Land zurückschickt, weil es ist vielleicht irgendwann einfach auch nicht mehr der Platz da. Oder auch so von der wirtschaftlichen Lage. Weil gerade, wenn die jetzt immer mehr nach Deutschland einwandern würden und alle die deutsche Staatsangehörigkeit bekommen würden und die alle keinen Job finden würden und die alle Hartz IV kriegen würden. Das würde ja auch der Wirtschaft zur Last fallen und im Endeffekt dann auch wieder uns selber. Also das ist vielleicht etwas egoistisch, aber ich kann es in einer Weise auch verstehen. (Pascal, Gym12)

Pascal sieht zwei Typen von Herkunftsregionen und dementsprechend auch Migrant_innen. Die Menschen aus Afrika würden von da „einfach aus dem Grund“ in die EU flüchten, dass sie „in ihrem Land eine viel schlechtere Lebenshaltung haben“. Die Hauptgründe für die Migration aus Afrika sieht er in der „nicht so guten“ politischen Situation in ihren Ländern sowie in der Arbeitslosigkeit. Dem gegenüber steht die Herkunftsregion, deren Platzhalter das Bild des „hochqualifizierte[n] Doktoranden“ aus Harvard (USA) darstellt. Diese würden „natürlich“ mit „offenen Armen“ empfangen. Die aus Afrika Migrierenden würden hingegen „oft abgestoßen“ und müssten „dann meistens wieder in ihr Heimatland“ zurück. Pascal diskutiert hier das Spannungsfeld zwischen der wirtschaftlichen Nützlichkeit für den nationalen Wirtschaftsstandort und der ethischen Verantwortung gegenüber den Geflüchteten. Wobei bei ihm im Folgenden stark die Seite der Nützlichkeit überwiegt, wie schon sein Ausdruck „natürlich“ nahelegt, mit dem er die Priorisierung des wirtschaftlich nützlichen Doktoranden beschreibt. Hier konzentriere ich mich auf das Bild Afrikas in den Vorstellungen von Pascal. Pascal begründet an einer Stelle den Grund für die Abweisung der afrikanischen Migrant_innen damit, dass diese „ja als Flüchtlinge gelten“ würden. Er schreibt hier nicht, dass sie es *sind*; der Ausdruck „gelten“ legt vielmehr nahe, dass sie abgewiesen werden, weil sie als Geflüchtete gesehen würden. Es scheint also eine wirkungsmächtige Zuschreibungspraxis zu sein. In den anderen Argumentationen scheint es hingegen so zu sein, dass für ihn migrierende Menschen aus Afrika tatsächlich Geflüchtete sind. Hier findet eine Art von Viktimisierung statt. Im von Pascal gemalten Bild von ‚Afrikaner_innen‘ erscheinen diese als Opfer von der politischen Situation und von Armut, die diese in die Flucht treibe. Er äußert auch Mitgefühl mit den Geflüchteten. „Die“ könnten „nichts dafür, dass die nicht so gut gebildet sind“, da das Bildungssystem dort „nicht so gut“ sei „wie hier“. Nach Worten ringend – „sie können ja in den meisten teilen ...!“ – kommt er zu der Aussage, dass Afrika „ja [...] sehr extrem“ sei. Das Bild

Afrikas erscheint hier wiederum als etwas tendenziell homogenes, das geprägt ist von Armut und fehlender Bildung. Die empathische Haltung gegenüber afrikanischen Migrant_innen produziert gleichzeitig ein Bild von weniger intelligenten, hilfsbedürftigen, zwar unschuldigen, aber eben unnützen Opfern. Hier dockt er an einen Diskurs an, in der die Figur ‚des afrikanischen Migrant_innen‘ zu einer migrations- und bevölkerungspolitischen Masse wird. Afrika sowie die von dort kommenden Migrant_innen erscheinen so als ethisch zwar wichtiges Feld, doch gleichzeitig als Bedrohung. Folgerichtig kommt er zu dem Schluss, dass er auch „die EU verstehen“ könne, „dass man die Leute abschiebt oder wieder in ihr Land zurückschickt“.

Interessant ist, dass er diese ethischen Fragen auch in Beziehung mit dem historischen Kolonialismus diskutiert.

I: Mhm. Und hast du eine Idee, woran das liegt, dass die Situation in zum Beispiel afrikanischen Ländern so ist?

S: Ja, also damit hat auf jeden Fall auch Europa und gerade .../ Also die europäischen Länder, England und USA, glaube ich, eine ganz große Schuld daran. Und auch Deutschland. Weil Amerika .../ Amerika sag' ich schon. Weil Afrika war ja mal kolonialbesetzt, da gab es ja ganz viele Kolonien. Und die wurden ja von den Europäern, gerade von den Engländern, extrem ausgeraubt. Und ich glaube, die wirtschaftliche Lage und auch die Lage von der afrikanischen Bevölkerung wäre um einiges besser, wären die Bodenschätze noch erhalten. Weil wenn man jetzt hört, wie viel Gold, Öl und diese ganzen fossilen Brennstoffe Wert sind – oder allgemein die endlichen Stoffe – dann würde die Wirtschaft da ja boomen. Und auch der Bevölkerung würde es in dem Punkt besser gehen. Deswegen wäre es von der EU auch nur gerecht, oder von Europa auch nur gerecht, diese Leute aufzunehmen. Aber an der jetzigen Situation kann unsere Generation ja zum Beispiel nichts. Ich kann ja nichts dafür, dass damals meine, ähm, Vorfahren die afrikanischen Kolonien ausgeraubt haben. (Gym12, Pascal)

Als Ursache für die soziale Situation in Afrika sieht er die koloniale Praxis „europäischer Länder“ und der USA. Er berichtet, dass „Afrika [...] mal kolonialbesetzt“ gewesen sei, dass es dort „ganz viele Kolonien“ gegeben habe. Er benennt Deutschland, sieht aber insbesondere England, als einflussreiche Kolonialmacht. Unklar bleibt, welche Rolle nach ihm die USA in diesem Prozess gespielt haben sollen. Als koloniale Praxis beschreibt er insbesondere den „extrem[en]“ Raub an „Bodenschätzen“. Wenn diese heute noch erhalten wären, würde in Afrika die „Wirtschaft [...] boomen“ und der „Bevölkerung würde [...] es besser gehen“. An die europäische Täterschaft für die koloniale Ausplünderung Afrikas knüpft er die Frage von Schuld und Gerechtigkeit. Einerseits sähe er es vor diesem Hintergrund als „gerecht“ an, wenn die EU „diese Leute“ aufnehmen würde. Andererseits

könne er und seine Generation nichts dafür, „dass damals meine [...] Vorfahren die afrikanischen Kolonien ausgeraubt“ hätten. Der Diskurs, der durch den Kolonialismus aufgeladenen Schuld, spielt nur in zwei anderen Interviews eine Rolle. Der Bezug zu der Verantwortung für die eigenen „Vorfahren“ wird nur von Pascal hergestellt. Diese spezifische Form die – ethische – Annahme oder Nicht-Annahme eines Erbes zu diskutieren, erinnert im deutschen Kontext an die Diskussion um die Verantwortung heutiger Generationen für die Verbrechen des Nationalsozialismus. Es wirkt, als wären Pascals Überlegungen davon inspiriert.

3.2.4 Mentalität der Freiheit I: Freiheit als europäisch-westliche Idee

In diesem Block von zwei Abschnitten geht es darum, inwiefern die Lernenden universalistische Konzepte, wie etwa Freiheit, Demokratie und Menschenrechte, an einen Ort binden, ihnen einen Ursprung geben, ihnen ein bevorzugtes Subjekt zuschreiben und es kontextuell oder essenziell denken. Es geht darum, herauszuarbeiten, inwiefern die Lernenden diese universalistischen Konzepte eurozentrisch denken oder es aus dem eurozentrischen Kontext herauslösen. Dafür werde ich im ersten Abschnitt drei Beispiele ausführlicher vorstellen, an denen ich verschiedene Aspekte oder verschiedene Nuancen des gleichen Aspekts veranschaulichen werde.

In dem im Folgenden ausführlich analysierten Abschnitt von Melina (Gym08) kommen eine Vielzahl von relevanten Aspekten für die Frage der (nicht-) eurozentrischen Konzeptionalisierung universalistischer Ideen vor. Sie antwortet am Beginn des Interviews zunächst auf die Frage ihrer Vorstellungen über Globalisierung.

I: Okay, super. Ähm, ja, vielleicht fangen wir einfach so an, dass du nochmal erzählst was du dir unter Globalisierung vorstellst? Woran du dabei denkst?

S: Ähm, ja also in erster Linie eigentlich so an Wirtschaft. So vor allem die Ausdehnung. Also ich glaube auch so .../ Total allgemein kann man auch sagen, irgendwie so die Ausdehnung der westlichen Kultur. Also habe ich irgendwo mal gelesen. Ähm, weil es ist ja so, dass nicht halt zum Beispiel alles jetzt nur so, was in Deutschland geschieht auch in Deutschland bleibt. Sondern, dass es auch über die Grenzen hinausgeht. Und halt auch, äh, so weltweit auch gemacht wird. Das kann so Import oder Export sein. Oder es kann also vielleicht auch so eine Firma oder so sein, glaube ich. Halt so was, was halt zuerst in einem Land war und nicht nur in dem Land bleibt, sondern halt auch weltweit. Genau, international. (Melina, Gym08)

Auf die Frage ihrer Vorstellung über Globalisierung antwortet sie zweigleisig. Unter Globalisierung versteht sie „Ausdehnung“, einerseits wirtschaftlich gesehen und andererseits die „Ausdehnung westlicher Kultur“. Da in vielen Interviews die ökonomischen Aspekte von den Lernenden an den Anfang gestellt wurden, entschied ich mich hier dafür, den Aspekt der „westlichen Kultur“ weiterzuverfolgen.

I: Und was heißt das? „Ausbreitung der westlichen Kultur“?

S: Ähm, ja. Also ich glaube zum einen halt, Wirtschaft. Fortschritte, die gemacht wurden. Ähm, ich weiß nicht, in Sachen vielleicht. Wenn man halt neue Maschinen oder so hergestellt hat [lacht]. Oder neue Entwicklungsmethoden oder so. Aber vielleicht auch, äh, Kultur kann ja auch Musik heißen. Oder solche Sachen. So eher kulturell halt [lacht].

I: Mhm. Und das heißt, dass aus dem Westen dann Sachen verbreitet werden?

S: Ja. Zum Beispiel. Also „westlich“, damit ist ja auch oft gemeint, so diese modernen Länder, wo es halt irgendwie offener ist. In Deutschland ist es ja auch so, dass man Meinungsfreiheit hat und Religionsfreiheit. Also dass das halt alles so offener und freier auch ist. Und dass da ja auch neue Sachen entwickelt werden. Oder halt neue Sachen vielleicht so erfunden werden. Und dass das halt auch so vielleicht ein bisschen übertritt und viele so in anderen Regionen, in, weiß nicht, Asien oder Afrika, dass da so dieses „Westliche“ schon so ein Begriff eigentlich ist. Das ist „westlich“, das kommt aus dem Westen. Oder dieses Land ist „westlich orientiert“. Gibt's ja auch. (Melina, Gym08)

In ihrer zweiten Antwort erklärt sie ihren Begriff von „westlich“. Damit seien „diese modernen Länder gemeint, wo es halt irgendwie offener ist“. ‚Moderner‘ und ‚offener‘ sind zunächst zwei nebeneinander stehende Attribute, die aber – wie ich im Folgenden zeigen werde – eng miteinander verschachtelt sind. Sie scheinen für Melina zentrale Wesens- und Unterscheidungsmerkmale der ‚westlichen Kultur‘ zu sein. Diese diskursive Figur, die universalistische Ideen, wie Offenheit, Modernität und Freiheit an die ‚westliche Kultur‘ koppelt, findet sich in etwa einem Drittel der Interviews. Melina bringt das Beispiel von Deutschland, wo „man Meinungsfreiheit [...] und Religionsfreiheit“ habe. Hier sei es „halt alles so offener und freier auch“. Diese Wesensmerkmale scheinen nach Melinas Verständnis eine Voraussetzung für Erfindungsreichtum, Innovationskraft und Entwicklung darzustellen. Das heißt, dass die ‚westlichen‘ Länder „Sachen“ entwickeln würden, während das in anderen Teilen der Welt nicht möglich sei, da hier die kulturellen Voraussetzungen dafür fehlen würden. Diese im ‚Westen‘ entwickelten Sachen träten dann in andere Regionen über. Melina bringt hier die Beispiele Asien und Afrika, die sie offenbar dann assoziiert, wenn es

darum geht, wo die Eigenschaften der ‚westlichen Kultur‘ nicht vorkommen. Sie stellen also für sie das Andere des ‚Westens‘ dar. An dieser Stelle probiert sie Verwendungsweisen und Kontextualisierungen des Ausdrucks ‚Westen‘ aus. Dieses „Westliche“ sei in Asien und Afrika „schon so ein Begriff“, etwas könne „westlich“ sein, etwas könne aus dem „Westen“ kommen oder ein Land könne „westlich orientiert“ sein. Hier scheint die Außenperspektive zu überwiegen, nach der also Menschen aus ‚nicht-westlichen‘ Regionen diese Kategorie verwenden, um damit etwas Bestimmtes auszudrücken. Es erscheint nicht abwegig davon auszugehen, dass sie sich vorstellt, dass im ‚Nicht-Westen‘ das ‚Westliche‘ mit Offenheit, Modernität und Freiheit assoziiert wird. Melina spricht in ihrer ganzen Antwort eher über das Sprechen über den Begriff ‚Westen‘ und scheint ontische Aussagen, also Aussagen über das Sein des ‚Westens‘, vermeiden zu wollen. Gleichzeitig schreibt sie ihm aber doch Wesensattribute zu. Vielleicht angeregt durch ihr Changieren zwischen ihrem Sprechen über den ‚Westen‘ und ihrem Sprechen über das Sprechen über den ‚Westen‘, frage ich nach ihrem geographischem Verständnis des ‚Westens‘.

I: Mhm. Und welche Länder würdest du jetzt zum Westen dazuzählen?

S: Ähm, ja [lacht].

I: Du musst jetzt nicht alle Länder nennen. Aber halt so ein paar Beispiele oder so.

S: Also jetzt Deutschland würde ich schon sagen. Dann auf jeden Fall so Amerika, so USA.

I: Mhm.

S: Ähm, was noch? Halt auf jeden Fall die, die so .../ Vielleicht Italien, Frankreich so. Auf jeden Fall so die, die auch bekannter sind. Und wo auch viel rüberkommt.

I: „Viel rüberkommt“? Also was .../

S: Also mit „viel rüberkommt“ meine ich jetzt so zum Beispiel so mit Ausdehnung. Also Frankreich ist ja bekannt für Mode oder so. Und, ähm, Amerika ja für ganz viele Sachen. Also eigentlich mehr als die Hälfte der Musik die man hört, kommt ja eigentlich aus Amerika. Ähm, und es gibt aber auch ganz andere Sachen zum Beispiel. Keine Ahnung, es gibt ja auch viele entwickelte Sachen, so Kopfhörer oder was weiß ich, ähm, die nicht mehr in Deutschland hergestellt werden. (Melina, Gym08)

An Ländern, die zum ‚Westen‘ zählen, fallen ihr Deutschland, die USA, Italien und Frankreich ein. Interessanter als die Länder, ist aber ihr Kriterium dafür, zum ‚Westen‘ zu gehören. Hier kommt sie auf ihre Eingangsformulierung zurück. Das Kriterium für sie ist, dass die Länder „bekannter“ sind und dass „auch viel rüberkommt“. Mit „viel rüberkommt“ meint sie wiederum „Ausdehnung“.

Darunter würde ich an dieser Stelle zunächst verstehen, dass beispielsweise die Mode aus Frankreich weltweit bekannt sei und von Frankreich in andere Weltregionen gelangt und dort angesehen sei. ‚Ausdehnung‘ bedeutet also, dass eine Idee, eine Sache oder ein Produkt weltweit Bekanntheit und Ansehen hat sowie in andere Regionen transferiert wird. Im Anschluss stelle ich die Nachfrage nach Werten, um von den ökonomischen Aspekten im Gespräch zunächst wieder wegzukommen.

I: Mhm. Und du hast auch gesagt, dass so bestimmte Werte, also so was wie Meinungsfreiheit und so, auch Teil vom Westen sind? Oder von der westlichen Kultur?

S: Ja, oder vielleicht so der Umgang damit. Das könnte ich mir auch vorstellen. Also, dass ist jetzt das, was ich so da rein interpretiere eigentlich.

I: Ja. Und wie ist der Umgang? Oder wie ist der in Asien zum Beispiel nicht?

S: Ja, zum Beispiel Asien ist ja ziemlich fest. Also zum Beispiel, ähm, Islam, Buddhismus und so weiter. Ähm, und in vielen Ländern .../ Also jetzt ein ganz krasses Beispiel ist ja zum Beispiel Nordkorea. Da wird man ja auch echt verfolgt, wenn man halt was anderes glaubt. Und wird auch echt eingesperrt. Und in Deutschland, ähm, oder Amerika ist das natürlich auch viel freier, dass man da einfach seine Religion auch ausleben kann. Und, ähm, um auf Nordkorea zurückzukommen, da ist es ja auch echt total streng. Also auch mit Musik, ähm, und Fernsehen und Radio und Internet und so weiter.

I: Mhm. Also fändest du das auch gut, wenn sich der Westen, die westliche Kultur noch mehr ausbreiten würde?

S: Ähm, ja. Also in vielen Sachen, in vielen Aspekten auf jeden Fall. (Melina, Gym08)

Werte, wie etwa Meinungsfreiheit, sieht sie nicht als solche als Teil der ‚westlichen Kultur‘ an, sondern vielmehr den „Umgang“ damit. Auf meine Nachfrage, wie der Umgang sei bzw. wie er in Asien, als beispielhafter Platzhalter für das Andere des ‚Westens‘, eben nicht sei, versucht Melina die Differenz zwischen der ‚westlichen Kultur‘ und Asien zu definieren. Asien schreibt sie das Attribut „fest“ zu. Dies versucht sie über die Verbreitung der Religionen Islam und Buddhismus zu fassen, setzt aber dann neu an und bringt das Beispiel Nordkoreas. Dort gäbe es Medienzensur und man würde „echt verfolgt, wenn man halt was anderes glaubt“. Es ist hier unklar, ob es ihr hier um Meinungsfreiheit oder Religionsfreiheit geht. Als Gegensatz dazu führt sie Deutschland oder „Amerika“² an, wo es „natürlich auch viel freier“ sei und man „einfach seine Religion auch

²„Amerika“ wird von vielen Schüler_innen synonym für die USA verwendet. Diese Verwendungsweise wurde vielfach von dekolonialen Theoretiker_innen kritisiert. Hier würden Mittel- und Südamerika unsichtbar gemacht sowie die geopolitische Machtstellung der USA

ausleben“ könne. Um die Differenz von der ‚westlichen Kultur‘ mit seinen Attributen der Freiheit und Offenheit im Gegensatz zu Asien zu verdeutlichen, wählt Melina das „krasse Beispiel“ Nordkorea. Dieses Beispiel dient ihr scheinbar als Ausprägung einer allgemeinen asiatischen Kultur. Es fungiert als Negativ für die Bestätigung ihrer Annahme, dass die ‚westliche Kultur‘ mit diesen Attributen zu charakterisieren sei.

In Melinas Antwort auf die Nachfrage, welche Ursachen sie für die von ihr aufgestellte Differenz zwischen ‚westlicher Kultur‘ und ‚nicht-westlicher Kultur‘ ausmacht, wechselt sie das Beispiel.

I: Mhm. Und woran liegt das, dass jetzt der .../ Oder du hast ja gesagt, der Westen ist auch quasi das Moderne. Woran liegt das, dass jetzt in den nicht westlichen Ländern, dass es eben nicht so ist? Also wie kommt dieser Unterschied zustande?

S: Ähm, also ich denke zum Beispiel Afrika oder so, also jetzt als Kontinent, da sind ja auch viele Regionen .../ Also klar, man definiert mit Afrika halt fast nur die ärmeren Sachen. Also, das ist natürlich nicht immer so. Aber dass die dort gar nicht die Möglichkeiten haben, zu forschen und zu entwickeln. Und dass die Wissenschaft oder halt allgemein auch das ganze System, also, ob es das Bildungssystem ist oder halt auch die Regierung, halt gar nicht so weit ist, wie jetzt Deutschland oder Amerika. Und, dass die einfach gar keine Möglichkeiten haben, sowas zu entwickeln. (Melina, Gym08)

Mit Afrika würden Melina zufolge „fast nur die ärmeren Sachen“ assoziiert. Sie schränkt dieses Argument ein, indem sie nachsetzt, dass dies „natürlich nicht immer so“ sei. Die Armut sieht sie dennoch als Grund dafür an, dass in Afrika nicht geforscht und entwickelt werden könne. In Afrika sei „die Wissenschaft oder halt allgemein auch das ganze System, also, ob es das Bildungssystem ist oder halt auch die Regierung, halt gar nicht so weit ist wie jetzt Deutschland oder Amerika“. Das sei der Grund, warum sie gar nicht „sowas [...] entwickeln“ könnten. Ihr Entwicklungsbegriff schillert hier zwischen einem allgemeinen, den Entwicklungsstand der ganzen Gesellschaft als solche betreffend und der – eher technisch verstandenen – Entwicklung wissenschaftlicher Innovationen. Beide Ebenen scheinen dabei miteinander verknüpft zu sein. Das „ganze System“ dort sei im Gegensatz zu Deutschland oder „Amerika“ „nicht so weit“, was wiederum die Möglichkeitsbedingung wäre, „sowas zu entwickeln“. Auf die Nachfrage, auf welchem Stand „die“ denn seien, bringt sie drei Argumente, die die Differenz zur ‚westlichen Kultur‘ herstellen.

innerhalb der Americas diskursiv reproduziert. In dekolonialen Diskursen wird deswegen in der Regel von ‚den Americas‘ oder ‚Abya Yala‘ gesprochen (Garbe / Cárdenas / Sempértegui 2018: 137).

I: Mhm. Auf welchem Stand sind die denn? Was würdest du sagen?

S: Also ich meine jetzt nicht, dass die irgendwie so total niedrig sind oder so. Aber, ähm, bei der Regierung ist ja nicht überall so die Demokratie durchgesetzt worden. Sondern oft ist es so, dass es noch Monarchen oder einen Diktator ja sogar gibt. Ähm, was sich jetzt ja auch langsam ändert. Aber, ähm, dass es halt auch so ist, dass da noch viel bestochen wird. Also klar, ich denke nicht, dass bei uns nicht bestochen wird. Aber es ist halt dort viel auffälliger. Und dass dort deshalb auch andere Gesetze sind. Und vielleicht halt andere Verbote, die es manchmal gar nicht zulassen, so was zu entwickeln halt. Also weiterzukommen. (Melina, Gym08)

Zunächst wehrt sie sich gegen den von mir eingeführten Begriff des „Stand“. Zwar hatte sie mehrfach von „nicht so weit“ und fehlender Entwicklung gesprochen, von einer Benennung von Entwicklungsstufen scheint sie sich aber zumindest partiell distanzieren zu wollen. Sie meine nicht, dass „die irgendwie so total niedrig“ seien. Darauf folgt ein Satz mit „aber“. Die Deutung dieses „Abers“ ist nicht ganz einfach. Sind die folgenden drei Argumente zur Charakterisierung der Differenz zur ‚westlichen Kultur‘ Teil einer Vorstellung eines linearen Entwicklungsmodells oder stellen die Merkmale vielmehr unabhängig von der Entwicklungslogik Differenzkriterien dar? Diese Frage wird sich zumindest teilweise in der folgenden interpretierenden Darstellung der drei Argumente klären. Das erste Argument ist, dass die Regierungen dort nicht demokratisch seien. Es sei oft so, dass es „noch Monarchen oder einen Diktator ja sogar gibt“. Das „noch“ lässt möglicherweise auf einen Bezug zur Entwicklungslogik schließen. Es könnte aber auch auf die normative Hoffnung zielen, dass sich in der Zukunft demokratische Regierungsformen durchsetzen werden, was allerdings nicht im Gegensatz zur Entwicklungslogik steht. Auch die ideengeschichtliche Kontextualisierung lässt nicht mehr Klarheit aufkommen. Die Figur des ‚orientalischen Despotismus‘ lässt sich ausgehend von kolonialen Reiseberichten bei zentralen Wissenschaftler_innen von Montesquieu über Hegel und Weber bis zu Vertretern der Frankfurter Schule wie Wittfogel finden (Kleinschmidt 2013). Nach diesem Konzept sei die Regierungsform des Alleinherrschers wesentlicher Bestandteil ‚orientalischer Kulturen‘. Das zweite Argument und Differenzmerkmal von Melina ist die in Afrika vermeintlich herrschende Korruption. Damit setze ich mich in Abschnitt 3.2.6 ausführlicher auseinander. Das dritte Argument sind die dort von Melina angenommenen „andere[n] Gesetze“ und „andere[n] Verbote“, die Entwicklung verhindern würden, „also weiterzukommen“.

Auf die Rückfrage, woran es liegt, dass sich Afrika und der ‚Westen‘ so anders entwickelt hätten, beginnt sie einen anderen Argumentationsstrang.

I: Mhm. Und woran liegt das, dass es in Afrika sich so entwickelt hat? Und im Westen anders?

S: Na, ich denke es ist auch so ein bisschen, ähm, eine Möglichkeit .../ Einerseits, Afrika ist ja auch so ein ganz anderes, ähm, also so geografisch und so auch ein ganz anderes Land. Also, dass man dort vielleicht gar keine so Sachen entwickeln kann, wie in Deutschland. Ich weiß nicht, ähm, also keine Ahnung. Mir fällt jetzt kein Beispiel ein. Aber auch, ähm, dass es halt ärmer ist zum Teil. Und, dass dann keine neuen Geräte oder so gekauft werden können. Ähm, ja.

I: Und wie kommt das, dass es da mehr Armut gibt?

S: Ähm, das ist ja auch zum Teil so, weil es gibt ja auch sehr viel Wüste. Zum Beispiel. Und sehr viel auch unfruchtbares, also nicht unfruchtbar, aber manche Gegenden wo der Boden ja auch sehr arm ist. So Bodenarmut. Und wo man halt gar nicht so viel, ähm, anbauen kann. Und gar nicht so viel herstellen kann. Und, ähm, wo auch zum Teil der Import und Export, dieses System, noch gar nicht so richtig funktioniert. Sodass die gar nicht richtig reich werden können.

I: Mhm.

S: Also in manchen Gebieten so. (Melina, Gym08)

Afrika sei Melina zufolge ein „geographisch und so auch ein ganz anderes Land“, wo eine solche Entwicklung vielleicht nicht möglich sei. Den Grund dafür sowie für die Armut vermutet sie im anderen Klima. Auch dieser klimatheoretische Begründungszusammenhang für ungleiche Entwicklung ist sowohl unter den Lernenden als auch in kolonialen Diskursen seit der Aufklärung weit verbreitet. Er spielt aber für die Frage der (nicht-)eurozentrischen Konzeptionalisierung universalistischer Ideen nur eine untergeordnete Rolle, da das Klimatheorem für Melina zwar die Begründung für das vermeintliche ‚Entwicklungsdefizit‘ Afrikas liefert, das aus ihrer Sicht verantwortlich für den unterschiedlichen Umgang mit den universalistischen Konzepten ist, das jedoch nicht die Differenz im Umgang mit diesen selbst thematisiert.

Ein weiteres universalistisches Konzept, das Melina der ‚westlichen Kultur‘ zuordnet, benennt sie im weiteren Verlauf des Interviews.

I: Mhm. Und glaubst du das passiert, dass Hilfe von anderen Ländern kommt?

S: Ähm, also ich denke, vielleicht kommt das immer mehr schleichend. Also so, weil jetzt gibt es ja ganz viele Hilfsorganisationen, die halt Schulen bauen oder so. Ähm, aber ich denke nicht, dass das jetzt irgendwie in ein paar Jahren schon total ausgereift ist, weil dazu halt oft einfach die Mittel fehlen.

I: Mhm. Und sollten die Länder versuchen, möglichst viel von der westlichen Kultur zu übernehmen?

S: Ähm, also ich denke .../ Also man muss das halt schon irgendwie .../ Also zum Teil. Also ich denke halt, wenn man das total übernehmen würde, dann würde ja auch diese eigene Kultur ja auch gar nicht mehr da sein. Also ich finde die Länder sollten schon ihre eigene Kultur behalten. Aber was halt gerade das Bildungssystem oder, ähm, Versorgungssystem oder so anbelangt .../ Oder vor allem, was ich auch bei der westlichen Kultur ziemlich schätze und auch sehr wichtig finde, ist auch Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen. Was auch sogar in den westlichen Kulturen ja noch nicht mal richtig ausgereift ist. (Melina, Gym08)

Sie plädiert dafür, dass die ‚nicht-westlichen‘ Länder die ‚westliche Kultur‘ nicht „total übernehmen“ sollten, sondern auch „ihre eigene Kultur behalten“ sollten. Einige Aspekte – und hier meint sie vermutlich die Melina zufolge der ‚westlichen Kultur‘ eigenen, universalistischen Konzepte – sollten aber aus dem ‚Westen‘ exportiert werden. Hier bringt sie den Aspekt der „Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen“. Diese würde sie an der ‚westlichen Kultur‘ ziemlich schätze[n]“ und sie sei ihr „sehr wichtig“. Dies sei „sogar in den westlichen Kulturen ja noch nicht mal richtig ausgereift“. Die von Melina konstruierte Differenz erscheint hier nicht absolut, da sie darauf hinweist, dass die „Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen“ auch im Westen nicht komplett realisiert sei. Gleichzeitig erscheint die „Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen“ als kategoriales Differenzmerkmal. Sie rechnet diese eindeutig der ‚westlichen Kultur‘ zu. In ‚nicht-westlichen Kulturen‘ scheint es nach Melina so etwas nicht zu geben; wenn sie das in ‚nicht-westlichen Kulturen‘ wahrnehmen würde, erschiene es ihr möglicherweise als eine bereits erfolgte Ausdehnung eines ‚westlichen‘ Konzepts. Gleiches gilt auch für die Frage der anderen von ihr genannten Wesensmerkmale der ‚westlichen Kultur‘, wie etwa der demokratischen Regierungsform im Gegensatz zur Alleinherrschaft, des Rechtsstaats im Gegensatz zu Korruption, der Offenheit oder der Freiheit. Wenn diese – wie im Fall von Melina – als der ‚westlichen Kultur‘ angehörend definiert werden, erscheinen diesen zuzuordnenden Phänomene oder Prozesse in ‚nicht-westlichen‘ Ländern als erfolgter Transfer ‚westlicher‘ Konzepte universalistischer Ideen in ‚nicht-westliche Kulturen‘.

Im Folgenden zweiten Beispiel werden universalistische Konzepte weniger explizit der ‚westlichen Kultur‘ zugeordnet. Vielmehr – und das passiert auch in zahlreichen Interviews – werden durch die Darstellung des ‚Anderen‘, des ‚Nicht-Westens‘, des ‚Nicht-Modernen‘, implizit Wesensunterschiede in Bezug auf universalistische Ideen konstruiert. Merle (Gym21) hatte über globale soziale Ungleichheit in Bezug auf Asien, die dortigen Produktionsbedingungen und die von Armut geprägten Lebensbedingungen berichtet. Anknüpfend an ihre Ausführungen, frage ich sie nach ihren Vorstellungen für die Ursachen dieser.

I: Mhm. Ja. Mhm, woran liegt das denn überhaupt, dass es ein paar Länder gibt, die so arm sind. Oder, beziehungsweise, warum gibt es diesen Unterschied? Dass es hier relativ reich ist im Vergleich zu anderen Ländern?

S: Mhm. Das weiß ich gar nicht. Das habe ich mich auch schon ganz oft gefragt, ähm, wieso das so ist, dass wir hier so einen hohen Lebensstandard haben und die nicht. Aber, ähm, so genau kann ich das gar nicht sagen. Vielleicht liegt es an der Politik, die da geführt wird. Aber ich habe eigentlich gar keine Ahnung. Das habe ich mich auch schon richtig oft gefragt.

I: Ja. Ähm, ein bisschen Ahnung hast du ja. Also, was meinst du denn mit „der Politik, die da gemacht wird“? Woran denkst du da?

S: Mhm. Also ich habe jetzt, als ich gerade überlegt hab', habe ich darüber nachgedacht .../ Es ist ja so, zum Beispiel in Afrika, ist es ja ganz oft so, dass es so einen Alleinherrscher gibt, der dann halt über das Land da .../ Und das sind ja meistens so Leute, die dann halt noch mehr Macht wollen, als sie sowieso schon haben. Und dann auch nicht wirklich interessiert, wie es ihren Bürgern geht, sondern einfach nur darum, dass sie dann halt noch größere Besitztümer kriegen. Und dann, ähm, deswegen interessiert die weniger das Volk halt, als sich selber. Und, ähm, ich weiß aber nicht genau, wie es halt in den Ländern ist wo die Klamotten hergestellt werden. So in Indien und so. Da weiß ich nicht so viel drüber. Aber so Afrika hat man ja jetzt auch oft gehört, dass da irgendwelche Bürgerkriege waren und so. (Merle, Gym21)

Zunächst bemerkt Merle ihr Interesse an der Frage, die sich auch „schon ganz oft“ gestellt hätte. Sie benennt dazu aber ihre eigene Unwissenheit. Sie vermutet die Ursache zunächst in „der Politik, die da geführt wird“. Auf Nachfrage konkretisiert sie diese sehr globale Aussage durch ein Beispiel. In Afrika sei es „ja ganz oft so, dass es so einen Alleinherrscher“ gäbe. Hier taucht das Bild des ‚afrikanischen Despoten‘ wieder auf. Dieser würde sich laut Merle nicht wirklich dafür interessieren, wie es den „Bürgern“ gehe, sondern nur dafür, „dass sie dann halt noch größere Besitztümer kriegen“. Er sei egoistisch, da er sich „weniger [für] das Volk halt als [für] sich selber“ interessiere. Dies wisse sie aber nur über Afrika; ob es auch für andere Regionen gelte, wisse sie nicht. Auf Nachfrage kann sie auch begründen, wie es dazu kommt, dass es in Afrika, aber nicht im ‚Westen‘ – auch wenn sie diesen Begriff nicht verwendet – Alleinherrscher gäbe.

I: Mhm. Und wieso ist das ausgerechnet zum Beispiel in Afrika so, dass da oft so Alleinherrscher sind? Hast du da eine Ahnung?

S: Mhm. Na ja, also ich kann mir halt nur denken, dass es halt in Deutschland nicht so ist wegen Hitler halt. Weil das natürlich niemand nochmal möchte. Und deswegen darf hier auf keinen Fall nochmal ein Alleinherrscher sein. Und, ähm, das haben die anderen Länder um uns herum wahrscheinlich auch so sich als Vorbild genommen, sozusagen. Dass das halt nicht, ähm, gut ist, sag' ich jetzt mal. Und, ähm, in Afrika haben die,

glaube ich, nicht so .../ Also natürlich haben die auch was davon mitbekommen, aber, ähm, ich glaube nicht, dass die das so wirklich getroffen hat halt. Und deswegen, ähm .../ Keine Ahnung. Vielleicht finden die das auch gut, wenn da ein Herrscher ist, den sie sich angucken können und sagen: "Hey. Das ist unser Herrscher." Weiß ich jetzt nicht so genau.

I: Mhm. Aber dadurch, dass es hier dann die Erfahrung – oder in den westlichen Ländern – die Erfahrung von Nationalsozialismus gab, ist sozusagen allen klar, dass das schlecht ist? Dass so eine Alleinherrschaft schlecht ist?

S: Mhm [bejahend].

I: Und darüber konnte sich überhaupt so was wie eine Demokratie entwickeln, würdest du sagen?

S: Ja, genau. (Merle, Gym21)

Den Grund für die Differenz im politischen System zwischen dem Globalen Norden und Afrika sieht sie in der Erfahrung des Nationalsozialismus. In Deutschland gäbe es das nicht „wegen Hitler“, da das „natürlich niemand nochmal möchte“. Die „anderen Länder um uns herum“ hätten sich das „wahrscheinlich auch so [...] als Vorbild genommen“. Im Gegensatz dazu hätten „die“ das nicht „mitbekommen“ bzw. es hätte „sie“ nicht so getroffen. Sie vermutet also, dass die Erfahrung des Nationalsozialismus die Entwicklung der Demokratie ermöglicht bzw. fundiert hat, während die Regionen die diese Erfahrung nicht so gemacht hätten weiter Alleinherrscher als Regierungsform haben. Die Erfahrung des Nationalsozialismus wird so zum Ausgangspunkt eines Überlegenheitsnarrativs. Das Bild davon, dass die „Länder um uns herum“ sich Deutschland zum „Vorbild genommen“ hätten, stellt den deutschen Nationalsozialismus ins Zentrum der globalen Geschichte bzw. zumindest der globalen Geschichte der Regierungsformen. Merle ergänzt ihre Überlegungen zu der Frage der Ursache der Alleinherrschaft als in Afrika verbreitete Regierungsform. „Vielleicht“, fährt sie fort, „fänden die das auch gut, wenn da ein Herrscher ist, den sie sich angucken können und sagen: ‚Hey. Das ist unser Herrscher.‘“ Es ist unklar, ob dies ein ergänzendes oder alternatives Argument ist. Als ergänzendes würde es davon ausgehen, dass Afrikaner_innen die Regierungsform der Alleinherrschaft einfach gut fänden und nicht das Bedürfnis nach einer anderen Regierungsform hätten, da sie nicht die Erfahrung des Nationalsozialismus gemacht hätten bzw. nicht davon getroffen worden seien. Als ergänzendes Argument würde es ohne den historischen Begründungszusammenhang Afrikaner_innen als solchen, im Gegensatz zu Bewohner_innen des Globalen Nordens, eine Vorliebe für die Alleinherrschaft unterstellen. Es ist wahrscheinlich, dass Merle einer solchen Formulierung nicht zustimmen würde,

doch ihr Argument funktioniert meiner Interpretation nach so. Für eine Interpretation, die die Vorliebe für eine bestimmte Regierungsform an die Herkunft bindet, spricht auch ihre Formulierung, dass „die das auch gut fänden, wenn da ein Herrscher ist, den sie sich angucken können und sagen: ‚Hey. Das ist unser Herrscher.‘“ Dies ruft ein Bild ‚der‘ Afrikaner_innen hervor, in dem ‚sie‘ nicht nur homogenisiert, sondern auch als Einzelne als naiv und simpel dargestellt werden.

Timo (Gym19) versteht unter Globalisierung die verbesserte globale Verständigung durch Kommunikationstechnologien. Im Sprechen darüber stelle ich die Nachfrage, ob alle Menschen gleichermaßen daran teilhaben.

I: Und, ähm, gilt das für alle Menschen gleichermaßen? Also haben alle Menschen die Chance?

S: Das würde ich jetzt nicht unbedingt sagen. Da einerseits diese Technik halt auch was kostet. Und weil viele Länder halt verschieden weit entwickelt sind. Von daher .../

I: Und welche Länder sind zum Beispiel weiter entwickelt als andere?

S: Ich würde sagen, dass beispielsweise Länder wie Japan oder jetzt auch Deutschland – also genau die westlichen Staaten – weiter entwickelt sind als beispielsweise jetzt die afrikanischen, ärmeren Staaten. Und teilweise auch Orte in Asien, also Gebiete. (Timo, Gym19)

Nach Timo können nicht alle Menschen gleichermaßen an den Kommunikationstechnologien teilhaben, da sich nicht alle die Technik leisten könnten und weil „viele Länder halt verschieden weit entwickelt“ seien. Er erklärt an dieser Stelle nicht, worauf sich der Entwicklungsgrad bezieht; die Nennung von Entwicklungsunterschieden scheint als solches eine Erklärung hervorbringen zu können. Auf die Nachfrage, welche Länder weiter entwickelt sind als andere, führt er die Kategorie der „westlichen Staaten“ ein, die den „afrikanischen, ärmeren Staaten“ und teilweise auch „Gebieten“ in Asien entgegengesetzt werden. Als Beispiele für „westliche Staaten“ bringt Timo Japan und Deutschland. Dadurch, dass Timo das Beispiel Japan wählt, sehe ich eine Chance der diskursiven Konstruktion des Westens nachzuspüren.

I: Mhm. Japan liegt ja jetzt eigentlich total ganz weit im Osten von hier jetzt, ne?

S: Ja [lacht].

I: Wie kommt das, dass man das auch zum westlichen Staat .../ Oder was heißt „westliche Staaten“?

S: Also ich würde einfach sagen, generell demokratische, gut entwickelte Staaten, die sich halt human für ihre Mitbürger, ähm, Bürger einsetzen und so was einfach.
(Timo, Gym19)

Wenig verunsichert durch meine leicht provokative Nachfrage formuliert er eine Definition für ‚westliche Staaten‘. ‚Westliche Staaten‘ würden sich nach Timo dadurch auszeichnen, dass sie „demokratische, gut entwickelte Staaten“ seien, die sich „halt human für ihre [...] Bürger einsetzen“ würden. Das heißt, er löst hier die Kategorie des ‚Westens‘ aus der geographischen Logik heraus. Die geographische Lage eines Landes stellt kein Kriterium dafür dar, ob es als ‚westlich‘ gilt. Dies stellt eine Lösung für das Problem dar, dass – entgegen jeder geographischen Logik im hegemonialen geographischen Bezugsrahmen – Japan in vielen diskursiven Kontexten als ‚westlich‘ angesehen wird, während lateinamerikanische Staaten hingegen meist nicht zu dieser Gruppe gezählt werden. Er koppelt die Zugehörigkeit auch nicht an die Frage der Industrialisierung oder des Reichtums. Noch bemerkenswerter ist, dass sich in seinen Ausführungen kein Bezug zu so etwas wie der ‚westlichen Kultur‘ findet. Das bedeutet möglicherweise, dass es in seiner Argumentation keinen Bezug zu einem kulturalistischen Verständnis des ‚Westlichen‘ gibt, nach dem es eine versteckte kulturelle Essenz gibt, die in vielen orientalistischen Diskursen den Grund für die kulturell-zivilisatorische Überlegenheit darstellt. Für ihn ist per definitionem ein Staat dann als ‚westlich‘ anzusehen, wenn er „demokratisch“ und „gut entwickelt“ ist und sich „human“ für seine „Bürger“ einsetzt. Der Zusammenhang zwischen dem Entwicklungsstadium und der demokratischen Verfasstheit bzw. der Humanität gegenüber den Bürgern wird leider nicht deutlich. Eine widerspruchsfreie Interpretation wird für mich auch durch die folgenden Aussagen nicht leichter.

I: Und wie kommt das .../ Also, du sagst in den westlichen Staaten, in denen wird das so gemacht. Aber, ähm, wie kommt das dazu? Du sagst, in den westlichen Staaten gibt es so was wie Demokratien, die setzen sich irgendwie ein und es ist humaner. Und in anderen ist es nicht so.

S: Das ist wahrscheinlich .../ Das hat mit der Regierung zu tun. Und mit dem Volk auch an sich. Ich meine, es gibt zurzeit jetzt viele Revolutionen, wo so was halt jetzt gestürzt wird.

I: Mhm.

S: Aber ich denke einfach, dass jetzt beispielsweise in Deutschland die Demokratie nicht zu vergleichen ist mit einer dann zum Beispiel im Iran oder so was.

I: Mhm. Was unterscheidet das hauptsächlich?

S: Dass hier ein Mensch auch richtige Rechte hat. Also, dort ist das ja alles ziemlich eingeschränkt, zum Beispiel. (Timo, Gym19)

Auf die Frage nach den Ursachen dafür, dass es verschieden verfasste Regierungsformen gibt, antwortet er nicht mit einem Bezug zur allgemeinen Entwicklung, der Armut oder der Vorliebe bestimmter Nationen für Alleinherrschaft; vielmehr argumentiert er über das Verhältnis der „Regierung“ zum „Volk“ und vor allem vom „Volk“ zur „Regierung“. Dies wäre tautologisch, würde er nicht noch die Kategorie der Revolutionen einführen, in denen das „Volk“ undemokratische Regierungsformen stürzen könnte. ‚Nicht-westliche Staaten‘ zeichneten sich also dadurch aus, dass dort bislang keine zu einer demokratischen Regierungsform führende Revolution stattgefunden hätte. Über sein Beispiel des Kontrasts zwischen dem demokratischen Deutschland und dem undemokratischen Iran führt er aber – zumindest auf der assoziativen Ebene – die geographische Deutung der Definition des ‚Westens‘ wieder ein; oft ist die Form des Beispiels weniger unschuldig als sie zu sein vorgibt. Im Kontrast der beiden formuliert er den für ihn zentralen Punkt einer Demokratie bzw. einer ‚westlichen‘ Regierungsform. In der Demokratie – Deutschland – habe „ein Mensch auch richtige Rechte“, während in nicht-demokratischen bzw. ‚westlichen‘ Ländern – „dort“ im Iran – „alles ziemlich eingeschränkt“ sei. Dies bestätigt er auch im folgenden Auszug.

I: Mhm. Und was könnte man machen, um das zu verändern?

S: Es werden jetzt teilweise auch schon ziemlich viele Revolutionen .../ Zum Beispiel in den arabischen Ländern waren jetzt ziemlich viele. In der Türkei wird jetzt ja auch wieder protestiert.

I: Mhm.

S: Man muss sich einfach einsetzen dafür. Unter anderem auch auf Hilfe von anderen Staaten hoffen.

I: Mhm. Und, ähm, wie findest du das? Oder, worauf hoffst du dabei? Dass die sich quasi auch so entwickeln können wie hier?

S: Ich hoffe, ja. Das wäre eine positive Entwicklung.

I: Und ist das Ziel, dass die genauso werden wie hier?

S: Genauso nicht. Aber ich denke einfach das Ziel ist, dass ein Mensch mit seinen Rechten leben kann, die ihm zustehen. Und .../ Ja, das ist eigentlich das Hauptziel. (Timo, Gym19)

Wiederum entsprechen hier die Beispiele wieder der geographischen Logik und es werden die typischerweise als Kontrast zum ‚Westen‘ fungierenden Weltregionen bzw. Länder herangezogen. Timo macht hier noch einmal klar, dass er die Regierungsform nicht an einen allgemeinen Entwicklungsbegriff koppelt. Es müsse nicht „genauso“ wie „hier werden“. Für ihn sei „eigentlich das Hauptziel“, dass „ein Mensch mit seinen Rechten leben kann, die ihm zustehen“.

Timos Vorstellung von der Existenz verschiedener Regierungsformen und der Zugehörigkeit zu den ‚westlichen Staaten‘ formuliert er in ‚politischen‘ – im engen Sinne des Begriffs – Kategorien, die ohne Bezug zur kolonialen Entwicklungsmatrix oder essenzialisierende Zuschreibungen funktionieren, sondern stattdessen das Verhältnis vom „Volk“, der „Regierung“ und der „Revolution“ denken. Gleichzeitig ist eine zentrale Kategorie die der „westlichen Staaten“, die er von der geographischen Lage löst und mit der Existenz von demokratischen Verhältnissen gleichsetzt – sein weiteres Kriterium, dass ein Staat „gut entwickelt“ sein müsse, lasse ich hier kurz außen vor. Außerdem spricht die Auswahl seiner Beispiele dafür, dass seine Vorstellung der Welt auf eurozentrische, okzidentalistisch-orientalistische Einteilungen und Hierarchisierungen der Welt referiert. Dazu kommt, dass er wenig in Grauzonen zu denken scheint, sondern vielmehr ein Staat entweder ‚westlich‘ ist oder nicht bzw. kurz vor einer Revolution steht. An keiner Stelle im Interview gibt es aber eine dahingehende Andeutung, dass möglicherweise in ‚westlichen Staaten‘ die proklamierte Demokratie nicht, oder nicht in diesem Maße, realisiert sein könnte; er befragt diese nicht auf ihre Substanz und möglicherweise auch vorhandene soziale und politische ‚Schieflagen‘. Einen essenzialisierenden Begriff des ‚Westens‘, der sich auf irgendeine ‚kulturelle‘ Tradition, Essenz oder eine Geographie bezieht, scheint Timo vermeiden zu wollen. Gleichzeitig produziert der Diskurs die okzidentalistisch-orientalistische Differenz. Wie ist vor dem Hintergrund dieser Überlegungen nun seine Verwendung des Begriffs von ‚westlichen Staaten‘ zu deuten? Meine Überlegungen, wie ich mit diesem Feld der Widersprüche und Ambivalenzen umgehe, führen mich zu folgenden Überlegungen. Dabei geht es – wie im Übrigen in der ganzen Untersuchung – nicht darum, zu entschlüsseln, was denn Timo ‚eigentlich‘ gemeint hat, sondern wie ich seine Vorstellungen vor dem Hintergrund meiner eigenen Perspektive und kontextuellen Verortung konstruiere. Zum einen scheint mir hier die Frage der diskursiven Bedeutung davon relevant, was gesagt wurde und von dem, was zwar nicht ausgesprochen und dennoch gesagt wurde. Wenn Timo hier von den ‚westlichen Staaten‘ spricht, wissen trotz seines nicht-essenzialistischen Konzepts die Rezipient_innen im hegemonialen diskursiven Kontext, wer gemeint ist und wer nicht. Es werden trotzdem die Bilder okzidentalistisch-orientalistischer Vorstellungswelten wach

gerufen. Diese zwei Ebenen – die ‚politische‘ und die essenzialisierende – changieren im Diskurs. Es muss nicht mehr ausgesprochen werden, was sowieso allen klar erscheint, nämlich dass der ‚Westen‘ bestimmte Weltteile umfasst, die den anderen, nicht-zugehörigen, überlegen sind.

3.2.5 Mentalität der Freiheit II: Zur Ambiguität der Menschenrechte

In diesem Abschnitt werde ich mich mit Vorstellungen zu Menschenrechten beschäftigen. Dabei gehe ich der Frage nach, wie Menschenrechte im Spannungsfeld von Dekolonialität und Kolonialität stehen. Zur Herausarbeitung dieses Spannungsfeldes werde ich mich ausführlich mit einem Interviewauszug von Lara (Gym18) beschäftigen.

Lara stellt die Menschenrechte an den Anfang ihrer Erzählung über ihr Verständnis von Globalisierung.

I: Vielleicht fangen wir einfach mal so an, dass du mal erzählst, was dir zu Globalisierung einfällt.

S: Mhm, also, unter Globalisierung versteh ich halt, wegen „global“, dass es auf der ganzen Welt passiert.

I: Mhm .../

S: Und dann dachte ich, also ich kenn' das Wort ja so irgendwie: es gibt halt eine Veränderung und die ist global. Also, ein paar Staaten, oder, keine Ahnung, Wissenschaftler oder so entscheiden sich halt für irgendetwas Besonderes. Keine Ahnung, zum Beispiel die Menschenrechte oder so. Das ist ja auch so was Globales gewesen, und dann entscheiden sich halt alle dafür. Oder so gut wie alle. Und das passiert dann halt auf der ganzen Welt und jeder wird betroffen, ob er es will. Vielleicht .../ Ich weiß ja jetzt nicht, kommt auf die Veränderung an, aber .../

Unter Globalisierung versteht Lara eine „Veränderung“, die „auf der ganzen Welt passiert“. Ihr Bild von diesen globalen Veränderungsprozessen ist dabei eins der Ausbreitung von einem Entstehungsort auf große Teile des Restes der Welt. Sie stellt sich vor, dass ein „paar Staaten“ oder „Wissenschaftler“ sich für eine Sache entschieden, und dann würden sich „halt alle dafür“ entscheiden. Ich fragte daraufhin nach, woher denn zum Beispiel die Menschenrechte kämen.

I: Mhm, und zum Beispiel die Menschenrechte. Woher kommen die?

S: Ja, also ich glaub', das war ein Franzose oder so. Das war irgendwo in Amerika, La Fayette oder so? Ja, da waren halt Artikel und alles. Und dann mussten mehrere Städte das unterschreiben. (Lara, Gym18)

Zu Beginn sprach Lara nicht davon, dass die „paar Staaten“ oder „Wissenschaftler“ Urheber der Idee der Menschenrechte waren, vielmehr hätten diese entschieden, die Menschenrechte zu verbreiten. Auf die Nachfrage scheint es aber so, als würde Lara hier den Ursprung der Menschenrechte benennen. Mit der Nennung von La Fayette spielt sie auf die nach der Französischen Revolution verkündete Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte an, an deren Formulierung La Fayette beteiligt war. Sie scheint offenbar auch zu wissen, dass La Fayette im US-amerikanischen Unabhängigkeitskrieg aktiv war und eine Art Brückenfunktion zwischen den US-amerikanischen und den französischen Liberalen eingenommen hat. Durch die Gleichsetzung der Menschenrechte als Idee mit der historisch spezifischen Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte in Frankreich 1789 ergibt sich ein diskursiver Effekt, der die Menschenrechte als solche mit einem Ursprung versieht. Dadurch erscheinen menschenrechtliche Praxen – Kämpfe um Gleichheit mit Bezug auf allgemeine menschliche Grundrechte – an anderen Orten als die Übernahme eines französisch-amerikanisch-europäisch-westlichen Konzepts betrachtet. Dieser Effekt kann als eurozentrisch angesehen werden. Alternative, postkoloniale Geschichtsschreibungen der Menschenrechte sehen menschenrechtliche Ideen in vielen verschiedenen Gesellschaften, Zeitpunkten und Kontexten am Werk. Auch ein Blick auf die Durchsetzung der Erklärung der Menschenrechte zeigt ein Bild, in dem insbesondere einige europäische Staaten die allgemeine Anerkennung in den Staatengemeinschaften lange verhinderte, um eigene diskriminierende Politiken weiterführen zu können (Kalny 2008).

Die Menschenrechte sind dabei nicht einfach ein Beispiel unter anderen. Die diskursive Europäisierung des Konzepts der Menschenrechte bezeugte und bezeugt in vielen kolonialen und neokolonialen Kontexten die vermeintliche ‚zivilisatorische‘ Überlegenheit des ‚Westens‘. In über einem Viertel der Interviews taucht die Idee auf, dass die Menschenrechte europäischen Ursprungs seien bzw. dass die ‚nicht-westlichen‘ Gesellschaften diese ‚noch nicht‘ implementiert hätten. In diesem Sprechen über Menschenrechte wird das Narrativ reproduziert, in welchem ‚Europa‘ bzw. der ‚Westen‘ als die Wiege des Humanismus erscheint, der dann in den Rest der Welt hinausgetragen wurde. In einer markanten Form findet sich dies beispielsweise in der *mission civilisatrice* des französischen Kolonialismus. Diese diskursiven Verwendungsweisen der eurozentrischen Sichtweise

auf Menschenrechte hat Lara hier, meiner Einschätzung nach, nicht im Kopf, dennoch erscheint ihre Sicht zunächst offen für eine solche Lesart zu sein. In den folgenden Fragen versuche ich ihrer Vorstellung von der Ausbreitung der Menschenrechte nachzugehen.

I: Mhm, und das wurde dann verbreitet über der ganzen Welt?

S: Also, ich weiß nicht. Ich glaube, nicht alle haben unterschrieben oder so. Aber ja, viele.

I: Mhm. Und weißt du, wann das war oder wie das kam, dass das verbreitet wurde?

S: Also, das war im 18. Jahrhundert oder so 17. Jahrhundert irgendwas. Also, ich weiß jetzt nicht genau, wie er darauf kam, aber es hat sich verbreitet und ich weiß nicht, ob man darüber geredet hat oder so, aber es mussten halt irgendwann alle, Könige und so, zustimmen, oder so. Und es war wahrscheinlich auch irgendwas Politisches und so, dass man sich geeinigt hat, dann mehr so im Frieden zu leben, damit es weniger Kriege gibt und so.

I: Mhm.

S: Und dann haben die das alles so eingeleitet.

I: Mhm. Und waren denn da alle Länder gleichermaßen dann gleich beteiligt. Oder wie stellst du dir das vor? Also jetzt, ob im 18. Jahrhundert oder später ja vielleicht auch .../

S: Also, unter Globalisierung – habe ich auch aufgeschrieben – verstehe ich auch, dass man ein bisschen so unter Gruppenzwang ist oder so.

I: Mhm.

S: Also, jedenfalls sehr viel, also vielleicht die ersten fünf oder so entscheiden sich möglicherweise für die Veränderung und die anderen sind so: „Ja okay. Das machen jetzt richtig viele und wir wollen jetzt nicht irgendwie einen Konflikt oder so machen.“ Und ja, dann entscheiden sie sich halt zwangsweise dazu, um in Frieden zu stehen oder so. (Lara, Gym18)

Sie benennt hier wiederum die Autorenschaft der Menschenrechte, indem sie sagt, dass sie nicht genau wisse, wie „er“ darauf kam. Ihr Bild des über die Globalisierung als Gruppenzwang verbreiteten Konzepts der Menschenrechte, die von La Fayette entwickelt, in Frankreich oder den USA implementiert und dann von dort exportiert wurden, kann als eine Form des Diffusionsmodells gedeutet werden. Das Diffusionsmodell beschreibt in postkolonialen Ansätzen eine von der Wissenschaft bis zum Alltag verbreitete Denkweise, nach der der Ursprung von Ideen oder gesellschaftlichen Entwicklungen im ‚Westen‘ verortet wird, bevor diese dann über den Rest der Welt verbreitet werden. Dieser Rest der Welt wird

dabei dann – fast notwendigerweise – immer als ‚zu spät‘ in der Entwicklung und möglicherweise fehlerhaft in der Anwendung dieses ‚westlichen‘ Konzepts imaginiert. Die Autorenschaft für menschliche Universalien liegt nach diesem Modell fest in der Hand von ‚weißen‘, ‚westlichen‘, bürgerlichen, meist männlichen Autoren. Dabei problematisiert Lara an einer späteren Stelle des Interviews durchaus dieses kolonial strukturierte Wissensarchiv. Im Kontext ihrer Erzählung über die Schwierigkeiten, mit ihrem Wunsch als Schwarze Frau Autorin werden zu wollen akzeptiert zu werden, stellt sie fest, dass die Autoren „in den Büchern [...] halt auch alle Europäer“ seien: „Aber irgendwann habe ich halt gemerkt, dass in den Büchern die Autoren halt auch alle Europäer sind. Oder Weiße oder Engländer mehr so.“ Das Thema von Macht und Kolonialität der Wissensarchive scheint ihr also durchaus präsent zu sein.

Eine andere Lesart ihrer Vorstellungen über Menschenrechte – legen wir kurz die Brille des Diffusionsmodells ab – ist die Perspektive auf die Menschenrechte als etwas Kontingentes. Die Art der Verbreitung beschreibt sie in der Motivation der Könige, „Frieden“ und „weniger Kriege“ zu haben. Sie charakterisiert diesen Prozess der Verbreitung und damit die „Globalisierung“ selbst als „Gruppenzwang“. Ihre Sichtweise erscheint hier als Top-Down-Prozess, in dem ausschließlich Könige als Akteure vorkommen, die sich aufgrund des Gruppenzwangs auch dieser Idee anschließen. Mit ihrer Darstellung der Durchsetzung der Menschenrechte als Gruppenzwang beschreibt Lara die Verbreitung der Menschenrechte als etwas Kontingentes. Anders als Darstellungen der Menschenrechte, die die vorherrschende Form ihrer Formulierung als etwas Universelles – wie beispielsweise die Naturrechtsansätze – ansehen, historisiert sie das Konzept der Menschenrechte und schreibt ihnen einen Entstehungskontext zu. Ihre Verbreitung beschreibt sie nicht als einen Prozess des ‚Fortschritts‘, sondern als eine Frage von Hegemonie, wie in ihren Ausführungen zum Gruppenzwang deutlich wird. Die dekoloniale Sicht auf die Menschenrechte als etwas Partikulares eröffnet die Möglichkeit, ihre hegemoniale Artikulation als etwas Universelles bzw. als Recht mit universellem Anspruch zu problematisieren. Kritisiert werden in postkolonialen Diskursen beispielsweise die den Menschenrechten inhärenten spezifischen, eurozentrischen Vorstellungen, etwa zu Individualität, sozialen Beziehungen und insbesondere zum Bild des Menschen der Menschenrechte. Der Mensch der Menschenrechte war zunächst weiß, männlich, europäisch, gesund etc. Olympe de Gouges und Toussaint L'Ouverture wurden für den Kampf für die Ausweitung der Menschenrechte auf andere Gruppen von den Autoren der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte und ihren Nachfolgern ermordet. In liberalen Diskursen um Menschenrechte wird dabei davon ausgegangen, dass die Rechte als Mensch sich aus der Natur des Menschen ergäben (Fitzpatrick 2013:

103). Fitzpatrick stellt fest, dass der Mensch der Menschenrechte einem impliziten Bild entsprechen muss: „The human of human rights must not be too backward, too traditional, behave inhumanly, and so on.“ (ebd.) Er arbeitet einige Kriterien für das implizit wirksame Bild des Menschen der Menschenrechte heraus: „criteria to do with abnormality, race and gender, various corporeal and genetic endowments, monstrosity and the sub-human, culture and language, rationality and *dominium*, among others.“ (ebd.) Auf einer anderen Ebene werden die Verwendungsweisen von Menschenrechten zur Durchsetzung neoliberaler, neokolonialer und entwicklungspolitischer Prozesse in den Blick genommen (ebd.). Fitzpatrick schlägt aus einer dekolonialen Perspektive – statt einer universalistischen Sicht auf die Menschenrechte – ein Konzept vor, das auf Pluralität und die widerständige Anwendung und Kontextualisierung von Menschenrechten baut (ebd.: 104). All diese Überlegungen sind erst vor dem Hintergrund von Laras Bruch mit der liberalen Naturalisierung der Menschenrechte möglich und denkbar.

Mit der Brille des Diffusionsmodells erscheint es als problematisch, dass die keinesfalls ausschließlich europäische Idee von Würde, Gleichheit und Freiheit als europäisch definiert wird. Dies ist Teil der Konstruktion ‚westlicher‘ Überlegenheit und kann der Instrumentalisierung der Menschenrechte für neokoloniale Ziele Vorschub leisten. Mit der Brille der Menschenrechte als etwas Kontingentes erscheint an Laras Vorstellungen sehr interessant, dass sie nicht etwa davon ausgeht, dass die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte von 1789 etwas universelles seien, sondern kontextualisiert sie und bindet sie an die Frage von Hegemonie.

In der Folge thematisiert sie die Differenz zwischen der Ratifizierung und der Realisierung von Menschenrechten.

I: Mhm. Und, ähm, ja galten denn .../ Also, was denkst du denn von den Menschenrechten zum Beispiel? Ich mein', die sind in Frankreich entstanden im 18. Jahrhundert, aber damals gab es ja auch Länder, wo die dann noch nicht galten. Kannst du da noch mehr zu erzählen?

S: So inhaltlich?

I: Zum Beispiel, ja.

S: Ja, also, ich find' das eine gute Idee. Also ich hab das ja auch in Geschichte und Politik und so gehabt und es sind gute Dinge dabei. Und ich fand das eigentlich .../ Also, es war eine gute Idee, also es wurde halt nicht von allen eingehalten, aber an sich ist das schön halt, alles aufzuschreiben. (Lara, Gym18)

Lara lässt sich zum Glück nicht davon irritieren, dass ich offenbar unaufmerksam zuhöre, da ich in der Zusammenfassung ihrer Ausführungen Frankreich und nicht „Amerika“ als Entstehungsort der Menschenrechte nenne. Sie stellt hier fest, dass

die Menschenrechte nicht „von allen eingehalten“ wurden. Prinzipiell findet sie das „schön halt alles aufzuschreiben“. Damit problematisiert sie die Frage der Substanz eines positiven Rechts, wie auch im Folgenden deutlich wird.

I: Mhm, und wer würde dir zuerst einfallen, wer das nicht eingehalten hat?

S: Also heutzutage, oder?

I: Was du willst.

S: Also damals, zum Beispiel Amerika oder so, da war halt .../ Oder generell so Europa. Da gab es ja immer noch den Absolutismus teilweise. Oder generell irgendeine Form von Diktatur oder so. Und vor allem gab es halt Sklavenhandel, so im 18. Jahrhundert. Und, ähm, also in den 50er Jahren, also 1950er Jahren, war ja halt Rassentrennung. Und das war jetzt auch gegen die Menschenrechte. Und heutzutage ist es ja halt immer so, zum Beispiel mit der Ehe zwischen Mann und Mann oder Frau und Frau. Und das ist halt, zum Beispiel in Deutschland, immer noch nicht ganz fair, soweit ich weiß. Obwohl in den Menschenrechten ja steht, dass man alles machen darf, ähm, solange man dem anderen nicht schadet. Und deswegen, finde ich, sollte es eigentlich erlaubt sein. Und das steht ja in den Menschenrechten und demnach ist es halt hier zum Beispiel auch nicht richtig gut. Oder .../ Ja. Und in den, ähm, östlichen Ländern zum Beispiel gibt es halt Kinderarbeit oder .../ Ja.

I: Mhm. Und jetzt sagst du ja aber, dass in Frankreich und Amerika .../ Diese Idee von den Menschenrechten kam daher. Und zur gleichen Zeit gab es da Sklavenhandel und noch Rassentrennung?

S: Ach so, ähm, Rassentrennung kam ja später. Und Sklavenhandel hat, glaube ich, irgendwann im 19. Jahrhundert geendet.

I: Mhm.

S: Und, ja, zur gleichen Zeit gab es, soweit ich weiß, noch Sklavenhandel.

I: Mhm. Und wie passt das zusammen? Menschenrechte und .../

S: Also eigentlich passt das gar nicht zusammen. Und es war ja auch so, dass gesetzlich nicht so geschrieben war, dass man das machen darf. Und in den 50er Jahren zum Beispiel bei der Rassentrennung, hieß es ja, dass alle dieselben Rechte haben. Und dass die ehemaligen Sklaven halt frei waren und, genau, Bürger waren. Aber trotzdem haben halt die Aufsichtspersonen und so, die Polizisten und alle, das irgendwie ignoriert. Und .../ Ja. Also, es stand schriftlich, aber sie haben es ignoriert. (Lara, Gym18)

Vor dem Hintergrund der Erfahrung mit den anderen Interviews, in der die Nicht-Einhaltung von Menschenrechten fast ausschließlich in der ‚nicht-westlichen‘ Hemisphäre verortet wurden, sind die Auswahl der Beispiele von Lara als etwas Besonderes anzusehen. Als Beispiele für die Nicht-Einhaltung der Menschenrechte führt sie absolutistische oder diktatorische Staatsformen in Europa, den

europäischen Sklavenhandel, das bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts herrschende System der Rassentrennung in den USA und die Ungleichbehandlung gleichgeschlechtlicher Ehen in Deutschland an. Nur das Beispiel der Kinderarbeit in „östlichen Ländern“ verortet die Nicht-Einhaltung außerhalb des ‚Westens‘. Trotz ihrer Vorstellung des Ursprungs der Menschenrechte im ‚Westen‘ und der Momente des Diffusionsmodells reproduziert sie hier nicht mal ansatzweise das binäre Bild des die Menschenrechte einhaltenden ‚Westens‘ und des die Menschenrechte nicht-einhaltenden Rests. Durch die Auswahl ihrer Beispiele wird das Bild des ‚Westens‘ als Wiege der Humanität, die oft in den Erzählungen über die Menschenrechte auftaucht, infrage gestellt. In Bezug auf die Rassentrennung formuliert sie den Unterschied zwischen formalen und substanziellen Rechten. Während es „hieß“, dass „alle dieselben Rechte“ hätten und die „ehemaligen Sklaven halt frei [...] und genau Bürger“ gewesen wären – formale Rechte –, hätten das die „Aufsichtspersonen und so, die Polizisten und alle, das irgendwie ignoriert“ – fehlende substanzielle Rechte. Sie fasst den Unterschied formaler und substanzieller Rechte so: „Also es stand schriftlich, aber sie haben es ignoriert.“

Später im Interview habe ich beim Thema der Menschenrechte wieder ein und frage nach den Möglichkeiten der Veränderung in Bezug auf die Nicht-Einhaltung der Menschenrechte.

I: Mhm. Und, ähm, du hast ja auch gesagt, dass immer noch nicht alle Länder zu den Menschenrechten stehen. Was sollte man da machen?

S: Ja, also ich denke mal, protestieren hilft da. Also ich meine, das hat zum Beispiel in Frankreich jetzt geholfen. Also in den westlichen Ländern wird das auf jeden Fall, dadurch dass man die Möglichkeit hat, auch was zu sagen, leichter sein. Man muss einfach irgendwie zeigen, dass es richtig ist und dass man es will. Und irgendwie die Regierung ein bisschen unter Druck setzen dadurch. Weil, es ist ja so, dass durch die Proteste und so, die Regierung vielleicht ein bisschen Angst hat und so. Und nicht irgendwie so eine Art Bürgerkrieg oder irgendwas in der Richtung halt haben möchte. Und dadurch muss sie ja irgendwie was machen. Und die Bürger müssen halt die Regierung mögen. Und deswegen muss die Regierung dann was machen, was die Bürger wollen. So Proteste sind gut.

Lara bricht hier mit dem von ihr vorher gezeichneten Bild der Verbreitung oder Durchsetzung der Menschenrechte als einem Top-Down-Prozess im Sinne des Gruppenzwangs der Globalisierung. Durch die möglichen Implikationen meiner Frage wäre, vor dem Hintergrund der Erfahrungen der anderen Interviews, eine Antwort wahrscheinlich gewesen, die entwicklungspolitisch argumentiert und auf die Implementierung der Menschenrechte durch ‚westliche‘ Staaten im Globalen Süden zielt. Doch Lara setzt ganz andere Akzente. Sie führt aus, dass Proteste

nötig seien, um Menschenrechte durchzusetzen. Dadurch könnte gezeigt werden, „dass es richtig ist und dass man es will“. Sie verbindet hier den Gedanken der Aufklärung mit dem Gedanken der Hegemonie. Nicht Aufklärung oder Hegemonie als getrennte Frames können, Laras Meinung nach, zur Realisierung der Menschenrechte beitragen, sondern beide Frames erscheinen als miteinander verknüpft. Die Regierung erscheint in ihrer Vorstellung nicht als ein Motor des Fortschritts zur Durchsetzung der Menschenrechte, sondern vielmehr müsse diese „unter Druck“ gesetzt werden. Wenn die Regierung „ein bisschen Angst“ vor sozialen Unruhen habe, müsse sie aktiv werden. Sie sei auf die Gunst der „Bürger“ angewiesen, deswegen müsse sie dann letztlich machen, „was die Bürger wollen“. Vor diesem Hintergrund kommt sie zu dem Fazit: „So Proteste sind gut.“ Dabei erwähnt sie Frankreich. Auf Nachfrage bringt sie andere Aspekte ein, wo sie die Nicht-Einhaltung der Menschenrechte in ‚westlichen‘ Ländern sieht.

I: Mhm. Ja. Und du hast jetzt das Beispiel der Gleichstellung von homosexuellen Paaren in Frankreich und auch in Deutschland gebracht. Fallen dir noch andere Sachen ein, wo in westlichen Ländern Menschenrechte nicht eingehalten werden?

S: Mhm. Also, in Menschenrechten .../ Also im Sinne von .../ Ich glaube irgendwie, es ist zwischen Mann und Frau irgendwie nicht ganz gerecht, weil ein Mann und eine Frau auf selber Position verdienen irgendwie nicht gleich viel Geld. Und, ja, ich weiß gar nicht woher das kommt. Und ich verstehe das irgendwie nicht. Also, ich habe es oft gehört und das finde ich irgendwie total unverständlich. Vor allem so heute ist das komisch. Und ich habe irgendwie auch das Argument gehört, dass Frauen in Mutterschaftsurlaub gehen können. Und ich finde, das ist aber kein Grund dafür, irgendwie das irgendwie so zu machen. Und das ist irgendwie nicht gerecht. Und oft hört man halt auch, dass Frauen irgendwie nicht so wichtig oder nicht direkt wichtig, aber eher schwächer sind oder so. Oder die Tatsache, dass sie Mütter sein können, ist irgendwie was Schlechtes. Aber das ist eigentlich was ganz Wichtiges. Und ich finde, das müsste von der Regierung so eher verstanden werden. (Lara, Gym18)

Lara führt als weiteres Beispiel die Ungleichbehandlung der Geschlechter in der Arbeitswelt an. Während in den meisten anderen Interviews die Ungleichberechtigung der Geschlechter im Zusammenhang mit den Unterschieden zwischen ‚westlichen‘ und ‚nicht-westlichen‘ Gesellschaften behandelt wird, spricht Lara hier von der Ungleichbehandlung innerhalb ‚westlicher‘ Länder. Um dieses von der Mehrheit der anderen Interviews abweichende Bild bestätigt zu bekommen, fragte ich genau an dieser Stelle noch mal nach.

I: Mhm. Und manche sagen ja immer: „Das ist ja in manchen Ländern ganz schlimm, aber in Deutschland ist schon alles gut in Bezug auf die Gleichstellung von Mann und Frau.“ Da würdest du sagen, dass das nicht so ist?

S: Ja. Also ich glaube, es ist nirgendwo wirklich gerecht in dem Sinne.

Ihre Antwort, dass es „nirgendwo wirklich gerecht in diesem Sinne“ sei, unterstützt das von der Mehrheit der Interviews abweichende Bild, in dem die Geschlechterungerechtigkeit nicht an die Frage von ‚Westen‘ oder ‚Nicht-Westen‘ gekoppelt ist. Auf die Frage, ob ihr noch ein anderes Beispiel für die Nicht-Einhaltung der Menschenrechte einfallt, bringt sie einen weiteren interessanten Punkt.

I: Ja. Und fällt dir noch etwas anderes ein, wo Menschenrechte nicht eingehalten werden?

S: Mhm. Also, es gibt dann halt immer so Einzelfälle. Es gibt auch so was mit Geld wiederum. Also dass man halt, wenn man wenig Geld hat, meistens so mehr Probleme kriegt oder so. Es ist halt, wenn man im Wohlstand lebt, hat man es generell – in westlichen Ländern vor allem – denke ich viel, viel leichter als manche Menschen, die halt weniger Geld haben. (Lara, Gym18)

Lara verknüpft in ihrem Argument die Frage der Nicht-Einhaltung der Menschenrechte mit der Frage von Reichtumsverteilung und Armut, insbesondere in der globalen Dimension. Möglicherweise meint sie hier, dass Menschen in ‚westlichen Ländern‘ durch ein Leben mit mehr „Wohlstand“ einen besseren Schutz durch Menschenrechte genießen. Plausibler erscheint mir aber die Interpretation, dass sie hier die Menschenrechte mit der Ungerechtigkeit von der Reichtumsverteilung selbst in Verbindung setzt. Dieser Interpretation zufolge verstößt also die globale Ungleichheit als solche gegen die Menschenrechte, da die einen „meistens so mehr Probleme kriegen“, während die anderen es „viel, viel leichter“ hätten. Indem sie soziale Ungleichheit als den Menschenrechten widersprechendes Moment definiert, bricht sie mit einem liberalen Verständnis der Menschenrechte, das den Rahmen kapitalistischer Produktion und Klassenungleichheiten unangestastet bzw. ungenannt lässt, wohingegen danach Symptome dieser dann durch die Menschenrechte abgedeckt werden sollen. Die ökonomische Struktur wird aber in einer liberalen Lesart nicht durch die Menschenrechte berührt oder gar infrage gestellt. Laras Argument hingegen macht genau das.

3.2.6 Ordnung und Staatlichkeit I: Korruption

In den folgenden zwei Abschnitten ‚Ordnung und Staatlichkeit‘ werde ich der Frage nachgehen, auf welche Weisen die Unterscheidung zwischen Globalem

Norden und Globalem Süden durch die Differenzmarker Korruption und Ordnung bzw. fehlender Staatlichkeit konstruiert wird und dabei als Erklärungsweisen globaler sozialer Ungleichheit fungiert. Zugrunde liegen hier also alle Aussagen, die sich mit der Erklärung globaler sozialer Ungleichheit und Gründen für die Differenz zwischen Globalem Norden und Globalem Süden beschäftigen. Ein zentrales Argumentationsfeld stellt dabei die Auseinandersetzung mit Staatlichkeit und Korruption dar, das die Grundlage für diesen Analysebereich legt. Dabei sind die Argumente rund um Korruption und Ordnung in längere Argumentationen verwoben, die hier teilweise auch dargestellt werden, um den Eindruck zu vermeiden, dass die Lernenden eindimensional und widerspruchsfrei argumentieren würden.

Pascal (Gym12) hatte mehrfach im Interview von den ‚westlichen Ländern‘ gesprochen, sowohl im Kontext von globaler Ungleichheit als auch im Kontext von Entwicklungshilfe und Demokratie. Zu einem späten Zeitpunkt des Interviews frage ich dann nach, wie er denn das Gegenstück zu den ‚westlichen Ländern‘ nennen würde.

I: Ja. Und du hast vorhin von den westlichen Ländern gesprochen. Ähm, also es gibt einmal die westlichen Länder. Und wie würdest du die anderen nennen?

S: Ja, also die westlichen Länder sind für mich Europa und Nordamerika, halt USA. Die Länder, denen es sehr gut geht. Wo es auch der Bevölkerung im Durchschnitt sehr gut geht. Und die anderen .../ Ja, man kann die jetzt ja nicht die östlichen Länder nennen. Aber das sind halt die teilweise noch Dritte-Welt-Länder einfach. Wo das halt noch nicht so angekommen ist, dass es der Bevölkerung so gut geht wie hier. Also wir können das schon schätzen, so wie es hier bei uns ist.

I: Mhm. Und, ähm .../

S: Oder Entwicklungsländer viel besser. (Pascal, Gym12)

Als Unterscheidungsmerkmal von ‚westlichen‘ und ‚nicht-westlichen‘ Ländern führt er den Lebensstandard an. Man könne die ‚nicht-westlichen‘ Länder allerdings nicht die „östlichen Länder“ nennen. Auf der Suche nach einem passenderen Begriff kommt er auf den scheinbar passenden Begriff. Es seien „teilweise noch Dritte-Welt-Länder einfach“. Hier scheint der Ausdruck auch gleich die Erklärung mitzuliefern: Dort sei „das halt noch nicht so angekommen, dass es der Bevölkerung so gut gehe wie hier“. Durch die reine Nennung des Begriffs „Dritte-Welt-Länder“ scheint sich ihm die plausible Erklärung einer verspäteten Entwicklung zu erschließen, indem er offenbar implizit auf eine koloniale Entwicklungsteleologie Bezug nimmt. Nach einem kurzen Stottern meinerseits

korrigiert er sich und erklärt, dass er den Begriff „Entwicklungsländer“ für besser halte. Dieser scheint das gleiche für ihn zu transportieren. Erscheint er ihm weniger pejorativ und abwertend, einfach zeitgemäßer und modischer oder weniger starr auf die Stufenfolge des Entwicklungsparadigmas bezogen? Warum er den Begriff bevorzugt, führt er leider nicht aus. In der Folge charakterisiert er verschiedene Unterschiede zwischen „Entwicklungsländern“ und ‚entwickelten‘ Ländern.

I: Mhm. Und was heißt .../ Also, wie könnten die sich jetzt entwickeln?

S: Ja, ähm, ich glaube einen ganz großen Teil muss die Regierung einfach dazu beitragen. Dass die anfangen einen Teil des Reichtums des Staates auch auf die Bevölkerung zu übertragen. Dass die, keine Ahnung, dass die Städte sauber gehalten werden. Dass der Lebensstandard einfach von dem Umfeld her, von der Bevölkerung durch den Staat erhöht wird. Dass sie auf Wünsche der Bevölkerung bestimmte Sachen einkaufen oder importieren, die sie dann ihrem Volk zur Verfügung stellen können, damit die einfach auf dieselbe Palette von Produkten zugreifen können, die wir hier auch haben. Weil das ist, glaube ich, ein ganz großer Unterschied. Und was halt natürlich ganz, ganz wichtig ist, um den Lebensstandard zu erhöhen ist, dass einfach bessere Löhne gezahlt werden. Dass die dahin kommen, dass Dienstleistungen hier in Deutschland genauso viel Wert ist, wie dieselbe Dienstleistung in China.

I: Mhm. Ja.

S: Und in manchen Ländern ganz wichtig das Bildungssystem. Weil wenn man kein Bildungssystem hat, dann ist es auch ein großer Nachteil für die Wirtschaft, glaube ich einfach. Weil, die können keine guten Wissenschaftler ausbilden. Und Wissenschaftler sind ja auch immer ganz gut für das Land an sich. Oder können ja auch immer viel dazu helfen, dass die Wirtschaft halt boomt. (Pascal, Gym12)

In der Verantwortung sieht Pascal hauptsächlich die jeweilige Regierung, die den „Reichtum des Staates“ auch auf die Bevölkerung übertragen sollte. Damit meint er aber offenbar keine nicht-marktwirtschaftliche Ökonomie im Sinne von einer Reichtumsumverteilung, sondern, dass der „Lebensstandard“ durch die Veränderung des „Umfeldes“ erhöht wird, wie beispielsweise durch das Sauberhalten von Städten. Er wünscht sich also, dass der Staat in den ‚Entwicklungsländern‘ seinen infrastrukturellen Aufgaben zur gesamtgesellschaftlichen Organisation nachkommt und trifft damit die Aussage, dass er es bisher, im Gegensatz zu ‚entwickelten Ländern‘, nicht tue. Wichtig findet er außerdem, dass die Regierung durch Einkauf oder Import dafür sorgt, dass das „Volk“ auf dieselbe „Palette von Produkten zugreifen“ könne, „die wir hier auch“ hätten. Dies sei ein ‚ganz großer Unterschied‘. Für ihn scheint also das Problem an dieser Stelle darin zu bestehen, dass die Produktauswahl nicht ausreichend bzw. nicht wie bei ‚uns‘ sei. ‚Unsere‘

Produktauswahl scheint also derjenigen in den ‚nicht-westlichen‘ Ländern überlegen zu sein bzw. Grund oder Ausdruck von einer für Pascal anstrebenswerten ‚Entwicklung‘. Der kausale Zusammenhang wird hier zwar nicht klar, aber der Zusammenhang ist trotzdem bemerkenswert und wird von einigen Schüler_innen in den Interviews vorgebracht. Das auf dem Markt verfügbare Angebot an Produkten wird also einerseits an das Handeln des Staates geknüpft und andererseits als Ausdruck oder gar Grund mangelnder ‚Entwicklung‘ gesehen.

Daran anschließend spricht er die unterschiedlichen Lohnniveaus an. Er hält es für „ganz, ganz wichtig“ zur Erhöhung des Lebensstandards in ‚nicht-westlichen‘ Ländern, dass „einfach bessere Löhne gezahlt“ werden. Pascal meint, „die“ müssten „dahin kommen, dass Dienstleistungen hier in Deutschland genauso viel Wert ist, wie dieselbe Dienstleistung in China“. Er stellt damit fest, dass dieselbe Dienstleistung aufgrund ihrer geopolitischen Verortung unterschiedlich viel „Wert“ sein kann. Er wünscht sich offenbar, zur Verminderung der globalen sozialen Ungleichheit, eine Angleichung des „Wertes“ dieser Dienstleistungen. Es bleibt aber unklar, warum die Dienstleistung in ‚nicht-westlichen‘ und ‚westlichen‘ Ländern für Pascal unterschiedlich viel Wert ist. Pascal bezieht sich an anderen Stellen auf marktwirtschaftliche Prinzipien. Nach diesen erscheint die Ungleichwertigkeit des gleichen Produkts zunächst paradox. Eine mögliche Erklärung für diese Ambivalenz könnte darin bestehen, dass Pascal Marktwirtschaften eher als nationale denn als globale Räume fasst. Eine andere Erklärung wäre, dass er hier auf ein Erklärungsmuster referiert, das eigentlich nicht die Ungleichwertigkeit einer Dienstleistung, sondern vielmehr der Ware Arbeitskraft meint. Dies ist an dieser Stelle nicht weiter aufklärbar. Klar wird jedoch, dass Pascal eine solche Entwicklung nicht global, sondern vielmehr als endogenen Prozess in den jeweiligen Ländern sieht. Schließlich müssten laut Pascal „die dahin kommen“, dass der Wert sich ‚unserem‘ angleiche. Damit klammert er all die Themen aus, die mit seiner Beobachtung der Ungleichwertigkeit von Dienstleistungen potenziell verbunden werden könnten, wie beispielsweise die Hierarchien innerhalb globaler Wertschöpfungsketten. Dem Wunsch nach mehr Gleichheit, dass „die dahin kommen“ sollten, liegt offenbar auch die Idee zugrunde, dass „die“ (1) noch nicht so weit sind und (2) so werden sollten wie ‚wir‘. Dies sind zentrale Charakteristika des Entwicklungsparadigmas.

Im Anschluss führt Pascal aus, wie er sich eine solche Entwicklung vorstellt. Er hält das Bildungssystem für „ganz wichtig“. Ohne Bildung gäbe es keine Wissenschaftler_innen. Wissenschaftler_innen könnten, Pascal zufolge, „ja auch immer viel dazu helfen, dass die Wirtschaft halt boomt“. Entwicklungspolitisch stellt sein Argument eine klare Kausalkette dar, die durch die Förderung von

Bildung und den damit entstehenden Wissenschaftler_innen einen wirtschaftlichen Aufschwung zur Folge hätte. Aus einer dekolonialen Perspektive kann dies aber gleichzeitig auch als eine Beschreibung der ‚eigenen‘ Überlegenheit gedeutet werden; der ‚eigene‘ soziale ‚Vorsprung‘ ist darauf begründet, dass es ‚hier‘ ein gutes Bildungssystem, Wissenschaftler und dadurch einen Wirtschaftsboom gäbe. Eine solche Interpretation erscheint vielleicht als eine Unterstellung einer nicht vorhandenen Absicht, aber es geht hier eben nicht darum, Pascals Intentionen zu erforschen, sondern seine Vorstellungen. Dieser Komplex der Konstruktion der ‚eigenen‘ Überlegenheit und der impliziten Rechtfertigung globaler sozialer Ungleichheiten steht dabei bei Pascal – und bei fast allen Schüler_innen – in einem Gegensatz zu ihren formulierten normativen Vorstellungen einer globalen sozialen Gleichberechtigung.

Anschließend habe ich nach, um den von Pascal vermuteten Gründen für diese Ungleichheit nachzuspüren.

I: Mhm. Ja. Und warum machen die das bisher nicht? Also du sagst ja, die Regierungen SOLLTEN das machen. Aber bisher machen die das ja noch nicht. Und gibt es einen Grund dafür oder sind die einfach noch nicht so weit in der Entwicklung?

S: Ich glaube, die sind sich dessen bewusst, dass das auf jeden Fall eine gute Sache für die Bevölkerung wäre. Aber ich glaube, in den Entwicklungsländern will die Regierung sich selber reich machen. Und die Bevölkerung ist ihnen quasi egal. Das ist denen relativ schnuppe, was mit der Bevölkerung passiert, solange die selber reich sind und selber genug Geld haben, um sich alles Mögliche leisten zu können.

I: Mhm.

S: Weil es gibt bestimmt viele Produkte auch in Entwicklungsländern, die wir hier in Deutschland auch haben. Aber wahrscheinlich nur zu einem so hohen Preis, dass der normale Bürger sich das halt einfach nicht leisten kann. Was halt auch an dem geringen Einkommen liegt. Und, ja, einfach weil die Bevölkerung .../ Ähm, nicht die Bevölkerung. Weil einfach die Regierung von dem Geld nichts abgibt und sich selber eigentlich nur reich machen will. Und ein bisschen egoistisch denkt und nicht daran denkt mal, ein bisschen in die Bevölkerung zu investieren. (Pascal, Gym12)

Pascal glaubt – und hier kommen wir zum zentralen Punkt für diesen Abschnitt –, dass es den Regierungen der ‚Entwicklungsländer‘ bewusst ist, dass die angesprochenen Punkte für die Bevölkerung eine „gute Sache“ wären. Er vermutet jedoch, dass die Regierung in ‚Entwicklungsländern‘ „sich selber reich“ machen wolle und ihnen die „Bevölkerung [...] quasi egal“ sei. Die Regierung wolle von dem Geld nichts abgeben. Sie denke „egoistisch“ und denke nicht daran, „mal ein bisschen in die Bevölkerung zu investieren“. Aus einer dekolonialen Perspektive

lassen sich diese Ideen auf mehrere Weisen interpretieren. Zum einen ist festzuhalten, dass Pascal generell den ‚Entwicklungsländern‘ eine korrupte Regierung zuschreibt und Korruption als ein Charakteristikum dieser ansieht. Korruption stellt somit einen – und aus meiner Sicht in Pascals Argumentationsmuster den zentralen – Differenzmarker zwischen ‚entwickelten‘ Ländern und ‚Entwicklungsländern‘ dar. Unklar bleibt, welche Ursachen er hierfür sieht. Gerade die starke Bezugnahme darauf, dass die Regierungen der ‚Entwicklungsländer‘ nichts für die Bevölkerung tun wollten, erinnert an die Theorie der Rentiersökonomie.

Das Konzept der Rentiersökonomie stammt aus der internationalistischen Bewegung und der marxistisch Theoriebildung. Kurz zusammengefasst besagt das Konzept, dass die Eliten vieler Länder des Globalen Südens aus strukturellen Gründen innerhalb einer neokolonialen Arbeitsteilung kein Interesse an einer qualitativen Verbesserung der Lebensumstände und der Perspektiven der Bevölkerung sowie des Binnenmarktes haben. Als Grund wird angeführt, dass die Macht dieser Eliten in erster Linie auf den Renten basiere, also auf der Abschöpfung von Mehrwert durch Land- und Ressourcenbesitz oder Entwicklungshilfegelder und nicht durch einen Binnenmarkt oder Produktion, die in neokolonialen Wertschöpfungsketten oft in anderen Regionen des Globalen Südens oder im Globalen Norden stattfindet (Schmid 2011). Pascal bringt Aspekte vor, die an diese Theorie erinnern. Möglicherweise hätten weitere Nachfragen ergeben, dass seine Vorstellungen für das Konzept anschlussfähig sind und dem Weiterdenken seiner Ideen ein kritisches Werkzeug an die Hand geben könnte. Allerdings scheint gegenwärtig ein anderes Konzept mindestens ebenso präsent. Die Art und Weise seiner Formulierungen der Beobachtungen von der Korruption als Charakteristikum von ‚Entwicklungsländern‘ lässt vielmehr vermuten, dass er den ‚Entwicklungsländern‘ bzw. ihren Eliten eine Mentalität der Korruption zuschreibt. Eine Erklärung dazu gibt er leider nicht. Seine Beobachtungen basieren zu großen Teilen auf der Prämisse dieser Mentalität der Korruption, woraus sich seine anderen Argumente ergeben bzw. begründen.

Vorstellungen, die auf der Annahme einer Mentalität der Korruption in ‚Entwicklungsländern‘ basieren, finden sich in zahlreichen Interviews. Mal steht dieser Aspekt im Zentrum, mal wird er nur am Rande erwähnt; mal erinnert er mehr an die Konzepte der Rentiersökonomie, mal eher an essenzialisierende Zuschreibungen einer Mentalität der Korruption. ‚Korruption‘ als Differenzmarker zwischen ‚entwickelten‘ Ländern und ‚Entwicklungsländern‘ spielt jedoch in jedem Fall eine wichtige Rolle in den Denkweisen der Schüler_innen.

Im Anschluss fragte ich Pascal, ob er noch andere Aspekte sehe, die ‚westliche‘ Länder ausmache.

I: Mhm. Ja. Und du hast ja jetzt gesagt, die westlichen Länder, die zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass da der Lebensstandard höher ist. Gibt es noch andere Sachen, die die westlichen Länder ausmachen?

S: Ja, also in den westlichen Ländern gibt es ja auch ein geordnetes politisches System. Das kommt, glaube ich, noch erschwerend dazu. Es gibt in jedem westlichen Land, meines Wissens nach, eigentlich eine relativ solide Bildungspolitik. Und die westlichen Länder arbeiten auch viel mit der Bevölkerung, also weil es halt ein demokratisches Land ist. Wenn man jetzt guckt, in China ist immer noch Diktatur. Und in Nordkorea, da hat die Bevölkerung auch nicht wirklich viel zu bestimmen. Und das ist hier halt anders, weil die Bevölkerung halt ihre Wünsche ausdrücken kann. Und dann auch noch von der Regierung angehört wird. Also einfach auch, weil die Menschenrechte da in Kraft treten. Oder die Redefreiheit. Oder, weil auch die Presse da viel mehr aufdecken kann, weil da objektive Nachrichten möglich sind. Und die Leute über das Geschehen im Land und außerhalb des Landes viel genauer informiert sind. Weil, ich könnte mir auch vorstellen .../ Oder ich weiß, dass in Nordkorea die Leute nicht wissen, wie wir hier leben.

I: Mhm.

S: Die haben keine Ahnung, dass es uns so gut geht. Die denken, denen geht es gut. Aber denen geht es ja eigentlich nicht gut. So was wir wissen.

I: Mhm.

S: Und ich glaube das ist auch ein ganz großer Punkt. Dass wir einfach wissen, wie es in den anderen Ländern abgeht, sag' ich jetzt mal. (Pascal, Gym12)

Die von ihm genannten Aspekte als Differenzmarker von ‚westlichen‘ und ‚nicht-westlichen‘ Ländern – ‚geordnetes politisches System‘, ‚solide Bildungspolitik‘, ‚demokratisches Land‘, ‚Menschenrechte‘ – diskutiere ich in anderen Abschnitten der Inhaltsanalyse ausführlich. An dieser Stelle möchte ich nur kurz auf zwei interessante Aspekte von Pascals Aussagen verweisen, die beide in zahlreichen Interviews auftauchen. Als Beispiele, um seine Annahme der demokratischen Verfasstheit als Differenzmarker zu veranschaulichen, wählt Pascal China und Nordkorea. Hier zeigt sich einmal mehr, dass Beispiele keineswegs nur als Veranschaulichung einer Idee fungieren, sondern wie sie vielmehr Ideen überdeterminieren können. Auch aus diesen Beispielen heraus entwickelt Pascal eine Art epistemische Differenz, wie ich es aus einer dekolonialen Perspektive interpretativ zu fassen versuche. Aus der fehlenden Pressearbeit leitet er ab, dass im ‚Westen‘ ‚objektive Nachrichten‘ möglich seien. In ‚westlichen‘ Ländern seien ‚die Leute über das Geschehen im Land und außerhalb des Landes viel genauer informiert‘. Er schließt ein ‚weil‘ an und kommt dann über Umwege zu der Aussage, dass er wisse, ‚dass in Nordkorea die Leute nicht wissen, wie wir hier leben‘. ‚Die‘ hätten ‚keine Ahnung, dass es uns so gut geht‘. ‚Die‘ – und hier

bleibt unklar, ob er gerade über Nordkoreaner_innen oder allgemein die Menschen in ‚nicht-westlichen‘ Ländern spricht – würden „denken, denen geht es gut“. Das was die Menschen über ihre Situation zu wissen meinen, stimme aber nach Pascal nicht, schließlich ginge es ihnen „ja eigentlich nicht gut“. Daran schließt er an: „So was wir wissen“. Das sei einfach ein „ganz großer Punkt“, dass „wir einfach“ wüssten, „wie es in den anderen Ländern abgeht“. Mit einer dekolonialen Perspektive erscheinen diese Vorstellungen von Pascal als eine Konstruktion einer epistemischen Hierarchie. Die Differenz von Westen und Nicht-Westen wird hier zur Differenz der Wissenden und Unwissenden. Das ist ein traditionsreiches koloniales Theorem, dass ‚wir‘ wissen und ‚die‘ nicht – sogar in Bezug auf das ‚richtige‘ Verständnis der Lebensverhältnisse in den Ländern der kolonialen Anderen. Dabei ist dieses Theorem bei Pascal in seinen Wunsch nach Gleichheit oder Gleichberechtigung des Wissens eingebunden. Er empfindet es offensichtlich als ungerecht, dass die einen – ‚wir‘ – über Informationen verfügen, die anderen – ‚denen‘ – nicht zugänglich sind. Er wünscht den Nordkoreaner_innen – stellvertretend für die ‚nicht-westlichen‘ Länder –, dass sie ihre eigene Situation so gut sehen könnten, wie er, damit sie ihre Lebensverhältnisse verbessern. Die im gleichen Zuge mit diesem Wunsch nach Gleichberechtigung konstruierten kolonialen epistemischen Hierarchie erscheint aus einer dekolonialen Perspektive problematisch. Aus einer didaktischen Perspektive kann genau diese Widersprüchlichkeit aber ein Anknüpfungspunkt sein, um bestehende Denkmuster zu reflektieren.

3.2.7 Ordnung und Staatlichkeit II: Ordnung als Voraussetzung für Entwicklung

Im Nachdenken über globale Ungleichheit ist einer der zentralsten Differenzmarker die Frage der Ordnung. Ordnung wird hier im Sinne eines Systems geregelter gesellschaftlicher Abläufe und von Staatlichkeit selbst gefasst. Das Gegenstück dazu stellt dementsprechend Unordnung bzw. das Fehlen von Ordnung dar, wozu dann eben Chaos, verbreitete Willkür in gesellschaftlichen Abläufen, mangelhafte Infrastruktur und das Fehlen von Staatlichkeit, beispielsweise im Sinne von *failed states*, gehört. In diesem Abschnitt liegen also alle Aussagen zugrunde, die (1) sich mit Beobachtungen von und Gründen für die Differenz zwischen dem Globalen Norden und dem Globalen Süden beschäftigen und (2) die Dimension der Ordnung im oben genannten Sinne ansprechen. Das (Un-)Ordnungstopos ist als Erklärungsmuster für globale Ungleichheit das am weitesten verbreitete. Teilweise wird es einfach genannt, teilweise stellt das Topos den Zusammenhang von detailreichen Ausführungen zu den Lebensverhältnissen im Globalen

Süden im Gegensatz zum Globalen Norden dar, meist ist es jedoch in verschiedenen anderen Argumentationen und Bildern eingebettet und mit anderen Vorstellungen verwoben. Im Folgenden werde ich zwei Beispiele von Jannik (Gym01) und Mark (Gym09) vorstellen, die alle wesentlichen Charakteristika der weit verbreiteten Vorstellungen zu (Un-)Ordnung beinhalten, diese jedoch auf spezifische Weise entwickeln und mit anderen Argumentationsmustern verknüpfen. Die zwei Schüler kontextualisieren das (Un-)Ordnungsargument auf jeweils sehr unterschiedliche Weise. Das Spezifische in Bezug auf das Ordnungstopos bei Jannik besteht darin, dass er es mit zahlreichen anderen sehr verbreiteten Mustern verwebt und alles in einer Mentalität der Ordnung bzw. Unordnung auflöst. Das Spezifische bei Mark ist seine Verknüpfung des Ordnungstopos mit dem Kolonialismus und zur Weltgeschichte. Bei der Auswahl dieses Beispiels hat auch mein dekoloniales Forschungsinteresse eine Rolle gespielt. Als Ordnungsargument ist er eher als Spezialfall anzusehen, der aber als solcher aus meiner Sicht in Bezug auf mein Erkenntnisinteresse sehr interessant erscheint. Beide ausgewählten Beispiele zeichnen sich dadurch aus, dass sie das Ordnungstopos in eine breite Argumentation einbauen, während andere es häufig nur in kurzen Abschnitten verwenden, aus deren Analyse wenig über das Verständnis der Ordnungsdimension selbst hervorgeht als vielmehr darüber, dass sie bei der Mehrzahl der Schüler_innen und in anderen Argumentationen eine Rolle spielt. Beide Beispiele sind insofern nicht als Idealtypen zu verstehen, sondern in ihrer Spezifität zu begreifen – wobei die verbreiteten Charakteristika des Ordnungstopos an ihrem Beispiel herausgearbeitet werden. Um den Facettenreichtum der (Un-)Ordnungsargumentation aufzuzeigen, werde ich beide Beispiele ausführlich vorstellen.

Jannik: Der ‚Stock im Arsch‘

Jannik (Gym01) beschreibt lange die unterschiedlichen sozioökonomischen Situationen im Globalen Norden am Beispiel von Deutschland und dem Globalen Süden am Beispiel Südafrikas. Im Zuge dessen – und nach meiner Nachfrage nach den Ursachen der Unterschiede – kommt er dann zur Frage der Staatlichkeit.

I: Ähm, woran liegt das? Also warum gibt es ein paar Länder, wo das so und ein paar Länder wo es, sozusagen, wo dann die Wassermelone acht Cent kostet statt einen Euro, und ich weiß nicht mehr wie viel?

S: Mhm. (...) Ich denke mal, hier liegt das daran, in Deutschland, am Import/Export, dass die Preise so geworden sind. Weil, man kann jetzt nicht sich zum Beispiel Wassermelonen aus ... ich weiß nicht wo die herkommen ... mit dem Transportschiff hier rüber schiffen, was ja auch einige, ich weiß nicht wie viel, zehn- oder hunderttausend

Euro kostet, um so ein Schiff dann mit so einer Ladung nach Deutschland zu bringen. Dementsprechend muss das dann .../ Also durch diesen ganzen Transport wird das halt teurer.

I: Mhm.

S: Ähm, hier muss man aber auch sagen, wir haben hier genug Wasser. Wir haben hier genug. Wir haben genug Materialien um Strom zu erzeugen. (...) Und die gibt es in den Ländern nicht. Die haben dann zum Beispiel große Wasserprobleme und so weiter und so fort. Und müssen sich vielleicht auch erstmal darauf konzentrieren und beschränken. Der Staat gibt auch viel, denke ich mal, aus, um sichere Bedingungen zu schaffen für die Länder. Und nicht, inwiefern man jetzt den Staat komplett ausbauen könnte, dass er so aussieht wie hier in Deutschland. Weil wir ja wenig Probleme mit Lebenswichtigem oder Lebensgrundlagen haben. (...) Es könnte damit zusammenhängen. Andererseits sind die Regierungen immer ein ganz großes Thema. Auch zum Thema Korruption und so weiter und so fort. Weil, ich denke mal hier ist ... okay, gibt es ein paar Steuerhinterzieher, die auch eine ganze Menge machen. Aber der Staat hat trotzdem noch genug Geld, um sich so was leisten zu können, wie Deutschland halt jetzt eben gerade ist. Andere Staaten haben halt nicht so die große Möglichkeit, weil die .../ Deutschland ist auch Exportweltmeister vor kurzem geworden, oder? 2008 oder so?

I: Ja. Wird es immer .../ Heißt es immer, dass die .../

S: Ja, das heißt, sie müssten ja auch ordentlich am Export verdient haben. Und andere Länder haben die Möglichkeiten halt nicht. Und da ist es dann so, dass die nicht so viel verdienen am Export und vielleicht auch mehr am Import ausgeben müssen. Und, mhm, das ist auch eine schwierige Frage. Aber das mit den Wassermelonen acht Cent, das ist aber, weil das halt da direkt produziert wird. [...]

S: Aber wie das jetzt mit den .../ Warum die so arm sind [überlegt leise] .../ Mhm. Das könnte ich so jetzt nicht beantworten eigentlich. Also nicht sicher, sagen wir es so. (Jannik, Gym01)

In der Auseinandersetzung um die ungleichen Preise für die gleichen Produkte am Beispiel der Wassermelone und die damit verbundenen ungleichen sozioökonomischen Bedingungen formuliert Jannik in diesem Auszug vier Argumente über die Ursachen dieser Ungleichheit. (1) Während ‚wir‘ ‚hier‘ ‚genug Wasser‘ und ‚Materialien um Strom zu erzeugen‘ hätten, gäbe es die ‚in den Ländern‘ nicht. ‚Dort‘ gäbe es dann ‚zum Beispiel große Wasserprobleme und so weiter und so fort‘. Auf diese Probleme müsse sich der Staat ‚konzentrieren und beschränken‘. Diese ressourcenbezogene Argumentation von Jannik sieht als Ursache der ungleichen Preise und der ungleichen Staatlichkeit die unterschiedlichen Voraussetzungen der natürlichen Ressourcen in den jeweiligen Ländern. (2) Ein weiteres genanntes Argument

ist das sicherheitspolitische. So müsse der Staat viel ausgeben, „um sichere Bedingungen zu schaffen für die Länder“. Da alle Mittel für die Sicherheit ausgegeben werden müssten, bleiben nicht genügend, um „jetzt den Staat komplett“ auszubauen, „dass er so aussieht wie hier in Deutschland“. Die Prämisse ist hier, dass in den Ländern des Globalen Südens mehr Unsicherheit als im Globalen Norden herrsche, die dann vom Staat eingedämmt werden müsse. Welche Art von Unsicherheit Jannik meint, bleibt an dieser Stelle unklar. Wie weiter unten beschrieben, beschäftigt ihn das Thema der Sicherheit in Bezug auf Kriminalität; möglicherweise meint er also diese Art von Unsicherheit, also ein großes Ausmaß von Kriminalität im Globalen Süden. Mit Bezug auf beide Argumentationen – also das klimatheoretische und das sicherheitspolitische – kommt er zu der Aussage, dass die Preise und Lebensbedingungen im Globalen Süden so viel schlechter seien, „weil wir ja wenig Probleme mit Lebenswichtigem oder Lebensgrundlagen haben“. Das Ziel stellt für Jannik dar, dass die Länder des Globalen Südens einen Staat entwickeln würden, der „so aussieht wie hier in Deutschland“. Das implizite Ziel ist für Jannik dabei, dass die Preise nicht mehr so unterschiedlich sind und es den Menschen im Globalen Süden besser geht.

Er nennt im zitierten Abschnitt zwei weitere Argumente zur Begründung der globalen Ungleichheit. (3) So seien „andererseits [...] die Regierungen immer ein ganz großes Thema“. Jannik zielt hier nicht mehr auf die ungleichen Ausgangsbedingungen für die Entwicklung eines Staates, sondern auf den Charakter der Regierungen. Er sieht hier die Korruption als zentrales Problem an. Anders als zahlreiche andere Schüler_innen sieht er aber keine Dichotomie zwischen den korrupten Staaten des Globalen Südens und den nicht-korrupten des Globalen Nordens. Er fängt mit einem dichotomisierenden Argument an und schränkt es sofort wieder ein: „Weil ich denke mal, hier ist ... okay, gibt es ein paar Steuerhinterzieher, die auch eine ganze Menge machen.“ Die Frage der Korruptheit der Staaten ist also für Jannik keine dichotomische Frage, sondern eher ein Kontinuum. Die Korruption habe jedoch, so Janniks Argument weiter, weniger negative Auswirkungen auf Deutschland als auf Länder des Globalen Südens, da Deutschland ökonomisch erfolgreicher sei. (4) Schließlich habe der Staat in Deutschland, im Gegensatz zu anderen Staaten, „trotzdem noch genug Geld, um sich so was leisten zu können, wie Deutschland halt jetzt eben gerade ist“. Den Grund dafür sieht er darin, dass Deutschland „ordentlich am Export verdient“ habe und „Exportweltmeister“ sei. Die über den Export erzielten Gewinne würden es Deutschland ermöglichen, einen starken Staat aufzubauen. Andere Staaten könnten „nicht so viel verdienen am Export“ und müssten „auch mehr am Import“ ausgeben. Jannik beschreibt hier ein negatives Handelsdefizit, welches er als weiteren Grund für die fehlende Infrastruktur und ökonomische Entwicklung der Länder des Globalen Südens ausmacht.

Bemerkenswert erscheint mir seine tastende Haltung, die beispielsweise im letzten Abschnitt offenbar wurde. Er nimmt sich die Zeit nachzudenken und reformuliert die Frage für sich. Er benennt oft im Verlauf des Interviews, dass er Dinge nicht genau wisse. Oft bekundet er sein Interesse an der Fragestellung bezüglich der globalen Ungleichheit. Diese Haltung schlägt sich auch in der Art und Weise seiner Argumentation wieder, die eher als Suchbewegung und weniger als die Verkündung fest stehender Überzeugung zu verstehen ist. Sein ernsthaftes Interesse an der Beantwortung der Gründe für die globale Ungleichheit scheint dabei auch von einem Gerechtigkeitsgefühl und der Empathie mit Armen im Globalen Süden getrieben zu sein. Für Jannik scheint sein Aufenthalt in Südafrika – den er im übernächsten Zitat benennt – prägend gewesen zu sein und ein Schlüsselmoment, der die Relevanz dieses Themas für ihn stark erhöht hat.

Im Anschluss frage ich nach, wie es dazu komme, dass es in einigen Ländern Sicherheit gäbe und in anderen nicht.

I: Mhm. Und, ähm, wie hängt das .../ Also wie kommt das dazu, dass es einige Länder gibt, wo es sozusagen Sicherheit gibt und andere Länder, wo es keine Sicherheit gibt?

S: (...) Hier haben wir sehr viel das Glück, dass das eigentlich perfekte .../ Also, man sieht das ja eigentlich auch an den klimatischen Zonen zum Teil schon, welche Länder ziemlich wohlhabend sind und welche nicht. Europa liegt halt sehr groß an den, ja, halt zwischen .../ Gemäßigtes Klima. Das heißt, wir haben hier sehr wenig Lebensprobleme, was zum Beispiel Wasser, Nahrung oder .../ Die Lebensstandards sind bei uns da. Die ganzen armen Regionen sind eigentlich auch ziemlich, wenn man sich das anguckt: Äquatornähe und, ähm, bei den Wendekreisen eigentlich auch. Ich weiß nicht, ob .../ Also damit, denke ich mal, dass das auch zusammenhängen könnte. Ähm, ja. Weil die sich halt eher auf andere Dinge beschränken müssen als wir hier in Deutschland. Oder in Europa. (Jannik, Gym01)

Jannik bringt hier ein fünftes Argument für die Ursachen der globalen Ungleichheit vor. (5) Sein klimatheoretisches Argument knüpft dabei an das ressourcenbezogene Argument an. Aufgrund des ‚hier‘ herrschenden „gemäßigte[n] Klima[s]“ hätten ‚wir‘ in Europa „sehr wenig Lebensprobleme, was zum Beispiel Wasser, Nahrung“. Dies führe dazu, dass „die sich halt eher auf andere Dinge beschränken müssen als wir hier in Deutschland. Oder in Europa.“ Dieses kausale Argument fußt dabei auf einer Beobachtung. Er beobachtet, dass man „ja eigentlich auch an den klimatischen Zonen zum Teil schon [sehe], welche Länder ziemlich wohlhabend sind und welche nicht“. Die „ganzen armen Regionen“ seien „in Äquatornähe“ und „bei den Wendekreisen“. ‚Wir‘ hätten hingegen „sehr viel Glück“, da hier das „eigentlich perfekte [Klima]“ sei.

Im Anschluss fragte ich danach, auf was für Dinge sich die Länder des Globalen Südens denn beschränken müssten.

I: Auf was für Dinge? (...) Sorry, wenn ich so nachbohre.

S: Ja, ja, das ist ja .../ (.....) [lacht].

I: Also wirklich total schwierige Fragen. Wenn du da was nicht weißt, ist das, ähm, gar kein Problem.

S: Aber es ist halt trotzdem cool, darüber nachzudenken. Eigentlich. Weil man sonst nicht so darüber nachdenkt, wenn man jetzt so lebt. Also, als ich in Südafrika war, habe ich auch öfter mal gedacht: „Uns geht es hier ziemlich gut.“ Aber, ähm, ja .../ (...) Könnte das vielleicht aber auch zusammenhängen an einer großen Arbeitslosigkeit in den Ländern? Eventuell? Oder halt, ähm, Schwarzarbeit, die in den Ländern dann gemacht wird? Dass da Leute beschäftigt werden von Leuten, die dann halt auch nichts an den Staat dann abgeben. Dass dieser auch kein Geld hat. Weil hier in Deutschland haben wir ja eine relativ geringe Arbeitslosenquote im Vergleich zu ganz anderen Ländern. Ich weiß nicht, wie es so komplett um Europa steht. Aber zu den .../ Aber wenn ich mir in Südafrika die Slums angucke, ich denke nicht, dass da jeder einen Job hat, der dann wirklich legal ist. Ähm, dass das da vielleicht eine große Rolle auch spielt. Dass dann die Lebensstandards da auch ganz andere sind.

I: Mhm.

S: Weil Schwarzarbeit generell halt günstiger ist. Sowohl für den, der bezahlt, als auch der, der kriegt. Aber dann haben sie immerhin einen Job. Und müssen dann nicht komplett auf dem .../ Ja, haben dann halt ein wenig Geld immerhin. Das wäre vielleicht ein Grund, der mir plausibel klingt. Aber weiß ich halt auch nicht. Bin ich mir auch nicht sicher. (Jannik, Gym01)

Hier werden wieder seine tastende Haltung und sein Interesse an der Frage der Gründe für die globale Ungleichheit deutlich. Er findet es trotz der Komplexität „cool, darüber nachzudenken“. Sonst im Alltag, „wenn man jetzt so lebt“, denke „man sonst nicht so darüber“ nach. Sein Aufenthalt in Südafrika habe ihn zum Nachdenken darüber gebracht, dass es „uns [...] hier ziemlich gut“ gehe. Dies verstehe ich als eine Benennung eigener Privilegien innerhalb der Strukturen globaler Ungleichheit.

Im Anschluss tastet er sich zu einem weiteren Argument vor, das er wiederum fragend und suchend rahmt. (6) Er vermutet, dass die „Schwarzarbeit“ ein Grund für die globale Ungleichheit und die Differenz von „Lebensstandards“ sein könnte. Jannik verwendet den Ausdruck „Schwarzarbeit“. In der postkolonialen Diskussion wird diskutiert, inwiefern dieser Begriff rassistische Vorstellungen impliziert.

In der Verwendung von Jannik kann ich keine Hinweise auf die latenten Sinnbildungen finden, die dieser Begriff möglicherweise transportiert. Ich verstehe ihn im Rahmen der Analyse deswegen einfach als undokumentierte Arbeit. Jannik zufolge führe die hohe Arbeitslosigkeit dazu, dass die Menschen undokumentierte Arbeitsverhältnisse eingingen. In diesen Arbeitsverhältnissen würde „nichts an den Staat“ abgegeben werden, sodass dieser „kein Geld“ habe. Im Vergleich zu „ganz anderen Ländern“ habe Deutschland eine „relativ geringe Arbeitslosenquote“. Mit „ganz anderen Ländern“ meint er offensichtlich tendenziell nicht-europäische Länder und konkretisiert dies am Beispiel von Südafrika. Wenn Jannik sich „in Südafrika die Slums“ angucke, dann denke er nicht, dass da „jeder einen Job hat, der dann wirklich legal“ sei. „Schwarzarbeit“ sei sowohl für Arbeitgeber_in als auch Arbeitnehmer_in „günstiger“. Er versucht dabei, sich in die Position eines arbeitenden Menschen in südafrikanischen Slums hineinzusetzen, die dadurch „ein wenig Geld immerhin“ hätten. Doch auch bei diesem Argument wird seine tastende, fragende Art offenbar, denn ihm klingt der Grund vielleicht „plausibel“, aber er wisse auch nicht und ist sich nicht sicher. Die ganzen genannten Facetten sind dabei weitere Suchbewegungen auf die Frage, was der Grund für die Ungleichheit der Lebensbedingungen ist. In diesem sechsten Argument der „Schwarzarbeit“ geht es also darum, dass die nach ihm im Globalen Süden verbreitete Form der undokumentierten Arbeitsverhältnisse am Staat vorbei gingen und so der Staat keine Einnahmen hätte, die dieser wiederum für die Entwicklung einer Ordnungsstruktur bzw. von Staatlichkeit selbst verwenden könnte, die für ihn die Voraussetzung der wirtschaftlichen und sozioökonomischen Verhältnisse darstellen.

Unklar bleibt bei diesem Argument, was wiederum der Grund für das unterschiedliche Ausmaß der Arbeitslosigkeit ist. Dies ist die nächste Frage, die ich im Interview gestellt habe.

I: Ich könnte jetzt nachhaken und .../ Warum ist die Arbeitslosigkeit höher? Jetzt zum Beispiel in .../ Oder, warum ist sozusagen der Anteil von legaler Arbeit hier höher als in südafrikanischen Slums?

S: (.....) Mhm.

I: Das sind wirklich richtig komplizierte Fragen. Also falls du da irgendeine Idee hast: raus, raus – es gibt kein richtig oder falsch.

S: Ja, ich überlege. Ähm (.....), also warum das da so ist? Hier in Deutschland sagt man ja immer, dass die ziemlich .../ Die Aufnahme wird ja nicht weitergegeben, nee?

I: Nee, nee, nee .../

S: ... einen Stock im Arsch haben [lacht]. Sagt man so. (...) Weil man halt kontrolliert, was kontrolliert wurde und weil halt alles fest geregelt ist hier, wirklich. Hier gibt

es ja kaum richtig krasse Grauzonen in den Gesetzen. Und hier ist wirklich alles super, extrem geregelt. Teilweise hat das Nachteile, aber im Großen und Ganzen hat das ziemliche Vorteile. Wie zum Beispiel, dass halt geregelt ist, ähm .../ Wir haben ja auch eine sehr gute Exekutive mit der Polizei. Die ist ja jetzt nicht so korrupt und steht komplett hinterm Staat. Wir haben ja eine Gewaltenteilung. Das ist auch nicht in jedem Land eine Voraussetzung. Ähm, dass das da dann halt komplett anders ist. Und wir haben hier auch Arbeitsplatzschaffung. Ich meine, ähm, hier gibt es Putzfrauen. Die gibt es zum Beispiel in vielen anderen Ländern nicht. Nicht in dem Ausmaß, wie es das hier zum Beispiel gibt. Oder Straßenreinigung. Oder so was. Wenn ich mir jetzt .../ In Südafrika, eine Straßenreinigung habe ich da nie gesehen, als ich da war. Ähm, und auch in anderen Ländern sind das halt ganz andere Verhältnisse. Wir schaffen hier Arbeitsplätze, die es teilweise in anderen Ländern gar nicht gibt. Die dann aber trotzdem bezahlt werden. Ich denke mal, die haben teilweise auch gar nicht das Geld dafür, das zu bezahlen. Ähm, ja. Wenn wir so die Arbeitsplätze nehmen würden, wie es halt in anderen Ländern geregelt ist, würde es hier wahrscheinlich auch eine viel höhere Arbeitslosenquote geben.

I: Mhm.

S: Ja, das ist halt, weil es vielleicht in anderen Ländern nicht ganz so gut geregelt ist, wie hier in Deutschland. Oder in Europa generell. (Jannik, Gym01)

Zunächst muss ich an dieser Stelle einen forschungsethischen Aspekt einschieben, schließlich sollte es doch Irritation bei der/dem Lesenden verursacht haben, dass er hier nachfragt, ob die Aufnahme nicht weitergegeben wurde. Ich habe ihn – und alle anderen – vor dem Interview gefragt, ob es für ihn in Ordnung wäre, wenn ich das Gespräch aufzeichne. Dazu habe ich gesagt, dass ich die Tonaufnahme nicht weitergeben werde und nur Zitate aus seinem Interview mit verändertem Namen in Texten zur Reflexion von Bildung verwenden würde. Insofern verstehe ich seine Nachfrage als eine Versicherung über diese Vereinbarung. Es ist aber auch für die Analyse interessant, dass er an dieser Stelle die Nachfrage nach der Anonymität stellt. Das Argument von (Un-)Ordnung und (fehlender) Staatlichkeit war implizit schon in den vorangegangenen Argumentationen präsent. Hier findet er im Sinne seiner denkenden Suchbewegung eine Lösung, die für ihn verschiedene Aspekte erklärbar zu machen scheint. Die Differenz der Staatlichkeit im Globalen Süden und Globalen Norden erscheint hier auf einer unterschiedlichen Mentalität zu basieren. Ich gehe dies aber nun Schritt für Schritt am Material durch.

Das, vor dessen Aussprache er Hemmungen hatte – was auch von seinem Lachen und seinem von ihm wegweisenden Ausdruck „sagt man so“ verstärkt wird –, ist, dass man in Deutschland einen „Stock im Arsch“ habe. Er illustriert dies dadurch, dass „man halt kontrolliert, was kontrolliert wurde“, dass „halt alles fest geregelt“ bzw. „wirklich alles super, extrem geregelt“ sei sowie, dass es „kaum richtig krasse

Grauzonen in den Gesetzen“ gäbe. Dies habe teilweise „Nachteile“, aber „im Großen und Ganzen“ habe das „ziemliche Vorteile“. So gäbe es eine „sehr gute Exekutive mit der Polizei“, die „nicht so korrupt“ sei und „komplett hinterm Staat“ stehe. Im Gegensatz zu anderen Ländern gäbe es hier eine „Gewaltenteilung“. Hier wird über eine vorgestellte kulturelle Mentalität der Deutschen – „Stock im Arsch“ – die im Gegensatz zum Globalen Süden in Deutschland vermeintlich vorhandene Ordnung und Staatlichkeit erklärt. Unklar bleibt hier, ob Deutschland als Platzhalter für alle Länder des Globalen Nordens dient. Dafür würde sprechen, dass er sich ja gerade Gedanken darüber macht, warum im Globalen Süden mehr Armut, schlechtere sozioökonomische Bedingungen und beispielsweise höhere Arbeitslosigkeit herrschten. Allerdings diskutiert er dies nicht in den Begriffen vom Globalen Norden und Globalen Süden, sondern immer am Beispiel von Deutschland und Südafrika. An einigen Stellen, wie am Ende des obigen Zitats, setzt er Deutschland und „Europa generell“ in den Gegensatz zu „anderen Ländern, wo das nicht ganz so gut geregelt ist“. Diese Unklarheit ist an dieser Stelle nicht aufzulösen.

Im Anschluss scheint er in seiner Argumentation von der Begründung des „Stock-im-Arsch“-Arguments abzuweichen und spricht wieder über Arbeitslosigkeit. „Wir“ hätten hier „Arbeitsplatzbeschaffung“. Während es hier „Putzfrauen“ gäbe, gäbe es die „in vielen anderen Ländern“ nicht. Straßenreinigung habe er bei seinem Aufenthalt in Südafrika nie gesehen. In der Verallgemeinerung dieser Beispiele zu einem Argument sagt er, dass „wir“ „hier Arbeitsplätze“ schaffen würden, „die es teilweise in anderen Ländern gar nicht gibt“. Er schlussfolgert, dass „wenn wir so die Arbeitsplätze nehmen würden, wie es halt in anderen Ländern geregelt ist, würde es hier wahrscheinlich auch eine viel höhere Arbeitslosenquote geben“. Es klingt bei Jannik an, dass er die Vorstellung hat, dass es der Staat ist, der die Arbeitsplätze festlegt und möglicherweise sogar finanziert; also, dass der Staat entscheidet, dass es für bestimmte Arbeiten – Putzfrau, Straßenreinigung – Geld gibt und für andere nicht. Der Grund für die geringere Arbeitslosenquote in Deutschland liegt demzufolge darin, dass der Staat eine Ordnung festgelegt hat, nach der für mehr Arbeiten Geld bezahlt wird.

Bevor ich weiter auf die beiden Argumente – das der Ordnungsmentalität und der Arbeitsplatzbeschaffung – eingehe, möchte ich zur Interpretation noch den folgenden Interviewabschnitt miteinbeziehen. Ich habe nachgefragt, wie denn das Gegenstück im Globalen Süden zur hiesigen Haltung des ‚Stock im Arsch‘ aussieht.

I: Und du hast ja gesagt, hier die Leute haben eher so ein – wie gesagt, wird nicht weitergegeben – Stock im Arsch. Und wie ist es dann .../ Und wie würdest du es dann beschreiben, wie dann eher so die Haltung in anderen Ländern ist?

S: Die Mentalität in den anderen Ländern ist halt komplett .../ Die ist viel lockerer. Gerade was dann auch von, ähm .../ Straftaten werden teilweise härter bestraft. Aber ich habe jetzt zum Beispiel gestern in der Zeitung einen Bericht gelesen über Südafrika, dass da jährlich fünfzehntausend Morde, fünfzehntausend Mordversuche stattfinden, siebzigtausend Vergewaltigungen im Jahr. Und davon irgendwie nur 10 Prozent aufgeklärt werden oder so.

I: Mhm.

S: Das heißt, irgendwas stimmt da ja nicht so ganz an der Arbeit von den Regierungen komplett. Ähm, das hat glaube ich einen ganz großen Anteil daran, ob die jetzt .../ Ja, an der Mentalität auf jeden Fall. Die ist halt komplett anders in diesen Ländern. Und dementsprechend ist das halt alles nicht so geregelt. Es gibt nicht so viele Arbeitsplätze und auch, ähm, kommen die halt nicht so zu diesen ganzen Arbeitsplätzen. Die Infrastruktur spielt glaube ich auch eine ganz große Rolle. Wenn die da in den Slums außerhalb von Johannesburg sind. Sind wirklich teilweise zehn Kilometer um die ganze Stadt rum so, wo die dann leben. Da leben ich weiß nicht wie viele Leute. Die aber nicht in die Stadt kommen, weil es keine Busverbindungen oder so was in der Art gibt. Das ist halt auch einer der Gründe. Das wirklich arme Volk kann da wirklich auch relativ wenig auch gegen tun, dass die arbeitslos dann auch sind. (Jannik, Gym01)

Jannik führt hier selber die Kategorie der Mentalität ein, die ich schon im vorherigen Absatz zur Beschreibung seiner Vorstellungen verwendet habe. „Die Mentalität in den anderen Ländern ist halt komplett ...“; wie geht dieser Satz zu Ende? Aus meiner Analyseperspektive assoziiere ich hier ein ‚komplett anders‘, was die implizite Binarität der Mentalitäten explizit machen würde. Er kommt dann dazu zu sagen, dass die Mentalität „in den anderen Ländern [...] viel lockerer“ sei. Das anschließende Beispiel der härteren Bestrafung von Straftaten scheint auf den ersten Blick nicht richtig zu seiner Aussage zu passen. Doch Jannik stellt danach heraus, dass es sehr viel Kriminalität dort gäbe und die Aufklärungsquote sehr gering sei. Aus diesem Verhältnis folgert er, dass da „irgendwas [...] nicht so ganz an der Arbeit von den Regierungen komplett“ stimmen könne. Dies führt er auf die „Mentalität“ zurück, die „in diesen Ländern [...] halt komplett anders“ sei. Nach seiner langen Tastbewegung scheint er mit der Entdeckung der Mentalität endlich an einem für ihn verhältnismäßig sicheren Hafen angekommen zu sein. Aufgrund dieser ‚ganz anderen‘ Mentalität sei ‚dort‘ „dementsprechend [...] halt alles nicht so geregelt“. Jannik stellt die Mentalität hier als den Grund für die fehlende Ordnung und Staatlichkeit dar. Diese Mentalität sei auch verantwortlich dafür, dass es „nicht so viele Arbeitsplätze“ gäbe. Damit führt er die beiden Argumentationen zum ‚Stock im Arsch‘ – also den ordnenden Staat und die Arbeitsplatzbeschaffung explizit zusammen, indem er beide als Ausdruck einer weniger Ordnung bringenden Mentalität im Globalen Süden deutet. Hier bringt er noch ein ergänzendes Argument. Jannik

glaubt, dass fehlende Infrastruktur am Beispiel von fehlenden Busverbindungen dafür sorgen würde, dass die Menschen, das „wirklich arme Volk“, aus den Slums in die Stadt und damit zu einem Arbeitsplatz kommen könnten. In diesem Kontext erscheint die fehlende Infrastruktur aber auch als Resultat dieser nicht auf Ordnung zielenden Mentalität.

Aus einer dekolonialen Perspektive erscheint die Binarität der Mentalitäten des Globalen Nordens und des Globalen Südens als erklärungs mächtige Vorstellungen sehr plausibel. Was in dem Ausdruck „Stock im Arsch“ noch anklingt ist ein Bezug zu der im Rahmen dieser Binarität stattfindenden Kritik an der ordnungsliebenden Mentalität des Globalen Nordens und einer ‚positiven‘ Zuschreibung zur Mentalität des Globalen Südens. Dazu findet sich bei Jannik über den Ausdruck selbst hinaus nur eine Anspielung, wenn er davon spricht, dass die ordnungsbringende Mentalität des Globalen Nordens auch Nachteile mit sich bringe. In rassismuskritischen Diskursen wird dies auch als ‚positiver Rassismus‘ bezeichnet. Das bedeutet, dass im kolonialen Diskurs die ‚positive‘ Zuschreibung zur Mentalität des Globalen Südens in Lebensfreude, ausschweifender Sexualität, Lockerheit etc. besteht, während sich die Mentalität des Globalen Nordens eben durch das Ausbleiben dieser Eigenschaften zugunsten von Disziplin, Ordnung, Rationalität etc. auszeichne. Dies ist aber bei Jannik so explizit nicht vorfindbar, dennoch finden sich einige Andeutungen, die diese Deutung nahelegen.

Insgesamt ist aus meiner Perspektive bei diesem Fallbeispiel hervorzuheben, dass Janniks Suchbewegungen nach den Ursachen für globale Ungleichheit von einem Gefühl der Ungerechtigkeit über diese getrieben sind. Auf der Suche nach Antworten für dieses für ihn hoch relevante Problem bringt er zahlreiche mögliche Gründe vor, die größtenteils aber aus einer dekolonialen Perspektive als problematisch erscheinen. All seine sechs Argumente können als entwicklungstheoretische Argumente kategorisiert werden und nehmen keine Abhängigkeits- oder Ausbeutungsstrukturen in den Blick. Im Laufe der tastenden Entwicklung seiner sechs Argumente spielt die Idee der Binarität des (Un-)Ordnungstopos regelmäßig eine Rolle. Aufgelöst wird seine Suchbewegung scheinbar in dem Argument der Binarität der Mentalitäten, deren zentrales Unterscheidungsmerkmal ihr Bezug zu Ordnung darstellt und damit als übergeordneter Begründungszusammenhang für eine Vielzahl der von ihm vorher genannten Aspekte fungiert. Die koloniale Binarität der Mentalitäten in Bezug auf (Un-)Ordnungen scheint eine mächtige Erklärungskraft für Jannik zu besitzen. Der letztgenannte Aspekt trifft in verschiedener Ausprägung auf eine Vielzahl der zu dieser Analysekategorie ‚Ordnung als Voraussetzung für Entwicklung‘ gehörenden Aussagen vieler Schüler_innen zu.

Mark: Ordnung und Kolonialismus

Mark (Gym09) versteht unter Globalisierung Kolonialismus, zu welchem er über sehr viel und detailreiches Wissen verfügt. Im Abschnitt ‚Subalterne Positionen II: Die Kolonisierten‘ setze ich mich ausführlich mit seinem Verständnis des Kolonialismus auseinander. An dieser Stelle interessiere ich mich für die mit seiner Vorstellung von Kolonialismus verbundenen Idee von Ordnung als Voraussetzung von Entwicklung. Im Interviewverlauf geht es nach einer langen thematischen Phase zum Kolonialismus dann um die Frage von globaler Ungleichheit heute. In diesem Zusammenhang stelle ich die Frage nach der Ursache dafür.

I: Ja. Und wieso ist das so, dass jetzt einige Länder ärmer sind? Oder in einigen Ländern so viele Kriege sind und in anderen nicht?

S: Ähm, die großen Mächte Deutschland, England, Spanien und so weiter hatten ja schon von Anfang an eine funktionierende Regierung, einen funktionierenden Staat. Sie hatten alles organisiert und versorgten auch jeden Einzelnen im Volk. Und die, ähm, im zweiten, also im dritten Reich oder so hatten auch zwar Probleme gehabt, aber konnten durch eine gute Regierung zumindest wieder einen Aufschwung bekommen. Aber so ärmere Länder, wie zum Beispiel in Afrika oder in Asien, hatten noch nie so eine richtige Regierung. Die Völker dort lebten dort wie in den alten Traditionen, wo es noch gar keine Regierung gab oder wo sie überhaupt nie eine Regierung hatten. Weil sie dort einfach so lebten, wie sie früher gelebt haben. Wie vor tausend Jahren oder so. Und da sich das ja bis jetzt noch nicht geändert hat, zumindest .../ In den meisten Ländern hat sich das zwar geändert, aber die meisten konnten noch nicht sich richtig an eine Regierung binden.

I: Mhm.

S: Diese Länder haben dann nicht so eine Entwicklung gemacht wie jetzt zum Beispiel .../ Welches Land kann man nehmen? Brasilien oder so. Mittlerweile kann man ja sehen, dass die es ja auch geschafft haben, die WM da auszutragen und die Olympischen Spiele. Und früher war es ja auch eine Kolonie von Spanien gewesen. Oder von Portugal?

I: Von Portugal. Auf jeden.

S: Ja, von Portugal. Ähm, ja Portugal selbst hatte Macht und Brasilien, eher so eine Kolonie, hatte nicht so die Macht. Aber, ähm, durch die Umstände, dass es überhaupt eine Kolonie war, hatten sie auch eine eigene Regierung, zumindest überseeisch durch die portugiesische. Und Länder wie jetzt in Afrika, Kenia und so was, hatten erst eine Regierung als die, ähm, als die anderen Länder schon eine hatten.

I: Mhm. Und bevor jetzt die kolonisiert wurden, haben die noch gelebt, wie schon vor hunderten Jahren zuvor?

S: Mhm [bejahend]

I: Und hätten die das auch aus eigener Kraft geschafft?

S: Ich glaube nicht, weil sie sich immer an ihr eigenes Leben schon so gewöhnt haben und keine Änderungen haben möchten. Und wenn sie auf einmal eine Regierung da haben und ihnen gefällt das nicht, dann möchten sie es natürlich wieder ändern. Aber so entwickelt sich auch das Land nicht weiter. Wenn man keine Regierung hat und keine Ordnung, dann bleibt es immer so wie es ist. (Mark, Gym09)

Auf die Frage nach den Ursachen dafür, dass reichere und ärmere Länder gäbe, antwortet Mark direkt mit dem Ordnungstopos. So hätten „die großen Mächte Deutschland, England, Spanien und so weiter“ – im Kontext des Interviewverlaufs können diese Staaten aufgrund ihrer gemeinsamen Eigenschaften auch Kolonialmächte genannt werden – „schon von Anfang an eine funktionierende Regierung, einen funktionierenden Staat“. Sie hätten „alles organisiert und versorgten auch jeden Einzelnen im Volk“. Mark stellt die Frage der Staatlichkeit ins Zentrum seiner Vorstellungen über die Gründe für globale Ungleichheit. Er benennt hier das Funktionieren von Staat und Regierung und bringt dafür die Beispiele, nach denen alles organisiert sei – womit er wohl gesellschaftliche Abläufe meint. Als Bedingung für funktionierende Staatlichkeit scheint er auch anzusehen, dass jeder Einzelne im Volk versorgt sei; funktionierende Staatlichkeit deutet für ihn also auf ein spezifisches Verhältnis von Staat zur Bevölkerung hin, in der die Existenz jedes Einzelnen direkt in staatliche Funktionen eingebettet ist. Mark ergänzt, dass es zwar auch bei den „großen Mächten“ während und nach dem Zweiten Weltkrieg einige „Probleme“ gegeben habe. Diese hätten jedoch durch „eine gute Regierung“ überwunden werden können, deren Handeln zu einem Aufschwung geführt hätte.

Hervorzuheben ist der Ausdruck „von Anfang an“. Denn im Gegensatz zu den Kolonialmächten, die „von Anfang an [...] einen funktionierenden Staat“ gehabt hätten, hätten „so ärmere Länder, wie zum Beispiel in Afrika oder in Asien, [...] noch nie so eine richtige Regierung“ gehabt. Die starken kontrastierenden Ausdrücke „von Anfang an“ und „noch nie“ in Bezug auf Staatlichkeit erscheinen hier als zentrale Kategorien und deuten in ihrer Absolutheit auf ein essenzialistisches Verständnis der von Mark angenommenen Differenz und ihrer Ursache zwischen kolonisierenden und kolonisierten Ländern hin. Dieser Eindruck verstärkt sich durch seine weiteren Ausführungen. So lebten die „Völker“ in den „ärmeren Ländern“ nach „den alten Traditionen, wo es noch gar keine Regierung gab oder wo sie überhaupt nie eine Regierung hatten“. „Dort“ würden „einfach so“ leben, „wie sie früher gelebt“ hätten, „wie vor tausend Jahren oder so“. Dies kann aus einer dekolonialen Perspektive als ein Bezug zur kolonialen Raum-Zeit-Matrix interpretiert werden, die ich in den Abschnitten zu ‚Stagnation und Fortschritt‘ (3.2.2, 3.2.3) diskutiert habe. Hier wird die Frage der fortschreitenden Zivilisationen und der stagnierenden,

traditionellen, quasi im Naturzustand verharrenden Länder oder Kulturen anhand der Frage von Staatlichkeit und Ordnung ausgebreitet.

Dieser verharrende, regierungslose Zustand der „ärmeren Länder“ habe sich „bis jetzt noch nicht geändert“. Diese Aussage schränkt er dann wieder ein und stellt fest, dass die meisten Länder sich noch nicht „richtig an eine Regierung binden“ konnten. Es gäbe Beispiele für die „Entwicklung“ von Regierungen in „ärmeren Ländern“, wie er am Beispiel der Austragung der WM und der Olympischen Spiele in Brasilien festmacht. Er sieht aber scheinbar einen Unterschied zwischen tatsächlich gut funktionierenden Regierungen und Regierungen der „ärmeren Länder“. Ein Grund dafür könnte darin begründet sein, dass die Entwicklung von Staatlichkeit und Regierungen nach Mark nicht aus einer endogenen Entwicklung hervorgegangen sei. So habe Brasilien nur durch den Umstand, dass es „überhaupt eine Kolonie“ war, „auch eine eigene Regierung“ bekommen, auch wenn diese „überseeisch“ gewesen sei. Andere Länder, „wie jetzt in Afrika, Kenia und so was“, hätten erst verspätet eine Regierung bekommen, als die „anderen Länder schon eine“ gehabt hätten. Aufgrund des Kontextes kann gemutmaßt werden, dass der Grund dafür in der späteren Kolonisierung dieser Länder liegt, die Mark bewusst ist (s. Abschnitt 3.4.3 zu ‚Subalterne Positionen II: Die Kolonisierten‘). Staatlichkeit als solche scheint den ärmeren Ländern also nicht eigen, sondern eher aufgepfropft zu sein, was auch die vermeintlich eingeschränkte Realisierung begründe.

Auch die Rückfragen bestätigen Marks dichotomisches Bild und den Bezug zur kolonialen Raum-Zeit-Matrix. Mark glaubt nicht, dass ‚sie‘ es aus eigener Kraft geschafft hätten, eine Regierung zu entwickeln, „weil sie sich immer an ihr eigenes Leben schon so gewöhnt haben und keine Änderungen haben möchten“. Wenn ‚sie‘ „auf einmal eine Regierung da“ hätten, dann würden „sie es natürlich wieder ändern“ wollen. Durch den Ausdruck „auf einmal“ wird nochmals deutlich, dass das Konzept von Staatlichkeit selbst den „ärmeren Ländern“ fremd und von außen aufgestülpt sei, während es den kolonisierenden Ländern eigen sei. Ob Mark diese Differenz als eines wesensmäßige oder eine historisch gewachsene versteht, ist nicht eindeutig zu klären, doch scheint für ihn diese Differenz tendenziell sehr tief und nicht oder kaum veränderbar zu sein. Staatlichkeit bzw. Ordnung stellen dabei für ihn die zentrale Bedingung von ‚Entwicklung‘ dar. So führt er aus, dass sich das Land so, also ohne oder mit eingeschränkter Staatlichkeit, nicht weiterentwickeln könne. Dies bringt er auf folgende Formel: „Wenn man keine Regierung hat und keine Ordnung, dann bleibt es immer so wie es ist.“ Dies scheint bei ihm die zentrale These zu sein, nach der er seine Argumente strukturiert, die Darstellung der Weltgeschichte ordnet und die Akteure – kolonisierte und kolonisierende Länder – konstruiert. Diese Argumentation werde ich an zwei weiteren Auszügen aus dem Interview mit Mark illustrieren, in denen noch weitere Facetten und Spielarten

dieses Arguments deutlich werden. Die in verschiedenen Kontexten wiederauftauchenden Argumentationsfiguren bei Mark legen nahe, dass er – ganz anders als beim tastenden Vorgehen von Jannik – eine sehr gefestigte und feststehende Vorstellung von diesen Zusammenhängen hat.

Zu einem späteren Zeitpunkt im Interview antwortet Mark auf die Frage danach, wer aus seiner Sicht die Gewinner und die Verlierer der Globalisierung sind.

I: Mhm. Was würdest du sagen, wer sind die Gewinner und wer sind die Verlierer der Globalisierung?

S: Ich glaube, nicht so wirklich hat einer gewonnen. Weil, die großen Mächte sind zwar jetzt immer noch auf dem hohen Rang, aber sehr viel hat sich nicht geändert. Abgesehen davon, dass sie jetzt mehr Geld besitzen. Das Land an sich haben sie eigentlich nicht vergrößern können. England muss sich immer noch auf das eigenes Mutterland beschränken. Und die Kolonien haben sich mittlerweile aufgelöst, bis auf die paar Ausnahmen.

I: Mhm.

S: Und die USA hat sich eigentlich am besten entwickeln können. Eigentlich für mich einer der großen Gewinner. Durch England erst mal kolonisiert werden. Dann die Kriege mit den anderen Kolonien aus Frankreich und Spanien. Und dann konnten sie sich die Unabhängigkeit erkämpfen und sich innerhalb von ein paar hundert Jahren zu einer der größten Mächte der Welt entwickeln. Das ist schon einmalig. Und, ähm, da muss man schon von Anfang an eine große Macht sein, um überhaupt am Ende noch eine Macht zu sein.

I: Mhm.

S: Und für die Verlierer, ja, eigentlich hat sich für sie auch nichts geändert. Weil, früher waren sie ja arm, sie hatten keine Regierung, keine Ordnung. Jetzt haben die meisten zwar eine kleine Ordnung mit Regierung, aber sehr viel hat sich nicht geändert. (Mark, Gym09)

Die Kolonialmächte hätten zwar durch den Kolonialismus Profite erwirtschaftet. Abgesehen davon hätten sie aber weder ihr Territorium vergrößern noch – bis auf wenige Ausnahmen – die Kolonien halten können. Als besonderen Gewinner sieht Mark die USA an, die es geschafft hätten, sich von einer Kolonie zur Weltmacht zu entwickeln. Wie dies zu seiner Idee des Zusammenhangs von Ordnung und Entwicklung passt, wird leider nicht ganz deutlich. Als Verlierer sieht er die kolonisierten, ärmeren Länder an. Für diese habe sich „eigentlich [...] auch nichts geändert“. So seien sie „früher [...] ja arm gewesen“ und hätten „keine Regierung, keine Ordnung“ gehabt. Heutzutage hätten „die meisten zwar eine kleine Ordnung mit Regierung“, aber sehr viel habe „sich nicht geändert“. Hier stellt er noch einmal heraus, dass

das Grundproblem – also die ‚Nicht-Entwicklung‘ der ärmeren Länder – in den ‚ärmeren Ländern‘ liege. Der Kolonialismus stellt für Mark einen Moment dar, der die „ärmeren Länder“ teilweise aus ihrem stagnierenden Status herausgelöst hätte. Er sieht den Kolonialismus also als Teil der Lösung, keinesfalls jedoch als Teil des Problems an. Aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive ruft es – zumindest für mich – Irritationen hervor, dass sein fundiertes Wissen über den historischen Kolonialismus (siehe dazu Abschnitt 3.3.5 ‚Subalterne Positionen: Die Kolonisiererten‘) nicht zu dekolonialen Reflexionsansätzen führt. Hier wird deutlich, dass es bildungswissenschaftlich naiv zu sein scheint, von einem Automatismus auszugehen, der von einer großen Menge an Wissen zu einer kritischen Reflexion führen würde.

Im letzten von mir ausgewählten Abschnitt aus dem Interview mit Mark geht es um die Verknüpfung seiner Ordnungs- und Entwicklungstheorie mit gegenwärtigen Arbeitsbedingungen und einer darüber funktionierenden Geschichtsschreibung. Im Interview spricht er mehrfach über globalen Handel. Ich frage nach, ob er etwas über die Arbeitsbedingungen weiß.

I: Mhm. Dann mal was ganz anderes: Weißt du was du was über die Arbeitsbedingungen von .../ Zum Beispiel du hast gesagt, Diamanten werden in Afrika abgebaut. Oder Baumwolle auch in Afrika oder, ähm, in den USA. Weißt du was über die Arbeitsbedingungen von den Leuten da?

S: Ja. Also, meistens sind die Bedingungen sehr schlecht. Weil die meisten, ähm, nur auf ihre primitive Arbeit fixiert sind und nicht irgendwie verlangen, dass sie so viel Geld wollen. Oder, dass sie überhaupt irgendwas wollen. Weil sie halt, ähm, davon nichts wissen. Weil vielleicht kriegen sie einen Euro am Tag oder in der Woche, wissen aber nicht, dass die Diamanten an sich irgendwie tausend Euro wert sind. Und müssen sie dann bearbeiten für wenig Geld, obwohl es eigentlich viel mehr wert dort zu arbeiten. Und da das ja so eine große Masse ist, kann man natürlich nicht sehen, wer wie viel Geld kriegt. Natürlich sind die Waren immer irgendwie mehr wert, weil man ja Gewinn machen will. Und wenn die Arbeiter dann wenig Geld kriegen für eine Leistung, die viel mehr geschätzt werden müsste, dann sieht man auch, dass die ärmeren Länder auch immer so bleiben werden, wie sie sind. Schon vor und nach der Kolonisierung und auch jetzt, dass die meisten ärmeren Länder sich nur auf ihre, ähm, primitiven Einstellungen fixieren können und nicht irgendwie höher hinaus wie die reicheren Länder.

I: Mhm. Was sind denn zum Beispiel diese „primitiveren Einstellungen“?

S: So wie bei den Höhlenmenschen, dass die Männer jagen und die Frauen kochen oder halt den Haushalt pflegen. Das hat man dann bis zu den Römern durchgezogen. Und dann hat sich so eine Regierung gebildet mit dem Senat und so was. Ja, dann hat man so eine Ordnung gehabt. Jeder war reich, jeder konnte alles bezahlen. Irgendwann kamen diese Barbaren und haben dann die Römer aufgespalten in zwei Reiche. Immerhin

haben die beiden Reiche unabhängig voneinander noch ihre Ordnung gehalten. Aber danach wurde es auch ein bisschen brenzlich, weil noch mehr Barbaren kommen und die Ordnung zerstören und dann wieder auf einen Stand kommen, den man vor den Römern hatte. (Mark, Gym09)

Als Grund für die „schlecht[en]“ Arbeitsbedingungen führt er an, dass die „meisten [...] nur auf ihre primitive Arbeit fixiert“ seien. Sie würden weder verlangen, dass sie „so viel Geld wollen“ oder „überhaupt irgendwas wollen“, da sie nicht wüssten, dass die Produkte eigentlich viel mehr Wert seien. Den Grund für das von ihm benannte Lohngefälle innerhalb der internationalen Arbeitsteilung sieht Mark im fehlenden Bewusstsein der Arbeiter_innen. Wenn „die Arbeiter“, so Mark weiter, dann „wenig Geld“ kriegten für „eine Leistung, die viel mehr geschätzt werden müsste“, dann sehe man, „dass die ärmeren Länder auch immer so bleiben werden, wie sie sind“. Den Grund dafür sieht Mark, dass die „meisten ärmeren Länder sich nur auf ihre [...] primitiven Einstellungen fixieren“ könnten. Dies führe zu einer Art Stagnation, einem Status des ‚Nicht-Entwickelns‘; um es mit Marks Worten zu sagen, kämen die „ärmeren Länder“ aufgrund ihrer Fixierung auf die „primitiven Einstellungen“ irgendwie nicht „höher hinaus“, wie es den „reicheren Ländern“ gelänge. Hervorheben möchte ich noch eine Nuance, die sich aus dem Changieren zwischen den Ausdrücken „primitive Arbeit“ und „primitive Einstellungen“ ergibt.

Am Ende des Interviews konfrontierte ich Mark damit, dass es mir als problematisch erscheint, den ärmeren Ländern „primitive Einstellungen“ zu attestieren. Daraufhin führte er die „primitiven Einstellungen“ explizit nicht auf eine Wesensanlage zurück, sondern auf ihre Lebensbedingungen. Konkret sagte er, dass er nicht gemeint habe, dass ‚die‘ „jetzt irgendwie dumm denken oder so was“, sondern, dass ‚die‘ „halt gerade an nichts anders denken [könnten] als an ihr eigenes Überleben“. Die Nuance besteht also darin, dass die Zuschreibung der „primitiven Einstellungen“ einerseits als Wesensanlage und andererseits als Folge von sozioökonomischen Lebenslagen verstanden wird. Beides erscheint aus einer dekolonialen Perspektive höchst problematisch, dennoch erscheint mir für eine Analyse dieser Unterschied relevant. Auch wenn er am Ende des Interviews die sozioökonomische Deutung favorisiert, bleibt doch der Eindruck, dass hier die Logik der Wesensanlage ebenso am Werke ist. Insbesondere die von ihm formulierte Idee, dass sich die „meisten ärmeren Länder“ nur auf „ihre [...] primitiven Einstellungen“ fixieren könnten und das dies „schon vor und nach der Kolonisierung“ der Fall gewesen sei, legt die Deutung nahe, dass er hier von einer Wesensanlage der kolonisierten Länder und ihrer Menschen ausgeht, nach der diese nicht fähig zu Ordnung und Staatlichkeit und deswegen auch nicht zu Entwicklung seien. Durch die Formulierung, insbesondere im Kontext dieses Interviewauszugs, erscheint außerdem der Kolonialismus

als ein Intervall, in welchem sie das erste und letzte Mal einer solchen Ordnung und Staatlichkeit näher gekommen seien und zwischenzeitlich aus ‚ihrem‘ Status der ‚Nicht-Entwicklung‘ herausgerissen worden wären.

Auf die Nachfrage, was denn zum Beispiel „primitivere Einstellungen“ seien, erzählt er eine Art Weltgeschichte, deren strukturierenden Parameter wiederum Ordnung und Staatlichkeit darstellen. Mark fängt in dieser Darstellung bei den „Höhlenmenschen“ an. Dort sei es so gewesen, dass „die Männer jagen und die Frauen kochen oder halt den Haushalt pflegen“. Dies sei der Zustand bis zur Entstehung des Römischen Reichs gewesen, wo sich „eine Regierung gebildet“ und damit eine „Ordnung“ etabliert habe. Dort sei jeder „reich“ und in der Lage gewesen, „alles“ zu bezahlen. „Irgendwann“ seien die „Barbaren“ gekommen und hätten letztlich dafür gesorgt, dass „die Ordnung“ zerstört worden sei und wieder ein „Stand“ eintrat, den „man vor den Römern“ gehabt habe. Mark konstruiert hier die Weltgeschichte anhand der strukturierenden Kategorie der Ordnung. Der Startpunkt dieser Ordnung sei das Römische Reich gewesen. Später sind es, nach Mark, die Kolonialmächte gewesen, die dann das Erbe Roms angetreten und Ordnungen etabliert hätten, was zu ihrer Überlegenheit und dem Kolonialismus geführt habe.

3.3 Selfing/Othering

3.3.1 Das Feld strukturieren: Was meint Selfing/Othering?

Die Kategorie Selfing/Othering beschreibt den Prozess der Konstruktion des Eigenen und des Anderen. Diese Dimension spielte auch in der vorherigen Kategorie Eurozentrismus immer wieder eine entscheidende Rolle, hier wird sie aber ins Zentrum der Analyse gerückt. Ging es beim Eurozentrismus um den Kontext globaler Ungleichheit, fokussiert diese Kategorie auf das Zugehörigkeitsregime in der Migrationsgesellschaft. Der Kategorie Selfing/Othering liegen also alle Aussagen der Schüler_innen zugrunde, in denen die Fragen von Zugehörigkeit in migrationsgesellschaftlichen Kontexten, die Frage des Selbst und des Anderen, diskutiert werden. Die Kategorie könnte, wie gerade deutlich geworden ist, auch Zugehörigkeitsregime oder Produktion von Differenz in der Migrationsgesellschaft heißen. Ich habe mich aber für die Begriffe Selfing und Othering entschieden, da sie aus meiner Sicht stärker als der Begriff des Zugehörigkeitsregimes den Konstruktionscharakter, die Verwobenheit beider Prozesse und die subjektive Dimension herausstellen. Nichtsdestotrotz bleibt der Begriff des Zugehörigkeitsregimes für mich wichtig. Er hat den Vorzug, dass mit ihm stärker die Wechselwirkung von

staatlichen (Zugehörigkeits-)Politiken und der Verteilung symbolischer Macht in den Blick gerät, die in meiner Analyse ebenfalls eine wichtige Rolle einnehmen.

Die Perspektive von Othering und Selfing, verstanden als die wechselseitige Konstruktion des Eigenen und des Anderen, hat lange und vielfältige ideengeschichtliche Wurzeln. Ich widerstehe hier dem Versuch, diesen genealogisch nachzuspüren und beschränke mich auf einen punktuellen Einblick in das spezifische Verständnis von Othering in postkolonialen Theorien. In diesen stellt Othering ein „key concept“ (Thomas-Olalde/Velho 2011: 27) dar. In der Darstellung dieses Konzept dominiert eine spezifische Erzählung, nach der die Entwicklung des Konzepts entlang von Edward Said und Gayatri Spivak dargestellt wird (Akbaş 2018; Jensen 2011; Scharathow 2014; Thomas-Olalde/Velho 2011).

In seinem sehr einflussreichen Buch *Orientalismus* (1978) hatte Edward Said herausgearbeitet, wie der ‚Orient‘ als Wissensobjekt in den europäischen Wissenschaften und Künsten konstruiert wurde. Der ‚Orient‘ als Wissensformation war Teil des imperialistisch-kolonialen Projekts und diente den politischen Interessen der kolonisierenden Länder sowohl als Legitimation kolonialer Herrschaft als auch als funktionales Wissen für Regierungstechniken. Außerdem funktionierte der diskursiv konstruierte ‚Orient‘ auch als eine Art Spiegel, der die gleichzeitige Konstruktion des ‚Okzident‘ ermöglichte. Der Orientalismus brachte nicht einfach den ‚Orient‘ als das ‚Andere‘ hervor, sondern konstruierte vielmehr das binäre Verhältnis von ‚Orient‘ und ‚Okzident‘, ‚Anderem‘ und ‚Eigenem‘. Die von Said analysierten Diskurse sind bis heute wirkmächtig, sind teilweise auch in den Vorstellungen der Lernenden zu finden und fließen insofern in meine Arbeit ein. Said verwendet dabei zwar nie den Terminus ‚Othering‘, allerdings werden seine Studien in der postkolonialen Theorie als paradigmatisch für Prozesse des Othering interpretiert und rezipiert (Scharathow 2014: 44). Zum ersten Mal systematisch verwendet hat ihn, den Darstellungen zufolge, Gayatri Spivak in ihrem Text *The Rani of Sirmur* (1985). Hier entwickelt sie anhand der Reiseberichte und Briefe zwischen hochrangigen Angehörigen der Britischen Ostindien-Kompanie während der Kolonialisierung der Shimla Hills, im heutigen Himachal Pradesh in Indien, Othering als einen „dialektischen Prozess, bei dem gleichzeitig das kolonialisierende ‚Other‘ als ‚Master‘ und das kolonialisierte ‚Other‘ als Subjekt“ (Akbaş 2018: 43f) etabliert werden.

Problematisch ist die alleinige Fokussierung auf diese Traditionslinie insofern, als sie viele andere Autor_innen und Kontexte ausblendet, wie jede Konstruktion einer Genealogie dies tut, sie damit andererseits aber die gängige Traditionsbildung der postkolonialen Theorie stärkt, in der Saids *Orientalismus* sogar als „Gründungsdokument“ (Castro Varela/Dhawan 2005: 29) diskutiert wird. Andere

bekannte Autoren, die Othering-Konzepte in postkolonialen Kontexten verwendet haben, sind beispielsweise Frantz Fanon (1952; 1961) und W.E.B. Dubois (1903). Beide analysieren Othering-Prozesse in Verhältnissen zwischen Kolonisierten und Kolonisierenden sowie Schwarzen und Weißen. Es gibt aber durchaus auch andere Genealogien des Othering-Konzepts, in denen beispielsweise Frantz Fanon immer mehr Berücksichtigung findet (Staszak 2009).

Doch zurück zur Operationalisierung des Othering-Konzepts: Othering wird auf verschiedene Weisen konzeptionalisiert. Bedia Akbaş beschreibt Othering beispielsweise als „Subjektivierungspraxis“ (2018: 42), während Wiebke Scharathow Othering als „Prozesse der Repräsentation“ (2014: 44) ansieht. Die unterschiedlichen Ansätze scheinen mir aber nicht auf grundsätzliche Abweichungen, sondern vielmehr auf unterschiedliche Anwendungsbereiche zu verweisen, insofern sind die Variationen des Konzepts aus meiner Sicht zu vernachlässigen. Im Folgenden möchte ich noch auf drei Aspekte eingehen, die für mein Verständnis von Othering zentral sind.

1) Das ‚Eigene‘ als Spiegelbild des ‚Anderen‘

Das ‚Eigene‘ wird erst im Prozess der Konstruktion des ‚Anderen‘ konstruiert (Scharathow 2014: 45 f). Es gibt also weder ‚Eigenes‘ noch ‚Anderes‘ vor diesem Konstruktionsprozess. Zwar gibt es ‚vorher‘ schon Menschen, Praxen, Subjekte usw. Die imaginierten Gemeinschaften, die in den Konstruktionsprozessen von Selfing und Othering entstehen, sind den Konstruktionsprozessen aber nicht vorgängig. Deswegen spreche ich von Selfing und Othering und nicht von ‚Self‘ und ‚Other‘. Statt von dem Verhältnis Selfing und Othering wird häufig auch nur von Othering gesprochen. Durch die zusätzliche Nennung von Selfing möchte ich den Aspekt stark machen, dass es in der Betrachtung von ‚Othering‘-Prozessen nicht nur um Zuschreibungen für ‚Andere‘ geht, sondern zum Verständnis dieser Prozesse die Konstruktionen von normalisierten, privilegierten Subjektpositionen mindestens ebenso zentral sind.

Stuart Hall hat diesen Zusammenhang in einem vielzitierten Satz auf den Punkt gebracht: „Die [weißen] Engländer sind nicht deshalb rassistisch, weil sie die Schwarzen hassen, sondern weil sie ohne die Schwarzen nicht wissen, wer sie sind.“ (Hall 1999: 93) Das ‚Selbst‘ ist insofern selbst ein ‚Anderes‘, da es nicht an sich, sondern nur im Spiegel des ‚Anderen‘ existiert. Durch die Bezeichnung als ‚Self‘ will ich also nicht eine Position privilegieren, sondern vielmehr die gesellschaftlich virulenten Hierarchisierungen von Subjektpositionen in den Blick nehmen. In Spivaks Worten: „In a certain sense, I think there is nothing that is central. The centre is always constituted in terms of its own marginality. [...] certain people have always been asked to cathect the margins so others can be defined as central.“ (Spivak 1986: 40 f)

2) Die Ungleichheit einer Normalisierungspraxis

Das Verhältnis von ‚Self‘ und ‚Other‘ ist keines auf Augenhöhe. Das Verhältnis ist ein hierarchisches. Diese Form der Hierarchie zeichnet sich aber nicht einfach durch ein Mehr an Macht oder Abwertung aus. Dies sind zwar zentrale Dimensionen des Verhältnisses, allerdings kann Macht nicht einfach durch die abgewertete Gruppe an sich genommen werden oder eine Abwertung ausgelassen werden, da das Verhältnis tief in die Wissensstrukturen eingeschrieben ist. Das Verhältnis ist also nicht einfach aufheb- oder umdrehbar. „Die Markierung von Marginalität erschafft die Position des Zentrums. Durch diese Markierung imaginiert und konstituiert sich das Zentrum als Produzent der Wahrheit und der Wirklichkeit.“ (Gutiérrez Rodríguez 2003: 31). Das Verhältnis manifestiert sich in der Regel als eine Normalisierungspraxis, in der der dominante Ort, das ‚Self‘ als das ‚Normale‘ und das ‚Other‘ als das ‚Deviant‘, ‚Abweichende‘ oder ‚Defizitäre‘ erscheint. Das ‚Normale‘ ist dabei ein Ort, der nicht benannt zu werden braucht. „Der machtvolle Ort, von dem aus das ‚Andere‘ repräsentiert und das ‚Eigene‘ normalisiert wird, bleibt in der Regel unbenannt und unsichtbar.“ (Scharathow 2014: 46)

Dies ist besonders anschaulich in den Critical Whiteness Studies bzw. der kritischen Weißseins-Forschung herausgearbeitet worden. Weiß-Sein ist ein Konstrukt, das auf der rassistischen Verteilung von Macht basiert und diese ermöglicht. Beispielsweise Alfred J. López zeigt, dass „whiteness [understood as a passport to privilege] itself remains a largely unexamined category“ (López 2005: 23). Whiteness fungiert dabei als das Nicht-Partikulare und als Raum der Normalität, ohne explizit eine so genannte Überlegenheit der ‚weißen Rasse‘ benennen zu müssen (ebd.). Der Ansatz der Critical Whiteness hat sich zum Ziel gesetzt, die dadurch entstehenden Privilegien sichtbar zu machen und infrage zu stellen:

„The task of a postcolonial critique of whiteness must finally be, [...] to ask new questions of old histories, thus allowing us to move in from solipsism and myths of centrality that have maintained whiteness in its position as the invisible, omnipotent arbiter of world culture for far too long.“ (ebd.: 24)

Der Ansatz der Critical Whiteness Studies ist inzwischen teilweise auch im deutschsprachigen Raum implementiert (Eggers et al 2005) und stellt einen Ansatzpunkt postkolonialer Pädagogik dar (Baquero Torres 2012: 319 f). Die problematischen Interpretationen und Anwendungsformen dieses Ansatzes in Deutschland gilt es dabei kritisch zu reflektieren (Karakayalı et al 2013). Diese Frage beschäftigt mich an zahlreichen Stellen dieser Arbeit (2.2.3.5; 4.2.3.1).

3) Sich wandelndes und umkämpftes Verhältnis

Die Prozesse des Selfing und Othering laufen dabei keinesfalls gradlinig und widerspruchsfrei ab; ‚Self‘ und ‚Other‘ bleiben immer potenziell prekär. Eine wichtige Kritik am Werk von Edward Said besteht darin, dass er in seiner Analyse des binären Verhältnisses von ‚Orient‘ und ‚Okzident‘ Ambivalenzen, Brüche und Widersprüche weitgehend ausblendet, so der kolonialen Dichotomie verhaftet bleibt und diese gewissermaßen essenzialisiert (Castro Varela/Dhawan 2005: 37 ff). Der radikale, konstruktivistische Gedanke, dass der ‚Orient‘ als Wissensobjekt durch die orientalistische Praxis erst hervorgebracht wird, führt bei ihm dazu, dass seine Bewohner_innen in seinen Analysen – im Gegensatz zu seinen politischen Abhandlungen – gewissermaßen nicht vorkommen. Ich gehe mit Bhabha davon aus, dass die durch Selfing und Othering geschaffenen Subjektpositionen nie erreicht und abgeschlossen sind (Bhabha 1994). Sie sind vielmehr brüchig, voller Ambivalenzen und ständiger Transformation unterworfen. In den Praxen der Subjekte gibt es zahlreiche Strategien, die das reibungsfreie Funktionieren stören, wie etwa Mimikry, Ablehnung oder Resignifikation. Die Analyse dieses Verhältnisses als gebrochenes und widersprüchliches erscheint gerade aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive besonders fruchtbar, da hier die Punkte offenbar werden, an denen Irritationen möglich oder Stärkungen der Subjekte wirkungsvoll sein können.

Meiner Kategorie Selfing/Othering liegen all jene Aussagen von Schüler_innen zugrunde, in denen Zuschreibungen und Zugehörigkeiten in Bezug auf migrationsgesellschaftliche Prozesse des Selfing und Othering verhandelt werden. Aus der sich daraus ergebenden Datensammlung haben sich im Zuge der Analyse fünf Unterkategorien herauskristallisiert.

Im Abschnitt zu Islam vs. Westen gehe ich der Frage nach, inwiefern die Schüler_innen eben diese Dichotomie verwenden bzw. ob sie diese problematisieren und wenn ja, auf welche Weise. Hier folge ich den Spuren in drei Schritten. Zunächst arbeite ich die dominanten Formen heraus, wie sich anhand der Topoi Säkularität/Religiosität, Geschlechterrollen und Freiheit diese Dichotomie in den Vorstellungen der Schüler_innen entfaltet. Im Anschluss gehe ich dem, in diesem Zusammenhang sehr verbreiteten, Duktus der Toleranz und seiner verschiedenen Formen nach. Abschließend stelle ich einige Ansätze zur Kritik des antimuslimischen Rassismus dar.

Im zweiten Abschnitt geht es darum, inwiefern Farbe als Zugehörigkeitsmarker in den Vorstellungen der Schüler_innen als Form des Othering auftaucht und wie sich von dieser Form abgegrenzt wird und sie grundlegend infrage gestellt wird.

Im dritten Abschnitt geht es um Vorstellungen, die sich mit sogenannter Integration im Kontext migrationsgesellschaftlicher Realitäten befasst. Ich werde hier

darstellen, wie insbesondere anhand der Themen Sprache, Arbeit und Kultur Zugehörigkeitspatterns konstruiert werden. Diese machtvollen Formen fasse ich als Integrationsparadigma. Während dieses kaum explizit kritisiert wird, ist auffällig, dass viele die Verwendung der damit zusammenhängenden Logik quasi umschiffen.

Der vierte Abschnitt dreht sich um Hybridität. Hier habe ich vier Typen von Vorstellungen herausgearbeitet, wie Hybridität in der Migrationsgesellschaft von den Schüler_innen gedacht wird: (1) Irritation oder Angst vor Vermischung, (2) der konsumierbare Andere, (3) Erweiterung des Erfahrungsraumes, (4) Normalität gelebter Hybridität. In den ersten dreien spielen verschiedene Formen eines essenzialisierenden und homogenisierenden Kulturverständnisses eine große Rolle.

Im fünften und letzten Abschnitt dieser Kategorie Selfing / Othering geht es um ein Kulturverständnis, mit dem das Nicht-Okzidentale als Kultur erscheint, während durch die Konstruktion des Okzidentalen als Nicht-Kultur hier die koloniale Differenz auf ambivalente Art und Weise aufscheint und dabei allerdings nicht unwidersprochen bleibt.

3.3.2 Islam vs. Westen

In dieser Unterkategorie liegen alle Aussagen der Schüler_innen zugrunde, in denen es um ‚Islam‘, Muslime, ‚Araber‘ und den ‚Westen‘ geht. In der Analyse liegt der Fokus dabei auf der Frage, ob eine orientalistische Dichotomie konstruiert wird, wie diese ausgestaltet ist und wie dieses Paradigma umgangen oder infrage gestellt wird. Der ‚Westen‘ wird in anderen Kontexten auch allgemeiner, beispielsweise als Gegenstück zum Globalen Süden, konstruiert. In diesem Kapitel geht es aber – wie oben genannt – um das imaginierte Verhältnis zwischen dem ‚Islam‘ und dem ‚Westen‘. Eine weitere Fokussierung in der Analyse dieser Unterkategorie besteht darin, dass ich nur die Aussagen untersuche, die relevant für migrationsgesellschaftliche Fragen sind. Andernfalls wäre eine Trennschärfe dieser Kategorie zu Unterkategorien des ersten Analyseabschnitts zu Eurozentrismus nur schwierig herzustellen. In der Analyse der Aussagen der Schüler_innen zum Westen und zum Islam habe ich drei Differenzmerkmale als zentral ausgemacht: Säkularität und Religiosität, Geschlechterrollen – wobei hier Fragen zum Kopftuch fast einen eigenen Unterpunkt darstellen – und Freiheit. Dies werde ich anhand von den zwei Beispielen Jannik (Gym01) und Finn (HS04) darstellen. Insgesamt tritt beim Sprechen über den Islam oder Muslime häufig ein Toleranzdiskurs hervor, den ich kurz anhand vom Beispiel Jennifer (HS12) zeige. Mehrere Schüler_innen äußern sich explizit kritisch zu antimuslimischem Rassismus und sehen das Problem nicht in einer kulturellen Differenz, sondern vielmehr in dem

diese begründende Herrschaftsverhältnis. Hier werde ich exemplarisch die Fälle von Memnun (HS08) und Lara (Gym18) vorstellen.

Säkularität/Religiosität, Geschlechterrollen und Freiheit

Jannik (Gym01) antwortet auf die Frage, ob sich Kultur irgendwie durch Globalisierung verändert.

I: Mhm. Ja. Das stimmt. Ähm, ich habe noch eine Frage zu einem anderen Bereich: Glaubst du, Kultur verändert sich durch Globalisierung?

S: Ja. (...) In manchen Ländern mehr, in manchen Ländern weniger. Da wo die Kultur durch Religion bestimmt ist, denke ich mal, dass das eher langsamer geht, dass sich die Kultur verändert. Aber die, die eigentlich eher wie hier ... dass sich die Kultur hier schneller verändert. Auf jeden Fall. Ähm, da wo es halt sich entwickelt hat durch bestimmte Richtlinien wie, ich sag' ich jetzt mal, islamische Länder, da geht das bestimmt nicht so schnell, dass die Kultur komplett sich verändert. Komplett verändern wird sie sich wahrscheinlich sowieso nicht. Ein paar Sachen werden immer dableiben. Aber sie verändert sich schon im Großen und Ganzen. Die Kultur hier in Deutschland hat sich bestimmt auch geändert, jetzt in der letzten Zeit. Es gibt zwar immer noch dieselben Feiertage und so weiter und so fort. Aber, ähm, ich denke auch mal durch den kompletten Medieneinfluss wird sich das ein wenig auch ändern, weil man sich Kulturen aus anderen Ländern anguckt. Sich irgendwelche Dinge anguckt und auch abguckt, wo man dann denkt: „Ach ja. Das ist ja eigentlich doch ganz nett. Das kann man bestimmt hier auch irgendwie einführen.“ Und dass sich das dann alles miteinander vermischt. Außerdem hat man ja auch noch, dass durch die Globalisierung jetzt nicht mehr .../Früher war meine Mutter die einzige Türkin an einem Gymnasium. Und jetzt, wenn man sich hier heute unsere Schule anguckt, da ist ja die Hälfte oder drei Viertel hat ausländische Wurzeln. Ich bin ja selber halb Türke so. Und durch diese ganze Vermischung, ähm, denke ich mal, dass sich da die Kultur auch ein bisschen verändert. In manchen Ländern halt mehr und in manchen weniger. (Jannik, Gym01)

„Kultur“ – hier verstanden als eine Lebensweise, die einem spezifischen Land eigen ist – verändert sich, Jannik zufolge, verschieden schnell. Den Unterschied macht hier die Religiosität aus; wenn also eine „Kultur durch Religion bestimmt“ sei, verändere sie sich „langsamer“. Sein Beispiel sind die „islamischen Länder“, wo es „bestimmt nicht so schnell“ geht, dass „die Kultur sich komplett verändert“. Er fügt hinzu: „Komplett verändern wird sie sich sowieso nicht.“ Es ist nicht eindeutig, ob diese Aussage nun als ein Spezifikum für „islamische Länder“ zu verstehen oder vielmehr allgemein gilt. Es liegt aber nahe, dass sie allgemein gilt, da er danach auf die Veränderung der Kultur in Deutschland zu sprechen kommt. Seine Ideen zur „Vermischung“ werde ich an dieser Stelle nicht ausführlich und explizit diskutieren, da sie dem Abschnitt zu Hybridität (3.2.4) angehören und hier in eine andere

Richtung führen würden. An dieser Stelle ist davon von Interesse, dass er diese als positiv ansieht und sich selbst als „halb Türke“ positioniert. Der zentrale Punkt für die Analyse dieses Zitats ist die Herstellung der Differenz durch das Kriterium der Religiosität, das er als ausschlaggebend für die Veränderbarkeit einer Kultur darstellt. Das implizite Gegenbild ist das einer säkularen Kultur. Dies stellt für Jannik das zentrale Differenzmerkmal zwischen den „islamischen Ländern“ und „Deutschland“ dar. Darauf folgt ein Gesprächsabschnitt zu der Veränderung von Film- und Esskultur, den ich hier nicht zitiere. In dem Abschnitt ist insbesondere der Gedanke der Erweiterung des kulinarischen Spektrums in Deutschland von „deutschen Kartoffeln“ durch eingeführte Produkte auffällig, wie etwa „spanische Tomaten“. Im Anschluss daran frage ich nach Sprachen.

I: Mhm. Du hast ja vorhin auch gesagt, dass überall jetzt Englisch gesprochen wird. Das ist ja vielleicht auch .../

S: Ja, stimmt! Das kann man auch nehmen, dass, ähm, jetzt mittlerweile nicht mehr nur Deutsch oder halt die eigene Sprache, Muttersprache gelernt wird, sondern, ähm, um mittlerweile hier in Deutschland an einem Gymnasium den Abschluss machen zu können muss man drei Sprachen können, zwei Fremdsprachen. Die eine mindestens fünf Jahre. Und, ähm, das ist auch Teil, auf jeden Fall, der Globalisierung und Kulturveränderung. Weil man dadurch den Leute schon praktisch das Angebot gibt: „Los. Geh' ins Ausland. Mach' da irgendwas.“ Ja. (...) Und dadurch vermischt sich ja eigentlich auch alles miteinander wieder. (...) Und ich weiß auch nicht, inwiefern sich die Kultur verändert .../ Also, wir haben jetzt, sag' ich jetzt mal, immer noch so die ziemlich deutsche Kultur. Ich weiß jetzt auch nicht wie das ist, wenn jetzt hier halt, ähm, Immigranten sind. Wie das bei denen dann ist mit der Kultur. Und wie die die deutsche Kultur sehen, wie ihre Kultur sehen und wie die die Veränderung oder Vermischung sehen. Jeweils halt. Aber man sieht es auch, dass es immer noch abgrenzt ist. Dass hier teilweise muslimische Schüler Feiertage haben an Tagen, wo wir Schule hätten zum Beispiel. Das gibt es ja auch. Ja, deswegen. In gewissen Weisen wird es vermischt, in anderen bleibt es halt gleich. (Jannik, Gym01)

Ohne hier das Kapitel zu Hybridität vorwegnehmen zu wollen, ist dieser Aspekt sehr zentral für Janniks Umgang mit der Diskussion um den Islam und Muslime in Deutschland. Für ihn, wie auch für viele anderen – kommt er immer wieder auf das Beispiel der Muslime als Andere zurück. Dabei diskutiert Jannik – und zahlreiche andere Schüler_innen – die Unterschiede sehr viel weniger absolut und auch unaufgeregter als es in Diskussionen in den Medien zu beobachten ist. Von seinen Überlegungen zu Sprachen kommt er wie automatisch zu ‚Kultur‘, die er scheinbar als eine Verknüpfung von einer vermeintlich gruppenspezifischen Lebensweise mit identitärer Verortung begreift. Er begreift sich als Teil der „deutsche[n] Kultur“, wenn er sagt, dass „wir [...] immer noch die so ziemlich deutsche Kultur“ hätten.

Er thematisiert aber direkt im nächsten Argumentationsschritt die Perspektive von „Immigranten“ und fragt, wie diese wohl „die deutsche Kultur“, „ihre Kultur“ und die „Veränderung oder Vermischung“ sehen. Er stellt fest, dass es „immer noch abgegrenzt“ sei. Als Beispiel führt er an, dass hier „teilweise muslimische Schüler Feiertage haben an Tagen, wo wir Schule hätten“. So kommt er zu der unaufgeregten Schlussfolgerung: „In gewissen Weisen wird es vermischt, in anderen bleibt es halt gleich.“ Ich frage daraufhin nach seinem Verständnis von deutscher Kultur.

I: Mhm. Und was wäre für dich deutsche Kultur? Oder inwiefern wird die sozusagen ... verändert die sich durch die Globalisierung? (...) Auch wieder eine schwierige Frage.

S: Auch wieder eine schwierige Frage!

I: Ich bin gespannt.

S: Erstmal fragen was deutsche Kultur ist. So. Ähm (...). Mhm (...). Das ist wirklich, ähm, ja .../ Also was halt in Deutschland bei mir .../ Oder was da viel ist .../ Wo ich mir jetzt was vorstellen könnte war halt früher viel Theater und Vorstellungen und so was in der Art. Während die deutsche Kultur zum Teil aber auch christlich bedingte .../ Ich meine man hat ja immer noch irgendwelche Feiertage wie Christ Himmelfahrt oder so was. Wo man dann frei hat. Deswegen, ein bisschen muss da ja auch gewesen sein. Ähm, kommt ja auch von den Ursprüngen hier ganz groß. Hier die Römer, die hier in Deutschland dann waren, haben das ja alles mitgebracht, denke ich mal. Ja, genau. Geschichte. Und, ähm, ja .../ Deutsche Kultur? Was gehört denn noch zur Kultur? Also die Deutschen waren ja generell eigentlich von der Kultur her immer etwas freier als die anderen. Wenn man jetzt FKK Strände zum Beispiel nimmt, das ist ja .../ Ist das deutsch? Kam das aus Deutschland?

I: Weiß ich gar nicht.

S: Aber auf jeden Fall ist das eine relativ freie Sache gewesen, wenn man das jetzt mit anderen Kulturen vergleicht wo die sich bedecken müssen oder ihre Reize verdecken müssen. Oder wollen. Sagen wir mal wollen, nicht müssen. Dass die Deutschen da eigentlich immer schon relativ frei waren. Und ich denke, dass jetzt auch dieser Trieb zum Freiheitsdenken auch immer weiter kommt. Das heißt die deutsche Kultur verändert sich vielleicht gar nicht so stark. Aber andere Kulturen eventuell schon, die jetzt auch denken: "Mhm. Ich kann jetzt mein Ding durchziehen und nicht irgendwie andere Sachen." Aber zu den Ländern habe ich jetzt kein Beispiel. Das weiß ich jetzt nicht. (Jannik, Gym01)

Eindeutig ist, dass er keine eindeutige Antwort auf die Frage hat, was deutsche Kultur ist. Im ersten Ansatz denkt er an „Theater und Vorstellungen“, die es „früher viel“ gegeben hätte. Dies erinnert mich an die nationalistische Metapher des ‚Landes der Dichter und Denker‘. Doch diesen Gedanken verfolgt er nicht weiter und setzt neu an. So sei die „deutsche Kultur zum Teil aber auch christlich“ geprägt. Er sieht aber

das Christliche offenbar nicht als lebendige Praxis der Gegenwart der ‚deutschen Kultur‘ an, sondern vielmehr als Relikte der Vergangenheit, die noch in „irgendwelche[n] Feiertagen“, an denen „man dann frei hat“, aufscheinen würden. Deswegen müsse da „ein bisschen [...] ja auch gewesen sein“. Er sieht das Christliche also weniger als einen gegenwärtigen Teil ‚deutscher Kultur‘ an, sondern vielmehr als nur noch symbolisch aufscheinenden Teil des Entstehungskontexts der ‚deutschen Kultur‘. So kommt er dann auch gedanklich zu den „Ursprüngen“, von denen das ja „ganz groß“ komme. Die „Römer“, die „hier in Deutschland“ gewesen seien, hätten „das ja alles mitgebracht“. Nun setzt er neu an. Dabei bleibt unklar, ob es eine Verbindung des neuen Arguments zu den christlichen oder römischen Ursprüngen gibt. Jannik stellt fest, dass „die Deutschen [...] ja generell eigentlich von der Kultur her immer etwas freier als die anderen“ gewesen seien. Als Beispiel führt er die FKK-Strände an. Diese Praxis sei eine „relativ freie Sache“ gewesen; insbesondere im Gegensatz zu „anderen Kulturen [...], wo die sich bedecken müssen oder ihre Reize verdecken müssen“. Im Anschluss korrigiert er sich selbst und tauscht ‚müssen‘ gegen ‚wollen‘. Damit spricht er implizit die Frage der Agency von Muslimen und vor allem Musliminnen an, zu der wir weiter noch kommen werden. Mit dem Herausstellen des ‚Wollens‘ hebt er sich von einigen anderen Schüler_innen ab, bei denen Muslim_innen eher als willenlose Opfer einer religiösen Herrschaft erscheinen.

Aus dieser Gegenüberstellung der freiheitlichen Freikörperkultur in Deutschland und der Praxis der Verdeckung der „Reize“ leitet Jannik ein Wesensmerkmal der „Deutschen“ ab, die „eigentlich immer schon relativ frei waren“. Er sieht hier einen „Trieb zum Freiheitsdenken“, den er als ‚deutsch‘ oder ‚westlich‘ kategorisiert. Da dieser Trieb Teil des Deutschseins sei, gehe es immer weiter, ohne dass sich die „deutsche Kultur [...] so stark“ verändern müsste. Im Gegensatz dazu würden sich „andere Kulturen“ eventuell schon stärker verändern müssen, wenn in diesen dieser „Trieb zum Freiheitsdenken“ auch Fuß fassen würde. Jannik beschreibt dieses Fußfassen des „Triebes zum Freiheitsdenken“ in „anderen Kulturen“ mit der Ausweitung individualistischer Freiheit, wenn „ich jetzt mein Ding durchziehen [kann] und nicht irgendwie andere Sachen“. In diesen „anderen Kulturen“ ist es also Jannik zufolge so, dass die Menschen bisher fremdbestimmt waren und keine individuelle Freiheit ausleben konnten und können. Im Gegensatz dazu zeichne sich „deutsche Kultur“ genau durch die Autonomie und Selbstbestimmung aus.

Er stellt fest, dass ihm kein Land als Beispiel einfallt. Allerdings lassen sich durch andere Stellen einige Verknüpfungen herstellen, die nahelegen, dass Janniks Vorstellungen über die Dichotomie der freien und unfreien ‚Kulturen‘ die „islamischen Länder“ und die „westliche Welt“ meinen, wie etwa im folgenden Zitat.

I: Und du hast vorhin schon die islamischen Länder angesprochen.

S: Ja.

I: Ähm, wieso verändern die sich anders als, ähm .../ Also, wieso sind die anders von der Globalisierung betroffen als jetzt zum Beispiel Deutschland?

S: Weil die einfach ganz andere Grundgedanken haben und eine ganz andere Mentalität. Also, ähm, die haben ja auch ganz .../ Also, die islamischen Länder, die sehnen sich ja alle ziemlich noch nach den nahöstlichen Ländern. Die halten sich ja so ziemlich daran. Und die westliche Welt .../ Das kann man jetzt auch wieder sagen: Westliche Welt/Östliche Welt/Globalisierung und so weiter. Mhm. Ähm, Türkei ist jetzt zum Beispiel ein Beispiel, die wollen sich ja immer weiter an die westliche Welt annähern. ABER, man merkt halt immer noch total, dass das ein islamisches Land ist. Also da bin halt auch öfter jetzt mal, ähm, gewesen. Man merkt halt an der Kultur, die sind schon freier als andere islamische Länder, aber halt trotzdem immer noch so ein bisschen ... nicht so frei. Also die .../ Mhm. Wie verändern die sich anders? (...) Wir haben halt Gesetze nach Grundgesetzen, würde ich jetzt man sagen, den Human Rights, ich weiß jetzt nicht den Menschenrechten oder halt nach Menschenverstand. Wir haben jetzt keine christlichen Gesetze, wie zum Beispiel .../ Na gut, okay „Du sollst nicht töten“ gibt es im Islam auch. Aber wir haben jetzt .../ Aber da wird das ja auch viel durch den Koran eigentlich, glaube ich schon, als Gesetz auch gegeben. Dementsprechend kann sich das da anders verändern als hier, wenn da andere Grundgedanken in der kompletten Lebensweise sind. (Jannik, Gym01)

War es an vielen Stellen im Gespräch mit Jannik unklar, inwiefern die Unterschiede zwischen den „islamischen Ländern“ und der „westlichen Welt“ eher graduell oder als Wesensunterschied denkt, erscheint die Differenz in diesem Abschnitt sehr absolut. Die „islamischen Länder“ hätten „einfach ganz andere Grundgedanken“ und eine „ganz andere Mentalität“ als die „westliche Welt“. Es scheint so, als stelle er zwischendurch diese Dichotomie als solche infrage, wenn er die „westliche Welt“ als Kategorie einführt; „das kann man jetzt auch wieder sagen: Westliche Welt/Östliche Welt/Globalisierung und so weiter“. Hier erscheint ihm die dichotomische Kategorisierung leichtes Unwohlsein zu bereiten. Doch dieses wird von ihm durch die Beobachtung davon aufgelöst, dass es durchaus Anpassungsbestrebungen einiger „islamischen Länder“ an die „westliche Welt“ gäbe. Als Beispiel führt er die Türkei an. Diese wolle sich zwar „annähern“, aber man merke „halt immer noch total, dass das ein islamisches Land“ sei. Man merke an der „Kultur“, dass „die“ da „schon freier als andere islamische Länder“ seien, „aber halt trotzdem immer noch so ein bisschen ... nicht so frei“. Der dichotomisierende Differenzmarker von Freiheit/Unfreiheit spielt bei vielen Schüler_innen eine zentrale Rolle. Die Grundannahme ist hier, dass die „islamische Welt“ ihrem Wesen nach unfrei sei, während die „westliche Welt“ im spiegelbildlichen Gegensatz frei sei,

also Autonomie, Individualität, Meinungsfreiheit, Freiheit der Vernunft usw. beinhaltet. Auffällig ist außerdem das – nicht nur bei Jannik immer wiederkehrende – Rekurrenzen auf die koloniale Temporalität, was sich in Ausdrücken wie „noch nicht“, „immer weiter“, „schon“ usw. ausdrückt.

Jannik stellt eine einseitige Tendenz der – offensichtlich von Jannik befürworteten – Anpassung der „östlichen Welt“ an die „westliche Welt“ fest. Allerdings sieht er hier eine grundlegende Differenz, die diese Tendenz behindert. Die Fähigkeit zur Veränderung der „östlichen Welt“ sei eingeschränkt, da diese andere „Grundgedanken in der kompletten Lebensweise“ hätten. Während „wir“ – damit ist Deutschland oder die „westliche Welt“ gemeint – „halt Gesetze nach Grundgesetzen“ bzw. den „Menschenrechten oder halt nach Menschenverstand“ hätten, seien die Gesetze und die Gesellschaftsordnung in der „östlichen Welt“ von der Religion bestimmt. „Hier“ gäbe es keine „christlichen Gesetze“, während der „Koran“ in der „östlichen Welt“ das Gesetz bestimme. Diese Differenz wird auch nicht durch Ähnlichkeiten zwischen Christentum und Islam aufgehoben, wie etwa dem Gebot „Du sollst nicht töten“. Der Differenzmarker verläuft zwischen einer angenommenen Säkularität der „westlichen Welt“ und einer angenommenen Religiosität der „östlichen Welt“ als wesensbestimmende Eigenschaften. Diese dem Westen zugeschriebene Säkularität funktioniere laut Jannik statt nach religiösen Prinzipien nach dem Prinzip der „Menschenrechte oder halt dem Menschenverstand“. Dies ist ein klassisches Theorem der Aufklärung. Andersherum steht also die „östliche Welt“ für Ungleichheit und Ungerechtigkeit statt für Menschenrechte und für Unvernunft statt für Vernunft. Gerechtigkeit und Vernunft wird so zu einer Eigenschaft der „westlichen Welt“.

Finn (HS04) assoziiert mit dem Begriff ‚Globalisierung‘ insbesondere „Modernisierung“. Dabei argumentiert er häufig auf einer technischen und infrastrukturellen Ebene. Das von ihm vermutete implizite Ziel der Globalisierung sieht er in der Herstellung von mehr Gleichberechtigung, die er befürwortet.

I: Mhm. Und fallen dir noch andere Aspekte zu Globalisierung ein? Also, du hast jetzt sehr stark Modernisierung gesagt. Und gibt es noch andere?

S: Globalisierung? Vielleicht, dass kein Krieg mehr ist zum Beispiel? Wie jetzt zum Beispiel gerade in ... wo ist das? Auch in Afrika da gerade? Ja, da jedenfalls.

I: Meinst du in Mali?

S: Genau in Mali. Da werden ja auch die Soldaten hingeschickt jetzt wieder. So wie es auch in Afghanistan war. Ich denke das ist, weil die wollen jetzt eigentlich auch damit erreichen, dass kein Krieg mehr auf der Welt existiert. Dass eben alle friedlich zusammenleben.

I: Mhm. Und du hast vorhin auch gesagt „gleichberechtigt zusammenleben“?

S: Genau.

I: Was heißt das? „Gleichberechtigt“?

S: Ja, dass zum Beispiel jetzt, wie in Saudi-Arabien .../ Da sind die Frauen benachteiligt, da sind die Jungs wertvoller. Das finde ich wieder blöd, weil die ja auch nur Menschen sind. Und haben auch genau das gleiche Recht, wie ein Mann. Ja, und deswegen finde ich das eigentlich dann besser, wenn alle gleichberechtigt sind. (Finn, HS04)

Diese Wendung des Interviews war für mich vor allem deswegen überraschend, da Finn vorher über Armut und schwierige Lebens- und Arbeitsbedingungen im Globalen Süden berichtet hatte und insofern ein Bezug von „Gleichberechtigung“ auf diese Ungleichheiten nahegelegen hätte. Stattdessen assoziiert er damit aber die durch kulturelle Differenz begründete Gender-Ungleichheit.

I: Mhm. Und das passiert durch die .../ Wodurch passiert das, dass alle gleichberechtigt sind?

S: Ja, auch durch die Globalisierung. Dass eben dann friedliches Zusammenleben ist. Und dann wird sich das ja auch ändern irgendwann automatisch. Und wenn nicht der religiöse Hintergrund dabei so wäre. Weil, der bestimmt ja auch vieles der Menschen. Gerade in solchen Ländern dort.

I: In welchen Ländern?

S: Ja, auch so arabische Länder. Die haben ja so einen Glauben, dass Frauen nichts Wert, sag' ich mal, sind. Und die Männer alles können. Und damit hat das auch noch ein bisschen was zu tun, dass das nicht so schnell geändert wird. Denke ich mal. (Finn, HS04)

In der Globalisierung sieht er die treibende Kraft für Frieden und Gleichberechtigung, welche durch die Globalisierung „irgendwann automatisch“ einträten. Es ist aber die von Finn angenommene Religiosität in den „arabische[n] Ländern“, die diesem Prozess im Weg steht bzw. die dafür sorgt, dass „das nicht so schnell geändert wird“. Er nimmt an, dass „die“ in den „arabische[n] Ländern“ einen „Glauben“ hätten, dass „Frauen nichts Wert [...] seien“. In diesen wenigen Sätzen konstruiert Finn eine homogene Gruppe der Menschen in den „arabische[n] Ländern“, die sich durch Religiosität und Gender-Ungleichheit charakterisieren. Religiosität und Gender-Ungleichheit werden auf diese Weise zum zentralen Differenzmarker zum ‚Westen‘ oder Deutschland.

Religiosität und Genderungleichheit werden hier auf eine spezifische Weise miteinander verknüpft. Während es – wie am Beispiel von Jannik gezeigt – bei der Verknüpfung von Religiosität und Freiheit eher allgemein die Religiosität sei, die

insbesondere in den „arabischen Ländern“ und bei ‚Muslim_innen‘ zu Unfreiheit führte, ist es in diesem Beispiel und in zahlreichen anderen Interviews bei der Verknüpfung von Religiosität und Genderungleichheit nicht die Religion als solche, sondern die muslimische Religion, die als ursächlich für die Genderungleichheit gesehen wird. In Finns Worten hätten „die [...] ja so einen Glauben“, womit er auf den spezifischen Glauben verweist. In der Folge führt er seine Vorstellungen über Genderungleichheit weiter aus.

I: Mhm. Und jetzt in arabischen Ländern sagst du .../ Warum besonders in arabischen Ländern?

S: Ja, das kenne ich eben so, dass diese Scheichs und alle, die da sind, die Reichen, eben auch hunderte Frauen haben und die machen die ganze Arbeit, sag' ich mal. Und die Männer, die lassen sich ein schönes Leben machen. Also, die Frauen müssen arbeiten und die Männer haben ein schönes Leben.

I: Mhm. Und, ähm, das ist zufällig in arabischen Ländern so?

S: Es gibt auch noch vereinzelt andere Länder wo das so ist. Aber ich sag' jetzt mal so, insbesondere finde ich das immer bei den arabischen Ländern so. Weil ich das eigentlich bei fast jedem so ist, das ich kenne. Saudi-Arabien. Türkei, da ist das ja auch noch teilweise so, obwohl das verboten würde. Ja, eben solche Länder. Deswegen denke ich mal, dass es dort extrem ist. (Finn, HS04)

Finns Illustration der Genderungleichheit in den „arabische[n]“ Ländern ist bestimmt von einem extremen Bild islamischer Polygamie, der an orientalistische Fantasien von ‚morgenländischen‘ Haremsstrukturen erinnert. Dieses Bild verknüpft er mit der Frage von sozialer Ungleichheit und geschlechtlicher Arbeitsteilung. Zwar macht für ihn scheinbar diese patriarchale Struktur die Sozialbeziehungen in den „arabischen Ländern“ aus, andererseits sei sie nur für die Reichen realisierbar. Die Rolle der Frauen innerhalb seiner Vorstellung der geschlechtlichen Arbeitsteilung wird dabei nicht durch als weiblich konnotierte Arbeit charakterisiert. Vielmehr stellt er sich die Frauen als ausgebeutete Arbeiterinnen vor, die die „ganze Arbeit“ machten, während die Männer „sich ein schönes Leben“ machten. Er schließt dabei nicht aus, dass es „noch vereinzelt andere Länder“ gäbe, in denen es eine solche Genderungleichheit gäbe. Allerdings fände er das „insbesondere [...] immer“ in den „arabischen Ländern“. Dort sei es „bei fast jedem so“, das er kenne. Im Gegensatz zu Saudi-Arabien sei es in der Türkei nur noch „teilweise so“. Auch wenn Finn die Option offen lässt, dass es auch in ‚nicht-arabischen‘ Ländern Genderungleichheit gäbe und er graduelle Abstufungen sieht, charakterisiert er ‚arabische Länder‘ als durch Genderungleichheit geprägt, während, im Gegensatz dazu, eine solche im ‚Westen‘ von ihm nicht gesehen wird.

Toleranz

Ebenfalls weit verbreitet in den Vorstellungen über das Verhältnis zwischen dem ‚Westen‘ und dem ‚Islam‘ ist ein Umgang, den ich als Toleranzdiskurs zusammenfasse. Auf die Frage, ob sich die Kultur irgendwie durch Globalisierung verändere, spricht Anna (HS16) das Thema Moscheen an.

I: Und glaubst du, dass sich die Kultur dadurch verändert? [...]

S: Ähm, und es werden jetzt Moscheen auch hier in Deutschland gebaut. Und, ähm, da gibt es schon Leute, die sagen, dass die das .../ So Menschen, die halt an Jesus glauben sagen, dass das nicht gut ist, weil dann mehrere von der Kirche zur Moschee gehen. Halt lieber zur Moschee gehen. Weil, diese Kultur gefällt denen halt besser. Oder halt auch andersherum. Und, ähm, deswegen gibt es auch immer so, denk' ich mal, Krieg so zwischen .../ Also, dass denen das in der Türkei das nicht so gefällt, weil sich das halt alles ändert. Dass immer mehr rübergehen nach Deutschland. Und da in die Kirchen auch dann gehen.

I: Und deswegen gibt es Krieg in der Türkei?

S: Also, nee. Also, ich weiß nicht wie ich das sagen soll. Aber ich denke schon, dass die das nicht ganz so toll finden. Die, die einen richtig starken Glauben haben. Oder halt auch was .../ Oder den Glauben unter etwas anderem verstehen. Also, dass sie .../ Es gibt ja hier so etwas wie, ähm, Allah oder so. Und der sagt ja auch: „Man soll nicht töten.“ Aber die Leute töten, ähm, Leute und drohen denen, damit sie halt in der Moschee bleiben, sozusagen. So kann ich mir das gut vorstellen halt. Ja [lacht].

I: Und was denkst du dazu? Warum machen die das?

S: Warum die das machen?

I: Oder machen das nur Leute in Moscheen?

S: Also, ich denke, dass das überall so ist in den Kulturen. Dass irgendwelche das nicht gut finden und deshalb, ähm, schlechte Sachen machen halt.

I: Mhm. Also auch im Christentum?

S: Ja, also ich denke schon. Es gibt ja halt sehr viele böse Menschen. (Anna, HS16)

Interessant erscheint mir zunächst, dass Anna bei der Frage nach einer Veränderung der Kultur durch die Globalisierung das Thema Moscheen assoziiert. Dabei hatte ich im Vorhinein schon mit dem Stichwort Coca Cola zum Thema Kulturveränderung eine andere Fährte gelegt, die möglicherweise zur globalen Arbeitsteilung, globalen Marken usw. hätte führen können. Stattdessen sieht Anna dieses Thema als wichtig an. Sie beschreibt das Verhältnis zwischen Anhänger_innen von christlichen Kirchen und dem Islam als zumindest potenziell konfliktthaft. Dieser Konflikt entspringt

in ihrer Vorstellung einem Konkurrenzverhältnis, in dem beide Glaubensinstitutionen um Anhänger_innen buhlen. Auf Nachfrage erläutert sie ihr Bild von einer potenziell gewaltvollen Kultur innerhalb von Moscheen. Trotz eines Widerspruchs zu den Lehren des Islam – wie beispielsweise „du sollst nicht töten“ – würde getötet und bedroht, um den Weggang von Religionsanhänger_innen zu unterbinden. Auf weitere Nachfrage sieht sie diese Anwendung von Gewalt, die sie zunächst mit dem Islam assoziiert hatte, aber nicht als Charakteristikum des islamischen Glaubens, sondern vielmehr in allen „Kulturen“, auch im Christentum. Den Grund dafür sieht sie scheinbar nicht in der Religion, sondern darin, dass es „halt sehr viele böse Menschen“ gäbe.

Im weiteren Gespräch stellt sie die Frage der Religionszugehörigkeit noch expliziter als die Frage einer persönlichen Vorliebe heraus, die auch als solche akzeptiert werden sollte.

S: Also so .../ Mhm, das ist ja eigentlich wie als wenn .../ Das ist jetzt ein doofes Beispiel, aber wenn alle sagen .../ Das hatten wir letztens zum Beispiel. Ich mag kein Schokoladeneis. Und, ähm, wir wollten Eis kaufen. Und haben Leute gefragt: „Was magst du denn für Eis nicht?“ Damit man es halt nicht kauft. Da habe ich gesagt: „Ich mag kein Schokoladeneis.“ Und alle so: „Hä? Warum magst du kein Schokoladeneis? Das mag doch jeder!“ Und, ähm, ja .../

I: Dass so was halt doof ist, dass man einfach so eine Meinung oder Vorliebe von jemand dann so ... sich dann darüber lustig macht?

S: Ja, also die sagen dann halt: „Nee. Du sollst das aber mögen. Das mag jeder. Also sollst du das auch tun.“ Und das ist halt nicht schön. Das ist doof. (Anna, HS16)

Ihre Metapher ist dabei eine negative: Sie mag kein Schokoladeneis, wird deswegen als Abwechlerin angesehen und es wird ihr gesagt, dass sie es aber mögen sollte, da alle es mögen. Mit diesem Bild kritisiert sie Praxen innerhalb und zwischen Glaubensgemeinschaften, in denen eine religiöse Vorliebe nicht einfach als solche toleriert wird. Anna plädiert dafür, dass es eine persönliche Entscheidung ist, welche religiöse Vorliebe man hat. Sie findet es „nicht schön“ und „doof“, wenn in diese persönlichen Vorlieben reingeredet wird.

Jennifer (HS12) argumentiert ähnlich.

S: Ich finde .../ Die sagen ja, dass ihre Religion auch eine Religion ist. Und ich finde das ist auch so. Jeder kann ja nach seiner Religionsart leben. Und das ist ja auch in Ordnung, finde ich.

I: Mhm. Ja. Und glaubst du, dass manchmal Leute wegen ihrer Religion irgendwie diskriminiert werden oder so?

S: Bestimmt. Ja, auf jeden Fall.

I: Auch hier in Deutschland?

S: Ja.

I: Wer zum Beispiel?

S: Zum Beispiel auch die Türken. Die meisten sagen dann: „Warum tragen die ein Kopftuch? Das ist doch voll hässlich.“ Das sagen ganz viele. Aber das ist ja deren Religion. Manche leben ja auch ... essen nur abends und so.

I: Mhm. Und wieso sagen manche Leute, dass ein Kopftuch hässlich ist?

S: Jeder hat ja einen anderen Geschmack. Aber, wenn das deren Religion ist, können die das ja machen. Das müssen die ja wissen so ein bisschen. (Jennifer, HS12)

Jennifer stellt zunächst fest, dass „jeder [...] nach seiner Religionsart leben“ könne. Auf die Nachfrage, ob Menschen wegen ihrer Religion möglicherweise diskriminiert werden, auch in Deutschland, bringt sie das Beispiel der „Türken“. Die meisten würden hier sagen, „warum tragen die ein Kopftuch? Das ist doch voll hässlich.“ Das würden „ganz viele“ sagen. Diese Einstellung sieht sie also als sehr verbreitet an. Jennifer kritisiert dies aber. Diese Form der Abwertung sei nicht okay, da sie der Religionsfreiheit widerspreche.

Lisa (Gym07) reflektiert ausgehend vom Thema EU über die Haltung zum Islam und hier insbesondere zum Kopftuch.

I: [lacht] Alles gut. Mhm, dann hast du vorhin auch nochmal kurz die EU angesprochen. Was hältst du von der EU?

S: Also, ich kenne mich eigentlich nicht so mit der EU aus. Aber ich weiß halt .../ Nee, also ich kenne mich da eigentlich nicht so richtig aus. Ich kenne halt nur ein paar Länder, die jetzt nicht mit dazugehören. Aber sonst? Ich weiß nicht. Ich glaube man muss halt bestimmte Vereinbarungen, also Bedingungen, einhalten, um in die EU zu kommen. Und ich finde das auch eigentlich ganz okay. Weil zum Beispiel .../ Ich weiß jetzt nicht so genau die Bedingungen, aber war das nicht auch irgendwie so, dass die Frauen irgendwie kein Kopftuch tragen müssen in der Türkei? Ich bin mir nicht sicher. Also wenn das so war, dann finde ich das einerseits nicht so gut, weil eigentlich ist das ja deren Kultur und deswegen könnte man es so lassen. Aber andererseits finde ich es auch verständlich. Weil, wenn man sich schon so da rein integrieren will, dann muss man auch schon was dafür tun sozusagen.

I: Mhm. Und was denkst du zu dieser Kopftuch-Frage?

S: Oh Gott. Eigentlich .../ Ich bin mir da sehr unsicher. Jeder kann eigentlich entscheiden .../ Jeder Frau kann entscheiden, ob sie ein Kopftuch tragen will oder nicht. Und wenn es ihr jemand verbietet, dann finde ich das eigentlich unfair, weil es ist ja

die, ähm, die Entfaltung der Persönlichkeit oder so. Das ist ja ein Grundgesetz auch irgendwie so. Und deswegen darf man das auch eigentlich nicht. Und, ähm, ich finde das auch zum Beispiel übertrieben, dass .../ Einmal hat irgendwie jemand eine Frau irgendwie umgebracht, so in zwanzig Sekunden oder ich weiß nicht, war sie tot. Mit achtzehn Messerstichen. Ich bin mir da jetzt nicht so sicher. Nur weil sie ein Kopftuch trug. Ähm, das war glaube ich auch irgendwie in der Politik war das mal. Ich weiß nicht irgendwo in einem Senat oder so. Ich weiß jetzt nicht genau, wo das passiert ist. Aber zum Beispiel so was finde ich nicht so gut, weil jeder darf ja seine Kultur frei entfalten und so. Deswegen würde ich einfach sagen, das finde ich so okay. (Lisa, Gym07)

Angesprochen auf die EU kommt sie zu der Frage der Eintrittsbedingungen. Sie vermutet, dass eine Bedingung für den Eintritt der Türkei in die EU sei, dass „die Frauen irgendwie kein Kopftuch tragen müssen in der Türkei“. Lisa stellt sich also vor, dass es in der Türkei eine Pflicht für alle Frauen gäbe, ein Kopftuch zu tragen. Die Frage des Kopftuchs sieht sie offenbar als eines der zentralen Felder im Verhältnis zwischen der EU und der Türkei an. Die Setzung der Bedingung der Abschaffung der vermeintlichen Kopftuchpflicht fände sie „einerseits nicht so gut“, weil es „ja deren Kultur“ sei. Andererseits fände sie diesen Hinderungsgrund „auch verständlich“. Wenn die Türkei sich in die EU „integrieren“ wolle, dann müsse sie „auch schon was dafür tun, sozusagen“. Hier bleibt unklar, was sie genau meint. Geht es allgemein darum, dass eine solche Integration auch mit einer Leistung einhergehen muss? Oder sieht sie in dieser Frage eine grundlegende kulturelle Differenz, die in dieser gelebten Form zu tief geht, als dass eine Integration in die Europäische Gemeinschaft gelingen könne? Beides scheint denkbar, wobei ein Blick auf die anderen Interviews, die einer ähnlichen Argumentation folgen, die Gefährdung des Gelingens der ‚Integration‘ aufgrund der vermeintlich zu tief gehenden kulturellen Differenz nahelegen würde. Lisas argumentatives Abwägen – auch in dieser ambivalenten Form – zwischen dem Recht auf kulturelle Selbstbestimmung und dem Problem der kulturellen Differenz in Bezug auf den Islam, ist hier sehr verbreitet.

Auf die Nachfrage zu ihrer Meinung zur „Kopftuch-Frage“ plädiert sie gegen ein Verbot und für die Selbstbestimmung von Frauen, ein Kopftuch zu tragen. Dabei nimmt sie Bezug auf das Recht der „Entfaltung der Persönlichkeit“. Im Anschluss stellt sie einen Zusammenhang zwischen einem Kopftuchverbot und der gewaltvollen Dimension von antimuslimischem Rassismus her. Sie bringt das Beispiel eines Mordes an einer Frau „mit 18 Messerstichen“, „nur weil sie ein Kopftuch trug“. Damit nahm sie höchst wahrscheinlich auf den Bezug auf den Mord an

Marwa el-Sherbini im Jahr 2009.³ Der Zusammenhang zwischen der Forderung nach einem Kopftuchverbot und der gewaltvollen Dimension des antimuslimischen Rassismus wird von ihr nicht weiter ausgeführt. Nichtsdestotrotz dient er ihr als Beleg für ihr Plädoyer dafür, dass sie es richtig findet, dass „jeder [...] seine Kultur frei entfalten“ können müsse. Damit wird deutlich, dass für Lisa das Problem nicht erst bei dem gewaltvollen Akt anfängt, sondern bereits bei ohne physische Gewalt auskommenden Diskriminierungsformen gegen Musliminnen. Möglicherweise liegt dieser Analogie auch ein Verständnis nicht-physischer Gewaltförmigkeit dieser Diskriminierungsformen zugrunde.

Kritik am antimuslimischen Rassismus

In den folgenden zwei Beispielen werde ich die Beobachtungen von Memnun und Lara zu antimuslimischen Rassismus darstellen. In einer längeren Interviewsequenz thematisiert Lara die Frage nach der ausgrenzenden Politik gegenüber Geflüchteten. Sie problematisiert, dass die juristische Dimension der Staatsbürgerschaft mehr wiegt, als die tatsächlichen Menschen mit ihren Fähigkeiten. Sie vermutet, dass gesetzliche und bürokratische Logiken mitursächlich für die durch die Asyl- und Flüchtlingspolitik hervorgebrachte Ungleichbehandlung sind. Daran anschließend stelle ich die Frage, ob das auch etwas mit Rassismus zu tun habe, womit ich ein Thema von Lara aus einem vorherigen Themenkomplex wieder aufgreife.

I: Glaubst du, es hat auch was mit Rassismus zu tun, dass das so passiert?

S: Mhm, ja. Also, jetzt nicht direkt die Regierung oder so, aber, ähm, es gibt Vorurteile, denke ich, auf der ganzen Welt schon. Also, vor allem in Deutschland würde ich aber eher sagen so bezogen auf Religion, wenn schon. Weil, muslimische Menschen vor allem sind ja auch die, die mehr kulturbezogen sind und sich weniger anpassen. In dem Sinne gibt es immer noch Menschen mit Kopftuch und so. Und das wird gar nicht

³Marwa el-Sherbini wurde am 1. Juli 2009 im Dresdner Landgericht mit 18 Messerstichen ermordet. Kurz vor dem Mord hatte sie in einem Beleidigungsprozess gegen ihren späteren Mörder ausgesagt. Dieser hatte el-Sherbini auf einem Spielplatz als „Islamistin“ und „Terroristin“ beschimpft, als sie ihn bat, eine Schaukel für ihren kleinen Sohn freizugeben. Sein Motiv dafür war, dass sie ein Kopftuch trug. El-Sherbinis Ehemann Elwy Okaz erlitt beim Versuch, seiner Frau zur Hilfe zu kommen, ebenfalls 16 Messerstiche, überlebte aber seine lebensgefährlichen Verletzungen – die übrigen Anwesenden hatten sich in einem Nebenraum des Gerichtssaals in Sicherheit gebracht. Ein Polizist, der schließlich zur Hilfe gerufen wurde, hielt den Ehemann für den Täter, schoss auf ihn und traf ihn in den Oberschenkel. Der Grund dafür ist offiziell ungeklärt; eine Auseinandersetzung mit institutionalisiertem Rassismus hat dies nicht zur Folge gehabt. Augenzeuge der Tat wurde el-Sherbinis und Okaz damals dreijähriger Sohn. Das Kind und sein Vater leben inzwischen in Kanada. Zur weiteren Einordnung der Tat und die öffentlichen und vom antimuslimischen Rassismus geprägten Diskurse vergleiche die Forschung von Yasemin Shooman (2014: 165 ff).

gerne gesehen. Und das ist halt Rassismus. Und das ist sehr .../ Manchmal kriegt man halt bestimmte Jobs nicht und so, obwohl man qualifizierter ist als andere. Ja. (Lara, Gym18)

Lara thematisiert an anderen Stellen im Interview mehrfach Rassismus gegen Schwarze Menschen. An dieser Stelle äußert sie aber, dass in Deutschland insbesondere bezogen auf Religion Diskriminierung – Rassismus – stattfindet. Die Idee, Vorurteile gegenüber Muslim_innen in einen Zusammenhang mit Rassismus zu setzen, konnte ich nur bei vier Schüler_innen vorfinden. Damit meint sie aber offenbar nicht beliebige Religionen. Von Diskriminierung betroffen sind aus ihrer Sicht insbesondere muslimische Menschen. Den Grund dafür sieht sie darin, dass diese „mehr kulturbezogen“ seien und sich „weniger anpassen“ würden. So gäbe es „immer noch Menschen mit Kopftuch und so“. Das würde „gar nicht gerne gesehen“.

Es ist nicht ganz einfach herauszufinden, was Lara hier meint, wenn sie von einer höheren Kulturbezogenheit und einer geringeren Anpassungsfähigkeit muslimischer Menschen spricht. Eine Interpretation ist, dass sie ‚Kultur‘ als etwas Ethnisches definiert, das nicht Teil der ‚westlichen‘, ‚modernen‘ Nicht-Kultur, also der ‚westlichen‘ Moderne sei.⁴ Doch was bedeutet dann Anpassung bzw. warum würden sich aus ihrer Sicht muslimische Menschen weniger anpassen als beispielsweise nicht-muslimische Migrant_innen? Eine mögliche Interpretation – die ontologische – erscheint mir zu sein, dass sie muslimische Menschen stärker als andere durch ihre Religion geprägt sieht. Hinzu kommt möglicherweise, dass hier implizit zum hegemonialen Denkraum Bezug genommen wird, nachdem das muslimische Weltbild dem des ‚Westens‘ in seinen Grundorientierungen stark widerspricht und eine tendenzielle Inkompatibilität unterstellt wird. In der Folge spricht sie jedoch über Menschen mit Kopftuch und, dass das „gar nicht gerne gesehen“ werde. Dies könnte für eine andere – eine nicht-ontologische – Interpretation sprechen. Sie nimmt hier implizit Bezug auf ein Blickregime, in dem sichtbare Kleidungsstücke oder Accessoires als Differenzmarker fungieren. Die ganz praktische hohe Sichtbarkeit und die hohe Symbolhaftigkeit des Kopftuches innerhalb des hegemonialen Blickregimes führten – dann dieser Interpretation zufolge – dazu, dass sich muslimische Menschen – in diesem Fall insbesondere muslimische Frauen, die ein Kopftuch tragen – weniger gut anpassen könnten. Beide Interpretationen scheinen mir in meiner Lesweise von Laras Argumentation – trotz ihrer Widersprüchlichkeit – gleichzeitig am Werk zu sein. Dass die Kulturbezogenheit, die Nicht-Anpassung und das Tragen des Kopftuchs „gar nicht gerne gesehen“ sind,

⁴Ausführlich dazu im Abschnitt 3.3.6.

qualifiziert Lara als „Rassismus“. Dies habe Folgen für die Betroffenen. So kriege „man halt bestimmte Jobs nicht und so, obwohl man qualifizierter ist als andere“.

I: Mhm. Hast du da noch Beispiele? Oder kannst du noch erzählen, was du dazu denkst?

S: Ja, das ist auch unlogisch und so. Das passt natürlich auch nicht in die Menschenrechte. Und die Religion entscheidet ja nicht, ob man klug ist oder so. Also ich meine, natürlich heißt das, man hat eine ein bisschen andere Sicht auf Dinge. Aber man kann trotzdem sich .../ Es gibt viele Menschen, die können irgendwie, ein bisschen entfernt von ihrem eigenen Glauben und so, für die ganze Welt denken und so. Und die kriegen dann aber nicht die Chance so, weil sie vielleicht äußerlich oder so ihren Glauben oder ihre Herkunft oder so zeigen und ausleben. Und .../ Ja. (Lara, Gym18)

Sie findet es „unlogisch“. Vor dem Hintergrund der vorangehenden Textpassagen verstehe ich ihre Äußerung so, dass eine Nicht-Verwertung vorhandener Qualifikationen aufgrund von rassistischen Grenzziehungen „unlogisch“ sei. Dies widerspreche auch den Menschenrechten. Die Religion entscheide ja nicht, ob „man klug ist oder so“. Damit rekurriert sie einerseits auf die Idee, nach der das vorurteilsbehaftete Denken einen Menschen nicht mehr in seinen vielen Dimensionen – wie etwa Klugheit – in den Blick nimmt. Andererseits referiert sie hier wiederum auf die Frage der Nicht-Verwertung vorhandener Qualifikationen durch rassistische Vorurteile. Sie führt aus, dass eine bestimmte religiöse Überzeugung zu einer „bisschen andere[n] Sicht auf Dinge“ führen könne. Doch es gäbe „viele Menschen“, die könnten „ein bisschen entfernt von ihrem eigenen Glauben [...] für die ganze Welt denken“. In diesem Gedankengang liegt die Annahme zugrunde, dass die Religion die Weltsicht beschränke, während eine säkulare Sicht dazu führe, „für die ganze Welt“, also universal, denken zu können. Implizit referiert sie hier auf eine Denkfigur aus der Aufklärung, in der es den aufgeklärten Europäern vorbehalten war, eine universalistische Weltsicht innezuhaben, während alle anderen Nicht-Europäer_innen qua ihrer Positionierung auf eine partikulare Weltsicht limitiert waren. Diese Menschen, die ‚trotz‘ ihres „kulturbezogen[en]“ Hintergrunds, eine universalistische Weltsicht haben könnten, bekämen aber „nicht die Chance“, weil sie „vielleicht äußerlich oder so ihren Glauben oder ihre Herkunft oder so zeigen und ausleben“. Dies würde sie innerhalb des hegemonialen Blickregimes abwerten bzw. sie würden „gar nicht gerne gesehen“. Lara changiert hier also zwischen einer Reproduktion von Zuschreibungen über Muslim_innen und einer dezidiert vorgetragenen Kritik an antimuslimischen Rassismus.

I: Ähm, und wie kommt das? Also, dass jetzt besonderes bei Muslimen da irgendwie gesagt wird: "Die gehören nicht dazu"? Oder da kriegt irgendein Muslime kein Job. Wie kommt das dazu?

S: Ja, also das kommt halt wegen der ganzen weltlichen Sache halt, dass es Terrorismus gibt und so. Und dann denkt man .../ Also man hört in den Nachrichten irgendwie von irgendwelchen Bombenanschlägen. Und vor allem die Politik oder der Staat hat dann sicherlich Angst, ähm, dass so was passiert halt auch in Deutschland. Und deswegen, wenn jemand so aussieht als würde er Moslem sein oder so, denkt man gleich, dass die Person möglicherweise was damit zu tun haben kann.

I: Mhm. Und was ist da dran?

S: Also, dass ist eigentlich dumm, das zu denken. Weil, man weiß ja, dass es im Koran oder so nicht drinsteht, dass man sowas machen soll oder so. Und es kommt ja immer auf die Interpretation an. Und es ist ja auch mit Christen so, die auch Dinge falsch machen. Aber in dem Sinne ist das einfach, dass man denkt, Terrorismus ist irgendwie das Schlimmste. Und vielleicht ist es auch .../ Also ich weiß auch nicht, warum man das macht. (Lara, Gym18)

Auf die Frage, wie es zur Diskriminierung von Muslim_innen käme, bringt sie eine neue Dimension ins Spiel. Dies sei nicht in der Religion oder religiösen Widersprüchen selbst begründet, sondern vielmehr in den „ganzen weltlichen Sachen“, nämlich dem Terrorismus. Durch die mediale Berichterstattung über „irgendwelche Bombenanschläge“ entstehe Angst, insbesondere in der „Politik“ oder dem „Staat“. Vor diesem Hintergrund entsteht nach Lara das Blickregime. Wenn also „jemand so aussieht als würde er Moslem sein oder so, denkt man gleich, dass die Person möglicherweise was damit zu tun haben“ könnte. Durch die Verwendung des „man“ nimmt sie sich da selber nicht aus; anders als im vorherigen Komplex, wo sie sich selbst explizit von der Diskriminierungspraxis abgrenzt. In der Folge qualifiziert sie diese Vorurteilsstruktur allerdings als „eigentlich dumm“. Schließlich stünde im Koran nicht drin, dass „man sowas machen“ solle. Es käme auf die Interpretation an und es gäbe ja auch „Christen so, die auch Dinge falsch machen“. Ich sehe hier zwei Argumente gegen den von ihr kritisierten antimuslimischen Rassismus. Zum einen stellt sie heraus, dass der islamistische Terrorismus nicht in der Religion verankert sei und dementsprechend die Tatsache Muslim_a zu sein, keinerlei Affinität zum Terrorismus beinhaltet. Zum anderen stellt sie fest, dass es ja auch Christen gäbe, die „Dinge falsch machen“. Damit ist die von ihr als vorherrschend wahrgenommene Verknüpfung von Terrorismus mit Muslim_innen nochmals ad absurdum geführt, da nicht unbedingt Terrorismus, aber zumindest ethisch falsches Verhalten ebenso durch Christen begangen werden könnte. Wenn also Terrorismus und ethisch falsches Verhalten weder in der Religion verankert, noch durch eine große Zahl von

Muslim_innen befürwortet sowie ethisch schlechtes Verhalten auf die Zugehörigkeit einer bestimmten religiösen Gruppe beschränkt ist, dann erscheint ihr die durch den vorherrschenden Blick hergestellte Verkettung von Terrorismus und Islam als „unlogisch“ und argumentativ widerlegt.

Memnun (HS08) schildert einen Vorfall in seiner Klasse. Wie bereits in den Reflexionen zum Forschungsprozess (2.1.2) dargestellt, wurde die Erhebung der Interviews an dieser Hauptschule von einigen Vorfällen im Lehrerzimmer begleitet. Nachdem ich den Lehrerinnen mitgeteilt hatte, mit welchen Schüler_innen ich Interviews führen will, sprachen sie mich im Lehrer_innenzimmer an. Sie sagten, dass ich mir dringend nochmal überlegen sollte, ob ich wirklich mit diesen Schüler_innen Interviews führen wolle, da diese „keinen Satz auf Deutsch zu Ende bringen könnten“. Außerdem hätten sie von „so einem abstrakten Thema wie Globalisierung eh keine Ahnung“. Mit solchen, ihre Schüler_innen abwertenden Argumenten versuchten sie mich eindringlich zu einem Wechsel der Interviewpartner_innen zu bewegen. Ich lehnte dies höflich ab. Mit diesem Eindruck eines bestimmte Schüler_innengruppen und ihr Wissen abwertenden Schulklimas ging ich dann in die Interviews. Die Interviews mit diesen als Nicht-Deutsche angesehenen Schüler_innen waren entgegen der Erwartung der Lehrerinnen sehr ergiebig, vielschichtig und thematisch tief. Einer von ihnen war Memnun.

Nach bereits einer knappen Stunde Interviewdauer stelle ich Memnun noch – wie in allen Interviews – die Abschlussfrage. Dieser Frage stelle ich voraus, dass ich nun mit allen Fragen durch sei. Ich erwähne nochmal, dass wir uns ja mit der Gestaltung von Bildungsprozessen, „Schulbücher und sowas“, beschäftigen. Dann frage ich, ob er mir noch irgendwas mit auf den Weg geben wolle, was wir beachten sollten. Im vorherigen Interviewverlauf wurden bereits viele Themen besprochen. An eines davon knüpft Memnun hier an. Er hatte berichtet, dass er durch Lehrer_innen benachteiligt worden sei. Den Grund vermutete er darin, dass er als „Ausländer“ angesehen werde und schwarze Haare habe.

S: Wissen Sie auch, wann ich das gemerkt habe? Also, meine alte Lehrerin, dass die so ein bisschen rassistisch war? Weil es gab so ein Mädchen in meiner Klasse, die war Türkin und die trug kein Kopftuch. Und dann .../ Wir hatten Sommerferien und dann hatten wir wieder Schule und dann trug dieses Mädchen ein Kopftuch. Und die Lehrerin hat sie angemacht: „Warum trägst du ein Kopftuch? Haben Deine Eltern dich gezwungen? Du brauchst das nicht zu machen?“

I: Krass.

S: Dann habe ich mir gedacht, was ist das für eine?

I: Und warum hat die Lehrerin das gemacht?

S: Ja, keine Ahnung. Weiß ich nicht. Weil viele .../ Ich weiß nicht. Dass viele denken, dass die Ausländer immer gezwungen werden, ähm, von unseren Eltern, das zu machen. So, dass das Kopftuch Muss ist. So dass die .../ Keine Ahnung. Weiß ich nicht. (...) Dass die denken, also andere Menschen, also Deutsche und so, egal welche, ähm, dass die denken, wie gesagt, dass die Eltern die Kinder zwingen, so wie diese Lehrerin, dass die dieses Mädchen zwingen, ein Kopftuch zu tragen. Aber sie hat gesagt: "Nein. Ich habe es freiwillig gemacht. Wegen meiner Religion und so was. Habe ich alles alleine gemacht." Sagte sie so dies und das. Ja.

I: Mhm. Und das wollte die Lehrerin nicht glauben, weil die so denkt ein Kopftuch ist nur ... das ist nicht freiwillig.

S: Genau. Ja. (Memnun, HS08)

Er bewertet die Haltung der Lehrerin als „rassistisch“, da sie der Mitschülerin vor der Klasse das Tragen ihres Kopftuchs zum Vorwurf macht bzw. ihr unterstellt, sie würde dazu gezwungen werden. Dieses Verhalten der Lehrerin stellt er in den gesellschaftlichen Kontext, in dem „viele denken“, „also andere Menschen, also Deutsche und so“, würden, dass die „Ausländer immer [von unseren Eltern] gezwungen“ würden, ein Kopftuch zu tragen. Dieses Bild findet er offensichtlich nicht nur falsch, sondern auch problematisch. Dieser gesellschaftlich verbreiteten Äußerung der Lehrerin stellt er die Aussage seiner Mitschülerin entgegen. Diese erklärte, Memnun zufolge, dass sie es „freiwillig gemacht“ habe und es mit ihrer Religion begründete. Durch die Kontrastierung der Äußerungen der Lehrerin mit der sprechenden Mitschülerin, die auf ihrer Selbstbestimmung beharrt, stellt er implizit heraus, dass die Äußerung der Lehrerin eine Objektivierung der Mitschülerin zur Folge hat. In Memnuns Darstellung der Lehrerin projiziert diese nicht nur ihre stereotypen Bilder auf die Schülerin, sie enthebt sie auch dem Status eines für sich selbst sprechenden Subjektes. Dadurch erhebt sich die Lehrerin in die Rolle der okzidentalen Retterin des orientalen Mädchens, das vor dem orientalen Patriarchat geschützt werden muss. Eine solche differenzierte Analyse suchte man im Lehrerzimmer dieser Schule vermutlich vergeblich.

Interessant ist hier auch Memnuns Selbstverortung. Er spricht von „unseren“ Eltern. Dabei ist er in Deutschland geboren, hat die deutsche Staatsbürgerschaft und eine als deutsch geltende Mutter. Dennoch fühlt er sich als „Ausländer“ und fühlt sich solidarisch mit der von Rassismus betroffenen Mitschülerin.

3.3.3 Farbe als Zugehörigkeitsmarker

In diesem Abschnitt liegen alle Aussagen zugrunde, in denen Farbe als Zugehörigkeitsmarker in der gegenwärtigen Migrationsgesellschaft angesprochen wird. Ich spreche hier von Farbe und nicht von Hautfarbe, da ich damit alle auf farblichen Unterschieden basierenden phänotypischen Merkmale mit einschließe, die zur Konstruktion von rassialisierter Differenz verwendet werden. Außer Hautfarbe ist hier insbesondere die Haar- und Augenfarbe als phänotypischer Differenzmarker zu nennen.

Bemerkenswert ist, dass das Thema fast ausnahmslos von Schüler_innen aufgebracht wurde, die von eigenen Diskriminierungserfahrungen berichten. Drei nicht-betroffene Schüler_innen sprechen das Thema an. Zwei von ihnen nehmen Bezug auf am Nationalsozialismus orientierte rechte Bewegungen der Gegenwart, die ein Bild des Deutschen als blond und blauäugig verträten. Eine weitere berichtet über die ungleichen Chancen auf dem Arbeitsmarkt aufgrund von Diskriminierung von Schwarzen Menschen, was sie neulich im Englischunterricht durchgenommen habe. Für die anderen scheint das Thema, soweit eine Nicht-Nennung in den Interviews diesen Rückschluss zulässt, keine hohe Relevanz zu besitzen – zumindest nicht für die Gegenwart. Dort wird dies eher auf die Vergangenheit der Sklaverei oder des Nationalsozialismus bezogen, ohne einen Bezug zur Gegenwart herzustellen. Kaum ein_e Schüler_in – es gibt zwei Ausnahmen – bringt eine auf die Farbe Bezug nehmende Äußerung, die Farbe – genauer: farblich begründete phänotypische Merkmale – mit positiven oder negativen Attribuierungen in Verbindung setzt. Dies steht im Kontrast zu den weiter unten dargestellten Erfahrungen der von farblich begründetem Rassismus Betroffenen. Mehrere berichten dabei von dem Gefühl, beispielsweise durch Lehrkräfte aufgrund ihrer schwarzen Haare anders behandelt – insbesondere eher und öfter ermahnt sowie anders benotet – zu werden. Zwei berichten von ihrer Beobachtung von Benachteiligungen auf dem Arbeitsmarkt, so zum Beispiel Özgür (Gym15), der berichtet, dass er „Afrikaner“ besonders häufig in „minimalbezahlten Jobs“ sehen würde, was er auf vorhandene Vorurteilsstrukturen zurückführt und „voll unfair“ findet. Im Folgenden werde ich mich auf die Darstellung eines Beispiels beschränken, in dem mehrere Themenbereiche in Bezug auf Farbe als Zugehörigkeitsmarker angesprochen werden. Ich habe mich für dieses Beispiel entschieden, da sich Lara (Gym18) ausführlich mit Rassismus gegen Schwarze Menschen auseinandersetzt, ihre Erfahrungen analysiert und darüber hinaus diese in einen Kontext mit dem Umgang mit dem kolonialen Heritage und der Reflexion ihrer eigenen Verortung darin diskutiert.

Nach einer Gesprächssequenz mit Lara (Gym18) zum Thema der Situation der Muslim_innen in Deutschland frage ich nach anderen Formen von Rassismus.

I: Mhm. Ja. Und gibt es noch andere Formen von Rassismus? Außer gegen Muslime in Deutschland?

S: Ja, also natürlich gibt es dann immer so Menschen, die, ähm, das mit den Nazis oder so, die diese Ansicht so teilen. Dass blond und blauäugig oder so, das einzig Richtige ist. Obwohl heutzutage ist blond jetzt nicht mehr das Einzige. Vielleicht auch braune Haare, solange man Arier ist, also hellhäutig. Und .../ Ja.

I: Und begegnet dir das im Alltag auch?

S: Ähm, also mir direkt ist es nicht oft, oder eigentlich gar nicht, passiert. Also, im Kindergarten oder so, wenn die anderen alle klein waren und so, fällt es einem natürlich nicht auf oder so. Aber mein Bruder zum Beispiel, der ist auch etwas älter und so, und der spielt Fußball. Und im Sport passiert das sehr oft, finde ich. Also ihm ist das jetzt nicht direkt sehr oft passiert, weil er mehr so der offene Mensch ist und man ihn dann schnell mag. Aber natürlich passiert das. Man streitet sich, also es ist irgendwie passiert, da war er in der Zehnten glaub' ich. Und da haben die Fußball gespielt und dann haben sie trotzdem gestritten und so. Also, er hat irgendwie ein Tor geschossen oder so und dann gab es natürlich Stress. Und, ähm, dann kam halt so ein Deutscher – also das waren eigentlich Freunde – aber dann rutscht einem mal ein rassistischer Kommentar raus. (Lara, Gym18)

Zunächst assoziiert sie mit Rassismus die „Nazis“, die fänden, dass „blond und blauäugig“ das „einzig Richtige“ sei. Dann schränkt sie wieder ein, dass dieses Ideal der „Nazis“ heutzutage nicht mehr ganz zuträfe, da auch „braune Haare“ akzeptiert würden, solange man „Arier“ sei, „also hellhäutig“. Lara sieht die Frage der Farbe als rassistischer Differenzmarker in Bezug auf die Ideologie der Nazis als entscheidend an. Auf die Nachfrage, ob ihr das im Alltag begegne, erzählt sie von einer Erfahrung ihres Bruders. Dieser hätte beim Fußball spielen einen Streit unter Freunden, unter anderem mit einem „Deutsche[n]“ gehabt, der eigentlich ein Freund von ihm gewesen sei. „Aber dann rutscht einem mal ein rassistischer Kommentar raus“. Sie sagt hier nicht, dass dem Freund in dieser Situation ein rassistischer Kommentar rausgerutscht sei. Die Formulierung, dass es „einem mal ein rassistischer Kommentar“ rausrutsche, deutet an, dass dies erwartbar sei. Sie verschiebt das Thema rassistischer Diskriminierung, das sie erst durch den Bezug zu den Nazis aus ihrer alltäglichen Lebenswelt externalisiert zu haben schien, von den Nazis zu den Freunden ihres Bruders. Folgende Interpretation ist zwar nicht mit einer Notwendigkeit daraus zu schlussfolgern, sehr wohl aber als Möglichkeit darin angelegt. Aus dieser Formulierung, das „einem mal ein rassistischer

Kommentar“ rausrutsche, klingt eine gewisse Natürlichkeit bzw. Normalität heraus. Zwar sind die Artikulationen von rassistischen Kommentaren möglicherweise nicht alltäglich, rechnen müsse man damit jedoch zu jeder Zeit. Die farblich begründete rassistische Differenz schwingt somit im Subtext des Alltags ständig mit und kann jederzeit – wie bei einem Streit um ein Tor – „einem mal“ rausrutschen.

Nach über einer Stunde Interview stelle ich Lara dann meine Abschlussfrage danach, ob sie uns als Gestalter_innen politischer Bildung noch etwas mitgeben will. Hier greift sie das Thema erneut auf.

I: Mhm. Hast du noch irgendwas, was du mir mitgeben willst? Weil wir beschäftigen uns ja damit und auch damit, was in der Schule gelehrt werden soll zum Thema Globalisierung. Gibt es irgendwas, wo du sagst, daran MÜSST ihr denken so?

S: Mhm. Also zum Thema Globalisierung und so?

I: Ja, wobei alles. Also auch diese Kultursachen. Oder zu Rassismus. Oder dazu, dass irgendwas irgendwo produziert wird. Oder zu Armut und Reichtum. Also was du willst.

S: Ja, also ich finde so Kultursachen und so oder Rassismus oder so, da finde ich, ist es eigentlich heutzutage ziemlich wichtig, den Menschen was dazu beizubringen. Weil ich sehe halt, die meisten interessieren sich gar nicht mehr für die Geschichte. Im Bereich Geschichte zum Beispiel die Geschichte mit den Sklaven und so was in der Art halt. Die dunklen Seiten der Geschichte, sag' ich mal. Also natürlich möchte man nicht an das Schlechte aus der Vergangenheit irgendwie erinnert werden. Aber ich finde, man sollte vielleicht ein bisschen was lernen dazu, um vielleicht ein bisschen anders zu denken. Und dass man irgendwann Menschen nicht nach ihrem Stand oder gesellschaftlichen Ansehen irgendwie beurteilt. Oder Nationalität und so. (Lara, Gym18)

Aus den von mir vorgeschlagenen Themen, über die wir im Interviewverlauf gesprochen hatten, sucht sie sich das Thema Kultur und Rassismus heraus. Sie setzt es in Beziehung zum Verhältnis ihres Umfeldes zur Geschichte. Sie problematisiert, dass sich die meisten „gar nicht mehr für die Geschichte“ interessieren würden. Dabei meint sie insbesondere die „dunklen Seiten der Geschichte“, wie etwa die Sklaverei. Auch wenn „man nicht an das Schlechte aus der Vergangenheit“ erinnert werden möchte, findet Lara, dass man daraus lernen sollte, um „ein bisschen anders zu denken“. Aus einer Reflexion dieser „dunklen Seiten der Geschichte“ könnte beispielsweise folgen, dass „man irgendwann Menschen nicht nach ihrem Stand oder gesellschaftlichen Ansehen“ sowie ihrer „Nationalität“ beurteilt. Anders herum bedeutet ihre Aussage, dass sie feststellt, dass es gegenwärtig virulent sei, Menschen nach diesen Kriterien zu bewerten. Die Geschichte – oder vielmehr die Auseinandersetzung mit ihrer „dunklen Seite“ – erscheint

hier als Ressource, um gegenwärtige Denkstrukturen zu irritieren und diese zu reflektieren.

I: Mhm. Und hast du den Eindruck, dass Sklaverei oder die Geschichte des Kolonialismus, dass das gar nicht in der Schule vorkommt?

S: Also das kommt vor. Aber es interessiert eigentlich keinen, weil keiner irgendwie das Ausmaß davon mitbekommt. Weil alle denken: „Heute ist alles wieder gut. Es gibt keine Sklaven. Es gibt keine Kolonien mehr. Es ist alles in Ordnung.“ Aber eigentlich stimmt das ja nicht. Also jeder weiß, dass es Rassismus gibt. Oder so was in der Art halt. Aber keiner sieht irgendwie, dass es doch schon ziemlich schlimm ist noch. Und dass es eigentlich sehr schwer war, dieser Schritt halt davon loszukommen und so. Und das ist irgendwie .../ Die meisten merken vielleicht nicht, dass Geschichte wirklich passiert ist. (Lara, Gym18)

Lara problematisiert die Haltung gegenüber der Geschichte bzw. die Abtrennung der Geschichte von der Gegenwart. So interessiere sich niemand dafür, weil „keiner irgendwie das Ausmaß“ mitbekomme. Alle würden denken: „Heute ist alles wieder gut. Es gibt keine Sklaven. Es gibt keine Kolonien mehr. Es ist alles in Ordnung.“ Dies stimme aber nicht. Diese Geschichte habe zu dem Rassismus geführt, den es in der Gegenwart gebe und der dazu führe, dass es „doch schon ziemlich schlimm ist noch“. Hier verknüpft sie die Frage der subjektiven Verortung in der gegenwärtigen Welt mit dem Blick auf Geschichte. Beide Fragen hängen für Lara scheinbar konstitutiv zusammen. Die Geschichte als etwas wahrzunehmen, was „wirklich passiert ist“, bedeutet für sie, ihre Relevanz für und Verstrickung mit der Gegenwart zu verstehen. Das ist für sie aber nur möglich, wenn in der Gegenwart Perspektiven herrschaftskritischer Konzepte, wie etwa Rassismusanalyse, miteinbezogen würden. Hatte sie vorher noch Geschichte als Ressource für die Entwicklung der Fähigkeit der Infragestellung problematischer Konzepte in der Gegenwart dargestellt, bringt sie hier eine weitere Schleife in ihre Argumentation, indem sie kritische Perspektiven auf Geschichte letztlich als abhängig von der Kritik von problematischen Strukturen in der Gegenwart darstellt.

Außerdem ist für sie problematisch, dass nicht gesehen wird, wie schwer der Schritt war, Sklaverei und Kolonialismus zu überwinden. Damit kritisiert sie einen Blick auf die Geschichte, deren Fortschreiten sie als ein entweder teleologisch zu mehr Emanzipation führenden oder durch die Mächtigen vorangebrachten Prozess sieht, statt die Perspektive der Unterdrückten miteinzubeziehen, was ein Konzept von Geschichte als umkämpft und Leid produzierend sowie gesellschaftliche Umbrüche als Folge großer Anstrengungen und sich Gefahren aussetzender Betroffener implizieren würde.

I: Und dass das Auswirkungen auch auf heute hat? Also du sagst ja einmal, es hat Auswirkungen darauf, dass es Rassismus heute gibt. Und gibt es noch mehr Aspekte, wo du sagen würdest, da hat die Geschichte von Sklaverei, von Kolonialismus und solchen Sachen hat noch Auswirkungen auf heute?

S: Ähm, also wie?

I: Na ja, dass das, was in der Geschichte passiert ist, diese ganzen Ungerechtigkeiten – zum Beispiel Sklavenhandel oder was weiß ich – würdest du sagen, das hat noch .../ Also, du hast ja gesagt manche Leute sagen: „Ja. Das ist doch alles vorbei heutzutage. Das hat doch nichts mit heute zu tun.“ Würdest du sagen, dass es noch Aspekte gibt, wo du sagst: „Das beeinflusst, wie es heute ist.“?

S: Ähm, ja. Es gibt ja immer noch heutzutage – in Amerika zum Beispiel – nicht direkt Rassismus. Aber vor allem von Seiten jetzt der Schwarzen zum Beispiel, den Afro-Amerikanern, die immer noch denken, dass sie .../ Oder nicht denken, dass sie weniger wert sind, aber eher so sagen, sie gehören in Ghettos. Oder sich so fühlen, als sollten sie nicht in den Positionen sein, keine Ahnung, so Business-Männer oder so. Die denken, sie sollten im Bereich Sport, Musik sein. Und ich speziell zum Beispiel lese gerne in meiner Freizeit. Und ich war immer so, die die längsten Geschichten geschrieben habe und so. Und ich wollte immer Autorin werden. Aber als ich dann .../ Aber irgendwann habe ich halt gemerkt, dass in den Büchern die Autoren halt auch alle Europäer sind. Oder Weiße oder Engländer mehr so. Und ich meine halt, ich mag lesen. Und wenn ich schreiben will, kann ich das genauso machen, ohne dass man denkt, dass ich eher singen sollte oder so was. Und nicht das alle denken, dass das nicht zu mir gehört und dass ich dadurch nicht Schwarz bin oder so was. (Lara, Gym18)

Auf die etwas umständlich und missverständlich gestellte Frage antwortet Lara, indem sie sich der subjektiven Dimension des Umgangs Schwarzer Menschen mit rassistischen Strukturen zuwendet. Zunächst spricht sie über Subjektivierungsweisen von Schwarzen in den USA, in denen der Rassismus zu einer Selbstabwertung oder Selbstmarginalisierung führe. Schwarze Menschen in den USA dächten beispielsweise, dass sie „in Ghettos“ gehörten und nicht in Positionen wie „Business-Männer oder so“ sein sollten, sondern stattdessen im „Bereich Sport, Musik“. Es bleibt unklar, wie sie sich die Internalisierung dieser Subjektivierung rassistischer Strukturen erklärt. Statt zu erklären, scheint sie vielmehr zu beobachten. Sie leitet ihre Gedanken ein, mit dem Ausdruck „nicht direkt Rassismus“, womit sie deutlich macht, dass sie hier einen Zusammenhang zum Rassismus sieht, ohne dies jedoch selbst als Rassismus zu werten. Diese Subjektivierungsweise Schwarzer Menschen scheint vielmehr eingebettet zu sein, in die Erfahrung mit rassistischen Strukturen in der Vergangenheit und der Gegenwart.

Anschließend wendet sich Lara ihrer eigenen subjektiven Erfahrung zu. Sie lese gerne in ihrer Freizeit, schrieb „die längsten Geschichten“ und wollte immer Autorin werden. Ihr Plan wurde offenbar irritiert, als sie irgendwann gemerkt

habe, dass „in den Büchern die Autoren halt auch alle Europäer [...] Weiße oder Engländer“ seien. Es bleibt unklar, ob sie davon ausgeht, dass Bücher in der Regel von den durch Rassismus Privilegierten geschrieben worden sind oder ob sie auf die Sichtbarkeit und Anerkennung bzw. deren Fehlen für Schwarze Autor_innen rekurriert. Ersteres scheint angesichts des nicht aufgezeichneten Gesprächs im Anschluss an das Interview unwahrscheinlich, da sie hier durchaus einzelne Schwarze Autor_innen nannte. In beiden Fällen problematisiert sie jedenfalls das gesellschaftlich verfügbare, literarische Wissensarchiv als eurozentrisch, durch Weiße dominiert und hier insbesondere von starken Kolonialmächten, konkret England, bestimmt.

Diese Irritation ihres Plans, Autorin zu werden, die durch das Fehlen Schwarzer Autor_innen hervorgerufen wurde, scheint nicht dadurch begründet, dass ihr Vorbilder fehlen würden. Vielmehr knüpft sie an ihr Argument der Subjektivierungsweise an, wobei sie dieses verschiebt und erweitert. Scheinbar gegen ihre Irritation argumentierend stellt sie fest: „Und wenn ich schreiben will, kann ich das genauso machen, ohne dass man denkt, dass ich eher singen sollte oder so was. Und nicht das alle denken, dass das nicht zu mir gehört und dass ich dadurch nicht Schwarz bin oder so was.“ Hatte ihr Argument der Subjektivierung Schwarzer Menschen in den USA noch im Unklaren gelassen, wie und warum Schwarze Menschen sich bestimmte gesellschaftliche Positionen angehörig fühlten, bringt sie hier die Dimension der gesellschaftlichen Erwartungen ein. Mit ihrer Entscheidung, Autorin zu werden, hat Lara offenbar damit zu kämpfen, dass sie damit mit der Erwartung bricht, dass sie „eher singen sollte oder so was“. Anders herum gewendet kann die Umsetzung ihres Plans aus ihrer Sicht auch dazu führen, dass alle denken, dass das Schreiben eigentlich nicht zu ihr gehöre und sie „dadurch nicht Schwarz“ sei. Lara geht offenbar davon aus, dass sie mit ihrem Plan dermaßen mit den gesellschaftlichen Erwartungen an sie als Schwarze bricht, dass ihr Plan zum einen nicht ernst oder für unterstützenswert gehalten werde und zum anderen ihre Selbstverortung als Schwarze damit infrage gestellt wäre. Es ist davon auszugehen, dass sie nicht denkt, dass sie zu einer Weißen würde, wenn sie als nicht-Schwarz angesehen würde. Diese Aussicht des Verlusts der Anerkennung als Schwarze gesehen zu werden, ohne ein neues Selbstverortungsschema anvisieren zu können, kann möglicherweise verängstigend sein. Gegen beide mögliche Folgen dieses rassistischen Erwartungshorizontes argumentiert Lara hier an.

Auf die Nachfrage, ob manche Menschen in ihrem Umfeld so denken würden, erläutert sie insbesondere die Auseinandersetzung mit ihrer Mutter.

I: Und hast du das Gefühl, dass manche Leute in deinem Umfeld so denken: „Na ja. Lass’ sie mal schreiben. Aber eigentlich sollte sie singen.“

S: Ja, also natürlich sagt man mir das nicht. Also ich kann Träume .../ Oder generell wenn man sagt: „Ich möchte schreiben.“, sagen sie: „Hol’ dir einen besseren, einen guten, Job.“ Oder so was halt. Meine Mutter sagt immer, ich soll gerade einen Job nehmen, der so richtig normal ist und so. Sowas wie, keine Ahnung, Anwältin oder sowas in der Art. Und sie sagt, gerade weil ich nicht weiß bin und so, soll ich das so verändern. Und gerade weil ich nicht komplett Deutsch bin, sollte ich zeigen, dass ich in so einer Position sein will. Aber, wenn ich es speziell nicht will, denke ich eigentlich, muss ich das nicht machen. Und halt in dem Sinne die Welt beeinflusse oder so. Was eigentlich auch gut ist.

I: Mhm. Aber ist das nicht auch irgendwie Ausdruck von Rassismus, dass deine Mutter dir sagen muss: „Du sollst nicht machen, was du willst. Sondern du sollst das machen, womit du hier klarkommst und akzeptiert wirst.“?

S: Also, natürlich verbietet sie es mir nicht.

I: Nee, klar. Aber das ist ja eine Empfehlung so.

S: Aber ich finde .../ Ich erkläre ihr auch immer. Ich sollte das machen natürlich, was ich will. Und, ähm, die Tatsache, dass ich aus irgendeinem Land komme oder irgendeine Hautfarbe habe oder so, sollte ja nicht entscheiden, was ich mache. Und auch wenn ich jetzt Sängerin werden will, dann sollten nicht alle denken, ich werde Sängerin, weil ich Schwarz bin. Sondern ich werde Sängerin, weil ich es mag und weil ich es kann und so. Und das ist zum Beispiel natürlich auch blöd. Dass man einen gleich so halt so in eine Schublade schiebt und denkt, wenn ein Läufer Schwarz ist: „Er macht das nur weil er Schwarz ist. Oder er ist gut dafür, weil er Schwarz ist.“ (Lara, Gym18)

Am Beispiel ihrer Mutter zeigt sie, wie es Widerstand gegen ihren Plan gibt, Autorin zu werden, der mit Rassismus zu tun hat. Ihre Mutter erwidere auf ihre Absicht, dass Lara – „gerade weil [sie] nicht weiß“ und „gerade weil [sie] nicht komplett Deutsch“ sei – einen Job annehmen sollte, „der so richtig normal ist“ bzw. gut angesehen ist, wie beispielsweise „Anwältin oder sowas in der Art“. Hier verläuft ein Konflikt zwischen den beiden. Lara setzt dem entgegen, dass sie das nicht machen müsse, wenn sie „es speziell nicht will“. Auf diese Art würde sie auch „die Welt beeinflusse[n]“, was sie „gut“ fände. Sie verknüpft ihre eigene Berufswahl mit ihrem Ziel der Veränderung rassistischer Erwartungshorizonte. Dabei ist das eine Argument, dass sie machen können muss, was sie will. Das andere Argument ist das der Beeinflussung der Welt hin zu ihrer normativen Vorstellung, dass „die Tatsache, dass ich aus irgendeinem Land komme oder irgendeine Hautfarbe habe oder so“, nicht entscheiden sollte, „was ich mache“. Sie strebt die Entrassialisierung von Erwartungshorizonten und damit letztlich die Abschaffung rassistischer Kategorisierungen von Menschen an. Dies führt sie weiter aus. Selbst wenn sie jetzt Sängerin werden wolle, sollte dies nicht damit verknüpft werden, dass sie Schwarz sei, sondern, „weil ich es mag und weil ich es

kann“. Gleiches gilt für den Sport: „Wenn ein Läufer Schwarz ist“, wird gedacht, dass der Grund, dass er möglicherweise auch ein guter Läufer ist, darin liegt, dass er Schwarz ist. Diese Reduktion Schwarzer Menschen auf ihr Schwarzsein und den damit im rassistischen Denken verbundenen Attributen und Erwartungshorizonten hält sie für problematisch. In ihren Worten: Sie hält es für problematisch, „dass man einen gleich so halt so in eine Schublade schiebt“ und damit nur ein – rassistisches – Abziehbild statt den Menschen mit seinen Fähigkeiten und individuellen Eigenheiten sieht.

Einig sind sich Lara und ihrer Mutter aber scheinbar in der Einschätzung, dass Lara „nicht weiß“ und „nicht komplett Deutsch“ sei und dass dies eine entscheidende Rolle für die eigene Zukunftsplanung spielt bzw. spielen muss. Der Dissens der beiden entsteht in der Frage des Umgangs damit. Während Lara sich dem stellen und die rassistischen Erwartungshorizonte verändern will, wünscht sich die Mutter offenbar einen Weg für ihre Tochter, der ihr – trotz eines gesellschaftlichen Kontextes, in dem rassistische Schubladen prägend sind – gesellschaftliches Ansehen verspricht und ihr möglicherweise ein Leben mit weniger Rassismuserfahrungen ermöglicht. Doch was bedeutet es aus dieser Perspektive eigentlich, „nicht weiß“ und „nicht komplett deutsch“ zu sein. Lara ist in Deutschland geboren und hat die deutsche Staatsbürgerschaft. Trotzdem sieht sie sich – in der Form der unwidersprochenen Aussage ihrer Mutter – als „nicht weiß“ und „nicht komplett deutsch“ an. Wie stehen diese beiden Attribute im Zusammenhang? Eine Lesart – die genealogische – ist, beide Attribute als unabhängig voneinander zu begreifen. Dann würde sich das „nicht komplett deutsch“ auf die Migrationsgeschichte ihrer Mutter beziehen. Um „komplett deutsch“ zu sein, müssten die Vorfahren dementsprechend spätestens zwei Generationen vorher eingewandert sein. Eine zweite Lesart – die differentielle – ist, beide Attribute als miteinander in Beziehung stehend zu begreifen. Hier würde ihr „nicht komplett deutsch“-Sein daraus resultieren, dass sie als Schwarz gilt. Gerade vor dem Hintergrund ihrer kritischen Auseinandersetzung mit dem auf Hautfarbe basierenden Rassismus ist davon auszugehen, dass die zweite Lesart in jedem Fall zutrifft, wobei wahrscheinlich beide als verschränkt zu begreifen sind und in Laras Lebensumfeld als Zugehörigkeitsmarker gelten. Schwarzsein führt hier also dazu, dass Schwarze Menschen nicht als „komplett deutsch“ gelten. Interessant ist hier die Formulierung „nicht komplett“. Wird das Schwarzsein in Laras Lebensumfeld als Makel begriffen, der aus ihr statt einer 100 %-Deutschen, eine 30 %-, 60 %- oder 90 %-Deutsche macht? Wieviel kann durch andere Attribute ausgeglichen werden, die als Zugehörigkeitsmarker fungieren, wie beispielsweise Sprache, kulturelle Praktiken, Staatsbürgerschaft oder lokale Eingebundenheit? Was bzw. wer wäre ein 100 %-Deutscher? Denkbar wäre auch eine nationale Zugehörigkeitslogik, in der

eine Schwarze als komplett deutsch und zusätzlich auch noch als Schwarz angesehen würde. Dies ist im Lebensumfeld von Lara offenbar nicht der Fall. Hier fungiert Schwarzsein – wenn nicht als Ausschluss – so doch als Differenzmerkmal, das aus Lara eine „nicht komplett[e]“ Deutsche macht.

Zum Ende der Analyse komme ich nochmal auf den Anfang ihrer Ausführungen zurück. Sie begann ihre Reflexionen zum Thema Rassismus gegen Schwarze Menschen mit ihrer Haltung zur Geschichte. Im Umgang mit der Geschichte sah sie einen Ausgangspunkt, von dem Gegenwartsstrukturen kritisch reflektiert werden können. Insbesondere die Reflexion der „dunklen Seiten der Geschichte“, wie etwa Sklaverei und Kolonialismus, sieht sie als Möglichkeit an, gegenwärtige Formen des Rassismus zu reflektieren. Dies wendet sie in der Folge auf ihre eigene Subjektposition an. Sie stellt eigene Erfahrungen in einen analytischen Zusammenhang mit rassistischen Unterscheidungs- und Zuschreibungspraxen und plädiert für ihre Abschaffung. Dieser aus der Gegenwart gerichtete Blick in die Vergangenheit wird hier als Ressource angeführt, um normalisierte Orientierungsrahmen und Zugehörigkeitsregime infrage zu stellen.

3.3.4 Integrationsparadigma und nationale Zugehörigkeit

In diesem Abschnitt liegen alle Vorstellungen der Schüler_innen zugrunde, in denen es um Integration geht. Der Begriff Integration muss nicht zwangsläufig genannt werden, allerdings muss es um die Frage nationaler Zugehörigkeit und die Frage der Bedingungen des Zugehörigwerdens gehen sowie ein impliziter Bezug zum Integrationsdiskurs vorhanden sein. In den allermeisten Fällen wird jedoch auch der Begriff selbst genannt. In den Vorstellungen der Schüler_innen konnte ich drei Felder ausmachen, in denen Bedingungen für die Integration formuliert wurden: Sprache, Arbeit und Kultur. Sprache als Kriterium für Integration wird von über der Hälfte der Schüler_innen mit Abstand am häufigsten angesprochen. Arbeit als Kriterium für Integration wird von weniger als einem Fünftel thematisiert. Kultur wird zwar häufiger als Feld der Differenz genannt, jedoch sehr selten als Bedingung des Zugehörigwerdens. Dies ist angesichts des dominanten Integrationsdiskurses in den Medien oder durch staatliche Organisationen bemerkenswert, da dort die Frage der kulturellen Differenz und der kulturellen Anpassung eine sehr viel größere Rolle einnimmt. Die damit verbundene Frage unterschiedlicher Wertesysteme, die ebenfalls im öffentlichen Diskurs eine große Rolle einnimmt, spielt in den Vorstellungen der Schüler_innen im direkten Bezug der Frage des Zugehörigwerdens praktisch keine Rolle. Dies liegt – auch unter der Gefahr hier in den Bereich der Spekulation zu geraten

– möglicherweise auch darin begründet, dass die Erhebung fast ausschließlich in Stadtteilen urbaner Zentren durchgeführt wurden, in denen die Klassenzusammensetzung den hohen Anteil von Menschen spiegelt, die als Menschen mit Migrationshintergrund gelabelt würden. Auffällig war außerdem, dass viele Schüler_innen, denen ein Migrationshintergrund diagnostiziert werden würde, den Begriff und die Logik des Integrationsparadigmas umschifften. In ihrer Weise über die Migrationsgesellschaft zu sprechen, kam der Begriff zunächst nicht vor.

Im Folgenden werde ich anhand von einigen Beispielen zeigen, wie Sprache, Arbeit und Kultur als Integrationsfaktoren und -indikatoren von den Schüler_innen gefasst werden. Neben dem Beispiel von Michael, der ein verhältnismäßig exkludierendes Verständnis von Integration verfolgt, stelle ich im Zuge der anderen Beispiele heraus, dass die Schüler_innen meist ein – gemessen am öffentlichen Diskurs – relativ gelassenen und weniger exkludierenden Umgang mit dem Thema haben. Das Spannungsfeld von exkludierendem und nicht-exkludierenden Vorstellungen von Integration bestimmt sich durch folgende, hier als Fragen formulierte, Faktoren. Inwiefern wird ‚Integration‘ als eine einseitige Anpassungsleistung der Migrant_innen oder vielmehr als die Aufhebung exkludierender Gesellschaftsstrukturen vorgestellt? Inwiefern wird durch die Vorstellung von ‚Integration‘ die Differenz eines homogenen Eigenen und des dazukommenden ‚Fremden‘ produziert oder verstärkt? Inwiefern werden repressive und disziplinierende Facetten des Integrationsdiskurses affirmiert oder abgelehnt?

Michael (HS18) diskutiert den Zusammenhang von Sozialstaat und Migration.

I: Mhm. Und du hast vorhin noch gesagt, du findest es bei der Schweiz auch ganz gut, dass die halt nicht so einen Sozialstaat haben und ALLE einfach aufnehmen. Sondern die Leute müssen eine Arbeit haben. Und in Deutschland? Wie ist es in Deutschland?

S: In Deutschland ist es ja so, ähm, so habe ich das auch mal von N24 gehört, dass .../ Nach dem Zweiten Weltkrieg .../ Wir haben ja Juden und alles getötet und Deutschland wäre ja dran schuld – waren wir auch, geb' ich ja auch zu. Aber wenn wir jetzt sagen, ähm: „Nee. Du darfst nicht hier rein.“ Dann wird ja von anderen Ländern gleich wieder gesagt, wir wären feindlich. Judenfeindlich oder rassistisch, ne? Ähm, und wenn wir das nicht tun, also wenn wir sagen: „Ja. Komm' rein. Komm' rein. Komm' rein.“ Dann wird ja gesagt: „Ja. Sozialer Staat. Sozialer Staat.“ Aber trotzdem kostet uns das was, dass wir die hier behalten, ne?

I: Mhm.

S: Und manchmal denke ich auch, wenn ich jetzt um die Straßen gehe und ich höre von irgendwo anders jetzt Türkisch .../ Ich finde, wenn es der deutsche Staat ist, dann soll man auch ein bisschen Deutsch reden. Wenn es unter der Familie ist, ist es ja etwas anders. Aber auf der Straße, ist meine Meinung: Deutsch reden und es ist okay. Aber

manchmal ist es auch so, mhm, ist nicht so mein Ding, wenn auf einmal da Türkisch geredet wird und da Russisch und hier wieder Deutsch. Man will ja auch sagen .../ Vielleicht beleidigt der dich ja, ne? Das weiß man ja nicht. Deswegen. (Michael, HS18)

Er findet es problematisch, dass Deutschland keine Migrant_innen ablehnen dürfe, da sie sonst aufgrund der auf dem Zweiten Weltkrieg und der Judenvernichtung basierenden Schuld als „judenfeindlich oder rassistisch“ angesehen würden. Die Vorkommnisse, die zu der Schuld geführt haben, gebe er „ja auch zu“. Die Art, in der er dies äußert, scheint davon zu zeugen, dass ihm eine andere Geschichtsschreibung lieber wäre, da die schulderzeugende ihm unangenehm ist und in seinem Nationalstolz kränke.

Diese Schuld führe laut Michael dazu, dass alle reinkommen dürfen sowie, dass der Sozialstaat stark beansprucht würde. Das findet er offenbar aus zwei Gründen falsch. Der erste Grund sind die Kosten, die entstehen, wenn „wir die hier behalten“. Michaels Pronomen verweisen nicht nur auf eine drastische Grenzziehung zwischen der Wir-Gruppe der Deutschen und der Die-Gruppe, in diesem Fall Migrant_innen oder Geflüchtete. Seine Formulierungen implizieren auch eine Verfügungsgewalt der einen über die andere Gruppe – beispielsweise in der Formulierung einer Gruppe, die die andere hier behalten oder eben auch weg schicken könne. Der zweite Grund ist die Sprache. Es stört ihn offenbar, wenn er auf der Straße „Türkisch“ oder „Russisch“ höre. Michael findet, dass innerhalb des deutschen Staates „auch ein bisschen Deutsch“ geredet werden solle. In der Familie sei es „etwas anders“, aber auf der Straße sollte Deutsch gesprochen werden.

I: Und wie sollte .../ Also, die Leute sollten dann Deutsch reden?

S: Ich weiß ja nicht. Wenn die schon vierzig Jahre hier leben, dann können die ja eigentlich auch Deutsch reden.

I: Mhm.

S: Und wenn die hier jetzt zehn Jahre leben oder fünf Jahre leben, kann ich das ja noch verstehen, dass die kein Deutsch können. Aber ich habe .../ Bei uns in [eine Mittelstadt in Niedersachsen] ist es so, dass sehr viele Türkisch reden. Und dann will man ja trotzdem mal wissen: „Beleidigt der dich jetzt? Oder was denkst du jetzt über dich? Und was labern die miteinander?“

I: Warum sollte er dich denn beleidigen?

S: Weiß man ja nicht. Du weißt ja nicht .../ Man kennt sich, man hatte einen kurzen Streit oder so was. Und dann, ähm, wenn er dich sieht, sagt er irgendwas auf Türkisch: „Der scheiß Hurensohn“ oder so was. Und man weiß ja nicht, wie die das da nennen, ne? Aber dann kann ich ja auch so sagen .../ Aber wenn ich jetzt irgendwas mit meinem Kumpel rede auf Deutsch, das verstehen die ja. Ich kann ja jetzt nicht in Englisch sagen:

„Mhm.“ Ich bin ja nicht so gut in Englisch. Das ist so mein Geschmack.“ (Michael, HS18)

Michael findet, dass „die ja eigentlich auch Deutsch reden“ könnten. Sein „Können“ scheint eher ein Sollen zu meinen. Er formuliert mit dieser Vorstellung die Hoffnung auf einen Imperativ des Deutsch Redens im öffentlichen Raum. Er schränkt dies für diejenigen ein, die noch nicht so lange hier seien und deswegen noch nicht genug Zeit gehabt hätten, genügend Deutsch zu lernen. Diese Befürwortung eines Imperativs des Deutsch Redens im öffentlichen Raum untermauert er mit einem Beispiel. So redeten viele in seiner Stadt Türkisch. Wenn dann Türkisch gesprochen werde, könne man ja nie wissen, ob man gerade beleidigt werden würde.

Auf Nachfrage stellt er eine Situation vor, in der er möglicherweise auf Türkisch beleidigt worden sei, er und sein „Kumpel“ aber nur auf Deutsch hätten reden können, also keine Möglichkeit gehabt hätten, miteinander zu reden, ohne von den anderen verstanden zu werden. Implizit erkennt Michael hier die Kompetenz der Mehrsprachigkeit an. Damit ist er vielen Diskursen in und um Schulen weit voraus. Er nimmt dabei aber die Kompetenz der Mehrsprachigkeit als Bedrohung wahr. In den in seiner Vorstellung ethnisch strukturierten Konflikten wünscht er sich eine Art Waffengleichheit, die dadurch erreicht werden könnte, dass alle Deutsch sprechen müssten.

I: [lacht] Und, ähm, jetzt gerade wird das so gemacht, dass alle Leute hierherkommen können?

S: Ähm, wie ich weiß, gab es jetzt die Flüchtlinge, was weiß ich, die kommen ja manchmal hier rüber von irgendwo, wo es Krieg gibt. Oder jetzt wie in der Türkei, weiß ich nicht, da gab es wohl früher so was. Wo es Krieg gab oder mehr Streitereien mit der Politik und Menschen. Dann kommen die immer hier rüber, aber können ja wieder zurück. Aber manchmal sagen die: „Gefällt mir hier so.“ Wenn die eine Arbeit haben, habe ich ja nichts dagegen, dass sie hier arbeiten. Aber manchmal sehe ich so, ähm, das ist ja jetzt vielleicht auch ein Vorurteil, weiß ich nicht, sehe ich da einen dicken, fetten BMW in der Garage stehen. Und so ein älterer Herr, oder jüngerer, schon ganz jung, so 18 Jahre, der vielleicht nur auf Partys geht. Und dann, der hat so einen fetten BMW da hängen. Weiß man ja nicht.

I: Mhm. Und was denkst du dann, wenn du so was siehst.

S: Manchmal denke ich, WIR müssen suchen für die Arbeit. Und die kriegen .../ Wenn die fünf Kinder haben, das sind ja schon mal fünfhundert Euro Kindergeld ja, ne?

I: Mhm.

S: Ähm, kann man ja schon was leisten dafür, ne. Kann man ja schon mal, ähm, vielleicht nach billigen Kram erst, dann hat man immer noch vierhundert Euro pro Monat. Und dann kann man das ja in was reinstecken, was man haben will. Wie einen BMW, ne? (Michael, HS18)

Asylrechtliche Gründe für Migration scheint Michael zu akzeptieren. Dabei bleiben die Eingewanderten aber Gäste, schließlich könnten „die [...] ja wieder zurück“. Das würden „die“ aber oft nicht machen, da ‚ihnen‘ das hier gefalle. Dies sei für Michael dann akzeptabel, wenn „die“ eine Arbeit hätten. Michael meint allerdings offenbar, dass viele blieben ohne zu arbeiten und problematisiert den Sozialstaat bzw. die Vergabe des Kindergeldes. Das von ihm gezeichnete Bild des Nicht-Deutschen, der durch das Kindergeld seinen „dicken, fetten BMW“ finanziert, löst in ihm selbst die Frage danach aus, ob es nur ein Vorurteil sei. Nichtsdestotrotz funktioniert hier seine Argumentation über dieses Bild.

Dieser Figur des BMW-fahrenden Nicht-Deutschen stellt er eine nationales, homogenes „WIR“ entgegen. Angehörige dieses „WIR“ müssten „suchen für die Arbeit“, während „die“ einfach so das Kindergeld kriegten. Es bleibt nicht ganz klar, worauf er mit seinem Argument hinaus will. Geht es ihm darum, dass Arbeit das Bleiberecht selbst bedingen sollte oder geht es um eine Kritik an der Partizipation von Nicht-Deutschen am Sozialstaat. In einer drastischen Interpretation stellt sich die Frage, ob Michaels Ausführungen eigentlich in die Kategorie Integration gehören, da die Differenz der „Wir“ - und „Die“ -Gruppe als so drastisch erscheint, dass auch diejenigen mit Arbeit und Sprachkenntnissen als Dauergäste toleriert würden, jeder –noch so unwahrscheinliche – Weg hin zu einer Zugehörigkeit zur Wir-Gruppe dabei aber nicht in Aussicht gestellt wird. Doch in vielen Integrationsdiskursen geht es weniger um eine tatsächlich erreichbare Zugehörigkeit, da hier der Status des seine Integrationswilligkeit beweisen Müssenden perpetuiert wird. In jedem Fall sind seine Ausführungen für diesen Bereich relevant, denn hier wird die Differenz der Wir-Gruppe und der Nicht-Wir-Gruppe über Sprache und Arbeit exemplarisch vorgeführt. Diese Aspekte kommen öfter vor. Mit dieser drastischen Form, wie die Differenzlinien gezogen werden, gehört Michael allerdings zu einer Minderheit.

Niklas (HS17) bringt ebenfalls eine klare Unterscheidung der Wir- und Nicht-Wir-Gruppe hervor. Allerdings gibt es bei ihm eine weitere interessante Facette, derentwillen ich sein Beispiel kurz vorstellen werde.

I: Und du hast gesagt, sozusagen, die sollten sich nicht so benehmen wie sie wollen. Also, so daneben verhalten, irgendwie so .../

S: Ja, sie sind ja immerhin sozusagen noch Gäste. Und jetzt nicht unbedingt .../ Natürlich, sie sollen jetzt auch nicht irgendwie ausgeschlossen werden. Sie sollen sich halt irgendwie integrieren zwar, aber .../

I: Mhm. Und was heißt Integration?

S: Ähm, das ist halt .../ Wenn man jetzt zum Beispiel eine Klasse hat, eine deutsche Klasse, und dann ja jetzt zum Beispiel ein Ausländer reinkommt, dass man den halt mit in die Gruppe aufnimmt und nicht ausschließt.

I: Mhm.

S: Das der sich halt integriert. Ähm, ein anderes Wort? (...) Da weiß ich jetzt kein anderes Wort.

I: Mhm.

S: Auf jeden Fall .../

I: Und du hast ja auch gesagt: „Die Ausländer sollen sich integrieren.“ Also gerade hast du ja ein Beispiel gebracht, dass da zum Beispiel eine deutsche Gruppe sagen soll: „Hier komm'. Kannst teilnehmen.“ Und was würde das heißen, wenn .../ Was muss der Ausländer dafür tun?

S: Ja, also der sollte sich da halt nicht unbedingt gegen sträuben. Weil dann geht das halt nicht. (Niklas, HS17)

Niklas bringt zunächst ein sehr klares Statement dafür, dass ‚Integration‘ dazu dient, dass die Nicht-Deutschen lernen, sich zu benehmen. Schließlich seien sie „sozusagen noch Gäste“. Dieser Ausdruck ist sehr interessant. Einerseits greift er hier das dominanzgesellschaftliche Bild des Gastgebers und des Gastes auf. Dieses Bild hat mit den sogenannten ‚Gastarbeitern‘ der 1950er bis 1970er Jahre einer ganzen Ära migrationsgesellschaftlicher Geschichte ihren Namen gegeben. Das Bild und damit auch Niklas implizieren mit der Figur des Gastgebers einerseits die Gütigkeit, Einlass und Aufenthalt zu gewähren, und damit gleichzeitig andererseits die Macht, den Gaststatus an Bedingungen zu knüpfen, wie etwa, dass er sich an die Regeln im gastgebenden Haus zu halten habe. Doch im Anschluss nimmt sein Argument eine Wende. Auf die Nachfragen, was er unter ‚Integration‘ verstehe, verschiebt er das Problem. Am Beispiel einer „deutsche[n] Klasse“, in die ein „Ausländer“ komme, sagt er, dass es die Aufgabe der Klasse sei, den „Ausländer [...] mit in die Gruppe“ aufzunehmen und nicht auszuschließen. Irritiert durch diese argumentative Wendung frage ich danach, was der Ausländer dazu beitragen müsse. Der von mir dadurch eingeschlagene Richtung, ihn wieder auf seinen exkludierenden Argumenten festzunageln, lag vermutlich eine bereits unbewusst erfolgte Kategorisierung von Niklas Integrationsverständnis zugrunde. Doch Niklas lässt sich davon nicht beirren. Niklas antwortet, dass dieser sich

„halt nicht unbedingt [da]gegen sträuben“ solle. Zunächst scheint in Niklas Argumentation das Verhältnis der Dominanzgesellschaft zu Migrationsanderen eines zu sein, in dem es von der dominanzgesellschaftlichen Perspektive her als legitim erscheint, das ‚Benehmen‘ von einzelnen als „Ausländer“ gesehenen Menschen als ein Benehmen von „Ausländer[n]“ allgemein zu sehen, dieses zu bewerten und ein ‚besseres Benehmen‘ einzufordern. Danach verschiebt Niklas das Argument. Danach ist es die Aufgabe der Dominanzgesellschaft, ‚Integration‘ zu ermöglichen, indem sie nicht ausschließend agiert.

Im Sprechen über Integration geht es auch immer wieder um die Frage der nationalen Identität, mit der die Frage der Zugehörigkeit diskutiert wird. Melina (Gym08) bringt die Fragen der Sprache zusammen mit der Frage von Kultur und Lebensführung.

I: Was macht einen Deutschen zum Deutschen?

S: Ähm, ich denke, die Sprache natürlich. Also, so ein akzentfreies Deutsch. Dann, ähm, also dieses ein bisschen Neutrale und Höfliche. Also dass nicht so laut irgendwie geschrien wird oder angebrüllt wird auf offener Straße. Sondern das ist halt so ein höflicher und freundlicher Umgang. Also klar, das ist nicht nur bei Deutschen so. Aber wird das halt vielleicht auch oft so damit definiert. Und dann natürlich auch solche Sachen, wie die wohlbehütete Familie. So eine Familie mit zwei oder drei Kindern. Ein guter Schulabschluss, eine Ausbildung oder ein Studium. Und dann halt so ein geregelter Leben so vielleicht. [...]

I: Mhm. Und was wären dann so Gegenbeispiele, wo das nicht zutrifft?

S: Na ja, ich denke zum Beispiel Asien, Türkei oder Afrika. Da sind ja, jetzt auf die Familie bezogen, manchmal acht bis zehn Kinder. Und das Bildungssystem ist manchmal noch nicht so ausgereift. Und, ähm, es gibt ja auch in Afrika, dass ein Mann mehrere Frauen haben darf. Ähm, und das halt auch das Polizeisystem noch nicht so ausgereift ist. Also, dass man halt in manchen Bereichen noch nicht mal alleine als Frau auf die Straße gehen darf. Oder halt sich verhüllen muss. Und so was ist halt zum Beispiel so ein Gegenbeispiel. Also, dass Deutschland eher dann noch so geordnet ist. Also man spricht jetzt eigentlich so ein bisschen über Vorurteile. Das ist natürlich nicht immer so. Aber so ist dieses typische Bild. (Melina, Gym08)

Melina beantwortet die Frage nach ihren Kriterien für nationale Zugehörigkeit mit fünf Aspekten, die sowohl die Felder Sprache als auch Kultur beinhalten. (1) Zum einen sei „akzentfreies Deutsch“ ein Kriterium für nationale Zugehörigkeit. Melina spricht hier nicht von der Fähigkeit des Deutschsprechens, sondern vom akzentfreien Deutschsprechen. Dies stellt einen klaren Differenzmarker für die Frage nationaler Zugehörigkeit für sie dar. (2) Diesen Aspekt ergänzt sie mit der Frage nach Umgangsformen. Undeutsch sei es, wenn „laut irgendwie geschrien

wird oder angebrüllt wird auf offener Straße“, während für Melina „ein höflicher und freundlicher Umgang“ als deutsch gilt. (3) Der dritte Aspekt besteht in der Familienstruktur. Eine deutsche Familie – als eine „wohlbehütete“ mit „zwei oder drei Kindern“ – stellt sie einer Familie in „Asien, Türkei oder Afrika“ gegenüber, in der es „manchmal acht bis zehn Kinder“ gäbe. Als weiterer Differenzmarker im Feld Familie fühlt sie die Polygamie in Afrika an. So gäbe es das „in Afrika“, dass „ein Mann mehrere Frauen“ haben könne. Dem gegenüber steht die als deutsch angesehene Monogamie. (4) Zum Deutschsein zählt sie hier außerdem das Bildungsniveau. Einen Deutschen zeichnet – Melina zufolge – auch tendenziell „ein guter Schulabschluss, eine Ausbildung, oder ein Studium“ aus. Dies begründet sie damit, dass das Bildungssystem in den anderen Weltregionen „manchmal noch nicht so ausgereift“ sei. Eine angenommenes Entwicklungsdefizit im Globalen Süden wird hier mit den Menschen von dort identifiziert und als nationale Differenzmarker eingeführt. (5) Der fünfte Aspekt den Melina als Faktoren der nationalen Zugehörigkeit ausmacht, ist der des „geregelt[e] Lebens“. Auch hier überträgt sie vermeintliche Entwicklungsdefizite im Globalen Süden als Gegenentwurf, um Deutsch-Sein zu charakterisieren. Im Globalen Süden sei beispielsweise das „Polizeisystem noch nicht so ausgereift“, Frauen könnten „noch nicht mal alleine [...] auf die Straße“ gehen oder müssten „sich verhüllen“ und „Deutschland sei im Gegensatz dazu „eher dann noch so geordnet“. Nach all diesen Differenzmarkern nimmt ihr Argument eine interessante Wendung, in dem sie das Gesagte mit Vorurteilen in Verbindung bringt. Ihr ist bewusst, dass die von ihr angeführten Bilder auf Vorurteilen basieren und problematische Pauschalisierungen beinhalten; „das ist natürlich nicht immer so“. Dies sei das „typische Bild“. Nichtsdestotrotz ist dieses Bild für sie und ihr Verständnis von Deutsch-Sein offensichtlich wirksam, auch wenn die Reflexion dessen in ihrer Argumentation bereits angelegt ist.

Clara (Gym11) hat eine Vorstellung von ‚Integration‘, die ich zum Typ des entspannten Anpassungsdrucks zähle. Dieser ist sehr weit verbreitet.

I: Und, ähm .../ Ja, wieso wird das so kompliziert manchmal gemacht? Oder, warum musste zum Beispiel deine Mutter gleich deinen Vater heiraten um hierbleiben zu können? Wieso konnte sie nicht einfach hierher kommen?

S: Das weiß ich nicht. Vielleicht liegt es daran, dass die nicht wollen, dass hier so viele Menschen leben, die sich nicht so richtig integrieren oder so.

I: Mhm. Und was denkst du, wenn du so was hörst?

S: Also, wenn das jetzt der richtige Grund ist, dann, ähm, finde ich das schon normal. Also, okay, ich möchte auch nicht in meinem Land haben, wo Leute ... also, wenn die

Hälfte die Sprache nicht können. Aber wenn es halt so Ausnahmen gibt, wie die Leute die dringend nach Deutschland ziehen müssen oder so, dann ist es schon unfair.

I: Mhm. Was heißt denn Integration eigentlich?

S: Integration heißt, wenn man .../ Also, wenn man sich anpassen kann. Also wenn man zum Beispiel jetzt einigermaßen die Sprache beherrschen kann. Wenn man .../ Ich denke mal einfach nur, wenn man sich hier einleben kann, aber immer noch so man selbst bleibt. Also, man kann immer noch aus .../ Man kann sagen: „Ich komme aus Ägypten.“ Oder aus dem Iran oder was weiß ich. Aber du kannst immer noch normal reden. Und du kannst dich hier mit Leuten treffen. Ja, also solange du in Deutschland lebst und glücklich bist und andere dich akzeptieren, dann denke ich mal reicht das. (Clara, Gym11)

Ausgehend von migrationspolitischen Fragen, bringt sie Integration bzw. die Angst vor Nicht-Integration als ein migrationsgesellschaftliches Thema ein. Den Wunsch danach, dass sich alle Zuziehenden „integrieren“, findet sie „schon normal“. Sie selbst möchte auch nicht in einem Land leben, in dem mehr als „die Hälfte die Sprache nicht“ kann. Auf Nachfrage, was denn Integration eigentlich heiße, erwidert sie, „wenn man sich anpassen kann“. Als Beispiel für Anpassung bringt sie, „einigermaßen die Sprachen beherrschen“ zu können. In der Folge wird jedoch aus dem einfachen Anpassungsimperativ in ihrer Argumentation ein Verhältnis zwischen zwei Polen. Auf der einen Seite müsse „man sich hier einleben“, dabei müsse „man“ auf der anderen Seite „immer noch so man selbst“ bleiben. Damit stellt sie heraus, dass ‚Integration‘ für sie nicht eine Aufgabe einer anderen nationalen Identität impliziert. Das zur Integration notwendige Maß der Anpassung erscheint bei Clara beschränkt. Es könne auch ein anderes Herkunftsland genannt werden, ohne dass der Status des Integriertseins dadurch eingeschränkt wäre, solange – und hier formuliert sie eine Bedingung für ‚Integration‘ – „du [...] immer noch normal reden“ kannst. Was genau sie hier mit „normal“ meint, ist leider nicht herauszufinden. Vermutlich geht dies aber über Deutsch sprechen hinaus und umfasst auch bestimmte habituelle, distinktive Sprachdispositionen, die sowohl auf Klassenfraktionen basierenden als auch auf ethnisch strukturierten Zuschreibungen basieren können. Diese Vermutung ist an dieser Stelle allerdings etwas zu indizienarm und spekulativ. Solche Andeutungen tauchen jedoch in zahlreichen Interviews auf, was – so vorsichtig formuliert – eine solche These plausibel erscheinen lässt. Im Anschluss weicht Clara diese Bedingungen für die Integration wieder auf, indem sie sagt, dass es für die ‚Integration‘ reiche, sich mit „Leuten“ zu treffen, in Deutschland zu leben, glücklich zu sein und von anderen akzeptiert zu werden. Dies ist eine gänzlich andere Vorstellung von ‚Integration‘, insbesondere, weil die Faktoren nicht als zu erfüllende

Bedingungen der Zugezogenen, um von der konstruierten Wir-Gruppe aufgenommen, akzeptiert oder zumindest toleriert zu werden, sondern vom Standpunkt des Glücks der Migrierenden gesehen werden.

Im Sprechen über ‚Integration‘ nehmen zahlreiche Schüler_innen die Perspektive der vermeintlich zu Integrierenden ein, wie beispielsweise Bilal (HS15).

I: Ja, super. Das ist doch cool. Mhm, und ganz viele sagen ja auch: „Ja. Die Ausländer kommen hierher. Aber die integrieren sich gar nicht richtig.“ Was denkst du dazu?

S: Das stimmt bei den älteren Leuten. Stellen Sie sich vor, Sie gehen jetzt in ein anderes Land. Und Sie kennen die Sprache Null. Das ist schwer für Sie.

I: Mhm. Ja. Und was denkst du zu dieser Integration? Dass immer alle sagen: Integration. Integration. Integration?

S: Man sollte sich schon integrieren. Auf jeden Fall. Wenn du eine Sprache mehr kannst, bist du ja wieder noch ein Mensch optisch. Du bist ja dann zwei Personen. Weil du kannst ja .../ Eine Sprache ist ein Mensch. Bei uns sagt man: „Wenn du eine Sprache mehr kannst, dann bist du ein Mensch mehr dazu.“ Und deswegen, wenn man eine Sprache mehr kann oder selber zum Einkaufen fahren kann.

[...]

S: Auf jeden Fall. Man sollte schon alleine einkaufen gehen oder zum Arzt gehen können. Briefe lesen halt, wenn Briefe kommen. Man muss ja nicht so komplett integriert sein, dass man jetzt Alkohol und so trinken kann. Jeder hat ja seine eigene Meinung vom Leben. Aber so ein bisschen integrieren sollte man sich auf jeden Fall. (Bilal, HS15)

Angesprochen auf ‚Integration‘ stellt Bilal zunächst die besondere Schwierigkeit für alte Migrant_innen heraus, die neue Sprache zu lernen. Bilal findet, „man sollte sich schon integrieren“. Die Perspektive darauf unterscheidet sich jedoch von den vorhergehenden. Es geht hier nicht um die Formulierung von Bedingungen als Eintrittskarten zu Zugehörigkeit und Teilhabe. Bilal diskutiert vielmehr die durch seine Vorstellung von ‚Integration‘ zu erzielenden Vorteile für die Zugezogenen. Hier sieht er vor allem die Mehrsprachigkeit und die Selbstständigkeit. Bei ihm sage man: „Wenn du eine Sprache mehr kannst, dann bist du ein Mensch mehr dazu.“ Durch die ‚Integration‘ – also das Erlernen einer weiteren Sprache – kannst du dich als Mensch entwickeln und neu erfinden. Selbstständigkeit spielt für ihn aber auch eine Rolle. So sei es wichtig, dass man „alleine einkaufen gehen oder zum Arzt gehen“ sowie „Briefe lesen“ könne. Hier geht es nicht darum, funktional für die Dominanzgesellschaft sein zu müssen, wie es im Subtext des Integrationsimperativs mitschwingt. Seine Perspektive scheint vielmehr

die der Migrant_innen zu sein, denen diese Fähigkeiten ein besseres, unabhängigeres Leben ermöglichen. Bilal stellt sich ‚Integration‘ eher als Möglichkeitsraum für Zuziehende vor. Dabei sieht Bilal weder die Notwendigkeit noch einen Vorteil darin, „komplett integriert“ zu sein, sodass man zum Beispiel „Alkohol und so trinken“ könne. Diese Art der Anpassung hält er nicht für nötig, da „jeder [...] ja seine eigene Meinung vom Leben“ habe. Er thematisiert hier ‚Integration‘ im Feld der Kultur und sagt, dass diese nicht vollständig sein müsse. Durch die Wahl seines Beispiels bringt er aber subtil noch eine weitere Facette in seine Vorstellung ein. Es scheint so zu sein, dass er die implizite Setzung der Kultur der Dominanzgesellschaft als überlegen herausfordert, indem er diese mit Alkohol trinken charakterisiert. In seiner Vorstellung von ‚Integration‘ finden sich daneben aber keine Spuren auf eine durch das Sprechen über Integration sich vertiefende Differenz zwischen der Wir-Gruppe, in die es sich zu integrieren gilt, sowie der Nicht-Wir-Gruppe, also denen, die sich an diese Wir-Gruppe anzupassen haben.

Nach einer Gesprächssequenz mit Özgür (Gym15) zum Thema ‚Parallelgesellschaften‘ greife ich das Stichwort der Integration auf und frage nach seiner Meinung dazu.

I: [lacht] Und was denkst du, es gibt ja auch manchmal Leute die sagen: „Ja. Manche integrieren sich nicht gut genug.“ Was denkst du wenn du das hörst? Dieses Integrations- .../

S: Na ja, man versucht halt, das Beste zu tun. Weil es ist halt nicht leicht sich sofort zu integrieren. Weil man braucht halt Zeit, um sich zu integrieren. Um zu lernen, wie man sich verhalten soll möglichst, um eben nicht so, ich sag’ mal, aufzufallen. Man kann ja positiv und negativ auffallen. Am besten positiv.

I: [lacht] Was heißt denn Integration für dich?

S: Integration für mich heißt „sich einleben“. Also „sich anpassen“.

I: Mhm.

S: Ja, integrieren ist, die neue Kultur zu erlernen halt.

I: Und „sich anpassen“? Findest du das eher gut oder schlecht? Oder beides?

S: Also man sollte möglichst nicht immer gleich sein, das ist ja das Schlechte daran. Aber man sollte sich möglichst anpassen und nicht halt komplett anders sein. (Özgür, Gym15)

Özgür nimmt im Gegensatz zu vielen anderen Schüler_innen die Perspektive von Migrant_innen und nicht der Dominanzgesellschaft ein. Auf die Frage nach seinem Verständnis von ‚Integration‘ nennt er zwei Dimensionen, die sich auch in den anderen Antworten widerspiegeln. Zum einen versteht er unter ‚Integration‘

„sich einleben“ und zum anderen „sich anpassen“. Das sind keine gegensätzlichen Aspekte; sie scheinen vielmehr miteinander zu tun zu haben. Das Sich-Einleben verweist auf die Herausforderung, die Özgür darin sieht, „die neue Kultur zu erlernen“. Dies brauche „Zeit“, auch wenn man versuche, „das Beste zu tun“. Damit scheint er Menschen in Schutz nehmen zu wollen, die aus der Perspektive dominanzgesellschaftlicher Diskurse nicht dem Integrationsimperativ Genüge zu tun scheinen. Mit „sich anpassen“ verweist er auf eine andere Dimension des gleichen Prozesses. Ziel dieser Anstrengungen ist für ihn, nicht „aufzufallen“. Unklar bleibt, als was oder womit man auffallen würde. Man könne „positiv und negativ“ auffallen. Doch auffallen scheint man in dem Moment, wo man als Migrationsanderer gesehen und damit nur teilweise zugehörig sein kann. Deswegen müsse man sich nach Özgür anstrengen, sich zu integrieren, „um zu lernen, wie man sich verhalten soll möglichst, um eben nicht so [...] aufzufallen“. Es geht hier also nicht um den Prozess des Zugehörigwerdens, sondern vielmehr darum, weniger – nicht in diesem Maße – als nicht-zugehörig gesehen zu werden. Özgür scheint damit implizit das offizielle Ziel von ‚Integration‘ – volle Teilhabe durch ‚Integrationsbemühungen‘ – infrage zu stellen, verschiebt die Perspektive und ersetzt es durch ein anderes Ziel. Ziel von ‚Integration‘, hier verstanden als eine Praxis von Migrant_innen, ist es für Özgür, Wege zu entwickeln, nicht so sehr als Migrationsanderer gesehen zu werden. Dies impliziert die Sichtweise, dass Özgür es für nachteilig hält, in dieser Gesellschaft als Migrationsanderer erkannt und gelabelt zu werden. Anpassung, um nicht so aufzufallen, erscheint hier als selbstverständlicher Weg, einen Umgang mit diesen machtvollen Othring-Prozessen zu finden. Aus der Perspektive Migrationsanderer argumentierend erscheinen für Özgür sowohl die möglichen negativen Konsequenzen des Auffallens als Migrationsanderer sowie auch der Versuch, als Migrationsanderer unsichtbar zu werden, als selbstverständlich.

Auch Şahin (HS21) argumentiert aus der Perspektive der als zu Integrierenden-Angesehenen.

I: Ja klar. Und, ähm, wenn jetzt Leute hierherkommen, glaubst es ist hier auch schwierig irgendwie klarzukommen?

S: Anfangs schon, später nicht. Mit der Sprache. Wenn die die Sprache beherrschen, können die alles. Und ein bisschen Verständnis haben.

I: Mhm. Aber glaubst du die Leute hier sagen: „Schön, dass ihr da seid.“ Oder gibt es auch Schwierigkeiten?

S: Ja, es gibt auch Ausländerfeindliche. Nazis oder allgemein auch normale Menschen. Die meinen so: „Ihr klaut unser Geld.“ Dies und das.

I: Was denkst du dazu?

S: Ich hab' nichts dagegen. Das ist deren Sache, deren Meinung.

I: Also es ist okay, wenn jemand sagt: „Du bist kein richtiger Deutscher. Du gehst ja nur klauen.“? Dann denkst du, das ist eine Meinung wie alle anderen?

S: Ja. Ich steh' dazu. (Şahin, HS21)

Er führt ebenfalls die Sprache als Schwierigkeit an. Aber nicht als Bedingung für Integration, sondern als zentrale Herausforderung für Migrant_innen, die nach Deutschland kommen. Auf Nachfrage spricht er über „Ausländerfeindliche“, die für ihn „Nazis oder allgemein normale Menschen“ sein könnten. Diese zeichneten sich dadurch aus, dass sie rassistische Stereotype – „Ihr klaut unser Geld.“ – vertreten würden. Şahin sieht dies gelassen und meint, es sei „deren Sache, deren Meinung“.

Nach einer Gesprächssequenz zu einem anderen Thema greift er das Thema anhand der Frage nach Gewinnern und Verlierern der Globalisierung wieder auf.

I: Ja. Mhm, was würdest du denn sagen, wer sind die Gewinner und wer sind die Verlierer davon, dass es .../ Du hast ja vorhin gesagt es gibt Leute die sind hier, es gibt Leute die wohnen woanders, wo es Armut gibt und so weiter .../

S: Ja. Ich glaube mehr die Ausländer, also die nicht ausländerfeindlich sind, sind Gewinner. Meiner Meinung nach.

I: Und wer sind die Verlierer?

S: Ja, die Ausländerfeindlichen. Die kommen eh nicht durch. Die gewinnen eh nicht. Das ist schon klar.

I: Wieso nicht?

S: Ja, wir sind halt zu viele. Ohne uns würden die vieles schaffen. (Şahin, HS21)

Für Şahin sind die „Ausländer“ bzw. diejenigen, „die nicht ausländerfeindlich sind“, die Gewinner der Globalisierung, während die „Ausländerfeindlichen“ die Verlierer seien. Diese kämen „eh nicht durch“. Es sei „schon klar“, dass „die [...] eh nicht“ gewinnen würden. Hatte er sich schon vorher klar von einer Position der „Ausländerfeinde“ abgegrenzt, begründet er hier seine wenig konfrontative Haltung, die deren Meinung so hinnahm. Er argumentiert offenbar aus einer postmigrantischen Selbstsicherheit heraus, mit der er trotz des Anerkennens der Position der „Ausländerfeindlichen“ sich weder als angstvoll noch als Opfer positioniert. Den Grund für seine Sicherheit, dass „die [...] eh nicht gewinnen“, begründet er damit, dass „wir [...] halt zu viele“ seien. Ohne die Anwesenheit

von der von Şahin angeführten Wir-Gruppe wäre es denkbar, dass die „Ausländerfeindlichen“ gewinnen würden, nicht jedoch angesichts der Präsenz von Migrationsanderen in der Migrationsgesellschaft.

3.3.5 Hybridität

In dieser Kategorie werden alle Aussagen der Schüler_innen eingeordnet, die sich mit Hybridität in der Migrationsgesellschaft auseinandersetzen. Hybridität meint in diesem Zusammenhang das Themenfeld der Vorstellungen von der Vermischung – und damit auch *vice versa* möglicherweise der Vorstellung einer Reinheit – kultureller Identitäten. In dieser Kategorie konnte ich vier Typen von Vorstellungen ausmachen, wie Hybridität gedacht wird. (1) Bei einer kleinen Gruppe löst die Vorstellung der Auflösung klarer Grenzen, insbesondere in Bezug auf den erhöhten Anteil von Migrant_innen im öffentlichen Leben, Irritationen oder Ängste aus. (2) Eine Mehrheit der Schüler_innen kann dem hybriditätsbefürwortenden Typ des den Anderen konsumierend zugeordnet werden. In dieser Vorstellung wird die Präsenz anderer kultureller Praxen und Objekte begrüßt, da so das Spektrum des individuellen Konsums erweitert wird. Hier spielen Essensläden und -angebote eine zentrale Rolle. (3) Etwa ein Drittel der Schüler_innen sieht in der hybriden Migrationsgesellschaft die Möglichkeit der Erweiterung des Erfahrungsraums. Dieser Typ hat Überschneidungspunkte zum vorherigen Typ des konsumierbaren Anderen und ist nur mit Einschränkungen trennscharf von ihm abzugrenzen. (4) Von etwa einem Viertel der Schüler_innen wird die Normalität einer gelebten Hybridität betont. Das bedeutet, dass die Überschreitung der Grenzen vermeintlich nebeneinander stehender kultureller Identitätskonstruktionen von als Normalität angesehen wird und eine gelebte Praxis dazu in ihrer Lebenswelt benannt wird. Hier verweisen die meisten Schüler_innen auf eigene oder familiäre Migrationserfahrungen und ihre Erfahrungen mit Mehrfachzugehörigkeiten in der Migrationsgesellschaft. Die folgenden Beispiele dienen der Illustration dieser Vorstellungstypen.

Irritation oder Angst vor Vermischung

Marcel (HS06) kann dem ersten Typ – Irritation oder Angst vor Vermischung – zugeordnet werden, wobei er darin keine Bedrohung sieht, vielmehr wird aus seiner Sicht die vorherige Ordnung durcheinander gebracht.

I: Und, ähm, glaubst du, dass sich die Kultur verändert durch Globalisierung?

S: Ja.

I: Inwiefern?

S: Dass zum Beispiel die Buddhisten und so, dass das sich alles ein bisschen verringert und sich auseinander lebt. Weil die meisten überall woanders hinziehen, und da ist dann wieder eine neue Kultur. Und heiraten wen anders. Und dann vermischt sich das alles so.

I: Mhm. Zum Beispiel bei den Buddhisten?

S: Ja.

I: Und, ähm, findest du das gut oder findest du das schlecht?

S: Tja. Ich habe damit kein Problem.

I: Und passiert das nur bei den Buddhisten? Oder auch hier zum Beispiel?

S: Bei allen. Ich kann jetzt auch nach Thailand ziehen und da dann Buddhist werden oder wie das heißt.

I: Mhm.

S: Ja und dann bin ich glaube ich ein Gott oder ein Buddha. Also das ist dann ... das mischt sich alles so.

I: Mhm. Hast du da schon mal drüber nachgedacht, das zu machen?

S: Nee, noch nicht [lacht].

I: [lacht] Und verändert sich die Kultur auch hier vor Ort?

S: Ja. Mit den Ausländern, zum Beispiel Türken und Kurden. Die glauben ja an ... wie heißt der?

I: Du meinst den Islam? An Allah?

S: Ja. Und dann heiraten die hier eine deutsche Frau und dann ist das ja auch alles durcheinander.

I: Und meinst du das passiert schon ganz viel?

S: Ich denke mal, es wird immer schlimmer. Also es wird immer mehr.

I: Warum?

S: Weil sich alle überall hinpflanzen, sag' ich jetzt mal. Also sich auf die ganzen Länder aufteilen. Weil jeder überall hinzieht und dann ... ja.

I: Und merkst du das auch selber im Alltag?

S: Nee. (...) Eigentlich nicht.

I: Und findest du das .../ Also glaubst du, das kann irgendwie auch blöd sein, dass sich das so verändert? Oder passt das schon?

S: Das passt mir eigentlich. (Marcel, HS06)

Auf die Frage der Veränderung der Kultur durch Globalisierung kommt er sofort auf das Thema Vermischung, das er mehrfach wieder aufgreift. Er scheint das einfach zu beobachten und findet das weder negativ, noch positiv. In Bezug auf die „Buddhisten“ hat er die Vorstellung, dass sich „alles ein bisschen verringert und sich auseinander lebt, weil die meisten überall woanders hinziehen und da ist dann wieder eine neue Kultur“. Migrationsbewegungen sieht er also als ursächlich an – damit stimmt er mit allen Schüler_innen überein. Er sieht hier offensichtlich die Gefahr, dass die die Kultur des Buddhismus „sich verringert“, weil viele Menschen wegzögen. Was meint er aber mit einer „neue[n] Kultur“? Ich interpretiere das im Kontext so, dass die emigrierenden Buddhisten an den jeweils anderen Orten auf eine andere Kultur treffen würden. Eine andere Interpretation wäre, dass dort jeweils – im Zusammentreffen – neue Kulturen entstünden. Unabhängig davon scheint für ihn die Heirat von Menschen aus unterschiedlichen ‚Kulturen‘ das zentrale Moment der Vermischung zu sein. Vor dem Hintergrund der langen Tradition des Denkens von Hybridität in Deutschland, die auf der rassistischen Annahme der Vermischung von Blutslinien basiert sowie Sexualität und Heirat als zentrales Feld dieses Diskurses platzierte, muss gefragt werden, ob Marcells Fokus damit etwas zu tun hat. Kultur wäre hier eine Chiffre für ‚Rasse‘. Die Frage lässt sich jedoch nicht weiter beantworten und es ginge zu weit, Marcel diese Kontextualisierung unterzuschieben, die dennoch bei den Vorstellungen dieses Typs immer mitschwingen. In Bezug auf die „Ausländer, zum Beispiel Türken und Kurden“ in der deutschen Migrationsgesellschaft argumentiert er ähnlich. Als Differenzmerkmal führt er den vermeintlichen muslimischen Glauben dieser Gruppen an. Diese würden dann „hier eine deutsche Frau“ heiraten und dann sei „ja auch alles durcheinander“. Marcel legt hier offenbar eine Vorstellung zugrunde, nach der es klar unterteilte kulturelle Gruppen gäbe, die prinzipiell untereinander und getrennt voneinander blieben, insbesondere in Bezug auf die Ehe. Diese Ordnung wird durch die aus seiner Sicht zunehmenden Migrationsbewegungen „durcheinander“ gebracht. Dies irritiert ihn anscheinend. Allerdings sieht er diesem Prozess gelassen entgegen und äußert keinerlei negativen – oder positiven – Gefühle in Bezug darauf: „Das passt mir eigentlich.“

Lennart (HS02) führt ebenfalls seine Skepsis gegenüber der vermeintlichen Vermischung der Kulturen aus.

I: Und, ähm, dann habe ich noch eine Frage zu Kultur. Glaubst du, Kultur verändert sich durch Globalisierung?

S: Ja. Massiv. Ich würde sagen vor vierzig, fünfzig Jahren war hier in Deutschland noch mehr Kultur. Allgemein so in Europa. Das schwimmt ja alles. Das ist ja nicht mehr so, dass man jetzt sagen kann, dass das alles so einheitlich ist. Das schwimmt

alles, dass jedes Land ein bisschen Kultur mit reinbringt. Das ist halt multikulturelles Leben mittlerweile. Kann man sagen. Bei uns jetzt kommt es langsam. Schleichend.

I: Mhm. Und findest du das gut oder schlecht?

S: Teilweise. Gemischt. Also es ist so, dass man schon seine eigene Kultur ein bisschen hochhalten sollte. Weil sonst geht die verloren. Und dann sollte man halt sagen, dass man im gewissen Maße schon multikulturell ist, aber auch eine bestimmte Abgrenzung hat. Dass man sagt: „Bis hier hin und nicht weiter halt.“ Das muss man dann gucken, wie man das macht?

I: Wo zum Beispiel? Fällt dir da was ein?

S: Also ich finde man sollte unsere Bräuche, Wintersonnenwende und so was, schon hochhalten. So alte Bräuche finde ich schon wichtig. Um es halt den Kindern weiterzugeben. Und halt unsere Werte Pünktlichkeit, Sauberkeit, Ordnung und so was halt auch weiter so führt. Finde ich schon wichtig. (Lennart, HS02)

Vor „vierzig, fünfzig Jahren“ sei „hier in Deutschland“ bzw. „allgemein so in Europa“ noch „mehr Kultur“ gewesen. Den Grund für dieses Weniger an Kultur sieht er darin, dass heute alles verschwimme. Damit meint er, dass in einem Land nicht mehr „alles so einheitlich“ sei. Kultur zeichnet sich in diesem Verständnis dadurch aus, dass sie von einem Volk einheitlich praktiziert werde. Das Einheitliche, Homogene wird so zum Gradmesser von Kulturalität. Kultur erscheint so ähnlich wie im Herderschen Verständnis als Kugel.⁵ Dieses Verschwimmen der Kulturen ist Lennarts Verständnis des „multikulturelle[n] Lebens[s]“. Dies komme „jetzt [...] bei uns an“. Den Prozess des Ankommens des Multikulturalismus attribuiert er mit den Ausdrücken „langsam“ und „schleichend“. Damit unterstreicht er die von ihm ausgemachte Gefährlichkeit dieses Prozesses. Auf seine Meinung dazu angesprochen antwortet er zunächst „gemischt“. Er plädiert dafür, dass „man schon seine eigene Kultur ein bisschen hochhalten sollte“, weil diese sonst „verloren“ ginge. Er spricht sich dafür aus, zwar Multikulturalität anzuerkennen, gleichzeitig aber auch eine klare Grenze zu ziehen und die eigene Kultur als solche zu erhalten. In diesem Kulturverständnis geht er offenbar davon aus, dass es quasi ursprünglich eine kulturelle Essenz gibt, die jedem Land eigen ist. Diese verschwimme dann durch Migrationsprozesse. Die aus diesem Prozess des Verschwimmens resultierenden kulturellen Formen scheinen dabei keine Kultur mehr darstellen zu können, da sich diese durch den Grad an Einheitlichkeit und Homogenität dieser nationalen kulturellen Essenz zu bemessen scheint.

⁵Vergleiche hierzu den Exkurs zu Kultur in 4.2.3.

Diese nationale Kulturessenz muss aus seiner Sicht vor dem Verschwimmen gerettet werden. Hier führt er mehrfach ein Motiv an, das als Bewahrung des kulturellen Erbes durch das Praktizieren nationaler Bräuche und Werte erscheint. So findet Lennart, dass „man [...] unsere Bräuche, Wintersonnenwende und so was, schon hochhalten“ sollte. Solche „alten Bräuche“ fände er „schon wichtig“. Den Grund für die Relevanz dieser Bräuche sieht er in der Bewahrung selbst: So sei es wichtig, „um es halt den Kindern weiterzugeben“. Die Praktizierung dieser Bräuche scheint in einem Verhältnis zu den imaginierten nationalen Werten zu stehen. „Unsere Werte“ – mit „unsere“ meint er vermutlich die vorgestellte Gemeinschaft der Deutschen – seien „Pünktlichkeit, Sauberkeit, Ordnung und so was halt“. Und diese Werte weiterzuführen, fände Lennart „schon wichtig“.

Diese als deutsch imaginierten Werte erscheinen auf den ersten Blick stereotyp und etwas – salopp gesagt – altbacken. Auf den zweiten Blick stellt sich aber die Frage danach, was er denn anderen Kulturen für Werte zuschreiben würde und wie radikal sein Verständnis des grundlegend-Andersseins der Kulturen ist. Dies versuche ich im Anschluss durch meine Fragestellung herauszubekommen.

I: Mhm. Und, ja .../ Also jetzt zum Beispiel, wenn andere Leute hier sind, aus einer anderen Kultur .../

S: Ja, die bringen halt ihre Kultur mit.

I: Mhm. Und die ist komplett anders?

S: Na ja, kommt jetzt drauf an, wo die herkommen. Wenn man jetzt sagt aus China oder Japan oder so, die sind schon anders von der Kultur her. Aber auch ziemlich ordentliche Menschen.

I: Und wer zum Beispiel nicht?

S: Also ich weiß nicht. Also jetzt fällt mir die (...) Roma gibt es nicht mehr. Nee, Zigeuner .../ Nee, eigentlich gibt es momentan gar nicht mehr so Menschen, die jetzt so komplett .../ Nee, gibt es gar nicht.

I: Gibt es gar nicht? Aber gab es?

S: Na ja, also früher hat man halt gesagt, dass der Jude es wäre. Aber war ja nicht so.

I: Mhm.

S: Ja.

I: Okay. Aber es gibt ja Leute, die .../

S: Ja, natürlich gibt es Leute, die sich in einem Land nicht so gut verhalten. Aber kann man nichts gegen machen. Gibt's ja bei uns auch. (Lennart, HS02)

Lennart führt aus, dass beispielsweise Menschen aus „China oder Japan oder so“ schon „anders von der Kultur her“ seien. Diese würden aber nicht das Gegenbild zu den genannten deutschen Werten darstellen. Schließlich sieht er diese „auch“ als „ziemlich ordentliche Menschen“. Auf die Frage, wer denn diesen Werten gar nicht entsprechen würde, fängt er zu überlegen an. Zunächst assoziiert er hier „Roma“ bzw. ihre Kultur – er benutzt hier auch die rassistische Bezeichnung – als das imaginäre Negativ der deutschen Werte. Stellt aber gleichzeitig fest, dass es diese gar nicht mehr gäbe, wobei er nicht den Grund dafür nennt. Er ist nach wie vor in der gedanklichen Suchbewegung nach den Menschen, deren Kultur „jetzt so komplett“ den deutschen Werten entgegengestellt wäre. Dabei scheint ihm aufgegangen zu sein, dass seine scheinbar nur deskriptive Skizze einer Landkarte der nationalen Kulturen und ihrer Werte durch diese Umdrehung eine pejorative Wendung nimmt. Möglicherweise wird ihm hier auch bewusst, dass seine Skepsis gegenüber dem Verschimmen der Kulturen irreduzibel mit der Unterteilung in überlegene und minderwertige Kulturen verwoben ist. Dies ist jedoch nur Spekulation.

Auf die Frage, ob es denn in der Vergangenheit solche, den deutschen Werten entgegenstehende Kulturen gegeben hätte, verlässt er die ontische Argumentationsebene und spricht auf der Metaebene über das, was gesagt wurde. So wäre früher gesagt worden, dass es „der Jude“ wäre, der das Negativ der deutschen Werte verkörpere. Unabhängig davon, ob er oder jemand anders in der Vergangenheit das behauptete, ist zunächst festzuhalten, dass die Assoziationsketten vom Verständnis der deutschen Kultur zu Vorstellungen vom antiziganistisch und antisemitisch imaginierten Anderen vorhanden sind. Trocken fügt er an: „Aber war ja nicht so.“ Die Interpretation dieser Trockenheit wäre zu spekulativ, offensichtlich scheint er sich aber auch hier mit den vergangenen und gegenwärtigen Repräsentant_innen der deutschen Kultur zu identifizieren und gleichzeitig ein Unwohlsein zu verspüren, wohin der Interviewverlauf ihn geführt hat. Schließlich sieht Lennart sich selbst nicht als ausschließenden Menschen, wie sich in anderen Interviewabschnitten gezeigt hat. Der bis zu diesem Punkt im Interviewverlauf sehr selbstbewusst, überzeugt und klar argumentierend auftretende Lennart scheint hier verunsichert und sieht sich möglicherweise ins falsche Licht gerückt. So verstehe ich seine Wendung zum Ende des zuletzt zitierten Abschnitts, mit dem er sich gegen die homogenisierende Zuschreibung wendet. So gäbe es immer Leute, „die sich in einem Land nicht so gut verhalten“, die gäbe es „ja bei uns auch“.

Der konsumierbare Andere und die Erweiterung des Erfahrungsraums

Die Aussagen von Metin können dem zweiten Typ des konsumierbaren Anderen zugeordnet werden.

I: Ja. Dann habe ich noch eine Frage. Du hast ja gesagt, dass viele Leute hierher kommen, um hier zu arbeiten. Aus anderen Ländern. Glaubst du das verändert hier irgendwie die Kultur?

S: Ja.

I: Und was zum Beispiel? Oder wie merkst du das?

S: Also die Leute bauen hier ja auch ihre eigenen Firmen auf.

I: Mhm. Und wo merkst du das so im Alltag, dass sich das verändert?

S: (.....) Im Alltag? Es gibt hier viele China-Restaurants.

I: Mhm.

S: Bei denen da viele Chinesen arbeiten.

I: Mhm.

S: Oder indische Läden. Oder türkische. Dass halt die Menschen von dort hierhin gekommen sind. Machen eigene Läden auf.

I: Und wie findest du das?

S: Ja, es bringt Neues ins Land.

I: Mhm.

S: Wir sehen mal was Neues. Und .../ Ja, gut. (Metin, HS09)

Kulturelle Veränderung durch Migration sieht sie insbesondere in dem Entstehen von Restaurants mit ethnischem Label, also „China-Restaurants“, „indische“ oder „türkische“ Läden. Das findet sie gut, weil es „Neues ins Land“ brächte und wir „mal was Neues“ sehen könnten. Metin steht hier exemplarisch für die große Gruppe von Schüler_innen, die das Thema Hybridität in der Migrationsgesellschaft als eine Frage der kulinarischen Angebotserweiterung diskutieren.

Die Vorstellungen von Alexander (Gym05) können ebenfalls dem zweiten Typ des konsumierbaren Anderen sowie insbesondere dem dritten Typ der Erweiterung des Erfahrungsraums zugeordnet werden.

I: Mhm. Oder glaubst du, dass sich .../ Eine Sache noch zur Kultur. Dann bin ich auch ruhig [lacht]. Glaubst du, dass sich die Kultur dadurch verändert, dass auch viele Leute aus anderen Ländern hier sind?

S: Ja, ich denke schon. Weil die einzelnen Leute immer andere Sachen mitbringen. Also dass sie andere Eigenschaften mitbringen nach Deutschland und so was.

I: Mhm.

S: Und ich weiß nicht, früher waren hier fast nur Deutsche mit weißer Hautfarbe. Und jetzt kommen halt immer mehr Afrikaner und so, die eine andere Hautfarbe haben und so. Und ich denke, dass die auch nochmal andere Sachen mitbringen. (Alexander, Gym05)

Auf die Frage nach der Veränderung von Kultur durch die Anwesenheit von „Leute[n] aus anderen Ländern“ erklärt Alexander, dass sich die Kultur verändere, da diese „immer andere Sachen“ bzw. „Eigenschaften“ mitbrächten. Im Anschluss versucht er, seine Aussage zu konkretisieren. Er führt aus, dass „früher“ in Deutschland fast nur „Deutsche mit weißer Hautfarbe“ gewesen seien, während „jetzt [...] immer mehr Afrikaner und so [kämen], die eine andere Hautfarbe haben und so“. Zu diesem Zeitpunkt bleibt unklar, warum er vom Thema kultureller Veränderung zum Thema der Hautfarbe umschwenkt. Angedeutet wird nur, dass „die auch nochmal andere Sachen“ mitbrächten. Interessant erscheint mir der Ausdruck „und so“. Er scheint hier mehrere Funktionen für Alexander zu erfüllen. Die erste Verwendung in „Afrikaner und so“ möchte er das Spektrum der einwandernden Gruppen offenbar nicht auf „Afrikaner“ beschränken; gleichzeitig stellt sich damit aber die Frage, welche übergeordnete Gruppe er mit dem „und so“ im Sinn hat. Nicht-Deutsche oder ‚Ausländer‘ ergibt keinen Sinn, da die Frage der Hautfarbe daran anbindet. Es geht offenbar um eine kulturelle Differenz, die von Alexander als so wesentlich empfunden wird, dass die Angehörigen dieser „und so“-Gruppe „andere Sachen“ mitbringen könnten. Das „und so“ in Bezug auf die Hautfarbe referiert offenbar auf eine phänotypisch feststellbare Differenz über die eine grundlegende kulturelle Differenz festzustellen ist. Um Missverständnisse zu vermeiden: Mir geht es hier nicht darum, Alexander als rassistisch zu brandmarken, sondern seinen Rekurs auf das gängige Kulturverständnis zu analysieren.

Im Anschluss frage ich ihn, was sie denn zum Beispiel mitbrächten.

I: Mhm. Was denn zum Beispiel?

S: Ja, Musik zum Beispiel. Also ich denke mal, dass Musik da bei denen wirklich eine riesen Rolle spielt in den Ländern. In Südafrika oder so. Das hat man bei der WM gesehen, dass das da wirklich alles eine riesige Rolle spielt. Auch wen Vuvuzela nicht zur Musik gehören [lacht].

I: [lacht]

S: Aber ich denke, dass ist auf jeden Fall, ähm .../ Ja, dass einfach die afrikanischen Länder und so sehr Musik .../ Dass die sozusagen die Musik, den Rhythmus im Blut haben. Sagt man auch immer wieder. Und ich denke, dass das sich schon in einigen Formen dann verändert. Doch.

I: Und bringen die noch etwas anderes mit als so einen, ähm, „Rhythmus im Blut“?

S: Ähm, Essensgewohnheiten und so was bringen die vielleicht noch mit. Weiß ich aber auch nichts Genaueres zu.

I: Mhm. Und wie findest du das, dass sich das dann .../

S: Ich finde es eigentlich ziemlich gut. Weil ich finde so ein bisschen Abwechslung, so ein bisschen Musik hier rein bringen ist schon nicht schlecht. Und mag ich auch eigentlich. Und ich finde schon, dass es schon sinnvoll ist, so was mal reinzubringen hier nach Deutschland. Weil Deutschland wirklich .../ Also was heißt öd? Also Deutschland ist kein öder Kontinent, äh, kein ödes Land. Ähm, aber ich denke Deutschland hat schon .../ Irgendwie Musik oder so haben sie jetzt nicht so. Aber ich denke Deutschland hat andere Sachen dafür toll. Keine Ahnung, was kann man da sagen? Ja, die haben wie gesagt Autos [lacht]. Das gehört jetzt nicht unbedingt zur Kultur. Aber zum Beispiel Essen haben sie auch einiges schon hier und so was. Und die Religionen und so was. Und ich denke doch, dass hier auch es kein ödes Land ist. Aber das es sinnvoll ist, dass sich hier ein bisschen was erneuert.

I: Mhm.

S: Das denke ich schon. (Alexander, Gym05)

Auf die Nachfrage danach, was sie denn mitbrächten, nennt er Musik. Dies spiele bei „denen wirklich eine riesen Rolle“. Mit Südafrika, der WM und der Vuvuzela nennt Alexander Kontexte, in denen er diese Zuschreibungspraxen offenbar aufgegriffen hat. Weiterhin führt er aus, dass „die“ in und aus den „afrikanischen Länder[n] [...] sozusagen die Musik, den Rhythmus im Blut“ hätten. Dadurch, dass „die“ diese Eigenschaften mitbrächten, würde sich hier schon was verändern. Dies findet Alexander „eigentlich ziemlich gut“. Hier stellt er „Deutschland“ und „Afrika“ gegenüber. Er diskutiert, ob Deutschland im Vergleich als „öd“ einzuschätzen sei. Dabei kommt er zu dem Schluss, dass es in Deutschland anerkennenswerte kulturelle Praxen in Bezug auf Autos, Essen und Religionen gäbe, es aber trotzdem „sinnvoll“ sei, „so was mal reinzubringen hier nach Deutschland“. In der Gegenüberstellung erscheint Deutschland als das unmusikalischere. Er greift hier das in der kolonial-rassistischen Ideologie verbreitete Bild der afrikanischen Musikalität auf. Durch die Aussage, dass „denen“ der „Rhythmus im Blut“ läge, wird deutlich, dass Alexanders Zuschreibung auf der Verknüpfung von Blut und Hautfarbe mit kulturellen Eigenschaften basieren. Wie bei Marcel – und durch seine Bildersprache noch stärker – stellt sich hier die Frage, inwiefern ‚Kultur‘ in diesem Kontext eine Chiffre für ‚Rasse‘ sein könnte. Anders als bei Marcel beunruhigt ihn dabei

keineswegs eine Vermischung. Vielmehr begrüßt er diese explizit. Er sieht hier Vorteile für Deutschland, das von den mitgebrachten Eigenschaften profitieren könne. Sie könnten dazu dienen, dass „sich hier ein bisschen was erneuert“.

Im zweiten Typ des konsumierbaren Anderen und dem dritten Typ der Erweiterung des Erfahrungsraums wird Hybridität als etwas gefasst, in dem potenziell essenzialisierte Differenzen als auf einem Markt zur Verfügung gestellt erscheinen. Von diesen Artefakten der als anders konstruierten Kultur könne dann entweder individuell oder als nationale Kultur profitiert werden. Ob diese kulturellen Zuschreibungen als essenzialisiert oder praxeologisch-kontextuell erscheinen und inwiefern die Einverleibung dieser die eigene Kultur verändert oder beide kulturelle Entitäten unverändert nebeneinander bestehen bleiben, variiert sehr stark und ist nur in einigen Interviews eindeutig nachvollziehbar.

Normalität gelebter Hybridität

Der vierte Typ – derjenige der Normalität der gelebten Hybridität – wird insbesondere von Schüler_innen vorgebracht, die auf ihre eigene oder familiäre Migrationserfahrung oder vereinzelt die auf ihren migrantisch geprägten engen Freundeskreis verweisen. Für Memnun (HS08) erscheint Hybridität als Uneindeutigkeit der Zugehörigkeit bzw. Mehrfachzugehörigkeit als Normalität und selbstverständlicher Teil seiner Lebenswelt und nicht als Besonderes oder eine Ausnahme. Im Kontext einer Gesprächssequenz über rassistische Diskriminierung durch eine Lehrerin definiert er seine eigene Positionierung wie folgt.

I: [...] Weiß ich nicht. Du hast vorhin gesagt, die eine Lehrerin hat zum Beispiel mal wegen deiner Kultur .../ Was ist denn deine Kultur? Was würdest du sagen, was ist denn deine Kultur?

S: Ja, nee. Weil sie wusste, dass ich ja halb Deutscher und halb Palästinenser bin. Wie mein Vater ja auch. Und das sage ich ja auch. Ich bin ja halb Deutscher und halb Palästinenser. Und, keine Ahnung.

I: Sprichst du Arabisch.

S: Ja. Fließend. Schreiben, lesen und das auch.

I: Geil. Ernsthaft sogar schreiben? Geiles Ding! (...) Und was würdest du dann sagen, was ist deine Kultur?

S: Ja, ich spreche Deutsch, ich spreche Arabisch. Also so ein Mischmasch. (Memnun, HS08)

Er definiert sich als „halb Deutscher und halb Palästinenser“. Dies sage er „ja auch“; dieser Ausdruck legt nahe, dass es auch anders sein könnte; dass es auch eine Option

darstellt, diese Mehrfachzugehörigkeit nicht explizit werden zu lassen. Unklar bleibt dabei, in welche Richtung. Lässt die Formulierung „halb Deutscher und halb Palästinenser“ noch Spielraum für eine additive Positionierung beider damit potenziell klar unterscheidbaren ‚Identitäten‘, deutet seine Beschreibung des „Mischmasch“ bereits ein nicht additives Verständnis von Hybridität an.

I: [...] Wenn du noch irgendwas sagen willst, kannst du gerne noch was sagen. Aber ich bin mit meinen Fragen durch.

S: Ich denke gerade nach so. (...) Also ich höre auch Rap Musik. Deutsche Rap Musik. Ähm, dass da so Ausländer, die hier so herkommen nach Deutschland – aus dem Iran, türkische Kurden oder irgendwie so was – und dann so rappen, wie die so aufgewachsen sind hier. Und wie da. Und wie die, keine Ahnung, also ich habe eigentlich keine Fragen so.

I: Aber das ist für dich auf jeden Fall ein Thema einfach? Dieses, dass man in zwei Kulturen Zuhause ist? Oder in mehreren Kulturen?

S: Ja. Ja.

I: Und das ist für dich sozusagen normal.

S: Genau.

I: Ja. (Memnun, HS08)

Für Memnun ist Mehrfachzugehörigkeit offensichtlich ein Thema. Anders als in den Aussagen der anderen Typen von Hybridität geht es in seiner Auseinandersetzung aber nicht um die Angst vor den Anderen oder den eigenen Vorteil durch den Konsum von oder die Erweiterung des Erfahrungsraums durch die ‚Anderen‘. Vielmehr setzt er sich aktiv mit den Erfahrungswelten von Menschen mit Mehrfachzugehörigkeitserfahrungen auseinander. Dies macht er anhand von Rap-Musik, in der „so Ausländer, die hier so herkommen nach Deutschland – aus dem Iran, türkische Kurden oder irgendwie so was – und dann so rappen, wie die so aufgewachsen sind hier. Und wie da.“ Anders als bei Alexander verweist der Ausdruck „irgendwie so was“ als Ergänzung zu „Ausländern [...] aus dem Iran, türkische Kurden“ nicht auf tendenziell grundlegende kulturelle Differenzen, in deren Aufeinandertreffen die deutsche Kultur von der nicht-deutschen Kultur profitieren könne. Vielmehr verweist der Ausdruck des „irgendwie so was“ bei Memnun auf die gemeinsame Erfahrungswelt von Mehrfachzugehörigkeit sowie der dadurch entstehenden Erfahrung von Differenz in der Migrationsgesellschaft. Für ihn ist diese Form gelebter Hybridität alltäglich und normal.

3.3.6 Die Anderen als ‚Kultur‘

In dieser Kategorie liegen alle Aussagen der Schüler_innen zugrunde, in denen es um ‚Kultur‘ als ethnische Kategorie geht, die sich durch Differenz zu anderen abhebt und die einer nicht-kulturellen Modernität entgegengesetzt wird – und um diejenigen Fälle, wo dies explizit infrage gestellt wird. Es geht hier also nicht allgemein um den Kulturbegriff – das wäre zu umfassend und unspezifisch. Vielmehr interessiert hier insbesondere das Verhältnis von Kultur zu Nicht-Kultur. Dabei ist dieses spezifische Verhältnis von ‚Kultur‘ und ‚Nicht-Kultur‘ nicht selbstverständlich. In der dekolonialen Theoriegeschichte sind durchaus auch gegenteilige Diagnosen von (neo-)kolonialen Diskursräumen angestellt worden. So kam beispielsweise Frantz Fanon zu der Einschätzung, dass im kolonialen Diskurs die europäischen ‚Kulturen‘ als ‚Kulturen‘ klassifiziert würde, während den nicht-europäischen das Prädikat ‚Kultur‘ nicht zugehört wurde: „Und man kann nicht leugnen, daß die Hauptverantwortlichen für diese Rassisierung des Denkens oder zumindest der Denkweisen die Europäer sind und bleiben, die unablässig die weiße Kultur den anderen Unkulturen gegenübergestellt haben.“ (Fanon 1961: 180) Dies ist von der Struktur her ähnlich, wie die im bürgerlichen Diskurs bis vor wenigen Dekaden gängige Gleichsetzung von ‚Kultur‘ mit bürgerlicher Hochkultur und der Abwertung der ‚Kultur‘ der Arbeiter_innenklasse zur ‚Nicht-Kultur‘. Dieses koloniale Bild von Kultur lässt sich jedoch in den Aussagen der Schüler_innen nicht finden. Die argumentative Struktur, die sich hier findet, scheint eine quasi umgekehrte. Dies gilt zumindest für die von mir hier untersuchte Gruppe. Einige wenige Schüler_innen benutzen den Begriff ‚Kultur‘ auch in einem allgemeineren Sinne menschlicher Praxis. Zunächst möchte ich jedoch dem Kulturbegriff nachgehen, dem ein Begriff von Nicht-Kultur entgegengesetzt wird. Ein solcher ist bei etwa einem Viertel der Schüler_innen explizit oder implizit vorzufinden. Bei den anderen Schüler_innen ist aus dem Material kein derartiges Verständnis zu diesem Aspekt des Kulturbegriffs herauszulesen.

Die Analogie zum Argument bei Fanon besteht darin, dass auch diesem Kulturbegriff eine ‚Nicht-Kultur‘ entgegengesetzt wird. Im kolonialen Diskurs repräsentierten nach Fanon die Kolonisierenden die Kultur, während – als Akt der kolonialen Abwertung und Distinktion – die Kolonisierten die ‚Nicht-Kultur‘ repräsentierten. Die Umkehrung besteht dann darin, dass in den Vorstellungen der Schüler_innen im migrationsgesellschaftlichen Kontext vielmehr die ‚Anderen‘ als ‚Kultur‘ erscheinen, während das ‚Eigene‘ das ‚Moderne‘ und damit eine ‚Nicht-Kultur‘ darstellt. Das Machtverhältnis besteht fort, nur artikuliert es sich anders.

Hierfür gibt es bereits Ansätze in der dekolonialen Theorietradition. So führte beispielsweise Edgardo Lander aus, wie in der kolonialen Denkweise ausschließlich der Okzident nicht als bloße Kultur erscheint. „In den Augen der Okzidentalen ist der Okzident und nur der Okzident keine Kultur, er ist nicht nur eine Kultur.“⁶ (Lander 2000: 24) Lander zufolge erscheinen dabei im kolonialen Denken die kolonialen Anderen, also die Nicht-Okzidentalen, als bloße Kultur, da ihnen Logos und Modernität abgesprochen werden. Trotz der Umkehrung des Fanonschen Arguments liegt diesem Kulturverständnis also die gleiche koloniale Differenz zugrunde. Bloß Kultur zu sein und Nicht-Kultur zu sein, läuft also auf der Ebene der Macht in diesem Fall auf das Gleiche hinaus. Ich möchte hier keine geschichtliche Abfolge beider begrifflichen Verhältnisse von Kultur und Nicht-Kultur suggerieren, denn ich vermute, dass beide Argumentationsstrukturen sowohl in der Vergangenheit und der Gegenwart parallel zueinander existierten. Meine Gegenüberstellung mit Fanons Argument dient vielmehr der analytischen Schärfe gegenüber der Argumentationsstruktur.

Zur Illustration der Vorstellung von Kultur, die den ‚Anderen‘ vorbehalten ist, möchte ich das Beispiel von Lara vorstellen. Im Anschluss möchte ich anhand des Beispiels von Mahamadou zeigen, wie er – wie eine kleine Gruppe von Schüler_innen – diese machtvolle Konstruktion des Verhältnisses von ‚Kultur‘ und ‚Nicht-Kultur‘ infrage stellt.

Lara (Gym18) führt ihr Verständnis von ‚Kultur‘ aus.

I: Ja. Und, ähm, glaubst du, dass sich Kultur durch Globalisierung verändert?

S: Also es könnte schon passieren. Also wenn man genau guckt, heutzutage gibt es eigentlich so – vor allem in den westlichen Ländern – nicht wirklich viel Kultur. Oder es ist mehr so was Spezielles, was nur zu besonderen Anlässen ist oder so. Weil .../ Also jeder hat ein Handy. Jeder hat einen Fernseher. Jeder hat dieselben Klamotten. Alles ist gleich eher. Und die Kultur ist dann halt nicht so wichtig.

I: Mhm. Was wäre dann zum Beispiel Kultur?

S: Also sagen wir zum Beispiel das Essen. Ich weiß jetzt nicht, was Amerika für eine Kultur hat oder so. Aber wenn man da halt hingeht, gibt es Chinatown und keine Ahnung. So irgendwelche Städte und überall chinesisches Essen. Oder indisches Essen und so. Und, ja, das ist dann keine Kultur von denen direkt, aber .../ Ja.

I: Mhm. Ist das in Deutschland auch so?

S: Ja, zum Beispiel in Deutschland gibt es im Prinzip keine Kultur. Außer halt in Bayern das und so. Aber das macht hier zum Beispiel keiner. Also jeder stellt sich vielleicht

⁶Übersetzung MK, Original: „En los ojos de los occidentales, el Occidente, y solo el Occidente no es una cultura, no es solo una cultura.“ (Lander 2000: 24)

vor: „Deutschland ist Lederhosen und Dirndl und so.“ Aber wenn man genau guckt, hier in Hannover sehen alle aus wahrscheinlich wie die in Amerika oder in Spanien oder sonst wo.

I: Mhm. Und es gibt nichts Eigenständiges sozusagen? Die „deutsche Kultur“ sozusagen?

S: Eigentlich nicht. (Lara, Gym18)

Lara findet, dass es „heutzutage [...] eigentlich so – vor allem in den westlichen Ländern – nicht wirklich viel Kultur“ gäbe. Die Ursachen für die Absenz von ‚Kultur‘ haben hier also offenbar eine temporale und räumliche Dimension. ‚Kultur‘ würde zu dieser Zeit und an diesem Ort nur zu „besonderen Anlässen“ praktiziert. Lara begründet das damit, dass „jeder“ ein Handy, einen Fernseher und dieselben Klamotten habe. Alles sei „gleich“. Und die „Kultur sei dann halt nicht so wichtig“. Dadurch, dass alles gleich sei, also die Artefakte keine differenzierenden Effekte zwischen ‚Kulturen‘ mehr hervorbringt, wertet Lara diese als ‚nicht-kulturell‘. Damit etwas für Lara als ‚Kultur‘ gilt, muss es also an einer bestimmten differenziell verstandenen ‚Kultur‘ oder vielleicht auch einer Gruppe von Ethnien, Nationen, Regionen oder Ländern zugeordnet werden können und für diese charakteristisch sein. Erst dieser Effekt der ‚kulturellen‘ Distinktion macht offenbar für Lara ein Artefakt oder eine Praxis zur ‚Kultur‘. Dadurch, dass der globalisierte Konsum dazu führe, dass in verschiedenen Ländern gleiche Produkte gekauft würden, würde die ‚Kultur‘ verloren gehen. Dieses Verständnis von ‚Kultur‘ führt sie zu der Aussage, dass es „in Deutschland [...] im Prinzip keine Kultur“ gäbe. Hier sähen „alle aus [...] wie die in Amerika oder in Spanien oder sonst wo“. Die einzige Ausnahme in Deutschland stellt für sie Bayern dar. Bayern habe noch ‚Kultur‘, die sie mit „Lederhosen und Dirndl“ assoziiert.

Lara macht dabei nicht explizit, wie sie das nennt, was an die Stelle der ‚Kultur‘ getreten ist. In ihrer Ausführung klingt an – und damit unterscheidet sie sich von den meisten anderen Vertreter_innen dieses Kulturverständnisses –, dass der globalisierte Weltmarkt dazu führe, dass die Objekte des alltäglichen Lebens überall gleich werden. Während andere Schüler_innen expliziter den Status der ‚Nicht-Kultur‘ des ‚Westens‘ als Modernität benennen, verbleibt es bei Lara im Unklaren, wie sie die an die Stelle der ‚Kultur‘ getretenen ‚Nicht-Kultur‘ sieht. Ihre eigene Lebenswelt erscheint ihr als ‚Nicht-Kultur‘. Ihre Aussagen lassen darauf schließen, dass es nicht die Marktförmigkeit selbst ist, die ein Ding oder eine Praxis zur ‚Nicht-Kultur‘ werden lässt; im Sinne eines Simulacrums von Baudrillard (1978) oder ähnlichen postmodernen Medientheoretikern. Ihr Argument läuft vielmehr darauf hinaus, dass eine ‚kulturelle‘ Praxis zu einer ‚nicht-kulturellen‘ wird, wenn es nicht mehr als charakteristisch für eine ‚Ethnie‘, eine Region

oder ein Land angesehen wird. Demgegenüber steht der globalisierte Konsum als ‚Nicht-Kulturelles‘. Dieses ‚Nicht-Kulturelle‘ hat dabei, wie bereits festgestellt, eine temporale und eine räumliche Dimension. Meiner Lesart zufolge steht das ‚Nicht-Kulturelle‘ dabei für die Gegenwart, die sich insbesondere in den „westlichen Ländern“ manifestiere. Das ‚Kulturelle‘ hat hier – auch wenn Lara sich positiv darauf bezieht – den Beigeschmack des Anachronistischen, einer Spur aus der Vergangenheit. Das ‚Nicht-Kulturelle‘ verweist dagegen nicht nur auf das Gegenwärtige, sondern – entsprechend der ‚Gefahr‘ des Verdrängens von allem ‚Kulturellen‘ – auch auf die Zukunft. Das ‚Nicht-Kulturelle‘ erscheint somit als das ‚Moderne‘, was gleichzeitig mit dem ‚Westlichen‘ assoziiert wird.

Ähnlich, und doch ganz anders argumentiert Mahamadou (Gym04).

I: Ähm, ja vielleicht fangen wir einfach so an, dass du nochmal erzählst, was dir zu Globalisierung einfällt.

S: Also Globalisierung, da fällt mir am Anfang gleich die, man sagt ja immer die „westliche Globalisierung“, ein. Dass die Welt nach dem Westen sich orientiert. Also Westen sag’ ich .../ Also jetzt Europa, USA. Dass die Leute, ähm, ja nach deren Kultur und nach deren Tradition gehen und nicht mehr ihre eigene Kultur und Traditionen haben.

I: Mhm.

S: Also das verbinde ich so damit. Ja.

I: Mhm. Und woran liegt das, dass das so ist?

S: Ähm, also ich denke mal so, dass die .../ Also USA und Europa ist ja eine sehr moderne und eine sehr, sagen wir, wirtschaftlich gute Region. Also Orte. Und vielleicht Asien und, ähm, Afrika vielleicht ein bisschen oder .../ Ja, vielleicht sind die ein bisschen ärmer. Und die wollen sich vielleicht an denen so ein bisschen anpassen.

I: Mhm.

S: ICH denke das so, aber .../

I: Und wie findest du das? Dass die jetzt quasi .../ Du sagst ja, das ist so, dass alle sich dem Westen oder der westlichen Art anpassen. Was hältst du davon?

S: Also ich finde es einerseits gut, andererseits nicht. Weil, ähm, ich denke mal, jedes Land sollte seine eigenen Traditionen haben. Oder seine eigenen Kulturen haben. Und nicht von anderen abhängig sein. (Mahamadou, Gym04)

Gleich zu Beginn des Interviews wirft er kultureller Machtverhältnisse auf. Er stellt fest, dass „die Welt nach dem Westen sich orientiert“. Damit meint er, dass die Menschen in anderen Weltteilen als „Europa“ und den „USA“ nach der ‚westlichen‘ „Tradition gehen und nicht mehr ihre eigene Kultur und Traditionen

haben“. Als Grund dafür führt er an, dass die „USA und Europa [...] eine sehr moderne und eine sehr [...] wirtschaftlich gute Region“ seien. Da andere Weltteile „ein bisschen ärmer“ wären, würden die sich deswegen ein „bisschen anpassen“. Damit spricht er ein ähnliches Thema an, wie Lara, nämlich das Verschwinden von ‚Kulturen‘, die von etwas verdrängt werden. Nur ist bei Mahamadou dieses Etwas nicht die ‚Nicht-Kultur‘, sondern vielmehr die ‚westliche‘ Kultur. Dies korrespondiert mit seinem Begriff der Moderne, der zwar an eine räumliche, nicht aber an eine zeitliche Dimension gebunden zu sein scheint, sondern vielmehr an die Frage von Reichtum, der geopolitisch situiert wird. Dementsprechend kritisiert er das Verschwinden von ‚nicht-westlichen‘ ‚Kulturen‘, da er findet, dass „jedes Land [...] seine eigenen Traditionen [...] oder [...] Kulturen haben“ und „nicht von anderen abhängig sein“ sollte. Mit der Dimension der Abhängigkeit bringt Mahamadou explizit die Frage der Macht mit ein. Es erscheint also weniger als eine Frage von ‚Kultur‘ bzw. ‚Nicht-Kultur‘ oder Modernität oder Vergangenheit, sondern vielmehr eine Frage, welche ‚Kultur‘ die Macht besitzt, andere zu verdrängen.

3.4 Agency/Subalternität

3.4.1 Das Feld strukturieren: Was meint Agency?

In der Kategorie Agency/Subalternität geht es um die Vorstellungen der Schüler_innen davon, wer als handlungsmächtig gesehen wird und wer nicht. Welche Gruppen kommen in den Denkweisen der Globalisierung als handlungsmächtige vor und welche erscheinen gar nicht oder nur in ohnmächtigen Positionen? Zur Operationalisierung von dem analytischen Spannungsfeld von Agency und Subalternität greife ich auf den Ansatz von Gayatri Spivak zurück. Im Feld dekolonialer Theorien gäbe es hierfür zahlreiche andere Möglichkeiten⁷, doch für mein Anliegen erscheint mir die Theorie von Spivak angemessener. Ich werde meine Leseweise ihrer Begriffe von Agency und Subalternität kurz skizzieren, um dann zu zeigen, was ich davon für meine Forschungsperspektive übernehme. Anschließend werde ich die Struktur dieses Analyseabschnitts darstellen.

Spivak wird insbesondere in Bezug auf ihren Begriff der Subalterne oft reduktionistisch rezipiert. Entweder ihr komplexes Argument wird auf eine Dimension

⁷Beispielsweise Maria del Guadalupe Davidson (2017) entwickelt in ihrem Buch *Black Women, Agency, and the New Black Feminism* eine dekoloniale Theorie von Agency und gibt einen Überblick über Agency-Ansätze im Feld des Black Feminism.

verengt, die ich im Sinne des strategischen Essenzialismus (Spivak 1988b: 205) substanzialistisch nennen würde, oder ihre berühmte Aussage, dass die Subalterne nicht sprechen könne, steht isoliert im Zentrum der Betrachtung. Für meine Darstellung lege ich zwei Texte von ihr zugrunde: *Can the Subaltern Speak?* (1988), und *Scattered Speculations on the Subaltern and the Popular* (2012). Wie bereits angedeutet, enthält Spivaks Begriff der Subalternen mehrere Dimensionen, was eine eindeutige Definition verunmöglicht. Dies ist jedoch kein argumentatives Manko, sondern liegt vielmehr in der Komplexität des Problems begründet. Ich werde im Folgenden zwei Dimensionen ihres Arguments herausarbeiten, die jedoch nicht voneinander zu trennen sind, wie ich im Anschluss zeigen werde. Eine Dimension ihres Arguments referiert auf die sozioökonomische Positionierung. In dieser Dimension erscheinen diejenigen als subaltern, die von jeder Möglichkeit sozialer Mobilität ausgeschlossen sind: „The reasonable and rarefied definition of the word ‚subaltern‘ that interests me is: to be removed from all lines of social mobility.“ (Spivak 2012a: 430) In ihren Beispielen trifft dies beispielsweise auf bestimmte Gruppen entrechteter, unter Umständen landloser Bauern und insbesondere Bäuerinnen im postkolonialen Indien zu. Dieser ‚substanzialistischen‘ Dimension liegt eine Analyse von Ausbeutungs- und Herrschaftsverhältnissen in (gegenderten) Klassenverhältnissen in postkolonialen Nationalstaaten und der internationalen Arbeitsteilung innerhalb der neokolonialen Globalisierung zugrunde. Aus dieser Analyse leitet sich in dieser Dimension die Subalternität ab.

Eine zweite Dimension ihres Arguments spielt sich auf der Ebene der Repräsentation ab. Ihre – oft missverstandene – Aussage, dass die Subalterne nicht sprechen könne (Spivak 1988a: 106), meint keineswegs, dass die Subalterne nicht in der Lage wäre, sich zu artikulieren. Anhand des Beispiels des Satī – des Rituals der Witwenverbrennung – zeigt sie, wie die Subalterne zum Schweigen gebracht wird. Die Praxis der Witwenverbrennung wurde im kolonialen Indien des 19. Jahrhunderts zum ideologischen Kampfplatz zwischen einer indigenen, nationalistischen Elite einerseits und dem britischen Kolonialismus andererseits. Während die einen die Praxis der Frauen als Opfer für das nationalistische Projekt ausgaben, instrumentalisierte die Kolonialmacht den Kampf dagegen für die Legitimation des imperialen Projekts. Letztere verwenden dabei die koloniale Logik des „weiße Männer retten braune Frauen vor braunen Männern“ (ebd.: 78), die bis heute eine virulente und machtvolle koloniale Diskurspraktik darstellt. In beiden Fällen wird die Handlungsmacht der Frauen aus dem Diskurs gestrichen; die Subalterne spricht nicht, denn egal was die Frauen sagen, sie werden nicht gehört, sondern vielmehr von einem der beiden um Hegemonie ringenden

Diskurse geschluckt. Hier etabliert Spivak die Verschränkung ihres Begriffs der Subalternität mit dem der Handlungsmacht (*agency*).

Spivak definiert als eine Bedingung der Subalternität das Nicht-Sprechen – verstanden als nicht-als-solches-gehört-werden. Zur Entwicklung ihres Gedankens geht sie von einer Textpassage von Marx aus dem Text *Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte* aus (Spivak 1988a: 30, Spivak 2012a: 434): „Sie sind daher unfähig, ihr Klasseninteresse im eigenen Namen [...] geltend zu machen. Sie können sich nicht vertreten, sie müssen vertreten werden.“ (Marx 1852: 198) Diese Passage liest sie als eine Auseinandersetzung von zwei Arten, die analytische Kategorie Klasse zu denken. Dies ist nicht neu, sondern verweist vielmehr auf die im Marxismus gängige Unterscheidung zwischen der Klasse an sich und der Klasse für sich. Spivak entwickelt von hier aus jedoch die aufeinander bezogenen Begriffe von Subalternität und Agency.

“Agency was the name I gave institutionally validated action, assuming collectivity, distinguished from the formation of the subject, which exceeds the outlines of individual intention. The idea of subalternity became imbricated with the idea of non-recognition of agency.” (Spivak 2012a: 432)

Ein entscheidender Unterschied zu klassischen marxistischen Texten ist hier, dass es nicht um das Bewusstsein der Subalternen geht, sondern um die Anerkennung von Agency. Es ist also bei Spivak durchaus denkbar, dass Subalterne sich den herrschenden Verhältnissen widersetzen, ohne dabei jedoch als solche wahrgenommen zu werden. Spivaks Begriff der Subalterne impliziert dabei auch, dass es eine Position ohne Identität ist. Anders als die frühen Studien der indischen Subaltern Studies geht sie davon aus, dass niemand sich anerkannter Weise als subaltern erklären kann: „No one can say ‚I am a subaltern‘ in whatever language.“ (ebd.: 434) Wird Subalternität zur Identität, nimmt sie einen anderen Namen und eine andere Form an, die häufig als ‚Volk‘⁸ verstanden wird. “Today, realizing that subalternity is a position without identity – that like the value-form it is contentless – I cannot think that the project is to fill it with a ‘negative’ essence. Subaltern content takes on identity, names itself ‘people’.” (ebd.: 432)

Subalternität ist nicht einfach der sozioökonomische und nicht-politische Zustand, der im Sinne orthodoxer marxistischer Theorie der Bewusstseinsbildung vorangeht, sondern beschreibt vielmehr gleichzeitig die damit verschränkte Dimension von anerkannter und nicht-anerkannter Agency. Im Sinne orthodoxer

⁸ ‚Volk‘ (*people*) trägt hier nicht den völkischen Beigeschmack, der im deutschen Kontext – häufig mit guten Gründen – oft dabei vermutet wird, sondern vielmehr um das Auftauchen des Politischen und des politischen Subjekts.

marxistischer Theorie ist die Klasse an sich die noch nicht zu ihrem eigentlichen Bewusstsein gekommene Klasse, die zur Klasse für sich gebracht werden müsste. Es geht also immer um beides; in marxistischen Begriffen um die Subalterne als Klasse an sich und als Klasse für sich. Dieses Verhältnis ist dabei als komplex zu beschreiben, da nicht von einem quasi mechanistischen Verhältnis ausgegangen werden kann. Spivak vergleicht dieses Verhältnis mit anderen Formen sozialer Ungleichheit.

„Subalternity is a position without identity. It is somewhat like the strict understanding of class. Class is not a cultural origin, although there is working class culture. It is a sense of economic collectivity of social relations of formation as the basis of action. Gender is not lived sexual difference. It is a sense of the collective social negotiation of sexual differences as the basis of action. Race assumes racism. Subalternity is where social lines of mobility, being elsewhere, do not permit the formation of a recognizable basis of action.“ (ebd.: 431)

Es geht in ihrer Betrachtung dieser Kategorien – ob Klasse, Gender oder Rasse – also immer um die gesellschaftlichen Strukturen, die den Handlungen vorausgehen. Das Vertrackte dabei ist, dass es beispielsweise die Kategorie *sex* – das naturalisierte Geschlecht – zwar als natürlich gegeben erscheint, es aber keineswegs ist. Gender ist dementsprechend also nicht der Ausdruck einer natürlichen Kategorie, sondern vielmehr die auf sozialen Aushandlungen basierende sinngebende Struktur mit Bezug zur naturalisierten Kategorie *sex*. Um Subalternität zu denken, müssen diese analytischen Kategorien innerhalb kolonialer Globalität einbezogen werden und diese in Beziehung zu Agency gebracht werden. Dabei arbeitet Spivak mit einer Art *double bind*, also einer rhetorisch-argumentativen Figur, in der zwei sich widersprechende Denkweisen zusammengedacht werden. Einerseits hat das Verständnis von Subalternität keine unabhängig von den Subjekten und ihrer (Nicht-)Agency bestimmbare Basis; es gibt keine materielle Basis vor dem Text. Andererseits ist eine Analyse globaler Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse zur Bestimmung von Subalternität notwendig; die ‚materielle‘ Basis vor der textuellen Sinngebung ist notwendigerweise zu beachten. Diese epistemologische Zwickmühle wird teilweise durch den Begriff des Textes aufgefangen, den Spivak sich ausgehend von den Texten von Jacques Derrida erarbeitet; der *double bind* aber bleibt unaufgelöst (Huddleston 2015).

Der *double bind* entspricht den beiden oben genannten Dimensionen ihrer Argumentation. Auf der einen Seite muss nach ihr die neokoloniale Globalität einbezogen werden, also die Subalternität in den Blick genommen werden, die die nicht sprechen können; deren Agency, ja deren Situation als solche eben nicht angemessen repräsentierbar ist. Wenn diese Dimension nicht einbezogen wird,

resultieren daraus Spivak zufolge grundlegende Defizite. Beispielsweise anhand von einer Analyse von Texten von Gilles Deleuze und Michel Foucault zeigt sie, wie eine Nicht-Beachtung dieser globalen Zusammenhänge und der Subalternen nicht nur dazu führt, dass eine Kritik zu kurz greift, sondern auch die eigene Analyse Gefahr läuft, unwillentlich am imperialen Projekt mitzuwirken (Spivak 1988a).

Gleichzeitig problematisiert sie eine vereinfachende Perspektive auf Subalternität, die die Nicht-Repräsentierbarkeit der Subalterne ignoriert:

„Subalternity is the name I borrow for the space out of any serious touch with the logic of capitalism or socialism. Please do not confuse it with unorganised labour, women as such, the proletariat, the colonized, [...] migrant labour, political refugees etc. Nothing useful comes out of this confusion.“ (Spivak 1995: 115, zitiert nach Dhawan 2007)

Spivaks Ziel scheint mir nicht zu sein, den *double bind* in der Theorie aufzulösen, sondern vielmehr, ihn als solchen produktiv werden zu lassen. Normativ gewendet zielt ihr Ansatz darauf ab, sowohl die sozialen Verhältnisse zu verändern, die Menschen subaltern machen und Agency verunmöglichen.

Für meine Forschungsperspektive muss ich einige Aspekte in Spivaks Ansatz verändern. Ihr Projekt einer „aesthetic education in the era of globalization“ (2012) zielt auf die Analyse der Unmöglichkeit und Möglichkeiten einer Agency der Subalterne ab. “This is where aesthetic education kicks in, sees the way reasonable agency is nestled in the permission to be figurative – the right to the metonym/synecdoche political performance of collectivity.” (Spivak 2012a: 437) Mit ihrem Ansatz von Subalternität und Agency will ich die Komplexität von materieller Positionierung, Repräsentation und der irreduziblen Verwobenheit mit globalen Ungleichheitsstrukturen einfangen. Dies muss ich in der Analyse der Vorstellungen der Schüler_innen berücksichtigen. Zunächst handhabe ich den Begriff von Subalternität nicht so strikt. Um Missverständnisse zu vermeiden: In dieser Analyse geht es mir aber nicht um die Handlungsfähigkeit der Schüler_innen selbst, sondern um ihre Vorstellungen von Subalternität und Agency. Wen sehen die Lernenden als Handelnde in der globalisierten Welt an, sowohl in der Vergangenheit, in der Gegenwart und der Zukunft? Welche Gruppen erscheinen in ihren Vorstellungen als Subjekte und wer als Objekte? Wem wird zugetraut, an gesellschaftlichen Transformationsprozessen teilzuhaben? Und wem nicht? Wer erscheint nicht in den Vorstellungen von Agency? Und was sind die diskursiven Voraussetzungen in den Vorstellungen der Schüler_innen, die einigen Gruppen Agency zu- und anderen absprechen?

Es geht zwar in meiner Analyse auf den ersten Blick nicht um die Handlungsfähigkeit der Schüler_innen, aber letztlich haben diese Fragen, wer als handlungsfähig gesehen wird und wer nicht, grundlegenden Einfluss auf die Handlungsweisen der Schüler_innen. Das normative Ziel, das hier zugrunde liegt, zielt dabei sehr wohl auf eine Veränderung der Handlungsfähigkeit der Schüler_innen. Dieses normative Ziel könnte ich dekoloniale Agency nennen, die ich im folgenden Kapitel behandeln werde. In meiner Analyse fasse ich den Begriff von Subalternität nicht so rigide wie Spivak, denn kontextueller Gradmesser ist nicht ihre Analyse des neokolonialen Kapitalismus in der globalen Welt, sondern die Vorstellungswelten der Schüler_innen von globaler Ungleichheit. Während Spivak beispielsweise unter Umständen die Fabrikarbeiter_innen in indischen Städten angesichts ihrer verhältnismäßig hohen sozialen Mobilität innerhalb der indischen Klassen- und Kastengesellschaft als nicht subaltern einschätzen würde, besteht die Kontextualisierung meines Begriffs der Subalternität im Blick der Schüler_innen, also Jugendlichen im Globalen Norden. Spivak stellt mir für meine Analyse allerdings die Instrumente zur Verfügung, um die subtilen – aber deswegen keineswegs weniger virulenten oder wirkmächtigen – Prozesse in den Blick zu nehmen, die Subjekte als solche erscheinen lassen und ihnen Agency zuschreibt oder aberkennt, indem sie in andere, koloniale Texte eingeschrieben sind.

Dabei spielt bei Spivaks Perspektive auf Kolonialität immer die Klassendimension eine entscheidende Rolle. Es geht dabei dann nicht nur um die soziale Konstruiertheit von Repräsentationsmodellen, sondern vielmehr immer um die Aporien, die sich aus der dekonstruktiven Aufhebung des marxistischen Basis-Überbau-Modells ergeben, also aus dem nicht-linearen Zusammendenken vom Realen und dem Symbolischen, von sozialer Materialität und Repräsentation, von Darstellung und Vertretung – auch wenn diese Wortpaare das aporetische Problem jeweils nur unzureichend fassen können. Dabei setzen sich sowohl die Schüler_innen als auch ich als interpretierender Beobachter mit diesem aporetischen Feld auseinander. Für den Blick auf die Subjekte heruntergebrochen bedeutet das, dass es Makrostrukturen gibt, in denen die jeweils potenziell Handelnden nur als Spielbälle dieser erscheinen. Andersherum, ist aber jede Makrostruktur in ihrer lokalen Realisierung Subjekten ausgesetzt, die nicht nahtlos in ihr aufgehen, sondern Devianzen kreieren. Diese Perspektive wurde unter anderem vom Ansatz der Autonomie der Migration entwickelt, an dem ich mich in diesem Abschnitt insgesamt und insbesondere in der Auseinandersetzung mit der Subalternisierung von Geflüchteten orientiere. Yann Moullier Boutang fasst diese Haltung so, dass Menschen „keine beliebig formbare Materie“ seien und Migration nicht als „Wasser, das durch einen Hahn fließt“ (Moullier Boutang 2007: 170) verstanden werden kann. Hiervon inspiriert ist meine zugrundeliegende normative Perspektive, nach

der es Ziel einer dekolonialen Bildung nicht nur sein sollte, ausbeuterische und herrschaftliche Strukturen sichtbar zu machen, sondern auch darum, eine Perspektive der Solidarität zu entwickeln, die subalterne Gruppen dabei weder zu viktimisierten Objekten macht noch zu revolutionären Subjekten glorifiziert. Solidarität bedeutet in diesem postkolonialen Kontext für mich unter anderem, die Anderen als Subjekte zu begreifen, die nicht nur Spielball machtvoller Prozesse sind, sondern über Agency verfügen.

In der Analyse der Vorstellungen der Schüler_innen haben sich drei Unterkategorien ergeben, die sich mit den Vorstellungen der Schüler_innen von drei subalternen Gruppen beschäftigen. Mit subalternen Gruppen meine ich hier nicht tatsächliche Gruppen von Menschen und spreche auch nicht über ihre tatsächliche Agency. Es geht darum, wie die Schüler_innen Agency von diesen drei Gruppen denken und ich konzipiere diese drei Gruppen als subaltern, da die große Mehrheit der Schüler_innen diesen Gruppen Agency abspricht. Natürlich werde ich mich auch, und oft sogar, insbesondere mit den Ausnahmen von der Mehrheitsmeinung beschäftigen, also den Fällen, wo diesen Gruppen eben doch eine Agency zugeschrieben wird.

Im ersten Analyseabschnitt geht es um die subalterne Gruppe der Arbeiter_innen im Globalen Süden. Diesen wird nur in Ausnahmefällen eine Agency zugeschrieben. An die Stelle ihrer Agency treten drei Akteursgruppen: Unternehmer, Politiker_innen und Konsumierende, die ich zu Beginn des Abschnitts skizzieren werde. Anschließend geht es um die Konstruktion von Agency bzw. Subalternität dieser Gruppe in den Vorstellungen der Schüler_innen.

Im zweiten Analyseabschnitt geht es um die subalterne Gruppe der Kolonisierten. Wiederum wird ihnen nur in Ausnahmefällen Agency zugeschrieben. Stattdessen werden von den Schüler_innen insbesondere Kolonisierende und ‚Entwicklungshelfer_innen‘ genannt. Unter Kolonisierten verstehe ich dabei nicht nur Kolonisierte während der Epoche des historischen Kolonialismus, sondern auch Bewohner_innen ehemals kolonisierter Länder, wenn diese nicht als Arbeiter_innen, sondern im Sinne des Entwicklungsparadigmas als Bewohner_innen von ‚unterentwickelten‘ Kulturen dargestellt werden. Einige Ausnahmen heben sich dabei von dieser mehrheitlichen Subalternisierung ab.

Im dritten Analyseabschnitt geht es um die subalterne Gruppe der Geflüchteten. Auch ihnen wird mehrheitlich keine Agency zugesprochen. Zwar gibt es hier viel Wissen um schwierige Lebenslagen von Geflüchteten und ein humanistisch begründetes Unwohlsein damit, doch kommen die Geflüchteten mehrheitlich darin nicht als tatsächlich oder potenziell Handelnde vor. Diese mehrheitliche Vorstellung der Subalternität wird in diesem Abschnitt *ex negativo* über sieben Aspekte dargestellt, mit denen Geflüchteten Agency zugeschrieben wird.

3.4.2 Subalterne Positionen I: Arbeiter_innen im Globalen Süden

In diesem Abschnitt liegen alle Aussagen der Schüler_innen zugrunde, in denen es um Arbeiter_innen im Globalen Süden geht. Alle Schüler_innen äußerten sich zu diesem Themenfeld. Dabei geht es in der Analyse um die Frage, inwiefern diese als tatsächlich oder potenziell Handelnde gesehen werden. Welche Bilder von Arbeiter_innen im Globalen Süden sind in den Vorstellungen der Schüler_innen vorzufinden? Welche anderen Akteure überlagern eine mögliche Vorstellung von Arbeiter_innen als Akteure? Viele Schüler_innen berichten detailreich und bildhaft von ihren Vorstellungen von Arbeits- und Lebensbedingungen von Arbeiter_innen im Globalen Süden. Diese erscheinen dabei meist als hilfsbedürftig, nur in einigen, sehr wenigen Fällen als (potenziell) handelnde Subjekte, die an einer Veränderung der Verhältnisse mitwirken könnten. Dominant in den Vorstellungen der Schüler_innen ist ein humanistischer Duktus, der die Arbeits- und Lebenssituation der Arbeiter_innen im Globalen Süden als zutiefst ungerecht empfindet. Dieser führt jedoch im gleichen Zuge zu einer verobjektivierenden Viktimisierung. Diese drückt sich auch darin aus, dass viele Schüler_innen in dem Moment, wo es um die Arbeiter_innen geht, anfangen über Kinderarbeit und die dieser innewohnenden Ungerechtigkeit zu sprechen. Im Bild der arbeitenden Kinder kommen beide Aspekte zugespitzt zusammen: Die aufrichtige, humanistische Empörung der Schüler_innen über die vorgestellten Arbeits- und Lebensverhältnisse sowie die entsubjektivierende Viktimisierung der Arbeiter_innen und das damit verbundene Abschreiben von Agency. An die Stelle von den Arbeiter_innen als Akteur treten insbesondere Unternehmer, Politiker_innen und Konsumierende. Dies werde ich im Folgenden kurz ausführen. Anschließend stelle ich anhand einiger Beispiele dar, wie Agency von Arbeiter_innen von den Schüler_innen diskutiert wird. Dabei stellt sich heraus, dass in der Auseinandersetzung über den Grund für die vermeintlich fehlende Agency von Arbeiter_innen im Globalen Süden insbesondere die – analog zur kolonialen Differenz konstruierte – defizitäre Disposition der Arbeiter_innen angeführt wird.

Der Markt und ‚die Politik‘

In der großen Mehrheit der zugrundeliegenden Interviewsequenzen geht es nicht um Arbeiter_innen als tatsächliche oder potenzielle Akteure, sondern vielmehr als Opfer. Statt Arbeiter_innen als Akteure zu sehen, dominiert in den Vorstellungen der

Schüler_innen die Sicht auf Unternehmer⁹ und Politiker_innen. Die entsprechend von den Schüler_innen besprochenen Kontexte Markt und ‚Politik‘ sind so die zentralen Felder, in denen Agency gedacht wird. Dabei unterliegen beide Kontexte in den Vorstellungen der Schüler_innen limitierenden Regeln bzw. Gesetzmäßigkeiten, die nur in Ausnahmefällen infrage gestellt werden. Da diese beiden Akteure als die zentralen Akteure angesehen werden, wird häufig die Hoffnung formuliert, dass diese zur Einsicht zu bewegen sein müssten, etwas an der Situation zu verändern. Während einige Schüler_innen hier aber eher skeptisch sind, da sie einen schlechten Charakter dieser Akteure vermuten, weist eine Mehrheit der Schüler_innen auf kontextbestimmende Gesetzmäßigkeiten beim (1) Markt und in der (2) Politik hin.

(1) Die Unternehmer werden häufig als die Probleme anderer ausnutzende und egoistische Akteure gezeichnet. Viele Schüler_innen stellen dabei aber fest, dass Unternehmer nicht einfach anders handeln könnten, da es auf dem Markt darum ginge, Gewinne zu erzielen und diese ja wesentlich darauf basierten, dass die Arbeiter_innen im Globalen Süden geringer bezahlt werden als im Globalen Norden. In den Vorstellungen der Schüler_innen gibt es ein Bewusstsein für internationale Arbeitsteilung und die damit verbundenen Ungleichheiten. Marktwirtschaftliche Gesetze bestimmen allerdings das Denken über diese Themenfelder; der Markt wird von den meisten Schüler_innen als unumstößlicher, naturalisierter Handlungsrahmen vorausgesetzt. Alle Beteiligten, insbesondere Staaten und Unternehmen, scheinen ‚Sachzwängen‘ zu unterliegen und nach diesen handeln zu müssen.¹⁰ Diese werden von den Schüler_innen sehr oft benannt, doch nur in Ausnahmefällen problematisiert oder deren Naturalisierung infrage gestellt. Einige wenige diskutieren auch andere, nicht-marktwirtschaftliche Ansätze, lehnen diese jedoch meist aufgrund fehlender funktionierender Alternativen ab. Auch problematisieren einige wenige die Priorisierung marktwirtschaftlicher Gesetze gegenüber humanitärer Logik.

(2) Eine andere Argumentation sieht ‚die Politik‘ prinzipiell in der Verantwortung, etwas an den Arbeits- und Lebensbedingungen der Arbeiter_innen im Globalen Süden zu verändern. Politiker_innen erscheinen oft als einziger Akteur, der prinzipiell mit entsprechender Handlungsfähigkeit ausgestattet sei. Allerdings sieht eine große Mehrheit diese Handlungsmacht als begrenzt an. Begrenzt wird sie insbesondere dadurch, dass die Politiker_innen des Globalen Nordens keinen großen Einfluss auf die Länder des Globalen Südens hätten. Im Nachdenken der Schüler_innen über mögliche Veränderungen von Strukturen globaler Ungleichheit

⁹Unternehmerinnen werden nie genannt. Diese Gruppe erscheint in den Vorstellungen eindeutig männlich gegendert.

¹⁰Für eine Illustration dieser Zusammenhänge verweise ich auf die Studie „Globalisierung und Politische Bildung“ (Fischer et al 2015), insbesondere die Abschnitt 5.2.1 und 5.2.2.

spielt auch das bereits in den vorherigen Abschnitten analysierte Entwicklungsparadigma eine zentrale Rolle, dem ich an dieser Stelle aber nicht nachgehen werde. Nur so viel: Diejenigen Schüler_innen, die die Verhältnisse auf die ‚unterentwickelten‘ politischen Strukturen der Länder des Globalen Südens zurückführen, plädieren für eine Entwicklungspolitik des Globalen Nordens für den Globalen Süden sowie eine Kontrolle der Arbeitsverhältnisse im Globalen Süden durch Regierungen des Globalen Nordens. Das Problem wird in der Haltung der Firmen und Staaten im Globalen Süden ausgemacht, auf die die Politiker aus Deutschland ja keinen oder kaum Einfluss hätten. Den Regierungen des Globalen Südens wird hier im Kontrast zu den Regierungen des Globalen Nordens unterstellt, dass diese keine Veränderung an den Verhältnissen wollten, während eine große Gruppe von Schüler_innen den Regierungen des Globalen Nordens das Gegenteil unterstellt. Knapp die Hälfte der Schüler_innen denkt über Kontrollen als Instrument der Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen nach. Hier stellen sie sich jedoch die Frage, wer eigentlich die Kontrollen durchführen sollte. Die Vorschläge reichen von Regierungen des Globalen Nordens, was jedoch meist wieder verworfen wird, bis zu – in sehr wenigen Fällen – der UNO als Kontrolleur der Bedingungen in Fabriken.

„Die Politik“ erscheint in den Vorstellungen von den Schüler_innen meistens als ein enger Politikbegriff. Gemeint sind damit in der Regel staatliche Institutionen und insbesondere die Kaste der Politiker_innen. Dies ist eine entscheidende Voraussetzung dafür, dass im Denken über eine politische Transformation der Verhältnisse im Rahmen internationaler Arbeitsteilung die Arbeiter_innen oder andere mögliche nicht-staatliche Akteure fast völlig aus dem Blick geraten.

Der Konsumierende als Akteur

Im Sprechen über mögliche Veränderungen der Lebens- und Arbeitsbedingungen von Arbeiter_innen im Globalen Süden wird die/der Konsumierende von einer Mehrheit der Schüler_innen als möglicher Akteur gesehen. Dieser Handlungsraum wird insbesondere dann thematisiert, wenn die Schüler_innen über eigene Handlungsmöglichkeiten nachdenken. Auch hier wird der Markt als zentraler Ort der Vergesellschaftung gedacht. Die große Mehrheit der Schüler_innen sieht sich selbst über die Wertschöpfungskette mit den Arbeiter_innen im Globalen Süden in Verbindung stehend. Aus dieser Verbindung sehen die Schüler_innen eigene Handlungsmacht erwachsen. Meist wird hier als Handlungsoption der Kauf von Fair-Trade-Produkten diskutiert, von einigen wenigen auch ein Boykott bestimmter Firmen in Betracht gezogen. Die Abwägung verläuft dabei in der Regel zwischen der Notwendigkeit den eigenen Konsum einzuschränken auf der einen Seite und der eigenen moralischen Verantwortung auf der anderen Seite. Dabei gibt es beide Fälle: Einige Schüler_innen machen klar, dass sie nicht in der Lage oder nicht

willens sind, den eigenen Konsum einzuschränken. Andere wollen unbedingt Fair-Trade-Produkte kaufen. Dies ist jedoch an dieser Stelle nicht der zentrale Punkt. Entscheidender ist, dass nur wenige in diesem Kontext versuchen, einen Blick auf die Arbeiter_innen des Globalen Südens als Subjekte zu werfen. Stattdessen geht es um sie selbst und in vielen Fällen noch um Unternehmer, die durch diese Aktionen umgestimmt werden könnten. Einige wenige stellen die Strategie des Boykotts oder der Veränderung der Markenwahl infrage, weil dies dazu führe, dass die dortigen Arbeiter_innen noch ihre sowieso schon unterbezahlte Arbeit verlören. Die Schüler_innen benennen ihre Verbindung zu den Arbeiter_innen im Globalen Süden über die internationale Wertschöpfungskette; Veränderung oder Solidarität wird in der Vorstellung von den Konsumierenden als Akteuren aber nur über den Markt gedacht. Die Arbeiter_innen kommen hier nicht als tatsächliche oder potenzielle Subjekte vor.

Arbeiter_innen im Globalen Süden als Akteure?

Eine Mehrheit spricht angesichts der ausgeführten Denkstrukturen von Agency in diesem Kontext keinerlei tatsächliche oder potenzielle Agency von Arbeiter_innen im Globalen Süden an. Auf Nachfrage bestätigen viele, das heißt alle dazu Befragten, dass sie noch nie etwas von Protesten oder Streiks im Globalen Süden gehört hätten. Ein knappes Viertel der Schüler_innen setzt sich explizit mit der in ihren Vorstellungen nicht vorhandenen Agency der Arbeiter_innen im Globalen Süden auseinander. Ein zentrales Problem wird hier in der Disposition der Arbeiter_innen gesehen. Diese Schüler_innen sehen die Arbeiter_innen aufgrund sozialer Bedingungen, fehlender Bildung oder kultureller Dispositionen als unfähig an, von sich aus als Akteur aufzutreten. Einige formulieren hier die Notwendigkeit, dass ‚westliche‘ Akteure die Arbeiter_innen dazu bringen müssten. Im Folgenden will ich vier Beispiele vorstellen, in denen sich einige der genannten Punkte wiederfinden. Die letzten zwei habe ich deswegen ausgewählt, da sie einige der bei den Schüler_innen dominanten Denkweisen problematisieren.

David (Gym14) berichtet ausführlich über die arbeitsteilige Globalisierung, in der Produktionsort und Konsumtionsort stark divergieren. Auf die Nachfrage, warum das so gemacht wird, antwortet er mit einer Beschreibung des Unterschieds zwischen der Einstellung der Europäer_innen und Asiat_innen.

I: Und du hast ja schon erzählt, bei den Lebensmitteln ist klar, Erdbeeren wachsen hier im Winter nicht, also lässt man das irgendwo anders wachsen. Aber mit technischen Geräten oder mit Kleidung, warum macht man das?

S: Das liegt an dem Stolz quasi der Europäer ein bisschen. Die Europäer sind sich für diese Arbeit, für diese Fabrikarbeit in China zum Beispiel, viel zu schade. Das würden die nie machen zu dem Hungerlohn. Das ist halt .../ Man lässt es in Asien billig produzieren, verkauft es hier teuer, weil die Leute da das halt machen. Eigentlich auch nicht gerne. Aber da irgendwie haben die noch nicht so den Mut, für ihre Rechte zu kämpfen, anscheinend. Also die Drecksarbeit, die da gemacht wird, glaube ich, würden die meisten Europäer ablehnen aus Prinzip.

I: Mhm.

S: Aber trotzdem kaufen die es halt.

I: Mhm. Und weißt du irgendwas über die Arbeitsbedingungen da? Also du hast es gerade schon Drecksarbeit genannt. Aber .../

S: Also ich habe Dokumentationen über Apple zum Beispiel gesehen, wie die produzieren lassen. Weil ja viele sagen das ist so überteuert, stimmt ja auch. Aber man kann es, glaube ich, generalisieren. Die lassen alle so produzieren. Riesige Fabriken, die schlafen teils zu acht in diesem Wohnheim auf zwei, drei Quadratmetern. Und vierundzwanzig Stunden Arbeit. Schichtarbeit. Also die können gerade so davon leben, aber die haben kein eigentliches Leben außerhalb der Arbeit.

I: Mhm.

S: Die leben, um zu arbeiten. Und umgekehrt. (David, Gym14)

Davids Argumentation liegt die Annahme zugrunde, dass der Grund für die Verlagerung der Produktion in den Globalen Süden das unterschiedliche Lohnniveau sei. Den Grund für dieses unterschiedliche Lohnniveau vermutet er in der (1) Einstellung der Menschen sowie der (2) sich aus den Arbeitsbedingungen ergebenden Lebensrealitäten; beide Argumentationen sind dabei nicht losgelöst voneinander zu betrachten. (1) Die „Europäer“ seien zu „stolz“ und wären sich „für diese Arbeit [...] viel zu schade“. Sie würden nie für einen „Hungerlohn“ arbeiten. Die „Drecksarbeit, die da gemacht wird, [...] würden die meisten Europäer“ ablehnen. Die Menschen in Asien bzw. China würden diese Arbeit zwar „eigentlich auch nicht gerne“ machen. Sie hätten „da irgendwie [...] noch nicht so den Mut, für ihre Rechte zu kämpfen“. In dem „noch“ deutet sich möglicherweise ein Bezug zur kolonialen Raum-Zeit-Matrix an. Anders herum gewendet sagt er damit, dass Europäer_innen mutiger seien und führt so die Unterscheidung der Einstellungen anhand der Parameter Stolz, Selbstwertgefühl und Mut weiter aus. (2) David zeichnet ein detailreiches Bild von den von ihm als ungerecht und inhuman wahrgenommenen Arbeitsbedingungen. Sein Bild von den Arbeitsbedingungen bestimmt auch sein Bild von den Arbeiter_innen. Angesichts der inhumanen Arbeitsbedingungen und der schlechten Bezahlung, könnten die Arbeiter_innen „gerade so davon leben“, sie

hätten dabei „kein eigentliches Leben außerhalb der Arbeit“. Die Arbeiter_innen würden „leben, um zu arbeiten [...] und umgekehrt“. In seiner Vorstellung reduziert er die Arbeitenden im Globalen Süden damit auf ihre Funktion als Arbeitende. Sie erscheinen als Teil einer Maschine; Agency ist damit ausgeschlossen. Unklar bleibt hier, worin er die Ursache für diesen prinzipiellen Unterschied der Einstellung von Europäer_innen und Asiat_innen sieht. Auf Nachfrage führt er dies aus.

I: Ja. Und du hast vorhin gesagt, dass die Leute da noch nicht so weit sind, dass sie für ihre Rechte kämpfen. Also dass sie diesen Stolz nicht haben. Woran liegt denn das?

S: Puh. An der Kultur glaube ich schon fast. Also es gibt ja viele, die dafür kämpfen. Auch viele aus Europa, die da jetzt die Leute dazu bringen wollen, dafür zu kämpfen. Das ist ja auch richtig so. Nur halt, China ist ja auch kommunistisches System noch. Alle sind gleich quasi. Und da war ja auch lange Kaiserdynastie. Und in Asien ist ja eh viel Unterdrückung und alles. Also „die Leute sind es gewohnt“ klingt falsch, aber die haben sich manchmal vielleicht damit abgefunden einfach. Weil die schon lange unter sowas leben und schon viel versucht haben und das hat alles nicht geklappt. Und deswegen, denke ich, brauchen die – vielleicht auch dadurch, dass sich die Kulturen jetzt verbinden von Europa und Asien – mal so ein bisschen diese Hilfe aus Europa. Dass die sich mal ein bisschen dagegen auflehnen und sagen: „Wir kämpfen für unsere Rechte.“ (David, Gym14)

Die Ursache für den Unterschied zwischen Europäer_innen und Asiat_innen sieht er in der „Kultur“. Sein Kulturbegriff bleibt dabei amorph; „Kultur“ ist für ihn weder nur essenzialisierte Wesenszuschreibung noch ausschließlich abgeleitet aus den gesellschaftlichen Verhältnissen. In jedem Fall ermöglicht ihm der Kulturbegriff, die Unterscheidung zwischen Europäer_innen und Asiat_innen als Grund für das unterschiedliche Lohnniveau greifbar zu machen. Da er eine Abschaffung der inhumanen Arbeitsbedingungen befürwortet, sucht er vor diesem Hintergrund nach einem möglichen Weg. Er sieht ihn in der Verbindung der „Kulturen [...] von Europa und Asien“. Es gäbe „viele aus Europa, die da jetzt die Leute dazu bringen wollen, dafür zu kämpfen“. Um eine Veränderung zu ermöglichen, dass „die sich mal ein bisschen dagegen auflehnen“ und für ihre Rechte kämpfen, bräuchte es David zufolge „Hilfe aus Europa“. In der Rhetorik erinnert diese Argumentationsstruktur an die zivilisatorische Mission des Kolonialismus. Dabei ist eine Agency der Asiat_innen in seiner Vorstellung keineswegs prinzipiell ausgeschlossen. So seien sie aber nicht in der Lage, selber etwas zu verändern, weil „die schon lange unter sowas leben und schon viel versucht haben und das [...] alles nicht geklappt“ habe. In der Vergangenheit gab es also Asiat_innen, die versucht hätten, etwas an den gesellschaftlichen Verhältnissen zu ändern, also möglicherweise auch stolz und mutig waren. Wiederum sind hier beide Ebenen am Werk; sowohl die Begründung

über die unterschiedliche kulturelle Disposition als auch eine Erklärung aus den gesellschaftlichen Verhältnissen. In beiden Fällen ist das Resultat aber, dass „die“ über keine Agency verfügen und „ihnen“ Agency beigebracht werden müsste.

I: Mhm. Und wer könnte denen quasi helfen?

S: Jeder! Jeder der, sag' ich mal, das Geld und die Möglichkeit hat, dahin zu gehen und die Leute dazu zu bringen, für ihre Sache zu kämpfen, kann das machen.

I: Mhm.

S: Man sollte Asiatisch möglichst noch sprechen. Chinesisch .../ Also Asiatisch gibt es ja nicht, aber Chinesisch, Koreanisch, Japanisch. Irgendeine Sprache. Und, ja, ansonsten .../ Auf politischer Ebene das irgendwie regeln ist halt schwierig. Weil in der Politik muss man immer viel berücksichtigen ja. Auch die ganzen Wirtschaftsbeziehungen. Wir können uns ja jetzt nicht mit China anlegen. Dann stellen die ihre Lieferungen ein. Das wäre auch keine .../ Aber man muss halt irgendwie .../ Deswegen ja. Man kann nicht auf das Land zugehen und sagen: „Wir wollen euer System ändern.“ Sondern man muss die Leute dazu bringen, dass die das selber sagen, dass die ihr System ändern wollen.

I: Mhm.

S: Man kann das nicht erzwingen. Wenn die sich damit abfinden und man kann die durch nichts dazu bringen, das anders zu machen, dann muss man es auch akzeptieren. (David, Gym14)

In Davids Vorstellung kann der Helfende „jeder“ sein. Das schränkt er kurz darauf wieder ein. Es müsse „das Geld und die Möglichkeit [...], dahin zu gehen“ vorhanden sein. Außerdem sollten möglichst noch entsprechende Sprachkompetenzen vorliegen. Mit „jeder“ meint er außerdem nicht-staatliche Akteure, da er eine Einmischung eines Staates in die inneren Verhältnisse eines anderen als problematisch einschätzt. Deshalb müssten „die Leute“ dazu gebracht werden, „dass die selber sagen, dass die ihr System ändern wollen“. Wenn die sich aber damit abfinden und man sie nicht dazu bringen könnte, dann müsse „man es auch akzeptieren“. Anders als die meisten anderen nimmt David hier auf der einen Seite die Agency von Arbeitenden im Globalen Süden ernst. Auf der anderen Seite bräuchten diese die Hilfe aus dem Globalen Norden, um Agency entwickeln zu können. Mit „jeder“ ist nämlich tatsächlich offenbar nicht jede_r gemeint, sondern vielmehr Individuen aus dem Globalen Norden. Diese müssten den Asiat_innen zeigen, wie man für seine Rechte kämpfen könne. Die kulturelle Differenz konkretisiert sich hier in der

individuellen Disposition der einzelnen. Damit wird implizit eine koloniale Überlegenheitsstruktur reproduziert, die sich nicht nur auf das politische System, sondern auf die Individuen als Angehörige ihrer jeweiligen „Kultur“ bezieht.

I: Hast du mal was von Gewerkschaften gehört?

S: Ja. Gibt es in China soweit ich weiß nicht viele.

I: Mhm.

S: Hier in Deutschland sind sie ständig nur am Streiken. Haben wir auch gerade in Politik. Besprechen wir ja auch gerade. Aber in der Dritten .../ Nee, die Dritte Welt ist es ja nicht. Das ist ja Afrika. In Asien gibt es, glaube ich, nicht so viel von so was. Also ich weiß nicht, ob es zwischendurch .../ In den alten kommunistischen System, Sowjetunion, da war es ja glaube ich sogar verboten, eine Gewerkschaft. Aber ich weiß es gerade gar nicht. Also ich habe zumindest noch nie gehört, auch aus den Nachrichten oder so, dass in China irgendeine Gewerkschaft da sich mit wem angelegt hat.

I: Mhm.

S: Vielleicht sind die Leute auch einfach, wenn die so viel arbeiten, viel zu müde um über so was nachzudenken. Die essen, schlafen, arbeiten. Und das ist ihr Tagesablauf. Die haben gar keine Zeit. (David, Gym14)

Angesprochen auf Gewerkschaften stellt David fest, dass diese in Deutschland sehr aktiv seien, während es sie in der „Dritten Welt“, worunter er „Afrika“ versteht, Asien und Ländern mit der Vergangenheit von „kommunistischen Systemen“ kaum gäbe. Er habe „noch nie gehört“, dass in „China irgendeine Gewerkschaft da sich mit wem angelegt hat“. In seiner Redewendung, dass er noch nie davon „gehört“ habe, ist bereits die Möglichkeit der fehlenden Repräsentation, beispielsweise in den Medien, tatsächlich stattfindender Prozesse angelegt, womit es also nicht mehr um Nicht-Agency, sondern um die Frage der (Un-)Sichtbarkeiten von Agency ginge. Diesen argumentativen Schritt geht er jedoch nicht. Stattdessen kommt er auf eines seiner Ausgangsargumente zurück. Als Grund für die von ihm als tatsächlich angenommene Nicht-Agency von Arbeiter_innen im Globalen Süden führt er nochmals aus, dass „die Leute auch einfach, wenn die so viel arbeiten, viel zu müde um über so was nachzudenken“. Sie würden „essen, schlafen, arbeiten“. Ihr „Tagesablauf“ ließe ihnen gar „keine Zeit“. Dieses Argument scheint auf den ersten Blick zwar die Nicht-Agency mit den Arbeits- und Lebensbedingungen, also den gesellschaftlichen Verhältnissen zu begründen, es transportiert auf den zweiten Blick jedoch auch problematische Annahmen. So wird hier das Bild der entsubjektivierten chinesischen Massenarbeiter_innen reproduziert, die auf ihre Funktion innerhalb der Produktionsmaschinerie reduziert werden. Im Kontext der prinzipiellen Unterscheidung der

Einstellung von Europäer_innen und Asiat_innen erscheint auch die Entstehung dieser gesellschaftlichen Bedingungen an kulturellen Dispositionen geknüpft zu sein. Der Begründungszusammenhang, der die Nicht-Agency der Arbeitenden im Globalen Süden scheinbar über die gesellschaftlichen Verhältnissen erklärt, erscheint hier irreduzibel mit der kolonialen Vorstellung der kulturellen Differenz verschränkt. Diese Verschränkung findet sich bei einer Reihe von Schüler_innen.

Auch Luka (Gym02) beschäftigt sich mit der Nicht-Agency von Arbeiter_innen im Globalen Süden. Im Gegensatz zu David führt er seine Überlegungen nicht am Beispiel von China, sondern am Beispiel von Afrika durch. Zunächst bewertet er die ökonomische Globalisierung als sehr positiv.

I: Mhm. Und wie findest du das? Dass jetzt zum Beispiel überall produziert wird und das dass überall hingbracht wird?

S: Also ich finde das richtig gut. Das ist ja auch produktiv. Also wir haben überall alles. Das finde ich eigentlich perfekt. So sollte es sein. (Luka, Gym02)

An dieser Stelle lobt er die Produktivität der ökonomischen Globalisierung sowie den Zustand, in welchem „wir [...] überall alles“ hätten. An dieser Stelle ist noch unklar, wen er mit „wir“ und welches Wo mit „überall“ er meint. Auf Nachfrage nach den Arbeits- und Lebensbedingungen im Globalen Süden, stellt er einige Überlegungen zu dem Thema an und äußert seine Unzufriedenheit.

I: Und, ähm, was denkst du, wenn du davon hörst, dass in anderen Ländern die Arbeits- oder Lebensbedingungen nicht so gut sind?

S: Ja, also ich denke mir halt: „Wieso eigentlich?“ Also: "Wieso ist es da ausgerechnet günstiger?" denke ich mir dann. Stelle ich mir dann halt die Frage. Ich meine, ähm, das sind ja auch genauso Menschen wie wir, und wieso ist es denn bei denen günstiger? Okay, vielleicht weil die .../ Also die Arbeitsbedingungen sind schlechter. Aber ist da keiner der das kontrolliert? Also da stelle ich mir dann so die Frage so. Ich meine, da muss ja das irgendwer kontrollieren. Das kann ja nicht sein, dass wir jetzt hier in Deutschland einen höheren Standard haben als da. Das sind ja auch nur Menschen, sag' ich jetzt mal.

I: Mhm. Mhm. Und woran liegt das dann, dass das so ist? Hast du eine Idee?

S: Ähm, ich könnte mir halt vorstellen, weil zum Beispiel halt in Afrika, sag' ich jetzt mal, da sind ja auch die Leute nicht so gebildet, sag' ich jetzt mal. Weil da ist es halt auch vom Klima her sehr dürr und da gibt es halt auch Probleme. Und deswegen, vielleicht denken die Leute sozusagen, dass sie die so ausnutzen, sag' ich jetzt mal, ausnutzen können. So benutzen können in einer Weise.

I: Mhm. Und wer denkt das? Wer will die da ausnutzen?

S: Also die Konzerne, sag' ich jetzt mal, die die Leute da halt anstellen. Die Unternehmer, die dann denken: „Okay. Da ist es billig. Da gehen wir hin. Die sind auch nicht so intelligent. Die arbeiten für uns auch für kleines Geld. Können wir ja dahin gehen.“
Ja. (Luka, Gym02)

Luka bringt sofort das Thema der unterschiedlichen Lohnniveaus auf. Er findet diesen Zustand offenbar ungerecht und stellt fest, dass das „genauso Menschen wie wir“ seien. Da alle Menschen seien, empfindet er eine Ungleichbehandlung bzw. -bezahlung als ungerecht. Als Grund für diese Nichteinlösung des universalistischen Gleichheitsversprechens vermutet er zunächst, dass die Arbeitsbedingungen schlechter seien und kritisiert, dass es doch Kontrollen geben müsste und die gleichen Standards in Deutschland und dem Globalen Süden gelten müssten. Auf die Frage, warum es diese Unterschiede gäbe, antwortet er mit einem Modell von Ausbeutungsrationalität. „Konzerne“ und „Unternehmer“ würden „die Leute“ ausnutzen und dort günstiger produzieren lassen. Als Beispiel führt er „Afrika“ an, wo die „Leute nicht so gebildet“ seien. Weil „die [...] nicht so intelligent“ seien, würden die Konzerne sich überlegen, sie „ausnutzen“ zu können und sie „auch für kleines Geld“ arbeiten zu lassen. Die Arbeiter_innen im Globalen Süden bzw. in „Afrika“ erscheinen hier als Opfer, deren fehlende Bildung bzw. Intelligenz von den Konzernen ausgenutzt würde. Dieses Verhalten der Konzerne wird von Luka scharf verurteilt und die zugrunde liegende Rationalität moralisch verurteilt. Gleichzeitig kommen die Arbeiter_innen in Afrika in der Vorstellung von Luka nicht als Akteure vor. Die kulturelle Differenz, die das verschiedene Lohnniveau begründet, wird hier über den Grad der Intelligenz hergestellt. Damit ist Luka ein Teil einer Gruppe von acht Schüler_innen, die so argumentiert. Anders herum bedeutet das, dass Luka die Menschen des Globalen Nordens als intelligenter ansieht.

Da Luka das Klima als Grund für die geringere Intelligenz angeführt hat, frage ich zu diesem Punkt nach.

I: Mhm. Und, ähm, das heißt das Klima führt dazu, dass die Leute da nicht so viel Bildung gehabt haben?

S: Nein, nein! Nicht nur das Klima halt. Also auch generell die Bedingungen, die sind .../ Also hier zum Beispiel, hier haben wir ganz viele Schulen und ganz viel Bildung. Zum Beispiel in München, das ist ja „Municon-Valley“, da haben wir ja ganz viel Entwicklung halt. Und die haben da halt ganz viel vereinzelt Schulen. Die haben vielleicht auch fast gar keine Schulen. Und deswegen haben die auch weniger Bildung als wir. Und deswegen denken die: „Ha. Die sind dumm, die nutzen wir aus.“ So, grob gesagt.

I: Mhm. Aber woran liegt das, dass da keine Schulen sind? Also, ist ja komisch quasi?

S: Ja, finde ich jetzt auch komisch. Also ich weiß nicht, vielleicht .../ Da habe ich noch gar nicht drüber nachgedacht so groß. Das ist echt eine gute Frage. Mhm, vielleicht denkt sich .../ Vielleicht weil das so ein großes Land ist? Ich weiß ja nicht, Deutschland ist ja eigentlich gar nicht so groß. Vielleicht haben die da in den großen Städten ganz viele Schulen und so weiter. Aber jetzt so .../ Aber das ist ja ein riesen .../ Südafrika ist ja riesig. Und vielleicht können sie es sich gar nicht erlauben überall Schulen zu bauen. Vielleicht deswegen. (Luka, Gym02)

Luka sieht jedoch nicht nur das Klima als Grund für die geringere Bildung an, sondern auch die Bildungsstrukturen. „Die“ hätten „weniger Bildung als wir“, da es „da [...] fast gar keine Schulen“ gäbe. Als Grund dafür vermutet er, dass „das so ein großes Land“ sei, während Deutschland „ja eigentlich gar nicht so groß“ sei. Bleibt zunächst unklar, welches Land er denn meint, bringt er dann das Beispiel Südafrika, das ja riesig sei, und die sich deswegen „gar nicht erlauben überall“ könnten „Schulen zu bauen“. Luka macht hier erneut seine Unzufriedenheit mit der Situation deutlich, in der Menschen in „Afrika“ über weniger Bildung verfügen würden und deswegen auch noch ausgenutzt werden würden. Agency vermutet er jedoch in keinem Moment bei den Menschen dort. Vielmehr impliziert seine Argumentation fehlende Agency aufgrund von fehlender Bildung bzw. Intelligenz.

Universalistischer Gleichheitsanspruch und das damit verbundene Ungerechtigkeitsempfinden gegenüber globaler Ungleichheit scheint hier irreduzibel mit der kolonialen Differenz verwoben zu sein. Die sich daraus ergebenden Ambivalenzen schwingen im Subtext von David und Luka – und anderen Vertreter_innen dieser Gruppe – durchaus mit, lösen jedoch nicht diese Verstricktheit auf. Eine andere Form, wie die Agency der Arbeiter_innen des Globalen Südens unsichtbar gemacht wird, ist die des Fokussierens auf Kinderarbeit. 21 Schüler_innen (elf Gymnasium, zehn Hauptschule) fangen an über Kinderarbeit, wenn es im Gesprächsfluss eigentlich ganz allgemein um Arbeiter_innen im Globalen Süden geht. Melina stellt hier schon eine Ausnahme dar, weil sie das Thema Agency hier bespricht. Anschließend an einen längeren Dialog über die Bedingungen von Arbeiter_innen im Globalen Süden und die Schwierigkeiten etwas daran zu verändern, weil die Regierungen nicht die Möglichkeit und die Unternehmen kein Interesse hätten, spricht sie die Notwendigkeit der Hilfe aus dem Globalen Norden an.

I: Mhm. Und glaubst du das passiert, dass Hilfe von anderen Ländern kommt?

S: Ähm, also ich denke, vielleicht kommt das immer mehr schleichend. Also so weil jetzt gibt es ja ganz viele Hilfsorganisationen, die halt Schulen bauen oder so. Ähm, aber ich denke nicht, dass das jetzt irgendwie in ein paar Jahren schon total ausgereift ist, weil dazu halt oft einfach die Mittel fehlen.

I: Mhm. Und sollten die Länder versuchen möglichst viel von der westlichen Kultur zu übernehmen?

S: Ähm, also ich denke .../ Also man muss das halt schon irgendwie .../ Also zum Teil. Also ich denke halt, wenn man das total übernehmen würde, dann würde ja auch diese eigene Kultur ja auch gar nicht mehr da sein. Also ich finde die Länder sollten schon ihre eigene Kultur behalten. Aber was halt gerade das Bildungssystem oder, ähm, Versorgungssystem oder so anbelangt .../ Oder vor allem, was ich auch bei der westlichen Kultur ziemlich schätze und auch sehr wichtig finde, ist auch Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen. Was auch sogar in den westlichen Kulturen ja noch nicht mal richtig ausgereift ist.

I: Mhm. Ja.

S: Aber dass es wenigstens Ansätze dafür gibt, das finde ich halt, ähm, auch sehr wichtig. Und, ja, so was zum Beispiel auch wie Kinderarbeit oder so, was ja auch noch ziemlich ausgereift ist in Afrika aber auch, ähm, in Asien so oder Indien und so. Das müsste auch abgeschafft werden.

I: Mhm. Und wieso wird das gemacht, mit Kinderarbeit zum Beispiel?

S: Na ja, weil es halt, ähm, billig ist.

I: Mhm.

S: Und, ähm, also klar weil die Kinder sind halt billig, weil die müssen keine ganze Familie versorgen. Ähm, die verlangen auch nicht so viel Geld. Und die arbeiten wahrscheinlich auch ziemlich sorgsam. Und, ähm, also da ist wahrscheinlich auch nicht so eine Gefahr, dass die sich auflehnen oder so. Die wissen ja nicht, dass es eigentlich richtig schlecht ist. Und die kann man auch gut kontrollieren so. Also kann man auch dazu zwingen. Ich denke, das ist halt einfach unkomplizierter, als wenn man halt Erwachsene einstellt. (Melina, Gym08)

Auch mit Hilfe aus dem Globalen Norden scheint sie nicht sehr optimistisch zu sein, dass sich bald etwas an der Situation der Arbeits- und Lebensbedingungen im Globalen Süden verändert, weil „dazu halt oft einfach die Mittel“ fehlten. Als zentrale Aktivität der „Hilfsorganisationen“ sieht sie den Bau von Schulen an, da sie die mangelnde Bildung als zentrales Problem ansieht. Ihr zentrales Thema im vorherigen Interviewverlauf war die „westliche Kultur“. Melina hält es zwar für wichtig, dass alle Länder ihre Kultur teilweise behalten würden, jedoch sollten viele Dinge von der „westlichen Kultur“ übernommen werden. Als solche benennt sie das „Bildungssystem“, das „Versorgungssystem“, die „Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen“ sowie die Abschaffung von Kinderarbeit. Diese sozialen Fragen erscheinen aus einer dekolonialen Perspektive durch diese Kontextualisierung kulturalisiert. Es ist die Logik der kolonialen Differenz – die Hierarchie der ‚kulturellen‘ Rationalitäten –, durch die mangelhaftere Bildungs- und Versorgungssysteme, fehlende

Gleichberechtigung von Männern und Frauen sowie Kinderarbeit erklärbar werden. Anders als die meisten anderen Schüler_innen führt sie Kinderarbeit nicht an dem Punkt an, wo es um die Arbeiter_innen und potenziell um ihre Agency gehen würde. Stattdessen erscheint hier Kinderarbeit – zwar im Kontext von Bedingungen der Arbeiter_innen im Globalen Süden – primär als Ausdruck einer kulturellen Disposition.

Gleichzeitig – und wiederum im Gegensatz zur Mehrheit der anderen Kinderarbeit ansprechenden Schüler_innen – bespricht sie implizit eine potenzielle Agency der erwachsenen Arbeiter_innen. Auf die Frage, warum das mit Kinderarbeit überhaupt gemacht werde, bringt sie zunächst das prinzipielle, strukturelle Argument, dass sie „halt billig“ sei. Damit ist die Rationalität der produzierenden Unternehmen angesprochen. Kinder als Arbeiter_innen sind laut Melina deswegen so „billig“, weil sie „keine ganzen Familien versorgen“ müssten und „nicht so viel Geld verlangen“ würden. Außerdem gäbe es bei ihnen „nicht so eine Gefahr, dass die sich auflehnen“ würden. Sie würden „ziemlich sorgsam“ arbeiten. Die Kinder wüssten nicht, dass „es eigentlich richtig schlecht ist“. Außerdem könne man Kinderarbeiter_innen „auch gut kontrollieren“ und „zwingen“, was es „unkomplizierter“ mache, „als wenn man halt Erwachsene“ einstellen würde. In dieser Argumentation spricht sie im Wesentlichen aus der Sicht von Unternehmern, problematisiert ihre Rationalität und zeigt auf, wie ungerecht die Ausnutzung der Verletzlichkeit der Kinder ist. Im Gegensatz zu den arbeitenden Kindern stehen in ihrer Argumentation aber die arbeitenden Erwachsenen, auf die *vice versa* die den Kindern zugeschriebenen Eigenschaften ja genau nicht zutreffen würden. Indirekt sagt Melina also, dass arbeitende Erwachsene im Globalen Süden mehr Geld verlangen würden, unter Umständen nicht sorgsam arbeiten oder sich auflehnen würden, sich nicht so gut kontrollieren und zwingen lassen würden und über ein Wissen von der Ungerechtigkeit verfügen würden. Im Gegensatz zu den meisten anderen dieser Gruppe schreibt sie also hier implizit den arbeitenden Erwachsenen eine Agency zu. Gleichzeitig verbleibt sie bei dem Thema Kinderarbeit, macht ihre impliziten Annahmen nicht explizit und spricht an keiner Stelle des Interviews nochmals von der Agency von Menschen im Globalen Süden.

Es gibt viele Punkte, an denen Agency von Arbeiter_innen im Globalen Süden punktuell aufscheinen. Auffällig ist hier, dass in keiner Vorstellung auf eine den Schüler_innen bekannte Handlung von Arbeiter_innen im Globalen Süden verwiesen wird, weder eine kollektive, noch eine individuelle. In vielen Vorstellungen der Schüler_innen erscheint potenzielle Agency der Arbeiter_innen dabei jedoch keineswegs prinzipiell ausgeschlossen. Allerdings erscheinen hier zahlreiche Hinderungsgründe, warum diese Potenzialität sich nicht entfaltet. Insgesamt dominiert eine Perspektive, die den Unternehmern, Politiker_innen und ‚westlichen‘ Akteuren

– nicht zuletzt in Form von Konsumierenden – Agency zuspricht, während Arbeiter_innen im Globalen Süden nicht als Handelnde, sondern als ‚billig‘ und ‚willig‘ erscheinen.

3.4.3 Subalterne Positionen II: Die Kolonisierten

In dieser Kategorie liegen alle Vorstellungen zugrunde, in denen es um kolonisierte Menschen sowie diejenigen Ideen geht, die sich um Möglichkeiten zur Verbesserung der Lebensbedingungen in als explizit als ehemals kolonialisiert verstandenen Gesellschaften drehen. Der Wissensstand in Bezug auf die Kolonialgeschichte geht sehr weit auseinander. Während viele eine grobe Idee haben, gibt es sehr wenige (3), die ich in Relation als Expert_innen einschätzen würde, da sie sowohl über eine Überblicksperspektive über Teile der Kolonialgeschichte verfügen als auch punktuell über Detailwissen. Oft sind die Bilder, mit denen sich der historische Kolonialismus vorgestellt wird, von stereotypen Darstellungen geprägt, die häufig jede potenzielle Agency ausschließen. Manchmal wird auch die Kolonialgeschichte als Ursache für die vermeintliche ‚Unterentwicklung‘ gesehen, wobei hier unklar bleibt, ob nicht der Kolonialismus trotzdem als bestmöglicher Aufstieg innerhalb der kolonialen Raum-Zeit-Matrix – oft ‚Geschichte‘ genannt – angesehen wird. Es finden sich Ähnlichkeiten zwischen den Denkweisen über Agency der Kolonisierten in den historischen Kolonien und Aussagen zu Entwicklungshilfe und Veränderungsmöglichkeiten für ehemals kolonisierte Länder in der Gegenwart. Auch hier ist das Bild von den Akteuren aus dem Globalen Norden dominant, die den Menschen im Globalen Süden helfen könnten, zu Akteuren zu werden. Nach der Darstellung von drei verschiedenen Sichtweisen auf die Kolonisierten werde ich auch diese Dimension der kolonialen Entwicklungsmentalität diskutieren. Insgesamt steht im Zentrum dieses Abschnitts die Frage, inwiefern Subjekte des Globalen Südens als Subjekte angesehen werden; dabei spielt auch das didaktisch-normative Ziel eine Rolle, mit dem ich danach frage, inwiefern vor diesem Hintergrund das Denken von Solidarität zwischen Globalem Norden und Globalem Süden als denkbar oder verunmöglicht erscheint. Solidarität verstehe ich hier in Abgrenzung zur Hilfsmentalität als eine selbst- und machtreflexive und sich prinzipiell auf Augenhöhe mit den Anderen sehende Haltung, die immer die Akzeptanz der Agency der Anderen voraussetzt.

Finn (HS04) findet die „Benachteiligung“ Afrikas falsch und plädiert für eine Gleichberechtigung und Modernisierung der ganzen Welt. Auf die Frage nach der Ursache dieser Benachteiligung führt er die Geschichte der Sklaverei und der kolonialen Ausbeutung an.

I: Mhm. Und woran liegt das, dass Afrika jetzt so, ähm ... wie hast du das genannt ... benachteiligt ist?

S: Ich denke mal, das liegt daran .../ Die wurden ja früher versklavt. Und, ich sag' jetzt mal, veräppelt. Also die haben wertlose Gegenstände bekommen und haben dafür ihr ganzes Gold und so was dahin gegeben. Und die Entwicklung ist noch nicht so weit da vorangekommen. Beim Menschen jetzt selbst. Dass ihr Gehirn vielleicht das eben nicht so weiß und nicht so viel Ahnung davon hat. Weil sie es eben nicht beigebracht bekommen haben. (Finn, HS04)¹¹

Die Thematisierung von Sklaverei und insbesondere kolonialer Ausbeutung erscheint hier in einer stereotypen Form. „Die“ seien „veräppelt“ worden, indem sie „wertlose Gegenstände bekommen“ hätten und dafür „ihr ganzes Gold und so was dahin gegeben“ hätten. Bemerkenswert ist hier zum einen die Absenz der Täter_innen. Durch die grammatikalische Passivform kann Finn diese Prozesse beschreiben, ohne die Frage der Täterschaft zu stellen. Solche Formulierungen sind bei einer Reihe von Schüler_innen zu finden. Die versklavten oder vermeintlich „veräppelt[en]“ Afrikaner_innen werden von Finn hier als dumm und zurückgeblieben dargestellt. Neben der Ausblendung der Dimension der Gewalt in kolonialen Verhältnissen macht Finns stereotype Darstellung das Denken von Agency unmöglich, da die Afrikaner_innen hier nur als Ausdruck der vermeintlichen Unterentwicklung erscheinen. So sei die „Entwicklung [...] noch nicht so weit da vorangekommen“. „Sie“ hätten es „eben nicht beigebracht bekommen“. Dass sie sich also haben „veräppeln“ lassen, liege einerseits an ihrer ‚Unterentwicklung‘, was von Finn wiederum als ihre Ursache erklärt wird. ‚Unterentwicklung‘ und ‚Zurückgebliebenheit‘ sind hier also Ursache und Effekt zugleich und bilden somit – quasi tautologisch – einen zentralen und gefestigten Denkraum. Zu dem von ihm gezeichneten Tauschvorgang assoziiere ich das koloniale Bild von ‚Eingeborenen‘ mit Baströckchen, deren vermeintliche Naturnähe im kolonialen Blick ihr Menschsein selbst infrage stellt. Im kolonialen Blick als jeglicher ‚Vernunft‘ vorgängig erscheinende Existenzweisen können natürlich auch nicht als Akteure angesehen werden. Die koloniale Stereotypisierung verhindert hier also jegliche Möglichkeit des Denkens von Agency von Kolonisierten.

Im Gegensatz hierzu hat Mark (Gym09) einen facettenreicheren Begriff von der Kolonialgeschichte und der Rolle der Kolonisierten darin.

¹¹In der Interpretation dieses Abschnitts werde ich mich auf die für die Frage von Agency besonders relevanten Aspekte konzentrieren. Andere Aspekte wurden schon im Kapitel zu Eurozentrismus (3.2.3) behandelt.

I: Okay, vielleicht fangen wir einfach so an, dass du noch mal erzählst, was dir zur Globalisierung einfällt.

S: Ja, also damals als ich diesen Zettel ausgefüllt habe, wusste ich gar nicht mehr so genau, was das war. Ich dachte erst mal an Kolonisierung und so was.

I: Mhm.

S: Und, äh, ja dass sich die Menschen auf der ganzen Welt verteilen.

I: Mhm.

S: Also dass jede Rasse auch in jedem Land leben kann und so was. Und jede Religion.

I: Mhm.

S: Ja.

I: Und, ähm, was heißt das? Also, dass sie sich ausgebreitet hat?

S: Also, ähm, früher war es ja so, so im Mittelalter, dass sich zum Beispiel die Christen nur auf Europa beschränkt haben. Oder die Buddhisten in Asien. Dass die sich dann durch die Globalisierung auf der ganzen Welt verteilen und das überall bekannt ist dann. (Mark, Gym09)

Als einziger assoziiert Mark direkt zur Einstiegsfrage des Interviews „Kolonisierung“. Zunächst versteht er darunter die Verteilung der „Menschen auf der ganzen Welt“. In den folgenden Aussagen wird klarer, was diese Aussage zu bedeuten hat. Er geht nicht davon aus, dass vorher unbesiedelte Erdteile nun zum ersten Mal von Menschen bewohnt würden. Vielmehr geht er davon aus, dass es einen Weltzustand vor der Kolonisierung gegeben habe, in dem „jede Rasse“ und „jede Religion“ in dem ihr entsprechenden Land gewesen sei. Dieser Vorstellung einer vorkolonialen Ordnung haftet die Idee eines geordneten Ursprungs an, in dem alles an seinem Platz gewesen zu sein schien. Die Globalisierung bzw. „Kolonisierung“ habe dann, Mark zufolge, diese Ordnung durchbrochen, da sich dann die Angehörigen verschiedener „Rassen“ und „Religionen“ auf der „ganzen Welt“ verteilt hätten.

I: Mhm. Und wie kam das dazu, dass die das gemacht haben?

S: Ja, sie wollten halt ihre Macht, also ihre Religion, weiter verbreiten. Zum Beispiel Kolumbus war das ja, der ja Amerika entdeckt hat, denkt sich: „Ein neuer Kontinent. Da leben auch viele Menschen. Die haben noch keine Ahnung von der Religion. Oder überhaupt, dass sie einer Religion angehören.“ Da wollte er die zum Christentum halt bekehren. Und ja.

I: Und was denkst du darüber?

S: Ja, also ich finde es ist eigentlich eine ganz gute Idee. Jedoch werden die meisten beeinflusst, weil sie eigentlich keine Ahnung haben, um was es da wirklich geht. Was man da macht. Und, ja, wie man sich dann halt zu verhalten hat und so was.

I: Mhm. Also wenn man jetzt nicht so doll beeinflussen würde, dann wäre das keine schlechte Sache?

S: Ja, also wenn es wirklich nur positiv wäre und nicht irgendwie abwertend gegenüber anderen Religionen oder anderen Völkern, dann wäre es eigentlich eine gute Sache. (Mark, Gym09)

Die europäische Kolonialisierung der Amerikas wird hier als Beispiel für die Ausbreitung der „Rassen“ und „Religionen“ über die Welt angeführt. An dieser Stelle führt er aber auch „Macht“ als eine Dimension und als Motiv dieser Ausbreitung an, was er wieder aufgreifen wird. Den Topos vom „Amerika“ ‚entdeckenden‘ Kolumbus macht Mark hier zum Aufhänger seines Narrativs der Geschichte des Kolonialismus. Dieser Topos allein verrät allerdings bereits sehr viel über die Denkstruktur von Agency und Subalternität. Das Sprechen von der ‚Entdeckung Amerikas‘ nimmt klar eine Perspektive ein, um damit andere zu ignorieren. Die Perspektive der vielen Millionen Menschen, die vor der europäischen Kolonialisierung in den heute Amerikas genannten Kontinent lebten, wird mit diesem Topos ausgelöscht. Mark denkt sich in den gerade „Amerika“ ‚entdeckenden‘ Kolumbus hinein, der die „vielen Menschen“ sieht, die „noch keine Ahnung von der Religion“ hätten oder „dass sie einer Religion angehören“ könnten. Vor diesem Hintergrund habe er sich überlegt, sie „zum Christentum“ bekehren zu wollen. Interessant ist dabei, dass seine letztgenannte Aussage wohl bedeuten soll, dass sie durch die Kolonisierung nicht nur zur speziellen Religion des Christentums gekommen seien, sondern zur Religiosität überhaupt. Hier schwingen zwei konkurrierende Bilder der Kolonisierten mit. Das eine sich andeutende Bild zeichnet die Kolonisierten als noch nicht religiös, unwissend und naturnah; vor diesem Hintergrund erscheint für Mark die Christianisierung durch Kolumbus als eine Chance, einen Fortschritt zu erreichen. Das zweite sich andeutende Bild zeichnet die Kolonisierten als „Völker“ mit Traditionen und Religionen, denen gegenüber sich die Kolonisierenden „abwertend“ verhalten könnten.

Insgesamt breitet Mark ein Bild der Geschichte des Kolonialismus aus, das zeigt, dass er über viel Wissen zu dem Thema verfügt.

I: Mhm. Und weißt du, welche Länder das vor allem gemacht haben mit der Kolonisierung?

S: Ja, also früher waren es ja so Spanien und so was. Die europäischen Länder wie England, Frankreich. Die haben erst mal .../ Also Spanien vor allem hat dann die süd-amerikanischen Länder besiedelt. Deswegen spricht man da auch noch Spanisch im größten Teil der Länder. Und dann noch so im 19. oder 20. Jahrhundert waren ja auch noch die Deutschen und die Engländer und so beteiligt. Die haben dann Afrika kolonisiert und hatten auch ihre Kolonien dort. Dort sprechen sie auch noch ein bisschen ihre Sprache. Wenn sie dort Französisch sprechen, weil es dort eine französische Kolonie war oder so.

I: Mhm. Und was ist mit Asien?

S: Ja, in Asien war zum Beispiel Indien in englischer Hand. Da hat man diese East-India-Company oder so was gehabt. Da haben die auch meistens Englisch gesprochen und so. Ja, und halt andere Länder, die dort sind, wurden auch von anderen Ländern kolonisiert. (Mark, Gym09)

Er benennt hier sowohl eine chronologische als auch geographische Abfolge der europäischen Kolonisierungen. In seinem Schema steht zunächst Spanien, das Südamerika kolonisiert und später England, Deutschland und Frankreich, die im „19. oder 20. Jahrhundert“ Afrika kolonisiert hätten. An anderen Stellen nennt er auch noch Portugal als kolonisierendes Land und die Entstehung der USA als kolonisiertes Land. In dem zitierten Auszug benennt er postkoloniale Sprachverhältnisse sowie mit der East-India-Company auch einen nicht-staatlichen Akteur.

I: Mhm. Und, ähm, kannst du das noch mal beschreiben, was das heißt? Also wenn jetzt zum Beispiel Frankreich ein afrikanisches Land, oder Spanien Amerika, oder jetzt wenn die East-India-Company aus England Indien kolonisiert hat. Was heißt das? Oder wie kann man sich das vorstellen?

S: Ja, England hat sich früher ja immer nur auf Europa beschränkt. Ihre Macht dort weiter ausgebreitet. Und ihr Mutterland hat versucht, dann die anderen Länder zu erobern. Zum Beispiel Frankreich, die hatten ja diesen Jahrhundertkrieg da gehabt.

I: Mhm.

S: Aber dann haben sie eingesehen, dass die anderen Länder auch ebenfalls zu viel Macht haben, um sie zu erobern. Und haben sich dann auf die anderen Kontinente ausgebreitet, um ihre Macht dann weiter zu vergrößern.

I: Mhm. Und glaubst du, das war eher gut oder eher schlecht für die Länder?

S: Also für die Mutterländer an sich war es eher gut, weil durch die Verbreitung ihrer Kolonien haben sie mehr Handel und mehr Einfluss auf die Länder. Sie können mehr Handel betreiben und können auch mehr Menschen in ihr Land locken. Aber andererseits ist es auch ein bisschen doof für die Einwohner dort. Sie haben immer ein traditionelles Leben gehabt. Und haben immer so gelebt, wie sie es taten. Und wenn

dann auf einmal solche Kolonisten kommen und ihr Leben verändern, dann werden ihre Religion, ihr Glauben, ihre Traditionen dadurch zerstört. Und ihnen vielleicht auch ihren Lebensraum genommen. Und, ja, das ist dann doof für die. (Mark, Gym09)

Obwohl die Frage in eine andere Richtung zielt, breitet Mark hier seine Idee für die Ursachen der Kolonisierung aus. Dabei knüpft er an das, von ihm schon vorher erwähnte, Konzept der Macht an. England sei „früher ja immer nur auf Europa beschränkt gewesen“ und hätte versucht, seine „Macht dort weiter“ auszubreiten. Doch die anderen Länder in Europa hätten „zu viel Macht gehabt, um sie zu erobern“. Vor diesem Hintergrund hätte sich England dann „auf die anderen Kontinente ausgebreitet, um ihre Macht dann weiter zu vergrößern“. Dies habe England bzw. den „Mutterländer[n]“ – damit meint er wohl die kolonisierenden Länder Europas – „mehr Handel und mehr Einfluss“ gebracht und sie konnten „mehr Menschen in ihr Land locken“.

Für die Kolonisierten sei dies aber „ein bisschen doof“ gewesen dort. Diese hätten immer ein „traditionelles Leben“ gehabt und „immer so gelebt, wie sie es taten“. Die „Kolonisten“ hätten ihr Leben verändert und dadurch seien dann „ihre Religion, ihr Glauben, ihre Traditionen“ zerstört und ihr „Lebensraum“ genommen worden. Auch wenn er die Motive der kolonisierenden Länder offenbar nachvollziehbar oder einleuchtend findet, sieht er diese Kehrseite der Kolonisierung als „doof“ an. Hier deutet sich aber bereits ein Perspektivwechsel von der kolonisierenden zur kolonisierten Perspektive an, woraufhin ich die Frage danach stelle.

I: Mhm. Ja. Und, ähm, haben die das einfach so hingenommen, die Leute?

S: Also einige haben versucht zu fliehen vor den Arbeiten. Also die Kolonisten sind meistens umgekommen. Weil sie schlecht versorgt wurden. Zum Beispiel mussten sie immer arbeiten als Sklaven. Haben wenig zu Essen oder zu Trinken bekommen. Und hatten auch schlechte Umstände dort gehabt. Und deswegen war es auch schwer zu entkommen, weil sie dann keine Kraft mehr hatten. Und dann gibt es auch noch gewalttätige Aufstände, so wie in der East India Company. Die konnten sich dann durchsetzen gegen die Engländer. Auch wenn es etwas gedauert hat. Aber, ähm, sie haben sich dann alle zusammengeschlossen die Einwohner Indiens und, ähm, haben sich dann gegen die Engländer aufgelehnt und haben dann am Ende die Unabhängigkeit bekommen.

I: Mhm. Und was denkst du dazu? Findest du das gut oder schlecht?

S: Ja, ich finde es eigentlich gut. Weil die Menschen dort haben ja immer so gelebt, wie sie es wollten. Und wollen nicht, dass andere sie beeinflussen von außerhalb ihres Landes. Und, ähm, wollen ihr eigenes Land wieder zurück erobern. (Mark, Gym09)

Auf die direkte Frage nach der Agency der Kolonisierten nennt Mark zwei Widerstandsstrategien. Zum einen sind einige Kolonisierte laut Mark geflohen bzw. sie hätten es versucht. Sie hätten versucht vor den „Arbeiten“ zu fliehen, da viele von ihnen dabei umgekommen seien, da die „Umstände“ schlecht gewesen seien. Sie mussten als „Sklaven“ arbeiten und hätten „wenig zu Essen oder zu Trinken bekommen“. Diese Verhältnisse hätten sie allerdings so entkräftet, dass sie keine Kraft mehr für die Flucht gehabt hätten. Diese Form des Widerstands wird von Mark somit nur zu einem hoffnungslosen Versuch erklärt. Zum anderen hätte es noch „gewalttätige Aufstände“ gegeben. Hier führt er das Beispiel des Aufstands innerhalb der East India Company an, wobei er diese mit der englischen Kolonialverwaltung gleichzusetzen scheint. „Die“ hätten sich letztlich „gegen die Engländer“ durchsetzen können. Die „Einwohner Indiens“ hätten sich „alle zusammengeschlossen [...], gegen die Engländer aufgelehnt und haben dann am Ende die Unabhängigkeit bekommen“. Dies findet Markt „eigentlich gut“, da die „Menschen dort [...] immer so gelebt [hätten], wie sie es wollten“. Sie wollten nicht, dass „andere sie beeinflussen von außerhalb ihres Landes“ und wollten deswegen „ihr eigenes Land wieder zurück erobern“.

Hatte Mark zu Beginn des Interviews noch die vermeintlichen Vorzüge der Kolonisierung stark gemacht, kritisiert er im weiteren Verlauf nicht nur die Behandlung der Kolonisierten aus humanistischer Perspektive, sondern bespricht ihre Agency. Er führt als einziger Schüler Agency der Kolonisierten anhand eines konkreten historischen Beispiels an. Er weiß also um konkrete Konstellationen antikolonialen Widerstands. In seiner Erzählung erscheint auch die Dekolonisierung Indiens als Resultat dieses Widerstands der „Einwohner Indiens“ und nicht einfach als eine Entscheidung des Globalen Nordens oder als ein Fortschritt der Geschichte. Mit dieser Form des Sprechens über Agency der Kolonisierten steht Mark fast alleine da. Der Frame, indem er die Dekolonisierung bespricht, ist dabei der der nationalen Unabhängigkeitsbewegungen, da er sagt, dass die nach nationaler Unabhängigkeit strebenden Inder_innen nicht mehr wollten, dass „andere sie beeinflussen von außerhalb ihres Landes“.

Dieser Frame der nationalen Unabhängigkeit steht dabei mit seinem Denken von Kulturen in Verbindung, in dem Kulturen als bereits bestehende, feste Entitäten erscheinen. Der folgende Exkurs zu Marks Begriff von Kultur geht zwar punktuell über die Fragestellung der Agency der Kolonisierten hinaus, erscheint aber insofern trotzdem als relevant, da mit ihr die Frage des Status des Subjekts der Kolonisierten geklärt werden kann, was wiederum entscheidenden Einfluss auf das Denken von Solidarität hat. Im Anschluss an den vorherigen Abschnitt zeigen sich weitere Facetten seines Kulturbegriffs.

I: Mhm. Und du hast ja auch gesagt, dass dadurch mehr Import und Export möglich war. Und mehr Handel. Ähm, findest du das gut oder schlecht?

S: Also innerhalb des Landes ist das schon gut, weil wenn man jetzt zum Beispiel Kartoffeln oder so was haben möchte – man lebt aber in Europa, die Kartoffeln sind meistens aus Amerika oder so – kann man dann Kartoffeln bestellen und die werden dann geliefert. Und dann werden auch andere Sachen, die man aus dem Mutterland alltäglich kennt, auch in die Kolonien verfrachtet. Da kennt man zum Beispiel Tee. Tee hat man in England ja eigentlich nicht so getrunken früher. Dann hat man die East-India-Company bekommen und andere asiatische Länder und die haben dann Tee regelmäßig nach England verfrachtet.

I: Mhm. Glaubst du, dass sich die Kultur insgesamt stark dadurch verändert hat?

S: Ja, also mittlerweile gibt es ja keine Kolonien mehr. Bis auf einige Ausnahmen. Diese kleinen Inseln die England noch hat. Oder Frankreich, ich weiß es grad' nicht. Ja, aber ansonsten haben die meisten ihre Unabhängigkeit wieder bekommen. Und konnten auch ihre Kultur wieder weiterleben. Ihre alten Sitten und Traditionen sind vielleicht ein bisschen ausgestorben. Aber grundsätzlich können sie wieder so leben, wie sie es früher gemacht haben. (Mark, Gym09)

Zunächst ist hier interessant, dass er auf die koloniale Geschichte von symbolisch aufgeladenen Gütern verweist. So würden Kartoffeln aus Amerika importiert und Tee sei von der East India Company nach England gebracht worden. Auf die Frage, ob sich die Kultur verändert habe, antwortet er mit einer Bestandsaufnahme kolonialer Verhältnisse. So gäbe es mittlerweile, abgesehen von ein paar „kleinen Inseln“, „keine Kolonien mehr“. Abgesehen von diesen „Ausnahmen“ hätten inzwischen „die meisten ihre Unabhängigkeit wieder bekommen“. Dies hätte dazu geführt, dass sie ihre „Kultur weiterleben“ könnten. Mark merkt an, dass zwar „ihre alten Sitten und Traditionen [...] vielleicht ein bisschen ausgestorben“ seien, sie aber „grundsätzlich [...] wieder so leben“ könnten, „wie sie es früher gemacht“ hätten. In Marks Vorstellungen sind die kolonisierten Länder Entitäten, zu denen eine spezifische Kultur, Tradition und Identität gehört, die zwar gestört oder gar zerstört werden kann, in ihrem Wesen aber gleichbleibt. Bevor ich dies weitergehend diskutiere und in Bezug zu Agency setze, möchte ich noch ein weiteres Zitat von Mark anfügen, in welchem ich einen ähnlich essenziellen Kulturbegriff entdecke, allerdings in Bezug auf die kolonisierenden Länder.

I: Mhm. Mhm. Glaubst du durch diese ganze Globalisierung hat sich die deutsche Kultur irgendwie verändert? Oder auch dadurch, dass zum Beispiel jetzt mehr Leute hier sind, die woanders hergekommen sind oder so?

S: Also speziell in Deutschland hat sich eigentlich nicht viel geändert, weil die Kolonien aus Deutschland waren nicht so gerade profitabel für Deutschland. Also für das Deutsche Reich. Und deren Kultur, ähm, hat sich eigentlich schon viel früher entwickelt, also noch in der Römerzeit. Die Germanen, die Barbaren haben sich dann nach und nach erst entwickelt. Aber auch intern und nicht irgendwie von äußeren Einflüssen. Wenn überhaupt nur durch Kriege oder durch irgendwelche, ähm, Pläne von Kaisern oder Königen, die die Grenzen und Bewohner dann ordnen. Und dadurch, ähm, hat man eine .../ Okay, man kann sagen, dass es von außen etwas Einfluss gab, aber so Traditionen und so, die behält man in seinem eigenen Land. (Mark, Gym09)

Die deutsche Kultur habe sich laut Mark durch den Kolonialismus nicht nennenswert verändert. Dafür führt er zwei Gründe an. Zum einen seien die „Kolonien aus Deutschland [...] nicht so gerade profitabel für Deutschland“ gewesen. Aber vor allem hätte sich zum anderen die deutsche „Kultur [...] eigentlich schon viel früher entwickelt“. Ausgehend von der „Römerzeit“ hätten sich „die Germanen, die Barbaren [...] dann nach und nach“ entwickelt. Dies sei ein interner Prozess gewesen, der „nicht irgendwie von äußeren Einflüssen“ bestimmt worden sei. Mögliche Lenkung sei möglicherweise durch „Kriege oder durch irgendwelche [...] Pläne von Kaisern oder Königen“ erfolgt, „die die Grenzen der Bewohner dann ordnen“. Unabhängig von möglichen Einflussnahmen stellt Mark am Ende klar, dass man „so Traditionen und so [...] in seinem eigenen Land“ behalte.

In Marks Vorstellungswelt stellen die Länder der Welt also ein globales Ordnungsschema dar, dessen grundsätzliche Historizität zwar festgestellt, welches aber gleichzeitig trotzdem als essenialisierendes Ordnungsschema Anwendung findet. Dieses Ordnungsschema der Nationen, Völker und Kulturen wurde sowohl in den kolonisierenden als auch in den kolonisierten Ländern vom Kolonialismus nicht grundlegend verschoben, sondern vielmehr erscheint die Wiederherstellung dieser Ordnung als zentrale Antriebsfeder für das antikoloniale Streben nach nationaler Unabhängigkeit. Viele Äußerungen von Mark bieten das Potenzial, die Fragen von transnationaler Verwobenheit von Geschichte, nicht zuletzt durch den Kolonialismus, und die historische und arbiträre Konstruktion von Grenzen und Differenzen zu diskutieren. Beispielsweise sind seine Beispiele der kolonialen Einfuhr von Kartoffeln und Tee, die symbolisch und materiell zu zentralen Elementen der deutschen und britischen ‚Kultur‘ wurden, Aspekte, anhand derer es naheliegen würde, die Verwobenheit der britischen und deutschen Geschichte und Identität mit transnationalen Prozessen und dem Kolonialismus zu diskutieren. Auch die postkoloniale Realität in ehemals kolonisierten Ländern wird von ihm als ein reines Wiederaufgreifen der als ursprünglich erscheinenden Lebensart gedacht. Staat also hier transnationale Verwobenheit und geschichtliche Kontingenz zu diskutieren, dominiert das essenialisierende, starre Ordnungsschema der

Nationen. Insgesamt diskutiert Mark also Agency von Kolonisierten und bringt sogar ein konkretes historisches Beispiel, doch auch in diesem erscheint das Subjekt des antikolonialen Widerstands als ein ‚Volk‘, das in erster Linie danach strebt, wieder so zu leben, wie es immer gelebt habe. Damit ist Marks Gesamtargumentation in Bezug auf Agency als widersprüchlich anzusehen: Auf der einen Seite bricht er grundlegend mit der kolonialen Nicht-Beachtung von Agency der Kolonisierten, auf der anderen Seite erscheinen diese als reduziert auf ihre Kultur, was ihren Status des über Agency verfügenden Subjekts wieder in einen entsubjektivierten Status überführt. Dieser Widerspruch bleibt unaufgelöst.

Auch David (Gym14) verfügt über verhältnismäßig viel Wissen in Bezug auf den historischen Kolonialismus. In seiner Argumentationsstruktur in Bezug auf Agency erscheint mir ein anderer Widerspruch als bei Mark zentral zu sein. Ausgehend von seinen Überlegungen zur als ungerecht empfundenen globalen Ungleichheit und der daraus resultierenden Notwendigkeit, den Lebensstandard im Globalen Norden zurückzuschrauben, sprachen wir über die Gründe dafür, dass es nach David in Afrika alles ganz anders sei.

I: Ja. Und wie kam es dazu, dass es jetzt in Afrika .../ Oder nochmal dazu: Warum ist es in Afrika anders? Wieso ist es da so, dass die Politiker zum Beispiel einfach ihren Reichtum behalten wollen?

S: Da kann man weit ausholen. Also ich habe das mal so erklärt bekommen/gehört – ich weiß nicht ob es stimmt, ich habe das Buch dazu noch nicht gelesen, es liegt noch bei mir – dass im Kongo zum Beispiel, wo ja Krieg geführt wird, dass die Kolonialherren da mal die Stämme gegeneinander aufwiegelt haben, um die besser besiegen zu können. Und seitdem ist da Blutrache. Und die sind sich halt untereinander gar nicht einig, wer was bekommt. Und natürlich, wer gerade an der Macht ist, behält das Geld schön für sich und sorgt dafür, dass er gut durchkommt. Und der Rest ist ihm halt egal. Also man müsste da die politische Verständigung vielleicht erstmal voranbringen. (David, Gym14)

Als Grund für die Differenz der politischen Kultur in Afrika nimmt er Bezug auf den Kolonialismus, womit er einer von vier Schüler_innen insgesamt ist. Er führt die Praxis der „Kolonialherren“ als ursächlich für Verhältnisse in postkolonialen Situationen des ehemals kolonisierten Kongo an. Die „Kolonialherren“ hätten dort „mal die Stämme gegeneinander aufgewiegelt [...], um die besser besiegen zu können“. Seitdem sei dort „Blutrache“. Diese bis in die Gegenwart anhaltende „Blutrache“ führe dazu, dass „die“ sich „untereinander gar nicht einig“ seien, „wer was bekommt“. Dies wiederum führe dazu, dass derjenige, der „gerade an der Macht“ sei, das „Geld schon für sich“ behalte, nur auf sich gucke und „der

Rest“ ihm „egal“ sei. Aus einer dekolonialen Perspektive erscheint die Benennung von Praxen der Kolonialherren als prägend für postkoloniale Konflikte als sehr wichtig und fruchtbar. Auch in dekolonialen Analysen werden die in „Ethnien“ und „Stämmen“ einteilenden kolonialadministrativen Praxen als notwendig zu beachtende Elemente für das Verständnis von postkolonialen Identitäten angesehen. Solche Analysen laufen aber Gefahr, im Zuge einer solchen Analyse die Agency der Kolonisierten zu dethematisieren. Bei David erscheinen die „Stämme“ dabei nicht als Teil des kolonialen Konstruktionsprozesses, sondern vielmehr als gegeben. Diese seien dann gegeneinander „aufgewiegelt“ worden, was zu „Blutrache“ geführt habe. Diese Sprache basiert auf kolonialen Bildern, die den Topos von ‚unterentwickelten‘ Afrikaner_innen reproduziert. David würde wohl kaum diese Begriffe verwenden, um kriegerische Konflikte im Globalen Norden zu beschreiben.

In Bezug auf die Frage von Agency ist hier bemerkenswert, dass das Vorgehen der „Kolonialherren“ hier zwar verurteilt wird, die Kolonisierten dabei aber als Spielball des Handelns der Kolonisierenden erscheinen. In Davids Bild hätten sich die Kolonialherren überlegt, sie gegeneinander aufzuwiegeln, hätten ihren Plan umgesetzt und die Kolonisierten agierten seitdem genauso, wie es sich die Kolonialherren vor 140 Jahren mal überlegt hätten. Die Rollen sind klar verteilt: Es gibt ein Subjekt, die „Kolonialherren“, und ein Objekt, das als Subjekt nur insofern und auf die Art und Weise in Erscheinung tritt, wie es das dahinter stehende Subjekt ermöglicht hat. In dieser Darstellung scheinen klassische Binaritäten der kolonialen Differenz auf: Rationalität vs. Naturhaftigkeit, Strategie vs. Impulsivität, Aktion vs. Reaktion, bewusst Handelnde vs. unbewusst Reproduzierende, Rahmen Setzende vs. nur dem Rahmen Folgende. Dies gilt für David für die Zeit des historischen Kolonialismus ebenso wie für die postkoloniale Gegenwart. Diese Ähnlichkeit der Konstruktion von Agency bzw. Subalternität von Kolonisierten der Vergangenheit sowie Menschen des Globalen Südens lässt sich explizit oder implizit in Aussagen von fast allen Schüler_innen feststellen, die sich zu beiden Gruppen äußern.

Trotz der in Davids Argumentation vorhandenen Kritik und der Benennung der aus der Geschichte des europäischen Kolonialismus erwachsenden Verantwortung des Globalen Nordens für Problemlagen in Regionen des Globalen Südens erscheint seine Argumentation aus dekolonialer Perspektive als problematisch. Diese Problematik wird bei David insbesondere auch an seiner Vorstellung einer möglichen Lösung des Problems deutlich. Aus Davids Perspektive besteht das Hauptproblem ja im Egoismus der Afrikaner_innen, den er auf die Strategie der „Kolonialherren“ zurückführt, die für die „Blutrache“ unter den „Stämmen“

gesorgt hätten. Die Lösung dafür sieht er darin, dass „die politische Verständigung“ vorangebracht werden müsste. Ohne dass er es ausspricht, erscheint klar zu sein, wer diesen Prozess anstoßen müsste. Der nicht ausgesprochene Akteur scheint im Globalen Norden verortet. Dies wird auch in den von mir in der Folge angeführten Ausschnitten deutlich werden. Der Folgende knüpft direkt an den letzten an.

I: Mhm.

S: Man hat jetzt ja auch gesehen, in Libyen und Syrien ist ja immer noch der arabische Frühling. So hieß das glaube ich? Ich bin mir nicht ganz sicher.

I: Mhm [bejahend].

S: Also es ist schon in der Umsetzung, aber die politische Lage ist einfach noch zu risikoreich da. Oder die Demokratie ist da noch nicht weit genug.

I: Und wie könnte das dazu kommen?

S: Also dass die Demokratie weit genug ist?

I: Ja.

S: Also militärisches Eingreifen halte ich nicht für sinnvoll von der EU oder NATO. Also die Leute müssen sich im Grunde selber irgendwann dazu aufraffen. Man kann die dabei unterstützen. Also kann man, wie es ja zum Beispiel gemacht wird in Syrien, die Aufständischen mit Lebensmitteln und so versorgen, damit die das schaffen. Und man muss halt möglichst das fördern. Immer die politische Verständigung fördern. Und, ja, eben auch mehr humanitäre Hilfe hinsenden. Nicht nur jetzt vielleicht Leute, die da kochen und da, weiß ich nicht, Wasser verteilen. Sondern auch Leute .../ Schulbildung muss ganz doll gefördert werden. Und die das psychologisch auch alles managen da mit den Diplomaten. (David, Gym14)

David kommt selbst vom Punkt der politischen Verständigung und der Veränderung in ehemals kolonisierten Ländern zum Beispiel des arabischen Frühlings. Obwohl David hier dieses Beispiel der unter dem Sammelbegriff des arabischen Frühlings fungierenden Protestbewegungen anführt, erscheint kein Akteur aus diesen Ländern in seiner Darstellung. Ihr Scheitern erklärt er mit einem Verweis auf das Entwicklungsparadigma. So sei „die Demokratie [...] da noch nicht weit genug“. Auf die Frage, wie sich das verändern könnte, wird durch seinen Ausschluss militärischen Eingreifens deutlich, wer zunächst für ihn als Akteur infrage käme, eine Veränderung herbeizuführen. Naheliegend scheint für ihn zu sein, dass der Impuls für eine Veränderung aus „der EU oder NATO“ käme, wobei er ein militärisches Vorgehen nicht für „sinnvoll“ hält. Gleichzeitig stellt er fest, dass „die Leute“ – also die Bewohner_innen dieser Länder außerhalb des Globalen

Nordens, in diesem Fall den Ländern des arabischen Frühlings bzw. „Libyen und Syrien“ – „sich im Grunde selber irgendwann dazu aufraffen“ müssten. Sie sind also als potenzieller Akteur angesprochen. Dabei schreibt er der Unterstützung durch den Globalen Norden eine zentrale Rolle zu – so zentral, dass letztlich der Akteursstatus der Menschen dort schon wieder in den Hintergrund gerät. Er plädiert dafür, humanitäre Hilfe in diese Länder zu senden. David macht aber deutlich, dass sich die Unterstützung aus dem Globalen Norden unbedingt auch auf Politik und Bildung erstrecken müsse.

Bildung aus dem Globalen Norden für Menschen im Globalen Süden wird von einer Mehrheit der Schüler_innen als Schlüssel für eine Veränderung angeführt. Es bleibt dabei meist – zunächst auch bei David – unausgesprochen, was die Menschen aus dem Globalen Norden befähigt, den Menschen im Globalen Süden den Lösungsweg für die dortigen gesellschaftlichen Probleme zu liefern. Durch den Topos von Bildung durch den Globalen Norden für den Globalen Süden wird das Verhältnis zwischen den Menschen des Globalen Nordens und des Globalen Südens hierarchisiert. Die Menschen im Globalen Norden erscheinen als Wissende, die befähigt sind, ihr Wissen an die implizit als unwissender erscheinenden Menschen des Globalen Südens, weiterzugeben.

Im Folgenden Interviewauszug bringt David ein Beispiel, an dem Prämissen dieser Argumentationsstruktur deutlich wird. Auf die Frage, wer die Gewinner und wer die Verlierer der Globalisierung sind, antwortet David zunächst auf der ökonomischen Ebene, indem er sagt, dass die großen Konzerne die Gewinner und kleine Firmen die Verlierer seien. Dann schwenkt er von selber auf die kulturelle Ebene um.

I: Mhm. Und was würdest du sagen, wer sind die Gewinner und wer sind die Verlierer der Globalisierung?

S: [...] Und generell gewinnen .../ An der Kultur gewinnen eigentlich alle. Also es gibt kaum jemand, der darunter eigentlich leidet. Weil die meisten kleineren, rassistischen, fremdenfeindlichen Kulturen oder so werden ja dadurch geschluckt quasi und zerstört. Dadurch dass die großen, besseren Kulturen halt, ähm, in die Länder kommen.

I: Mhm. Was wäre ein Beispiel für so eine Kultur, die geschluckt wird?

S: Puh. Ich hoffe ja, dass die Kultur „Taliban“ zum Beispiel irgendwann geschluckt wird. Diese Ansicht von Rechtsextremisten, Extremisten allgemein. Dass sich irgendwann Extremismus – egal welche Richtung, Taliban ist immer so das Musterbeispiel – dass sich das irgendwann auflöst. Einfach dadurch, dass die Mehrheit der Leute da einfach nicht mehr hinter steht. Und die Leute, die das noch glauben .../ Jeder stirbt irgendwann mal an Altersschwäche. Und dass halt das irgendwann ausstirbt einfach. Durch die Aufklärung, die durch die Kulturenvermischung dann kommt.

I: Mhm. Und, ähm, also durch welche Kultur wird das dann geschluckt oder ersetzt?

S: Demokratie, Akzeptanz, Multi-Religionismus. Das gibt es bestimmt nicht das Wort, aber halt, dass jeder die anderen akzeptiert in ihrer Ansicht und die anderen in ihrer Ansicht leben lässt.

I: Mhm.

S: Ja, halt dass jeder grundsätzlich jeder die Menschenrechte akzeptiert als Gesetz. Und das Grundgesetz seines Landes akzeptiert.

I: Mhm.

S: Und, ja, man kann ja immer noch .../ Selbst wenn jemand Rechtsextremist ist. Wenn der seine rechten Ansichten hat, dann ist das okay, solange er das nicht auslebt. Man kann niemanden vorschreiben was er denkt, aber er darf nicht mit Gewalt das äußern. Und das sollte irgendwann halt aussterben. Und je mehr eine Kultur aufgeklärt wird und je mehr so was vermittelt wird, von Anfang an schon den Kindern, desto größer ist die Chance, dass das irgendwann mal ausgestorben ist. (David, Gym14)

Dass David das „Musterbeispiel“ der Taliban als Kultur wählt, ist kein Zufall. Globalisierung bedeutet für ihn, dass „die Aufklärung, die durch die Kulturvermischung dann kommt“, dazu führt, dass die „kleineren, rassistischen, fremdenfeindlichen Kulturen“ von den „großen, besseren Kulturen“, die „in die Länder“ kommen, „geschluckt quasi oder zerstört“ werden. Die „Kultur ‚Taliban‘“ wird hier von ihm als Beispiel für „Rechtsextremisten, Extremisten allgemein“ gedeutet. In meiner Interpretation geht es mir hier nicht darum, eine Kritik der Taliban normativ falsch zu finden. Die Taliban fungieren hier aber als das Gegenstück zur ‚westlichen‘ Kultur. Diese wird hier symbolisiert durch die Werte „Demokratie, Akzeptanz, Multi-Religionismus“, Gewaltlosigkeit, Meinungsvielfalt sowie die Akzeptanz der „Menschenrechte“ und des Prinzips der Rechtsstaatlichkeit. Damit wird eine koloniale Differenz ins Verhältnis zwischen dem Globalen Norden und dem Globalen Süden eingeschrieben. Der Globale Norden bzw. die ‚westliche‘ Kultur stellt für ihn das normative Ziel globalgesellschaftlicher Veränderung dar. Dies erscheint mir als Davids implizite Denk Voraussetzung für seine Konstruktion von notwendigen Bildungsprozessen, die dem Globalen Norden die Verantwortung zuschreibt, Bildung und Aufklärung in den Globalen Süden zu bringen. Das Aussterben dieser Kulturen kann für ihn aber nur gewaltlos erreicht werden – über Bildungsprozesse. So sei zumindest die Chance dementsprechend größer, dass „das irgendwann mal ausgestorben“ sei, „je mehr eine Kultur aufgeklärt wird und je mehr so was vermittelt wird, von Anfang an schon den Kindern“. Direkt im Anschluss frage ich nach dem Akteur dieser Aufklärung.

I: Und wer könnte diese Aufklärung voranbringen?

S: Puh. Die Regierung der Länder am besten, indem die mehr in die Bildung investieren, anstatt in den Waffenhandel.

I: Mhm.

S: Gut, in manchen Ländern Afghanistans ist es ja noch echt schwierig. Da sieht man auch, da müssen Bundeswehr und alle halt dabei helfen. Aber die müssen letztendlich neben der militärischen Hilfe halt sekundär die Bildung total voranbringen. Und all-gemein die Infrastruktur aufbauen. Und so ein Land dazu bringen, dass es sich selber quasi wieder damit findet.

I: Mhm. Und gibt es noch andere Länder, wo das sinnvoll wäre, dass da Hilfe von außen bei der Aufklärung kommt?

S: Afrika, Asien. Viele Länder. Wobei Asien ein zweischneidiges Schwert ist, weil da viele der Regierungen doch sehr einflussreich ja auch sind inzwischen auch in der Welt. Ähm, Südamerika teils noch die Länder sind ja auch noch sehr „gated community“ und so. Ja, Europa geht eigentlich. Na ja, Balkanstaaten, da so die Ecke ist ja auch nicht so besonders gut. Wobei da auch Russland mehr tun müsste eigentlich. Aber Russland ist ja selber so ein Problemfall.

I: Mhm. Aber wie könnte denn sowas aussehen? So eine Hilfe von außen? Vor allen Dingen, wenn auch die Bevölkerung .../ Oder wenn zum Beispiel die Regierung das gar nicht unbedingt will? Was könnte man da machen?

S: Ja, zum Beispiel halt hingehen. Wenn es eine Diktatur ist, den Leuten sagen: „Das verstößt gegen das Völkerrecht. Wehrt euch dagegen.“ Und das, soweit es geht, halt friedlich. Und dann wenn die es geschafft haben, eine Demokratie .../ Wenn die Regierung da nicht mit klarkommt, die unterstützen und denen halt Tipps geben, wie jetzt in der Dritten Welt .../ Nee, Dritte Welt nicht. Ich verwechsle das immer. „In Europa und Amerika haben wir eine funktionierende Demokratie. Guckt euch doch mal ab, so und so läuft das ganz gut bei uns. Probiert das doch auch mal.“ Und dann, wenn die halt Hilfsgüter brauchen, weil sie einfach die Rohstoffe nicht haben, die hinschicken. Auch ruhig Personal, Fachpersonal. Ärzte sind immer wichtig. Gut ausgebildete Lehrer. Dass die da vor Ort neue Leute ausbilden, damit die das langfristig selber machen können. Also quasi Anleitungen geben. Nicht lenken, nicht denen vorschreiben, was sie zu tun haben, sondern immer Hilfestellung geben. Bis sie es irgendwann alleine drauf haben und dann selber anderen Ländern helfen können. (David, Gym14)

Zunächst verweist David als Akteure einer „Aufklärung“ auf die Regierungen der jeweiligen Länder, die „mehr in die Bildung investieren“ sollten, statt „in den Waffenhandel“. Wiederum am Beispiel Afghanistans schränkt er aber seine Aussage ein. Dort müssten „Bundeswehr und alle halt dabei helfen“. Die Bundeswehr müsste dabei „neben der militärischen Hilfe“ insbesondere die „Bildung total voranbringen“. Mit „und alle“ sind scheinbar entwicklungspolitische Akteure des Globalen Nordens gemeint. Einerseits scheint David hier die Bundeswehr

als einen wichtigen Akteur innerhalb der Entwicklungspolitik zu sehen, andererseits betont er immer die höhere Effektivität der gewaltlosen Mittel. In seiner Argumentation taucht hier erneut ein ähnlicher Widerspruch auf: David sagt, die Bundeswehr müsse „so ein Land dazu bringen, dass es sich selber quasi wieder damit findet“. Mit „sich selber“ wiederfinden rekurriert er in meiner Interpretation auf die Linearität innerhalb der kolonialen Entwicklungsskala, von deren Weg diese Länder abgekommen sind bzw. auf dessen Weg sie hinterherhinken würden.

Das Land oder dessen Regierung sieht er also einerseits als zentralen Akteur an, auf der anderen Seite soll dieser Prozess eine klar vorgesehene Richtung – mit klar normativen kulturellen Vorgaben – nehmen, die im Zweifelsfall auch mit militärischen und entwicklungspolitischen Mitteln durch den Globalen Norden erreicht werden soll. Dabei stellen „Europa und Amerika“ – gemeint sind mit letzterem die USA – das Modell, Maßstab und Vorbild dar. Die implizite Botschaft der entwicklungspolitischen Praxis macht David explizit: „In Europa und Amerika haben wir eine funktionierende Demokratie. Guckt euch doch mal ab, so und so läuft das ganz gut bei uns. Probiert das doch auch mal.“ Neben anderen infrastrukturellen Dingen sollten auch besonders „gut ausgebildete Lehrer“ hingeschickt werden, damit „die da vor Ort neue Leute ausbilden, damit die das langfristig selber machen können“. Dabei sollten die entwicklungspolitischen Akteure des Globalen Nordens die Menschen des Globalen Südens „nicht lenken“ oder „denen vorschreiben, was sie zu tun haben“. Stattdessen plädiert er dafür, so lange „Hilfestellungen“, zu geben, bis „sie es irgendwann alleine drauf haben und dann selber anderen Ländern helfen können“. David reproduziert hier das Mantra entwicklungspolitischer Diskurse der letzten Jahre, in denen die „Hilfe zur Selbsthilfe“ zum zentralen Topos geworden ist. Damit stellt er einerseits Agency für die Menschen in den Ländern des Globalen Südens dar, die letztlich die Veränderungen bzw. die ‚Entwicklung‘ selber vollziehen müssen. Dabei stammen aber sowohl die zentralen Akteure dieser Veränderungen als auch das normative Gerüst aus dem Globalen Norden. Damit erklärt er die Menschen des Globalen Südens so lange zu Akteuren, wie sie im Sinne und auf den Spuren vom Globalen Norden wandeln. Dies führt die zunächst erklärte Agency der Akteure des Globalen Südens ad absurdum. Die Akteure des Globalen Nordens sind und bleiben damit die Urheber des Skripts jeder wirklichen Agency in Davids Sinne und sind gleichzeitig auch in die Umsetzung dieser Entwicklung eingeschrieben, auch wenn David dies eher durch „Tipps“, „Aufklärung“ und Unterstützung statt durch Gewalt realisiert sehen möchte.

Wo er geographisch Agency verortet, zeigt er in der dritten Antwort des letzten Auszugs. Er fände es sinnvoll, dass „Hilfe von außen bei der Aufklärung“ in folgende Regionen käme. Zunächst nennt er „Afrika, Asien. Viele Länder.“ In

Südamerika seien „die Länder“ teilweise „noch sehr ‚gated community‘“. Dies erscheint in diesem Kontext als Kontrast zum von ihm weltoffen konstruierten ‚Europa‘. Ob seine Assoziation von Südamerika und *gated communities* möglicherweise auf Reiseberichten basiert, ist zwar naheliegend, jedoch spekulativ und nicht von entscheidender Bedeutung, da hier der Effekt für seine Konstruktion von Agency betrachtet wird. Von dieser Einschätzung ‚Europas‘ schließt er aber die „Balkanstaaten“ aus; in dieser „Ecke“ sei es „ja auch nicht so besonders gut“. Russland sei zwar potenziell auch ein Kandidat dafür, Entwicklungshilfe zu leisten, sei aber „selber so ein Problemfall“. Mit „Europa“ ist also nicht das geographische Europa gemeint, sondern der Teil, der in der Regel in verbreiteten Diskursen symbolisch mit ‚Europa‘ assoziiert wird, nämlich West- und Mitteleuropa. Insgesamt malt David hier mit überraschender Klarheit ein dichotomes Bild der globalen Geographie der Agency bzw. Subalternität, in der die USA und ‚Europa‘ den Platz der Agency einnehmen, den die anderen teilweise auch, aber immer nur mit Einschränkungen und Hilfestellungen, einnehmen können.

3.4.4 Subalterne Positionen III: Geflüchtete

Dieser Kategorie liegen alle Aussagen der Schüler_innen zugrunde, in denen es um Geflüchtete geht. In der Analyse dieser Aussagen gehe ich der Frage nach, wie Agency bzw. Subalternität von Geflüchteten in den Vorstellungen der Schüler_innen konstruiert wird. Ich werde kurz die Vorstellungswelt zu dem Themenbereich Migration schildern, um die folgende Fragestellung zu Agency zu kontextualisieren.

Insgesamt äußern sich alle Schüler_innen zum Thema Migration und Flucht. Das dominierende Thema sind die Umstände der Flucht über das Mittelmeer. Viele Schüler_innen malen in ihren Darstellungen detailreiche Bilder von vollen Booten und durstigen und leidenden Passagieren. Fast ausnahmslos wird diese Situation von den Schüler_innen aus einer humanistischen Perspektive als moralisch falsch beurteilt. Bereits in der Primärstudie zu Globalisierung hatten wir herausgearbeitet, dass trotz der fast ausnahmslos vorhandenen empathischen Haltung zehn Gymnasiast_innen und vier Hauptschüler_innen in ihrer Argumentation darauf hinweisen, dass es „faktisch oder potenziell zu viele Migranten und Geflüchtete in Deutschland oder der EU gäbe“ (Fischer et al 2016: 133). Dabei hatten wir eine von Hauptschüler_innen dominierte Gruppe ausgemacht, die in dieser Logik des ‚zu viele‘ argumentiert und davon ausgeht, dass die Grenzen bereits zu offen seien. Aus dieser Perspektive wird die herrschende

Migrationspolitik kritisiert und konkret die vermeintlichen Gefahren einer möglichen Ausnutzung deutscher Sozialsysteme, eines von Migration bzw. durch Migrant_innen verursachten Arbeitsplatzmangels, einer Steigerung von Kriminalität und des Verlusts der nationalen Identität angeführt. Im Gegensatz zu dieser Gruppe nimmt die von Gymnasiast_innen dominierte Gruppe positiv Bezug auf die ihnen bekannte migrationspolitische Regulierung. Sie legitimieren diese und denken sich dabei in die Position der Repräsentant_innen des deutschen Staates oder EU hinein, mit der sie sich weitgehend identifizieren.

Zwar haben alle Schüler_innen Vorstellungen von den Umständen von Flucht, gleichzeitig sprechen viele Schüler_innen aber keinerlei Aspekte des Grenzregimes an (ebd.: 134). Beispielsweise denken einige Schüler_innen, dass ein Pass oder Geld für ein Ticket ausreiche, um in die EU einzureisen. Sie stellen die vermeintlich offenen Grenzen der EU in den Vordergrund. Nicht benannt wird dabei, dass die Außengrenzen der EU nur für Menschen mit bestimmten Pässen oder großen finanziellen Ressourcen offen sind. Auf diese Weise werden eigene Privilegien durch den Besitz eines deutschen Passes und die damit verbundene globale Bewegungsfreiheit unhinterfragt verallgemeinert, indem davon ausgegangen wird, dass diese Privilegien für alle Menschen Realität wären. Auf diese Weise werden die mit Machtstrukturen und der herrschenden Migrationspolitik verbundenen gesellschaftlichen Kontexte ausgeblendet. Statt dieser gesellschaftspolitischen Ursachen erscheint die Situation von Geflüchteten als durch Naturgewalt verursacht. Diese dominanten Perspektiven werden von einigen kritischen Stimmen durchbrochen, die auf verschiedene Weisen das europäische Migrationsregime kritisieren.

In diesem Kontext von Vorstellungen über Migration gehe ich im Folgenden der Frage nach, wie Agency konstruiert wird. Ausgehend von den Darstellungen der Schüler_innen ko-konstruiere ich implizite Konzepte von Agency und Subalternität von Geflüchteten. In den Vorstellungen zu Flucht ist zunächst festzustellen, dass zwar eine humanistische und mitfühlende Haltung dominant ist, Geflüchtete aber kaum als – tatsächlich oder potenziell – Handelnde vorkommen. Ihnen wird also keine Agency zugeschrieben. In den bildhaften Darstellungen der Geflüchteten in Booten auf dem Mittelmeer erscheinen die Migrant_innen vor allem als Opfer. Eine mögliche Form, in der es um Agency der Geflüchteten geht, ist die Frage nach den Motiven für die Flucht. Viele Schüler_innen führen hier die Flucht vor Unterdrückung oder Armut bzw. ausbeuterischen Arbeitsverhältnissen an. Diese Flucht kann als ein Handeln angesehen werden – als Kampf darum, die eigenen Lebensbedingungen zu verbessern, indem Flüchtende Grenzen überwinden und in wirtschaftlich mit mehr Wohlstand ausgestattete und möglicherweise politisch weniger unterdrückerische Länder des Globalen Nordens migrieren. Dies

kann auch als eine Abstimmung mit den Füßen gegen globale Ungleichheitsverhältnisse gedeutet werden. Diese Motive können aber andererseits auch in der Logik von Push- und Pull-Faktoren gedacht werden; in diesem Verständnis erschienen Geflüchtete nicht als Handelnde, sondern als Masse, deren Bewegung durch sozio-ökonomische Faktoren auf der makrostrukturellen Ebene bestimmt wird. In den Vorstellungen der Schüler_innen sind beide Facetten präsent, wobei diejenige der Push- und Pull-Faktoren die deutlich dominantere ist. Dabei sind oft beide Facetten innerhalb der Argumentation einer_s Schüler_in präsent. Es ist also eher als ein Spannungsverhältnis denn als klar trennbarer Widerspruch zu verstehen. Mit der Vorstellung der nur passiv auf makrostrukturelle Faktoren reagierenden Geflüchteten korrespondiert auch die Vorstellung von Geflüchteten als zu verwaltende Objekte, die durch migrationspolitische Maßnahmen gesteuert werden. Diese Art der als legitim erscheinenden Verfügungsgewalt durch den Staat ist in den Vorstellungen der Schüler_innen sehr verbreitet.

Im Folgenden möchte ich anhand von sieben Aspekten, die ich exemplarisch in Auszügen von vier Schüler_innen herausarbeite, ausführen, wie Agency von Geflüchteten von einigen Schüler_innen konstruiert wird. Diese heben sich dabei jeweils von der Mehrheitsvorstellung ab – *vice versa* stelle ich also auch die Subalternisierungsprozesse der mehrheitlichen Vorstellung dar. Mahamadou (Gym04) setzt sich damit auseinander, (1) wie Geflüchtete durch ihre Flucht für ein besseres Leben kämpfen. (2) Des Weiteren stellt er dar, wie die sogenannten Gastarbeiter der ersten Dekaden der BRD diese mitaufgebaut haben. Mark (Gym09) setzt sich mit der (3) Konstruktion von Illegalität durch Grenzregime auseinander. Max (Gym13) berichtet von (4) Strategien von Geflüchteten zur Umgehung des Grenzregimes. Er verschiebt die Perspektive, indem er von Geflüchteten als Handelnden und nicht in erster Linie als Leidenden berichtet. (5) Außerdem stellt er grundsätzlich die Legitimität der Beschränkung der Bewegungsfreiheit von Menschen infrage. Lara (Gym18) spricht als eine von wenigen von (6) Geflüchteten als Träger_innen von Rechten, die auch für diese kämpfen. (7) Des Weiteren stellt sie ein Modell der Subalternisierung von Geflüchteten dar.

1) Kampf für ein besseres Leben

Mahamadou (Gym04) spricht zunächst über globale Ungleichheit und kommt von diesem Themenkomplex zu Migration.

I: Und wie kommt das dazu, dass das arm ist und die Leute schlecht bezahlt werden?

S: Ähm, also arm denke ich mal, dass die allgemein keine Arbeit haben. Also die haben doch schon Arbeit, aber das sind eher so Arbeiten, die nicht viel einen weiterbringen Geld zu kriegen. Oder das sind so Arbeiten, wie jetzt zum Beispiel, an der Nähmaschine

zu arbeiten. Das ist auch nicht gerade von jedermann der Traumberuf oder so. Und das gibt es hier auch, aber hier werden die Leute ja viel mehr bezahlt als die, die dort sind. Also ich habe auch wirklich keine Ahnung, wie es dazu kommt, aber auf jeden Fall werden die da schlecht bezahlt.

I: Und – auch wenn das jetzt nicht dein Hauptinteressensgebiet ist – aber hast du eine Idee, wie man das verändern könnte? Wie man das gerechter machen könnte?

S: Ähm (...) was fällt mir dazu ein? Also dazu fällt mir nichts ein. Also ich weiß nicht, vielleicht .../ Natürlich, irgendetwas gibt es da schon bestimmt, was man dagegen machen könnte. Weiß nicht. Also viele Leute, die auch in solchen Regionen leben, gehen ja auch ins Ausland und versuchen es dort. Manchmal ja mit Erfolg und manchmal nicht. Aber, ähm, ich habe auch keine Ahnung .../ Vielleicht muss man schon am Anfang was dagegen getan werden oder so.

I: Was ist denn der Anfang?

S: Keine Ahnung [lacht].

I: [lacht] Das war auch eine gemeine Frage [lacht]. Aber, ähm, du sagst manche Leute gehen dann auch von da weg.

S: Ja. (Mahamadou, Gym04)

Mahamadou problematisiert die internationale Lohnungleichheit. So würden „die Leute [hier] ja viel mehr bezahlt als die, die dort sind“. „Hier“ und „dort“ handelt er vorher an Beispielen ab, in denen „hier“ Deutschland ist und „dort“ Türkei, Portugal, China und insbesondere Bangladesch. Er sagt, dass er „keine Ahnung“ habe, wie es zur globalen Lohnungleichheit käme. Angesprochen auf die Frage, wie „man das verändern könnte“, führt er Migration an. Er nimmt die Perspektive der Leute ein, die „in solchen Regionen leben“. Diese würden „ins Ausland“ gehen und „es“ dort versuchen. Er scheint es auch wichtig zu finden, schon etwas gegen die Situation der Lohnungleichheit und Armut zu unternehmen, also von „Anfang“ an, verweist aber auf seine vermeintliche Unwissenheit, worin dieser Anfang besteht. Der Punkt hier ist aber ein anderer. Mahamadou stellt die Migration aus dem Globalen Süden in den Globalen Norden in den Kontext einer Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse. Indem er dabei die Perspektive Geflüchteter einnimmt, hebt er sich von der verbreiteten Position ab, in der die Geflüchteten quasi schicksalhaft in Not geraten und sieht sie stattdessen als Handelnde und die Migration als Handlung an, die zwar innerhalb der globalen Ungleichheitsverhältnisse verortet wird, die Migration jedoch nicht als bloß reagierende Nicht-Handlung angesehen wird, sondern als der Versuch, die individuellen Lebensverhältnisse zu verbessern.

2) ‚Gastarbeiter‘ als Subjekte

Nachdem Mahamadou anhand des Beispiels der Migration von Mittelamerikaner_innen in die USA über die Schwierigkeiten der Grenzüberwindung, der Illegalisierung und der Möglichkeit des Aufstrebens vom „Tellerwäscher zum Millionär“ gesprochen hatte, stelle ich die Frage des Kontextes Europa.

I: Passiert so was auch hier in Europa? Weißt du da was zu?

S: Ähm, also .../ Europa? Vielleicht so .../ Mittel- und Westeuropa denke ich eher so nicht. Aber vielleicht der Osten oder der Süden so. Denke ich mal. Also, ich weiß das sind eher auch die Regionen .../ Zum Beispiel man sagt ja .../ Deutschland ist ja, weiß ja jeder, wirtschaftlich zehnmal besser als Bulgarien. Dass die Leute, ähm, vielleicht vom Osten nach Mitteleuropa wandern. Zum Beispiel es gibt ja auch .../ Vor vierzig Jahren oder so sind ja auch diese ganzen türkischen Einwanderer hierhin gekommen, um Arbeit zu finden. Und manche sind dann, weiß nicht, vielleicht Bandarbeiter geworden bei der Fabrik. Und manche sind dann vielleicht Polizist oder Lehrer geworden. Also, ich denke, dass es das hier so auch gibt.

I: Und, ähm, glaubst du, das hat auch die deutsche Gesellschaft verändert, dass hier viele aus der Türkei hergekommen sind oder aus anderen Ländern?

S: Ahm. Ja, denke ich schon. Weil wenn man sich schon denkt, dass als noch der zweite Weltkrieg war, dass hier alles zerstört wurde. Und dann diese Gastarbeiter, sagt man ja, dass die dann hier so ein neues Land gemacht haben. Dass die geholfen haben, weil die meisten deutschen Männer waren ja gefallen im Krieg. Viele. Und auch viele Frauen, aber eher viele Männer. Und dass dann diese Männer, die aus dem Ausland kommen, dass die Deutschland ... nicht neu gestaltet haben, aber so neu gebaut haben. Und, ja, ich denke schon, dass auch so eine gesellschaftliche Änderung schon da. (Mahamadou, Gym04)

Zunächst fällt mir hier auf, dass er einer der wenigen ist, der Migrationsprozesse aus Ost- oder Südosteuropa nach Mitteleuropa anspricht und diese in eine Tradition mit der Migration der sogenannten Gastarbeiter setzt. Er benennt die Ungleichheit zwischen Deutschland und Bulgarien als Beispiel für gegenwärtige Arbeitsmigrationsprozesse. Dies vergleicht er im Folgenden mit der Migration der sogenannten Gastarbeiter. Anders als in dominanten Vorstellungen – ob in den Medien oder bei den anderen Schüler_innen – spricht er nicht davon, dass die Gastarbeiter geholt wurden. Vielmehr seien die „türkischen Einwanderer hierhin gekommen, um Arbeit zu finden.“ Innerhalb der sogenannten Gastarbeitermigration erkennt er also die Agency der Gastarbeiter an, was im Umkehrschluss nicht bedeuten muss, dass dadurch Anwerbeprogramme ignoriert werden würden. Es sind also wiederum beide Dimensionen präsent: Die der strukturellen Ungleichheit als Kontext für Migration und die Migrierenden als darin Handelnde. Auf die Frage, ob die Migration der

sogenannten Gastarbeiter die Gesellschaft verändert habe, beschreibt Mahamadou seine Sicht auf ihre Rolle in der Nachkriegsgesellschaft der BRD. Diese hätten „hier so ein neues Land gemacht“, da ja „alles zerstört“ war und „die meisten deutschen Männer“ und „auch viele Frauen [...] gefallen“ waren. Die sogenannten Gastarbeiter hätten dann „Deutschland [...] neu gebaut“. Er schreibt so den sogenannten Gastarbeitern einen fundamentalen Anteil an der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung in der Nachkriegs-BRD zu. Implizit betrifft dies dann auch gegenwärtige Arbeitsmigration, wie zum Beispiel aus Bulgarien. Diese Anerkennung des Beitrags der migrantischen Arbeiter_innen an der wirtschaftlichen Entwicklung in Deutschland kann auch als eine Form der Anerkennung von Agency gesehen werden. Hier werden die migrantischen Arbeiter_innen nicht in erster Linie als Bittsteller_innen, Empfänger_innen von Wohltätigkeit oder Problem gesehen, sondern vielmehr als Beitragende zur gesellschaftlichen Produktivität.

3) Konstruktion von Illegalität durchs Grenzregime

Mark (Gym09) denkt bei Globalisierung an Migration. Dabei thematisiert er Illegalisierungsprozesse durch das Grenzregime.

I: Mhm. Und wenn du jetzt Globalisierung hörst, fällt dir da noch was anderes zu ein als Kolonisierung?

S: Also so direkt eigentlich nicht. Weil Globalisierung ist ja der Globus, die ganze Welt. Und Globalisierung ist dann, wenn die Menschen dann um die ganze Welt reisen, besiedeln und dort leben. Also mehr fällt mir eigentlich dazu nicht ein.

I: Mhm. Und, ähm, gibt es heute auch noch so was wie Globalisierung?

S: Ähm, ich glaube indirekt. Zum Beispiel in Afrika, da leben ja die meisten Menschen in armen Umständen. Da wollen die gerne nach Europa, weil sie es so toll finden und es dort auch Arbeit gibt. Deswegen versuchen sie auch, meist illegal auch über das Mittelmeer zu kommen. Oder mit dem Flugzeug oder wie auch immer. Oder aus Mexiko zum Beispiel wollten auch viele nach Amerika kommen und dort Arbeit finden. Und sind dann meist über die Grenze dann gegangen. (Mark, Gym09)

Mark diskutiert das Thema Migration an den Beispielen der Migration aus Afrika nach „Europa“ und aus Mexiko nach „Amerika“. Da in Afrika „die meisten Menschen in armen Umständen“ leben würden, würden „die gerne nach Europa, weil sie es so toll finden und es dort auch Arbeit gibt“. Um ihre Lebenssituation zu verbessern, würden sie dann übers Mittelmeer kommen, mit dem Flugzeug fliegen oder über die Grenze gehen. Dies würden sie „auch meist illegal“ tun. Hier erscheint die Illegalität der Grenzübertretung als besondere Schwierigkeit, die implizit auf die Entschlossenheit der Migrant_innen zu verweisen scheint.

I: Und was denkst du dazu?

S: Ja, also die meisten waren ja illegal. Aber manche hätten vielleicht auch das Recht darauf, Arbeit zu finden, Arbeit zu haben. Es ist ja vielleicht im Grundgesetz so festgeschrieben, dass man das Recht auf Arbeit und Bildung hat. Und, ja, es wäre schon besser, wenn mehr Menschen in die reicheren Länder kommen dürfen, anstatt illegal meist vielleicht auch gar keine Arbeit zu finden. Oder sogar zu sterben. Das wäre dann nicht so toll für die Menschheit.

I: Und wieso sind die illegal?

S: Ja, weil sie einfach über die Grenze rüber wollen. Und nicht irgendwie einen Pass oder so was vorzeigen, um dadurch zu kommen. Wobei das auch ganz schwer ist, da eine Erlaubnis dafür zu kriegen, weil da schon so viele Immigranten in den USA, oder wo auch immer, schon sind. Und deswegen wollen sie auch illegal rüber, um nicht irgendwie den Pass zu zeigen oder vielleicht auch noch viel Geld zu bezahlen, obwohl sie gar kein Geld haben.

I: Mhm.

S: Und vielleicht ist auch deren Familie auf der anderen Seite. Dass die gut leben und man selber vielleicht schlecht. Und man möchte die Familie vielleicht wieder besuchen und dort eine Arbeit finden, um mit ihnen wieder zu leben.

I: Und was passiert dann mit den Leuten, wenn die illegal sind?

S: Also, ähm, während des Grenzübergangs werden schon einige getötet. Zum Beispiel vielleicht durch Verdursten oder sie werden erschossen. Die, die es schaffen illegal zu leben, müssen dann gefährlich leben, weil sie vielleicht entdeckt werden können und wieder zurück in ihre Heimat geschickt werden. Wenn sie eine Arbeit gefunden haben und vielleicht auch ihre Familie wiedergefunden haben und dort wieder leben wollen und dann kommt die Regierung und sagt: „Sie dürfen nicht mehr in diesem Land sein und müssen wieder zurück in ihre Heimat.“ (Mark, Gym09)

Mark unterstreicht hier nochmal das Attribut der Entschlossenheit der Migrant_innen, die trotz fehlender Erlaubnis und der Gefahren die Grenze überqueren, weil „sie einfach über die Grenze rüber wollen“. Dafür nähmen sie auch Gefahren in Kauf, beim Grenzübergang „getötet“ bzw. „erschossen“ zu werden oder zu „verdursten“. Nach dem Grenzübergang müssten sie dann „illegal“ leben, da sie der ständigen Gefahr ausgesetzt sind, „vielleicht entdeckt“ zu werden und „wieder zurück in ihre Heimat geschickt zu werden“. Diese Gefahren nähmen die Flüchtenden aufgrund ihrer Entschlossenheit der Verbesserung ihrer Lebensumstände in Kauf.

Die Flüchtenden überqueren die Grenze „illegal“, weil sie keinen „Pass oder sowas vorzeigen“ wollen, nicht bereit sind, „viel Geld zu bezahlen, obwohl sie gar kein Geld haben“ und keine Erlaubnis erfragen wollen, weil es „ganz schwer ist,

da eine Erlaubnis für zu kriegen“. Dieser „illegal[e]“ Grenzübertritt erscheint dabei bei Mark als Handlung, als bewusstes Widersetzen gegen die herrschenden Regeln des Grenzregimes. Anders als bei vielen anderen Schüler_innen, die zwar ebenso nachvollziehbare Motive von Geflüchteten nennen, die Gefahren des Grenzübertritts aber auf quasi natürliche Ursachen zurückführen, führt Mark die staatlichen Regelungen als ursächlich an, die er mit dem Prozess der Illegalisierung von Migration umschreibt. Anders als viele andere Schüler_innen stellt Mark den Vorgang des Grenzübertritts als Handlung der Geflüchteten dar, die den Prozess der Illegalisierung und die damit verbundenen Gefahren auf sich nähmen und mit den staatlichen Regelungen aktiv brechen würden.

Die Illegalisierung erscheint so nicht als Normalität, sondern als Problem. Dem setzt er vorsichtig entgegen, dass „manche [...] vielleicht auch das Recht darauf [hätten] Arbeit zu finden, Arbeit zu haben“. Dies sei „ja vielleicht im Grundgesetz so festgeschrieben, dass man das Recht auf Arbeit und Bildung“ habe. Er fände es „schon besser, wenn mehr Menschen in die reicheren Länder kommen dürfen“, anstatt „keine Arbeit zu finden [...] oder sogar zu sterben“. Das wäre aus seiner Sicht „nicht so toll für die Menschheit“. Mark formuliert hier eine humanistische begründete Kritik an der Illegalisierung von Migration bzw. den Migrant_innen selbst. Es findet sich zwar im Grundgesetz weder ein Recht auf Arbeit noch eines auf Bildung, letzteres aber zumindest in den Menschenrechten (Artikel 26). Es geht an dieser Stelle aber nicht um die Überprüfung des juristischen Wissens der Schüler_innen. Was er damit zum Ausdruck bringt, ist ein fundamentales Problem bezüglich der Grund- und Menschenrechte, das in seinem „man“ kulminiert. Sowohl Menschenrechte als auch das Grundgesetz erscheinen als universelle Rechtsnormen, die für alle Menschen gleich gelten. Mark verweist aber hier darauf, dass sie tatsächlich nur für einige gelten, da sie an Staatsbürgerschaften geknüpft sind. Indem Mark hier die Idee formuliert, Flüchtenden das Grundrecht auf Arbeit und Bildung zuzusprechen, kommt die Kolonialität im Widerspruch des vorgeblich universellen und tatsächlich partikularen und exkludierenden liberalen Menschenrechtverständnis zum Vorschein. Mit seinem Vorschlag unterläuft er fundamentale Prämissen des dominanten Diskurses über Flucht und Migration.

I: Und weißt du was über die Menschen, die über das Mittelmeer kommen? Das hast du ja auch erzählt.

S: Mhm. Ja, die kommen halt eigentlich auch illegal, weil sie dann auf Schiffen zusammen über das Mittelmeer fahren wollen. Das ist dann ein bisschen umständlich, weil sie auf kleinen Booten, aber mit vielen Menschen, dann zusammengeengt auf das Schiff kommen. Und meistens überleben nur die Hälfte oder ein Drittel von denen. Also nicht alle kommen dann rüber. Und selbst wenn man dann rüber gekommen ist, wird

man dann von der Behörde dort abgefangen. Meist Italien oder Spanien, weil sie ja an der Mittelmeerküste sind. Und die könnten sie auch vielleicht wieder zurückschicken. Und, ja.

I: Mhm. Und was bedeutet das für die Menschen? Hast du eine Idee?

S: Also die, die über das Mittelmeer kommen, haben schon Schwierigkeiten überhaupt über das Mittelmeer zu gelangen. Und dann noch irgendwie von den Behörden den Aufenthalt zu bekommen ist schon schwer. Und, ähm, ich glaube nicht, dass sie wieder zurück wollen. Weil sie sind überhaupt erst aus dem Grund gekommen, dass dort Kriege zum Beispiel sind. Oder weil sie nicht genug zu essen oder zu trinken haben. Oder, wie ich schon gesagt habe, wenn ihre Familie schon in Italien oder Spanien oder in Europa sich gut eingelebt hat und man nachfolgen will. Dann ist es schwer, wieder zurück zu gehen. Und man möchte auch wieder an einem richtigen Leben teilhaben. (Mark, Gym09)

Hier wiederholt er hauptsächlich Argumente, die er vorher schon vorgebracht hatte. Er verweist auf die nachvollziehbaren Motive der Flucht: „Krieg“, zu wenig „zu essen und zu trinken“ oder die Zusammenführung mit der „Familie“, die sich „in Europa [...] gut eingelebt hat“. Er benennt noch die Schwierigkeiten, die nach der Flucht dadurch entstehen, dass die „Behörde“ Geflüchtete abfangen und diese „wieder zurückschicken“ könnten, obwohl man „an einem richtigen Leben teilhaben“ möchte. In seiner Art darüber zu sprechen machen beispielsweise Verben wie „wollen“ und „möchten“ deutlich, dass er sich Geflüchtete als Menschen vorstellt, die ständig Entscheidungen treffen und Gefahren überwinden, um ihre Ziele zu erreichen. In seiner Erzählung über die Menschen, die „zusammen über das Mittelmeer fahren wollen“, schildert Mark die Gefahren. Die Fahrt „mit vielen Menschen [...] zusammengeengt“ würden nicht alle überleben. „Meistens überleben nur die Hälfte oder ein Drittel von denen“. Diese Aussage zum massenhaften Sterben im Mittelmeer trägt in meiner Perspektive eine Ambivalenz in sich. Die Aussage thematisiert auf zwei sich widersprechende Weisen die Kolonialität der Wertigkeit des Lebens. (1) Die Art und Weise, wie er auf das massenhafte Sterben hinweist erscheint wie nebenbei. Tausende sterben und Mark erwähnt mit keiner Silbe ein Gefühl des Entsetzens oder der Trauer darüber. Ein solcher Umgang wäre kaum vorstellbar, wenn es sich um Europäer_innen oder US-Amerikaner_innen handeln würde, die beispielsweise einem Attentat zum Opfer fallen oder durch eine Naturkatastrophe umkämen. Dieses beiläufige Erwähnen des massenhaften Todes von Geflüchteten tritt häufig in den Darstellungen der Schüler_innen auf. Während in einem Fall eine Masse, Körper sterben, sind es im anderen Fall Menschen. (2) Womit sich Mark aber stark von vielen anderen Aussagen von Schüler_innen zum Sterben von Geflüchteten abhebt, ist der Kontext, in den er sie stellt. So problematisiert er – wie oben gezeigt – den

Prozess der Illegalisierung der Migration bzw. der Migrant_innen. Vor diesem Hintergrund kann seine Benennung des Sterbens auch als Anklage des Grenzregimes gelesen werden: Aus Sterben wird Mord, Totschlag oder zumindest unterlassene Hilfeleistung. Das Europäische Grenzregime und die damit verbundene Illegalisierung erscheinen hier als ursächlich für den Tod der vielen Flüchtenden im Mittelmeer. Mit dieser Interpretation von Marks Sprechen über das Sterben von Geflüchteten erscheint das Europäische Grenzregime ebenfalls als ursächlich für die Kolonialität der Wertigkeit des Lebens.

Sehr viel später im Verlauf des Interviews erzählt Mark etwas über seine eigenen familienbiographischen Hintergründe, in denen Flucht eine Rolle spielt.

I: Was auch immer? Zum Beispiel mit Import/Export-Geschichten, die du mitkriegst. Oder mit Freunden die du kennst, die zum Beispiel Schwierigkeiten hatten nach Europa zu kommen? Oder irgendwie so was.

S: Ach so. Ja, ähm, eigentlich nicht so. Ich weiß grad' nur so von meiner Mutter, weil sie durch die Kriege .../ Also sie lebte in Vietnam. Und durch die Kriege dort musste sie dann aus ihrem Land raus, weil es da zu gefährlich wurde. Ihre Familie musste sie leider da zurücklassen, weil sie entweder zu alt waren oder keine Kraft mehr hatten. Oder überhaupt nicht das Geld hatten oder die Chance hatten, die Flucht zu ergreifen. Dann musste meine Mutter über den halben Kontinent, also über ganz Asien, rüber. Dann nach Russland, Ukraine. Dort musste sie kurz arbeiten, um überhaupt ihre Reise weiterzuführen und einen richtigen Ort zu finden. Also um ein wenig Geld zu bekommen, um zu überleben. Und dann irgendwann hat sie es nach Deutschland geschafft und dort einen guten Job gefunden. Ja, was heißt hier gut? Also zumindest konnte man davon leben. Und dann, ähm, hat sie sich einen festen Platz hier in Deutschland gesichert. Vielleicht haben die Eltern dort mehr Probleme gehabt und konnten sie halt nicht versorgen. Aber sie selbst konnte sich dann retten. (Mark, Gym09)

Marks Sensibilität für die Agency von Geflüchteten, die nicht nur als Opfer ihrer oft schwierigen Umstände gesehen werden, steht mit großer Wahrscheinlichkeit in einem Zusammenhang zu seinem familienbiographisch begründeten Wissen, das aus der Fluchterfahrung seiner Mutter resultiert. Einen solchen Zusammenhang konnte ich öfter feststellen. Dieser Zusammenhang ist jedoch nicht als Automatismus zu begreifen. Es gibt auch Gegenbeispiele, in denen Schüler_innen mit familienbiographischen Flucht- oder Migrationserfahrungen keine höhere Sensibilität für die damit verbundenen Formen von Machtverhältnissen aufweisen. Die Subjektposition bedingt also weder Haltung noch Wissen, kann aber sehr wohl einen Einfluss darauf haben. Anders herum ist aber zu vermuten, dass die mit der familienbiographischen Flucht- und Migrationserfahrung verbundenen Wissensformen in schulischen Lernumgebungen möglicherweise selten Wertschätzung erfahren.

4) Strategien von Geflüchteten zur Umgehung des Grenzregimes

Auch Max (Gym13) ist durch familienbiographische Fluchterfahrungen beeinflusst. Er spricht zunächst ausführlich über mögliche Gründe für Flucht und Migration. Hier benennt er insbesondere fehlendes staatliches Fürsorgesystem und politische Verfolgung. Dabei bringt er die Fluchtgeschichte seines Vaters ins Spiel. Als ich eine damit verbundene Fragen stelle, bietet er an, von dieser Geschichte einige Dinge zu erzählen.

S: Okay. Ähm, dann soll ich jetzt die Geschichte erzählen? Oder was ist besser?

I: Mich würde das interessieren.

S: Okay, ähm, der ist als erstes nach Griechenland gefahren – mit so einem Boot halt, wie man das halt kennt – und wurde direkt zurück deportiert.

I: Mhm.

S: Ich habe nicht verstanden wieso, die haben auch keinen Grund genannt. Dann ist er in die Niederlande geflogen. Ich weiß nicht wie, das hat er nicht gesagt. Aber dann hat er halt, ähm, viel Geld bekommen von seinem Onkel. Und, ähm, er hat sich halt einen Pass gekauft, blaue Kontaktlinsen und sich halt blonde Haare gemacht. Und wollte halt von den Niederlanden nach Deutschland. Die haben ihn gefragt, wo er herkommt und er hat gesagt Niederlande. Und, ähm, die haben ihn halt sofort danach gefragt, ob er ein Buch vorlesen kann. Das war halt Niederländisch und das konnte er nicht. Dann wurde er halt wieder deportiert.

I: Zum zweiten Mal?

S: Ja.

I: Krass.

S: Dann hat er es noch mal versucht und ist über die Türkei zu Fuß oder mit dem Fahrrad – ich weiß es nicht, ich fand das aber echt krass – komplett nach Deutschland gefahren/gegangen.

I: Krass.

S: Ja. (Max, Gym13)

Zunächst macht Max hier die Schwierigkeiten deutlich, mit denen Flüchtende angesichts des Europäischen Grenzregimes konfrontiert sind. Gleichzeitig stellt Max aber auch heraus, mit wieviel Entschlossenheit und Kreativität Flüchtende ihre Ziele verfolgen. Sein Vater probierte drei Mal, aus dem Iran nach Deutschland zu flüchten und es gelang ihm nach zwei gescheiterten Versuchen. Doch auch in Max Darstellung der gescheiterten Versuche macht er die Variabilität der Strategien Geflüchteter deutlich. Sein erster Versuch sei eine Fahrt – „wie man das halt kennt“ – mit einem

Boot nach Griechenland gewesen. Bei seinem zweiten Versuch habe er versucht, den Grenzübergang zwischen den Niederlanden und Deutschland durch einen gefälschten Pass und eine Verkleidung bestehend aus blauen Kontaktlinsen und blonden Haaren zu realisieren. Bei seinem dritten, erfolgreichen Versuch habe er den Landweg genommen. Das fand er „echt krass“. Daraus spricht eine Form der Bewunderung für die Fluchtgeschichte seines Vaters. Durch diese Darstellung der Flucht und der Herausstellung der besonderen Strategien der Umgehung des Grenzregimes erscheint sein Vater als beispielhafte Figur der_s Geflüchteten weder als Teil einer gesichtslosen Masse, noch als bloß auf Push- und Pull-Faktoren reagierender Leidender, sondern als Subjekt, das sein eigenes Leben durch die Umgehung des Grenzregimes in die Hand nimmt. Trotz der Benennung des Leids durch die Verfolgung, die zermürbenden Fluchtwege, das Scheitern und die folgenden Abschiebungen erscheint sein Vater als über Agency verfügend; er erscheint als Subjekt.

5) Recht auf Bewegungsfreiheit

Aus der Geschichte seines Vaters leitet sich für Max ein politisch-ethisches Urteil über das Grenzregime ab.

I: Und was denkst du dann, wenn du so die Geschichte von deinem Vater hörst? Dass jemand aus politischer Verfolgung flieht, weil er politisch verfolgt wurde, und dann so was erlebt? Also dass er zurückgeschickt wird aus den Niederlanden. Wie findest du das?

S: Echt kacke, ne. Weil man kann ihn ja einfach ins Land lassen, das ist ja nicht so schwer.

I: Ja.

S: Ich meine die Welt, die Erde ist ja auch kein Eigentum oder so was. Weil wenn .../ Ich meine, wo soll er denn hin? Er muss doch irgendwas machen, weil im Iran würde er sonst sterben. Und, ähm, in Deutschland wollen die ihm nicht helfen anscheinend. Also wollten die ihm nicht helfen. (Max, Gym13)

Das Grenzregime, das für die Schwierigkeiten seines Vaters verantwortlich war, findet er „echt kacke“. Max findet, dass „die Erde [...] ja auch kein Eigentum oder so was“ sei. Damit stellt er grundlegend die Begrenzung der Bewegungsfreiheit von Menschen und Grenzregime im Allgemeinen infrage. Er untergräbt das als natürlich erscheinende Recht der Souveränität des Nationalstaats über die Bewegung der Menschen und plädiert implizit für globale Bewegungsfreiheit für alle, da die „Erde“ für Max „kein Eigentum“ sei. Der durch die Beschränkung der Bewegungsfreiheit entstehenden Ungerechtigkeit stellt er die ausweglose Situation seines Vaters

gegenüber, der „sonst sterben“ würde. Er vermutet, dass „die“ ihm „in Deutschland“ nicht helfen wollten. Mit „die“ meint er vermutlich die verantwortlichen staatlichen Institutionen und möglicherweise auch das politische Klima.

6) Geflüchtete als Träger_innen von Rechten

Als eine von wenigen – mit ihr sind es drei – spricht Lara (Gym18) von Geflüchteten als Träger_innen von Rechten. Diese kämpften Lara zufolge selber für deren Umsetzung. Außer diesem Punkt möchte ich anschließend Laras Modell der Subalternisierung von Geflüchteten darstellen.

I: Reisen. Auswandern. Migrieren. Was auch immer.

S: Also ich glaube migrieren in andere Länder, also in Europa, ist sehr schwer. Also ich hab' halt auch letztens .../ Ähm, in Hamburg oder so gab es irgendwelche Proteste von, ähm, Menschen im Asyl waren, ne? Also die .../

I: Asylbewerber?

S: Ja. Ähm, die meinten halt, dass es sehr unmenschlich sogar ist in den Asylheimen in Deutschland. Also ich weiß jetzt nicht genau, wie es da ist. Aber ich hab' halt .../ Das waren welche aus Afrika, Nordafrika und .../ Ja, so Nordafrika, weil man da ja sehr schnell über Spanien oder so nach Europa kommt, ne?

I: Mhm.

S: Und die meinten halt, es wird immer versucht sie wegzuschicken. Sie werden in sehr enge Heimen oder so gebracht und so. Und, ähm, in Spanien vor allem ist es .../ Wer nicht rüberkommt .../ Man versucht sie aufzuhalten, ähm, ans Ufer zu kommen oder über so eine Mauer oder so.

I: Mhm.

S: Und wenn sie es aber schaffen, werden sie meistens direkt wieder zurückgeschickt. Und es gab irgendeinen Fall, das hatten wir im Spanischunterricht, da hat man die Menschen, die da waren, erstmal eine Weile dort gelassen. Und dann hat man sie in ein Flugzeug gesteckt und, ähm, irgendwo mitten in Afrika in der Wüste oder so ausgesetzt, wo sie verhungert oder verdurstet sind.

I: Mhm.

S: Ja. (Lara, Gym18)

Auf das Thema Migration angesprochen assoziiert Lara „Proteste“ von Menschen, die „im Asyl“ waren. Damit ist sie die einzige, die Proteste von Geflüchteten nennt. Vermutlich referiert sie hier auf die Proteste, die unter dem Schlagwort ‚Lampedusa in Hamburg‘ bekannt wurden. Ohne hier auf die spezifischen Probleme der von den

sogenannten Dublin-Gesetzen Betroffenen einzugehen, thematisiert sie rund um die Proteste zahlreiche mit dem Themenkomplex von Flucht und Asyl verbundene Aspekte. Zunächst führt sie das Thema der Unterbringung von Asylsuchenden in Heimen in Deutschland als Grund für die Proteste an. Die Unterbringung in den „Asylheimen in Deutschland“ sei „unmenschlich“ und die Menschen würden in „sehr enge Heime oder so gebracht“. Ebenfalls, ab ihrer ersten Antwort zu diesem Themenkomplex, benennt sie aber auch die Flucht selbst als problematisch und nimmt dabei explizit die Perspektive der Flüchtenden und nicht die staatlicher Institutionen ein. So glaubt sie, dass „migrieren in andere Länder, also in Europa, [...] sehr schwer“ sei. „Man“ versuche die Flüchtenden „aufzuhalten“, also bei der Überquerung des Mittelmeers „ans Ufer zu kommen“. Sie spricht auch „eine Mauer“ als Hindernis an; vermutlich sind damit die Zäune in Ceuta und Melilla gemeint, die mit zahlreichen Toten in den letzten Jahren immer wieder mediale Präsenz erfahren haben. Zum Dritten thematisiert sie die Abschiebepolitik, die Flüchtende wieder zurückschickt. Sie schildert die teils drastischen Konsequenzen für die Flüchtenden, die in einigen Fällen zurückgeschickt wurden und dann „irgendwo mitten in Afrika in der Wüste oder so ausgesetzt“ worden seien, „wo sie verhungert und verdurstet“ seien. Dadurch, dass sie alles in einen Kontext mit den Protesten in Hamburg stellt, erscheinen diese Darstellungen des Leids in einem anderen Kontext, da die Flüchtenden so nicht nur als Opfer erscheinen.

I: Und was denkst du, wenn du so was hörst?

S: Also ich denke, dass das sehr gemein ist. Also ich meine, es ist unmenschlich vor allem. Natürlich ist das blöd, wenn zu viele Menschen kommen und man halt keinen Platz hat oder so. Aber ich denke mal, ein bisschen Platz hat man hier. Und man sollte denen vielleicht .../

[Unterbrechung/Person betritt den Raum]

I: Also ein bisschen Platz ist da? Und dann sollte man damit auch .../

S: Ja. Oder man sollte irgendwie versuchen denen zu helfen, mal wieder auf die Beine zu kommen. Und denen irgendwo Kontakt zu deren Heimat zu suchen und so, vielleicht dort gucken. Oder halt, es gibt noch andere Länder, ich glaub' Australien oder so, wo es total leer ist. Da kann man versuchen vielleicht irgendwas zu machen und so. Weil ich find', so zu tun als würden sie nicht zu einem gehören, weil sie aus einem anderen Land sind, ist ja ziemlich unfair. Weil es sind ja genauso gut Menschen. Und man könnte vielleicht versuchen, denen irgendwie zu helfen und so. Finde ich.

I: Mhm. Und, ähm, wieso wird das dann so gemacht? Dass einfach jetzt die Leute dann irgendwie abgeschoben werden. Also aus Spanien zum Beispiel mit dem Flugzeug in die Wüste, aber insgesamt ja auch. Wieso passiert das so?

S: Also jetzt speziell in Europa passiert das glaube ich einfach wegen dem Ansehen auch ein bisschen. Man möchte nicht zu viele arme Menschen haben. Und, na ja, man hat genug eigene Probleme. Und möchte halt nicht noch so andere Menschen, die einen stören. [...] (Lara, Gym18)

Sie verurteilt das Vorgehen gegen Asylsuchende. Dies sei „sehr gemein“ und „unmenschlich“. Sie diskutiert im Folgenden gegen Argumente von Befürworter_innen der Migrationsabwehr, indem sie sagt, dass das Argument des fehlenden Platzes nicht überzeugend sei. Dafür denkt sie sich in die Position der migrationsregulierenden Institutionen hinein und führt aus, dass erstens „ein bisschen Platz“ vorhanden sei, zweitens den Flüchtenden zumindest geholfen werden müsste, zum Beispiel, indem ihnen in ihrer „Heimat“ Perspektiven eröffnet werden müssten oder drittens doch auch „andere Länder“ da seien, in denen es genügend Platz gäbe. Hier führt sie Australien an, „wo es total leer“ sei. Diese Vorstellung ehemals kolonialisierter Länder als „total leer“ steht dabei in einer gewissen kolonialen Tradition. Gleichzeitig erscheinen Asylsuchende in diesen Argumenten wieder als zu administrierende Masse, die durch migrationsregulierende Behörden einfach an einen anderen Ort gebracht werden könnten, wenn es denn der migrationsregulierenden Ordnung diene. Letztlich scheint sie aber damit nur Gegenargumente entkräften zu wollen, um für den Rechtsanspruch von Asylsuchenden und den universellen Gleichheitsanspruch aller Menschen zu plädieren. Sie findet es nämlich „ziemlich unfair“, so „zu tun als würden sie nicht zu einem gehören, weil sie aus einem anderen Land sind“. Asylsuchende seien „genauso gut Menschen“. Dies führt für Lara zu der Verpflichtung, „denen irgendwie zu helfen“. Andersherum sagt sie damit offensichtlich, dass die herrschende Migrationspolitik die Menschenrechte von Asylsuchenden missachte.

Den Grund für die Migrationsabwehr vermutet sie neben der Annahme eines Platzmangels in der sinkenden Reputation, die durch die Anwesenheit von „zu viele[n] arme[n] Menschen“ verursacht würde. Dieses Motiv, der Verteidigung des eigenen ökonomischen Wohlstands gegen Menschen, die nicht daran teilhaben, sowie die Privilegierung ökonomischer Kriterien über ethische findet sich an vielen Stellen im Interview mit Lara.

I: Aber jetzt zum Beispiel diese Leute, wo du gesagt hast, die in Hamburg sind. Die dagegen demonstrieren, dass sie immer Angst haben müssen abgeschoben zu werden. Dass sie unter ganz schlechten Bedingungen in so Heimen wohnen. Wer entscheidet denn dann, dass die nicht das Recht haben hier zu sein?

S: Also eigentlich steht ja in den Grundrechten, dass, ähm, man das Recht – also ein politisch verfolgter Mensch das Recht hat – Asyl zu beantragen und in Deutschland

zu bleiben. Aber dadurch, dass man sie nicht unbedingt da haben will, einfach weil man nicht viele arme Menschen einfach in Deutschland haben möchte. Oder ich weiß nicht, aus irgendeinem Grund sagt man dann: „Okay. Wir glauben dir jetzt nicht, dass du politisch verfolgt wirst, weil wir keine Beweise haben.“ Sie fliehen ja, lassen alles dort. Und meistens haben sie jetzt nicht direkt irgendwas, was beweist, dass sie verfolgt werden. Und manche werden vielleicht nicht direkt politisch verfolgt, sind aber geflohen, weil sie zu sehr in Armut leben oder so. Und die können halt auch nicht sagen, also können nicht beweisen, dass sie irgendwie verfolgt werden.

I: Mhm.

S: Also .../ Ja. (Lara, Gym18)

Sie macht hier auf eine Diskrepanz zwischen – *de jure* – gesetzlichen Grundrechten und – *de facto* – ihrer (Nicht-)Umsetzung bzw. Umgehung aufmerksam, die so nur von ihr benannt wird. So habe „man das Recht“, also „ein politisch verfolgter Mensch“ habe „das Recht“ Asyl zu beantragen und in Deutschland zu bleiben. Da aber der politische Wille ein anderer sei, da „man nicht viele arme Menschen einfach in Deutschland haben möchte“, würde die Anerkennung der asylrelevanten Fluchtgründe dermaßen erschwert, dass *de facto* das Recht auf Asyl nicht existiere. Dabei denkt sie sich wiederum in die Perspektive von Geflüchteten hinein: „Sie fliehen ja, lassen alles dort.“ Deswegen hätten sie oft „keine Beweise“ für ihre politische Verfolgung. Des Weiteren kritisiert sie die Aufteilung in politische und ökonomische Fluchtgründe. So seien manche Asylsuchende „vielleicht nicht direkt politisch verfolgt“, seien aber geflohen, weil „sie zu sehr in Armut leben oder so“.

Indem Lara die Asylsuchenden als Träger_innen von allgemeinen Menschenrechten sowie von bundesdeutschen Gesetzen benennt, hebt sich ihr Bild von Geflüchteten von der großen Mehrheit der anderen Schüler_innen ab. Für Lara sind nicht migrationsregulierende Überlegungen und auch nicht allgemeine humanistische Überzeugungsbekundungen ausschlaggebend, die den Geflüchteten mehr Mildtätigkeit wünschen würden. Es geht Lara um die Missachtung von Rechtsansprüchen qua Menschsein der Geflüchteten, die durch das EUropäische Grenzregime begangen würden. Vice Versa erscheinen die Geflüchteten nicht als potenzielle Empfänger_innen von Mildtätigkeit, sondern vielmehr als Menschen, die um ihren ihnen zustehenden Rechtsanspruch auf Menschenwürde und Asyl kämpfen. Dies sehe ich als eine spezifische Form von Agency an.

7) Subalterne Stimmen

Diese Form von Agency von Geflüchteten, in denen Asylsuchende als Träger_innen von Rechten und Subjekte ihrer Durchsetzung erscheinen, ergänzt Lara mit Überlegungen, in denen ich ein Modell von Subalternität sehe.

I: Und nochmal ganz kurz zurück zu dem Protest, was du da in Hamburg erzählt hast. Wie könnten die sich denn .../ Wie könnten die denn dafür sorgen, dass der deutsche Staat denen zuhört? Oder, ja, warum wird das nicht ernstgenommen?

S: Ja, also die werden ja teilweise auch gar nicht mal als deutsche Bürger angesehen. Obwohl beim Protest waren auch deutsche Staatsbürger da. Aber die waren halt auch nicht gerade die Reichen der Gesellschaft und die Hohen. Und dadurch interessiert das dann den Staat sicherlich gar nicht, was die denken. Wenn man es irgendwie schaffen würde, gerade die deutschen Bürger, die dafür sind – für diese Asylsache da – sich eine Meinung zu bilden und klug oder intelligent ... also irgendwas in der Schule zu erreichen und dann in eine hohe Position zu kommen, dann könnte man das vielleicht versuchen. Und .../ Ja.

I: Mhm. Und das heißt der Staat hört nicht auf Leute, die nicht reich sind? Würdest du das sagen?

S: Ich denke, ja. Jetzt nicht direkt „nicht reich“. Einfach Menschen, die nicht grad die obere Schicht des Landes ausmachen. Weil die nicht wichtig sind im Prinzip. Die werden wahrscheinlich eher so als Last angesehen.

I: Mhm. Und, ähm, siehst du noch einen anderen Grund, warum vielleicht diese Asylbewerber und Asylbewerberinnen, warum die nicht ernst genommen werden? Du hast gesagt eben, die sind keine deutschen Staatsbürger?

S: Ja, man denkt wahrscheinlich eher von denen, dass die wenig Bildung haben. Was teilweise sicherlich auch zutrifft, weil die ja keine Möglichkeit hatten. Und wenn die vielleicht .../ Das ist natürlich sehr schwer, von einem Moment auf den nächsten irgendwie viel zu lernen oder so. Aber die können irgendwie versuchen – keine Ahnung, durch Lesen, Zeitung Lesen und irgendwelche Bücher in Deutschland und so – zu gucken, auch gesetzlich und so, wie Deutschland ist. Und, ähm, dann halt mit den Rechten und so entscheiden. Sie haben so gesehen ja das Recht, durch diese Menschenrechte oder so .../ Also sicherlich haben sie das Recht hierzubleiben. Und dann, wenn sie sich da ein bisschen schlauer machen würden, könnten sie es vielleicht schaffen, dass man denen zuhört wenigstens.

I: Mhm. Und vielleicht gibt es ja aber auch schon Leute unter denen, die total gebildet sind, aber trotzdem wird gesagt: „Die sind ja keine deutschen Staatsbürger.“ Was hältst du davon, wenn so was vorkommt?

S: Ja, das ist einfach nur dumm, wenn man das sagt. Ich meine, wenn sie wirklich die Bildung haben, oder besondere Bildung haben, und wirklich die Möglichkeit haben entfernt von der eigenen Regierung sich so eine Meinung zu bilden, dann sind sie für mich eigentlich kluge Menschen. Weil sie denken eigenständig. Und das ist eigentlich, was wichtig ist. Also das ist Intelligenz, denke ich. Und deswegen sollte man denen zuhören, weil sie dann genauso intelligent sind, vielleicht intelligenter, als viele Bürger hier. (Lara, Gym18)

Lara setzt sich hier mit der Frage auseinander, warum geflüchtete und nicht-geflüchtete Kritiker_innen der Migrationspolitik nicht gehört werden. Geflüchtete würden „ja teilweise auch gar nicht mal als deutsche Bürger angesehen“. Sie führt also die Staatsbürgerschaft als ersten Faktor für dafür an, ob eine Stimme als relevant angesehen wird oder nicht. Während die Stimmen von Bürger_innen – verstanden als Inhaber_innen der nationalen Staatsbürgerschaft – gehört würden, werden die Stimmen von Nicht-Bürger_innen überhört oder als irrelevant betrachtet. Dieser Hierarchisierung entlang der Dichotomie Bürger_in/Nicht-Bürger_in differenziert Lara in der Folge weiter aus, denn es seien „beim Protest“ auch „deutsche Staatsbürger“ dabei gewesen. Diese seien aber „nicht gerade die Reichen der Gesellschaft und die Hohen“. Weil sie nicht zu den „Reichen [...] und Hohen“ gehörten, interessierte sich der „Staat“ nicht dafür, „was die denken“. Die Frage der Hörbarkeit der Stimmen ist fundamentaler Teil von Agency, wie ich im Einleitungsteil dieses Kapitels mithilfe von Spivak zu zeigen versucht habe. Diese Hörbarkeit hängt also laut Lara wesentlich vom Stand in der Gesellschaft ab. Damit meint sie Menschen, die der „obere[n] Schicht des Landes“ angehören. Menschen, die nicht zu dieser gehören, würden laut Lara als „nicht wichtig“ und „eher so als Last“ angesehen. In Laras Vorstellung der demokratischen Realität in Deutschland hängt die Frage der Berücksichtigung der Interessen und Meinungen von Menschen also zum einen von der Zugehörigkeit qua Staatsbürgerschaft sowie zum anderen vom gesellschaftlichen Stand ab.

Diese Hierarchisierung empfindet Lara offensichtlich als falsch. Ihr Lösungsvorschlag impliziert jedoch keine Veränderung dieser hierarchischen Struktur der Hörbarkeit von Stimmen, sondern zielt auf eine Strategie der Durchsetzung der Interessen der Betroffenen innerhalb dieser hierarchischen Struktur. Sie sieht zwei Strategien: (1) Sie schlägt vor, dass „gerade die deutschen Bürger, die dafür sind – für diese Asylsache da – sich eine Meinung zu bilden und klug oder intelligent ... also irgendwas in der Schule zu erreichen und dann in eine hohe Position zu kommen“. Es müssten also Menschen, die sich für die Rechte von Geflüchteten einsetzen, „in eine hohe Position“ kommen. Indem sich diese Menschen dann als Teil der „obere[n] Schicht des Landes“ für die Anerkennung der Rechte von Asylsuchenden einsetzen würden, könnte sich an der entrechteten Situation von Asylsuchenden etwas verbessern. (2) Ihre zweite Strategie zur Veränderung der Situation von Asylsuchenden zielt auf das Empowerment von Asylsuchenden selbst. Die Nicht-Anerkennung der Perspektiven von Geflüchteten wird, nach Lara, auch dadurch unterstützt, dass von diesen gedacht würde, „dass die wenig Bildung“ hätten. Dies sieht sie einerseits als ein Vorurteil an, andererseits treffe dies „teilweise sicherlich auch“ zu, weil „die ja keine Möglichkeit“ gehabt hätten. Durch Bildungsprozesse, wie zum Beispiel „durch Lesen, Zeitung Lesen und irgendwelche Bücher in Deutschland“ sowie

auch „gesetzlich“ und „mit den Rechten und so“, könnten sie es „vielleicht schaffen, dass man denen zuhört wenigstens“. Laut Lara hätten sie „das Recht, durch diese Menschenrechte“, hierzubleiben. Indem sie ihre Bildung verbessern würden, könnten sie ihre Mittel verbessern, um diese Rechte auch durchzusetzen oder zumindest mit ihrem Rechtsanspruch Gehör zu finden.

Laras Argumentation wird dabei von Ambivalenzen durchzogen. Die eine Ambivalenz besteht in der Frage, ob die geringere Bildung der Geflüchteten tatsächlich geringer ist oder vielmehr ein Vorurteil gegenüber Geflüchteten darstellt. Bei Lara scheint beides auf; ich bringe sie scheinbar mit meiner Nachfrage zur Favorisierung der Annahme, dass die geringere Bildung von Geflüchteten eine Unterstellung ist. Dies korrespondiert mit der Ambivalenz, ob es um einen Bildungsprozess geht, an deren Ende die geflüchteten Kritiker_innen der Migrationspolitik tatsächlich klüger sind oder die Werkzeuge haben, ihre Überzeugungen so zu verkaufen, dass sie nicht mehr überhörbar sind. In jedem Fall ist Intelligenz für sie das normative Kriterium dafür, ob eine Meinung gehört werden sollte bzw. nicht überhört werden darf. Für sie sollte also die Intelligenz der Menschen und nicht der Stand oder die Staatsbürgerschaft darüber entscheiden, wieviel eine Meinung wert ist. Dabei ist ihr Begriff der Intelligenz bzw. Bildung erwähnenswert. Für sie besteht Intelligenz nicht in verwertbaren Fähigkeiten, sondern in der Fähigkeit, sich „entfernt von der eigenen Regierung [...] eine Meinung zu bilden“. Dies würde „kluge Menschen“ ausmachen, da sie „eigenständig denken würden“. Intelligenz und Bildung erscheinen bei ihr viele Überschneidungen zu dem zu haben, was oft unter dem Begriff Kritik firmiert. Diejenigen, die diese Form der Intelligenz praktizieren würden, „sollte man [...] zuhören, weil sie dann genauso intelligent sind, vielleicht intelligenter, als viele Bürger hier“.

Ich sehe in ihrer Auseinandersetzung mit der Frage der Hörbarkeit von Stimmen ein Konzept der Subalternität. Sie problematisiert die Hierarchisierung von Stimmen aufgrund von Staatsbürgerschaft und gesellschaftlichem Stand und plädiert dafür, (1) sich durch gesellschaftlichen Aufstieg mit kritischen Perspektiven am Ort der Macht und Hörbarkeit festzusetzen, (2) durch Bildung die Prozesse des Überhörens subalternen Stimmen zu erschweren und (3) die hierarchische Struktur des Gehört- und Überhört-Werdens grundlegend infrage zu stellen und diejenigen Stimmen wahrzunehmen und zu bevorzugen, die eine Kritik an gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen formulieren.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der 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.





Skizzen und Fragmente für eine dekoloniale politische Bildung

4

4.1 Verortung einer dekolonialen politischen Bildung

Der hier vorliegende Text zielt darauf ab, Impulse für die Konzeption einer dekolonial ausgerichteten politischen Bildung zu entwickeln, die aus meiner Perspektive als eigenständiges Feld notwendig erscheint und als fundamentaler Bestandteil einer sich als kritisch verstehenden politischen Bildung (Lösch/Thimmel 2010) anerkannt werden sollte. Gleichzeitig kann sie auch als eine Dekolonisierung der gegenwärtig hegemonialen politischen Bildung gelesen werden. Um die Implikationen meiner empirischen Ergebnisse für die politische Bildung zu kontextualisieren, beziehe ich mich im gesamten Kapitel auf bestehende Ansätze dekolonialer – wenngleich natürlich hochpolitisch, nicht explizit der Fachdisziplin der Didaktik der politischen Bildung zugeordneten – Bildungsperspektiven, im deutschsprachigen Raum vertreten beispielsweise durch María do Mar Castro Varela oder Patricia Baquero Torres. Dafür werde ich auch zwei Felder skizzieren, die nicht explizit als dekoloniale Bildungsperspektiven benannt werden, die allerdings große Überschneidungen aufweisen und daher auch zu berücksichtigen sind. Zum einen das Feld der Global Citizenship Education sowie zum anderen rassismuskritische und migrationspolitische Bildung. Im Anschluss an dieses Kapitel zur Verortung einer dekolonialen politischen Bildung werde ich die sich aus den von mir ko-konstruierten Lernendenvorstellungen ergebenden didaktischen Momente darstellen und theoretisch einbetten.

4.1.1 Global Citizenship Education

Der Ansatz von Global Citizenship ist inzwischen in Regierungs-, Zivilgesellschafts- und Bildungsdiskursen prominent geworden (Andreotti/de Souza 2012: 1). Das aus dem englischsprachigen Raum stammende, dazugehörige Bildungskonzept Global Citizenship Education hat auch im deutschsprachigen Raum große Verbreitung gefunden. Der Ansatz vom Globalen Lernen wird hier manchmal als ein Vorläufer, als ein Teilbereich oder als Synonym verstanden. Zwei einschlägige Publikationen für das insgesamt sehr heterogene Feld sind beispielsweise *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft* (Wintersteiner et al. 2014) und für das Globale Lernen *Bildung in der Weltgesellschaft: Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens* (Seitz 2002) oder als Überblick über den Diskurs *Globales Lernen in Deutschland* (Overwien/Rathenow 2009). Global Citizenship Education kann als Antwort auf eine sich globalisierende Welt und die damit verbundenen Herausforderungen verstanden werden. Der Ansatz zielt darauf ab, in der Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung Global Citizenship zu stärken, globale Perspektiven in die Bildungspraxis zu integrieren und Bildung von *global citizens* zu ermöglichen (Wintersteiner et al. 2014: 37 f.). Wintersteiner et al. zufolge kombiniert Global Citizenship Education dabei „Themen aus der historisch-politischen Bildung, der Friedenserziehung, dem Globalen Lernen, Menschenrechts- und Demokratiebildung, Bildung für Nachhaltigkeit und anderen politischen Pädagogiken“ (ebd.: 38). Dabei seien Fragen „der Friedenssicherung, der demokratischen Partizipation, der ökonomischen Beziehungen zwischen globalem Süden und Norden, Fragen der Gerechtigkeit“ sowie das „Herausarbeiten von globalen Machtstrukturen, welche sich letztlich in allen Themenbereichen widerspiegeln“ (ebd.), zentral. Ziel sei es, Lernende – *global citizens* – durch Sachkenntnis und die Fähigkeit zu kritischer Analyse in die Lage zu versetzen, „(Macht-) Strukturen und Zusammenhänge [zu] erkennen und [zu] kritisieren, was der erste Schritt zum bewussten, auf Veränderung zielenden Handeln ist“ (ebd.: 39). Dabei sei es eine „wichtige Lernerfahrung“, zu begreifen, „dass es keine ‚einheitliche‘ Interpretation oder Sichtweise auf ein Thema gibt, sondern dass der eigene Standpunkt die Analyse beeinflusst“ (ebd.). Aus Sicht der Global Citizenship Education sollten mündige *global citizens* in der Lage sein, „sich aktiv für ihre Überzeugungen und Werte einzusetzen“ (ebd.: 40). Diese Werte – „Frieden, Menschenrechte, Demokratie, soziale Gerechtigkeit und Gleichheit“ (ebd.) – seien die „Eckpfeiler eines allgemein anerkannten Wertekanons, der sich aus der Arbeit der UN und ihrer Teilorganisationen sowie aus der Erklärung

der Menschenrechte ableiten lässt“ (ebd.) Dieser Wertekanon sei „weltweit anerkannt“, jedoch gäbe es in „verschiedenen Staaten verschiedene Interpretationen“. Ein wichtiger Bestandteil von Global Citizenship Education sei deshalb „das dialogische Aushandeln und die Verständigung über die Bedeutung von Werten“ (ebd.).

In der englischsprachigen Diskussion wird aus dekolonialer Sicht stark gemacht, dass im sehr heterogenen Feld der Global Citizenship Education oft koloniale Machtstrukturen zugunsten einer vermeintlich neutral-universalistischen Position ausgeblendet werden, was zur Folge hat, dass das proklamierte kritisch-reflektierte Verhältnis zu Prozessen und Verhältnissen der Globalisierung sich in ihr Gegenteil verkehrt und unkritisch und affirmativ wird:

“In spite of the complexity of contemporary globalization, many of these initiatives seem to echo simplistic us/them, here/there binarisms that have denounced and addressed by postcolonial critique. [...] Thus, despite of claims of globality and inclusion, the lack of analyses of power relations and knowledge construction in this area often results in educational practices that unintentionally reproduce ethnocentric, ahistorical, depoliticized, paternalistic, salvationist and triumphalist approaches that tend to deficit theorize, pathologize or trivialize difference.” (Andreotti/de Souza 2012: 1)

Dabei zielen diese dekolonialen Kritiken auf eine dekoloniale Reartikulation der Global Citizenship Education, in der Potenziale für die Entwicklung dekolonialer Perspektiven gesehen werden. Dafür muss der Ansatz aber zunächst selbst dekolonisiert werden: “Indeed, much critical work needs to be done to investigate how an agenda for GCE, while it could be identified as a postcolonial move, is still very much implicated in the colonial legacy of education.” (Pashby 2012: 9) Ich werde auf diese Perspektiven im Rahmen meiner didaktischen Auswertung in den folgenden Abschnitten zurückkommen.

Auch im deutschsprachigen Raum wurden ähnliche Kritiken formuliert. Zugespielt hat sich die Auseinandersetzung insbesondere im Zuge der Diskussion um den *Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung* (KMK/BMZ 2015, 2007). 2007 hat eine gemeinsame Arbeitsgruppe aus dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) und der Kultusministerkonferenz (KMK) den Orientierungsrahmen veröffentlicht, der zum zentralen Referenzrahmen für schulische und außerschulische Bildungspraxis im Feld des Globalen Lernens und der Bildung für Nachhaltige Entwicklung werden sollte. Spätestens im Zuge seiner Überarbeitung im Jahr 2014 war der Orientierungsrahmen der Ausgangspunkt einer dekolonialen Intervention in das Feld.

Vor der Fertigstellung der überarbeiteten Fassung des Orientierungsrahmens wurde ein von zahlreichen Organisationen, Initiativen, Verbände und Wissenschaftler_innen unterzeichneter offener Brief – *Decolonize Orientierungsrahmen!* – veröffentlicht (Berlin Postkolonial et al. 2014). Der Vorwurf war, dass die im Vorfeld vielfach eingereichte Kritik – insbesondere „aus postkolonialen und migrantisch-diasporischen Perspektiven“ (ebd.) – nicht oder nur unzureichend aufgegriffen wurde. Anhand von fünf Punkten wird im offenen Brief die Kritik zusammengefasst. (1) Autor_innen: Die Entstehung des Orientierungsrahmens wird als undemokratisch kritisiert, wobei insbesondere darauf hingewiesen wird, dass kaum Stimmen der Diaspora oder aus dem Globalen Süden aktiv oder passiv einbezogen wurden. (2) Zielgruppe: Implizit und häufig auch explizit wird eine „weiße deutsche Zielgruppe“ (ebd.) angenommen und angesprochen. Dabei würden klare Grenzen von „Wir“ und ‚die Anderen‘, von ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘“ (ebd.) hergestellt. Die so konstruierten Anderen werden so zum objektivierten Gegenstand von Bildungspraxis der essenzialisierten, hegemonial gemachten weißen deutschen Zielgruppe.

(3) Theoretischer Rahmen: Es werden eurozentrische Wertmaßstäbe universalisiert und kritische Stimmen beispielsweise zum dominanten Verständnis von Nachhaltigkeit ausgeschlossen. Es wird, so die Kritik weiter, eine „homogene deutsche Gesellschaft“ imaginiert, die lernen müsse durch „Toleranz, Akzeptanz und Respekt mit Vielfalt“ (ebd.) umzugehen. Im Zuge dessen wird das höchst problematische Integrationsparadigma reproduziert und Ausschlussmechanismen individualisiert statt Rassismus als strukturelles Herrschaftsverhältnis einzubeziehen oder zumindest zu benennen. Analysekatoren für das „Verständnis von globalen Verhältnissen wie Gender und Klasse“, „Zusammenhänge zwischen Armut und Reichtum“ oder Konzepte wie Kapitalismus oder Neoliberalismus fehlen zugunsten der unkritischen Reproduktion von Konzepten wie modernisierungstheoretischer „Entwicklung“ und statischer „Kultur“ (ebd.).

(4) Inhalte: Kritisiert wird, dass in der Neuauflage zwar Themen wie „globalisierte Freizeit“ Einzug erhalten haben, die „Themen Machtverhältnisse, Rassismus, Diskriminierung, Ausbeutung, Reichtum und Privilegien“ (ebd.) aber weiterhin fehlen. Der Einbezug vom Thema Kolonialismus wird als absolut unzureichend und „ahistorisch“ (ebd.) bewertet. Statt koloniale und postkoloniale Aspekte zu thematisieren wird eine „afrikanische Stimme bemüht, um auch auf die angeblich positiven Seiten des Kolonialismus hinzuweisen“ (ebd.). Antikoloniale Perspektiven von „Kolonisierten“ kommen nur an einer Stelle vor, in Michael Kayoyas sarkastischem Gedicht über die vermeintlichen „Errungenschaften“ der Kolonialrassist_innen in Afrika. Dies wird allerdings durch die darauf folgende Aufgabenstellung konterkariert, in der die Schüler_innen darüber

diskutieren sollen, „was ein Vertreter der Kolonialmächte Kayoyas Darstellung der Kolonialherrschaft möglicherweise entgegengehalten hätte“ (KMK/BMZ 2015: 215). Statt an der einzigen Benennung anticolonialer Kritik von Kolonisierten darauf hinzuwirken, Schüler_innen dazu anzuregen, zuzuhören und sich in diese Position hineinzudenken, wird Kolonialismus „als akzeptable Perspektive auf die Welt verharmlost“ (Berlin Postkolonial et al. 2014). Gefordert wird, die „Geschichten von Versklavung, kolonialer Gewalt, Rassismus und wirtschaftlicher Ausbeutung, aber auch von Selbstbehauptung und Widerstand“ (ebd.) aufzugreifen und die „500-jährige – auch deutsche – koloniale Geschichte als unmittelbar die Gegenwart betreffend zu verstehen“ (ebd.).

(5) Handlungsoptionen: Begrüßt wird die Ausrichtung an der Handlungskompetenz. Allerdings wird kritisiert, dass der Orientierungsrahmen „offenbar nicht alle Menschen gleichermaßen zum Handeln“ anregen soll. Während diejenigen im Globalen Süden „Probleme haben und entwickelt werden müssen“, sollen „diejenigen im globalen Norden, die Lösungs- und Konfliktkompetenzen und die Fähigkeit zur Mitgestaltung von Entwicklungsprozessen“ erlangen. Die Handlungsoptionen, die den Schüler_innen aufgezeigt werden, würden sich dabei neben allgemeiner Sensibilisierung auf „apolitische Handlungsoptionen“ wie „Hilfsprojekte, fairen Konsum und interkulturellen Kontakt“ (ebd.) beschränken, statt beispielsweise Veränderung von Machtverhältnissen, machtkritische Selbstreflexion oder – um auf der „individuellen Ebene“ zu bleiben – „Zivilcourage“ oder die „Herausbildung einer solidarischen Haltung“ (ebd.) anzustreben.

Die hier dargestellten Einwände und Argumente zeigen, dass Global Citizenship Education, deren hegemoniale Formen auch als Antwort auf dekoloniale Stimmen zu verstehen sind, bereits durch dekoloniale Interventionen zu einem Politikum wurden. Außerdem dienen sie der Veranschaulichung der weit über die Diskussion um den Orientierungsrahmen hinausgehenden dekolonialen Kritiken. Bereits vor der Veröffentlichung des Orientierungsrahmens hatte sich beispielsweise an Ansätzen des Globalen Lernens vielfältige Kritik geregt, die sich auch in zahlreichen wissenschaftlichen Artikeln wiederfindet.¹ Wichtige Impulse für

¹ Beispielsweise *Der blinde Fleck des Globalen Lernens? Eine rassismuskritische Betrachtung von Konzepten und Arbeitsmaterialien* (Geißler-Jagodzinski 2007), *Wer mit Zweitem anfängt. Bildung für nachhaltige Entwicklung kann Machtwissen tradieren* (Danielzik 2012), *Lernziel universale Weißheit? – Ein Plädoyer für die Integration einer rassismuskritischen Perspektive in das Globale Lernen* (Geißler 2013), *Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung* (Danielzik 2013), *Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildung* (Danielzik/Kiesel/Bendix 2013) oder *„Eine Ziege für Afrika!“ Globales Lernen unter postkolonialer Perspektive* (Castro Varela/Heinemann 2017a).

eine Veränderung Globalen Lernens geht zudem kontinuierlich vom Verein Glocal aus, der in zahlreichen Broschüren Material für die Bildungspraxis zur Verfügung stellt (Glocal e. V. 2017a, 2017b, 2017c, 2016, 2013a, 2013b). Hingegen plädiert beispielsweise Bernd Overwien dafür, das Feld des Globalen Lernens als heterogen zu begreifen und kritisiert, dass die postkolonialen Einwänden zu pauschal formuliert sind – wobei er nicht die Relevanz der Argumente selbst infrage stellt (Overwien 2019: 2013).

4.1.2 Rassismuskritische und migrationspolitische Bildung

Rassismuskritische Perspektiven wurden sowohl als Lerngegenstand als auch als reflexive Strukturkategorie der Lernsituation als notwendig für politische Bildung im Allgemeinen herausgearbeitet (Linnemann/Mecheril/Nikolenko 2013). Migrationspolitische Bildung geht davon aus, dass alle in der Migrationsgesellschaft lebenden Menschen, sich in dieser verorten; dass sie über Vorstellungen verfügen, sich in dieser zu bewegen, zu orientieren und zu positionieren (Lange 2009). Rassismuskritische politische Bildung und migrationspolitische Bildung zielen darauf ab, mit Lernenden die migrationsgesellschaftlichen (inklusive der bildungsinstitutionellen) Machtverhältnisse – die ihnen immanenten Zuschreibungen, Unterscheidungspraxen, Ordnungen natio-ethno-kultureller (Nicht-)Zugehörigkeiten, Normalisierungsweisen, Subjektivierungsformen, etc. – problematisierbar zu machen. Rassismuskritische Bildung hat sich in Abgrenzung von bzw. der Auseinandersetzung mit der interkulturellen Bildung und der antirassistischen Bewegung entwickelt. Rassismuskritische Bildung lässt sich aus meiner Sicht nicht zuletzt dadurch charakterisieren, dass sie Rassismus als gesellschaftliche Strukturkategorie thematisiert, die alle Subjekte umfasst. Da es aufgrund der Involviertheit aller keine Außenperspektive auf Rassismus geben kann, geht rassismuskritische Bildung davon aus, dass selbstreflexive Prozesse zentraler Bestandteil von einer Bildung sein müssen, die sich gegen Rassismus richten will.

Das Verhältnis zu einer dekolonialen politischen Bildung erscheint dabei als ineinander verschachtelt, sich überschneidend und ergänzend. Rassismuskritische Perspektiven sind – ebenso wie der systematische Bezug zu Dimensionen der Globalität – fundamentaler Bestandteil einer dekolonialen politischen Bildung. Dekoloniale politische Bildung kann an die vielfältigen Perspektiven rassismuskritischer Theoriebildung und Forschung anknüpfen, welche letztlich auch selbst als dekoloniale Perspektiven angesehen werden können. Umso erstaunlicher ist es, dass es in rassismuskritischen Diskursen zahlreiche Ansätze gibt,

die meinen, ohne einen expliziten Bezug zu dekolonialen Perspektiven auszukommen. Ausgehend von den von mir empirisch ko-konstruierten Vorstellungen der Lernenden wird deutlich, wie eng im Alltagsverständnis Fragen der Globalität und der internationalen Arbeitsteilung mit Fragen von Migration und migrationsgesellschaftlichen Zugehörigkeitsordnungen verwoben sind. Eine Ausweitung dekolonialer Perspektiven in rassismuskritischen Ansätzen – in der beide Dimensionen zusammengedacht werden – erscheint vor diesem Hintergrund als anstrebenswert und perspektivenerweiternd (Castro Varela 2016; Foroutan 2019: 53; Mecheril 2020).

In aktuellen Diskursen wird allerdings oftmals der Bezug zur Kolonialität des Rassismus als ein (diskursives) Nachwirken der vergangenen Epoche des historischen Kolonialismus konzeptionalisiert. Die implizite Annahme scheint hier zu sein, dass eine fehlende historische Aufarbeitung einen Mangel an Aufklärung verursacht, der wiederum zu diesem Status des immer-noch-da führe. Nach meinem Verständnis des ‚post‘ von postkolonial ist Kolonialität aber als ein Herrschaftsverhältnis zu verstehen, das die Gegenwart strukturiert und sich dementsprechend aktualisiert und transformiert; also eher eine Gegenwärtigkeit der Kolonialität als Nachwehen einer vergangenen Gegenwart. Beispielfhaft ließe sich das an den Beiträgen zur den kolonialen Mustern deutscher Arbeitsmigrationspolitik (Ha 2003) oder den kolonialisierenden Effekten des deutschen Integrationsregimes (Ha/Schmitz 2006) aufzeigen. Als theoretische Bezugspunkte sehe ich hier nicht nur die rassismuskritische Bildung im engeren Sinne, sondern auch damit verwandte disziplinäre Perspektiven, wie etwa die Grenzregimeforschung (Hess/Kasperek 2010).

Eine dekoloniale politische Bildung rekonstituiert sich im gegenwärtigen deutschen Kontext also mindestens in Bezug auf die zwei Felder der politischen Bildung, die ich als Global Citizenship Education und rassismuskritische Bildung bzw. migrationspolitische Bildung bezeichne. Dieser Bezug ist vielfältig; so stellen die beiden Diskussionsfelder zum einen Ausgangspunkte und Ideengeberinnen dar. Zum anderen kann eine Perspektive dekolonialer politischer Bildung diese wiederum bereichern und Perspektiven erweitern. Eine dekoloniale politische Bildung als eigenständig akzeptierte Perspektive steht so also nicht in einem Verhältnis der Konkurrenz oder der Vereinnahmung zu diesen beiden Bereichen, sondern viel eher in einem Verhältnis der Allianz, in dem aber der Wert einer eigenständigen Perspektive dekolonialer politischer Bildung sehr wohl hervorgehoben wird.

Wie sich in der empirischen Untersuchung herausgestellt hat, setzen die Lernenden Fragen der Migrationsgesellschaft und der globalen Ungleichheitsverhältnisse in ein enges Verhältnis. Zentrale Aspekte, die sonst oft in ganz

unterschiedlichen Diskursfelder auftauchen, wie etwa in Bezug auf migrationsgesellschaftliche Verhältnisse, Migrationsbewegungen und Fragen des Grenzregimes sowie die internationale Arbeitsteilung, sind beide Dimensionen stark aufeinander bezogen. Vor diesem Hintergrund sollte migrationspolitische Bildung ihr Spektrum erweitern bzw. mit für eine Stärkung einer Perspektive dekolonialer politischer Bildung eintreten, um ihrem eigenen Anspruch gerechter zu werden, Lernendenvorstellungen eher als Ausgangspunkt zu nehmen, als fachdisziplinäre Trennungen. Ansätze hierzu finden sich zum Teil schon in dem auch auf die migrationspolitische Bildung referierenden Ansatz von Inclusive Citizenship Education. Im Rahmen dieses Ansatzes wurden unter anderem die Frage der (Nicht-)Zugehörigkeit, die Frage des Politischen im Sinne der Infragestellung des Zugehörigkeitsregimes und die Verwobenheit zu anderen – wie zum Beispiel der globalen – Dimension herausgearbeitet (2.3.2). Inclusive Citizenship Education stellt für eine dekoloniale politische Bildung, wie ich sie verstehe, einen wichtigen Bezugspunkt dar. Dabei überschneiden sich migrationspolitische Bildung und Inclusive Citizenship Education insbesondere in Bezug auf die Perspektive auf die lernenden Subjekten. Die Subjekte – und die von ihnen praktizierten Weisen, sich in gesellschaftlichen Verhältnissen zu orientieren, zu bewegen und zu positionieren – werden als Start- und Zielpunkt und dabei auch als Stärke gesehen, von der politische Bildungsprozesse profitieren und lernen können. Das normative Ziel liegt dabei darin, Bildungsräume zu erschaffen, die es lernenden Subjekten ermöglicht, sich selbst zu mündigen Subjekten zu formen, also an ihrem Vermögen zu arbeiten, sich selbstbestimmt, reflexiv und handlungsfähig in und zu gesellschaftlichen Verhältnissen verhalten zu können. Wenn die Prämisse dekolonialer politischer Bildung geteilt wird, nämlich dass wir in einer post- und neokolonialen Welt leben, die die Lebenswelten der Subjekte mitstrukturiert, erfolgt hieraus die Aufgabe, dekoloniale Perspektiven in der politischen Bildung zu stärken.

4.2 Didaktische Impulse für eine dekoloniale politische Bildung vor dem Hintergrund der Schüler_innenvorstellungen

Im Folgenden werde ich ausgehend von der Analyse der Lernendenvorstellungen Impulse für eine dekoloniale politische Bildung entwickeln. Eine dekoloniale politische Bildung zielt dabei normativ darauf ab, das postkoloniale Erbe in der historischen Selbsterzählung zu einem schwierigen Erbe werden zu lassen (2.3.3.2) und Lernenden Instrumente an die Hand zu geben, Denkweisen und Identifikationsmuster zu dekolonisieren. Es geht dabei durchaus auch um

den Umgang einer dekolonialen historisch-politischen Bildung mit dem Lerngegenstand des historischen Kolonialismus, wie ich im ersten Abschnitt (4.2.1) diskutieren werde. Über eine Veränderung des historischen Blicks hinaus geht es zudem in allen folgenden Abschnitten darum, dass eine dekoloniale politische Bildung darauf zielt, die Postkolonialität der Gegenwart anzuerkennen, den Blick auf das Gewordensein der Gegenwart zu verändern, andere Zukunftsvisionen zu ermöglichen und das Erbe für eine Veränderung des Denkens selbst – für die Dekolonisierung des Denkens – nutzbar zu machen. Lara (Gym18) fasst dies in etwas schönere Worte:

„Weil alle denken: ‚Heute ist alles wieder gut. Es gibt keine Sklaven. Es gibt keine Kolonien mehr. Es ist alles in Ordnung.‘ Aber eigentlich stimmt das ja nicht. [...] Die meisten merken vielleicht nicht, dass Geschichte wirklich passiert ist. [...] Im Bereich Geschichte zum Beispiel die Geschichte mit den Sklaven und so was in der Art halt. Die dunklen Seiten der Geschichte, sag’ ich mal. Also natürlich möchte man nicht an das Schlechte aus der Vergangenheit irgendwie erinnert werden. Aber ich finde, man sollte vielleicht ein bisschen was lernen dazu, um vielleicht ein bisschen anders zu denken.“ (Lara, Gym18)

Mit diesem Vorhaben im Kopf werde ich in den folgenden Abschnitten eine durch die Lernendenvorstellungen inspirierte Skizze einer dekolonialen politischen Bildung entwerfen. Dabei werde ich kursorisch, fragmentarisch, unzulänglich und programmatisch bleiben. Ich werde mich fragen, an welche Momente der Lernendenvorstellungen eine dekoloniale Bildung anschließen könnte, wie didaktische Antworten auf koloniale Lernendenvorstellungen aussehen könnten und inwiefern bisherige Bildungsansätze vor diesem Hintergrund als problematisch erscheinen. Die hier entwickelten Impulse verstehe ich dabei als Diskussionsbeitrag und nicht als einen Vorschlag für ein neues Curriculum, wenngleich es als Forderung für ein solches durchaus erhalten könnte. Dieser Diskussionsbeitrag präsentiert auch keine neue Wahrheit, die an die Stelle der alten tritt. Sie ist, wie Dhanwan und Castro Varela die postkoloniale Theorie beschrieben haben, vielmehr ein Werkzeugkasten, aus dem sich eine kritische politische Bildung bedienen kann. Dieser Negation eines universellen Anspruchs liegt neben einer grundlegenden erkenntnistheoretischen Überzeugung in die Begrenztheit jeder Perspektive und Forschung auch die Überzeugung zugrunde, dass die Partialität der Perspektive nicht abstrakt für alle gleich ist, sondern, dass sich innerhalb der Kolonialität die Partialitäten der Perspektive auf spezifische und mit Macht verbundene Weise konstituieren.

Ich strukturiere dieses Kapitel in vier Abschnitte, die vier verschiedene Dimensionen bezeichnen. Geteilte Geschichte (4.2.1), globale Ungleichheit (4.2.2), migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeiten (4.2.3) und Episteme (4.2.4) verstehe ich in der Doppelbedeutung von geteilt als *shared* und *divided* (Conrad/Randeria 2002). Diese beiden Bedeutungsdimensionen stehen dabei nicht getrennt nebeneinander. Kolonialität erzeugt Trennungen in einer gemeinsam bewohnten Welt. Dieses Spannungsverhältnis gibt mir die Struktur für dieses Kapitel.

4.2.1 Geteilte Geschichte(n) in einer postkolonialen Welt

„Weil Afrika war ja mal kolonialbesetzt, [...] die wurden ja von den Europäern, gerade von den Engländern, extrem ausgeraubt. Und ich glaube die wirtschaftliche Lage und auch die Lage von der afrikanischen Bevölkerung wäre um einiges besser, wären die Bodenschätze noch erhalten.“ (Pascal, Gym12)

Pascal gehört mit seiner Benennung des Kolonialismus, insbesondere mit seiner Sicht der Relevanz des Kolonialismus für die Gegenwart, zu einer Minderheit unter den Schüler_innen. Er stellt einen Zusammenhang her zwischen dem kolonialen Raub von Bodenschätzen und der aktuellen Situation der „afrikanischen Bevölkerung“. Daran anknüpfend diskutiert er Fragen von Schuld und Gerechtigkeit kontrovers – sowohl in Bezug zu aktueller Reichumsverteilung als auch zu Migration (3.2.3). Pascal stellt so auf eine spezifische Weise einen geschichtlichen Raum dar, in dem europäische und nicht-europäische Akteure in ein Verhältnis gesetzt werden, das für beide Folgen nach sich zieht. Wobei diese Folgen unterschiedlicher nicht sein könnten, finden sie doch in ein und derselben Geschichte statt.

Sebastian Conrad und Shalini Randeria (2002) haben den Ansatz der geteilten Geschichten als Ansatz für die Geschichtswissenschaft vorgeschlagen. Dieser erscheint für eine dekoloniale historisch-politische Bildung als sinnvoller Ausgangspunkt. Statt Geschichte als in „in nationalen Teleologien verdichtet“ (ebd.: 10) zu sehen, wird Geschichte hier vielmehr in einer transnationalen bzw. globalen Perspektive als *entanglement* verstanden. Diese Art globalgeschichtliche Perspektive darf keineswegs mit einer neuen Universalgeschichte verwechselt werden. Geschichte als *entanglement* nimmt die „zahlreichen Abhängigkeiten und Interferenzen, die Verflechtungen und Interdependenzen“ (ebd.: 17) auf, ohne an die Stelle eine neue, beispielsweise eine universale Kolonialgeschichte zu stellen. Die beiden Autor_innen zielen darauf ab, „aus postkolonialer Sicht den Blick

auf die Verwobenheit der europäischen mit der außereuropäischen Welt“ zu lenken und den „Imperialismus als den gemeinsamen Rahmen der wechselseitigen Konstitution von Metropole und Kolonien“ (ebd.: 10) zu begreifen. Dabei kann es durchaus Aspekte des gesellschaftlichen Lebens geben, die sich besser innerhalb regionaler, nationaler oder internationaler Rahmen verstehen lassen; „der Grad der Verwobenheit variiert“ (ebd.: 18). Grundlegend infrage stellen Sebastian Conrad und Shalini Randeria aber die vielen geschichtswissenschaftlichen Paradigmen zugrundeliegenden Annahmen, wie etwa die Vorstellung, „die europäische/westliche Entwicklung sei abgekoppelt vom ‚Rest‘ der Welt verlaufen und könne daher aus abendländischen Besonderheiten heraus verstanden werden“ (ebd.: 10). Dem Blick auf die Geschichte als die Entwicklung des ‚modernen‘ Europas *sui generis* bezeichnen sie als „Tunnelblick“ (ebd.: 16). Vielmehr gehen sie von einem gemeinsamen Entstehungsrahmen der sogenannten Moderne beziehungsweise des Kapitalismus aus; Kolonialität war (und ist) konstitutiv für die Entwicklung sogenannter moderner Gesellschaften. Dies stellt die bis heute auch in antikolonialen oder marxistischen Diskursen virulente Vorstellung des Diffusionsmodells infrage, in dem das Subjekt des Kolonialismus, Europa, und das aufzuokroyierende Gesellschaftsmodell des Kapitalismus bereits unabhängig von dem Kolonialismus bestanden.

Die These der Verwobenheit ist keineswegs neu und wurde beispielsweise – wie Conrad und Randeria anführen – bereits 1944 von Williams vorgetragen, der aufzeigte, dass der europäische Kapitalismus keineswegs in Europa entwickelt wurde, sondern „vielmehr auf den wirtschaftlichen Austausch europäischer Kolonialmächte mit den großen Plantagen in der karibischen Welt zurückgeführt werden muss“ (ebd.: 28). Die konsequente Ausbeutung von Rohstoffen und Arbeitskraft in den Kolonien sei die Bedingung der Möglichkeit für die enorme Kapitalakkumulation gewesen, die für die industrielle Fertigung von Textilwaren nötig wurde (ebd.). Der Begriff der geteilten Geschichten bezieht sich dabei auf die Doppelbedeutung von *geteilt* im Sinne von (a) *shared* und (b) *divided*.

(a) Wenn Geschichten unter Einbezug der Globalität als *shared* angesehen werden, wurden die Gesellschaften der Kolonialmächte ebenso grundlegend durch koloniale Verhältnisse geprägt, wie die Gesellschaften der Kolonisierten. Dies sei Hall zufolge eine der grundlegenden Einsichten postkolonialer Theorien:

„Indeed, one of the principal values of the term ‘post-colonial’ has been to direct our attention to the many ways in which colonization was never simply external to the societies of the imperial metropolis. It was always inscribed deeply within them – as it became indelibly inscribed in the cultures of the colonized.“ (Hall 1996: 246)

Postkoloniale Studien haben diese Einschreibung des Kolonialismus in die Gesellschaften der imperialen Metropolen anhand von zahlreichen Studien in unzähligen Bereichen wie beispielsweise Kunst, Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Alltag nachgewiesen (bspw. Said 1994; Spivak 2012b). Wiederum Stuart Hall veranschaulicht diesen Zusammenhang im folgenden Zitat mit Bezug auf England:

„For centuries, its [British Empire’s] wealth was underpinned, its urban development driven, its agriculture and industry revolutionized, its fortunes as a nation settled, its maritime and commercial hegemony secured, its thirst quenched, its teeth sweetened, its cloth spun, its food spiced, its carriages rubber-wheeled, its bodies adorned, through the imperial connection. [...] how deeply intertwined were the facts of colonization, slavery and empire with the everyday daily life of all classes and conditions of English men and women.“ (Hall 1999: 76)

Als *shared* werden die geteilten Geschichten insofern gesehen, als dass die kolonialen und imperialen Verhältnisse Menschen kolonialisierender und kolonisierter Gesellschaften in ein Verhältnis zueinander gesetzt haben, sie Teil gemeinsamer Geschichten wurden.

(b) Als *divided* erscheinen Geschichten, insofern als zum einen das Gemeinsame in der Regel von fundamental unterschiedlichen Standpunkten erfahren wurde und zum anderen insofern diese Verhältnisse konstitutiv auf Abgrenzungen beruhten, die sie hervorbrachten: „Die Verbundenheit der Welt impliziert keineswegs die Abwesenheit von Ungleichheit, Macht und Gewalt [...].“ (Conrad/Randeria 2002: 18) Mit der Entstehung des globalen, kolonialen Raums geteilter Geschichten korrespondiert die Konstruktion von Grenzlinien und Partikularitäten– von dichotomischen Strukturen von ‚unzivilisiert‘ und ‚zivilisiert‘ über die Imagination von essenzialisierten Kulturen bis zur Konstruktion und Durchsetzung von Nationalstaaten. Dabei sind die zwei auf den ersten Blick widersprüchlichen Prozesse der kolonialen Globalisierung und der Nationalstaatlichkeit als zwei Seiten ein und derselben Medaille anzusehen. „Die modernen Nationalstaaten erscheinen daher nicht nur als Grundlage und Ausgangspunkt der kapitalistischen und kolonialen Austauschbeziehung, sondern zugleich auch als ihr Produkt.“ (ebd.: 19).

Das Konzept der geteilten Geschichten oder *entangled histories* ist in den Geschichtswissenschaften noch immer als Randphänomen zu bezeichnen. Dies geht mit der gesellschaftlichen Nicht-Anerkennung der postkolonialen Situiertheit einher.

“However, in general, ‘Empire’ is increasingly subject to a widespread selective amnesia and disavowal. And when it does appear, it is largely narrated from the viewpoint of the colonizers. Its master narrative is sustained in the scenes, images and the artefacts which testify to Britain’s success in imposing its will, culture and institutions, and inscribing its civilizing mission across the world.” (Hall 1999: 76)

In den Lernendenvorstellungen verweisen zwar einige auf die Geschichte des Kolonialismus, aber nur sehr wenige – drei von 44 – nehmen eine Überblicksperspektive über Teile der Kolonialgeschichte ein und verfügen punktuell auch über Detailwissen (3.4.3). Wie die Nicht-Nennung von Kolonialismus zu verstehen ist, bleibt unklar. Zum einen kann sie als Nicht-Thematisierung gelesen werden, die zum Ausdruck bringt, dass die Schüler_innen nicht viel darüber wissen, ihr Wissen darüber nicht für relevant halten – im Kontext des Sprechens über Globalisierung oder im Allgemeinen – oder es nicht zu ihrem unmittelbar abrufbaren Repertoire gehört.

Die Nicht-Nennung kann aber auch als De-Thematisierung interpretiert werden, also als aktive Auslassung dieses Teils der Geschichte. Die Markierung als De-Thematisierung ist hier nicht als individueller Vorwurf zu verstehen, sondern eher als Kontextualisierung in gesellschaftliche Diskurse. Im Gegensatz zu anderen ehemaligen Kolonialländern spielt der Kolonialismus in hegemonialen Geschichtserzählungen in Deutschland nahezu keine Rolle. Es gibt in Deutschland nicht nur eine massive Abwehr der Auseinandersetzung mit diesem Thema, sondern vor allem auch Ignoranz (Ziai 2016). Die Marginalisierung der Geschichte des Kolonialismus führen Conrad und Randeria auf drei Ursachen zurück. (a) Da das deutsche Kolonialreich von „verhältnismäßig geringer Dauer“ war und die „oft schmerzlichen Auseinandersetzungen im Zuge der Dekolonisierung nach 1945, die häufig zur Verankerung des kolonialen Erbes im nationalen Gedächtnis beigetragen haben“, in Deutschland nicht stattfanden, wurden „nicht in demselben Maße wie in anderen Gesellschaften Affinitäten und Konflikte, Sehnsüchte und Ängste“ (Conrad/Randeria 2002: 40) ausgelöst. (b) Anders als in anderen Ländern gibt in der Bundesrepublik keine „größeren Immigrationsgemeinschaften aus den ehemaligen Kolonien“ (ebd.), welche die Erinnerung an die Zeit des Kolonialreiches auf die politische Tagesordnung setzen. (c) Das „zentrale Ereignis des Holocaust“ beanspruchte die Aufmerksamkeit von Wissenschaftler_innen, was „andere Fluchtlinien der deutschen Geschichte als marginal erscheinen“ (ebd.) ließ.

Diese drei Argumente werde ich weiter unten in diesem Abschnitt kritisch diskutieren. Zunächst ist jedoch festzustellen, dass diese drei Argumente nicht mit dem reaktionären Argument verwechselt werden sollten, dass deswegen der

Kolonialismus weniger oder gar überhaupt keinen Einfluss auf die postkoloniale Situation in Deutschland hinterlassen hat, so wie dies in vielen dominanten Diskursen als „Mittel der Verharmlosung und Relativierung“ (Ha 2010a: 272) eingesetzt wird. Es geht hier vielmehr um eine Erklärung dafür, warum eine Anerkennung des Kolonialismus als fundamentaler Teil deutscher Geschichte und damit verbunden die Anerkennung von Deutschland als einem postkolonialen Raum vor spezifische Probleme gestellt ist. Ebenfalls von entscheidender Bedeutung für eine solche Erklärung ist aus meiner Sicht eine Art nationaler Abwehrreflex; eine Anerkennung des Kolonialismus als fundamentaler Teil der deutschen Geschichte geht auch mit einer Anerkennung der Kolonialität der Verhältnisse einher. Analog dazu und damit verbunden ist vielfach auf die spezifisch in Deutschland auftretende Schwierigkeit verwiesen worden, über Rassismus zu sprechen (Brodin 2016: 819; Messerschmidt 2008).

Eine dekoloniale politische Bildung zielt in jedem Fall darauf ab, den historischen Kolonialismus als Lerngegenstand zentral auf die Agenda zu setzen. Sie interveniert damit in einen Streit und positioniert sich darin, indem sie dafür plädiert, das postkoloniale Erbe Deutschlands anzuerkennen (4.2.1.1). Die zweite Forderung an historisch-politische Bildung besteht darin, die Auseinandersetzung mit Erinnerungspolitik und der postkolonialen Situation in Deutschland zum zentralen Lerngegenstand zu machen (4.2.1.2).

4.2.1.1 Historischer Kolonialismus als zentraler Lerngegenstand historisch-politischer Bildung

Der historische Kolonialismus als europäisches Projekt und natürlich insbesondere der deutsche Kolonialismus müssen aus meiner Sicht zu einem zentralen Lerngegenstand politischer Bildung werden. Ich werde an dieser Stelle gar nicht erst versuchen, das Ausmaß der Gewalt, der Zerstörung, des Tötens, der Ausbeutung, der Ausplünderung und der Entwürdigung, die vom von Europa ausgehenden historischen Kolonialismus, dem Sklavenhandel und dem Imperialismus verursacht wurden, in Worte zu fassen. Meine Sprache erscheint mir dem Gegenstand – der Geschichte des Kolonialismus allgemein – nicht angemessen. Darüber hinaus sehe ich mich nicht im Stande und auch nicht in der Rolle Überblick darüber zu geben, ohne dabei eine totalisierende Perspektive oder Sprechposition einzunehmen. Eine solche Perspektive – insbesondere wenn sie von einer Position der ehemals Kolonisierenden vorgetragen wird – birgt die Gefahr, über Auslassungen, Unsichtbarmachung oder Vereinnahmung die koloniale Gewalt auf epistemischer Ebene zu reproduzieren. Deutschsprachige, lesenswerte und einfach zugängliche – im Sinne von ohne große Vorkenntnisse verständliche – Überblicke oder Systematisierungen der (deutschen) Kolonialgeschichte gibt es aus einer weißen,

deutschen Perspektive einige, beispielsweise zu *Kolonialismus* (2012) allgemein von Jürgen Osterhammel und Jan Jansen oder die *Deutsche Kolonialgeschichte* (2016) von Sebastian Conrad. Meine Aufgabe sehe ich hingegen darin, konzeptionelle Überlegungen einer historisch-politischen Bildung für eine angemesseneren didaktischen Umgang mit dem Lerngegenstand und seiner Rolle im Bildungsverhältnis zu diskutieren, die im Zusammenhang mit meinen Ergebnissen der empirischen Untersuchung der Gespräche mit den Schüler_innen stehen.

In den letzten Jahren lassen sich erste Anzeichen eines (möglichen) Beginns eines Paradigmenwechsels im Umgang mit dem historischen Kolonialismus in der historisch-politischen Bildung verzeichnen. Die relativierenden und letztlich eher koloniale Annahmen bestätigenden als diese durch historische Auseinandersetzung infrage stellenden Perspektiven beginnen sich teilweise zu verschieben, wie sich beispielsweise anhand von Schulbüchern erkennen lässt (Grindel 2008). Diese Andeutung eines Paradigmenwechsels soll hier keineswegs ein Problem klein reden; ausführlich hat Josephine Apraku (2017) gezeigt, wie die koloniale und rassistische Kontinuität sich auch in Schulbüchern – in dieser Untersuchung in Geschichtsschulbüchern für die Sekundarstufe II zwischen 1970 bis in die Gegenwart – niederschlägt. Doch trotzdem können diese ersten Anzeichen eines Brüchigwerdens als ein Anknüpfungspunkt für einen möglichen, in der Zukunft liegenden Paradigmenwechsel gesehen werden.

Dieser Paradigmenwechsel, für den eine dekoloniale Perspektive eintritt, besteht aus meiner Sicht mindestens darin, dass (i) der deutsche Kolonialismus nicht mehr als irrelevantes Randphänomen abgetan wird, sondern zu einem zentralen Teil deutscher Geschichte bzw. einer *entangled history* wird; (ii) dass der deutsche Kolonialismus nicht auf die formellen Kolonien beschränkt bleibt, sondern ebenso die vielfältigen kolonialen Eingriffe in nahezu allen Erdteilen zu allen Zeiten der Geschichte des europäischen Kolonialismus seit dem 16. Jahrhundert einbezogen werden, er also als Teil des europäischen Projekts des Kolonialismus konzipiert wird; (iii) dass der Kolonialismus und Imperialismus konstitutiver und irreduzibler Teil der Entwicklung der deutschen Gesellschaft war und diese maßgeblich prägte; (iv) dass der Kolonialismus nicht durch die Übernahme kolonialer Ideologien verharmlost oder sogar verteidigt wird, was eine Auseinandersetzung mit konstitutiven Elementen der Geschichtswissenschaft und ihrer Kolonialität und Eurozentrismus voraussetzt; und (v) dass der Kolonialismus nicht als eine einseitige Aktion der Kolonisierenden als einzigen Akteuren, sondern vielmehr als eine widersprüchliche Herrschaftsstruktur mit vielen, auch ambivalenten Akteurspositionen gesehen wird, ohne dabei die Gewalttätigkeit dieser Struktur und die von ihr Privilegierten aus dem Blick zu verlieren.

(i) Die Geschichte des Kolonialismus als konstitutives Element historisch-politischer Bildung

Eine dekoloniale politische Bildung setzt sich dafür ein, dass der Kolonialismus zu einem zentralen Lerngegenstand wird, nicht zuletzt, da seine Auswirkungen die globalisierten Lebenswelten der Schüler_innen zutiefst prägen. Dafür stellt eine Revision der national fokussierten Perspektive in den Geschichtswissenschaften und der historisch-politischen Bildung eine Voraussetzung dar, zumal auch die Ausbildung der Nationalstaatlichkeit selbst als Teil des Prozesses von Globalisierung, Kolonialismus und Imperialismus – „die Globalisierung des Nationalstaats“ (Conrad 2010: 316) – verstanden werden kann. Kenntnisse über die Geschichte des Kolonialismus erscheinen so als Voraussetzung, um auch die gegenwärtigen Verhältnisse und Konflikte zu verstehen, sich zu orientieren und die eigenen Vorstellungen zu Geschichte und Gegenwart in einer globalen Welt reflektieren zu lernen. Auch in der Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften des Feldes der historisch-politischen Bildung muss der historische Kolonialismus einen größeren Stellenwert einnehmen. Dabei geht es aber nicht nur um die Frage des quantitativen Wissens, sondern insbesondere auch um konzeptionelles Wissen, das für eine historische Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus und seiner Auswirkungen auf die Gegenwart ebenso entscheidend ist.

(ii) Den Blick der Geschichte des Kolonialismus über den Tellerrand der formalen Kolonien

Die Reduktion des deutschen Kolonialismus auf Afrika durch die Schüler_innen korrespondiert mit der zentralen Rolle, die die vier deutschen afrikanischen Kolonien im Vergleich zu den asiatischen und ozeanischen Kolonien im Deutschen Kolonialreich einnahm. Dieser Aussage liegt jedoch eine Begrenzung des Begriffs des Kolonialismus auf die formalen Kolonien zugrunde. Für einen (didaktischen) Blick auf die differenzierten und vielfältigen Geschichten historischer Kolonialismen ist es wichtig, den Blick nicht auf die formalen Kolonien des deutschen Reiches zu beschränken. Doch schon die Auseinandersetzung mit den formalen Kolonien ist voller Widersprüche, Ambivalenzen und vielfältigen Formen der Rückwirkung auf die kolonisierende Gesellschaft. Schon innerhalb dieses Rahmens muss von „Kolonialismen im Plural“ (Conrad 2016: 15) gesprochen werden. Sebastian Conrad schlägt hier eine mögliche Systematik zur Analyse vor, obgleich diese ihrem Gegenstand nicht gerecht wird, und er auf die Grenzen der eigenen Perspektive verweist: Beispielsweise Togo kann so als Beherrschungskolonie, Kiatschou als Stützpunktkolonie und Deutsch-Südwestafrika teilweise als Siedlerkolonie charakterisiert und so unterschiedliche Kolonialpraktiken sichtbar gemacht werden (ebd.: 14).

Conrad plädiert aber für ein breiteres, die formale Definition übersteigendes Verständnis von Kolonialismus, das allerdings „seine Spezifik“ nicht verlieren dürfe, um nicht „unklar und unscharf“ (ebd.: 15) zu werden. Unter differenzierter Einbeziehung historischer Forschungen schlägt er vor, „territoriale Herrschaft, die geographische Distanz und die rechtliche Fixierung des kolonialen Status“ (ebd.) nicht zur Voraussetzung zu machen, Interaktionen als kolonial zu klassifizieren. Der koloniale Charakter von Interaktionen müsse nach ihm – in Abgrenzung zu einem allgemeinen Begriff von Herrschaft – hingegen die Voraussetzungen erfüllen, dass „1. imperiale und kolonisierte Gesellschaften unterschiedliche sozio-politische Ordnungen aufweisen, 2. [sie] auf eine unterschiedliche Geschichte zurückblicken und 3. [sie] seitens der Kolonisatoren auch durch die Vorstellung eines unterschiedlichen Entwicklungsstandes voneinander getrennt“ (ebd.: 15 f.) imaginiert werden. Vor diesem Hintergrund erscheinen zahlreiche Aspekte als relevant, wie etwa die deutsche Beteiligung am transatlantischen Sklavenhandel und der Aufbau kolonialer Handelsbeziehungen seit dem 17. Jahrhundert im Kontext der kurbrandenburgischen Kolonie Groß Friedrichsburg auf dem heutigen Gebiet Ghanas (van der Heyden 2001); die Beteiligung der deutschen Hansestädte am transatlantischen und globalen kolonialen Handel² (Weber 2004); der Aufbau des Reichtums großer deutscher Unternehmen, wie etwa der Nordwolle, auf der Grundlage großer kolonialer Ländereien in diesem Fall in Argentinien; die Auswanderung von Deutschen nach Süd- und Nordamerika, wie etwa nach Brasilien im 19. Jahrhundert (Conrad 2010: 229 ff.), ihre massive Beteiligung an dortigen Kolonisierungsprozessen sowie die Wirkung dessen für die kolonial beeinflusste Etablierung vom deutsch-nationalistischen Arbeitsethos – um die in meinem Imaginationshorizont zuerst auftretenden Aspekte zu nennen. Die Kontingenz der Beispielauswahl dieser Liste kann daran aufgezeigt werden, dass ich als Kind mit meinen Großeltern am Emdener Delft auf denjenigen Kanonen herumgeklettert bin, die im 17. Jahrhundert die Festung Großfriedrichsburg verteidigen sollte und die dort bis heute an die vermeintlich ruhmreiche Kolonialgeschichte erinnern. Die Liste ließe sich sehr lange fortsetzen und die unstrukturierte Darstellung verweist dabei auf ein Forschungsdesiderat der Verstrickung Deutschlands in die Geschichte der Kolonisierungsprozesse außer-europäischer Gesellschaften jenseits der formalen Kolonien. Klar ist dabei, dass

²Besonders hervorzuheben sind hier die bestehenden Bildungsprojekte, die gemeinsam mit Schüler_innen und Studierenden in Prozessen des forschenden Lernens, die lokale Verbindung zur Geschichte von Versklavung und kolonialen Handelsbeziehungen bearbeiten. Beispielsweise im Projekt ‚Gewebe der Sklaverei‘ gingen Schüler_innen gemeinsam mit Wissenschaftler_innen auf die lokale Spurensuche nach kolonialen Verstrickungen und Widerstandsgeschichten in Bezug auf die Eingebundenheit ihres lokalen Kontextes Bremen in den globalen Sklavenhandel.

Deutschland auch jenseits seiner formalen Kolonien in vielfältigen Formen am europäischen Kolonialismus beteiligt war und dieser nicht als in national getrennte Entitäten, sondern vielmehr als „ein europäisches Projekt“ (Conrad 2016: 16) verstanden werden sollte. Eine solche Perspektive hebt die vielfach vorgetragenen Argumente aus, die die Geschichte des deutschen Kolonialismus mit Bezug auf die verhältnismäßig geringe Dauer relativieren; obwohl bereits die „neuere kulturgeschichtliche Forschung gezeigt hat, dass die Rolle des überseeischen Kolonialismus“ der formalen Kolonien „nicht so marginal war, wie die ältere Literatur“ (Conrad 2010: 50) vermuten ließ.

Um die deutsche Verstrickung in das europäische Projekt des Kolonialismus – und zwar seit seines Beginns – zu veranschaulichen, sei hier ein weiteres Beispiel angefügt. Vom Geschichtsunterricht über Darstellungen in Publikationen für die Didaktik einschlägiger Verlage wie etwa Klett bis hin zu wirtschaftshistorischer Forschung und musealer Ausstellungspraxis werden die Augsburger Familien Fugger und Welser als erfolgreiche, mutige und nachahmenswerte Kaufleute und Finanziere dargestellt, die auch den ‚Mut‘ gehabt hätten, sich am überseeischen Handel in der ‚neuen Welt‘ zu beteiligen (Terkessidis 2019: 19 ff.). Tatsächlich beteiligten sie sich an einer „portugiesischen Plündertour“ an den heutigen Küsten von Kenia und Tansania, beteiligten sich am Handel mit versklavten Menschen, wie etwa 1528 mit 4 000 Versklavten, führten deutsche Besiedlungsprojekte in Venezuela durch, insbesondere um die dort ansässigen Menschen zu versklaven, und schlugen mehrere Aufstände einheimischer Menschen brutal nieder (ebd.). Bartholomé de Las Casas, Dominikanermönch und spätere Bischof von Chiapas kommentierte die Kolonialpraktiken der Welser in seinem berühmten *Bericht von der Verwüstung der westlichen Länder* von 1542 so:

„Sie [er nennt die Deutschen hier nur „eingefleischt Teufel“, MK] wüteten weit grausamer unter ihnen [den Ureinwohner_innen, MK], als alle bereits erwähnten Barbaren; ja noch viehischer und rasender, als die blutigierigsten Tiger und wütigsten Wölfe und Löwen. Vor Geiz und Habsucht handelten sie weit toller und verblendeter, als alle ihre Vorgänger, ersannen noch abscheulichere Mittel und Wege, Gold und Silber zu erpressen, setzten alle Furcht vor Gott und dem Könige, und alle Scham vor Menschen hintenan; und da sie so große Freiheiten genossen, und die Jurisdiktion des ganzen Landes in Händen hatten, so vergaßen sie beinahe, daß sie Sterbliche waren.“ (Las Casas 1542, zitiert nach Terkessidis 2019: 20)

Grundlegend erweitert wird der Horizont einer dekolonialen Geschichtsperspektive auf die deutsche Beteiligung am historischen Kolonialismus nochmals, wenn die Kritik des – vom kanadischen Historiker Robert L. Nelson (2009) so bezeichneten – Salzwasser-Modells kolonialer Geschichtsschreibung ernst genommen wird. Diese

Kritik zielt darauf ab, dass auch innereuropäische Prozesse als Kolonialisierung verstanden werden sollten. Für eine Geschichtsschreibung im deutschen Kontext würde dies bedeuten, die zentrale Rolle, die der ost- und südosteuropäische Raum gespielt hat, herauszuarbeiten und vor diesem Hintergrund sowohl die National- als auch die Kolonialgeschichte Deutschlands überdenken zu müssen. Dieser komplexen Fragestellung werde ich mich skizzenhaft im kommenden Abschnitt (4.2.1.4) zuwenden.

(iii) Der Kolonialismus prägt(e) maßgeblich die deutsche Gesellschaft

Effekte des Kolonialismus auf die deutsche Gesellschaft werden von den Schüler_innen – außer bei durch die ökonomische Frage des durch den Kolonialismus entstandenen Profits und durch die in Beziehung zur Geschichte des Kolonialismus gesetzte Existenz von Rassismus – nicht direkt angesprochen; die beiden Aspekte werde ich an späterer Stelle diskutieren (4.2.2; 4.2.3). Die Möglichkeit, die Geschichte der deutschen Gesellschaft über diese Aspekte hinaus, als vom Kolonialismus maßgeblich beeinflusst zu sehen, erscheint aber aus einer dekolonialen Perspektive als höchst relevant. Die deutsche Gesellschaft muss ebenso als postkolonialer Raum verstanden werden, wie die ehemals kolonisierten Gesellschaften – wenn auch von einer grundlegend anderen Perspektive aus. Sebastian Conrad spricht davon, dass kulturgeschichtliche Ansätze – deren Sichtbarkeit aus meiner Perspektive auf die jahrzehntelangen Interventionen selbstorganisierter Gruppen zurückgehen – verdeutlicht haben, dass der Kolonialismus „keine Einbahnstraße“ (Conrad 2010: 43) gewesen ist. Die Effekte des Kolonialismus auf die deutsche Gesellschaft sind dabei weniger als „Rückwirkungen“ als vielmehr als „gemeinsame Konstituierung der modernen Welt innerhalb des kolonialen Kontextes“ (ebd.) zu verstehen.

Ganz allgemein kann beispielsweise aus Sicht der Weltsystemtheorie von Immanuel Wallerstein der Kolonialismus als konstitutiv für kapitalistische Entwicklungen gesehen werden. Sebastian Conrad zufolge erscheint auch die – vordergründig als das Gegenteil von Globalisierung oder kolonialer Globalität erscheinende – Form der Nationalstaatlichkeit und die Entstehung und Konstitution nationaler Gesellschaftsordnungen als Effekt der „kolonialen Moderne“ (Conrad 2010: 65 ff.). Diesen allgemeinen Thesen ist aus meiner Sicht zuzustimmen, was aber keinesfalls eine detailliertere, konkretisierende Sicht auf die Verwobenheiten der Geschichten der deutschen Gesellschaft mit dem Kolonialen ersetzt. Der Kolonialismus prägte selbstverständlich die deutsche Gesellschaft maßgeblich auf ökonomischen und nationalpolitischen Ebenen. Doch prägte er ebenso kulturelle und symbolische Prozesse nahezu aller Lebensbereiche auf eine grundlegende Weise. Trotz der zahlreichen Studien, die die Verwobenheit lokaler oder nationaler Prozesse mit der

Geschichte des Kolonialismus herausarbeiten, bestehen hier nach wie vor riesige Forschungslücken. In den Blick geraten sind beispielsweise Kolonialwarenläden (EDEKA stand übrigens für ‚Einkaufsgenossenschaft deutscher Kolonialwarenhändler‘), Völkerschauen von Hagenbeck über die Oldenburger Dobbenwiese bis zum Oktoberfest, Kolonialliteratur vom ‚edlen Wilden‘ Winnetou bei Karl May über Pippi Langstrumpfs Taka-Tuka-Land über die Rezeption des kolonialen, modernekritischen Romans *Papalagi* von 1920 im Alternativmilieu der 1970 und 80er Jahre bis zu Fontanes Effi Briest, lokale und nationale Denkmäler, Museumsgüter und -ausstellungen usw. (für weitere Beispiele vergleiche beispielsweise den Band *Kolonialismus hierzulande*, herausgegeben von van der Heyden und Zeller (2007)). Diese Beispiele sind als Ausdrücke der konstitutiven Rolle zu verstehen, die der historische Kolonialismus für die Konstruktion von Individualisierungsweisen, Vergemeinschaftungsweisen und Denkweisen in kolonisierenden Ländern, und auch der deutschen Gesellschaft, hatte und hat (Kleinschmidt 2013). Dies betrifft neben Alltag, Kunst und nationaler Symbolik ebenso die Geschichte der Wissenschaft und ihrer Episteme selbst (Mignolo 2018).

Der oben ausgehend von Conrad und Randeria skizzierte Ansatz der geteilten, verwobenen oder verflochtenen Geschichten – oder auch *entangled histories* oder *histoire croisée* – erscheint hier ein sinnvoller Ausgangspunkt für eine dekoloniale historisch-politische Bildung. Oft wurden in postkolonialen Theorien die Kolonien als Laboratorien der Moderne bezeichnet (Stoler/Cooper 1997; Conrad 2016: 90 f.; 2010: 43). Da im kolonialen Imaginären die Kolonien oft als *tabula rasa* imaginiert wurden und einige Kolonialregime radikale Umgestaltungen von oben ‚einfacher‘ erscheinen ließen, da Widerstand brutaler niedergeschlagen werden konnte, dienten zahlreiche Kolonien als „Experimentierfeld“ (Conrad 2016: 43) für die biopolitischen Allmachtsfantasien der westeuropäischen Elite. Conrad nennt hier als herausragende Bereiche Stadtplanung, Geschlechterordnung und Eugenik. Diese gewaltvollen ‚Experimente‘ umfassten die Umstrukturierungen ganzer Städte, Bevölkerungen und gesellschaftlichen Arbeitsteilungen und dienten als Blaupause und wissenschaftliche Legitimation für Umstrukturierungen in Westeuropa. Als ein Beispiel verwobener Geschichten arbeitet Conrad die „Erziehung zur Arbeit in Ostafrika und Ostwestfalen“ (2010: 74 ff.) heraus. Er stellt differenziert dar, wie staatliche und kirchliche Akteure das Problem der ‚Arbeitsscheu‘ der Arbeiter_innen in Deutschland und in Deutsch-Ostafrika ähnlich – nicht gleich – konzeptionalisierten und welche Wechselwirkungen diese sozialanthropologisch-pädagogischen Diskurse und institutionalisierten Praktiken der Disziplinierung in Ostafrika und Ostwestfalen hatten, wie sich in der Namensgebung von Arbeiter_innensiedlungen bzw. sogenannten Arbeiterkolonien versinnbildlicht, die häufig

nach Kolonien benannt wurden. Dieser Zusammenhang war zum einen strukturell – also implizite, nicht explizit intendierte Überschreibungen der Diskurse und Praktiken in beiden Kontexten – bedingt, war aber durchaus auch explizites Ziel bevölkerungspolitischer Planung, wie an folgendem Zitat des Sozialanthropologen Fagus deutlich wird: „Es ist zu hoffen, daß der Besitz von Kolonien mit einer Bevölkerung, die weit unter unserer Rasse steht, einen erzieherischen Einfluss auf uns ausüben wird.“ (Fagus, zitiert nach El-Tayeb 2001: 120 f.)

Das Beispiel der Wechselwirkung der Erziehung zur Arbeit in der kolonisierten und kolonisierenden Gesellschaft habe ich hier aus unzähligen Beispielen verwobener Geschichten ausgewählt, weil es die Genealogie des ‚deutschen‘ Arbeitsethos, die normalerweise sogar von den Kritiker_innen als eine nationale Genealogie – als Geschichte innerhalb des nationalen Containers – erzählt wird, infrage stellt und erweitert. Die Perspektive der verwobenen Geschichte plädiert nicht dafür, die spezifischen historischen Konstellationen aus dem Blick zu verlieren, sondern verweist auf die Beschränkung des Blicks durch eine nationalisierte Perspektive. Das Konzept kann ein Ausgangspunkt sein, um alltägliche Phänomene, diskursive Elemente, institutionelle Strukturen in der deutschen Gesellschaft im Kontext ihrer postkolonialen Verstrickung in den Blick zu bekommen. Eine dekoloniale historisch-politische Bildung hat hier Gelegenheit, die diskursiven oder räumlichen Lebenswelten von Lernenden als Ausgangspunkt dekolonialer Reflexions- oder Aufarbeitungsprozesse zu entwickeln.

(iv): Keine Apologetik der Kolonialgeschichtsschreibung durch die unreflektierte Übernahme eurozentrischer und kolonialer Episteme

Die Verurteilung des Kolonialismus als gewaltvolles Unrecht in der Geschichte ist dabei in öffentlichen Diskursen keineswegs so eindeutig, wie es zu erwarten wäre. Häufig wird der Kolonialismus durch die Übernahme kolonialer Ideologien verharmlost, verteidigt oder glorifiziert. In Frankreich beispielsweise verfügte das Parlament 2005, dass im Schulunterricht die ‚positiven Aspekte‘ kolonialer Herrschaft betont werden müssten (Conrad 2016: 7). Die Apologetik des deutschen Kolonialismus wird in Schulbüchern ebenso deutlich, wie in den Lernendenvorstellungen. Beispielsweise Mark (Gym09), der durch auffällig fundiertes Wissen über die Kolonialgeschichte heraussticht, betont mehrfach, dass es dem Kolonialismus anzurechnen sei, dass die kolonisierten Gesellschaften überhaupt eine gesellschaftliche Ordnung hätten entwickeln können, was aus seiner Sicht die Bedingung für den Eintritt in die ‚Entwicklung‘ bzw. die Geschichte überhaupt darstellt (3.2.7). Die Kolonisierung der Amerikas bezeichnet er ebenfalls als „eine ganz gute Idee“ bzw. „gute Sache“, da sie so Teil einer Religion werden konnten (3.4.3). Diese Beispiele sollen illustrieren, wie die Übernahme bzw. Nicht-Reflexion kolonialer Episteme

ein koloniales und den Kolonialismus verteidigendes Geschichtsbild hervorbringen. Diese Ideen sind keineswegs als Irrwege oder Uninformiertheit zu interpretieren. Vielmehr sind sie fundamentaler Teil des kolonialen Erbes, wie Geschichte gedacht wird. Sie knüpfen direkt an Ideen an, wie sie beispielsweise Hegel, Marx (Kleinschmidt 2013) oder Weber (Kleinschmidt 2017) formuliert haben.

Eine dekoloniale historisch-politische Bildung muss die Episteme von Geschichte – die Verwobenheit zentraler Elemente der Geschichtswissenschaft mit Kolonialität und Eurozentrismus – dekolonisieren. Ohne die reflexive Aufarbeitung der Kolonialität läuft historisch-politische Bildung Gefahr, die kolonialen Annahmen zu reproduzieren. Der Historiker Dipesh Chakrabarty (1992) bezeichnete diese Unterfangen als die Aufgabe, Europa zu provinzialisieren. Ihm zufolge ist der Geschichtswissenschaft und der hegemonialen Geschichtsschreibung das „hyperreale Europa“ (ebd.: 292) als impliziter Agent eingeschrieben. Hyperreal ist es, weil es nicht um das wirkliche ‚Europa‘ geht, das als solches ja gar nicht existiert, sondern um dasjenige, das Maßstab und Norm der Wissenschaften, Grundlage der Epistemologie selbst darstellt und in den akademischen Wissenskomplexen als hyperreales anwesend ist.

„Den Versuch zu unternehmen, dieses ‚Europa‘ zu provinzialisieren, heißt, das Moderne als Feld von Auseinandersetzungen zu begreifen. Es bedeutet, die bislang privilegierten Erzählungen der Staatsbürgerschaft mit Erzählungen anderer menschlicher Bindungen zu überschreiben, die sich von erträumten Vergangenheiten und Zukunftsentwürfen nähren, in denen Kollektivitäten weder durch die Rituale der Staatsbürgerschaft noch durch den Alptraum der durch die ‚Moderne‘ geschaffenen ‚Tradition‘ definiert sind.“ (ebd.: 309)

Jede Geschichte von Gesellschaften außerhalb Westeuropas muss als defizitäre, als Mangel, als ein noch-nicht oder noch-nicht-soweit erscheinen, da der implizite Maßstab, das Telos das des hyperrealen Europas darstellt. Eine vermeintlich neutrale Geschichtsschreibung ist also alles andere als das; oder um es mit Fanon zu sagen: „Für den Kolonisierten ist Objektivität immer etwas, das sich gegen ihn richtet.“ (Fanon 1961: 65).

(v) Agency von Kolonisierten als wichtiger Ausgangspunkt einer dekolonialen historisch-politischen Bildung

In den Lernendenvorstellungen erscheinen die Kolonisierten oft nur als Spielball der mit Agency ausgestatteten Kolonisierenden. Eine Minderheit thematisiert diese Agency aber durchaus, zu der auch Mark (Gym09) gehört, der in seinen Ausführungen die Agency von Kolonisierten als Flucht vor Versklavung und schlechten

Lebensbedingungen, gewalttätige Aufstände gegen die East India Company und nationale Unabhängigkeitsbewegungen thematisiert (3.4.3). Demgegenüber stehen die zahlreichen Denkweisen, in denen die Schüler_innen entweder die Kolonisierten gar nicht als Handelnde thematisiert haben, oder in denen die Darstellungen der kolonialen Begegnungen auf eine dermaßen stereotype Weise vorgestellt werden, dass hier jede Agency der Kolonisierten ausgeschlossen ist, wie etwa bei Finn (HS04). Er stellt sich die koloniale Begegnung so vor, dass die Kolonisierten aufgrund zu gering ‚entwickelter‘ Intelligenz ‚veräppelt‘ wurden, indem sie Gold gegen ‚wertlose Gegenstände‘ getauscht hätten (3.4.3). Solche Stereotype finden sich auch in Schulbuchdarstellungen wieder (Apraku 2015). Solche Stereotype gilt es bei der Thematisierung von Kolonialismus als Lerngegenstand unbedingt zu reflektieren und zu problematisieren.

Eine historisch-politische Bildung muss einen Schwerpunkt auf die Agency von Kolonisierten legen. Dies ist zum einen die Grundlage dafür, den Kolonialismus als komplexe und widersprüchliche Herrschaftsstruktur mit ambivalenten Akteurspositionen sowohl innerhalb der kolonisierenden als auch der kolonisierten Gesellschaft zu verstehen, wobei die Hervorhebung der Ambivalenz nicht zu einer Apologetik der europäischen Täterschaft in Bezug auf Versklavung und Kolonialismus führen darf. Am Beispiel der Aussagen des emeritierten Professors für Geschichte Jörn Rüsen, angesehener Geschichtswissenschaftler und -didaktiker, der beispielsweise das Konzept des Geschichtsbewusstseins maßgeblich mitprägte, zeigt sich, wie der vordergründige Einbezug von Agency von Kolonisierten zur Geschichtsklitterung führen kann. In einem im Nachhinein abgedruckten Streitgespräch verstieg er sich zur folgenden Aussage:

„Nehmen wir zum Beispiel Sklaverei. [...] Das ist ein wunderbares Beispiel für die nicht-westlichen Intellektuellen, uns ein schlechtes Gewissen zu machen. [...] Jetzt frage ich, wer denn die Sklaven gemacht hat? Die sind doch nicht vom Himmel gefallen. Das waren nicht die westlichen Händler, das waren die Schwarzen selber. Und wer hat die Sklaverei abgeschafft? Der Westen!“ (Rüsen/Völkel 2017: 228, zitiert nach Mecheril 2020: 104)

Dies kann zum einen so gedeutet werden, dass es in der „bürgerlichen, national geprägten Wissenschaft“ immer noch nicht so einfach ist, über die „Gewalttätigkeiten der europäischen Moderne in Europa“ (Mecheril 2020: 104) – oder wie die Schülerin Lara oder Walter Mignolo es ausdrücken würden, die „dunkle Seite“ (Lara, Gym18) der Moderne – zu sprechen. Vertreter_innen nationaler Geschichtsschreibung scheinen ein starkes Bedürfnis nach Schuldabwehr zu haben, das ihnen weiterhin die unilineare Geschichtsschreibung der eigenen nationalen Teleologie

ermöglicht. Doch in dem Zitat steckt noch ein weiteres Element, das ich hervorheben möchte. Während das ‚Böse‘ hier als Teil der Agency der „Schwarzen selber“ erscheint, erscheint die auf Emanzipation und Fortschritt zielende Agency im festen Besitz der ‚Weißen‘ respektive des ‚Westens‘ zu sein. Dieses koloniale Bild von Geschichte ist durchaus weit verbreitet, wie ich im Abschnitt zur kolonialen Raum-Zeit-Matrix (4.2.2.2) weiter ausführen werde.

Eine dekoloniale historisch-politische Bildung muss die Agency von kolonisierten Akteuren als wichtigen Bezugspunkt nehmen, um den genannten problematischen Konstellationen entgegenzuwirken. Hier gibt es zahlreiche Anknüpfungspunkte in postkolonialen Forschungen, von bekannten historischen Ereignissen, wie dem Maji-Maji-Aufstand in Deutsch-Ostafrika als ein Beispiel von Aufständen in nahezu allen deutschen Kolonien (Terkessidis 2019: 94) über gut dokumentierte, komplexe biographische Perspektiven auf wie beispielsweise von Samuel Maharero in Deutsch-Südwestafrika (Förster 2010) bis zu alltägliche Herrschaftsformen unterlaufenden Praktiken wie beispielsweise in den Auseinandersetzungen um das ‚Mischehen‘-Verbot in den deutschen Kolonien (Kundrus 2003: 219 ff.). In der postkolonialen Forschung gibt es vielfältige Auseinandersetzungen über die Schwierigkeiten und Möglichkeiten der ‚Rekonstruktion‘ der Perspektive von Kolonisierten angesichts der archivalischen Dominanz der kolonialen Perspektive, auf die beispielsweise die methodologischen Ansätze des kontrapunktischen Lesens von Edward Said oder die Polyphonie in *L'Amour, la Fantasia* von Assia Djebar in der postkolonialen Theorie prominente Antworten darstellen (Kleinschmidt 2013). Dieser dekoloniale Anspruch verbleibt an dieser Stelle aber ein Forschungsdesiderat und kann hier nicht ausführlich besprochen werden.

4.2.1.2 Erinnerungspolitische Auseinandersetzungen um den deutschen Kolonialismus als zentraler Lerngegenstand

S: [...] Weil Afrika war ja mal kolonialbesetzt, da gab es ja ganz viele Kolonien. Und die wurden ja von den Europäern, gerade von den Engländern, extrem ausgeraubt. Und ich glaube die wirtschaftliche Lage und auch die Lage von der afrikanischen Bevölkerung wäre um einiges besser, wären die Bodenschätze noch erhalten. Weil wenn man jetzt hört wie viel Gold, Öl und diese ganzen fossilen Brennstoffe Wert sind – oder allgemein die endlichen Stoffe – dann würde die Wirtschaft da ja boomen. Und auch der Bevölkerung würde es in dem Punkt besser gehen. Deswegen wäre es von der EU auch nur gerecht, oder von Europa auch nur gerecht, diese Leute aufzunehmen. Aber an der jetzigen Situation kann unsere Generation ja zum Beispiel nichts. Ich kann ja nichts dafür, dass damals meine, ähm, Vorfahren die afrikanischen Kolonien ausgeraubt haben. (Gym12, Pascal)

Pascal setzt hier, wie eingangs erwähnt, die Geschichte des Kolonialismus in einen Zusammenhang mit der ungleichen Reichumsverteilung der Gegenwart. Damit erkennt er erinnerungspolitisch die koloniale Vergangenheit als Teil der europäischen Geschichte an. Dabei bleibt sein Gedanke der Anerkennung nicht rein ideell. Aus der kolonialen Ungerechtigkeit der Vergangenheit leitet er die Forderung einer aufnehmenden Migrationspolitik für die Gegenwart ab. In den erinnerungspolitischen Diskussionen in Bezug auf den NS erinnert er sich und diskutiert er dann das intergenerationelle Erbe der Verantwortung für die Verbrechen der Vergangenheit. Unabhängig davon, zu welchem Schluss er in Bezug auf die ethische Verpflichtung der Annahme oder Nicht-Akzeptanz des Erbes letztlich käme, bietet die Art und Weise dieser Frage Anknüpfungspotenzial für eine dekoloniale historisch-politische Bildung.

Für eine dekoloniale historisch-politische Bildung geht es hier darum, dafür zu sensibilisieren, dass wir in einer postkolonialen Gesellschaft leben, die grundlegend von der Geschichte des Kolonialismus geprägt worden ist, deren Spuren omnipräsent sind und sich nicht nur als Artefakte, sondern in sich transformierten Formen immer wieder neu aktualisiert. Dekoloniale Perspektiven zielen darauf, die Kolonialität von Vergangenheit und Gegenwart sichtbar und problematisierbar zu machen. Darüber hinaus geht es aber auch darum, die Frage der Erinnerungskultur als einen Ort des Streits sichtbar zu machen – wer schreibt hier für wen und wofür Geschichte fest – sowie den Schüler_innen im Sinne einer Handlungsfähigkeit mögliche Positionierungen und Interventionsmöglichkeiten zugänglich zu machen. Normativ zielt eine dekoloniale politische Bildung darauf, für eine Anerkennung der aus den kolonialen Verbrechen erwachsende Verantwortung zu streiten. An die Frage der symbolischen Anerkennung von Verantwortung knüpft sich die Frage der materiellen Reparation an – der Terminus ‚Wiedergutmachung‘ erscheint mir hier unangemessen. Jenseits einer migrationspolitischen Reparation im Sinne Pascals, deren Zusammenhang aber durchaus auch Teil der Diskussion sein kann, ginge es hier wohl eher um angemessene Reparationszahlungen, kompletten Schuldenerlass für ehemals kolonisierte Länder und Strukturveränderungen ökonomischer, sozialer und politischer Prozesse, wie sie vor wenigen Jahrzehnten im Zusammenhang trikontinentaler Süd-Süd-Organisationen und teilweise heute auch gefordert werden (Kaleck/Theurer 2018). Postkoloniale Erinnerungspolitik ist ein Ort des Streits, ein politischer Ort; und genau diesen Ort gilt es sich aus Sicht einer dekolonialen historisch-politischen Bildung mit den Lernenden zu erschließen. Dafür bedarf es der Kenntnis von Akteur_innen und Streitthemen. Auch Ansätze des forschenden Lernens würden sich hier – insbesondere zur Erschließung des lokalen Raums der Lernenden – anbieten, wie nicht nur im universitären Kontext inzwischen oft erprobt.

Dabei kann eine dekoloniale politische Bildung an die Arbeit zahlreicher dekolonialer Initiativen anknüpfen, die diese Fragen zum öffentlichen Streitthema gemacht haben. So gibt es eine Reihe von Wissenschaftler_innen und Initiativen, die postkoloniale Stadtrundgänge, Ausstellungen oder Aktionen und Kampagnen zur Straßenumbenennung durchgeführt haben. Sie haben aufgezeigt, wie Sprache, Namen, Museen, Institutionen, Denkmäler und kulturelle Symboliken lokal direkt durch den Kolonialismus geprägt wurden und das koloniale Erbe still und bisher meist unhinterfragt im Stadtraum repräsentiert war (BpB 2019). In diesen Rahmen gehören auch die zahlreichen Decolonize-Gruppen, die sich gegen die De-Thematisierung wehren. Wichtige Inspirationsquellen können hier ebenso die Auseinandersetzungen um das Humboldtforum darstellen, in denen verschiedenste Akteur_innen die fehlende Aufarbeitung von Deutschlands postkolonialem Erbe oder die Ausblendung der kolonialen ‚Beschaffung‘ der Ausstellungsstücke thematisiert sowie die Reproduktion kolonialer Muster in der Ausstellungspraxis problematisiert haben, wie etwa die Logik der ‚Entdeckung‘ oder der Ausblendung des kolonialen Hintergrunds von Humboldt selber (zu den postkolonialen Kritiken vgl. bspw. Terkessidis 2019: 47 ff.). Insbesondere zu nennen sind hier Akteur_innen, wie ISD, Berlin postkolonial, das Bündnis „Völkermord verjährt nicht!“ und andere, die die immer noch ausstehende Anerkennung des Völkermords an den Herero und Nama einfordern und beispielsweise die an koloniale Haltungen erinnernde Rückgabepaxen der zu kolonialwissenschaftlichen Zwecken geraubten Schädel kritisieren (Melter 2014). Als letztes Beispiel einer potenziell langen Liste soll hier noch die Klage durch namibische Akteur_innen nicht unerwähnt bleiben, die die Bundesregierung, die jegliche Reparationszahlungen kategorisch ablehnt, auf der Basis des Völkerrechtsverstoßes an einem New Yorker Gericht auf Reparationszahlungen verklagen. Diese Interventionen wurden auch schon – wenn auch nur punktuell und vereinzelt – in Bildungsprogramme umgesetzt. Verwiesen sei hier beispielsweise auf die Erfahrungen mit den Lehrer_innenfortbildungsprogrammen „Hier und jetzt! Kolonialismus und Kolonialrassismus im Schulunterricht“ oder Projekten zum forschenden Lernen mit Jugendlichen zur lokalen Verankerung der Sklaverei im Bremer Stadtraum (AriC 2018). Diese – und andere, hier nicht benannte – vielfältigen Interventionen haben schon viel erreicht – und stehen gleichwohl noch am Anfang, gemessen an dem Ziel einer erinnerungspolitischen Anerkennung, gesellschaftspolitischen Aufarbeitung und der Zahlung von Reparationen. Zumindest haben sie erreicht, dass der Anfang eines solchen Prozesses denkbar wird und das Thema des deutschen Kolonialismus nicht mehr ganz verschwiegen werden kann. Als Symptom dieses Wandels kann die erstmalige Aufnahme des Themas in den Koalitionsvertrag der CDU-SPD-Regierung von 2018 gelten. Neben der „Aufarbeitung

der NS-Terrorherrschaft und der SED-Diktatur gehöre eine Beschäftigung mit der „deutschen Kolonialgeschichte“ zum „demokratischen Grundkonsens“ (zitiert nach Terkessidis 2019: 10).

Im Folgenden werde ich die Forderungen der Erklärung des bundesweiten Netzwerks zur Dekolonisierung der Erinnerungskultur von 2018 darstellen, an der zahlreiche der bereits kursorisch aufgeführten dekolonialen Initiativen beteiligt³ waren, um ein mögliches – sich aus wichtigen Basisgruppen entwickeltes – Spektrum dekolonial inspirierter Transformationsprozesse der deutschen Erinnerungskultur aufzuzeigen. Das Bündnis kritisiert bereits die Form der Aufnahme des Themas in den genannten Koalitionsvertrag, denn hier wird der Kolonialismus nicht explizit – im Gegensatz zur NS-Terrorherrschaft und der SED-Diktatur – als Unrechtsherrschaft benannt. Ebenfalls kritisiert wird die Beschränkung auf die deutsche Kolonialgeschichte, denn Kolonialgeschichte sei „eben keine nationale, sondern eine verwobene Geschichte Kolonisierender und Kolonisierter, welche nicht länger einseitig von Deutschland aus interpretiert werden darf“ (Bundestreffen der Initiativen zur Dekolonisierung der Erinnerungskultur 2018). Gefordert wird, dass die Bundesregierung im Sinne der unterzeichneten UN-Erklärung gegen Rassismus von 2001 Kolonialismus als „Unrecht“ benennt und „unmissverständlich verurteilt“ (ebd.). Weiter wird gefordert, „jegliche Forschung an menschlichen Überresten aus kolonialen Kontexten, die nicht der Rückführung dieser Gebeine dient, sofort zu stoppen sowie ausreichend finanzielle Mittel zur Verfügung zu stellen, um die Rückführung der Gebeine in Zusammenarbeit mit den Herkunftsgesellschaften zu organisieren. Weiterhin wird gefordert, dass die Bundesregierung dem Beispiel der Bundesländer Berlin und Hamburg folgt und die „Nachfahr*innen der Opfer des deutschen Genozids (1904–08) an den Herero und Nama [...] um Entschuldigung“ (ebd.) bittet. In diesem Kontext soll auch über die „zu zahlende Entschädigung für den von der deutschen Regierung im Rahmen des Genozids vollzogenen Land- und Viehraub verhandelt“ (ebd.) werden. Des Weiteren sollen ausreichende Mittel für die Provenienzforschung zu

³Konkret beteiligt waren hier die folgenden Gruppen: AfricAvenir International, AFROTAK TV cyberNomads, Arbeitskreis Hamburg Postkolonial, Arbeitskreis Koloniales Vergessen. Quo Vadis, Hamburg? Arbeitskreis Panafrikanismus München, Arca – Afrikanisches Bildungszentrum e. V., Augsburg postkolonial, Berlin Postkolonial, Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag – BER, Cottbus postkolonial und postsozialistisch, decolonize Jena, Decolonise Academia; Tübingen, Düsseldorf postkolonial, Dresden Postkolonial, FuturAfrik – Forum für Globale Gerechtigkeit Halle Postkolonial, Initiative Schwarze Menschen in Deutschland, ISD – kassel postkolonial, Kirchliche Arbeitsstelle Südliches Afrika – KASA Leipzig Postkolonial, [muc] münchen postkolonial, Potsdam postcolonial, Schwarze Diaspora Hochschulgruppe Potsdam Tanzania-Network.de.

Kulturobjekten aus kolonialen Kontexten in deutschen Museen und Sammlungen zur Verfügung gestellt werden und die betroffenen Gesellschaften „über den Verbleib der in kolonialen Gewaltkontexten angeeigneten Kulturschätze“ (ebd.) informiert werden. Die betroffenen Gesellschaften sollen die Möglichkeit erhalten, die geraubten Kulturgüter zurückzuerhalten. Darüber hinaus müssten die öffentlichen Museen dekolonisiert werden, da die Repräsentation in der Regel „noch heute auf den eurozentrischen und nationalistischen Ideen des 19. Jahrhunderts [basieren], die zu einer rassistischen Konstruktion des außereuropäischen ‚Anderen‘ geführt haben“ (ebd.). Die gewaltvolle Kolonialgeschichte wird zudem „oft verharmlost oder verschwiegen“ (ebd.). Dabei müssten die Nachkommen der Kolonisierten als „maßgebliche Expert*innen“ eingeladen und in die „Museums-team“ (ebd.) eingebunden werden. In Bezug auf Bildung und Geschichtsunterricht fordert das Bündnis

„den schulischen und universitären Geschichtsunterricht zu globalisieren und zu diversifizieren. Der kritischen Auseinandersetzung mit dem europäischen Kolonialismus und Rassismus sowie der Erinnerung und Würdigung des antikolonialen Widerstands muss ein zentraler Platz in den Lehrplänen von Schulen, Universitäten und Fortbildungseinrichtungen für Lehrkräfte eingeräumt werden. Die Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen mit externen Bildungsexpert*innen aus Initiativen zur Dekolonisierung und gegen Rassismus ist stärker zu fördern. [...] Zudem soll eine namibisch-deutsche Schulbuchkommission einberufen werden.“ (ebd.)

Dieser Forderungskatalog ist keineswegs abschließend zu verstehen; allein die Fokussierung auf den namibischen Kontext macht die Begrenztheit der Forderungen deutlich. Und trotz seiner Begrenztheit greift er weit über das hinaus, was im erinnerungspolitischen Alltagsgeschäft zur Zeit als durchsetzbar erscheint. Jeder der darin benannten Punkte kann einer dekolonialen politischen Bildung als möglicher Startpunkt dienen, sich die erinnerungspolitischen Auseinandersetzungen um den Kolonialismus als Ort des Streits zu erarbeiten.

In den folgenden zwei Abschnitten werde ich zwei Fragen nachgehen: Die Beziehung zwischen der Erinnerung an die Shoah und dem Kolonialismus und der Frage der Bestimmung des Begriffs des Kolonialismus, insbesondere für den deutschen Kontext. Mir ist bewusst, dass diese aus meiner Sicht heiklen Fragen auch Dissens hervorrufen werden. Da ich aber die Verhandlung von Dissens für eine produktive Art der Auseinandersetzung halte und sie wichtig für die Kontextualisierung und Bestimmung einer dekolonialen politischen Bildung sind, habe ich sie trotzdem geschrieben.

4.2.1.3 Kolonialismus und Shoah als zwei kompetitive Paradigmen von Geschichte und historisch-politischer Bildung?

Der mehrfach von den Schüler_innen aufgegriffene Bezug zum Nationalsozialismus ist der Ausgangspunkt dieses Abschnitts, in dem das Verhältnis von Kolonialismus und Shoah innerhalb einer dekolonialen historisch-politischen Bildung kursorisch diskutiert wird.

4.2.1.3.1 Die Shoah als Legitimationsfigur im neuen deutschen Nationalismus

Merle (Gym21) argumentiert in ihren Überlegungen zu der Frage nach den Ursachen der ‚Unterentwicklung‘ Afrikas, dass die Regierungsform der Alleinherrschaft in Afrika sehr verbreitet sei (3.2.4). Einen Grund dafür sieht sie in der Erfahrung des Nationalsozialismus. Diese habe es in Europa ermöglicht, daraus zu lernen und demokratische Regierungsformen zu entwickeln. Die Erfahrung des Nationalsozialismus wird so in ein Überlegenheitsnarrativ integriert, indem die ‚Entwicklung‘ und ‚Unterentwicklung‘ begründet wird. Dies wirft die Frage danach auf, welche Rolle der Nationalsozialismus im Geschichtsverständnis hat und wie sein Verhältnis zum Kolonialismus aus Sicht einer dekolonialen historisch-politischen Bildung verstanden werden kann. Aus meiner Sicht ist die Rolle, die der Nationalsozialismus im hegemonialen Diskurs einnimmt, als ambivalent zu betrachten. Zum einen stellt er ein schwieriges Erbe (2.3.3.2) dar, das mit Sharon Macdonald als eine Vergangenheit betrachtet wird, die als bedeutsam für die Gegenwart angesehen wird und die insofern schwierig ist, als dass sie eine positive, selbstbestätigende Identitätskonstruktion in der Gegenwart herausfordert (Macdonald 2009: 1). Auch wenn Deutschland sich als ‚Erinnerungsweltmeister‘ inszeniert und der Mythos genährt wird, Staat und Gesellschaft hätten die NS-Vergangenheit hervorragend und umfassend aufgearbeitet, stellt sich bei kritischer Betrachtung heraus, dass die tiefer gehende Anerkennung von der BRD als eine postnationalsozialistische Gesellschaft alles andere als abgeschlossen ist. Allerdings haben sich die Abwehrreflexe im hegemonialen Diskurs grundlegend verschoben. Zwar gibt es immer noch zahlreiche Stimmen, die diesen Teil der Geschichte lieber ausblenden wollen, doch erscheint spätestens mit der rot-grünen Regierung in den 1990er Jahren eine erinnerungspolitische Transformation eingeleitet worden zu sein.

Konkurrierend zu Schuldabwehr und Relativierung wurde der Einbezug des Nationalsozialismus in das nationale Narrativ bzw. seine vorgeblich umfassende gesellschaftliche Aufarbeitung zur Staatsräson. 1999 wurde in Serbien und im Kosovo beispielweise nicht trotz, sondern wegen ‚Auschwitz‘ das erste Mal wieder ein Angriffskrieg mit deutscher Beteiligung durchgeführt

(El-Tayeb 2016: 169 ff.). ‚Auschwitz‘ wurde so zu einer nationalen Legitimationskonstruktion, die aus der deutschen Täter_innenschaft bzw. der vermeintlich gelungenen Aufarbeitung eine besondere, deutsche ‚Verantwortung‘ ableitet, die sich auf den zweiten Blick als eine deutsche Überlegenheitskonstruktion herausstellt. Die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Verbrechen – die Singularitätsthese – begründete sich insbesondere im sogenannten Historikerstreit Ende der 1980er Jahre als Replik von Jürgen Habermas gegen nationalistische Relativierungsversuche des reaktionären Historikers Ernst Nolte. Die Singularitätsthese wurde im Zuge der Auseinandersetzungen in den 1990er Jahren zum einen auf eurozentrische Weise globalisiert und zum anderen paradoxerweise dafür verwendet, eine deutsche Überlegenheit und damit das Recht auf militärische Intervention aufgrund der aufgearbeiteten Täter_innenschaft zu beanspruchen. Die nach wie vor mit rechten Relativierungsversuchen des Nationalsozialismus konkurrierende relative Hegemonie dieser neuen erinnerungspolitischen Staatsräson kann auch als eine Transformation des deutschen Nationalismus interpretiert werden, in der Deutschland als zentraler Teil des ‚Westens‘ oder der ‚westlichen Moderne‘ imaginiert wird. Dieser transformierte Nationalismus, in dem die Shoah als Ressource fungiert, bringt dabei veränderte, aber ebenso problematische Formen des Othering und Selfing hervor.

4.2.1.3.2 Zivilisationsbruch?

Die Shoah bzw. das als Symbol dafür fungierende Auschwitz wurden und werden häufig als „Zivilisationsbruch“ (Diner 1988; Salzborn 2015) interpretiert. Zwar stellt auch Diner fest, dass es nicht die Gewaltförmigkeit oder massenhaftes, genozidales Töten ist, das den Unterschied zu anderen historischen Gewaltformen ausmacht. Das den Bruch ausmachende Spezifikum der Shoah ist nach Diner das Töten ohne Zweck der Selbsterhaltung im eliminatorischen Antisemitismus. Dies wird auch als „Erlösungsantisemitismus“ (Klävers 2019: 202) verstanden. Damit einher geht auch die Abwehr gegen das Konzept, Antisemitismus als eine Form von Rassismus zu verstehen. Das qualitative Unterscheidungsmerkmal sei neben dem eliminatorischen Element, dass der Antisemitismus Angebote zur „Welterklärung“ (ebd.: 207) liefere, was ihn so attraktiv mache. Diese Annahmen erscheinen aus einer dekolonialen Perspektive als diskussionswürdig. Im Sprechen über die Unterscheidung zwischen Rassismus und Antisemitismus findet häufig eine Art Relativierung von Rassismus und Kolonialismus statt. Rassismus erscheint hier als zweckgerichtet und rational, während Antisemitismus dies eben nicht sei. Neben dieser problematischen Hierarchisierung von Rassismus und Antisemitismus erscheint auch die kategorische Differenzierung und die kategorialen

Unterscheidungsmerkmale als wenig überzeugend. Absolut nicht nachvollziehbar ist die Vorstellung, Rassismus böte keine „Welterklärungen“, da doch genau dies eine zentrale Funktion dieser Herrschaftsform ist. Auch die eliminatorische Form – das Ziel des Tötens als Selbstzweck – findet sich in verschiedenen Formen des Rassismus, wie etwa im Genozid an den Herero und Nama 1907 in Deutsch-Südwestafrika oder in der jüngeren Geschichte im Völkermord 1994 in Ruanda.

Meine Argumentation zielt hier nicht darauf ab, die spezifischen Elemente des Antisemitismus verkennen und nivellieren zu wollen. Ganz im Gegenteil erscheint aus einer dekolonialen Perspektive diese Form der Sakralisierung oder Fetischisierung als problematisch, die schon im Begriff des „Zivilisationsbruch“ aufscheint; nicht nur, weil so eine eurozentrische Perspektive eingenommen würde, mit der das Leid und die Gewalt kolonialer Herrschaft relativiert wird, sondern insbesondere auch, weil so die Perspektive der Kritik des Antisemitismus verengt und stumpf wird. Für den Bildungskontext hat Theodor W. Adorno durch seine Radioansprache *Erziehung nach Auschwitz* den berühmt gewordenen Imperativ geprägt, dass die „allererste“ Forderung an Erziehung sei, dass „Auschwitz nicht noch einmal sei, [...] daß Auschwitz sich nicht wiederhole“ (Adorno 1966: 88). Auschwitz als einen Bruch darzustellen, fällt weit hinter die Gedankenfigur einer Dialektik der Aufklärung zurück. Für Adorno bestand eine Erziehung nach Auschwitz keineswegs in einer sakralen Singularisierung der Shoah, sondern vielmehr darin, ein „allgemeines Bewusstsein jener Mechanismen“ zu wecken, „die die Menschen so machen, dass sie solcher Taten fähig werden“ (ebd.: 90), und ihre tiefe Verankerung in der bürgerlichen Gesellschaft zu erforschen und erkennen zu lernen. Gerade weil auch die sprachlichen und denkerischen Mittel, die uns für Analyse und Reflexion zur Verfügung stehen, selbst mit Herrschaft verstrickt sind, braucht es zur Erreichung dieses Ziels eine Reflexion jenseits von starren, festgefahrenen Strukturen.

Zu jeder Reflexion über die erinnerungspolitischen Konstellationen in Bezug auf die Shoah gehört immer auch die Frage, wer wie und mit welchem Ziel über die Shoah spricht. Besonderes Augenmerk ist beim Sprechen über die Shoah in Deutschland auf deutsche Schuldabwehrreflexe und Formen von sekundärem Antisemitismus zu legen, die ressentimentgeladene Argumentationen in ihrer Infragestellung der Singularität reproduzieren. Astrid Messerschmidt stellt dabei beispielsweise heraus, dass auch der „vieltimmige postkoloniale Diskurs“ dazu genutzt werden könne, eine „Bedürfnis nach Schuldabwehr zu befriedigen“, wenn an die Stelle einer komplexen Aufarbeitung „kolonialer Hybridität“ eine Projektion aller Schuld für „weltweite Ungerechtigkeit und Gewalt“ auf die „mit dem ‚Westen‘ identifizierte[n] Verursacher [...] USA oder Israel“ (Messerschmidt

2019: 154) stattfände. Ebenso gilt es aber, die Instrumentalisierung der Shoah für nationalistische Zwecke oder die neokoloniale Etablierung und Hegemonisierung des ‚Westens‘ und der Konstruktion und Abwertung seiner ‚Anderen‘ zu legen.

4.2.1.3.3 Von doppelten Standards

Die Vorstellung eines Zivilisationsbruchs durch die Shoah wurde schon früh von dekolonialen Theoretiker_innen infrage gestellt, die weniger ‚überrascht‘ von der Qualität der in der Shoah ausgeübten Gewalt waren und weniger ‚erschreckt‘ davon, wozu Menschen fähig sind. Beispielsweise W.E.B. Dubois (1947: 23) oder James Baldwin (1963: 53) erschienen die Gewalt und Entmenschlichung der nationalsozialistischen Verbrechen vor dem Hintergrund der Kenntnis über die koloniale Gewalt aus der Perspektive von Nachfahren von Kolonisierten und Versklavten keineswegs als unvorhersehbar (Castro Varela 2014: 115). Was allerdings als ‚überraschend‘ erschien, war insbesondere die Tatsache, dass dieser Genozid sich in Europa und nicht in Überseekolonien zutrug (ebd.: 116). Am bekanntesten zum Thema Shoah aus einer anticolonialen Perspektive sind wohl die Äußerungen von Aimé Césaire. In seiner Rede über den Kolonialismus schreibt er dazu folgendes:

„Ja, es wäre schon die Mühe wert, klinisch genau und in allen Einzelheiten die Methoden Hitlers und des Hitlerismus zu untersuchen und dem ach so distinguierten, ach so humanistischen, ach so christlichen Bourgeois des 20. Jahrhunderts begreiflich zu machen, dass er selbst einen Hitler in sich trägt, ohne es zu wissen, dass Hitler ihn bewohnt, dass Hitler sein innerer Dämon ist, dass sein Wettern gegen ihn Mangel an Logik ist und dass im Grunde das, was er Hitler nicht verzeiht, nicht das Verbrechen an sich ist, das Verbrechen gegen den Menschen ist, nicht die Erniedrigung des Menschen an sich, sondern das Verbrechen gegen den weißen Menschen, die Erniedrigung des weißen Menschen und dass er, Hitler, kolonialistische Methoden auf Europa angewendet hat, denen bislang nur die Araber Algeriens, die Kulis Indiens und die Neger Afrikas ausgesetzt waren.“ (Césaire 1955: 81)

Césaire verweist hier zunächst auf die schon am Beispiel von Adorno aufgezeigte Kritik der Vorstellung eines Zivilisationsbruchs zugunsten einer Perspektive, die die Bedingung der Möglichkeit der nationalsozialistischen Verbrechen in der bürgerlichen Gesellschaft und ihren Strukturen verortet. Im Anschluss an Césaire arbeitet Aram Ziai in Bezug auf den unterschiedlichen öffentlichen Umgang mit Kolonialismus und Nationalsozialismus heraus, dass hier doppelte Standards gelten. Er zeigt an Beispielen aus der Presse, dass weiterhin öffentlich und weitgehend unwidersprochen behauptet werden kann, dass die negativen Aspekte der Dekolonisierung dominieren bzw. sogar als Katastrophe dargestellt werden sowie,

dass sowohl in Zeitungen als auch in Schulbüchern (Marmer/Ziai 2015) häufig die positiven Seiten des Kolonialismus herausgestellt werden (Ziai 2016b: 14 ff.). Dem stellt er die Vorstellung gegenüber, dass in deutschen Schulbüchern den Schüler_innen die Aufgabe gestellt wird, „Pro-und-Kontra Nationalsozialismus“ abzuwägen und Argumente für beides zu sammeln (ebd.: 15). Ziai zielt dabei natürlich nicht darauf, dass die Ungleichwertigkeit der beiden Erinnerungskontexte zu einer Abwertung der Erinnerung an den Nationalsozialismus führen sollte, dass beispielsweise die „Autobahnen und der Wirtschaftsaufschwung“ als die Konzentrationslager aufwiegend erscheinen sollten (ebd.). Er begrüßt den Ausschluss der Relativierung der nationalsozialistischen Verbrechen aus dem „Bereich des Sagbaren in der deutschen Öffentlichkeit“ (ebd.). Allerdings verdeutlicht diese Analogie, welche Gewalt, Ignoranz und Verhöhnung der Opfer in den weit verbreiteten relativierenden Umgängen mit dem Kolonialismus stecken. Ziai stellt also fest, dass die von Césaire 1955 aufgestellte These der „Anwendung unterschiedlicher ethischer Standards für unterschiedliche Menschengruppen“ (ebd.: 16) in den gegenwärtigen Erinnerungsdiskursen zu Nationalsozialismus und Kolonialismus durchaus zutrifft. Die Vorstellung eines Zivilisationsbruchs baut dabei aus der Sicht Ziais auf dieser Differenz zwischen Menschengruppen und den damit verbundenen doppelten Standards auf. Zudem setze die Vorstellung eines Bruchs die Annahme einer ungebrochenen, prinzipiell „intakten Zivilisation vor Auschwitz“ (ebd.) voraus, was wiederum eine Ignoranz gegenüber fünf Jahrhunderten kolonialer Eroberung, Herrschaft, Ausbeutung, Massakern und Völkermorden impliziert (ebd.). Gleichzeitig problematisiert Ziai den Zivilisationsbegriff selbst, der bereits eine koloniale Konstruktion darstellt.

4.2.1.3.4 Zur Verwobenheit von Kolonialrassismus und Antisemitismus

Ein weiterer Aspekt im Zitat von Césaire ist die Sicht auf die Shoah als die Anwendung kolonialer Methoden in Europa. Er benutzt dafür den Begriff des *choc en retour*, den Michael Rothberg mit „reverse shock, backlash, boomerang effect“ (Rothberg 2017: 70) ins Englische übersetzt und mit dem Begriff des Bumerang-Effekt von Hannah Arendt vergleicht. Arendt hatte diesen verwendet, um die Anwendung imperialer Herrschaftsmechanismen in imperialen Gesellschaften zu beschreiben, die bis dahin ‚nur‘ in kolonisierten Territorien angewendet wurden. Bereits Arendt verwies auf die Erfindung der Konzentrationslager in kolonialen Kontexten; sie benennt hier die spanischen Konzentrationslager auf Cuba im zehnjährigen Krieg (1868–1878), die britischen im zweiten Burenkrieg (1899–1902) und die zu ihrer Zeit gegenwärtigen in Südafrika (Arendt 1951; Castro Varela 2014: 117). Die Bumerang-These von Arendt beinhaltet auch, die

„Brutalisierung der Verhältnisse in den deutschen Kolonien als eine Voraussetzung dafür [anzusehen], dass der Holocaust möglich wurde“ (Hamann 2016: 162). Ulrike Hamann dreht diese These teilweise um. Statt die Rückwirkung der Kolonialpraktiken als ursächlich für die Verwerfungen innerhalb Europas anzusehen – in Analogie zur Sicht auf die Kolonien als Laboratorien der Moderne, diskutiert sie die Verwobenheit beider. Aufbauend auf den Erkenntnissen des Historikers Christian S. Davis in seiner Studie *Colonialism, Antisemitism, and Germans of Jewish Descent in Imperial Germany* zeigt sie, die Verwobenheit – das „reziproke Verhältnis“ (ebd.: 159) – von Kolonialrassismus und Antisemitismus in der deutschen Geschichte.

Davis geht in seiner Studie der unter anderem im Vorwärts, dem Parteiorgan der SPD, 1896 aufgestellten These nach, dass im kolonialen Rassismus der Vernichtungswille der Antisemit_innen erstmals praktisch artikuliert werden konnte (ebd.: 159). In der Untersuchung der Verwobenheit der Entwicklung von Antisemitismus und Kolonialrassismus im Kaiserreich stehen nicht nur die Überschneidungen der Akteur_innen – ob Personen oder Institutionen – im Fokus, sondern auch diskursive Verschiebungen innerhalb der politischen Kultur. Hier wird gezeigt, wie die Konjunkturen beider Rassismen in ihrer Wechselwirkung zu einer Hegemonie des Denkens des Rassenkampfes⁴ in rechten Diskursformationen führt. In Hinblick auf Literatur des 18. und des frühen 19. Jahrhunderts hatte bereits Claudia Bruns (2011) in ihrem Artikel *Antisemitism and Colonial Racism. Transnational and Interdiscursive Intersectionality* die Interdependenz und Verwobenheit von Antisemitismus und Kolonialrassismus herausgearbeitet, die bereits weit vor Beginn des deutschen Kolonialreichs 1884 sehr eng aufeinander bezogen waren. Ulrike Hamann untersucht die anschließenden verwobenen Dynamiken – beispielsweise von politischen Bewegungen bis zu medizinischen Diskursen. Insbesondere die Entwicklung des – von Foucault (1976a; siehe dazu auch der Exkurs in 4.2.3.3) wegweisend analysierten – biopolitischen Denkrahmens, in dem aus dem ‚Volk‘ ‚Bevölkerung‘ und aus ‚Politik‘ und ‚Krieg‘ ein sozialer ‚Organismus‘ wurde (Hamann 2016: 163). Damit zusammenhängend diskutiert sie die interdependente Entwicklung anhand von biopolitischen Konzepten, wie ‚Lebensraum‘, ‚Rassenreinheit‘, ‚Mischrassen‘, ‚Parasitentum‘, ‚Faulheit‘. Hamann zufolge ist es dieser Denkrahmen, der die Bedingung der Möglichkeit der Entwicklung des eliminatorischen Elements – den Willen zur Vernichtung – hervorbringt, das sich im Genozid an den Herero und Nama manifestiert und später in Auschwitz weiter realisiert.

⁴Vergleiche dazu die wegweisende Studie von Michel Foucault (1976a), die ich auch im Exkurs in 4.2.3.3 diskutiere.

4.2.1.3.5 Multidirektionales Erinnern

Ohne diese Frage der kolonialgeschichtlichen Vorgeschichte der Shoah hier diskutieren zu wollen (vgl. dazu bspw. Zimmerer 2011a, b, c), erscheint es mit offensichtlich, dass ein Blick auf die Verwobenheiten der Geschichten einen analytischen Mehrwert für beide Forschungsbereiche hat. Ausgehend von Césaire und Arendt haben zahlreiche Theoretiker_innen ihre Thesen weiterverfolgt und Kontinuitäten und Parallelen von Kolonialismus und Antisemitismus herausgearbeitet, die dazu beitragen können, das Verständnis für beide Phänomene zu vertiefen. Von dieser Perspektive erscheinen die Abwehrreflexe einiger Antisemitismusforscher_innen gegen die Möglichkeit Kolonialrassismus und Antisemitismus als verwoben anzusehen oder beides ohne Ausblendung der spezifischen Elemente in eine analytische Klammer der Rassismuskritik zu integrieren als problematisch; so etwa die Studie von Klävers, deren zentraler Punkt ist, dass das In-Beziehung-Setzen der beiden Phänomene letztlich „relativierend“, „inadäquat“ und „nicht wissenschaftlich“ (Klävers 2019: 223) sei. Diese Ansätze, die sich durch ihr Beharren auf dem Modell des ‚Zivilisationsbruchs‘ und der fetischisierten ‚Singularität‘ auszeichnen, erweisen aus Sicht einer dekolonialen historisch-politischen Bildung auch der Antisemitismuskritik letztlich einen Bärendienst. Ein fetischisiertes Erinnern der Shoah kann das Gegenteil dessen Bewirken, worauf Adornos Imperativ zielte, nämlich Bildung darauf auszurichten, die Wiederholung zu verunmöglichen. Es kann die Sicht auf die überdeterminierte Entwicklung der vielfältigen Formen des Antisemitismus verengen, auf neue Formen rassialisierter Differenz vernebeln sowie Blind machen für erinnerungspolitische Instrumentalisierungen der Shoah für nationale oder kontinentale Interessenspolitik und Überlegenheitsdenken.

Eine dekoloniale historisch-politische Bildung sollte die Verwobenheit von den zwei für den deutschen Kontext konstitutive Kolonialismus und Antisemitismus in Vergangenheit und Gegenwart als zentralen Ausgangspunkt nehmen. Der afro-amerikanische, jüdische Philosoph Laurence Mordekhai Thomas kritisiert Theorien, die das Leid von Jüdinnen und Juden über das der US-amerikanischen Sklaven stellen und anders herum. “He states that both historical experiences are deeply evil, albeit in radically different ways.” (Castro Varela 2014: 115) Auch vor dem Hintergrund der globalisierten und migrationsgesellschaftlichen Realitäten sollte an die Stelle kompetitiven erinnerungspolitischen Wettstreits eine Perspektive des multidirektionalen Erinnerns (Rothberg 2009) treten, um die offene Artikulation und wechselseitige Anerkennung unterschiedlicher historischer Gewalterfahrungen und seine Nachwirkungen in der Gegenwart zu ermöglichen.

4.2.1.4 Das Salzwassermodell der Kolonialgeschichte

Das vom kanadischen Historiker Robert L. Nelson (2009) so bezeichnete Salzwassermodell kritisiert ein Modell, kolonialer Geschichtsschreibung, in dem innerer oder angrenzender Kolonialismus ausgeblendet bleibt, es also der Überwindung von Ozeanen bedarf, um ein Verhältnis als kolonial zu denken. Demgegenüber stehen – auch in dekolonial ausgerichteten Diskussionszusammenhängen sehr kontrovers diskutieren – Ansätze, die die koloniale und imperiale Dimension der Beziehung Deutschlands nach Osten herausarbeitete (Ha 2003; Conrad 2010; Terkessidis 2019).

In den Schüler_innenvorstellungen wird in den Beziehungen kein expliziter Bezug zu einer postkolonialen Perspektive auf ost- oder südosteuropäische Staaten hergestellt. Implizit finden sich aber zahlreiche Verweise darauf. So wird beispielsweise das Thema der Korruption, das eng mit der Herstellung kolonialer Überlegenheit verbunden ist (3.2.6), sehr häufig in Bezug Griechenland und die vermeintliche griechische Mentalität aufgebracht. Ein anderes Beispiel wäre Jan (Gym20), der im Nachdenken über den Charakter und die vermeintliche ‚Zurückgebliebenheit‘ ‚afrikanischer Stämme‘ ins Stocken gerät und aus einem Unbehagen dieser Kategorien heraus, die Herkunft seiner Eltern aus Jugoslawien bzw. Mazedonien einbringt (3.2.6). Es erscheint ihm als in einer deutschen Metropole aufgewachsen als eine Möglichkeit, seine Vorstellungen des Lebens in einem ‚Stamm‘ gedanklich zu nähern. Gleichzeitig bringt diese Verwobenheit des Sprechens über die kolonialen Anderen mit der eigenen, familiären Geschichte eine Verunsicherung hervor, die zu einer Relativierung und teilweise Infragestellung der kolonialen Vorstellungen führt.

4.2.1.4.1 Innereuropäischer Kolonialismus?

Es gibt viele gute Argumente, die Beziehung Deutschlands zu ost- und südosteuropäischen Ländern als kolonial zu denken. Zunächst kann es merkwürdig erscheinen, ein innereuropäisches Verhältnis als kolonial zu denken, ist doch der Eurozentrismus ein zentrales Element des Kolonialismus und dieser wird oft als die Unterwerfung nicht-europäischer Weltteile durch Europa verstanden. Hier stellt sich die Frage, was dieses Europa überhaupt ist, dass hier beschworen wird oder hier möglicherweise als Akteur der inneren Kolonisierung in Erscheinung tritt? Wenn von Europa die Rede ist, muss zwischen einem geopolitischen und einem geographischen Verständnis Unterschieden werden. Selbst die EU-Zugehörigkeit dient hier – spätestens seit der EU-Osterweiterung – nicht mehr als Trennungsmarker dieser beiden Verständnisse. Maria Todorova untersucht in Anknüpfung an Edward Saids *Orientalismus* die Rolle des Balkan im Kontext Europa und kommt zu dem Schluss, dass dieser – im Sinne eines Balkanismus,

also die diskursive Erfindung des Balkans als der diskursive Gegenpart vom als Europa bezeichneten Westeuropas – ebenfalls als Europas Anderes anzusehen ist (Todorova 1997). In den Diskussionen um diese Frage werden auch Unterschiede benannt, die beispielsweise durch die Form eines „detached empire“ in Übersee und einem innereuropäischen „contiguous empire“ (Böröcz 2001: 25) entstehen. Es gibt auch Modelle einer Gradualität der Orientalisierung, die Ländern auf dem Balkan in der kolonialen Weltsicht den Status des Dazwischenseins (*in betweenness*) – eine Art Puffer zwischen dem ‚Orient‘ und dem ‚Westen‘ – zuschreibt: „semideveloped, semico-lonial, semicivilized, semi-Oriental [...] always in the process of ‚catching up with the West‘.“ (Boatcă 2006: 92) Nichtsdestotrotz erscheint der Balkan als Europas kolonialer Anderer im Innern oder als interner Orient:

“Wie im Falle des Orients fungierte der Balkan als Deponie negativer Eigenschaften gegen die ein positives und selbstgefälliges Bild ‚Europas‘ und des ‚Westens‘ konstruiert wurde. Mit dem Wiedererstarken von Osten und Orientalismus als unabhängigen semantischen Kategorien bleibt der Balkan abhängig von Europa, seine Anti-Zivilisation, alter ego, Schattenseite im Innern.” (Todorova 1997: 189)

Für eine differenzierte Kartographierung der Konstruktion der inneren Machtverhältnisse – „the imperial map of multiple Europes“ – hat Manuela Boatcă den Begriff der multiplen Europas geprägt (Boatcă 2013a). Dabei stellt sie heraus, dass es nicht nur die konstruierte Nähe zur ‚islamischen Welt‘ ist, sondern auch das orthodoxe Christentum als diskursives Anderes imaginiert wird. Samuel Huntington, der neokoloniale Prediger ‚westlicher‘ Überlegenheit, zog in seinem bekannten Text von 1993 über den Kampf der Kulturen (*Clash of Civilisations*) die innereuropäische Grenze entlang alter Grenzen des Christentums. Er stellt die protestantischen und katholischen Teile Europas – den Westen – den orthodoxen und islamischen Teilen kategorisch gegenüber. Von der Geschichte des ‚Westen‘ und der Entstehung der ‚Moderne‘ wurden die in Europa liegenden christlich-orthodoxen und islamischen Gesellschaften nur „lightly touched“ (Huntington 1993: 30). Er konstruiert den ‚Osten‘ Europas als ‚kulturell rückständig‘ im Gegensatz zum freiheitlichen, zivilisierten und modernen ‚Westen‘ (Boatcă 2006: 97).

4.2.1.4.2 Polen als die wichtigste Kolonie Deutschlands?

Die These, dass das deutsche Verhältnis nach Osten als kolonial anzusehen ist, wurde vielfach diskutiert. Sebastian Conrad stellt dazu fest, dass der Austausch

mit den „offiziellen Kolonien“ in vielerlei Hinsicht, insbesondere wirtschaftlich, „marginal im Vergleich zu den quasi-kolonialen Beziehungen“ (Conrad 2010: 141) im Osten einzuschätzen ist. Diese Beziehungen zu nicht-offiziellen Kolonien konnten „weiter (nach Bagdad oder Venezuela) ausgreifen oder sich eben auf angrenzende Gebiete richten“ (ebd.). David Blackbourn bringt diese Sichtweise in folgendem Zitat auf den Punkt: „Das eigentliche deutsche Gegenstück zu Indien oder Algerien war nicht Kamerun, es war Mitteleuropa.“ (Blackbourn 2004: 322) Diese Sicht wurde aus vielen Spielarten postkolonialer Theorie und der Definition von Kolonialismus der UN ausgeschlossen, weil es aus Sicht vieler postkolonialer Perspektiven eine unüberbrückbare, rassialisierte Differenz bedarf und weil nach der UN-Definition eine räumliche Distanz bestehen muss, um ein Verhältnis als kolonial anzusehen (Conrad 2010: 141). Diesen Setzungen hält Sebastian Conrad seine Analyse entgegen, in der er auf zahlreichen Ebenen die Kolonialität des Verhältnisses aufzeigt. Ich werde im Folgenden einige Punkte skizzieren, die die These der Kolonialität des Verhältnisses als sehr überzeugend erscheinen lassen. Hier spielen unter anderem die Aspekte der deutschen Expansionsbestrebungen nach Osten, die rassialisierte Konstruktion der Pol_innen und anderer als ‚östlich‘ imaginierten Bevölkerungsgruppen als die kolonialen Anderen Deutschlands und die Verortung der polnischen ‚Kultur‘ und Bevölkerung als rückständig und unzivilisiert bzw. zu zivilisieren innerhalb der kolonialen Raum-Zeit-Matrix eine Rolle.⁵

4.2.1.4.3 Koloniale Expansion nach Osten

Nicht zuletzt unter Rückgriff auf die seit dem Mittelalter stattfindende Kolonisation ‚östlicher‘ Gebiete durch deutsche Akteure beginnt die Geschichte der staatlichen Expansion in Richtung Osten spätestens im 18. Jahrhundert. Nach den sogenannten Schlesischen Kriegen und der Zerstörung Polens durch die Aufteilung der Territorien zwischen Preußen, Russland und Österreich erstreckte sich das preußische Territorium an der Ostsee bis weit hinter Königsberg (Kaliningrad) und nach Süden bis Schlesien. Damit bestand über die Hälfte des preußischen Staatsterritoriums aus ehemaligen polnischen Ländereien. Von insgesamt etwa acht Millionen Preußen sprachen um 1800 etwa drei Millionen

⁵Meine Perspektive fokussiert auf die Rolle Polens für das deutsche *nation-building* und die Geschichte und Gegenwart kolonialer und rassistischer Denkstrukturen im deutschen Kontext nachzuspüren. Für eine Perspektive, die eine postkoloniale Perspektive für das Verständnis der heutigen polnischen Gesellschaft einnimmt, vergleiche beispielsweise den Artikel *‘Other’ Posts in ‘Other’ Places: Poland through a Postcolonial Lens?* (Mayblin/Piekut/Valentine 2016).

Polnisch. Die Annektierungen wurden mit der kolonial imaginierten ‚Zurückgebliebenheit‘ der polnischen Bevölkerung und der polnischen ‚Kultur‘ nicht nur gerechtfertigt, sondern im Sinne einer Zivilisierungsmission sogar zur moralischen und geschichtlichen Notwendigkeit erklärt (Terkessidis 2019: 128). In der Regel wird in der postkolonialen Analyse von Hegels Geschichtsmodell auf seinen Begriff der Geschichtslosigkeit des afrikanischen Kontinents verwiesen, nach dem Afrika „kein geschichtlicher Weltteil“, „noch ganz im natürlichen Geiste befangen“ und an der „Schwelle der Weltgeschichte“ (Hegel 1831: 163) zu verorten sei. Ähnliches, nicht gleiches schreibt er aber auch über die „slawische Nation“ im Osten, die er ebenfalls von Geschichtlichkeit ausklammert, wenn auch nicht so absolut, da ein „Teil der Slawen“ von der „westlichen Vernunft erobert“ (ebd.: 478) worden sei: „Dennoch aber bleibt diese ganze Masse aus unserer Betrachtung ausgeschlossen, weil sie bisher nicht als ein selbstständiges Moment in der Reihe der Gestaltungen der Vernunft in der Welt aufgetreten ist.“ (ebd.) Sebastian Conrad sieht in den Diskursen des 19. Jahrhunderts eine deutlich koloniale Differenz durch die Einordnung bzw. Entgegensetzung Polens und Deutschlands in der kolonialen Raum-Zeit-Matrix: „Wenn Deutschland und Polen so als zwei Welten in unterschiedlichen Zeiten erschienen, dann deutet dies auf die koloniale Dimension, die das Verhältnis zwischen beiden Nationen im 19. Jahrhundert annahm.“ (Conrad 2010: 142).

Die Expansion wurde diskursiv – von der Literatur über politische Reden bis zu wissenschaftlichen Untersuchungen – ebenfalls als eine Kolonisation des ‚wilden Ostens‘ gerahmt, womit zwei koloniale Denkmodelle zusammenfielen. Neben die Annahme der ‚Rückständigkeit‘ erlaubte die Annahme der *terra nullius* die Planung der ‚Peuplierung‘ des Ostens durch gezielte Ansiedlungen deutschsprachiger Bevölkerungen (Terkessidis 2019: 128). Ihre Zuspitzung erfuhren diese Politik später in der in der Weimarer Republik erstarkende Vorstellung des ‚Lebensraums‘. Dieser Begriff wurde unter anderem vom Geograph Friedrich Ratzel geprägt, der „eine Art sozialdarwinistische Geographie von Raumeignungen, -verwurzelungen und -kämpfen erstellte“ (ebd.: 124). Er wurde jedoch in zahlreichen Kontexten geprägt und umrahmt, wie etwa in der Literatur durch den sehr erfolgreichen Roman *Volk ohne Raum* von 1926 von Hans Grimm. Die Lebensraum-Ideologie spielte auch für Deutsch-Südwestafrika, jedoch insbesondere für den ‚Osten‘ eine zentrale Rolle. In der Vernichtungs- und Vertreibungs- sowie der Ansiedlungspolitik im nationalsozialistischen ‚Generalplan Ost‘ erfuhr es eine kaum vorstellbare Zuspitzung. In seinen Tischgesprächen stellte Hitler seine Vorstellung der Rolle des „Ostraums“ folgendermaßen dar: „Was für England Indien war, wird für uns der Ostraum sein.“ (Hitler, zitiert nach Terkessidis 2019: 125) Bereits in mein Kampf visitierte Hitler die „Kolonisation der

Ostmark“ als die „Bodenpolitik der Zukunft“ an und warb für eine „Ostpolitik im Sinne der Erwerbung der notwendigen Scholle für unser deutsches Volk“ (ebd.). Das Programm für die kaum vorstellbare Ausmaße annehmende Politik der Vertreibung – beispielsweise aus Posen bis Ende 1941 630 000 Menschen bei 4 Mio. Gesamtbevölkerung –, Umsiedelung, Massaker, Segregation in ‚völkisch rein deutsche‘ und ‚Lebensreservate‘ für die verbliebene polnische Bevölkerung, Politik der ‚verbrannten Erde‘ wie im früheren Deutsch-Ostafrika als Antwort auf Widerstand und die Ansiedelung deutscher Bevölkerungsgruppen wurde vom Leiter der Verwaltung des Generalgouvernements Hans Frank folgendermaßen zusammengefasst: „Maßgebend für die Regierungstätigkeit im Generalgouvernement sei der Wille des Führers, dass dieses gebiet das erste Kolonialgebiet der deutschen Nation sei.“ (zitiert nach Terkessidis 2019: 149) Anders als häufig in der Geschichtswissenschaft diskutiert, kann diese Fokussierung auf den ‚Ostraum‘ aber nicht nur als ein Ersatz für die verlorenen Kolonien in Übersee interpretiert werden, sondern erscheint vielmehr als Fortführung einer langen Tradition der kolonialen Beziehung nach ‚Osten‘.

Die innerdeutschen Debatten über die Kolonisierung Polens zeichneten sich durch koloniale Ideologie aus. In den Debatten um den Umgang mit polnischem Widerstand und möglicher Unabhängigkeit polnischer Gebiete, wie etwa im Anschluss an die deutsche Revolution 1848, war eine unangefochtene Diskursgrundlage aller Beteiligten die zivilisatorische Überlegenheit der Deutschen. Die große Mehrheit der Beteiligten leitete daraus die Legitimation und Notwendigkeit ab, dass die Deutschen die Pol_innen durch Eroberung und Unterwerfung erziehen und zivilisieren dürften und sollten. Besondere Resonanz bekam beispielsweise die Rede des Schriftstellers Wilhelm Jordan, stellte die Eroberung als ein „Recht der Geschichte“ dar, da die „Übermacht des deutschen Stammes gegen die meisten slawischen Stämme“ eine „naturhistorische Thatsache“ (Jordan 1848, zitiert nach Terkessidis 2019: 131) sei: „Ein Volk, das aus Edelleuten, Juden und Leibeigenen bestand, war, nachdem eine langjährige Anarchie es verwildert, einer vernünftigen Freiheit unfähig.“ (ebd.) Den kindlichen, dem „Hang zu den Freuden rauschender Geselligkeit“ fröhnenden Pol_innen stellte Jordan das Bild der Deutschen gegenüber, die sich durch „harte Arbeit, Fleiß, einfaches Familienleben, Überlegung und Zielgerichtetheit“ (Terkessidis 2019: 132) auszeichneten.

4.2.1.4.4 Interne Kolonisierung – die Angst vor der Polonisierung

Diesem Zusammenhang, also die Rolle, die die Pol_innen bzw. das imaginierte Polnische als negativ für die Konstitution der Erfindung der deutschen Nation spielte, geht auch Sebastian Conrad (2010: 124–167) nach. Beispielsweise für

die Konstruktion von Arbeitsdisziplin und Strebsamkeit in der nationalen Ideologie waren die Pol_innen als Negativ – im Sinne Saids als diskursive Figur – zentral. Spätestens seit der Mitte des 19. Jahrhunderts waren die Diskurse in Deutschland vor der Angst der Polonisierung geprägt, die den deutschen Volkskörper gefährdeten. Der berühmte Soziologe Max Weber formulierte das 1895 so: „In Australien wird [...] die Einwanderung der Chinesen verboten, die Polen sind aber durch die Möglichkeit der Vermischung und Herunterdrücken der deutschen Kultur noch gefährlicher.“ (Weber 1895, zitiert nach Conrad 2010: 167) Zentral war hier also die Angst vor einer ‚Vermischung‘, die angeblich von den anwesenden Pol_innen und den migrantischen Arbeiter_innen ausgeht. Damit korrespondiert auch die ‚Gefahr‘, die im nationaldeutschen, antipolnischen Diskurs den Polinnen zugeschrieben wurde, welche aus der Perspektive der Hakatisten – dem einflussreichen Kolonialverband des Ostmarkentums – als „unsere wirksamsten und gefährlichsten Gegner“ (nach Conrad 2010: 146) imaginiert wurden, die aufgrund ihrer vermeintlich sexuellen Reize und ihrer vorgeblich hohen Fertilität das „deutsche Volk zu majorisieren“ und „durch Einheiraten rechtschaffene deutsche [...] Männer“ (ebd.) zu ‚polonisieren‘ drohten. Die Konstruktion der kolonialen Differenz zwischen Pol_innen und Deutschen war jedoch nicht nur ein „diskursives Ereignis, sondern gleichermaßen Element der rechtlichen und sozialen Praxis in den preußischen Ostgebieten“ (ebd.: 143). Auf zahlreichen Ebenen wurde ein staatliches Sonderrecht geschaffen, das die formal deutschen Staatsangehörigen „entlang ethnisch-kultureller Kriterien in zwei Klassen unterteilte“ (ebd.) Zahlreiche Interessensgruppen – von den Junkern bis zu den Kolonialverbänden – forderten diese existierende gesetzliche Ungleichbehandlung explizit ein, die zu den „Charakteristika kolonialer Rechtsordnungen“ (ebd.) zählt. So plädierte beispielsweise der Mitbegründer des Alldeutschen Verbandes Alfred Hugenberg 1902 dafür, in Osteuropa die „deutsche Kolonialbevölkerung wie im Mittelalter unter eigenes Recht zu stellen“ und damit die bestehende gesetzliche Ungleichheit strukturell zu vertiefen. Sowohl Schulbildung als auch politische Recht sollten ihm zufolge ausschließlich den ‚Deutschen‘ zukommen.

In der Frage der Einwanderungs- bzw. Abschottungspolitik gegenüber Pol_innen war die deutsche Politik alles andere als einheitlich. Interessenskonflikte entstanden nicht zuletzt dadurch, dass die (oft polnischen) migrantischen Arbeiter_innen unabdingbar für den Agrar- und Industriesektor waren; der Profit dieser Sektoren basierte auf der Ausbeutung der migrantischen Arbeitskraft (Nicolae-Vladu 2021). In dem Schreiben *Die polnische Gefahr* von 1901, die dem preußischen Staatsminister Miquel gewidmet war, heißt es, dass die Einwanderung eine Bedrohung des „Volkskörpers“ darstellen würde und sie das

„hochentwickelte Germanenvolk“ zu einem „Kulturdünger für slawische Völkerschaften“ (nach Conrad 2010: 156) degenerieren ließe. Als Ausweg wurde die Anwerbung von „Arbeiter blutsverwandter Völker“ vorgeschlagen, wie etwa Holländer, Dänen, Schweden oder Norweger, die dazu beitragen würde, so der rassistische Tenor weiter, das schon mit „Slawenblut“ durchsetzte „Volk“ mit „Germanenblut“ (ebd.: 157) aufzufrischen. Die Anwerbungsversuche dieser „Völkerschaften“ (ebd.) waren zahlreich, können jedoch im Großen und Ganzen als gescheitert angesehen werden. Stattdessen wurde im Sinne des *divide et impera* eine neue rassistische Differenz erfunden, die zwischen Ruthenen und Polen unterschied und erstere in dieser rassistischen Imago als weniger ‚volksschädlich‘ konstruierte (ebd.: 159 ff.).

Die rassistische Angst vor der Polonisierung wurde dabei von einer Überschneidung mit dem Antisemitismus bestärkt. Das „Ostjudentum“ wurde im nationalistischen Diskurs mit „politischem Radikalismus, mit Armut, mit dem Mädchenhandel aus Osteuropa“ verknüpft und rief „Assoziationen mit unhygienischen Zuständen und der Einschleppung von Krankheiten“ (ebd.: 147). Dabei wurde zum einen die Diskussion um die drohende ‚Polonisierung‘ antisemitisch aufgeladen und andersherum aber auch antisemitische Stereotype durch „die Furcht vor dem ‚Osten‘“ und „asiatischen‘ Einflüssen“ (ebd.) und antislawischen Rassismus geprägt. Diese Überschneidung drückte sich auch auf verwaltungsbürokratischer Ebene aus, auf der lange ‚Polen‘ und ‚Juden‘ als eine Gruppe behandelt wurden (ebd.: 146).

Dabei changierte die rassistische ‚Polenpolitik‘ in Deutschland zwischen zwei Umgangsweisen. Unter Otto von Bismarck beispielsweise, zunächst in seiner Funktion als preußischer Ministerpräsident sowie ab 1871 als Kanzler des deutschen Reiches, wurden Assimilation und Verdrängung als zwei grundsätzliche Strategien etabliert (Terkessidis 2019: 134). Die Anpassungsversuche fokussierten beispielsweise in Posen auf die Durchsetzung von Deutsch als allgemeiner Unterrichtssprache sowie die staatliche Kontrolle über die Religion zur Verminderung katholischen Glaubens. Demgegenüber stand eine Politik der Abschottung und Verdrängung; so wurden beispielsweise in den mittleren 1880er Jahren Massenausweisungen von etwa 32 000 Personen aus Posen durchgeführt, um die ‚Germanisierung‘ in dieser Region voranzubringen (ebd.: 135).

Die Möglichkeit der Integration wird in Diskussionen um die Frage der Kolonialität der deutsch-polnischen Beziehungen häufig als Gegenargument angeführt. Es gab in der Tat qualitative Unterschiede zwischen den deutschen Kolonien in Afrika und im Osten. Während beispielsweise die Furcht vor ‚Mischehen‘ in den polnischen Ostgebieten des Reiches keine rechtliche Umsetzung erfuhr,

wurde seit 1905 die Eheschließung deutscher Staatsangehöriger mit ‚Einheimischen‘ in den deutschen Kolonien in Afrika rechtlich unmöglich gemacht (Conrad 2010: 146). Aus einer kolonialismustheoretischen Perspektive ist dieser qualitative Unterschied der kategorischen Segregation bzw. Nicht-Integration jedoch keineswegs als Voraussetzung dafür anzusehen, das Verhältnis als kolonial zu begreifen. Beispielsweise bestand die Politik des französischen Kolonialismus, vor allem in den nordafrikanischen Gebieten, aus einer Politik der Assimilation, die es bei Aufgabe des Islam beispielsweise Algerier_innen ermöglichte, die französische Staatsbürgerschaft zu erhalten. „Der Kolonialismus beinhaltete mithin eine Spannweite unterschiedlicher Assimilationsverhältnisse, die von der (häufig erzwungenen) Integration bis zu Regimes der Apartheid reichen konnte.“ (Conrad 2010: 145).

4.2.1.4.5 Vampire als koloniale Projektion

Auch wenn Polen und die Pol_innen zweifelsohne die zentralste Projektionsfläche deutscher Kolonialfantasien im Osten war, finden sich solche auch für zahlreiche andere ‚östlich‘ markierten Gebiete. Ich will im Folgenden nur zwei kontingent gewählte und möglicherweise marginale Aspekte behandelnde Beispiele darstellen, an denen sich die Spannweite und Gegenwartsrelevanz einer Perspektive möglicherweise plausibilisiert, die deutsche – reale oder imaginäre – Zugriffe auf ost- und südosteuropäische Territorien als koloniale in den Blick nimmt. Im kolonialen Imaginären entstand im 19. Jahrhundert die Figur des Vampir, die sich bis heute großer Beliebtheit erfreut. Sowohl der Hauptreferenzpunkt gegenwärtiger Formen des Vampirischen – Bram Stoker’s *Dracula* (1897) – als auch weniger populäre literarische Elemente des Vampirischen – wie etwa für den deutschen Kontext die Geschichte *Der Fremde* (1847) – entstanden in einem kolonialen Kontext und können als Ausdruck der Auseinandersetzung damit verstanden werden (Meyen 2012). In beiden Texten wird die Vampirfigur im Südosten Europas verortet, konkret in Transsilvanien bzw. den Karpaten. In beiden Texten wird die einheimische Bevölkerung als ‚primitiv‘ und ‚zurückgeblieben‘ dargestellt, während im Gegensatz dazu die ‚Engländer‘ bzw. ‚Deutschen‘ als fortschrittlich und rational dargestellt werden. In *Der Fremde* wird dabei das Land Schlesiens als offen für eine Kolonisierung und die Deutschen als moderne Landwirte und als koloniale Heilsbringer verherrlicht.

Die Figur des Vampirischen entsteht im Kontext dieser geopolitisch-kolonialen Interessenspolitik als Antwort auf damit verbundene koloniale Ängste sowie gleichzeitig als Festschreibung der ‚Rückschrittlichkeit‘ und damit Legitimationsfigur der Kolonialisierung. Stephen Arata (1990) interpretiert in diesem

Zusammenhang *Dracula* als die Angst vor der – in dieser Zeit viel diskutierten – umgekehrten Zivilisierung durch Migration. In *Der Fremde* wandert eine deutsche Familie nach Schlesien aus, um dort das Land zu kolonisieren. Der aus dem ‚Türkenkrieg‘ zurückkehrende Ritter verhindert den Tod der Gutsherrentochter Franziskas, da er aufgrund seiner umfangreichen Reiseerfahrung in den südosteuropäischen und osmanischen Gebieten den Vampir als solchen erkennt (Meyen 2012). Die als lohnenswertes Abenteuer dargestellte Besiedelung zwecks germanisierender Kolonialisierung östlicher Gebiete wird hier mit der Herausforderung konfrontiert, sich dabei den Gefahren des aus dem Südosten andrängenden ‚Unbekannten‘ zu stellen. Das hier zur Disposition – also zur kolonialen Besetzung bereit – stehende Land ist vor dem unizivilisierten Anderen zu retten. Das koloniale Andere ist hier zwiegespalten. Die ansässige Bevölkerung wird im kolonialen Imaginären als ‚rückschrittlich‘ und ‚unterwürfig‘ konstruiert, während die Figur des Vampirs den Anspruch der gefährlichen, aus dem Südosten andrängenden Seite des kolonialen Anderen personifiziert.

4.2.1.4.6 Kryptokoloniales Griechenland

Mark Terkessidis plädiert im Anschluss an Ranabir Sammaddar und Michael Herzfeld dafür, die innereuropäischen Beziehungen, wie etwa die von Deutschland zu den südosteuropäischen Ländern als „kryptokolonial“ oder „postimperial“ (Terkessidis 2019: 170) zu bezeichnen. Sammaddar (2016), Politikwissenschaftler und Direktor der Calcutta Research Group untersuchte aus postkolonialer Perspektive die europäische Schuldenkrise und kommt zu dem Ergebnis, dass die europäische Peripherie einem den Postkolonien schon lange bekannten Skript folgt, nach dem wirtschaftliche Abhängigkeit und die Verschuldung „immer wieder zu einem Verlust der politischen Souveränität“ (Terkessidis 2019: 171) führten. Michael Herzfeld hat sowohl bereits lange vor (Herzfeld 1987) als auch während der sogenannten Finanzkrise (Herzfeld 2019) die „kryptokolonial[e]“ (ebd.: 210) Position Griechenlands innerhalb Europas herausgearbeitet. Kryptokolonial bezeichnet, ähnlich wie semikolonial, den Zustand von Staaten, die zwar nominell politisch unabhängig sind, aber aufgrund der wirtschaftlichen Abhängigkeit effektiv auf eine oftmals erniedrigende Weise abhängig bleiben (Terkessidis 2019: 158). Dies trifft auf alle Staaten des Balkan zu, die auch nach der Unabhängigkeit vom Osmanischen Reich direkten und indirekten Herrschaftsformen europäischer Mächte unterworfen wurden. Griechenland wurde seit dem 19. Jahrhundert systematisch auf politischer und ökonomischer Ebene in imperiale Abhängigkeitsverhältnisse gebracht. Die deutsche imperiale Politik begann schon lange vor und zieht sich auch nach der nationalsozialistischen Invasion bis in die Gegenwart. Die nationalsozialistische Invasion führte zur systematische

Zerstörung von Infrastruktur, der Plünderung von Ressourcen und Kulturgütern, Zwangsarbeit, Massakern und Auslöschungsaktionen, durch die insgesamt über 7 % der griechischen Bevölkerung getötet wurden (ebd.).

Griechenland ist aus deutscher Perspektive auch deswegen besonders interessant, weil im *nation-building* seit dem 19. Jahrhundert ein Philhellenismus – also eine als Vorgeschichte des Deutschen imaginierte, affirmative Projektion auf das antike Griechenland – als konstitutives Element der diskursiven Erfindung des Deutschen anzusehen ist. Diese nationalhistorischen Projektionen zielten dabei auf das antike Griechenland, das als Vorbild für Kunst, Literatur, Schulreformen, die Organisation von Universitäten etc. herangezogen wurde (ebd.: 161). Die Projektion des antiken Griechenlands wurde dabei in einem Gegensatz zum antiken Rom konstruiert, das mit Frankreich assoziiert wurde. Prominentes Beispiel für die philhellenische Konstruktion einer deutschen Tradition und Überlegenheit stellt der deutsche Philosoph Martin Heidegger dar (ebd.: 166). Die „Neugriechen“ wurden dabei gleichzeitig als „unzuverlässige, barbarische Kinder“ (ebd.: 163) imaginiert und wurden entweder rassistisch oder kulturell als enthellenisiert dargestellt. Diese lange kolonial gefärbte Vorgeschichte der Beziehung zwischen Deutschland und Griechenland, die sich in der gegenwärtigen Imperialität der „ökonomischen Verhältnisse und der Wissensstrukturen“ (ebd.: 172) wiederfindet, fand dann in den Diskursen rund um die sogenannte Finanzkrise ihren Ausdruck, in denen die Griech_innen in der deutschen Presse erniedrigt und beleidigt und politisch dem griechischen Staat der letzte Rest Souveränität entzogen wurde (Sammaddar 2016; Terkessidis 2019: 170).

4.2.1.4.7 Und heute?

Sowohl auf ökonomischer – ungleiche Handelsbeziehungen, Schulden und aufoktroierte Privatisierungsprogramme – als auch auf der Ebene der Wissensbestände sind die anhaltenden Kontinuitäten mit der beschriebenen Kolonialvergangenheit Deutschlands augenscheinlich. Im Folgenden führe ich drei beispielhafte Aspekte aus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung an, für die eine Erweiterung der Perspektive auf die deutsche Kolonialgeschichte für eine differenziertere Sicht auf die Gegenwart als fruchtbar erscheint. In der von Antiziganismus überlagerten Diskussion um die ‚Armutsmigration‘ aus Südosteuropa, in der Behauptung der Überlegenheit des politischen Systems Deutschland im Gegensatz zu den ‚östlichen‘ Ländern als auch in den deutschen Zugehörigkeitskonstruktionen der Gegenwart finden sich zahlreiche Spuren dieser Kolonialvergangenheit.

Mark Terkessidis schreibt beispielsweise im Kontext des deutschen Kolonialverhältnisses zu Polen: „Noch heute existieren in Deutschland ganz erhebliche rassistische Wissensbestände über Menschen polnischer Herkunft, Klischees

über ‚Polenmärkte‘, informelle Wirtschaft, Autoschieberei oder Alkoholkonsum.“ (Terkessidis 2019: 155) Er referiert beispielsweise die Journalistin Emilia Smechowski. In *Wir Strebermigranten* beschreibt sie, wie ihre Eltern sich als polnische Einwanderer in Deutschland für ihr ‚unterentwickeltes Land‘ förmlich geschämt haben. Daraus entwickelte sich für sie selbst ein ‚verordnetes Deutschsein‘, „in dem sie als Person aber niemals aufging“ (ebd.) Sie bezieht sich dabei auf den postkolonialen Theoretiker Homi K. Bhabha, der im Kontext der postkolonialen Diaspora davon gesprochen hat, dass die Nachahmung (*mimikry*) ein Dazwischensein erzeuge, dessen Differenzkonstruktion doch niemals ganz aufgehoben werde. Diese Ambivalenz der Mimikry, die oft mit dem Ausdruck „beinahe dasselbe, aber nicht ganz“ (Bhabha 1994: 127) zusammengefasst wird, bringt bei Smechowski ein Gefühl hervor, „anderen etwas vorzuspielen und dennoch unvollständig zu sein, diese Angst, bald durchschaut und dann nicht mehr gemocht zu werden“ (Terkessidis 2019: 155–156).

Fatima El-Tayeb beschreibt die Parallelen und Kontinuitäten vom Diskurs um Geflüchtete ‚Ostjuden‘ in der Weimarer Republik und dem Diskurs um die ‚Flüchtlingskrise‘ nach 2015. Damit wackelt sie an dem die „Mehrheitsmeinung prägenden“ Bild eines „traditionell kulturell vielfältigen, aber ethnisch und religiös einheitlichen Deutschlands (und Europas)“ (El-Tayeb 2016: 94), das erst durch die als „fundamental (religiös, kulturell, ‚rassisch‘)“ anders konstruierten Einwanderer_innen ab den 1950er Jahren aus dem „Gleichgewicht gebracht“ wurde, wobei deren „Integrationsfähigkeit“ (ebd.) in Frage steht. Dieses „Vorher-nachher-Modell“ ist nicht nur eine inadäquate Beschreibung der Realität, es konstruiert eine Perspektive, „die es unmöglich macht, die vorausgesetzte klare Trennung in deutsch und undeutsch“ (ebd.) zu überwinden.

Kien Nghi Ha hat bereits 2003 *Die kolonialen Muster deutscher Arbeitsmigrationspolitik* in den Blick genommen. Er analysiert die Kontinuitäten deutscher Arbeitsmigrationspolitik und vergleicht Politiken der Gegenwart mit denen im Kaiserreich und der Weimarer Republik. Anfang des 20. Jahrhunderts waren 1,26 Millionen Ausländer_innen im Deutschen Reich beschäftigt, von denen etwa zwei Drittel aus den polnischen Gebieten Österreich-Ungarns und Russlands kamen (Ha 2003: 67). Neben den diskursiven Tropen der ‚Überfremdung‘, den imaginierten Gefahren der Migrationsanderen, der naturalistisch-kolonialen Vorstellung des ‚Ansturms‘ etc. fallen in diese Zeit auch die Entwicklung zentraler Sozialtechniken der institutionalisierten Diskriminierung, die damals wie heute als Kontrollmechanismen eingesetzt werden, wie etwa die Lagerunterbringung, der Legitimationszwang, der Rückkehrzwang in der Karenzzeit. Im Kaiserreich wurden die polnischen Arbeiter_innen diskursiv als „kriecherisch“, „unterwürfig“,

„billig“ und „willig“ (Ha 2016: 173, 176) sowie als ‚rassisch‘ für schwere Arbeiten auf dem Feld oder unter Tage disponiert konstruiert. Dies findet sich auch in heutigen Diskursen. Ha analysiert diese Kontinuitäten als eine „Internalisierung kolonialer Verhältnisse“ (Ha 2003: 63). Eine solche Perspektive auf die rassistische Stratifikation des Arbeitsmarktes und ihrer staatlichen Instrumentarien bekommt bei einem Blick auf die gegenwärtigen Strukturen umso mehr Gewicht; ganze Branchen, wie etwa Bauwirtschaft, Fleischproduktion, Landwirtschaft, Sexarbeit, Pflege und Putzkolonnen bauen auf dieser Stratifikation auf und verdanken ihr ihren Profit. Ein Großteil der Arbeiter_innen kommt, wie im Kaiserreich, aus Polen sowie Südosteuropa. Zudem finden sich in den gegenwärtigen Ausbeutungsstrukturen, Differenzkonstruktionen und Lebensverhältnissen koloniale Muster wieder, die an die Internalisierung kolonialer Verhältnisse aus dem Kaiserreich anknüpfen.

4.2.1.4.8 Zu den Gründen für eine Vernachlässigung einer dekolonialen Sicht

Angesichts der – wenn auch nur lückenhaft und cursorisch – angeführten Argumente stellt sich die Frage, warum dekoloniale Perspektiven auf die Kolonialgeschichte des deutschen ‚Drangs nach Osten‘ und seine Effekte für die Gegenwart weiterhin als marginal zu bezeichnen sind. Mark Terkessidis führt als zentralen Grund für die Vernachlässigung der „kolonialen Erfahrungen im europäischen Osten und Südosten“ an, dass diese nicht „in die beiden global gewordenen Schemata von Erinnerung passen“ (Terkessidis 2019: 126). Diese seien zum einen die Erinnerung an die Shoah – zu den Potenzialen einer Erweiterung der Perspektiven sei hier auf das vorherige Kapitel verwiesen – und zum anderen seit noch nicht allzu langer Zeit die Erinnerung an Versklavung und Kolonialismus, von denen Schwarze und Personen of Color betroffen waren. Geschichten, die nicht in dieses Schema passen, könnten „kaum artikuliert“ (ebd.) werden. In zentralen Werken postkolonialer Theoriebildung, auch solchen, die einen umfassenden Anspruch haben, wie etwa im Lexikon *Wie Rassismus aus Wörtern spricht – (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache* (Arndt/Ouatey-Alazard 2011) findet sich keine Erwähnung eines auf Osteuropa oder Südosteuropa bezogenen Kolonialismus oder Rassismus, trotz der Existenz „ganz erheblicher rassistischer Wissensbestände“ (Terkessidis 2019: 155) über Menschen ost- oder südosteuropäischer Herkunft (ebd.: 155).

Terkessidis problematisiert die Exklusivität postkolonialer Perspektiven, in denen auf die überseeische Erfahrung referiert werden muss, um als koloniale Erfahrung zu gelten. Er führt Irland, Malta und Zypern als Beispiele an, die „ohne Zweifel Kolonien des britischen Weltreiches [waren], obwohl deren

Bevölkerung überwiegend als weiß gilt“, um die Dominanz der kolonialen Farbenlehre innerhalb postkolonialer Perspektiven infrage zu stellen. Terkessidis plädiert dafür die „deutsche Expansion in den europäischen Osten und Südosten in einer postimperialen/postkolonialen Weise zu untersuchen – als Bestandteil des Dominanzprojekts ‚Mitteleuropa‘ oder als Teil des Nazi-Plans vom neuen ‚germanischen‘ Reich“ (ebd.: 127). Eine dekoloniale politische Bildung muss sich dieser Diskussion stellen, die nach einer Erweiterung des Begriffs des Kolonialen auf innereuropäische Kolonialverhältnisse verlangt. Diese Diskussion steht vor der Herausforderung, dass durch eine solche Anerkennung die Erfahrungen der überseeischen Kolonien und ihrer Nachfahren nicht relativiert werden, sondern vielmehr das Potenzial dieser Perspektivenerweiterung zum Tragen kommt. Angesichts der andauernden Relativierungsversuche der kolonialen Erfahrung und ihrer Gegenwärtigkeit muss die Gefahr, dass eine solche Erweiterung des Kolonialismusbegriffs für die Dethematisierung Schwarzer Perspektiven und Erfahrungen instrumentalisiert wird, ernst genommen werden.

4.2.2 Geteilte Gegenwart(en) in einer nekolonialen Welt

In diesem Abschnitt und in den folgenden geht es nicht mehr in erster Linie beziehungsweise nicht explizit um den historischen Kolonialismus als Lerngegenstand oder die erinnerungspolitischen Umgänge damit. Vielmehr geht es um andere Dimensionen der Dekolonialität, verstanden als Gegenwärtigkeit kolonialer Machtverhältnisse. Hier geht es also darum, wie sich die Lernenden in ihren globalisierten Lebenswelten orientieren und wie eine dekoloniale politische Bildung damit umgehen kann.

4.2.2.1 Von Wertschöpfungsketten, imperialer Lebensweise und Solidarität

Fast ausnahmslos sehen sich die Schüler_innen in eine Globalität eingebunden. Dabei ist die dominante Weise dies zu tun, die Wertschöpfungsketten zu benennen, an deren Ende sie als Konsumierende stehen. Benannt werden hier insbesondere die Produktion von Kleidung, Lebensmitteln und Technologie im globalen Süden. Als Gründe für die Auslagerung der Produktion werden von der überwiegenden Mehrheit die Lohnungleichheiten genannt, die eine weniger kostenintensive Produktion und so einen größeren Profit oder günstigere Konsumtionsgüter zur Folge haben. Im Imaginären der Schüler_innen sehen sie sich so auf eine bestimmte Art und Weise mit den Arbeiter_innen im Globalen Süden

verbunden. Dies ist verbunden mit einem humanistischen Diskurs, der die vorgestellten Arbeits- und Lebensbedingungen der Arbeiter_innen im Globalen Süden als zutiefst ungerecht empfindet. Dieser Affekt der Ungerechtigkeit kann ein zentraler Ausgangspunkt einer dekolonialen politischen Bildung darstellen, mit dem über die globale soziale Ungleichheit und die internationale Arbeitsteilung reflektiert werden kann.

4.2.2.1.1 Imperiale Lebensweise

Als theoretischer Anknüpfungspunkt bietet sich hier das Konzept der imperialen Lebensweise an, das von Ulrich Brand und Markus Wissen (2017a) geprägt wurde. Die Schüler_innen diskutieren ihre Verwobenheit mit der internationalen Arbeitsteilung in der großen Mehrheit auf eine individualisierende und moralisierende Weise. Oft spitzt sich die Frage darauf zu, ob sie Fair-Trade-Produkte kaufen wollen bzw. können oder nicht. Mit dem Konzept der imperialen Lebensweise kann den Schüler_innen ermöglicht werden, ihre Vorstellungen und das Unrechtsempfinden über die ‚direkten‘ Wertschöpfungsketten hinaus mit der Frage zu verknüpfen, wie wir als Gesellschaft – wer auch immer jetzt damit gemeint ist; regional national, kontinental, global – leben wollen. Damit kann den Schüler_innen ein Instrument an die Hand gegeben werden, ihr moralisches Unwohlsein in eine Frage des Politischen zu transformieren. Mit dem Begriff der imperialen Lebensweise wird darauf verwiesen, dass die Gesellschaften des Globalen Nordens und damit auch die Menschen in ihrem Alltag systematisch auf die Ausbeutung billiger Arbeitskraft und der natürlichen Ressourcen anderer Weltregionen in Europa und des Globalen Südens zurückgreifen, um sich selbst zu reproduzieren. „Die imperiale Lebensweise ermöglicht, sich auf eine bestimmte Art und Weise fortzubewegen, zu kommunizieren, zu essen und sich zu kleiden.“ (Brand 2018: 79) Diese Art erhöht die Reichweite und materiellen Ressourcen zur Handlungsfähigkeit. „Die relativ besseren materiellen Lebensbedingungen ermöglichen eine höhere Lebensqualität.“ (ebd.) Die imperiale Lebensweise kann als diejenige einer „globalen Minorität“ bezeichnet werden, „die ihren Wohlstand, ihre Mobilitäts- und Konsumtionsbedürfnisse nur auf Kosten der sozialen und ökologischen Ressourcen einer globalen Majorität führen kann“ (Mecheril 2020: 108).

Die Reflexion dieses Zusammenhangs als gesellschaftliches Strukturprinzip ist ein Ziel einer dekolonialen politischen Bildung. Der Agrarsoziologe Philip McMichael spricht von „Food from nowhere“ und meint damit „das Verdunkeln der Herkunft und Produktion von Lebensmitteln, mit der ihre raumzeitlich unbegrenzte Verfügbarkeit normalisiert wird“ (Brand/Wissen 2017b). Diese Verdunkelung und Normalisierung findet sich teilweise auch in den Vorstellungen der

Lernendenvorstellungen, er wird allerdings von der großen Mehrheit selbst wieder reflexiv eingefangen. Zum Beispiel stellt Luka (3.4.2) in Bezug auf die internationale Arbeitsteilung und die Verfügbarkeit der Güter folgendes fest: „Also ich finde das richtig gut. Das ist ja auch produktiv. Also wir haben überall alles. Das finde ich eigentlich perfekt. So sollte es sein.“ (Luka, Gym02) Wenige Sätze später benennt er aber selber den Ursprung der Güter, problematisiert die Arbeitsbedingungen sowie die Lohnunterschiede und reflektiert über die ethische Rechtfertigung der Ungleichheit: „Ich meine, ähm, das sind ja auch genauso Menschen wie wir und wieso ist es denn bei denen günstiger?“ (Luka, Gym02) Die Ausblendung des imperialen Zusammenhangs der Konsumtion in den Lernendenvorstellungen basiert also in erster Linie nicht auf einem Nicht-Wissen, wie eine der Thesen von Brand und Wissen ist, sondern auf der Habitualisierung der imperialen Konsumtionsform, die in den „Alltagspraxen der Menschen tief eingelassen“ ist und „sich zu Routinen verfestigt“ (Brand 2018: 80) hat.

4.2.2.1.2 Entpolitisierung durch bewussten Konsum?

Die Schüler_innen sehen in der Reflexion eigener Handlungsoptionen zur Veränderung der in den ungleichen Lebensverhältnissen aufscheinenden Ungerechtigkeit ihren eigenen Konsum als zentrales Handlungsfeld an. Brand und Wissen problematisieren die soziale Ungleichheit in den Gesellschaften des Globalen Nordens: „Während sich die einen“ dem Zwang zur imperialen Lebensweise „punktuell auch entziehen können, indem sie etwa regionale und saisonale Lebensmittel kaufen“ würden andere nur „über eine geringe Handlungsfähigkeit“ (Brand/Wissen 2017a: 55) verfügen. „Wer über ein niedriges Einkommen und Vermögen verfügt oder von der Arbeitslosenversicherung oder Sozialtransfers lebt“, könne am „gesellschaftlichen Wohlstand nur in dem Maße partizipieren, wie er oder sie – etwa beim Kauf eines T-Shirts oder von preiswerten Lebensmitteln – von den schlechten Arbeitsbedingungen und der Ausbeutung von Natur andernorts profitiert“ (Brand/Wissen 2017a: 55). Genau dieser Punkt wird auch von zahlreichen Schüler_innen aufgegriffen, die als einziges Handlungsfeld die Fair-Trade-Konsumtion sehen und gleichzeitig ihre beschränkten Ressourcen dafür anführen, warum sie diesen Weg nicht gehen können. Sie verweisen damit auf die Begrenztheit des Ansatzes des bewussten Konsums zur Transformation globaler Ungleichheitsstrukturen. Hinzu kommt die Problematik, dass der bewusste Konsum auch als Distinktionsmittel der oberen sozialen Schichten zur Abwertung der unteren sowie zur Selbstaufwertung und Glorifizierung – quasi als Feigenblatt – der eigenen Lebensweise verwendet wird.

Slavoy Žižek – der aus dekolonialer (und feministischer) Sicht auch extrem problematische Ansichten vertritt, wie beispielsweise Hamid Dabashi in seinem

Buch *Can Non-Europeans Think?* (2015) eindrucksvoll nachgewiesen hat – hat zum Thema des bewussten Konsums einige polemische und dennoch bedenkenswerte Einwände formuliert. Für Žižek hat sich die Konsumtionsweise im Globalen Norden des im Anschluss an die 1968er Bewegung entstehenden ‚kulturellen‘ Kapitalismus grundlegend gewandelt. Das konsumierte Produkt übersteigt dabei die Befriedigung eines materiellen Bedürfnisses nicht nur durch die Erlangung eines Statussymbols. Vielmehr zielt der Akt des Konsums auf die Erfahrung, die ‚unser‘ Leben als genussvoll (*pleasurable*) und sinnhaft (*meaningful*) erscheinen lässt (Žižek 2009: 52). Als Beispiel führt er die Werbekampagne von Starbucks an: “It’s not just what you’re buying. It’s what you’re buying into” (Starbucks, zitiert nach Žižek 2009: 53). Es geht zugleich um Authentizität der gemachten Konsumerfahrung sowie um den Glauben damit etwas Gutes, Sinnhaftes für Andere oder den Planeten zu tun. Mit dem Kauf eines Starbucks-Kaffees erwerben die Konsumierenden gleichzeitig das Gefühl auf authentische Weise mit den produzierenden Bauern und Bäuerinnen in Kontakt zu sein und die Welt dadurch besser gemacht zu haben. Das mitgekaufte Karma durch das Fair-Trade-Siegel macht den Kaffee noch leckerer (Žižek 2009: 53). Damit wird eine frühere Kritik der Unsichtbarmachung der Arbeitsverhältnisse von Produkten im Globalen Süden in die kapitalistische Logik inkorporiert. Der Verweis auf die Herkunft verliert so sein kritisches Moment, dient vielmehr der Entpolitisierung des Konsums und der kapitalistischen Subjektivierung.

Diese Problematisierung bewussten Konsums ist dabei nicht als absolut zu verstehen. Es ist immer noch notwendig auf die Herkunft eines Produkts zu verweisen und es kann trotzdem einen Unterschied machen, ob Kaffee von solidarischen Kooperativen oder unter sklavereiähnlichen Umständen hergestellt wurde. Der Aspekt des entpolitisierenden Feigenblatteffekts ist aber durchaus ernst zu nehmen. Die Sichtbarmachung der „Landkarte dieser neuen Imperialität“ (Mecheril 2020: 108) muss also mit einer Einbettung in globalgesellschaftliche Machtstrukturen einhergehen. Ulrich Brand beschreibt das so: „Das Funktionieren der imperialen Lebensweise hat zuvorderst mit kapitalistischen Profitinteressen und Akkumulationsimperativ zu tun, mit geopolitischen und ökonomischen Strategien als Teil eines neo-kolonialen Weltsystems.“ (Brand 2018: 80) Die imperiale Lebensweise kann nicht einfach individuell durch eine andere ersetzt werden. Sie ist nach Brand auch ein „Zwang“ (ebd.).

4.2.2.1.3 *Multiplication of labor* in innereuropäischen Wertschöpfungsketten

Eine dekoloniale politische Bildung sollte dabei anknüpfend an die Lernendenvorstellungen über die Verbundenheit mit dem Globalen Süden über Wertschöpfungsketten auch die Dimension der Stratifikation der innereuropäischen Wertschöpfungsketten miteinbeziehen. Die globalen Ungleichheiten der internationalen Arbeitsteilung finden nicht nur zwischen den Territorien des Globalen Südens und Globalen Nordens statt. Die internationale Arbeitsteilung findet ihre Entsprechung in der durch Momente des Grenzregimes hergestellte rassistische Stratifikation des Europäischen Arbeitsmarktes. Die große Mehrheit der Tomaten wird beispielsweise im sogenannten andalusischen Plastikmeer von Arbeiter_innen aus Rumänien, dem Senegal, Marokko oder anderen Ländern außerhalb des Globalen Nordens angebaut. Die große Mehrheit der Fleischproduktion basiert auf der Ausbeutung beispielsweise polnischer, syrischer oder rumänischer Arbeiter_innen im Oldenburger Speckgürtel. Die von den Schüler_innen beschriebenen Phänomene der ungleichen Löhne und Arbeitsbedingungen wurden durch die die Grenzen internalisierenden Mechanismen in den imperialen Zentren reproduziert. Sandro Mezzadra und Brett Neilson (2013) haben dafür die Perspektive der *multiplication of labor* entwickelt. Damit kann gezeigt werden, wie ein internalisiertes Grenzregime über Ausländergesetze, Visa-Regime und Othingingprozesse eine rassistische Stratifikation des Arbeitsmarktes hervorbringt. Grenzen werden hier nicht als Linien zwischen Territorien verstanden, sondern als Systeme der Produktion von Differenz und der Wertigkeit von Arbeit. Für eine dekoloniale politische Bildung ist dieses Feld aufgrund der räumlichen Nähe zur Lebenswelt der Schüler_innen möglicherweise ein sinnvoller Anknüpfungspunkt, um Reflexionsprozesse zu neokolonialen Ungleichheitsverhältnissen zu entwickeln.

4.2.2.1.4 Agency und Kolonialität der Arbeit

In 3.4.2 habe ich gezeigt, dass Agency von Arbeiter_innen im Globalen Süden fast nicht in den Lernendenvorstellungen vorkommt. In den Reflexionen einiger Schüler_innen über die Agency bzw. ihr Fehlen werden koloniale Muster reproduziert. Die Fokussierung auf die Kinderarbeit beim Aufkommen des Themas erinnert an die koloniale Tradition der Infantilisierung Kolonisierter. Davids (Gym14) führt auf der Suche nach einem Weg der Veränderung der von ihm als ungerecht und unmenschlich wahrgenommenen Arbeits- und Lebensbedingungen in China zwei konfligierende Argumentationen an. Zum einen argumentiert er kulturalistisch, indem er die Nicht-Agency von chinesischen Arbeiter_innen in ihrer kulturellen Disposition begründet sieht, die sich im Vergleich zur europäischen Kultur durch

das Fehlen von Stolz, Selbstwertgefühl und Mut auszeichne. Demgegenüber steht sein Argument, das die Nicht-Agency chinesischer Arbeiter_innen damit begründet, dass die Arbeits- und Lebensrealität keine Handlungsfähigkeit zulasse. In der Konsequenz führt dies dann zu der Vorstellung, dass Handlungsfähige aus dem Globalen Norden dahinfahren sollten, um ihnen zu helfen, die Ohnmacht zu überwinden.

Diese Argumentation reproduziert – auf der Suche nach einer humanistisch begründeten Verbesserung der Lebensbedingungen koloniale Bilder. Die kolonialen Diskursfiguren, die Sebastian Conrad für den Umgang mit chinesischen Arbeiter_innen im Kaiserreich herausgearbeitet hat, scheinen in dem David zur Verfügung stehenden kolonial-rassistischen Wissensarchiv präsent zu sein. In den Diskursen im Kaiserreich wurde die ‚kulturelle‘ Disposition chinesischer Arbeiter beispielsweise im sozialdemokratischen Organ *Vorwärts* 1898 durch „Anspruchslosigkeit, eine apathische Genügsamkeit“ (zitiert nach Conrad 2010: 190) charakterisiert. Für diese Spezies von „Arbeitsmaschinen, wie sie in den größeren Städten zusammengepfercht lebt, bringt der kapitalistische Großbetrieb keine Erniedrigung, keine Verletzung ihres Menschen- und Persönlichkeitsbewußtseins“ (zitiert nach ebd.). Einer der wohl einflussreichsten Sinologen seiner Zeit, Ferdinand von Richthofen, belegte im gleichen Jahr wissenschaftlich, dass man den chinesischen Arbeiter „zum besten Maschinenarbeiter, ja zur besten Maschine selbst heranziehen“ (zitiert nach ebd.) könne. 1906 hieß es beispielsweise im *Badener Volksblatt*: „Der Kuli arbeitet billig und willig; mit ihm kann man keine anderen Arbeiter, sondern nur ein niedrig stehendes Lasttier vergleichen.“ (zitiert nach ebd.) Diese Figur der ‚billigen‘ und ‚willigen‘ migrantischen Arbeiter_innen hat auch Kien Nghi Ha (2016) als eine koloniale Kontinuität vom Kaiserreich bis in die Gegenwart herausgearbeitet, die in dieser Form speziell für chinesische Arbeiter_innen, in anderen Formen jedoch ebenso für andere koloniale Geanderte gilt.

Diese Diskursfiguren verweisen auf das Konzept der Kolonialität der Arbeit (*coloniality of labor*), wie sie beispielsweise von Aníbal Quijano (2000) entwickelt wurde. Dies stellt eine Facette der Kolonialität der Macht (*coloniality of power*) dar und beschreibt das globale gesellschaftliche Ausbeutungssystem als konstitutiv verwoben mit ‚Rasse‘ und Wert. In der Zeit der Sklaverei und des Kolonialismus wurde Arbeit rassialisiert (Gutiérrez Rodríguez: 2014: 49). „While the labor extracted from those codified as ‘white’ was considered productive and ‘superior’, the labor power extracted from the indigenous and enslaved populations was seen as ‘inferior’ and, as such, conceived as ‘free exploitable’ labor.“ (ebd.) Die Kolonisierten, die Anderen Europas, wurden zum Objekt purer Ausbeutung und auf diese Weise “subsumed, alienated and incorporated into the

dominating totality like a thing or instrument” (Dussel 1995: 39); die kolonialen Anderen wurden auf eine Dingheit reduziert und als Rohmaterial behandelt. In kolonialen Otheringprozessen kann eine Entwicklung von den kolonialen Anderen als Ding hin zu einer Infantilisierung mit Bezug auf die koloniale Great Chain of Being festgestellt werden (Sprute 2000: 67 ff.). Aus der kolonialen Arbeitsteilung und der dazugehörigen Kolonialität der Arbeit entwickelte sich historisch die bis heute wirksame kulturelle Kodierung der globalen Arbeitsteilung (Gutiérrez Rodríguez: 2014: 49).

4.2.2.1.5 Agency jenseits der Marktlogik

Die Schüler_innen konstruieren in ihren Überlegungen zu einer Veränderung der ungleichen Arbeits- und Lebensbedingungen im Globalen Süden insbesondere vier Akteursgruppen: Unternehmer – in den Vorstellungen werden sie durchgehend als Männer vorgestellt –, Politiker_innen, Konsumierende und ‚Entwicklungshelfer_innen‘ (3.4.2). ‚Entwicklungshilfe‘ werde ich im kommenden Abschnitt (4.2.2.2) diskutieren. Im Fokus stehen hier als mögliche Felder, in denen es eine Veränderung geben könnte und in denen eine Verbindung zu Menschen des Globalen Südens vorgestellt werden, erscheinen so der Markt – Unternehmer und Konsumierende – und die ‚Politik‘. Die ‚Politik‘ ist hier nicht mit dem Politischen bei Rancière zu verwechseln, sondern meint einen engen Politikbegriff, insbesondere das Handeln von Politiker_innen innerhalb der vorgegebenen Strukturen. Bei den Schüler_innen herrscht ein eher pessimistischer, wenig hoffnungsvoller Tenor vor, der strukturelle Veränderungen kaum als denkbar erscheinen lässt – entweder weil sie glauben, dass die ‚Politik‘ wenig Einfluss auf Marktprozesse hat oder weil sie der ‚Politik‘ unterstellen, kein echtes Interesse an einer Veränderung zu haben. In Bezug auf den Markt und Unternehmer gilt ähnliches. Die Gesetze der Profitmaximierung sind hier der vielleicht regulierbare, aber dennoch der normsetzende Rahmen.

Für eine dekoloniale politische Bildung ist es unabdingbar, das Spektrum der Akteur_innen und die Felder möglicher Veränderung und Verwobenheit mit dem Globalen Süden grundlegend zu erweitern. Die Entwicklung einer Erweiterung der Perspektiven auf Agency wären aus meiner Sicht eine zentrale Voraussetzung, um eine Reflexion der „Landkarte dieser neuen Imperialität“ (Mecheril 2020: 108) und Handlungsfähigkeit der Schüler_innen zu ermöglichen. Dabei gilt es auch anzuerkennen, dass ein individuelles Heraustreten aus der imperialen Lebensweise kaum zu bewerkstelligen ist, da sie grundlegend in gesellschaftliche Strukturen eingeschrieben ist. Der „Zwang“ (Brand 2018: 80) zur imperialen

Lebensweise macht es notwendig, über individuelle Alternativen hinaus, gesellschaftliche Alternativen vorstellbar zu machen. Dieses Unterfangen ist „nicht einfach“ (ebd.).

Die Ungleichwertigkeit von Arbeit im globalen kapitalistischen Akkumulationsregime ist ebenso wie das damit konstitutiv verbundene Regime selbst historisch gewachsen und dementsprechend auch veränderbar. Eine Globalität jenseits der Kolonialität zu denken kann nur als eine dekoloniale Utopie einen Horizont eröffnen, vor dessen Hintergrund die Gegenwärtigkeit der Kolonialität infrage gestellt werden kann. Dies würde in das Denken der internationalen Arbeitsteilung die Frage des Politischen einschreiben, in der neue (globale) Subjektivitäten denkbar würden, die – anschließend an das humanistische Unbehagen mit der globalen Ungleichheit der Schüler_innen – den Keil der Gleichheit in die – damit erst ihrem Namen gerecht werdende – Weltgesellschaft einführen würden. Dafür ist es unabdingbar, für Schüler_innen Akteur_innen des Globalen Südens sichtbar zu machen, die die Kolonialität sozialer Ungleichheitsstrukturen infrage stellen. Als Beispiel seien hier die Zapatistas im Süden Mexiko angeführt, die neokoloniale Ungleichheitsstrukturen kritisieren und dabei den Spagat zwischen dem Bestehen der Dimension von pluriversen Wissens- und Vergesellschaftungsstrukturen und der Dimension des Planetarischen (4.2.4.3) als globaler Solidarität versucht. Ein Denkhorizont, in dem Akteure des Globalen Südens vorkommen, stellt die Voraussetzung für mindestens zwei Dinge dar. Zum einen erlaubt er es, die problematischen Konstruktionen der Nicht-Agency und der damit verbundenen ‚Zivilisierung‘ und ‚Rettung‘ durch Akteure des Globalen Nordens kritisch in den Blick zu nehmen. Gleichzeitig kann darüber zum anderen die Möglichkeit eines globalen Imaginären geschaffen werden, in dem globale Solidarität als eine Option überhaupt denkbar wird.

4.2.2.2 Koloniale Raum-Zeit-Matrix

Ich werde in diesem Abschnitt dekoloniale Analysekategorie der kolonialen Raum-Zeit-Matrix darstellen. Zunächst werde ich dafür die koloniale Verräumlichung der Zeit und der Verzeitlichung des Raums anhand der Metapher des Zeitreisens vorstellen. Nach der kolonialen Diskursfigur des Nicht-Eintritts in die Geschichte werde ich mich dem Entwicklungsparadigma und der daraus resultierenden problematischen Logik der ‚Entwicklungshilfe‘ zuwenden. Quer dazu liegt die Frage der historischen Agency, die über das Diffusionsmodell in Europa verortet wird. Ich lege in diesem Abschnitt mein Augenmerk darauf, wo die Schüler_innen diese Dimensionen der Kolonialität implizit oder explizit reproduzieren,

um notwendige Interventionsfelder aufzeigen zu können. Auf alternative, dekoloniale Perspektiven der Schüler_innen gehe ich in den folgenden Abschnitten ein.

4.2.2.2.1 Vom Zeitreisen

Eine Gruppe Journalisten berichtete im *Wall Street Journal* über die Begegnung mit indischen Managern und kam zu der vollkommen ernst gemeinten Aussage: „Inder sind dazu fähig, in mehreren Jahrhunderten gleichzeitig zu leben.“ (zitiert nach Chakrabarty 2001: 118) Diese Aussage verweist auf die koloniale Raum-Zeit-Matrix. Die koloniale Raum-Zeit-Matrix verräumlicht die Zeit und verzeitlicht den Raum auf eine spezifische Weise. Edgardo Lander sieht in der Folge der spanischen Eroberung ein „großes, universales Narrativ“ entstehen, in dem „die Totalität von Raum und Zeit – alle Kulturen, Völker und Territorien dieses Planeten, gegenwärtige und vergangene“ (Lander 2000: 16) – zusammengefasst werden. ‚Europa‘ ist in diesem Narrativ immer „gleichzeitig das geographische Zentrum und der Gipfel der zeitlichen Bewegung“ (ebd.) gewesen. Die von einer „partikularen Erfahrung der europäischen Geschichte“ ausgehende Universalität und der damit zusammenhängenden „Totalität von Zeit und Raum“ charakterisiert er als eine „radikal ausschließende Universalität“⁶ (ebd.). Die sich so konstituierende „Master Voice“ (Mignolo 2007b: 471) klassifiziert, beschreibt und hierarchisiert die Menschen und Weltregionen.

Friederike Habermann charakterisiert diese „Master Voice“ imperialer Allmachtsfantasien als das „omnipotent ‚white eye‘“ (Hall, zitiert nach Habermann 2008: 198): „Die globale Geschichte liege offen und einsehbar dar, konsumierbar mit einem einzigen Blick von einem Punkt privilegierter Unsichtbarkeit aus.“ (ebd.) ‚Weiß‘ fungiert hier sowohl in der Dimension der Unsichtbarkeit – also eher der Farblosigkeit – als auch in der sichtbaren Dimension der Repräsentation des ‚Vollkommenen‘, die nur von einer kleinen, exklusiven, über die politisch definierte Hautfarbe bestimmten Gruppe von Menschen repräsentiert werden kann. 1777 fasste der schottische Philosoph Edmund Burke dies treffend folgendermaßen: “But now the great map of mankind is unrolld [sic] at once; and there is no

⁶Übersetzung M.K., Original: „Se da inicio al largo proceso que culminará en los siglos XVIII y XIX en el cual, por primera vez, se organiza la totalidad del espacio y del tiempo – todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, presentes y pasados – en una gran narrativa universal. En esta narrativa, Europa es – o ha sido siempre – simultáneamente el centro geográfico y la culminación del movimiento temporal. [...] Al construirse la noción de la universalidad a partir de la experiencia particular (o parroquial) de la historia europea y realizar la lectura de la totalidad del tiempo y del espacio de la experiencia humana a partir de esa particularidad, se erige una universalidad radicalmente excluyente.“ (Lander 2000: 16 f.)

state or gradation of barbarism and no mode of refinement which we have not at the same instant under our view.” (Burke 1777, nach Habermann 2008: 195 f.)

Diese ‚große Karte der Menschheit‘ wurde mit der Geschichte verknüpft. John Locke sah 1690 in der sogenannten ‚neuen Welt‘ eine Linse, durch welche „die Muster der ersten Jahrhunderte in Asien und Europa“ (Locke 1690, zitiert nach Habermann 2008: 196) zu sehen seien. „So war anfangs“, wie er in seinen *Abhandlungen über die Regierung* schreibt, „die ganze Welt ein Amerika“ (ebd.). Das gleiche lässt sich auch für das philosophische Ideologem des Naturzustands insgesamt zeigen (Kleinschmidt 2013). Die koloniale Entdeckungsreise stelle nun die Linse zur Verfügung, die den ‚vollkommeneren‘ Menschen die weniger ‚vollkommeneren‘ als Studienobjekt zur Verfügung stellt. In seiner viel diskutierten Antrittsrede in Jena als Professor für Geschichte unter dem Titel *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?* formulierte Friedrich Schiller dies folgendermaßen:

„Die Entdeckungen, welche unsere europäischen Seefahrer in fernen Meeren und auf entlegenen Küsten gemacht haben, geben uns ein ebenso lehrreiches als unterhalten-des Schauspiel. Sie zeigen uns Völkerschaften, die auf den mannigfaltigsten Stufen der Bildung um uns herum gelagert sind, wie Kinder verschiedenen Alters um einen Erwachsenen herumstehen und durch ihr Beispiel ihm in Erinnerung bringen, was er selbst vormals gewesen und wovon er ausgegangen ist. Eine weise Hand scheint uns diese rohen Völkerstämme bis auf den Zeitpunkt aufgespart zu haben, wo wir in unserer eigenen Kultur genug würden fortgeschritten sein, um von dieser Entdeckung eine nützliche Anwendung auf uns selbst zu machen und den verlorenen Anfang unseres Geschlechts aus diesem Spiegel wiederherzustellen. Wie beschämend und traurig aber ist das Bild, das uns diese Völker von unserer Kindheit geben!“ (Schiller 1789: 114)

Die in menschliche Altersstufen übertragene koloniale Logik der zivilisatorisch-teleologischen Hierarchisierung verweist bereits auf ein Modell von Entwicklung. Im gleichen Sinne wie die ‚great map of mankind‘ gelang es der biologisierenden Logik der ‚great chain of being‘, die „Geschichte der Menschheit in einem einzigen, stufenförmig aufgeteilten Kontinuum“ (Habermann 2008: 199) zu fassen. Die koloniale Raum-Zeit-Matrix ermöglicht so eine Art Zeitreise. Den Philosophen der Aufklärung erschien es möglich, durch den Blick auf einen Ort jenseits Europas, der kolonisierten oder noch zu kolonisierenden Weltteile, in die Vergangenheit zu sehen. Um auf den Einstieg zurückzukommen: Indien – oder zumindest das als ‚nicht-westlich‘ bzw. ‚nicht-modern‘ Kategorisierte – liegt also in der Vergangenheit, während Europa vor langer Zeit auch einmal ein Indien gewesen sei.

Bis heute wirkmächtig ist das Modell kolonialer Raum-Zeit-Matrix bei Hegel. Dieser setzt in seinen *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte* von 1831 das Kriterium des weltgeschichtlichen Fortschritts wie folgt fest: „Die Weltgeschichte ist der Fortschritt im Bewusstsein der Freiheit – ein Fortschritt, den wir in seiner Notwendigkeit zu erkennen haben.“ (Hegel 1831: 61) Ausgehend davon konstruiert Hegel eine Weltgeschichte, die zugleich eine Geographie der Modernität ist. „Asien“ sei „der Weltteil des Aufgangs überhaupt“ (ebd.: 163). Und weiter: „Die Weltgeschichte geht von Osten nach Westen, denn Europa ist schlechthin das Ende der Weltgeschichte, Asien der Anfang.“ (ebd.: 168) Er imaginiert vier „welthistorische Reiche“ (Hegel 1821: 496), die als eine Reise des Weltgeistes bzw. vier Entwicklungsstufen dargestellt werden: „1. das orientalische, 2. das griechische, 3. das römische, 4. das germanische.“ (ebd.: 497) Die vier Reiche werden dabei noch als in sich differenziert dargestellt. Beispielsweise geht das orientalische System Chinas demjenigen Indiens voraus, welches wiederum Persien voraus liege. Diese drei „Völkergeister“ verbinde dennoch ihr „orientalischer Charakter“, der von Hegel nicht zuletzt in seiner „statarischen Gestalt“ (Hegel 1831: 183) – also einer Fortschritt gar nicht oder nur sehr langsam erlaubenden kulturellen Disposition – und dem charakteristischen „orientalischen Despotismus“ (ebd.: 211) – also einer bestimmten Regierungsform – basiere. Der Mensch setzt sich in Hegels Vorstellungswelt qua Entwicklungsstufe immer weiter von der Natur ab. An der Spitze dieser Entwicklung steht natürlich Europa bzw. das „germanische Reich“ (Hegel 1821: 500).

Bei den Schüler_innen finden sich zahlreiche Bezüge zur kolonialen Raum-Zeit-Matrix, wie ich im Kapitel zum Eurozentrismus herausgearbeitet habe. Die Vorstellungen von Finn (HS04) erinnern an die Äußerungen der Journalisten, wenn er seine Vorstellungen der ‚nicht-modernen‘ Länder beschreibt und sagt, dass Indien zwar insgesamt nicht so ‚fortgeschritten‘ sei, obwohl es aber schon welche gäbe, die ‚modernisiert‘ sind (3.2.3). Hegels Ideen scheinen bei einigen Schüler_innen auf. Während Mark (Gym09; 3.2.7) den Fortschritt der Weltgeschichte durch die Regierungsform begründet und darüber eine teleologische Linie von den Höhlenmenschen über das antike Griechenland und römische Reich bis zum Europa der Gegenwart zieht, erklärt David (Gym14, 3.2.2) den weltgeschichtlichen Fortschritt über die Fortschrittlichkeit der „Kultur“, die er von Ägypten und Rom bis zum Europa der Gegenwart fortschreiten sieht.

4.2.2.2 Vom Nicht-Eintreten in die Geschichte: Afrika

Finn (HS04) fokussiert in seinen Darstellungen, wie sehr viele andere Schüler_innen auch, auf Afrika als Gegen-Ort Europas, als sein Negativ. Ebenso wie einige andere bringt auch Finn das koloniale Bild der ‚Stämme‘ auf. Diese würden

„noch sehr weit in der Vergangenheit zurückleben“. Somit lebten sie – im Sinne der kolonialen Raum-Zeit-Matrix – nicht einfach an einem anderen Ort und möglicherweise auf eine andere Weise, sondern gleichzeitig in einer anderen Zeit. Vom verzeitlichten Europa als Gegenwart wird die verräumlichte Vergangenheit als gleichzeitig existierend verortet. Obwohl fast ausnahmslos allen Schüler_innen klar ist, dass die soziale Realität in Afrika nichts mit dem Bild der ‚Stämme‘ zu tun hat, ist dieses Bild wirkmächtig, um ‚Afrika‘ als Gegenbild zur ‚Moderne‘ bzw. zu ‚Europa‘ zu imaginieren. Vor diesem Hintergrund formuliert David (Gym14) – weiter auf der Suche nach einem besseren Leben aller Menschen –, dass die „Lebensart [...] da unten [...] dieser Lebensgedanke dahinter, nicht nur von der Hand in den Mund zu leben, sondern halt sich Häuser zu bauen und all so was und nicht umherzuziehen“. Diese „Lebensart“ ist für ihn der zentrale Differenzmarker zwischen dem Fortschreitenden – ‚Europa‘ – und der nichtgeschichtlichen Stagnation – ‚Afrika‘, das gleichzeitig ein hierarchisches Kontinuum darstellt, auf dem dann der Rest der Welt eingeordnet werden kann. Die Nähe zu und der Austausch mit Europa dient dann als Voraussetzung zum Aufstieg auf dieser Skala. So seien die in Afrika gelegenen „Staaten am Mittelmeer [...] ja schon durch die Nähe zu Europa ziemlich weit“. Die „fortschrittliche Kultur Europas“ habe durch den Handel über die Straße von Gibraltar dort Einzug erhalten. Im Gegensatz dazu sei in Afrika „nicht so viel“. Dies habe sich erst geändert als die „Kolonialherren halt nach Afrika gegangen sind“ und dort die „fortschrittliche Kultur“ hingbracht hätten. Dies sieht er als das Positive des Kolonialismus an, während er den „Rassismus“, der dadurch entstanden sei, kritisiert.

Diese Fortschrittlichkeit der Kultur bezieht er dabei nicht nur auf eine Einstufung innerhalb des kolonialen Stufenmodells der Entwicklung, sondern vielmehr auf die (Un-)Fähigkeit des Fortschreitens einer ‚Kultur‘ selbst. Diese von David und einigen anderen Schüler_innen explizit formulierten Vorstellungen waren in kolonialen Diskursen sehr präsent und diese wiederum scheinen weiterhin prägend für das den Schüler_innen zur Verfügung stehende Wissensarchiv zu sein. Bereits bei Kant überlagert sich die Logik des Strebens zur ‚Vervollkommnung der Menschheit‘ mit den essenzialisierten, imaginierten Fähigkeiten der ‚Rassen‘ (Habermann 2008: 209). Hier ist das Streben nach Vollkommenheit selbst – und nicht nur die Annahme ihrer Vollkommenheit – einigen (rassisch konstruierten) Teilen der Menschen vorenthalten, während andere dazu nicht in der Lage wären. Hegel wiederum kommt zu seiner Behauptung, dass Afrika „kein geschichtlicher Weltteil“ sei, denn er habe „keine Bewegung und Entwicklung aufzuweisen“ (Hegel 1831: 163). Afrika sei „noch ganz im natürlichen Geiste befangen“ und höchstens an der „Schwelle der Weltgeschichte“ (ebd.) zu verorten.

Die eurozentrische Konzeption von Geschichte wird auch am Beispiel der Haitianischen Revolution zwischen 1791 und 1804 deutlich, die als erste siegreiche antikoloniale Revolution und Abschaffung der Sklaverei angesehen werden kann. Haiti liegt zwar geographisch nicht in Afrika, innerhalb der kolonialen Episteme aber sehr wohl, wie im Folgenden deutlich werden sollte. Michel-Rolph Trouillot zeichnet anhand der Rezeption der Haitianischen Revolution eindrucksvoll nach, wie eine Geschichte im herrschenden Diskurs durch die Kolonialität der Episteme undenkbar gemacht wurde und teilweise wird, in der die Kolonisierten als etwas anderes als einem Spielball EUropas gesehen werden (Trouillot 1995). Es war und ist innerhalb dieser verleugnenden und machtvollen Episteme undenkbar, dass die versklavten Menschen selber und aus eigener Motivation heraus für ihre Freiheit kämpften. In den 1790er Jahren wurde beispielsweise versucht, durch verschiedenste verschwörungstheoretische Bemühungen, die Versklavten als bloße Opfer der Agitation versteckter oder fremder Mächte darzustellen – die größte bis dato bekannte Rebellion versklavter Menschen wurde wahlweise den Royalisten, Briten, ‚Mulatten‘ oder republikanischen Konspirateuren zugeschrieben, die die Fäden in der Hand hätten (ebd.: 98). In der kommenden Geschichtsschreibung von Hegel über aktuelle Geschichtsenzyklopädien bis zu kritisch-marxistischen Historikern wie Eric Hobsbawm wird die haitianische Revolution in der Regel mit allgemeinem Schweigen bedacht, was im Laufe der Geschichte eher zu- als abnahm (ebd.: 104). Dies hat sich erst spät – durch die Bemühungen dekolonialer und vor allem Schwarzer Initiativen und Wissenschaftler_innen – und im herrschenden Diskurs bis heute nur teilweise geändert.

Dabei war die Revolution, die 1804 zur Unabhängigkeit St. Domingues und ihrer Umbenennung in Haiti führte, von großer globaler Relevanz. Sogar aus einer eurozentrischen Sicht kann festgestellt werden, dass die Revolution auf französischer Seite mehr Opfer forderte, als der Krieg gegen England um Waterloo (ebd.: 105). Neben dem, das sie auch das Geschehen in Europa, wie die Fortführung der Französischen Revolution, prägte, führte sie vor allem zur Zerschlagung eines der wichtigsten Märkte für versklavte Menschen in Amerika, zur Befreiung von etwa 500 000 Menschen aus der Sklaverei und zur Gründung der ersten antikolonialen Republik, die von Schwarzen Menschen vor dem Hintergrund der Erfahrungen der Sklaverei errichtet wurde. Der Umgang mit der Haitianischen Revolution in Diskursen der Kolonialität kann aus meiner Sicht treffend im Anschluss an Bhambra als „epistemische Verleugnung“ (zitiert nach Mecheril 2020: 102) bezeichnet werden, die in der Kolonialität des Wissens und dem eurozentrisch-kolonialen Geschichtsdnken begründet ist.

Um aufzuzeigen, dass die Schüler_innen nicht Hegel gelesen haben müssen, sondern dass sich diese Ideen sehr viel breiter in auch gegenwärtige Diskurse

eingeschrieben haben, in denen das koloniale Wissensarchiv bzw. das postkoloniale Erbe weiter getragen wird, werde ich an dieser Stelle die berühmte *Rede von Dakar* von 2007 vom damaligen französischen Staatspräsidenten Nicolas Sarkozy zitieren. Ziel der Rede war es sich für die Fehler des französischen Kolonialismus zu entschuldigen und eine neue französische Afrikapolitik zu begründen, der den Anschein von einem Verhältnis der Gleichberechtigung erwecken sollte. Mit diesem Anliegen scheitert er zum einen an der prinzipiellen Fadenscheinigkeit dieses neokolonialen Anliegens, aber auch deswegen, weil er systematisch koloniale Rhetorik reproduzierte (Schmid 2007):

„Ich bin nicht gekommen, Jugend von Afrika, um Euch Morallektionen zu erteilen. Aber ich bin gekommen, um Euch/Ihnen zu sagen, dass der Teil von Europa, der in Euch ist, zwar aus einem groben Fehlverhalten durch Arroganz seitens des Westens heraus entstanden ist – dass aber der Teil von Europa, den Ihr in Euch habt, nicht unwürdig ist. Denn er [dieser europäische Anteil] ist der Ruf der Freiheit, der Emanzipation und der Gerechtigkeit und der Gleichheit zwischen den Frauen und den Männern. Denn er ist der Ruf der Vernunft und des universellen Bewusstseins.

Das Drama Afrikas besteht darin, dass der afrikanische Mensch nicht genügend in die Geschichte eingetreten ist. Der afrikanische Bauer, der seit Jahrtausenden mit den Jahreszeiten lebt, dessen Lebensideal darin besteht, im Einklang mit der Natur zu leben, kennt nur die ewige Wiederkehr der Zeit, deren Rhythmus durch die unendliche Wiederholung derselben Bewegungen und derselben Worte bestimmt wird. In dieser Vorstellungswelt, wo alles immer wieder von vorne beginnt, ist kein Platz für das menschliche Abenteuer, und kein Platz für die Idee des Fortschritts. In diesem Universum, in dem die Natur alles bestimmt, entkommt der Mensch der Beklemmung, die den modernen Menschen bedrängt, aber der Mensch verharrt unbewegt in der unveränderlichen Ordnung, in der alles schon im Vorhinein festgeschrieben scheint. Nie wendet sich der Mensch der Zukunft entgegen. Nie kommt ihm die Idee, aus der Wiederholung auszubrechen, um sich ein Schicksal zu erfinden. Das Problem Afrikas, und erlauben Sie/erlaubt es einem Freund Afrikas, dies zu sagen, liegt darin. Die Herausforderung für Afrika liegt darin, mehr in die Geschichte einzutreten. [...] Das Problem für Afrika liegt darin, aufzuhören, immer zu wiederholen, immer wieder alles von Neuem durchzugehen, sich vom Mythos der ewigen Wiederkehr zu befreien.“ (Sarkozy 2007)⁷

⁷Übersetzung M.K., Original: « Je ne suis pas venu, jeunes d’Afrique, vous donner des leçons. Je ne suis pas venu vous faire la morale. Mais je suis venu vous dire que la part d’Europe qui est en vous est le fruit d’un grand péché d’orgueil de l’Occident mais que cette part d’Europe en vous n’est pas indigne. Car elle est l’appel de la liberté, de l’émancipation et de la justice et de l’égalité entre les femmes et les hommes. Car elle est l’appel à la raison et à la conscience universelles. Le drame de l’Afrique, c’est que l’homme africain n’est pas assez entré dans l’histoire. Le paysan africain, qui depuis des millénaires, vit avec les saisons, dont l’idéal de vie est d’être en harmonie avec la nature, ne connaît que l’éternel recommencement du temps rythmé par la répétition sans fin des mêmes gestes et des mêmes paroles. Dans cet imaginaire où tout recommence toujours, il n’y a de place ni pour l’aventure humaine,

Ganz unverschlüsselt formuliert Sarkozy hier die Hegelschen Kolonialgedanken, nach dem afrikanische Menschen durch ihre Unfähigkeit zum Fortschritt imaginiert werden. Das Streben nach „Freiheit, Emanzipation und der Gerechtigkeit und der Gleichheit zwischen Frauen und Männern“, ja „Vernunft“ und „universelles Bewusstsein“ stellt er als europäisch dar, die erst über den Kolonialismus nach Afrika gekommen seien. Die kolonialen Bilder von den zwei dichotomen Kulturen, die sich durch die hierarchischen Gegensätze von Fortschritt/Wiederholung, Bewegung/Verharren, Kultur/Natur, Selbstbestimmung/Rhythmus bestimmt, begründen seine Behauptung, dass Afrika bisher kaum in die Geschichte eingetreten sei.

Die den Vorstellungen der zitierten Schüler_innen zugrunde liegenden Episteme sind also keine gesellschaftlich randständigen oder veralteten Ansichten, sondern vielmehr hochaktuell und einflussreich. Die bei den Schüler_innen am häufigsten vertretene Form der kolonialen Raum-Zeit-Matrix ist allerdings weniger die Rhetorik des Fortschritts und der Vernunft als vielmehr das Sprechen über Entwicklung und Unterentwicklung.

4.2.2.2.3 ‚Entwicklung‘ und ‚Unterentwicklung‘ als koloniale Differenz

Dekoloniale Theoretiker_innen haben eine Kontinuität des kolonialen Überlegenheitsdenkens herausgearbeitet, die eine Transformation der die koloniale Ungleichheit begründenden und legitimierenden Rhetorik beobachtet, nicht jedoch ihrer Struktur.

“This epistemic strategy has been crucial for Western global designs. By hiding the location of the subject of enunciation, European/Euro-American colonial expansion and domination was able to construct a hierarchy of superior and inferior knowledge and, thus, of superior and inferior people around the world. We went from the sixteenth century characterization of ‘people without writing’ to the eighteenth and nineteenth-century characterization of ‘people without history’, to the twentieth-century characterization of ‘people without development’ and more recently, to the early twenty-first-century of ‘people without democracy’.” (Grosfoguel 2011: 7)

ni pour l'idée de progrès. Dans cet univers où la nature commande tout, l'homme échappe à l'angoisse de l'histoire qui tenaille l'homme moderne mais l'homme reste immobile au milieu d'un ordre immuable ou tout semble être écrit d'avance. Jamais l'homme ne s'élance vers l'avenir. Jamais il ne lui vient à l'idée de sortir de la répétition pour s'inventer un destin. Le problème de l'Afrique et permettez à un ami de l'Afrique de le dire, il est là. Le défi de l'Afrique, c'est d'entrer davantage dans l'histoire. [...] Le problème de l'Afrique, c'est de cesser de toujours répéter, de toujours ressasser, de se libérer du mythe de l'éternel retour, [...]» (Sarkozy 2007)

Besonders hervorzuheben sind hier die Arbeiten von Arturo Escobar, der in seinem Werk *Encountering Development – The Making and Unmaking of the Third World* (1995) eine Art Grundlagentext für die dekoloniale Kritik des Entwicklungsparadigmas geschrieben hat. Hier zeigt er, wie sich das koloniale Entwicklungsnarrativ im Zuge der geopolitischen Neuausrichtung nach dem Zweiten Weltkrieg durchsetzte. Dieses ermöglichte – erneut – die Konstruktion der ‚westlichen‘ Überlegenheit und neoimperialen Machtpolitik als Teil einer selbstlosen Hilfe für den Globalen Süden – die ‚unterentwickelten Länder‘ – darzustellen. ‚Entwicklung‘ erscheint aus dieser Perspektive als eine Neuformulierung der kolonialen Raum-Zeit-Matrix: „Die Konzepte von Entwicklung und Unterentwicklung waren neue Versionen der Rhetorik der Moderne, da beide geschaffen wurden, um die koloniale spatiale/temporale Differenz neu zu organisieren.“ (Mignolo 2006: 125) Pablo Quintero stellte dazu fest, dass auch die „zahlreichen Resemantisierungen des Entwicklungsgedanken (nachhaltig, endogen, ökologisch, menschlich, gerecht, ethnisch, von unten, etc.)“ als koloniale Kontinuität zu bewerten sind, die sie „an einen Erkenntnisraum und in einer Praxis, eingebunden sind, die in der eurozentrierten Modernität/Kolonialität gefangen sind“ (Quintero 2013: 110). Eine weitere Neufassung der Rhetorik dieser kolonialen Raum-Zeit-Matrix, insbesondere der letzten zwei Jahrzehnte, besteht in der Rhetorik der ‚good governance‘, der ‚guten Regierungsführung‘, in der die koloniale, geopolitische Differenz über die Binaritäten von demokratisch/undemokratisch, rechtsstaatlich/korrupt, Ordnung/Willkür hergestellt wird (Grosfoguel 2011).

Diese Entwicklungsvorstellungen sowie die Rhetorik der ‚good governance‘ finden sich zahlreich in den Vorstellungen der Schüler_innen. Bei Pascal (Gym12; 3.2.6) beispielsweise wird die koloniale Differenz über die Konstruktion der Regierungen des Globalen Südens als korrupt hergestellt. Dies geht mit weiteren Differenzmarkern zwischen dem ‚Westen und dem Rest‘ einher, die die Regierung der einen mit ‚Demokratie‘, ‚Menschenrechten‘ und ‚Bildungspolitik‘ assoziiert und die Regierungen des Globalen Südens eben mit dem Fehlen dieser Attribute. Bei Pascal finden sich Andeutungen dies mit dem Analyseraster der Rentiersökonomie zu verbinden, die die ungleichen Politiken in einen Kontext mit neokolonialen Wirtschaftsstrukturen stellen. Letztlich dominiert aber die kulturalistische Zuschreibung von unterschiedlichen Mentalitäten als Erklärungsmuster, die den Eliten des Globalen Südens einen ‚Egoismus‘ und eine ‚Gier‘ unterstellen und damit ungleiche Formen von Staatlichkeit und Entwicklung erklärt.

Für Jannik (Gym01) und Mark (Gym09) stellt die Staatlichkeit selber den Differenzmarker dar (3.2.7). Hier findet sich ebenfalls das kulturalistische Denken in Mentalitäten, die Staatlichkeit und Ordnung in der Mentalität des Globalen

Nordens verorten. Dabei formuliert Jannik dies nicht nur abwertend, sondern unterstellt dem Globalen Norden – in diesem Fall Deutschland – eine Mentalität des ‚Stock im Arsch‘, der zwar zu weniger Lebensfreude, aber eben zu mehr ‚Ordnung‘ und damit auch ‚Entwicklung‘ geführt hätte und immer noch führt. Doch diese scheinbare Aufwertung der Mentalität des Globalen Südens – charakterisiert durch Lebensfreude, Lockerheit und so weiter – stärkt die Differenzkonstruktion und steht in einer langen kolonialen Tradition. Dazu gehört auch die Verbindung zum klimatheoretischen Argument, das spätestens seit Montesquieu ebenfalls eine lange koloniale Tradition besitzt, nach dem es eben die unterschiedlichen klimatischen Bedingungen sind, die diese Mentalitäten hervorgebracht haben.

In ähnlicher Weise koppelt auch Mark die Frage der ‚Entwicklungsfähigkeit‘ an die Frage der (fehlenden) Ordnungsmentalität. Noch expliziter als bei den anderen erscheint Ordnung und Staatlichkeit hier als die Bedingung von ‚Entwicklung‘. Während er den ‚Rest‘ im Gegensatz zum ‚Westen‘ dadurch gekennzeichnet sieht, dass sie niemals eine Ordnung errichtet, sich deswegen nicht entwickelt und eine Mentalität der Stagnation inne hätten, zeichnet er eine Genealogie bzw. Teleologie von ‚Ordnung‘ und ‚Entwicklung‘ vom römischen Reich bis zu den ‚westlichen‘ Staatsgebilden der Gegenwart. Der Beginn einer ‚Entwicklung‘ in den Ländern des Globalen Südens sei erst durch ihre Kolonialisierung möglich gewesen. Dabei verfügt er über viel Wissen über die Geschichten der westeuropäischen Kolonialismen in verschiedenen Erdteilen, das er jedoch fast ausnahmslos zur Festigung seiner kolonialen Thesen verwendet. Viel Wissen über den Kolonialismus führt hier nicht zu einer kritischen oder reflexiven Haltung.

Die drei beispielhaft für viele andere vorgestellten Denkweisen der Schüler_innen wenden sich dabei gegen koloniale Ungleichheit und reproduzieren aber in dem Zuge die Kolonialität. Ihre argumentativen Suchbewegungen zielen darauf ab, die von ihnen als zutiefst ungerecht empfundene globale soziale Ungleichheit verstehbar zu machen, um sie zu verändern. Dabei greifen sie auf ihnen zur Verfügung stehende koloniale Denkmuster zurück. Ihre Intention ist nicht kolonialistisch, ihre Denkmuster sehr wohl. Die Bilder, die ihren Argumenten zugrunde liegen, basieren auf kolonialen Zuschreibungen; die Argumentationsmuster greifen auf Aspekte des ‚Entwicklungsparadigmas‘ und die – beispielsweise durch die Diskurse rund um die UN-Millenniumgoals geprägte – Rhetorik der ‚good governance‘ zurück.

4.2.2.2.4 Das Entwicklungsparadigma

Ein gut handhabbarer Begriff zur Analyse und Kritik dieser Denkweisen stellt das Entwicklungsparadigma dar (Kleinschmidt et al. 2015). Arturo Escobar fasst die drei Achsen des Entwicklungsparadigmas so:

„To sum up, I propose to speak of development as a historically singular experience, the creation of a domain of thought and action, by analyzing the characteristics and interrelations of the three axes that define it: the forms of knowledge that refer to it and through which it comes into being and is elaborated into objects, concepts, theories, and the like; the system of power that regulates its practice; and the forms of subjectivity fostered by this discourse, those through which people come to recognize themselves as developed or underdeveloped.“ (Escobar 1995: 10)

Die drei Achsen des Entwicklungsparadigmas fasst Escobar also als die Wissensformen, das Machtsystem und die Subjektivierungsweisen. Durch die entwicklungsparadigmatischen Wissensformen konstruieren und konstituieren sich die Objekte, Vorstellungen und Theorien, die innerhalb einer post- und nekolonialen Welt die koloniale Differenz und die koloniale Raum-Zeit-Matrix reproduzieren. Das Entwicklungsparadigma funktioniert nur im Zusammenhang mit dem Machtsystem, in dessen Rahmen die die Wissensformen ihre Wirkung entfalten können. Die soziale und politische Ungleichheit erscheint sowohl als Voraussetzung der Wirkmächtigkeit dieser Wissensformen als auch als Effekt derselben, insofern sie zur Legitimation und Reproduktion dieser Ungleichheitssysteme notwendig erscheinen. Beides ist verbunden mit Subjektivierungsweisen, mittels derer der Diskurs und die geopolitische Verortung es Menschen erlauben sich selbst als ‚entwickelt‘ oder ‚unterentwickelt‘ zu konstituieren.

Ähnlich wie und anknüpfend an Escobar hat Aram Ziai (2013; 2010) das Entwicklungsparadigma durch die folgenden drei Punkte (a) Eurozentrismus, (b) Entpolitisierung und (c) Treuhandschaft charakterisiert. Ziais Modell werde ich im Folgenden kurz skizzieren.

(a) Eurozentrismus: Der Entwicklungsdiskurs ist eurozentrisch, da er reale oder imaginierte Prozesse, die in Europa und den europäischen Siedlungskolonien in Nordamerika stattfanden, zum universellen Maßstab erklärte. Diese partikularen Prozesse werden so als menscheitsgeschichtlicher Fortschritt an sich verklärt. Die ‚eigene‘ Gesellschaft wird dabei als Ideal, die ‚anderen‘ als defizitäre Versionen derselben vorgestellt. Dies drückt sich in Attribuierungen als ‚unterentwickelt‘, ‚noch nicht so weit‘, ‚rückständig‘, aber beispielsweise auch innerhalb der Applikation der kolonialen Raum-Zeit-Matrix durch das imaginierte Fehlen von Ordnung und Staatlichkeit oder durch kulturalistische Zuschreibungen der Stagnation aus. Die Gewalt kolonialer Expansion und die Effekte der Kolonialität der Macht auf politischer, kultureller, ökonomischer und sozialer Ebene geraten zugunsten eines idealisierten Bildes von ‚Entwicklung‘ aus dem Blick. ‚Entwicklung‘ steht hier zum einen in der kolonialen Tradition der Zivilisierung

und der kolonialen Raum-Zeit-Matrix und zum anderen findet sie ihre Fortsetzung im gegenwärtig hegemonialen Diskurs über Entwicklungspolitik der ‚good governance‘.

(b) Entpolitisierung: Als Interpretationsraster vermittelt das Entwicklungsparadigma das Gefühl, dass ‚wir‘ über verarmte Weltregionen Bescheid zu wissen glauben. Es legt Erklärungen für eine Vielzahl von alltäglichen Beobachtungen und Bildern nahe. Statt konkrete gesellschaftliche Verhältnisse und (neokoloniale) Produktionsmechanismen globaler Ungleichheit in den Blick zu nehmen, werden beispielsweise Bilder von Armut im Globalen Süden als Symptom einer anderen geschichtlichen Entwicklungsstufe lesbar. Im Entwicklungsparadigma erscheint es wie selbstverständlich, dass „verschuldete Drittweltstaaten und hungernde BäuerInnen ein gemeinsames ‚Problem‘ haben, dass ihnen beiden ein bestimmtes ‚Etwas‘ fehlt: ‚Entwicklung““ (Ferguson 1990: XIII). Äußerst heterogene Phänomene werden als ‚Entwicklungsdefizit‘ charakterisiert, damit andere Erklärungsweisen, Prozesse und Akteure, wie beispielsweise in den sozialen Kämpfen, unsichtbar gemacht. Dadurch wird Armut entpolitisiert und als technisches Problem dargestellt (Ziai 2013: 18).

(c) Treuhandschaft: Diese als nicht-politisch und als technisch verklärten Problemlagen sollen dementsprechend durch Expert_innen gelöst werden, die dem Prinzip der Treuhandschaft zufolge über das notwendige Wissen über sozialtechnologische Interventionen („Entwicklungsprojekte“) verfügen. In der vermeintlichen Verteilung dieses Wissens gibt es eine Schieflage zuungunsten des Globalen Südens, der oft als „passiv und unfähig selbst aus dem elenden Zustand zu entkommen“ (ebd.) vorgestellt wird. Trotz aller Rhetorik der ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ besteht das koloniale, paternalistische Motiv der „helfenden Hand aus dem Norden“ (ebd.) fort. In der Geschichte fanden solche treuhänderischen Interventionen im Namen der Entwicklung oft gegen den Willen der Betroffenen statt (Ziai 2010: 401 f.). Statt eine Änderung der Machtverhältnisse fokussiert eine solche entpolitisierte Betrachtungsweise auf einen Lösungsansatz, der im Wesentlichen auf „größerer Wohltätigkeit der vom System relativ Begünstigten“ (Ziai 2013: 18) besteht. Das Prinzip der Treuhandschaft bestimmt in der Kontinuität der zivilisierenden Mission der Kolonialisierenden bis heute das Verständnis und die Praxis von ‚Entwicklungshilfe‘.

4.2.2.2.5 Von der Kolonialität der ‚Entwicklungshilfe‘

‚Entwicklungshilfe‘ ist eingebettet in den entwicklungsparadigmatischen Diskurs und die damit verbundenen Subjektivierungsweisen. Die große Mehrheit der Schüler_innen sieht ‚Entwicklungshilfe‘ als zentrales Instrument zu der von ihnen als ungerecht empfundenen globalen sozialen Ungleichheit an. Öfter genannt und

als wichtiger bewertet als humanitäre Hilfe oder das zur Verfügung stellen von technischer Infrastruktur wird Bildung als Feld der ‚Entwicklungshilfe‘. Einzelne planen auch nach der Schule ein Auslandsjahr in ‚Afrika‘ zu machen, um selber an diesen Bildungsprozessen mitzuwirken. Ebenso wie die Mehrheit der Lernenden argumentiert David (Gym14; 3.4.3) emphatisch für eine ‚Entwicklungspolitik‘, die die Lebensbedingungen der Menschen im Globalen Süden verbessern soll. David argumentiert hier insofern auf besonders interessante Weise als hier verschiedene Facetten der Lernendenvorstellungen insgesamt gebündelt und in ein Verhältnis zueinander gesetzt erscheinen. Zunächst schreibt er dem Globalen Norden als ehemals kolonisierende Mächte eine besondere Verantwortung zu, sich für eine ‚Entwicklung‘ der Länder des Globalen Südens einzusetzen, da sie – und mit dieser Ansicht gehört er zu einer Minderheit – einige der gegenwärtigen Probleme im Globalen Süden mitverursacht hätten.

In der Darstellung dieser Verursachung kommen die Kolonisierten aber nicht als Akteur_innen vor, sondern vielmehr als Spielbälle der Kolonisierenden. An Letzteren kritisiert er, dass diese im Kongo zwecks Machtsicherung die „Stämme gegeneinander aufgewiegelt“ hätten und seitdem dort „Blutrache“ herrsche. David spielt hier auf einen wichtigen Punkt an, nämlich die Implementierung rassistischer Unterscheidungssysteme durch Kolonialregime; der Genozid an annähernd einer Million Menschen durch Hutu-Rassist_innen 1994 in Ruanda wäre ohne das deutsche und später belgische Kolonialregime und die Einführung kolonialrassistischer Identifikations- und Administrationspraxen nicht denkbar. Gleichzeitig spricht er damit den Kolonisierten einen Subjektstatus ab, da sie zu keiner eigenständigen ‚Entwicklung‘ oder gar Reflexion fähig erscheinen.

In der Gegenwart sieht David nun den ‚Westen‘ genau aufgrund seiner Mitverantwortung in der Pflicht, die fehlende ‚Entwicklung‘ anzustoßen. Dabei argumentiert er im Sinne des gegenwärtig hegemonialen Diskurses der ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ vorsichtig und plädiert dafür, diese ‚Entwicklung nicht zu „lenken“, „nicht denen vorschreiben“, sondern durch Hilfe ‚Entwicklung‘ zu ermöglichen. Dabei sind aus seiner Sicht militärische Interventionen der Bundeswehr oder der NATO zwar manchmal zielführend, entscheidender sei jedoch Bildung, um die ‚noch-nicht-so-weiten‘ ‚weiter‘ zu bringen. Die Idee ist es, dass der ‚Westen‘ als Vorbild fungiert: „In Europa und Amerika haben wir eine funktionierende Demokratie. Guckt euch doch mal ab, so und so läuft das ganz gut bei uns. Probiert das doch auch mal.“ (David, Gym14; 3.4.3) Der Globale Norden bzw. die ‚westliche‘ Kultur stellt für ihn das normative Ziel globalgesellschaftlicher Veränderung dar. Während die ‚westliche Kultur‘ sich nach David durch die Werte „Demokratie, Akzeptanz, Multi-Religionismus“, Gewaltlosigkeit, Meinungsvielfalt sowie die Akzeptanz der „Menschenrechte“ und des Prinzips der Rechtsstaatlichkeit

auszeichnet, fehlen diese in Gesellschaften des Globalen Südens. Diese Werte sollen auch durch „gut ausgebildete Lehrer“ dort implementiert werden, damit „die das dann langfristig selber machen können“, „bis sie es irgendwann alleine drauf haben und dann selber anderen Ländern helfen können“. Urheber von ‚Entwicklung‘ bleiben so Akteur_innen des Globalen Nordens; als ‚Entwicklung‘ erscheint ein Prozess nur dann, wenn sich die ‚Entwicklung‘ auf der Linearität der kolonialen Raum-Zeit-Matrix einordnet und das normative Ziel des Entwicklungsparadigmas akzeptiert.

Als hilfebedürftig – also ‚unterentwickelt‘ – erscheinen bei ihm Afrika, Asien und Südamerika. Als hilfegebend benennt er ‚Europa‘ – wobei er hier explizit die „Balkanstaaten“ ausschließt – und die USA. Diese koloniale Differenz spiegelt sich auch in der bei den Schüler_innen stark verbreiteten Auffassung von Bildung als Entwicklungsinstrument wider. Nicht zuletzt auch in den Vorstellungen selber dort zu ‚helfen‘ bleibt unausgesprochen, was sie dazu befähigt, außer der vermeintlichen Zugehörigkeit zu einer als ‚entwickelt‘ imaginierten ‚Kultur‘. Der Diskurs des Entwicklungsparadigmas führt so zu einer Subjektivierungsweise vieler Schüler_innen, die sich durch diese vermeintliche Zugehörigkeit als überlegen inszenieren. Diese entwicklungsparadigmatische Hierarchie untergräbt aus einer dekolonialen Sicht das Ziel der Schüler_innen, an der globalen Ungleichheit etwas zu verändern.

Die koloniale Überdeterminierung der humanistischen Ziele der Entwicklungshilfe wurde mehrfach im deutschen Kontext analysiert und kritisiert (Bendix/Danielzik 2013; Bendix 2011, 2008, 2007). Die emphatische Haltung einer großen Gruppe von Schüler_innen, sich durch ‚Entwicklungshilfe‘ für weniger globale Ungleichheit einzusetzen, kann auf der einen Seite durch das Begehren erklärt werden, sich als hilfegebend, als wohlütig zu inszenieren. Diese Haltung findet in den Charity Events der globalen Elite wohl ihren perfidesten Ausdruck, was der postkoloniale Autor Chinua Achebe mit folgendem Satz charakterisiert: „Wohlütigkeit [...] ist das Opium der Privilegierten.“ (Achebe 1987: 174) Gleichzeitig ist das Begehren der Lernenden nach globaler Gerechtigkeit als solches ernst zu nehmen und sollte trotz der benannten Problematiken nicht auf diese reduziert werden. Aus einer dekolonialen Perspektive sollte es vielmehr vertieft und ausgeweitet werden, indem es zum Gegenstand von Reflexionsprozessen wird. Dieses Begehren kann Ausgangspunkt für die Herausbildung von kritischer Haltung und Handlungsfähigkeit sein. Eine dekoloniale politische Bildung muss Räume und Instrumente zur Verfügung stellen, um diese Machtverhältnisse zu kritisieren, selbstkritisch die eigene Verstricktheit zu reflektieren und alternative Sichtweisen zu ermöglichen.

4.2.2.2.6 Kolonialität und Modernität als zwei Seiten derselben Medaille

Die Infragestellung der kolonialen Raum-Zeit-Matrix stellt eine zentrale didaktische Herausforderung für eine dekoloniale politische Bildung dar. Der Ansatz der Kolonialität/Modernität (Garbe 2013) kann dabei wichtige Impulse liefern. Walter Mignolo fasst die Moderne selbst als irreduzibel verbunden mit der Kolonialität: „Da die Kolonialität für die Moderne in dem Sinn konstitutiv ist, dass es keine Moderne ohne Kolonialität geben kann, sind die Rhetorik der Moderne und die Logik der Kolonialität zwei Seiten derselben Medaille.“ (2006: 97) Dies betrifft dieser Perspektive zufolge sowohl die ‚materielle‘ Seite der Konstitution kapitalistischer Vergesellschaftungsweisen als auch die ‚diskursive‘ Seite der Moderne – ich bin mir hier der Untrennbarkeit dieser beiden Dimensionen bewusst.

Diese Perspektive dekonstruiert das koloniale Diffusionsmodell, in dem von einer autarken Entwicklung des Kapitalismus und der ‚modernen‘ Wissenschaft in Europa ausgegangen wird, die dann in den Rest der Welt getragen wurde. Doch die koloniale Ausbeutung stellt ebenso eine Voraussetzung für die Entwicklung des Kapitalismus dar, wie die Konstruktion des kolonialen Anderen für die Konzeption der ‚modernen‘ Wissenschaften. Mignolo zeigt mit Bezug zu Eric Williams (1944) beispielsweise auf, dass die ‚Glorreiche Revolution‘ von 1688 und die Vertreibung der Stuarts, was als einer der Kulminationspunkte der Geschichte der ‚Moderne‘ gesehen wird, den Startpunkt des Freihandels markiert, der dem transatlantischen Sklavenhandel eine neue Dimension verlieh (Mignolo 2006: 103). Spivak arbeitet in ihrem Buch *Critique of Postcolonial Reason* heraus, dass der koloniale Andere konstitutiv für die Diskurse der ‚Moderne‘ ist, wie Spivak im folgenden Zitat anhand von Kant, Hegel und Marx aufzeigt:

“They take for granted that the ‚European‘ is the human norm and offer us descriptions and/or prescriptions. And yet, even here, the native informant is needed and foreclosed. In Kant he is needed as the example for the heteronomy of the determinant, to set off the autonomy of the reflexive judgment, which allows freedom for the rational will; in Hegel as evidence for the spirit’s movement from the unconscious to consciousness; in Marx as that which bestows normativity upon the narrative of the modes of production.” (Spivak 1999a: 6)

Dieser konstitutive Zusammenhang von ‚Modernität‘ und Kolonialität findet sich dabei punktuell auch in den Schüler_innenvorstellungen. Beispielsweise arbeitet Finn (HS04) heraus, dass die Ausnutzung, der Betrug und die Versklavung in Europa bestimmte Entwicklungen der gesellschaftlichen ‚Modernisierung‘ ermöglicht hätten.

Eine solche Sichtweise stellt eins der zentralen kolonialen Ideologeme der ‚Moderne‘ infrage, nämlich die Kopplung der kolonialen Raum-Zeit-Matrix mit

dem Narrativ der damit verbundenen universellen Emanzipation: „Die Kolonialisierung der Zeit und die Institutionalisierung der kolonialen/temporalen Differenz waren für die Moderne als einer Erzählung von Rettung, Emanzipation und Fortschritt zentral.“ (Mignolo 2006: 119) Alternative Interpretationsraster jenseits der kolonialen Raum-Zeit-Matrix zu entwickeln, ist vor allem deswegen eine Herausforderung, weil das Denken von Emanzipation und Gleichheit tief mit der Rhetorik der ‚Moderne‘ verwoben ist, wie Walter Mignolo beispielhaft bei Jürgen Habermas nachweist (ebd.: 97 ff.). Die strukturelle Ausblendung der Gewalt, die in der Vergangenheit und in der Gegenwart als Voraussetzung für die ‚Entwicklung‘, für die verwobene Ungleichheit, erscheint, ist dabei für die Aufrechterhaltung der behaupteten moralischen Überlegenheit notwendig. Der ungarische Soziologe Josef Böröcz stellt dazu in Bezug auf die Wirkungsweise des Entwicklungsparadigmas für den postsozialistischen Osten folgendes fest:

„Um eine zeitgenössische Sozialform als das erstrebenswerte ‚Schon‘ der strebenden Reformer des ‚Noch nicht‘ denken zu können, ist es nötig – wie das liberale Denken es unvermeidlich tut – jeden kausalen Zusammenhang zwischen der ‚Rückständigkeit‘ derer, die sich ‚noch nicht‘ entwickelt haben und dem vorausgegangenen Aufstieg des ‚entwickelten‘ Vorbilds zu leugnen. Wenn zugegeben wird, dass die Errungenschaften der ‚entwickelten‘ Sozialformen auf Vorteilen beruhen, die mit dem Elend anderer erkaufte wurden oder wenn das Leiden der Elenden als durch den ‚Aufstieg‘ der Entwickelten verursacht begriffen wird, dann wird das teleologische Modell moralisch verwerflich und sogar unsinnig.“ (Böröcz 2006: 117, zitiert nach El-Tayeb 2016: 59)

Für die Auseinandersetzung mit der kolonialen Raum-Zeit-Matrix in Bildungszusammenhängen bedeutet das, einen Raum der Aushandlung über die Verhältnisse und Verortungen in der Globalität der Gegenwart zu schaffen.

“In education, this would require what Trinidadian scholar Jacqui Alexander (2005) has called a re-scrambling of ‘our here and now’ (of this side of the abyssal line) with the ‘then and there’ (that we attribute to the other side) towards a ‘here and there’ and ‘then and now’ (2005, 190).” (Andreotti 2011a: 394)

Dekoloniale politische Bildung muss bisherige Bildungskonzepte auf ihre eigene Verstrickung in die koloniale Raum-Zeit-Matrix einer kritischen Revision unterziehen. Für die zukünftige Gestaltung dekolonialer politischer Bildung gilt es, Lehrende entsprechend zu sensibilisieren und ihnen die für eine kritische und reflexive Haltung notwendigen Begriffs- und Reflexionsinstrumente zur Verfügung zu stellen. In der Bildungspraxis gilt es, sowohl die koloniale Raum-Zeit-Matrix als Problem zum Gegenstand zu machen und historisch und politisch zu

kontextualisieren, als auch alternative Deutungs- und Interpretationsraster anzubieten und zu erproben. Alternative Interpretationsraster dürfen dabei weder in die Falle der (a) Totalisierung der Dekolonialität noch in die des (b) kulturellen Relativismus tappen.

(a) Ein alternatives Interpretationsraster wäre die Verwobenheit von ‚Moderne‘ und Kolonialität aufzuzeigen und die Gegenwärtigkeit neokolonialer Ausbeutungsstrukturen, Machtverhältnisse und Wissenshierarchien als zentrale Verständnisraster der Wirklichkeit vorzuschlagen. Dabei ist darauf zu achten, die postkoloniale Perspektive nicht zu verabsolutieren, indem alle Aspekte dem Schema der Kolonialität untergeordnet werden. Zwar stimme ich der These zu, dass die Kolonialität der Macht in nahezu allen Lebensbereichen wirkmächtig ist (Garbe 2013: 410); dies bedeutet aber keinesfalls im Umkehrschluss, dass dadurch alle Aspekte aller Lebensbereiche durch diese Perspektive hinlänglich verstehbar würden. Kwame Anthony Appiah formuliert diese Gefahr in Bezug auf das kulturelle Leben in gegenwärtigen afrikanischen Gesellschaften:

“All aspects of contemporary African cultural life including music and some sculpture and painting, even some writings with which the West is largely not familiar – have been influenced – often powerfully – by the transition of African societies through colonialism, but they are not all in the relevant sense postcolonial. For the post in postcolonial, like the post in postmodern is the post of the space clearing gesture.” (Appiah 1992: 240-241)

Aus meiner Sicht sollte sich eine dekoloniale Perspektive also nicht totalisieren, kann aber sehr wohl in vielfältigen Bereichen Anwendung finden und dort in die Auseinandersetzung um die Hegemonie von Deutungshoheiten eingreifen. Dekoloniale Perspektiven stellen kein neues universales Narrativ zur Verfügung, sondern vielmehr Instrumente kritischen Denkens, die immer wieder neu kontextualisiert und geprüft werden müssen.

(b) Der Anspruch vieler dekolonialer Ansätze ist, aus der universalen – oder besser universalisierenden – Rhetorik der ‚Moderne‘ eine pluriversale zu machen. Dekolonialität bedeutet nicht nur Negation der Kolonialität, im Sinne einer selbst-reflexiven Wendung der ‚Moderne‘ gegen sich selbst, sondern auch den Einbezug bisher diskreditierter, marginalisierter Wissensarchive. Kolonialität war entgegen ihres in der Rhetorik der ‚Moderne‘ formulierten Anspruchs nie universal und total. Die Kolonialität wurde immer unterlaufen, umgeformt oder durch Praxen der Resignifikation angeeignet. Das Gegenstück zur ‚Moderne‘ ist aus einer solchen Perspektive nicht ‚Tradition‘. ‚Tradition‘ ist vielmehr selbst ein Produkt der ‚Moderne‘, der kolonialen Matrix der Macht:

“‘Tradition’ is not outside modernity but in its exteriority: It is an outside invented by the rhetoric of modernity in the process of creating the inside. The outside of ‘tradition’ is invented in order to insure the inside as the locus of enunciation of knowledge. ‘Tradition’ is not a way of life that pre-dated ‘modernity’ but an invention of the rhetoric of modernity.” (Mignolo 2007b: 472)

Eine dekoloniale Perspektive zielt also nicht auf eine Rückkehr zu irgendeinem kulturellen Ursprung, sondern kritisiert vielmehr das koloniale Konzept eines essenzialisierten Kulturbegriffs. Nichtsdestotrotz ermöglicht eine Pluriversalität des Wissens vor dem Hintergrund der Unmöglichkeit absoluten Wissens Perspektiven zu vervielfältigen und in der kolonialen Matrix abgewertete oder ausgeschlossene Wissensformen anzuerkennen. Dipesh Chakrabarty beschreibt diese Herausforderung folgendermaßen:

„Den Versuch zu unternehmen, dieses ‚Europa‘ zu provinzialisieren, heißt, das Moderne als Feld von Auseinandersetzungen zu begreifen. Es bedeutet, die bislang privilegierten Erzählungen der Staatsbürgerschaft mit Erzählungen anderer menschlicher Bindungen zu überschreiben, die sich von erträumten Vergangenheiten und Zukunftsentwürfen nähren, in denen Kollektivitäten weder durch die Rituale der Staatsbürgerschaft noch durch den Alptraum der durch die ‚Moderne‘ geschaffenen ‚Tradition‘ definiert sind.“ (Chakrabarty 1992: 309)

4.2.2.3 Geburtsrechtslotterie und globale soziale Gerechtigkeit

4.2.2.3.1 Staatsbürgerschaft als das moderne Äquivalent feudaler Klassenprivilegien

„Nu ne-am născut în locul potrivit.“
 „Wir sind nicht am richtigen Ort geboren.“
 (Guess Who, 2009)⁸

Ayelet Shachar (2009) ist in ihrem Buch *The Birthright Lottery – Citizenship and Global Inequality* der Frage nachgegangen, wie die Mitgliedschaft zu einer Gemeinschaft als Geburtsrecht weitergegeben wird. Sie stimmt der These zu, dass es in der globalisierten Welt zu einer Vervielfältigung von Mitgliedschaftskonstruktionen und -arrangements gibt: “There is no doubt that growing transnational flows of people across borders have created a wealth of new levels of membership and affiliation, operating within and across territorial borders, as well as above and below the traditional framework of the nation-state.” (Shachar 2009: 2)

⁸Übersetzung M.K.; Guess Who ist eine rumänische Hip-Hop-Gruppe, die in ihrem Lied *Locul Potrivit* (Richtiger Ort) die Ungerechtigkeit der Geburtsrechtslotterie thematisiert.

Allerdings ersetzen diese Prozesse und die damit verbundenen Ideen globaler oder lokaler Citizenship keinesfalls die Bedeutung von Staatsbürgerschaft (*citizenship*) als zentrales Prinzip für die Mitgliedschaft: „But only nation-states have citizens.“ (ebd.) Citizenship wird als Besitz qua Geburt weitergegeben – sowohl im *jus soli* als auch im *jus sanguinis* (ebd.: 7). Angesichts der massiven globalen Ungleichheiten zeigt Shachar, wie die Frage des Geburtsortes und der damit verbundene Erwerb einer bestimmten Mitgliedschaft, das Leben auf sehr unterschiedliche Weise determiniert. “For those granted a head start simply because they were born into a flourishing political community, it may be difficult to appreciate the extent to which others are disadvantaged due to the lottery of birth.” (ebd.: 3) Mit der durch die Geburt hergestellten, „geopolitische[n] Position des Individuums“ ist damit weitgehend der Zugang zu Ressourcen bestimmt; wie „genießbares Wasser, gesundheitliche Versorgung, Essen, halbwegs funktionierende staatliche Infrastruktur und Autorität, Bildung etc.“: „Stochastisch verweist der Geburtsort bzw. der Pass darauf, um es verkürzt zu sagen, was aus der Einzelnen wird.“ (Mecheril 2020: 108) Vor dem Hintergrund eines globalen Anspruchs von Gleichheit der Menschen erscheint diese allgegenwärtige, als natürlich erscheinende Praxis nicht legitimierbar. Joseph Carens stellt diesen Zusammenhang in den Kontext eines demokratischen Selbstverständnisses:

„In vielerlei Hinsicht stellt die Staatsangehörigkeit in westlichen Demokratien das moderne Äquivalent feudaler Klassenprivilegien dar [...]. Als Bürger eines reichen Staates in Europa oder Nordamerika geboren zu werden, ist als wäre man in den Adelsstand hineingeboren worden (obwohl viele von uns zum niederen Adel gehören).“ (Carens 2017: 167 f)

Aus der Perspektive des Ansatzes globaler sozialer Gerechtigkeit ist dieses feudalisierte Ungleichheitsverhältnis ein zentrales Problem, das als solches auch zu einem zentralen Bestandteil von Bildungsprozessen gemacht werden muss – vorausgesetzt Bildung zielt globale soziale Gerechtigkeit normativ angestrebt wird.

Luka (Gym02, 3.4.2) problematisiert den widersprüchlichen Zusammenhang globaler Ungleichheit und universeller Gleichheit aller Menschen.

S: Ja, also ich denke mir halt: „Wieso eigentlich?“ Also: „Wieso ist es da ausgerechnet günstiger?“ denke ich mir dann. Stelle ich mir dann halt die Frage. Ich meine, ähm, das sind ja auch genauso Menschen wie wir, und wieso ist es denn bei denen günstiger? Okay, vielleicht weil die .../Also die Arbeitsbedingungen sind schlechter. Aber ist da keiner der das kontrolliert? Also da stelle ich mir dann so die Frage so. Ich meine da muss ja das irgendwer kontrollieren. Das kann ja nicht sein, dass wir jetzt hier in

Deutschland einen höheren Standard haben als da. Das sind ja auch nur Menschen, sag' ich jetzt mal. (Luka, Gym2, 3.4.2)

In Bezug zum Themenkomplex der Kolonialität der Arbeit – also der Ungleichwertigkeit der Arbeit in der internationalen Arbeitsteilung – formuliert er die Frage danach, wie es sein kann, dass die menschliche Arbeitskraft im Globalen Süden „günstiger“ ist und ungleiche Standards akzeptiert werden, obwohl das ja „auch genauso Menschen“ seien. Solche weit verbreiteten Fragen der Schüler_innen bezüglich des Widerspruchs der empirisch-sozialen Wirklichkeit der neokolonialen Ungleichheit auf der einen und dem Gleichheitsanspruchs qua Menschsein auf der anderen Seite können als Ausgangspunkte für weitergehende Reflexionen dienen. Dabei kann bei den Schüler_innen noch differenziert werden in den universellen Anspruch auf Gleichheit, der als solcher selten vorkommt, sowie den universellen Anspruch auf Chancengleichheit, der deutlich verbreiteter ist. Nach letzterem erscheint nicht die ungleiche Verteilung der Ressourcen als solche als problematisch, sondern vielmehr die ungleichen Chancen qua Geburtsrechtslotterie sich im Wettstreit um die Ressourcen aus eigener Kraft einen Platz zu sichern, der ein gutes Leben ermöglicht. Für die Vertiefung des Verständnisses dieses Ungerechtigkeitsempfinden in Bildungsprozessen bietet der Ansatz der Geburtsrechtslotterie einen hilfreichen Ansatzpunkt, um an weit verbreitete Vorstellungen unter den Schüler_innen anzuknüpfen.

4.2.2.3.2 Global Citizenship und Kosmopolitismus revisited

Es stellt sich die Frage, ob diese Zusammenhänge nicht auch schon mit diversen kosmopolitischen Ansätzen hinreichend abgedeckt werden und was jetzt das ‚neue‘ oder besondere an einer solchen dekolonialen Perspektive ist. María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan (2010) diskutieren den kosmopolitischen Paradigmenwechsel, auch der in diesem Kontext relevanten Ungleichheitssoziologie, der in einer Verschiebung vom methodologischen Nationalismus zu einem methodologischen Kosmopolitismus besteht. Am Beispiel von Ulrich Beck (2007) zeigen sie, wie durch die kosmopolitische Perspektive ein „neuer Horizont von Theorie- und Forschungsfragen“ (Castro Varela/Dhawan 2010: 320) eröffnet wird, mit der die Basisunterscheidung bisheriger Ungleichheitssoziologie von national und international von einer transnationalen, grenzüberschreitenden Perspektive abgelöst wird, die zur Überwindung „organisierter Unverantwortlichkeit“ (Beck 2007: 60) führen soll. Mit der kosmopolitischen Perspektive wird das „Ende der Anderen“ (ebd.: 77) postuliert; das heißt, dass die ‚kulturell‘ Anderen als unausgrenzbar erscheinen. Als Mitglieder einer „Weltgefahrgemeinschaft“ (ebd.: 27)

teilten wir nach Beck gemeinsame, grenzüberschreitende Risiken und Bedrohungen. Dieses globale Risiko und die darin enthaltene Verwundbarkeit aller führe zu der Notwendigkeit einer Verantwortung für andere, deren Zukunft er in einer zukunftsorientierten „planetarischen Verantwortungsethik“ (ebd.: 41) sieht. Auch wenn die Risiken ungleich verteilt seien, so resultiert daraus nicht die „Betonung der Klassengesellschaft“, da sie alle ohne Ausnahme beträfen, da schließlich alle im selben, gemeinsamen „globalen Gefahrenraum“ (ebd.: 111) säßen. Vor diesem Hintergrund sieht er die Möglichkeit eröffnet, die dichtereren Verbindungen zwischen „den getrennten Sphären des Lokalen und des Fernen, zwischen Verantwortlichen und Opfern“ (Castro Varela/Dhawan 2010: 321) dahingehend zu verändern, dass transnationale Solidarität möglich, Entscheidungs- und Partizipationsprozess demokratisiert und eine transnationale Praxis von „kosmopolitischer Realpolitik“ (Beck 2007: 368) realisiert werden.

Castro Varela und Dhawan kritisieren diesen Ansatz des Kosmopolitismus. Nach ihnen erscheint er „auf den ersten Blick“ dazu in der Lage einen Perspektivenwechsel zu vollbringen, mit dem „sowohl globale Staatsbürgerschaft als auch transnationale Identitäten und internationale Verflechtungen“ (Castro Varela/Dhawan 2010: 321) mitgedacht werden können. Allerdings sehen sie einen theoretischen Kurzschluss darin, aus einer allen gemeinsamen Verletzlichkeit durch die globalen Risiken auf ein Zusammenrücken aller zu schließen, woraus schließlich ein kosmopolitisches ‚Wir‘ entstehen würde. „Doch wissen wir lange schon, dass, obwohl wir alle demselben Sturm ausgesetzt sind, wir doch nicht alle im selben Boot sitzen.“ (Castro Varela/Dhawan 2010: 321) Dies blende nicht zuletzt auch die Verstrickung der Kosmopolit_innen des Globalen Nordens in die globalen Machtasymmetrien aus. Gegen den Ansatz des Kosmopolitismus wenden sie ein, dass eine Nicht-Reflexion der die kolonialen „Epistemologien und Vormachtstellung des Nordens privilegierende[n] Verhältnisse“ bei der Analyse sozialer Ungerechtigkeit „unweigerlich zu theoretischen Schieflagen“ (ebd.: 324) führen müsse. Interdependenz sichtbar zu machen, müsste zunächst bedeuten, die unterschiedliche „Eingebundenheit in transnationale Ungleichheitsformationen anzuerkennen“ (Castro Varela/Dhawan 2010: 325 f.). Einer der Einwände gegen das Projekt des Kosmopolitismus besteht dementsprechend darin, dass die oder der idealtypische Weltbürger_in – das implizite kosmopolitische Subjekt – sich in privilegierten Intellektuellen im Globalen Norden verkörpert. Die normative Idee eines ausgedehnten globalen Bewusstseins und der kosmopolitischen Demokratie ermöglicht es diesen ‚Weltbürger_innen‘, am globalen Geschehen unmittelbar teilzuhaben (Dhawan 2009: 52). Dabei werden die historischen Prozessen, die die „Mitglieder einer globalen Elite“ in eine Stellung gebracht haben, die es

ihr nun ermöglicht, als „Wohltäterin der Allgemeinheit“ (ebd.: 53) aufzutreten unzureichend berücksichtigt.

Um seine These des Zusammenhangs von globalen Risiken und der Gestaltung einer globalen, demokratischen Öffentlichkeit zu untermauern und zu veranschaulichen, verweist Beck auf die Beispiele der öffentlichen Verhandlungen des Hurrikans Katrina und der Tsunamis, die zu einer „Globalisierung des Mitgefühls“ (Beck 2007: 114) geführt hätten. Aus einer dekolonialen Perspektive erscheint dieses Mitgefühl allerdings ebenso wenig als Ausdruck einer Demokratisierung globaler Verhältnisse wie die Spendenbereitschaft als Ausdruck von Solidarität. Dies gilt unabhängig davon, dass auch beispielsweise die Krisenbewältigung im Anschluss an Katrina wesentlich von Rassismus, Vertreibung und Umverteilung von unten nach oben gekennzeichnet waren (Jakob/Schorb 2008). Die vermeintlichen Anzeichen für ‚Demokratisierung‘ und ‚Solidarität‘ können vielmehr als hierarchisierte Wohltätigkeit verstanden werden. Nikita Dhawan verwendet in ihrer Kritik der Kosmopolitin Martha Nussbaum den Ausdruck des „ignoranten Wohlwollens“ (Dhawan 2009: 53). Sie sieht in der hier kritisierten Spielart des Kosmopolitismus und den Diskursen globaler Bürgerschaft einen Gestus aufscheinen, „der Welt helfen zu wollen“, der im Anschluss an Spivak als „Übertragung der Bürde des weißen Mannes zu der Bürde des Stärkeren“ (ebd.) erscheint. Die Schwächeren werden hier so imaginiert, dass sie nicht dazu in der Lage seien, sich „selbst zu helfen noch eigenständig zu regieren“.

Damit wird eine koloniale Differenz anhand der Frage der Agency in Bezug auf diejenigen hergestellt, die Rechte zuteilen und die sie empfangen: „Die Distanz zwischen jenen, die Rechte zuteilen und jenen, die lediglich als Opfer von Unrecht und als Empfänger von Rechten gelten, verharrt somit unter dem Vorzeichen historischer Gewalt.“ (ebd.) Das „ignorante Wohlwollen“ bekräftigt dabei im Globalen Norden den Eurozentrismus und mithin ein Überlegenheitsgefühl, „da es dazu anrege, sich im Mittelpunkt der Welt zu sehen und überdies suggeriere, dass Menschen aus anderen Ländern der Welt nicht hinreichend global sind“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund müssen Konzepte von globaler Bürgerschaft neu überdacht werden. Aus einer dekolonialen Perspektive können Formen „unkritischer Solidarität“ und „essenzialisierende Diskurse zu globaler Gerechtigkeit und Menschenrechten“ (ebd.) problematisiert und reflektiert werden. Dabei können solidarische Praxen unter Ungleichen nie widerspruchsfrei sein – auch unter Anerkennung und Reflexion von Ungleichheit und Herrschaft bleibt diese Widersprüchlichkeit unaufhebbar. Eine solche Anerkennung ist aber die Voraussetzung dafür, sich nicht so sehr und nicht auf diese Weise von der Kolonialität und den dadurch verursachten Widersprüchen lenken zu lassen. Eine die Dimensionen der Kolonialität ausblendende Konzeption kosmopolitischer Demokratie und

Global Citizenship läuft nicht nur Gefahr, ins Leere zu laufen, sondern vielmehr Machteffekte kolonialer Verhältnisse zu reproduzieren und zu stärken statt diese zu verringern.

4.2.2.3.3 Zur (Un-)Möglichkeit globaler Solidarität

Wie sähe denn aber ein dekoloniales Konzept von Solidarität aus? Schließlich wäre zunächst globale Solidarität möglicher Ausgangspunkt oder normatives Ziel dekolonialer Bildungsprozesse. Neben Empowerment als Praxis von selbst in kolonialen Strukturen Deprivilegierten kann Solidarität als ein Kernpunkt dekolonialer Bildungsprozesse angesehen werden.⁹ Sie würde an die Stelle von die Kolonialität reproduzierenden Strukturen des Kontakts oder der Bezugnahme auf Akteur_innen des Globalen Südens treten bzw. würde vielmehr diese Strukturen überschreiben. Doch dies ist einfacher gesagt, als getan. Dekoloniale Solidarität kann als ein *double bind* (vgl. 3.4.1) konzipiert werden, wie ich es im Folgenden versuchen werde. Ich werde zwei Dimensionen von Solidarität gegenüberstellen, die beide aus einer dekolonialen Sicht als notwendig erscheinen, obwohl sie in ihren Formen als im Widerspruch stehend oder sogar als sich ausschließend erscheinen werden. Auf der einen Seite steht die Unmöglichkeit von globaler Solidarität im Sinne von Spivak, die sich als Aufgabe der Reflexivität über eigene Verortungen und Praxen sowie Fallstricke herauskristallisiert. Dies könnte ich als eine Strategie der Verundeindeutigung bezeichnen. Demgegenüber steht ein Konzept von Solidarität, das ich in Anlehnung an Massimo Perinelli als eine Strategie der Vereindeutigung bezeichnen könnte. Diese zielt darauf, durch die Realisierung einer politischen Dimension im Sinne von Rancière gemeinsame Perspektiven der Transzendierung neokolonialer Machtverhältnisse zu erschaffen.

Für Spivak erscheint das, was als internationale Solidarität firmiert, bei genauerem Hinsehen oft als Paternalismus, der koloniale Machtverhältnisse festigt, statt sie infrage zu stellen. Nikita Dhawan setzt Spivaks Beobachtung denen von Becks festgestellter ‚Globalisierung des Mitgefühls‘ entgegen (Dhawan 2009: 54). Im Anschluss an den großen Zyklon im Jahre 1991 in Bangladesch waren Helfer_innen von Ärzten ohne Grenzen gekommen, die mit Hilfe von Übersetzer_innen versuchten, humanitäre Hilfe zu organisieren. Spivak traf zu einem

⁹Der Schwerpunkt in diesem Kapitel liegt auf dem Verhältnis zu Menschen im Globalen Süden. Die Frage der kolonialen Ungleichheit kann an dieser Stelle also nicht mit der Frage des Rassismus übersetzt werden, auch wenn sie mit ihr verschränkt ist. Spivak stellt immer wieder heraus, dass sowohl ökonomisch erfolgreiche Migrant_innen und Eliten des Globalen Südens nicht mit der Subalterne zu verwechseln sind, auch wenn sie trotzdem in einer spezifischen Position im kolonialen Kontext stehen.

späteren Zeitpunkt in einem Dorf ein, in dem sie früher gearbeitet hatte. Diejenigen, die sie dort antraf, sagten, „wir wollen nicht gerettet werden, wir wollen sterben, sie behandeln uns wie Tiere“ (Spivak 2008c: 26 f.). Hier stellt sie die Frage danach, ob vor dem Hintergrund einer fehlenden gemeinsamen Sprache überhaupt von Solidarität gesprochen werden kann. Über ein Verständnis von Sprache als Kommunikationsmittel hinaus entspringt hieraus die Frage, „ob die Distanz zwischen jenen auf der Geberseite und jenen auf der Nehmerseite nicht ein unfassbarer Beleg für die Grausamkeit der Geschichte sei“ (Dhawan 2009: 54) und ob diese überhaupt – im Sinne einer Solidarität – überbrückbar sei. Denn Solidarität impliziere in gewisses Maß an Augenhöhe und basiert auf einer Gemeinsamkeit. Die Behauptung eines solidarischen Verhältnisses steht aber sehr oft einer Realität in entwicklungspolitischen Kontexten gegenüber, die durch ein hierarchisches Verhältnis gekennzeichnet sind. Dabei kann das (wieder) vermehrte Auftauchen des Sprechens von Solidarität als eine Antwort auf postkoloniale Interventionen zurückgeführt werden; es bleibt aber fraglich, ob der veränderten Rhetorik auch eine veränderte Praxis zugrunde liegt (Glokall 2017d). Die Fallstricke solidarischen Sprechens und Handelns in oder in Bezug auf Nord-Süd-Beziehungen liegt in mindestens zwei Punkten begründet.

Der erste Fallstrick liegt darin, dass sich eine unkritische Solidaritätsarbeit letztlich oft wieder in die Entwicklungshilfe-Logik einschreibt, die irreduzibel mit der kolonialen Raum-Zeit-Matrix verwoben ist.

„This strategy is often linked to the idea of ‘making a difference out there’ and conflated with global citizenship in some mainstream educational practices that are categorised as DE (e.g. school links and fund-raising campaigns). The assumption behind this drive is that the ‘problem’ of developing countries is only based on a ‘lack’ of attributes that the North possesses (e.g. education, democracy, scientific knowledge, technology, a more civilised culture, history, universally ‘correct’ values, etc...) and that the North is responsible for the South in the same way that it was believed that the white men had the burden of civilising non-white peoples in colonial times.“ (Andreotti 2006: 9)

Aus einer dekolonialen Perspektive wäre es notwendig, diese impliziten Hierarchien infrage zu stellen. Spivak formuliert die Notwendigkeit, ein Lernen von unten zu erlernen, das aber voraussetze, die eigene Überlegenheit oder die der ‚eigenen‘ Gesellschaft oder ‚Kultur‘ hinter sich zu lassen: „a suspension of belief that one is indispensable, better or culturally superior; it is refraining from thinking that the Third World is in trouble and that one has the solutions; it is resisting the temptation of projecting oneself or one’s world onto the Other“ (Spivak, zitiert nach Kapoor 2004: 642). Solidarität wird vor diesem Hintergrund als Einsatz

für die Armen und Unterdrückten verstanden, also für diejenigen, die sich selbst nicht wehren können. Darin ist bereits ein „paternalistisches Moment der Bevormundung und Entmündigung“ eingeschrieben, mit dem die ‚Anderen‘ nicht als handlungsfähige Subjekte, sondern auf eine Position als „Opfer, Unterdrückte, Hilfsbedürftige“ (Schmitt 2015) festgeschrieben werden. Die vermeintlich Solidarität ausübenden Akteur_innen des Globalen Nordens subjektivieren sich dabei selbst als helfende Retter_innen.

Der zweite Fallstrick entspringt einem Verständnis globaler Solidarität, in welcher der Globale Süden als Projektionsfläche für die Begehren der Subjekte des Globalen Nordens dient. Beispielsweise Kampagnen mit Bezug auf indigene Gemeinschaften reproduzieren häufig „Bilder einer unberührten Natur, eines Lebens im Einklang mit der Natur und Vorstellungen von den ‚Edlen Wilden‘“ (Schmitt 2015). Diese Romantisierung der vermeintlich authentischen Lebensweise dient dabei insbesondere der Selbstpositionierung der Akteure im Globalen Norden, die hier im ‚Vormodernen‘ eine Art Spiegel ihrer ‚modernen‘ Gesellschaft betrachten, die sie vor diesem Hintergrund kritisieren bzw. sich darin als kritisch oder alternativ inszenieren können. Insbesondere in der Linken gibt es eine lange Tradition der internationalen Solidarität. Zum Globalen Süden als Projektionsfläche sozialrevolutionärer Romantisierung schreibt Pascal Bruckner in seinem Buch *Das Schluchzen des weißen Mannes* (1984):

„Die Dritte Welt Solidarität ging [...] davon aus, daß ein stummer Pakt die Befreiungsbewegungen mit ihr verband, daß diese Bewegungen sich selbst als Garanten für die Zukunft des internationalen Klassenkampfes sahen. Die südliche Hemisphäre war für die multinationalen Konzerne eine wunderbare Rohstoffreserve, für eine gewisse Linke wurde sie zu einer phantastischen Mine von Illusionen. [...] Im Überschwang ihrer Begeisterung hatte die Linke Menschen und Dinge so gründlich nach ihren Vorstellungen umgemodelt, daß sie lange brauchte, um ihren tragischen Irrtum festzustellen.“ (zitiert nach Schmitt 2015)

Dieses Argument zielt nicht darauf, alle internationalistische Praxis im Globalen Norden der Vergangenheit zu desavouieren; es soll aber wohl einen Finger in die Wunde eines unreflektierten Solidaritätsverständnis legen. Wenn der Globale Süden bzw. die antikolonialen und antiimperialen Kämpfe dort als Projektionsfläche dienen, stellt sich die Frage, ob hier von Solidarität gesprochen werden kann oder ob im Zentrum nicht die Konstruktion des eigenen revolutionären Subjektstatus steht. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Kämpfe des Globalen Südens als Ersatz für die vermeintlich ausbleibenden (Klassen-)Kämpfe im Globalen Norden erscheinen. In diesem Prozess der Projektion kommt es zu Romantisierungen und

Homogenisierungen, die nicht nur den komplexen gesellschaftlichen Verhältnissen der Länder des Globalen Südens nicht gerecht werden – wessen Perspektive wird hier denn eigentlich als repräsentativ für ein ‚Volk‘ oder eine ‚Ethnie‘ bevorzugt? (Andreotti 2006: 9) – sondern führt letztlich auch zu einem Verstummen der subalternen Stimmen. Wenn die projizierten ‚revolutionären Subjekte‘ des Globalen Südens, so lange in der Repräsentation umgemodelt und vereinheitlicht werden, bis sie in die sozialrevolutionären Träume der Linken passen, kommen Stimmen dieser Bewegung nur insofern zum Vorschein, als sie zu diesen Träumen passen. Das Konzept der Subalternität habe ich an anderer Stelle bereits skizziert (3.4.1). Für Andreotti stellt sich dabei die Frage: „What are the origins and implications of the desire to listen to a transparent, authentic and heroic representative of the South?“ (Andreotti 2006: 9).

Diese beiden, auch oft miteinander verwobenen Fallstricke skizzieren die Problematik hier nur cursorisch. Es sollte aber deutlich geworden sein, dass globale Solidarität aus einer postkolonialen Perspektive, beispielsweise mit Spivak, ein Minenfeld ist; dass es fast unmöglich erscheint. Dabei betont Spivak immer wieder, dass es nicht an der persönlichen Einstellung liegt, sondern diese Unmöglichkeit von Solidarität in historischen und strukturellen – ‚materiellen‘ und diskursiven – Bedingungen begründet liegt:

„Geschichte ist mächtiger als persönliches Wohlwollen. [...] In diesem Geschäft der Solidarität mit den Ärmsten der Armen im globalen Süden macht persönliches Wohlwollen nichts wett. Es ist christlich zu denken, dass man Tausende Jahre von Unrecht wieder gut machen kann, indem man einfach freundlich ist. Also gehe ich hin und (...) versuche, von ihnen und meinen Fehlern zu lernen. Solidarität? Um Himmels willen. Ich bin eine Kasten-Hindu. Vergessen Sie's!“ (Spivak 2008c)

Ilan Kapoor bezeichnet Spivaks Ansatz dabei als „hyper-self-reflexive“ (2004), denn aus der Annahme der – zumindest unmittelbaren – Unmöglichkeit von Solidarität folgt die notwendige Fokussierung auf sich selbst, der Reflexion der eigenen geopolitischen Verortung und Begehrensstrukturen sowie die daraus resultierenden Reflexionen über die eigene Verstricktheit in globale Machtverhältnisse. Eine solche dekoloniale Selbstreflexivität fokussiert dabei auf eine Sichtbarmachung der Uneindeutigkeiten, der Unterschiede, des tiefen Grabens der Distanz, der durch die Geschichte der kolonialen Gewaltverhältnisse aufgerissen wurde. Der Horizont einer dekolonialen Bildung wäre in diesem Sinne die Veruneindeutigung, von Zweifel, von der Anerkennung der Unterschiede. Eine solche Reflexivität – die auf der Einsicht in die Unmöglichkeit von Solidarität basiert

– ist aus einer post- oder dekolonialen Perspektive eine Voraussetzung für die Eröffnung eines Horizonts globaler Solidarität.

Die andere Seite des *double bind* geht von der gegenteiligen Einsicht aus: „Solidarität ist ein gegenseitiger Affekt, es kann sie nur zwischen Ungleichen geben, niemals unter Gleichen.“ (Perinelli 2019: 90) Hatte das bisher diskutierte Konzept von Solidarität die Unterschiedlichkeit als Problem angesehen, erscheint sie aus dieser Perspektive als ihre Bedingung; Solidarität ist die Realisierung des in der polizeilichen Logik unmöglichen Unterfangens, ausgehend von unterschiedlichen Verortungen eine gemeinsame Subjektivierung des Streits um das ‚Wir‘ und den Anteil der Anteillosen zu bewerkstelligen. Solidarität ist hier also Ausdruck eines politischen Imaginären, dem ein visionäres Begehren nach der Überwindung kolonialer Machtverhältnisse und einer grundlegenden Transformation der Gesellschaften im Globalen Norden und Globalen Süden zielt. Es ist politisch im Sinne von Rancière zu verstehen, insofern es auf die Überwindung des Bestehenden zielt und im Zuge dessen eine unabgeschlossene Subjektivität entstehen lässt.

Insofern zielt ein solches Verständnis von Solidarität nicht auf die Veruneindeutigung, sondern auf ihr Gegenteil, die Vereindeutigung, ab. Dies scheint beispielsweise in den Bewegungen rund um das Weltsozialforum auf, in denen aus der internationalen Zusammenkunft eine transnationale Bewegung wird. Genau wie politische Bewegung braucht eine auf die Infragestellung von Machtverhältnissen zielende Bildung etwas, das als eine Wette auf die Zukunft bezeichnet werden kann. Es braucht die Vision von Hoffnung und die Herstellung von Gemeinsamkeiten und Verbundenheiten, damit sich die die Verhältnisse transzendierenden Visionen entfalten können. Eine dekoloniale Bildung, die nur auf die Reflexion eigener Privilegien abzielt, wird nicht nur ihren Fokus nicht über die Fragen der Repräsentation hinaus auf die Kolonialität der globalen Ressourcenverteilung legen, sondern ebenso wenig die Fragen der Repräsentation hinreichend bearbeiten können. Denn eine nicht mit dekolonialen Visionen eines Gemeinsamen ausgestattete Bildung wird die Überwindung der epistemischen Differenz als unüberwindbar und insofern hoffnungslos erscheinen lassen. Ein dekolonial informierter Ansatz von Global Citizenship verweist auf die Möglichkeit eines solchen globalen bzw. planetarischen (4.2.4.3.2) Verbundenseins in neuen, immer im Entstehen begriffenen Subjektivierungsweisen, an denen im Prinzip alle – als Beliebige, wenn auch nicht als Gleiche – teilhaben könne und in denen sich das Gemeinsame durch die Vision eines dekolonialen Imaginären herstellt, an dessen Horizont sich die Transzendenz neokolonialer Machtverhältnisse abzeichnet. Spivak (1999b) formuliert diese Perspektive unter der Maßgabe, das Planetarische zu denken, wie ich im Abschnitt 4.2.4 ausführen werde. Ein solches Verbundensein,

das sich im Subjektivierungsprozess des Politischen herstellen kann, muss dabei konsequent im Zusammenhang dieses *double binds* gedacht werden. Eine solche Vision kann für Menschen, die durch die Kolonialität deprivilegiert werden auch als Zumutung erlebt werden, in dem einfach über unterschiedliche Perspektiven hinweggegangen oder diese vereinnahmt werden.

In der durch dekoloniale Interventionen hervorgerufenen Debatte um die Fallstricke von globaler Solidarität im Entwicklungszusammenhang ist das folgende Zitat von der Murri-Aktivistin Lilla Watson inzwischen häufig vorgebracht worden: „Wenn du gekommen bist, um mir zu helfen, dann verschwendest du deine Zeit. Wenn du aber gekommen bist, weil deine Freiheit mit meiner verbunden ist, dann lass uns zusammenarbeiten.“ (Watson, zitiert nach Schmitt 2015). Dies bedeutet hier, Solidarität nicht als Solidarität für andere zu verstehen, sondern Solidarität in einem gemeinsamen Kampf für gleiche Ziele zu erleben. Will dekoloniale politische Bildung mehr sein als ein Problematisierungsinstrument eigener Privilegien oder kolonialer Repräsentationsverhältnisse, sondern auch koloniale soziale und politische Ungleichheitsverhältnisse infrage stellen und Handlungsfähigkeit ermöglichen, muss sie diese Dimension des Politischen als zentralen Rahmen annehmen. Ohne diese Praxen der Veruneidung würde dekoloniale Bildung aber auch in der Vereindeutigung scheitern; die Herstellung eines Gemeinsamen würde zur Farce, wenn diese auf Romantisierungen und Projektionen basiert. Der hier vorgestellte *double bind* ist also nicht aufzulösen und erscheint als ineinander verschachtelt. Ich schlage hier vor, dass eine dekoloniale politische Bildung genau diesen *double bind* von globaler Solidarität als Unaufgelöstes, als Unauflösbares, zum Ausgangspunkt nimmt.

4.2.2.3.4 Autonomie der Migration

Im Denken des Globalen habe ich in den Vorstellungen der Schüler_innen in vielerlei Hinsicht die Kolonialität von Agency – wenngleich auch mit Ausnahmen – aufgezeigt, in denen Arbeiter_innen, Kolonisierte und Entwicklungshilfe-Empfänger_innen als passive Opfer erscheinen (3.4). Die Transformation dieser subalternisierenden Vorstellungen ist eine große Herausforderung einer dekolonialen politischen Bildung. Im Denken der Grenze oder vielmehr der Grenzüberschreitung findet sich zunächst ein ähnliches Bild. Die Mehrheit der Schüler_innen sieht (flüchtende) Migrant_innen als Opfer an, denen keine oder kaum Handlungsfähigkeit zugeschrieben wird. Allerdings finden sich hier in den Vorstellungen der Schüler_innen zahlreiche Ansätze, die als Ausgangspunkte einer dekolonialen politischen Bildung dienen können. Mit einer Perspektive der

Autonomie der Migration (3.4.1) erscheint die Migration als eine aktive Infra-gestellung, als das Unterlaufen der modernen Feudalität, die mit dem Ansatz der Geburtsrechtslotterie kritisiert wird:

„Vor diesem Hintergrund kann transnationale und -kontinentale Migration insofern als Versuch verstanden werden, in einem sehr grundlegenden Sinne Einfluss auf das eigene Leben zu nehmen und stellt damit einen Prototyp moderner Lebensführung dar – mit all ihren Ambivalenzen, Illusionen und zweifelhaften Nebenfolgen. Sei mutig, bediene Dich Deines Verstandes und befreie Dich aus der Position, die Dir die geopolitische Ordnung aufgezwungen hat – das ist, in einer Referenz an Immanuel Kant formuliert, das Credo der neuen transnationalen Moderne, die, ohne dass dazu Absicht oder Programmatik erforderlich wäre, von Migrant*innen geformt und formuliert wird.“ (Mecheril 2020: 109)

Eine solche Sichtweise findet sich auch bei den Schüler_innen wieder. Dadurch wird explizit oder implizit die koloniale Naturalisierung und Universalisierung der nationalstaatlichen Ordnung der Welt infrage gestellt (3.4.4), die erwartbarerweise auch ins Denken der Schüler_innen eingeschrieben ist. In einer besonders prägnanten Variante findet sich dies beispielsweise bei Mark (Gym09, 3.4.3), der die die Globalisierung begleitenden Migrationsbewegungen als eine Zerstörung einer imaginierten vorkolonialen Ordnung der Welt ansieht, an der „jede Rasse“ und „jede Religion“ an ihrem Platz gewesen sei. Diese Unordnung erscheint für ihn als ein zentrales Problem der Globalisierung. Die Vorstellungen der Schüler_innen, die diese Logik untergraben, eröffnen dabei einen Raum, die faktische Durchlässigkeit von Grenzen als Ansatzpunkt zu nehmen, die naturalisierte Vorstellung der Ordnung der Welt, welche sich nicht zuletzt „mit Hilfe des kolonialen Imperialismus durchgesetzt hat“ (Mecheril 2020: 107) zu hinterfragen.

Bei den Schüler_innen habe ich sieben Denkweisen gefunden, die für eine solche Kritik als offen erscheinen: Der Kampf für ein besseres Leben, ‚Gastarbeiter_innen‘ als Subjekte, Konstruktion von Illegalität durchs Grenzregime, Strategien von Geflüchteten zur Umgehung des Grenzregimes, Recht auf Bewegungsfreiheit, Geflüchtete als Träger_innen von Rechten und subalterne Stimmen (3.4.4). So sieht Mahamadou (Gym04) die Migration im Kontext der globalen Ungleichheit im Sinne des oben angeführten Zitats von Paul Mecheril als einen Kampf für eine Verbesserung der eigenen Lebensumstände. Migration, auch illegalisierte, wird hier nicht als Problem konzipiert, sondern vielmehr als das Handeln von Subjekten, die durch ihr Handeln eine verantwortliche Antwort auf die Kolonialität der globalen Ungleichheit praktizieren, indem sie ihre eigene Lebensbedingungen verbessern und sich nicht mit ihrem geopolitischen, durch die

Geburtsrechtslotterie zugewiesenen Platz abfinden. Spuren eines solchen Ansatzes – mal expliziter, mal nur in angedeuteter Form – finden sich bei zahlreichen Schüler_innen. Mit der Sicht auf die ‚Gastarbeiter_innen‘ als Subjekte erscheinen Migrant_innen als vollwertige Mitglieder innerhalb der neuen nationalstaatlichen Konstellation; so wird die paternalistische Logik untergraben, in der Migrationsregulierung vor dem Hintergrund des Abwägens über das Maß der Wohltätigkeit und damit der normalisierten Vorstellung der ‚modernen‘ Feudalität diskutiert wird.

Mark (Gym07) stellt den Prozess der Illegalisierung von Migrant_innen selbst infrage und problematisiert diesen als unrechtmäßig. Max (Gym13) diskutiert ausführlich die vielfältigen Strategien von Geflüchteten, das Grenzregime zu umgehen; dabei erscheinen die Migrierenden als kreativ und ihr Handeln als legitim. Vice versa stellt sich hier die Frage nach der Legitimität der Voraussetzungen des Grenzregimes selbst. Da die „Erde [...] ja kein Eigentum“ sei, leitet sich für ihn hieraus ein universelles Recht auf Bewegungsfreiheit ab. Lara stellt die Rolle von Geflüchteten als auf die Mildtätigkeit angewiesene Hilfesuchende infrage, indem sie diese als Träger_innen von Rechten vorstellt. Einerseits bestehen diese Rechte in universellen Menschenrechten, die durch die Geflüchteten aktiv durchgesetzt würden, und andererseits hinterfragt sie das bestehende Recht auf seine Substanz, in denen es auch Schutzbedürftigen oft kaum möglich sei, ihren Rechtsanspruch durchzusetzen. Darüber hinaus konzipiert sie – zumindest durch die Linse meiner Ko-Konstruktion – ein Modell der Hörbarkeit von Stimmen und stellt die Hierarchisierung von Stimmen im politischen Diskurs infrage, in der die geopolitische oder die soziale Klasse betreffende Verortung das Gewicht einer Stimme bestimmt.

Diese Vorstellungen der Schüler_innen sind potenzielle Anknüpfungspunkte für eine Vertiefung. Dekoloniale Bildungsräume könnten hier die Option bieten, diese Ansätze weiterzuspinnen und ihre Implikationen für die Sicht auf die Welt, eigene Positionierungen und Handlungsfähigkeit zu erarbeiten.

4.2.2.4 Koloniale Differenz: Von der (Un-)Gleichwertigkeit des Lebens und der Metrik des Sterbens

„If they're civilized, I'd rather stay savage“ (Mona Haydar, *Barbarian*, 2018).

4.2.2.4.1 Kolonialität des Lebens: Von der Metrik des Sterben-Lassens

Die Lernendenvorstellungen sind geprägt von einer Empathie und einem Detailwissen über die Gefahren der Migration nach Europa. Gleichzeitig gibt es viele,

insbesondere Gymnasiast_innen, die sich in die Position der Regierungsvertreter_innen denken und aus dieser Position der Identifikation mit den Herrschenden heraus, das Grenzregime und seine Folgen verteidigen. Dies scheint für sie zwar im Konflikt mit ihrem grundsätzlichen Verständnis für die Beweggründe der Migrierenden zu stehen, führt jedoch bei der Mehrzahl nicht dazu, die Prinzipien des Grenzregimes infrage zu stellen. Nicht wenige nehmen zur Verteidigung des Grenzregimes dabei auch die durch das Grenzregime verursachten Toten explizit in Kauf. Dies wird zwar als bedauerlich dargestellt, erscheint aber als unvermeidlich. Mark (Gym09) erwähnt hier nur beiläufig und ohne eine Bemerkung des Entsetzens oder der Trauer, dass oft bei den Überfahrten „nur die Hälfte oder ein Drittel von denen“ überleben würde.

Alisha Heinemann beobachtet in diesem Kontext, dass „Tausende Euro [...] zur Rettung eines einzelnen Deutschen ausgegeben [werden], der beim freiwilligen Bergsteigen im Himalaya in Not gerät“ (Heinemann 2020: 210). Dabei werden in den Medien seine Biographie, seine besorgte Familie und seine jahrelang gehegten Träume dargestellt. Zur gleichen Zeit ertrinken „tausende Menschen im Mittelmeer, die sich auf die Flucht begeben, um ihr Leben und das ihrer Familien zu retten“ (ebd.). In den hegemonialen Medien erhalten sie weder „Namen noch individuelle Geschichten“ (ebd.). Geld wird in erster Linie in den bewaffneten Grenzschutz etwa durch Frontex investiert, statt in Rettungsaktionen. Statt für sichere Fluchtwege zu sorgen, werden die Grenzkontrollen ausgeweitet – bis weit vor die territorialen Außengrenzen der EU hinaus; damit werden die Bedingungen, die zum Sterben führen, nicht eingedämmt, sondern erst produziert und verstärkt. Heinemann stellt dazu in Bezug auf die Betrauerbarkeit des Lebens fest: „Farida, Maryam, Asa und die kleine Leia stellen somit keine individuellen Schicksale dar, um die getrauert werden konnte, deren Gesichter sie uns unvergesslich machen konnten – sie werden lediglich als Zahlen repräsentiert.“ (ebd.) Während die einen im medialen Diskurs „als Menschen“ vorkämen, erscheinen die anderen in erster Linie „als zahlbare Menge“ (ebd.).

Ignoranz und Gleichgültigkeit gegenüber dem Massensterben durch das EUropäische Grenzregime werden, Fatima El-Tayeb zufolge, nur möglich durch zwei Annahmen: „Die Leben, die verloren wurden, sind weniger wert als die europäischer Menschen, und diejenigen, die starben, gehören nicht nach Europa, [...]“ (El-Tayeb 2016: 55) Diese Ungleichwertigkeit des Lebens bzw. diese Kolonialität des Lebens zeigt sich am deutlichsten im Angesicht seiner Auslöschung. Diese Differenz bezeichne ich als die Metrik des Sterbens. Eine Metrik – auch Abstandsfunktion genannt – bezeichnet in der Mathematik eine Funktion, die je zwei Elementen des Raums einen nicht negativen reellen Wert zuordnet, der als Abstand der beiden Elemente voneinander aufgefasst werden kann.

Zum ersten Mal begegnet – zumindest als von mir problematisch empfunden – bin ich dieser Kolonialität des Lebens in meiner Schulzeit als in den Tagen nach 9/11 Schweigeminuten abgehalten wurden und Mitschüler_innen nicht aufhören konnten zu weinen. Nicht das Betrauern des Todes ist hier das Problem, ganz im Gegenteil, sondern der Kontrast zum Ausbleiben dieser Trauer bei Toten durch imperiale Kriege, neokoloniale Ausbeutungsregime und die Praktiken des Europäischen Grenzregimes. Damals – in der 11. Klasse – hatte ich keine Worte für mein Unwohlsein. Heute würde ich die damals empfundene Schiefelage als eine koloniale Metrik des Sterbens bezeichnen, die selbst eine Form von Gewalt darstellt. Ghassan Hage fasst dies als eine Art imperialen, affektiven Morasts auf, der sich durch die Unterschiedlichkeit der Auslöschbarkeit (*exterminability*) und Betrauerbarkeit (*mournability*) von Toten auszeichnet, in der das Leben des kolonialen Anderen – im Fall von Hage muslimische Menschen – als ungleichwertig erscheint. Dieser affektive Morast umfasse uns alle und besteht in einer Kultur der selektiven Gleichgültigkeit gegenüber dem Mord und Sterben einiger (Hage 2016). In Bezug auf die koloniale Metrik des Sterbens auf dem Mittelmeer trifft zu, was Shadi Kooroshy und Paul Mecheril als „moralische Neutralisierung und die Alltagskultur einer buchhalterisch-administrativen Gleichgültigkeit“ bezeichnen:

„Mit der Wirksamkeit des race-Denkens verbindet sich auch das, was Zygmunt Baumann (2016) Adiaphorisierung nennt, also eine moralische Neutralisierung und die Alltagskultur einer buchhalterisch-administrativen Gleichgültigkeit, die die Anteilnahme an dem Schicksal und Leid Anderer verhindert und damit auch jene politische Einbildungskraft hemmt, die erforderlich ist, um Menschheit politisch wie pädagogisch nicht partikular („Wir sind das Volk“), sondern allgemein zu denken.“ (Kooroshy/Mecheril 2019: 89)

Die Kolonialität der Ungleichwertigkeit des Lebens wird dabei nicht einfach hingenommen. Didaktisch könnte beispielsweise der tiefe Riss in die Ordnung der Kolonialität an diesem Punkt als Ausgangspunkt gesehen werden, der durch die Black Lives Matter-Bewegung und ihre Internationalisierung im Anschluss an den Mord an George Floyd in Minneapolis (USA) aufgerissen wurde.

4.2.2.4.2 Kolonialität der Migration

Wie ist nun diese Beobachtung der kolonialen Metrik des Sterbens in den Vorstellungen der Lernenden analytisch zu fassen? Was sind die Marker, die hier die Ungleichwertigkeit zum Ausdruck bringen? Was macht hier den kolonialen

Anderen zum Anderen, zum so weit Anderen, dass der Tod als legitim und hinnehmbar erscheint? Ist es ‚einfach‘ Rassismus? Rassismus ist – entgegen eines liberalen Verständnisses von Rassismus – nie ‚einfach‘. In den Lernendenvorstellungen scheinen sich mehrere Dimensionen zu überlagern, mindestens folgende vier: Staatsbürgerschaft – das Ertrinken eines Menschen mit deutschen Pass dürfte unabhängig von Hautfarbe oder anderen rassialisierenden Phänotypisierungen niemals hingenommen werden. Rassismus – das Ertrinken eines als ‚weiß‘ und ‚westlich‘ markierten Menschen erschiene als nicht legitim. Grenzüberschreitung statt Reisen – würden diese Menschen gerade auf dem Weg in den Urlaub sein, während sie in Not geraten, wäre ihnen vermutlich das Mitgefühl sicher. Zu diesen drei Ebenen kommt eine vierte Ebene hinzu, die ich in Anlehnung an Spivak als Klassenargument bezeichne: „It is not just white versus yellow or white versus brown or white versus black. It is a more complicated class argument [...]“ (Spivak 1991: 223).

Mit einer dekolonialen Perspektive werden hier verschiedene Ebenen zusammengebracht, die sonst oft durch die fachdisziplinären Perspektiven als getrennt erscheinen. Verschiedenfach wurde der Versuch unternommen, die Perspektive der Grenzregimeanalyse als Versicherunglichung mit der Critical Race Theory zusammenzubringen. Beispielsweise Moffette und Vadasaria (2016) zeigen, wie die Versicherunglichung der Grenzregime und die Normalisierung rassialisierter Gewalt miteinander verschränkt sind und analysieren diese Verschränkung in mehrfacher Hinsicht. So erscheinen die das Grenzregime ermöglichenden Machtverhältnisse selbst als eingebettet in die koloniale ‚Moderne‘. Und die versicherheitlichen Praktiken erscheinen bereits selbst als Ausdruck rassialisierter Begehren. Das Zusammenwirken von Kolonialität und Versicherunglichung ermöglicht einem liberalen Selbstverständnis die Legitimation von etwas, was Moffette und Vadasaria als ungenierte oder ungehemmte Gewalt (*uninhibited violence*) bezeichnen (ebd.).

Encarnación Gutiérrez Rodríguez entwickelte in der Auseinandersetzung mit diesem Komplex den Begriff der Kolonialität der Migration (2018: 16). Mit diesem Analyseinstrument setzt sie rassialisierten Kapitalismus in Beziehung zum Migrations- und Asylregime. Unter rassialisiertem Kapitalismus versteht sie den konstitutiven Zusammenhang von rassialisierenden und kapitalistischen Strukturen, der im Ansatz der Dekolonialität herausgearbeitet wurde: “Relations of global trade, the organization of waged and unwaged labour, the division of work, in short, the modes of production and social reproduction of global capitalism continue to be organized by the racial matrix sustaining the coloniality of power.”

(ebd.: 20) Dabei stellt sie die Unterscheidungspraxis von Bürger_innen als Mitglieder eines Nationalstaats und Migrant_innen als von dieser Mitgliedschaft ausgeschlossenen in den Kontext der Kolonialität:

“Migration within the emergence of the modern nation-state in the nineteenth century in former European colonies illustrates the divide created between the insider and outsider of the nation. This divide evokes the logic of coloniality, as it creates a racial difference between the insiders, considered members of the nation, and the outsiders, considered ‘migrants’. Thus the dichotomy between citizens and migrants is embedded in a racializing logic produced within social relations shaped by the enduring effects of colonial epistemic power.” (ebd.: 25)

Zur Perspektive der Kolonialität der Migration gehört aber auch die Hierarchisierung von Migrierenden. Encarnación Gutiérrez Rodríguez zeigt, wie historisch in der kolonialen Matrix Migration keineswegs abgelehnt wurde, sondern wie ihr eine rassialisierte Unterscheidung zugrunde lag: “Up until the mid-twentieth century, countries like the United States, Argentina, Brazil, Australia, New Zealand, and Canada explicitly recruited white Europeans.” (ebd.: 25) In gegenwärtigen Diskursen in Deutschland und Europa sieht sie den Asyldiskurs zugunsten eines Nützlichkeitsdiskurses verschwinden, mit dem sich Asylgesetzgebung zu einem Regulations- und Kontrollinstrument rassialisierter Arbeitsmigration verfestigt. Gleichzeitig beobachtet sie eine die politischen Lager übergreifende Geste, die Figur des Geflüchteten als das Andere der Nation oder Europas Exteriorität zu konstruieren, mit der gleichzeitig die imaginierte Norm europäischer Whiteness geschaffen wird (ebd.: 24). Mit dem Begriff der Kolonialität der Migration bringt sie also die Normalisierung nationalstaatlicher Grenzregime, die Logik der Produktion rassialisierter Anderer und die Dynamiken der Ausbeutungssysteme im kolonial-modernen Weltsystem sowie die nationalstaatlichen Arbeitsmigrationspolitiken zusammen:

“The coloniality of migration draws attention to this fact by addressing the links between labour, capitalism, and racism. Thus, the asylum-migration nexus needs to be interrogated as an object of governance through racial/ethnic and gender differentiation, as a cultural script for understanding society and as another grammar of thinking through capital.” (ebd.: 25)

Der Ansatz der Kolonialität der Migration erscheint als sinnvolle Perspektive, um mögliche didaktische Konzepte zu entwickeln, um die vorgefundenen kolonialen Vorstellungen zu irritieren bzw. einen Lernraum zu ermöglichen, in dem der in

der Regel in den Vorstellungen implizit auftretende Widerspruch zwischen humanistischer Empathie und dem Anspruch universeller Gleichheit auf der einen und der die koloniale Differenz reproduzierende Diskurspraktik auf der anderen Seite zu einem Spannungsverhältnis gemacht werden kann.

4.2.2.4.3 Von Menschenrechten, bloßem Menschsein und dem liberalen Imaginären

In den Lernendenvorstellungen findet sich – trotz aller Rechtfertigungen kolonialer Gewalt – eine stark ausgeprägte empathische Haltung, die sich häufig in der Proklamation eines Unrechtsbewusstseins in Bezug auf die globale soziale Ungleichheit und die damit in Verbindung gebrachte Migration ausdrückt. Der ethische Bezugspunkt des universellen Menschseins – es seien „genauso Menschen wie wir“ (Luka, Gym02) – verweist auf den normativen Kontext der Menschenrechte. Diese werden von den Schüler_innen jedoch nur in Ausnahmefällen angeführt, wenn es um das Recht der Geflüchteten auf sichere Fluchtwege geht. Hier kommt der Aspekt der Menschenrechte zum Tragen. In Bezug auf Flucht und Migration können die Menschenrechte als in eine Art Paradox verstrickt erscheinen. In der Anwendung der Menschenrechte findet eine Unterscheidung von Bürger_in und Mensch statt. Mit Arendt werden Nicht-Bürger_innen, also Menschen, die nicht Teil der nationalstaatlichen Gemeinschaft sind, auf ihr bloßes Menschsein reduziert und verlieren damit das Recht, Rechte zu haben. Damit gelten paradoxerweise de facto auch die Menschenrechte nicht mehr für diejenigen, die in die „abstrakte Nacktheit ihres Nichts-als-Menschsein“ (Arendt 1951: 620) geworfen sind und also den Schutz durch Menschenrechte am nötigsten hätten. Arendt entwickelte diesen Ansatz insbesondere vor dem Hintergrund der staatenlos gewordenen Flüchtlinge. Er ist aber genauso gültig für diejenigen, deren nationalstaatliche Zugehörigkeit geopolitisch nicht auf der ‚richtigen‘ Seite verortet ist. Seyla Benhabib bezeichnet dies als Paradox demokratischer Legitimität und Souveränität. Damit verweist sie auf den Umstand, dass „Bürgerrechte auf Menschenrechten beruhen, aber Bürgerrechte nur einer exklusiven Wir-Gruppe zugesprochen werden, dieses demokratische Paradox wird in seiner Fragwürdigkeit unter gegenwärtigen Bedingungen besonders augenfällig“ (Mecheril 2020: 102).

Auf der anderen Seite dehnen einige Schüler_innen den Menschenrechtsgedanken über sein hegemonial liberales Verständnis hinaus aus. Luka bezieht seine Aussage, dass sie „genauso Menschen wie wir seien“ auf die Ungleichheit der Arbeits- und Lebensbedingungen innerhalb der internationalen Arbeitsteilung. Implizit verweist er – und ähnlich argumentieren zahlreiche Schüler_innen – auf die potenzielle Reichweite der Menschenrechte, die auch die ökonomischen und

sozialen globalen Ungleichheiten umfassen. Postkoloniale Kritiker_innen sehen in der Praxis der Menschenrechte eine „schwache Ausprägung im Bereich der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte“ (Kalny 2008: 219). Der Menschenrechtsdiskurs ruft häufig das liberale Imaginäre (*liberal imaginary*) mit auf den Plan, das mit einer Begrenzung der Reichweite einhergeht (Kapur 2014). Menschenrechtliches Unrecht kann so nur im Kontext des liberalen Rahmens gelöst werden, was bedeutet, dass die Gesetze des freien Handels unangetastet bleiben sowie dass Freiheit nur als individualistische aufgefasst werden kann. Die Menschenrechte erscheinen als etwas, das – mit Spivak gesprochen – etwas ist, was wir ‚nicht nicht wollen können‘; sie erscheinen einerseits als frei flottierender Signifikant, wie Demokratie, Freiheit, Gerechtigkeit, und ist in der Lage Bezugspunkt für dekoloniale Kämpfe zu sein. Gleichzeitig kann der Menschenrechtsdiskurs das dekoloniale Denken durch die mit ihm transportierten liberalen Prämissen begrenzen:

“While human rights, which frame the subject and understandings of freedom strictly within a liberal imaginary, appear to be something that ‘we cannot not want’, (to paraphrase Gayatri Spivak, writing in a different context), it is important to add – even though it cannot give us what we want.” (Kapur 2014)

Die Argumentation der Schüler_innen verweist als Spur darauf, diesen Rahmen zu überschreiten. Aus postkolonialer Perspektive gibt es hier eine lange Tradition. Siba N’Zatioula Grovogui zeigt beispielsweise, wie im Zuge der haitianischen Revolution (1791–1804) bereits eine Menschenrechtsverfassung geschaffen wurde, die den liberal-bourgeois Rahmen der US-amerikanischen und französischen Formulierungen sprengte, indem aus der Erfahrung des auch von der Plantagenwirtschaft verursachten Leids wirtschaftliche Strukturen und soziale Gerechtigkeit grundlegender Teil dieser Verfassung wurden (Grovogui 2006: 51 f.). Im Gegensatz zur französischen und US-amerikanischen Variante bezog sich ihre Geltungsreichweite auch auf Nicht-Weiße, Nicht-Staatsangehörige, Nicht-Besitzende und Frauen.

Spivak verweist dabei immer wieder darauf, dass nicht nur die mit der Hegemonisierung des Menschenrechtsdiskurs einhergehenden Privatisierungen als problematisch erscheinen, sondern auch die Frage der Subjekte der Menschenrechte eine Rolle spielt. Im Menschenrechtsdiskurs findet hier eine asymmetrische Aufteilung der Menschheit statt, in jene, die Menschenunrechte erleiden, und jene, die deren Unrechte richten: „Die Trennung, von der ich hier spreche, ist eine Klassentrennung, die vorgibt, eine kulturelle Trennung zu sein, um die ungleiche Verteilung von Handlungsfähigkeit neu zu kodieren.“ (Spivak 2008b: 86, Fn. 18).

Der Rechtswissenschaftler Makau Mutua kritisiert vor diesem Hintergrund beispielsweise eine Menschenrechtsbewegung, die ein globales Imaginäres herstellt, in dem die Länder des Globalen Südens als ‚barbarisch‘ und zu keiner eigenen Regierung fähig sind (2002, zitiert nach Castro Varela/Dhawan 2020). Die typischerweise als nicht-westlicher Staat repräsentierten Menschenrechtsbrecher stehen neben den im Zentrum der Menschenrechtspolitik erscheinenden ‚Opfer‘, denen mit einem viktimisierenden Blick jede Handlungsmacht undenkbar macht (Castro Varela/Dhawan 2020). Nichtregierungs-, und Wohlfahrtsorganisationen wie auch westliche Regierungen erscheinen dann als Retter dieser ‚Opfer‘, die vor den ‚Wilden‘ gerettet werden müssten (ebd.). „Die Distanz zwischen jenen, die Rechte zuteilen, und jenen, die lediglich als Opfer von Unrecht und als Empfänger_innen von Rechten gelten, verharre unter dem Vorzeichen historischer Gewalt.“ (ebd.)

Dies ist verschränkt mit dem hegemonialen Entwicklungsdiskurs, dessen zentrales Dispositiv die ‚gute Regierungsführung‘ darstellt. Bereits bei der Verabschiedung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 1948, in der es heißt „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren“, blickten Akteur_innen aus kolonisierten Ländern mit einiger Skepsis darauf. Schließlich war zu dieser Zeit die Dekolonialisierung – verstanden als die weitgehende Aufhebung des formalen Kolonialverhältnisses, nicht der Kolonialität – noch lange nicht abgeschlossen, koloniale Gewalt und Rassentrennung bestimmten die Lebensrealitäten im Globalen Norden und Globalen Süden. Auch heute noch erscheinen aus einer postkolonialen Perspektive viele Menschenrechtsverletzungen als Resultate von Strukturanpassungsprogrammen, die von den gleichen Geldgeber_innen erzwungen werden, die sich für die Menschenrechte einsetzen. Die neoliberale und neokoloniale Strukturanpassungspolitik trägt häufig dazu bei, dass Staaten spezifische Rechte missachten, wie etwa mit dem Verbot gewerkschaftlicher Organisation, Kinderarbeit, Löhne unterhalb von Mindestlohngrenzen und die Kürzung von Ernährungs- und Bildungssubventionen (ebd.).

Besonders offensichtlich erscheint die problematische Universalisierung und Instrumentalisierung der Menschenrechte im Feld der Frauenrechte. Die Gründe für die Unterdrückung von Frauen werden – so impliziert dies das UN-Abkommen von 1979 (ebd.) – in den Traditionen und der ‚Kultur‘ der ehemals kolonisierten Länder verortet, während der ‚Westen‘ sich erneut als modernisierende Befreiin inszenieren kann. Unter Ausblendung ökonomischer Aspekte werden „zumeist außereuropäische lokale Kulturen schlichtweg als frauenfeindlich“ (ebd.) essenzialisiert. Ein Beispiel für diese koloniale Aneignung vermeintlich die Frauenrechte unterstützenden Menschenrechtspolitikern sind die zwei Bevölkerungshoren, die in Hannover vor der HDI-Arena und vor dem Hannoveraner

Zoo stehen. Diese Uhr zeigt die aktuelle Anzahl der auf der Welt lebenden Menschen. Durch die visuelle und textuelle Rahmung wird hier deutlich gemacht, wofür die ‚Stiftung Weltbevölkerung‘ hier ein öffentliches Bewusstsein schaffen will. Die Bevölkerung steige nicht im Globalen Norden, sondern in den ‚Entwicklungsländern‘, in denen Armut herrsche. Die Projekte der Stiftung wollen die Probleme von Armut, ökologische Probleme und das Verschwinden von Lebensraum für bedrohte Tierarten lösen, indem nicht die falschen Bevölkerungsteile Kinder bekämen. Dies drücken sie darin aus, dass sie Frauen ‚helfen‘ wollen, indem sie ihnen ‚Aufklärung‘ und Frauenrechte brächten.

Das in Frauenrechtsdiskurse verpackte Programm klingt nach einer Ausweitung von Sarrazins Thesen auf den globalen Maßstab, die nicht zuletzt auch in der Tradition der kolonialen These der Überbevölkerung in der Tradition von Tomas Malthus steht. An diesem Beispiel scheint wieder die koloniale Ungleichwertigkeit des Lebens auf, die ich auch als Form epistemischer Gewalt ansehe. „Das klarste Beispiel für eine solche epistemische Gewalt ist das aus der Distanz orchestrierte, weitläufige und heterogene Projekt, das koloniale Subjekt als Anderes zu konstituieren.“ (Spivak 1988a: 42) Das Sterben auf dem Mittelmeer erscheint so ebenso als Materialisierung epistemischer Gewalt wie die ‚Entwicklungshilfemaßnahmen‘ der Stiftung Weltbevölkerung. Paradoxerweise bleibt diese Gewalt oft als solche unsichtbar. Das Sterben – verursacht durch die EUropäische Migrationspolitik – wird ebenso wenig als eine Folge von Gewalt sichtbar, wie die koloniale ‚Entwicklungshilfe‘ gegen die vermeintliche Überbevölkerung.

4.2.2.4.4 Menschenrechte und Emanzipation als ‚westlich‘ oder universell?

Oft erscheint die Idee von Menschenrechten als genuin ‚westlich‘ – ebenso wie Freiheit, Emanzipation, Demokratie, Gleichheit. In den Lernendenvorstellungen werden etwa in einem Drittel der Interviews universalistische Ideen, wie Offenheit, Modernität und Freiheit, an die ‚westliche Kultur‘ gekoppelt. (3.2.4). Diese dichotome Konstruktion lässt sich auch in der orientalistischen Differenz in migrationsgesellschaftlichen Kontexten feststellen. (3.3.2). In über einem Viertel der Interviews taucht die Idee auf, dass die Menschenrechte europäischen Ursprungs seien bzw. dass die ‚nicht-westlichen‘ Gesellschaften diese ‚noch nicht‘ implementiert hätten. Beispielsweise Melina (Gym08) konstruiert universalistische Werte in Abgrenzung zum ‚Nicht-Westen‘. Demokratische Regierungsform im Gegensatz zum orientalischen oder afrikanischen Despotismus, der Rechtsstaat im Gegensatz zu Korruption, Offenheit und Freiheit im Gegensatz zu den Zwängen der ‚kulturellen Traditionen‘ erscheinen als Wesensmerkmale der ‚westlichen

Kultur'. Die „Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen“ hebt sie dabei als kategoriales Differenzmerkmal besonders hervor.

Sie plädiert dafür, dass die ‚nicht-westlichen‘ Länder die ‚westliche Kultur‘ nicht ‚total übernehmen‘, sondern auch ‚ihre eigene Kultur behalten‘ sollten. Einige Aspekte – und hier meint sie vermutlich die Melina zufolge der ‚westlichen Kultur‘ eigenen, universalistischen Konzepte – sollten aber aus dem ‚Westen‘ exportiert werden. Hier bringt sie den Aspekt der „Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen“ ein. Diese würde sie an der ‚westlichen Kultur‘ ziemlich schätze[n]“ und sie sei ihr „sehr wichtig“. Dies sei „sogar in den westlichen Kulturen ja noch nicht mal richtig ausgereift“. Die von Melina konstruierte Differenz erscheint hier nicht absolut, da sie darauf hinweist, dass die „Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen“ auch im Westen nicht komplett realisiert sei. Gleichzeitig erscheint die „Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen“ als kategoriales Differenzmerkmal. Sie rechnet diese eindeutig der ‚westlichen Kultur‘ zu. In ‚nicht-westlichen Kulturen‘ scheint es nach Melina so etwas nicht zu geben; wenn sie das in ‚nicht-westlichen Kulturen‘ wahrnehmen würde, erschiene es ihr möglicherweise als eine bereits erfolgte Ausdehnung eines ‚westlichen‘ Konzepts. Gleiches gilt auch für die Frage der anderen von ihr genannten Wesensmerkmale der ‚westlichen Kultur‘, wie etwa der demokratischen Regierungsform im Gegensatz zur Alleinherrschaft, des Rechtsstaats im Gegensatz zur Korruption, der Offenheit oder der Freiheit.

Für Timo (Gym19) ist ein Staat per definitionem dann als ‚westlich‘ anzusehen, wenn er „demokratisch“ und „gut entwickelt“ ist und sich „human“ für seine „Bürger“ einsetzt. Sowohl Melina als auch Timo betonen, dass sich die Länder des Globalen Südens nicht insgesamt kulturell anpassen müssten, sehr wohl aber die universalistischen Konzepte wie Freiheit und Gleichheit ‚exportiert‘ werden müssen. Während Melina dabei durchaus auch im ‚Westen‘ nicht realisierte Gleichheitsversprechen sieht, erscheint für Timo an keiner Stelle eine ‚Schiefelage‘ der Demokratien, was wiederum mit seinem Verständnis des ‚Westens‘ zusammenhängt, die er per definitionem an den Universalismus bindet. Gleichzeitig versucht er ihn nicht geographisch zu verorten, um Überlegenheitsbehauptungen einer ‚Kultur‘ gegenüber einer anderen zu vermeiden, konstruiert aber gleichzeitig implizit den orientalischen Anderen, der fehlende Freiheit, Demokratie und Gleichheit verkörpert. Die vorherrschende Form, in der die „Verbreitung der westlichen Kultur“ und damit der Demokratie, der Freiheit, der Gleichberechtigung und so weiter gedacht wird, ist die der ‚Entwicklungshilfe‘ und hier insbesondere Bildung. Die Lösung erscheint hier als ‚Entwicklungshilfe‘ – und hier insbesondere Bildung – und erinnert in ihrer Rhetorik zum Teil stark an die Diskurse der

mission civilisatrice. Einige denken aber auch über die Option militärischer Interventionen nach, um Menschenrechte oder Demokratie durchzusetzen, auch wenn dies als zweitrangiges Mittel angesehen wird.

Lara (Gym18) entwickelt eine sehr komplexe und widersprüchliche Argumentation bezüglich der Menschenrechte und ihrer Globalisierung. Diese habe ich im Abschnitt *Zur Ambiguität der Menschenrechte* (3.2.5) ausführlich diskutiert, weswegen ich an dieser Stelle auf eine Wiederholung verzichte. Ausgehend von Laras komplexen und widersprüchlichen Argumentationen lässt sich im Anschluss daran und in der Problematisierung dessen ein Paradox herausarbeiten, das für eine didaktische Perspektive dekolonialer politischer Bildung als Ausgangspunkt dienen kann. Das Paradox besteht darin, dass es aus einer dekolonialen Perspektive nötig erscheint, zwei Mythen als solche sichtbar werden zu lassen: Den Mythos der Menschenrechte als ‚westlich‘ und den Mythos der Menschenrechte als ‚universell‘.

Der Mythos, der Menschenrechte als genuin ‚westlich‘ erklärt, verwechselt systematisch die historische Ausformulierung der Menschenrechte, auf die sich heute in der Regel bezogen wird, wie beispielsweise im Zuge der Französischen oder US-amerikanischen Revolution, mit der Idee oder dem Prinzip eines universellen Gleichheitsversprechens aller Menschen oder der Menschenwürde, das sich in zahlreichen Traditionen findet, wie etwa „in Werken des Konfuzianismus, des Judentums, des Islams, des Christentums, des Jainismus, des Buddhismus und des Hinduismus“ (Kalny 2008: 201). Dies soll keine abschließende Liste darstellen, aber deutlich machen, dass es empirisch nicht haltbar ist, die Idee universeller Gleichheit und Freiheit mit den europäischen oder US-amerikanischen Menschenrechtserklärungen gleichzusetzen oder diese zu einer ausschließlichen Wesensart der ‚westlichen Kultur‘ zu erklären. Hinzu kommt, dass auch die Französischen oder US-amerikanischen Erklärungen in ihrer globalgeschichtlichen Verwobenheit gesehen werden müssten. Des Weiteren sollte auch der Widerstand der Kolonialmächte nach dem Zweiten Weltkrieg berücksichtigt werden, welche sich als Kolonialländer gegen das Bestreben der immer noch oder ehemals kolonisierten Länder richtete, die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte sowie in den folgenden Jahren die verschiedenen UN-Pakten zu verabschieden und damit den Menschenrechtsbegriff zumindest *de jure* auf alle Menschen und auch auf sozioökonomische Rechte auszudehnen (ebd.: 200 f.).

Der Mythos der Menschenrechte als ‚westlich‘ basiert dabei auf der systematischen Dethematisierung der durch den ‚Westen‘ verursachten Verbrechen gegen die Menschlichkeit und die sogar im engen juristischen Sinne als solche aufzufassenden massiven Menschenrechtsverletzungen. Innerhalb dieses diskursiven

Rahmens werden Menschenrechtsverletzungen nicht mit ‚westlichen‘ Gesellschaften assoziiert, sondern mit Gesellschaften des Globalen Südens; wobei hier innerhalb der Lernendenvorstellungen einige Ausnahmen zu finden sind, wie beispielsweise Laras Erläuterung. Der Mythos der Menschenrechte als ‚westlich‘ konstituiert ein Überlegenheitsnarrativ, das in den Prinzipien der entwicklungsparadigmatischen Treuhanderschaft mündet. Dieser Mythos dient außerdem als Legitimation von neokolonialer und imperialer Machtausübung zeigt, was sich am offensichtlichsten in den ‚humanitären Interventionen‘, die auch als zum größten Teil imperial motivierte Angriffskriege verstanden werden können.

Dem steht der Mythos der Menschenrechte als universell gegenüber. Hier ist zunächst darauf zu verweisen, dass die Menschenrechte historisch große Teile der Menschheit ausgeschlossen haben. Olympe de Gouges wurde 1793 hingerichtet, weil sie die Ausweitung der ‚universellen‘ Menschenrechte auch für Frauen forderte. Fitzpatrick stellt fest, dass der Mensch der Menschenrechte einem impliziten Bild entsprechen muss (Fitzpatrick 2013: 103; ausführlicher in 3.2.5). Die verkündete Universalität der Menschenrechte ist also – wie auch Lara das tut – zum einen auf ihre Substanz hin zu überprüfen, was im Übrigen bis heute gilt. Zum anderen erscheint sie als eurozentrisch, da sie in ihrer gegenwärtig institutionalisierten Form häufig für ‚westliche‘ Vergesellschaftungsmodelle, wie etwa Freihandel und Privatisierung, Subjektivierungsweisen, wie etwa Individualismus und Staatsbürgerschaft, sowie Gerechtigkeitsmodi, wie etwa Rechtsstaatlichkeit und negative Freiheit des Individuums, als eine Art Container fungiert. Diese Ideale dienen gleichzeitig dazu die Universalität der ‚westlichen‘ Humanität zu behaupten sowie ‚nicht-westliche‘ Menschen zu inferiorisieren: „Der bürgerlichen Ideologie, die die Wesensgleichheit der Menschen proklamiert, gelingt es, die ihr eigene Logik zu bewahren, indem sie die Untermenschen auffordert, sich durch die westliche Humanität, die sie verkörpert, zu vermenschlichen.“ (Fanon 1961: 126).

Der Mythos, der die Menschenrechte als genuin ‚westlich‘ versteht, korrespondiert mit der Vorstellung, dass das Abstrakte und das Universale selbst ‚westlich‘ bzw. ‚europäisch‘ sei und von dort in den Rest der Welt getragen wurde. Mark (Gym09) beginnt seine Erzählung der Globalisierung mit dem problematischen Entdeckungsnarrativ (3.4.3). Problematisch ist es deswegen, weil es eurozentrisch ist, da es die Perspektive der Millionen Menschen ignoriert und abwertet, die bereits in den später so bezeichneten Amerikas gelebt haben. Aus der Perspektive von Kolumbus argumentiert Mark weiter. Diese habe damals die „vielen Menschen“ gesehen, die „noch keine Ahnung von der Religion“ oder dass sie „einer Religion angehören“ gehabt hätten. In dieser Situation habe Kolumbus sich zur Christianisierung dieser Menschen entschlossen. Korrespondierend mit der

kolonialen Sicht von ‚Amerika‘ als *terra nullius* und der Vorstellung des vorzivilisierten Zustands der dortigen Bevölkerung scheint, Mark zufolge, Kolumbus nicht nur das Christentum ‚gebracht‘ zu haben, sondern Religiosität überhaupt. Damit sind auch die Vorstellungendes Abstrakten, Universalen und Ethischen überhaupt verbunden.

Walter Mignolo stellt einer solchen Sicht eine Relektüre von Waman Puma de Ayalas *Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno* von 1616 entgegen. Er arbeitet heraus, wie Waman Puma sich das Christliche aneignet, um es von einem anderen Standpunkt aus zu resignifizieren. Dabei erscheint die Aneignung nicht als die Einführung des Universellen in die kolonialisierte Welt, sondern vielmehr dient das Christentum hier – im Rahmen seiner neuen Chronik, die dabei ein neues, transmodernes Narrativ anbietet – als eine mögliche Erzählung, in der das Streben nach einem guten Leben eingeschrieben wird. Hier sieht Mignolo eine Kontinuität bis in die Gegenwart eines dekolonialen Delinking, die aufhört, Befreiung als aus den kolonialen Werten abgeleitet zu betrachten:

„In Waman Puma’s argument, Christianity is equivalent to that of the democracy of the pen and the word of the Zapatistas: democracy is not the private property of Western thought and political theory, but rather one of the principles of coexistence, of good living, that has no owner. Waman Puma seized upon Christian principles in spite of and against harmful Christians, just as the Zapatistas seize upon democracy in spite of and against a Mexican government that is complicit with the commercialization of democracy in Washington’s market.“ (Mignolo 2011: 56)

Ebenso wie Christianität, Demokratie, Freiheit usw. sind die Menschenrechte aus dieser Perspektive als ein umkämpftes Terrain zu begreifen, das für eine dekoloniale Bewegung einen wichtigen Bezugspunkt darstellen kann – vorausgesetzt die darin enthaltenen Fallstricke der Kolonialität werden reflektiert.

Auch in Laras Darstellung findet sich ein solches Verständnis begründet (3.2.5), indem sie die Menschenrechte vor dem Hintergrund von Versklavung, Kolonialismus und Rassismus gegen den Strich liest und seine Durchsetzung an die Frage von Hegemonie statt an die Frage von ‚Fortschritt‘ und der Diffusion von universalistischen Konzepten aus koppelt. Dies sind Widersprüche und Ambivalenzen, an die eine dekoloniale politische Bildung anschließen kann, wenn sie menschenrechtlich oder mit anderen universalistischen Prinzipien verbundene Verhältnisse in den Fokus nimmt. Aufgabe wäre es, gegenüber kolonialen Interpretationsschemata zu sensibilisieren. Dafür müssen Interpretationsweisen gestärkt werden, die die Kolonialität des Wissens als auch des Denkens von Ethik und Politik problematisieren und alternative Deutungsmuster zur Verfügung stellen.

4.2.3 Geteilte Zugehörigkeiten in einer migrationsgesellschaftlichen Welt

4.2.3.1 Zur (De-)Thematisierung von Rassismus

4.2.3.1.1 Zur Unsichtbarkeit von Rassismus

Ich werde im Folgenden der (De-)Thematisierung von Rassismus in den Lernendenvorstellungen nachgehen. In meinen Überlegungen für die Konsequenzen für Didaktik und Bildung werde ich mich auf die Bereiche beschränken, die in einem direkten Verhältnis zu den vor mir ko-konstruierten Vorstellungen stehen. In den Lernendenvorstellungen wird das Thema Rassismus, wie ich in den Abschnitten Farbe als Zugehörigkeitsmarker (3.3.3) und Islam vs. Westen (3.3.2) gezeigt habe, sehr unterschiedlich behandelt. Hier kommt die geteilte – im Sinne von *divided* – Zugehörigkeit der Schüler_innen zum Ausdruck. Während zahlreiche Schüler_innen von Rassismuserfahrungen berichten, sprechen kaum in rassistischen Verhältnissen privilegierte Schüler_innen diese Themen an. Wenn sie das tun, tun sie das fast ausnahmslos auf eine externalisierende Weise, das heißt auf eine Weise, die nichts mit ihrer Lebenswelt zu tun hat. Entweder Rassismus wird mit dem Nationalsozialismus assoziiert oder in zwei Fällen mit in seiner Tradition stehenden als marginal erscheinenden rechtsextremen Gruppen. Oder Rassismus wird mit dem Kolonialismus oder der Sklaverei verbunden und im gleichen Zuge so historisiert, dass Bezüge zur Gegenwart ausgeschlossen werden. Von diesem Nicht-Sprechen von Rassismus in den Interviews mit einer – keineswegs klar definierten – Gruppe kann keineswegs auf eine Absenz von Rassismus geschlossen werden, sondern vielmehr auf eine Absenz von Rassismuskritik.

Aus einer rassismuskritischen Perspektive stellt dies ein Problem dar. Die Absenz des Sprechens über Rassismus führt nicht zu einer Verringerung der Machtwirkungen, sondern kann diese – aus mehreren Gründen – vielmehr verstärken. Zunächst ist hier zu nennen, dass sich die impliziten Normalisierungspraxen und die damit verbundenen versteckten Hierarchien durch ihre Enttarnung verstärken.

„Wenn Weißsein entnannt wird, werden auch die sozialen Positionen, Privilegien, Hegemonien und Rhetoriken verleugnet, die an Weißsein gebunden sind, und wird den Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen, die Schwarze und People of Color durch Weiße real erleben, keine Rechnung getragen. Dadurch wird Weißsein nicht nur verstärkt und naturalisiert, zudem bleibt sein Status als ‚unmarked marker‘ und unsichtbar herrschende Normalität‘ unerschüttert.“ (Arndt 2005: 348)

Bildungsräume müssen ein Sprechen über Rassismus ermöglichen. Es müssen rassismuskritische Instrumente zur Verfügung stehen und ein Klima geschaffen werden, in dem ein solches Sprechen möglich ist. Dafür braucht es einen Begriff von Rassismus, der diesen von individualisierenden oder pathologisierenden Verständnissen löst. In Deutschland gilt ganz besonders, dass Rassismus mit dem Nationalsozialismus verbunden wird, was als zentrale Grund angeführt wird, warum Rassismus keine Kategorie der Beschreibung deutscher Realität werden konnte. Rassismus wird mit etwas gleichgesetzt, das nicht sein durfte, nämlich der Kontinuität der bundesrepublikanischen Gesellschaft mit dem Nationalsozialismus (Kalpaka/Räthzel 1986). Die Dethematisierung von Rassismus ist jedoch nicht auf diesen Aspekt zu beschränken. Externalisierungsstrategien von Rassismus, mit denen er als individualisiertes und pathologisiertes Problem erscheint, ermöglichen es auch, der subjektiv möglicherweise als unangenehm empfundenen Einsicht in die eigene Verstricktheit aus dem Weg zu gehen.

Paul Mecheril grenzt einen weiten Rassismusbegriff von externalisierenden Verständnissen folgendermaßen ab:

„Nicht die in solchen Begriffen wie Rechtsextremismus, Fremdenhass oder Feindlichkeit gegen Fremde zum Ausdruck kommende irrationale und ‚außer-normale‘ Gewalt sind das Problem, das antirassistische Ansätze zum Gegenstandmachen, sondern die der europäischen Geschichte in je unterschiedlicher, lokaler Weise eingeschriebene und in institutionellen Strukturen der Gesellschaften verfestigte Option der natio-ethno-kulturellen Differenzierung zwischen Wir und Nicht-Wir, in der das Nicht-Wir unter dem plausibilisierenden Bezug auf sein(etwa kulturelles) Wesen oder seine Identität als legitim diskriminierbar verstanden und behandelt wird.“ (Mecheril 2007: 19)

Astrid Messerschmidt problematisiert vier Praktiken im Umgang mit Rassismus, die sie als „Distanzierungsmuster“ (Messerschmidt 2014) bezeichnet. In Anlehnung an Sebastian Fischer könnten diese auch als Strategien der „Externalisierung“ (2013) bezeichnet werden. Diese vier Distanzierungsmuster sind „Skandalisierung, Verlagerung in den Rechtsextremismus, Kulturalisierung und Verschiebung in die Vergangenheit“ (Messerschmidt 2014: 41) zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine Distanzierung der eigenen Person und des eigenen Handelns vom Rassismus sicherstellen sollen. Das Phänomen der De-Thematisierung kann auch jenseits von deutschen Verhältnissen beobachtet werden. Alana Lentin hat herausgearbeitet, wie in gegenwärtigen Formationen rassistischer Diskurse die Verleugnung von Rassismus ein zentrales Moment seiner Reartikulation darstellt. In der Analyse der Verleugnung von Rassismus in der Haltung des “not racism” zeigt sie, wie diese Verleugnung selbst zu einer Form rassistischer Gewalt werden

kann (Lentin 2018). Indem Rassismus als individuelle Rückständigkeit erscheint, kann es sogar zu einer Umdrehung kommen und die vom Rassismus Privilegierten als dessen ‚Opfer‘ dargestellt werden. Sie entwickelt den Ansatz des ‚NO RACISM TM‘; diese Marke wird von Trump bis zu neurechten Eugeniker_innen vor sich hergetragen und damit gleichzeitig Rassismus verleugnet und reartikuliert (Lentin 2020). Die einzigen, die beispielsweise David (Gym14; 3.4.3) nennt, als er über Rassismus nachdenkt, sind die Taliban als „Musterbeispiel“ einer „kleineren, rückständige, rassistischen, fremdenfeindlichen Kultur [...]“, die dann aber bald durch den ‚Westen‘ und die ‚Moderne‘ „geschluckt“ werden wird. Hier findet sich die Konstruktion einer im rassistischen Feld überlegenen Position – die Konstruktion der kolonialen Differenz – in einer Gleichzeitigkeit mit der Externalisierung von Rassismus auf die kolonialen Anderen. David steht hier zwar nur stellvertretend für eine kleine Gruppe von Schüler_innen. Nichtsdestotrotz muss diese Dimension für eine rassismuskritische Perspektive miteinbezogen werden.

Aus einer dekolonialen, rassismuskritischen Bildungsperspektive besteht also eines der zentralen Ziele darin, Rassismus als relevante Struktur- und Subjektivierungskategorie anzuerkennen und ein Sprechen darüber zu ermöglichen. Dabei muss das Feld als geteiltes begriffen werden:

„Das Ziel der Anerkennung der Tatsache, dass Rassismus existent ist, ist häufig erst einmal für diejenigen als sinnvolles Bildungsziel zu verstehen, die sich (noch) nicht der Wirkmächtigkeit von Rassismus bewusst sind. Das sind [...] vor allem jene Personen, die unter Bedingungen rassistischer Unterscheidungen privilegiert positioniert sind.“ (Linnemann/Mecheril/Nikolenko 2013)

Diese Anerkennung ist für Bildungsprozesse dabei nur ein erstes Ziel. Es stellt auch einen Ausgangspunkt für eine Problematisierung der eigenen Verstricktheit in rassistische Ungleichheitsverhältnisse.

4.2.3.1.2 Die Institution Schule als Teil des Problems

Im Zuge meiner Erhebung habe ich verschiedene Erfahrungen ko-konstruiert, in denen sich Rassismus als Teil der Institution Schule manifestierte. Beispielsweise im Zuge der Organisation der Interviews an einer Schule stellte sich eine Einstellung der Lehrerinnen gegenüber den von mir für Interviews ausgewählten Schülern heraus, die ich als verändernd und abwertend wahrnahm. Ihnen wurde das sprachliche und kognitive Vermögen abgesprochen, etwas zu meinem Untersuchungsthema aussagen zu können; sie rieten mir dringend dazu, andere Interviewteilnehmer_innen auszuwählen (2.1.2). Darüber hinaus berichtete beispielsweise Memnun (HS08) explizit von Rassismuserfahrungen, die

sich in schulischen Benachteiligungen und rassistischen Diskriminierungen durch seine Lehrerinnen ausdrückten (3.2.3). In der Diskussion um die Schaffung rassismuskritischer und dekolonialer Bildungsräume muss diese Dimension unbedingt miteinbezogen werden, da die Institution Schule vor diesem Hintergrund zunächst, in ihrer jetzigen Form eher als Teil des Problems, denn als Teil der Lösung erscheint.

Schule kann aus einer rassismuskritischen Perspektive als „Ort und Institution verstanden werden, die einen gewichtigen Beitrag zur gesellschaftlichen Wirksamkeit des Schemas leistet, das zwischen Anderen und Nicht-Anderen unterscheidet“ (Mecheril 2012: 23) sowie – auch rassistische – Bildungsungleichheiten zementiert. Was es bräuchte wäre aus meiner Sicht eine Konzeption einer selbstreflexiven Schule, in der eigene Strukturen und Bildungspraxen einer ständigen rassismuskritischen Reflexion unterzogen werden. Diese muss institutionalisiert und selbstverständlicher Teil pädagogischer Professionalität werden. Die Realität ist von einer solchen Utopie aber weit entfernt. Annita Kalpaka beobachtet, dass selbstreflexive Praxen eine Ausnahme darstellen. Statt also „das eigene Handeln in den Kontext von institutioneller Diskriminierung und Rassismus zu stellen und zu reflektieren“, seien Formen der Dethematisierung oder problematische Formen der Thematisierung dominierend. Dabei würde die Haltung des „sich nichts ‚zuschulden kommen lassen““ als wichtiger angesehen „als die Konsequenzen, die pädagogisches Handeln unter rassistischen Bedingungen für die von Rassismus und Diskriminierung Betroffenen haben kann oder hat“ (Kalpaka 2009: 25). Dies liegt auch darin begründet, dass die Institution Schule der migrationsgesellschaftlichen Realität nicht gerecht wird. Wer, mit welcher Positionierung in der Schule arbeitet und ihre Struktur durch Sichtbarkeiten und Handeln prägt, ist von dieser Schieflage geprägt. Kalpaka sieht die migrationsgesellschaftliche Vielfalt zwar im Küchen- und Reinigungspersonal, keinesfalls jedoch in der Zusammensetzung der Lehrkräfte widerspiegelt (ebd.: 28). Und die verhältnismäßig wenigen Lehrer_innen of Color oder Schwarze Lehrer_innen machen oft die Erfahrungen, dass sie als Delegierte für das Thema Rassismus zuständig erklärt werden.

Der institutionelle Kontext erscheint aber nicht nur in der personellen Zusammensetzung problematisch:

„Pädagoginnen und Pädagogen handeln im Kontext von Institutionen, die in ihrem Selbstverständnis weiterhin ethnozentrisch, monokulturell, monolingual sind, die der Tatsache und der Zusammensetzung der Einwanderungsgesellschaft nicht entsprechen.“ (Kalpaka 2009: 34)

Der „monolinguale Habitus“ (ebd.) wird auch im von mir im Lehrer_innenzimmer beobachteten Habitus deutlich, mit dem die Schüler_innen aufgrund ihrer angebliche unzureichenden Deutschkenntnisse abgewertet wurden. Hier drückt sich die defizitorientierte Haltung aus, die Menschen mit anderen Erstsprachen – zumindest geopolitisch abgewertete Sprachen, wie in diesem Fall Arabisch, Türkisch und Bulgarisch – gering schätzt. Aus didaktischer Perspektive wird ein Defizit deutlich, wenn Lara davon spricht, dass „alle Autoren“, denen sie im Schulunterricht begegnet, weiß und europäisch seien. Auf ganz verschiedenen Ebenen wird so eine Normalisierung produziert. Vor diesem Hintergrund können auch Maßnahmen, die auf den Fakt der Migration reagieren, aber als „additiv drangehängt“ (ebd.: 28) erscheinen, nur unzulänglich sein. Das ‚Normale‘ bleibt unhinterfragt und produziert gleichzeitig eine Einteilung in „wir“ und ‚die Anderen‘“ (ebd.). Dieses „Wir“ als die Position von Normalität“ bleibt dabei „unsichtbar bzw. dethematisiert“ (ebd.).

In einer solchen Institutionen entwickeln Pädagog_innen ihre Handlungsstrategien. Wenn Bildung aber einem rassismuskritischen Anspruch gerecht werden will, ist eine Voraussetzung dafür, Räume zu schaffen, in denen die Zusammenhänge zwischen pädagogischem Handeln und strukturellen Rahmenbedingungen thematisierbar und reflektierbar gemacht werden (ebd.: 36). Rassismuskritik und rassismuskritische Selbstreflexion sollte pädagogisches und didaktisches Handeln kontinuierlich begleiten. Davon ist die Realität aber weit entfernt. In Bezug auf die Ausbildung von Lehrer_innen kann festgestellt werden, dass eine gesonderte Auseinandersetzung mit Rassismus in den Vorgaben für die Ausbildung von Lehrer_innen bisher an keiner Stelle Berücksichtigung findet (Fereidooni/Massumi 2015). Hinzu kommt das Problem, dass rassismuskritische Reflexion immer auch mit dem Verlust von Handlungsfähigkeit einhergehen kann. Dies ist an einem Ort wie der Schule, wo ein hoher Handlungsdruck herrscht, kaum möglich, da Irritation, Verunsicherungen und Aushandlungen Zeit und Räume braucht, für die in der Schule oft kein Platz ist. Das Wissen, das in der Schule – quasi als Kanon, ohne eigene zusätzliche Anstrengungen zu investieren – zur Verfügung steht, ist in der Regel so strukturiert, dass es das eigene Handeln im Sinne der Reproduktion rassistischer Ordnungen legitimiert. Die Reflexion dieser Strukturen und des eigenen Handelns muss dabei zunächst überhaupt das Problem als solches thematisierbar machen, da pädagogisches Handeln immer im Widerspruch zwischen dem Gleichheitsanspruch der Institution Schule und der Realität der Selektion und Zuweisung zu gesellschaftlich unterschiedlichen Positionen, nicht zuletzt angesichts der Aufgabe der Schule der Reproduktion der Arbeitskraft, agiert. Um

diesen Widerspruch als solchen thematisierbar zu machen, muss sich die Struktur von Schule verändern und sich eine Kultur der Selbst- und Rassismuskritik etablieren.

4.2.3.1.3 Das pädagogische Dilemma zwischen Farbenblindheit und Veränderung

Ein zentrales Dilemma pädagogischer Praxis entsteht dadurch, dass sowohl das Übersehen als auch das Hervorheben von migrationsgesellschaftlicher Differenz problematisch ist. Das Übersehen von Differenz – also das Leugnen unterschiedlicher Voraussetzungen – läuft Gefahr zu einer „Diskriminierung durch Gleichbehandlung“ und die Hervorhebung von Differenz zu einer „Kulturalisierung/Ethnisierung“ (Kalpaka 2009: 34) zu werden. Diskriminierung durch Gleichbehandlung kann auch als Farbenblindheit bezeichnet werden: „Methodisch, pädagogisch und politisch ist ein ‚farbenblinder‘ Ansatz, der die durch rassistische Strukturen produzierten Ausschlüsse und Hierarchien ignoriert, dazu verdammt, sie zu reproduzieren.“ (El-Tayeb 2016: 21) Ein Vergessen der Differenz hebt diese nicht auf oder schränkt ihre Wirkungsweisen ein, sondern verschiebt insbesondere diese aus dem Bereich des Sagbaren. „Leben mit ‚Differenz‘, statt sie einfach zu vergessen. Dies ist dem endlosen Vergessen vorzuziehen – dieser historischen Amnesie – und dieser schalen postmodernen Nostalgie, die zum Inventar der Globalisierung gehört.“ (Hall 1991: 805, zitiert nach El-Tayeb 2016: 40) Eine Benennung als Zuschreibungspraxis im Kontext rassialisierter Verhältnisse birgt hingegen Gefahren, hiermit die hierarchisierten Differenzen, Zuschreibungen und Zuweisungen zu vertiefen.

In dem Gedicht *For the White Person Who Wants to Know How to Be My Friend* reflektiert die afroamerikanische Feministin Pat Parker über dieses 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 berücksichtigt werden können und rassialisierte Ungleichheitsverhältnisse besprech- und reflektierbar würden.

In meinen kurzen und fragmentarischen Einsichten in die Verhältnisse in den von mir untersuchten Klassen, erschien mir das ‚farbenblinde‘ Paradigma dominant. Zur Erinnerung: Farbenblindheit bedeutet nicht die Absenz von Rassismus, wie am Beispiel der Situation mit den Lehrerinnen in der Organisation der Interviews deutlich geworden sein sollte. Lara redete (Gym18; 2.1.2) mehr als eine Stunde lang auch über Rassismus, Sklaverei und Kolonialismus, vermied aber ihre eigene Subjektposition oder ihre persönlichen Erfahrungen in den Diskurs einzubeziehen. Dies kann unter anderem sowohl auf den Diskursraum Schule als auch auf die Interviewsituation mit mir als weißen Interviewendem zurückgeführt werden. Nach ein paar Tests, die ich offensichtlich bestanden hatte, änderte sie dies und positionierte sich von ihr aus als Schwarze, deren Mutter selbst Migrationserfahrung hat. Es schien als wäre es eine Art Befreiung. Sie setzte die geschilderten Herrschaftsformen in Bezug zu den Rassismuserfahrungen von ihr und ihrem Bruder. Über die Gründe, die zu ihrer Vorsicht führten, ihre eigene Subjektposition herauszustellen, kann ich nur spekulieren. Es erschien mir so, als würde sie dies verletzlicher machen und ihre Aussagen abwerten, wenn sie von einer nicht dominanzgesellschaftlichen und normsetzenden Position heraus formuliert würden. Dies verweist auf eine Hierarchisierung von Wissen innerhalb des Lernraums Schule und der damit verbundenen Abwertung des Wissens der von Rassismus Deprivilegierten.

4.2.3.1.4 Rassismuserfahrungen als Normalität: Empowerment

Einige Schüler_innen berichten über Rassismuserfahrungen innerhalb und außerhalb der Schule. Diese werden als Normalität wahrgenommen. Lara (Gym18) beschreibt bezogen auf die Erfahrungen ihres im Fußballverein, in dem „einmal ein rassistischer Kommentar“ rausrutsche, dass diese Erfahrungen für sie erwartbar sind, was auf einen gewissen Grad an Normalisierung verweist (3.3.3). Memnun (HS08) berichtet beispielsweise über rassistische Ungleichbehandlung durch Lehrkräfte in der Schule, die er auf seine „schwarze Haaren“ zurückführt (3.3.2). Diese Erfahrungen werden nicht als Ausnahme, sondern als Normalität erlebt und dargestellt, auch wenn es in beiden Fällen gleichzeitig als Unrecht wahrgenommen und benannt wird. Die differenzierte Auseinandersetzung beider Schüler_innen, die diese Erfahrungen als Rassismus analysieren und ihr eigenes Handeln in rassistisch strukturierten Feldern reflektieren, hat offensichtlich keinen Platz in der Schule bzw. in der darin gegenwärtigen Struktur der Hierarchie des Wissens und in dem Feld des Sagbaren.

Rassismuskritische, dekoloniale Bildung kann hier an die Strategien der Schüler_innen anknüpfen. Memnun analysiert nicht nur komplexe Wirkungsweisen des Rassismus, sondern praktiziert auch eine Form der Solidarität mit anderen von

Rassismus Betroffenen, wie etwa einer Mitschülerin, die aufgrund ihres Kopftuchs durch die Lehrkraft stigmatisiert und abgewertet wurde. Auch Lara erklärt sich solidarisch mit Menschen, die von anderen Formen des Rassismus betroffen sind (3.3.2) und stellt damit implizit die Gemeinsamkeit der Rassismuserfahrungen als einen Ausgangspunkt kritischen Denkens und Handelns heraus. Laras Beobachtung und Analyse von alltäglichem Rassismus wird begleitet von einer Kritik des schulischen Kanons, in dem alle Autor_innen europäisch und weiß seien (3.3.3). Dies prägte nach Lara das, was als normal aufgefasst würde, sowie die Subjektivierungsweisen von Personen, die Rassismuserfahrungen machen. Gleichzeitig macht sie stark, dass eine Ressource, etwas an den rassistischen Normalisierungen der Gegenwart zu verändern, in einem Geschichtslernen bestünde, das meinem Verständnis einer dekolonialen Bildung entspricht:

S: Ja, also ich finde so Kultursachen und so oder Rassismus oder so, da finde ich, ist es eigentlich heutzutage ziemlich wichtig, den Menschen was dazu beizubringen. Weil ich sehe halt, die meisten interessieren sich gar nicht mehr für die Geschichte. Im Bereich Geschichte zum Beispiel die Geschichte mit den Sklaven und so was in der Art halt. Die dunklen Seiten der Geschichte, sag' ich mal. Also natürlich möchte man nicht an das Schlechte aus der Vergangenheit irgendwie erinnert werden. Aber ich finde, man sollte vielleicht ein bisschen was lernen dazu, um vielleicht ein bisschen anders zu denken. Und dass man irgendwann Menschen nicht nach ihrem Stand oder gesellschaftlichen Ansehen irgendwie beurteilt. Oder Nationalität und so. (Lara, Gym18)

Ziel einer dekolonialen politischen Bildung muss es sein, diesen Ideen von Lernenden einen Raum zu schaffen, in dem das Feld des Sagbaren und die Hierarchisierung von Wissen sich so weit verschoben hat, dass solche Ideen nicht nur geäußert, sondern auch gehört und ihre Implikationen für voll genommen werden.

Um dies zu erreichen, kann der Empowerment-Ansatz als ein möglicher Bezugspunkt herangezogen werden. Um die subjektiven Vorstellungen als Ausgangspunkt, die Wissensressourcen aller Schüler_innen wirklich ernst und diese als zentrale Bestandteile didaktischer und selbstreflexiver Bildungsprozesse zu anzunehmen muss sich dafür aber auch die Einstellung der Lehrenden verändern. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass in Deutschland Lehrende mehrheitlich aus der „Weißen Mittelschicht“ (Heinemann 2020: 215) kommen, ergibt sich die Problematik, das Wissensinhalte von Menschen mit Rassismuserfahrungen oder aus dem Globalen Süden Zugewanderte „unsichtbar“ gemacht werden beziehungsweise „keine Anerkennung finden“ (ebd.: 218). Zur Reflexion der Hierarchisierung des Wissens in Bildungskontexten bezieht sich Alisha Heinemann auf den *funds of knowledge approach* (ebd.). Auf institutioneller Ebene leitet sich

aus dieser Problemlage die Notwendigkeit ab, eine Veränderung der Zusammensetzung der Lehrenden zu forcieren, die unter anderem durch Förderprogramme für angehende Lehrende mit Rassismuserfahrungen erreicht werden könnte, sowie die Institutionalisierung selbstreflexiver, dekolonialer Bildungsprozess im Rahmen der Lehrer_innenausbildung und -fortbildung sowie im schulischen Alltag. Die Idee, die vielfältigen Wissensressourcen einzubinden und zu würdigen, bedingt dabei nicht nur eine Offenheit der Lehrenden, sondern auch die Fähigkeit, auch Wissen zu würdigen, die sie selber nicht verinnerlicht haben, das ihnen auf den ersten Blick nicht nachvollziehbar erscheint. Es braucht also eine Veränderung des sonst oft hierarchischen Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden.

Im Zuge des Einbeziehens der sonst marginalisierten Wissensressourcen der von Rassismus negativ betroffenen Lernenden, gilt jedoch das oben beschriebene pädagogische Dilemma zu reflektieren. Im *Rassismuskritischen Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora* heißt es in Bezug dazu:

„Doch Vorsicht vor Zuschreibungen! Einer Schwarzen Person darf etwa nicht unterstellt werden oder sie dazu aufgefordert werden, über ‚afrikanische Geschichte‘ zu erzählen – so als würde sie sich ja schließlich auskennen. Die Lernsubjekte sollten für sich selber bestimmen können, wer sie sind, was sie wissen und wie sie es mitteilen möchten.“ (Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015: 17)

Rassismuskritische Bildungsräume müssen so strukturiert sein, dass es sowohl den von Rassismus Deprivilegierten als auch den durch Rassismus privilegierten Lernsubjekten möglich wird, Rassismus und die damit verbundene Differenzkonstruktion und Ungleichheit als solche zu sehen. Rassismuskritische Bildung zielt insbesondere für weiß positionierte Lernende darauf ab, die als Normalität wahrgenommenen Setzungen zu irritieren, ihre Machtwirkungen sichtbar und die eigene Position darin sichtbar zu machen. Dies gilt es auf eine Art zu realisieren, die nicht auf Kosten von Lernenden of Color geht.

Für die von Rassismus privilegierten Lernsubjekte sind es tendenziell andere Impulse, die hierfür nötig sind, als für durch Rassismus deprivilegierte Lernsubjekte, wie an den geteilten – im Sinne von *divided* – Perspektiven in Bezug auf Rassismus in den von mir ko-konstruierten Vorstellungen deutlich geworden ist. Daraus ergeben sich einige grundlegende Fragen: Was bedeutet es für Bildungspraxis, wenn klar ist, dass die Schüler_innen sich ganz unterschiedlich innerhalb kolonialer Ordnungen positionieren bzw. positioniert werden? Während die eine Umgangsweise darin besteht, dekoloniale Bildungsräume zu trennen, besteht die

andere darin, in gemeinsamen Räumen nach Formen zu suchen, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu reflektieren. Beides kann aus meiner Sicht zu einer Dekolonisierung beitragen. Diese Frage hat auch mit der Frage zu tun, ob Praxis von Weißen überhaupt als dekoloniale – oder eher als kolonialkritische Praxis – bezeichnet werden kann oder vielmehr nur die Selbstermächtigung von Nicht-Weißen dekolonial – als Selbstermächtigung und Überwindung der eigenen Unterdrückung – genannt werden sollte? Scheint hier nicht das Problem auf, das den mit diesem Text vorgelegten Vorschlag einer dekolonialen politischen Bildung adressiert, die sich an alle, auch an Weiße, richtet? Ich werde im Folgenden kursorisch beide Umgangsweisen diskutieren, allerdings werde ich sie nicht gegeneinander diskutieren, da ich der Überzeugung bin, dass es kontextabhängig ist, welche der Umgangsformen zielführender ist.

Aus der Feststellung der geteilten Perspektiven können Bildungspraktisch zwei Arten von Bildungsräume als Schlussfolgerung gezogen werden, einen im Sinne von *divided* und zum anderen im Sinne von *shared*. Eine getrennte Bildungspraxis skizziere ich zum einen im Anschluss an die Ansätze von Empowerment für People of Color und Schwarze Menschen, in denen die Herstellung eines solchen Raumes als zentrale Strategie herausgearbeitet und als solche stark gemacht wird. Für weiß positionierte Menschen ergibt sich aus einer solchen getrennten Bildungspraxis ein Bildungsraum, in dem selbstreflexive Praxen und spezifische Formen der Allianz die zentralen Bildungsziele darstellen. Dies werde ich im kommenden Abschnitt darstellen, und im Anschluss einige mögliche Fallstricke kritisch diskutieren. Im Anschluss geht es um einen Ansatz, der auch einen geteilten (*shared*), nicht anhand der rassialisierten Differenz strukturieren Bildungsraum als anstrebenswert erscheinen lässt. Trotz der in den nächsten Abschnitten referierten Gefahren, die ein gemeinsamer Bildungsraum beinhaltet, möchte ich einen solchen Bildungsraum als Möglichkeit und Option offen lassen; ein Grund dafür ist, dass ich hier – natürlich aus einer weißen Perspektive, aber auch basierend auf Diskussionen politisch aktiver People of Color – auch Potenziale sehe. Dabei sind auch die Erfahrungen von teilnehmenden People of Color und Schwarzen Menschen zu berücksichtigen, die durch die Trennung von Bildungsräumen in bestimmten Kontexten von stigmatisierenden und Zuschreibung verstärkenden Erfahrungen berichten. Aus meiner Sicht ist es kontextabhängig und selbstverständlich abhängig von der Präferenz von beteiligten Schwarzen Menschen und People of Color, welche Form des Bildungsraums sinnvoller erscheint.

In meiner folgenden Darstellung der Konzepte eines getrennten Bildungsraum im Sinne von Empowerments referiere ich einige Ansätze aus dem vielfältigen Feld der Empowermentdiskussionen von People of Color und Schwarzen

Menschen. Ich habe hier nicht den Anspruch, Hinweise zu diesem Konzept zu entwickeln. Das ist als weiß positionierter Mensch nicht meine Aufgabe. Eine kurze Darstellung an dieser Stelle erscheint mir aber sinnvoll, damit die Vorteile und Potenziale getrennter Bildungsräume verdeutlicht, diese als wichtige Option von politischer Bildungspraxis in die Überlegungen einbezogen wird und auch die Rolle von weiß positionierten Menschen in Bezug zu den Empowerment-Bildungsräumen diskutierbar werden.

Für eine trennende Praxis der Bildungsräume spricht, dass – wie Andrea Meza Torres und Halil Can in ihrem Text *Empowerment und Powersharing als Rassismuskritik und Dekolonialitätsstrategie aus der People of Color-Perspektive* darlegen – angesichts der rassistischen Verhältnisse, in denen die Perspektiven und Erfahrungen von People of Color systematisch abgewertet, dethematisiert und delegitimiert werden, ein getrennter und damit geschützter Raum Prozesse des Empowerments ermöglichen kann.

„Der ressourcenorientierte und machtkritische Ansatz des Empowerment-Konzepts [...] bildet für People of Color ein wichtiges philosophisches, praktisches und politisches Instrument für die politische Selbstorganisation, für die Entwicklung einer kollektiven Kultur des selbstbewussten Widerstands gegen Ungleichheit sowie rassistische und diskriminierende soziale Gewalt- und Unterdrückungsstrukturen als auch für Selbststärkung, Selbstbestimmung und Partizipation im Sinne individueller und gesellschaftspolitischer Veränderungen.“ (Meza/Can 2013: 29)

Dabei geht es also um die Überwindung von „Ohnmacht und Unterdrückung und die Entwicklung von Empowerment- und Widerstandsstrategien über das Erinnern, Erzählen und Dokumentieren der ausgeblendeten, verdrängten und verschwiegenen PoC-Empowerment- und Widerstandsgeschichte in Deutschland“ (ebd.: 29). Zentral für den Empowerment-Ansatz von und für People of Color ist dabei „die Schaffung von mehrfach geschützten Eigenräumen zur Besinnung, Wiedererlangung und Belebung von eigenen Ressourcen“ (ebd.: 35). Sowohl Dekolonialität als auch Empowerment sind dabei, Meza und Can zufolge, „ressourcen- und prozessorientiert“ und basieren auf der Perspektive „der Veränderbarkeit von herrschenden Verhältnissen“ und zielen auf die Stärkung der „Handlungsfähigkeit des Subjekts [...], sich Fremdbemächtigungen durch resiliente Praxen der Selbstbemächtigung und Befreiung zu widersetzen.“ (ebd.: 30).

Für Rassismuserfahrungen machende Menschen beschreibt Natascha Nassir-Shahinian diesen Prozess des Empowerments als einen der Dekolonisierung:

„Bei der Dekolonisierung handelt es sich um einen bewussten Austritt aus der kolonialen Situation. Wenn wir erkennen, dass unsere vermeintlichen Defizite aus einer weißen Norm konstruiert werden, können wir dem Druck hin zur Überkompensation widerstehen – denn wir müssen nichts ‚ausgleichen‘ um ‚mitzuspielen‘.“ (Nassir-Shahnian 2013: 19)

Genau dies tut Lara, wenn sie sich über die Erwartungen an ihre Zukunft hinwegsetzt, indem sie diese als rassistisch strukturiert und in die Kontinuität von Kolonialismus analysiert. Der durch Rassismus strukturierte Erwartungshorizont an sie, dass sie als Schwarze Frau entweder Sängerin werden sollte oder um genau die Entsprechung in die rassistische Einordnung zu entgehen – im Sinne ihrer Mutter – einen „richtig normal[en]“, einen „besseren“ Job, wie „Anwältin“ annehmen sollte, wird von ihr kritisch reflektiert. Vor dem Hintergrund dieser Reflexion stellt sie sich bewusst gegen diesen Erwartungshorizont und will „Autorin“ werden. Diese Form der Kritik, die zu einer Steigerung von Autonomie und Selbstbestimmung führt, kann als Empowerment bezeichnet werden. Paulo Freire fasst diesen Prozess so: „Um die Situation der Unterdrückung zu überwinden, muss der Mensch zunächst ihre Ursachen kritisch erkennen, damit er durch verändernde Aktion eine neue Situation schaffen kann, eine, die das Streben nach vollerer Menschlichkeit ermöglicht.“ (Freire 1971: 34).

Dabei ist dies nicht als individualisierter Prozess zu begreifen. Bündnisse, das Schaffen von Kollektivität und Gemeinsamkeit, die trotz der Unterschiedlichkeit der Erfahrungen das Gemeinsame erkennen, wird in der Diskussion dieses Themas hervorgehoben (Nassir-Shahnian 2013). Diese Herstellung von Gemeinsamkeiten durch gemachte Ausschlusserfahrungen zeigt sich in zahlreichen Interviews, auch bei Lara und Memnun. Für Bildungskontexte stellt Nassir-Shahnian die Relevanz von der Entwicklung einer geteilten Sprache heraus.

„Da unsere Lebenserfahrungen in dominanten Diskursen häufig nicht anerkannt und benannt werden, sondern im Gegensatz abgewehrt und verneint („Jetzt stell dich mal nicht so an“ oder „Übertreib mal nicht“), ist das Ausdrücken und Teilen von Diskriminierungserfahrungen eine wichtige Strategie für den Empowerment-Prozess.“ (Nassir-Shahnian 2013: 21)

Getrennte Räume sind insofern geschützt, als hier alle Teilnehmer_innen an die Rassismuserfahrungen anknüpfen können und diese nicht grundlegend infrage gestellt werden (Yiğit/Can 2006). Unterdrückungserfahrungen rufen oft Sprachlosigkeit hervor. Zusätzlich sind die Lebenserfahrungen von Migrationsanderen oft

nicht nur unsichtbar, sondern viele machen auch die Erfahrung, dass sie „abgewehrt und verneint“ werden, was sich in Reaktionen wie ‚Jetzt stell dich mal nicht so an‘ oder ‚Übertreib mal nicht‘ ausdrücken kann (Nassir-Shahnian 2013: 21). Die Infragestellung oder die Dethematisierung der Artikulation von Rassismuserfahrungen kann als „sekundäre Rassismuserfahrung“ (Çiçek/Heinemann/Mecheril 2014: 312) bezeichnet werden. Das Ausdrücken und Teilen von Rassismuserfahrungen ist vor diesem Hintergrund eine „wichtige Strategie für den Empowerment-Prozess“ (Nassir-Shahnian 2013: 21) und Voraussetzung für das Entwickeln einer gemeinsamen Sprache sowie Selbstbestimmung und Autonomie. Darüber hinaus ist ein solcher geschützter Raum aber auch als ein Raum zu betrachten, in dem People of Color temporär nicht – oder zumindest weniger – der in weiß dominierten Räumen sonst fast dauerhaften Gefahr rassistischer Verletzungen, Einordnungen und Entmündigungen ausgesetzt sind.

„Empowerment bedeutet als People of Color auf unsere eigenen Bedürfnisse in rassistischen Alltagssituationen zu achten. Empowerment bedeutet ohne Kategorisierung existieren zu können. Empowerment bedeutet ich kann ich sein – egal, was du von mir denkst. Empowerment bedeutet Befreiung.“ (ebd.: 24)

‚People of Color‘ ist dabei als seine ermächtigende Selbstbezeichnung zu verstehen, die sich auf alle rassistisch marginalisierten Menschen bezieht. Mit dem Begriff wird die Heterogenität der Rassismuserfahrungen adressiert und er stellt insofern auch eine „Aufforderung“ dar, „die Vielschichtigkeit interner Differenzen [marginalisierter Menschen] wahrzunehmen und sich auf dieser Basis gleichberechtigt und dialogisch zu verständigen.“ (Ha/al-Samarai/Mysorekar 2007b: 14) In Anerkennung dieser Differenzen zielt er aber zugleich auf Solidarität und Bündnisse über diese Grenzen hinweg.

„Als politische Plattform zielt sie auf Bündnisse zwischen allen rassifizierten Menschen mit afrikanischen, asiatischen, lateinamerikanischen, arabischen, jüdischen, indigenen oder pazifischen Hintergründen. In *gruppenübergreifender (interkommunaler)* Weise verbindet sie so jene, die in Weißen Dominanzgesellschaften unterdrückt und durch koloniale Tradierungen kollektiv abgewertet werden.“ (Ha/al-Samarai/Mysorekar 2007b: 12-13, Herv. i. O.)

Inzwischen werden meist mindestens noch Sinti und Roma dazugezählt. Die Herausgeber_innen von *re/visionen* (2007a) sehen in der Wissensproduktion unterdrückter Communities und der als solche sich artikulierende Stimme von People

of Color-Zusammenhängen eine Durchkreuzung der „ausgrenzenden Selbstgespräche der Weißen Dominanzgesellschaft“; auf diese Weise wird „Deutschland als vielstimmige[r] postkoloniale[r] Raum“ (Ha/al-Samarai/Mysorekar 2007b: 14–15) enthüllt.

KARFI ist ein rassismuskritisches Arbeitsbündnis von sich als Schwarz positionierenden Frauen, die in ihrer politischen (Bildungs-)Arbeit – neben der Intervention in oder der Allianz mit weiß geprägten Zusammenhängen – auch auf einen Empowerment-Ansatz fokussieren. Ihre Arbeit bewegt sich im „Spannungsfeld von praktischer Bildungsarbeit, politischem Aktivismus und (akademischer) Wissensproduktion“ (Bendler/Digoh-Ersoy/Golly 2019: 17). Dabei begreifen sie politischen Aktivismus und Wissenschaft nicht als zwei getrennte Bereiche, schließlich wird widerständiges Wissen nicht in isoliert akademischen Denkräumen geschaffen, sondern „bildet sich vielmehr dort heraus, wo Menschen dominante Ordnungen unterlaufen und ihre Analysen und Strategien mit anderen teilen“ (ebd.). Auf solche Prozesse fokussiert auch ihre Bildungsarbeit, die sie sowohl innerhalb als auch außerhalb institutionalisierter Bildungsräume anbieten. Für Empowerment-Räume, die sie „gemeinsam mit und für migrantische und PoC-Akteure*innen unterschiedlicher sozialer Milieus und formaler Bildungsgrade“ schaffen, betonen sie die Relevanz der „Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie“ sowie die „Sichtbarmachung der Geschichte/n der eigenen Community/Communities“ und ihrer „Errungenschaften“ (ebd.: 26).

Da das Wissen über die „eigene Geschichte“ sowie analytische Werkzeuge und Wissen über Rassismus und mögliche Widerstandsstrategien nicht in den „klassischen Bildungsinstitutionen“ (ebd.) vorkommen, sind solche Empowerment-Prozesse umso wichtiger. Wissen über die Geschichte von Befreiungsbewegungen und über „das selbstbewusste Handeln anderer Menschen of Color“ kann zur Entwicklung eines starken „Selbstverständnis“ beitragen, mit dem auch die „eigenen Widerstandskämpfe in Vergangenheit und Gegenwart“ (ebd.) in einem anderen Licht erscheinen. Zur Erreichung oder dem Ausbau von Handlungsfähigkeit betont KARFI dabei die Relevanz davon, „sich zu vernetzen, zu organisieren, gemeinsam aktiv zu werden, sich einer Community anzuschließen, wenn es eine gibt, oder eine Community zu begründen“ (ebd.: 26 f.).

Dafür ist auch die „Überwindung der Sprachlosigkeit“ von entscheidender Bedeutung, denn „das Ausdrücken und Teilen von Diskriminierungserfahrungen sind wichtige Strategien für den Empowerment-Prozess“ (ebd.: 27). Teil eines solchen Prozesses ist dabei auch, über die Räume selber bestimmen zu können.

„Für uns gehört auch das bewusste Grenzen setzen dazu. Nicht nur in Bezug darauf, welche Fragen wir beantworten, sondern eben auch darauf, wie wir uns entscheiden, welche Räume, Kontakte, Kontexte uns gut tun und welche nicht. Welche bringen uns in unserem politischen Anspruch voran, welche nicht? Und auch wenn wir präsent sind und unsere Stimme erheben, Gesicht zeigen, Raum einnehmen, unbequem bleiben, tun wir das in einem wohlüberlegten, abgestimmten und für uns empowernden Sinne.“ (ebd.)

Eine Strategie besteht dabei für KARFI darin, Bündnisse – auch mit weiß geprägten Zusammenhängen – zu schließen, da solche Bündnisse wichtig sind, um ihr Anliegen einer „gesamtgesellschaftliche[n] Veränderung“ (ebd.: 21) zu verfolgen.

Dabei formulieren sie aber vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen mit der Zusammenarbeit mit weiß dominierten, insbesondere linken und antirassistisch motivierten Zusammenhängen klare Bedingungen, die die Voraussetzung solcher Bündnisse darstellen. Ihre Erfahrungen bestehen unter anderem darin, dass in Konfliktsituationen weiße Bündnispartner_innen oft dieselben Mechanismen anwenden, die „bei den politischen Gegenspieler*innen kritisiert“ (ebd.) werden.

„Was wir beobachten ist, dass in diesen Bündnissen die Schwarzen und Mitstreiter*innen of Color oftmals nicht als Gesprächspartner*innen, als Persönlichkeiten, als politisch Handelnde ernst genommen werden, sondern dass sie lediglich als legitimierende Objekte betrachtet werden, die von den Erfahrungen der weißen Linken lernen können.“ (ebd.)

Ich diskutiere dies vor dem Hintergrund der Annahme, dass weiß positionierte Menschen, die sich für eine dekoloniale politische Bildung einsetzen und dafür engagieren, als eben solche (potenziellen) Bündnispartner_innen angesehen werden sollten. Aus einer weiß positionierten Perspektive halte ich es für wichtig, diese Forderungen zu einem zentralen Ausgangspunkt der Konzeption und Reflexion der eigenen Theorie und Praxis zu machen. Vor dem Hintergrund ihrer Beobachtungen formuliert KARFI drei Bedingungen:

„Was es zum Bestehen solcher Bündnisse bräuchte, wären unserer Meinung nach mindestens drei Dinge:

- 1) eine kritische Selbstbefragung und eine ehrliche Beantwortung bzgl. der eigenen Motivation für die politische Arbeit sowie selbstkritisches Hinterfragen von Sprache, unausgesprochenen Codes und Annahmen,
- 2) ein Aufspüren der eigenen Widerstände wenn mensch diese aufgezeigt bekommt und,
- 3) dass mensch mit den Bündnispartner*innen gemeinsam eine Sprache findet und prüft, ob es gemeinsame Ziele gibt, ob diese nur punktuell geteilt werden oder ob die Interessen soweit divergieren, dass es ehrlicher ist, nicht zusammenzuarbeiten.“ (ebd.)

Vor diesem Hintergrund werde ich mich im folgenden Abschnitt mit den Fragen weißer Selbstreflexion und möglichen Formen solidarischer Praxis und Formen von Bündnissen aus weißer Perspektive auseinandersetzen.

4.2.3.1.5 Weiße Rassismuskritik: Von Reflexivität, Verbündetsein und Allianzen

Beverly Tatum plädiert für ein Verständnis von einem Lehren und Lernen über Rassismus, das als ein Bündnis von „empowered people of color and their white allies“ (Tatum 1994: 474) begriffen werden sollte. KARFI stellt heraus, was es für solche Bündnis – und insbesondere auch weiße *allies* darin – braucht: „Es braucht zunächst eine fundierte Analyse rassistischer Dynamiken und Handlungspraxen, in die wir alle hineinsozialisiert worden sind und die einer aktiven Verabschiedung bedürfen, um Bündnisse des Widerstands und der Solidarität zu schaffen.“ (Bendler/Digoh-Ersoy/Golly 2019: 17) Für weiß positionierte Menschen braucht es also zunächst rassismuskritische Bildung, um Teil eines solchen Bündnisses werden zu können.

Rassismuskritik verstehe ich hier mit Mecheril und Melter (2010) als eine Praxis, die ihrem ‚Gegenstand‘ nicht äußerlich ist, nicht von außen auf ihn herabschauen kann, da alle beteiligten Subjekte irreduzibel mit Rassismus verwoben sind. Dabei beziehen die beiden sich auf einen Kritikbegriff von Foucault, der Kritik als „die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1978b: 12) fasste. Rassismuskritik kann also als die Kunst verstanden werden, nicht dermaßen von Rassismus regiert zu werden. Paul Mecheril und Claus Melter nähern sich einer Definition von Rassismuskritik in diesem Sinne als das „Bestreben, nicht dermaßen dem Ensemble rassistischer Deutungs- und Handlungsschemata unterworfen zu sein [...]“ (Mecheril/Melter 2010: 172). Davon ausgehend kommen sie zu einer weiteren Bestimmung:

„Rassismuskritik‘ heißt: zum Thema machen, in welcher Weise, unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strukturen durch Rassismus vermittelt sind und Rassismen stärken.“ (ebd.)

Dabei wird beispielsweise von KARFI herausgestellt, dass das Betreiben von Rassismuskritik nicht für alle gleich, sondern sich vielmehr in Bezug zur durch rassistische Strukturen verursachte Positionen deutlich unterscheidet. Während die einen schmerzhaft, verobjektivierende und diskriminierende Rassismuserfahrungen machen, werden die Anderen, die Weißen, durch diese Strukturen

privilegiert. In Bezug auf rassismuskritische Aktivist_innen oder Bildungspraktiker_innen bedeutet dies unter anderem auch, dass Rassismus für die Weißen ein ‚Thema‘ darstellt, das sie engagiert verfolgen, aber temporär oder in der Zukunft auch wieder sein lassen können, wenn beispielsweise eine „Lohnarbeitsstelle in Vollzeit angetreten wird oder die Versorgung von Kindern in den Mittelpunkt rückt“ (Bendler/Digoh-Ersoy/Golly 2019: 20). Dieses Privileg haben nicht-weiße Akteur_innen nicht; für sie „gibt es keinen Rückzug, keine Möglichkeit des Ausblendens – und sei es nur für gewisse Zeit“ (ebd.).

Für Weiße ist Rassismuskritik und ein „verantwortungsvoller reflektierter Umgang“ mit ihr dabei auf eine spezifische Weise ein „ungewohnter und komplizierter Akt“ (Bönkost 2013: 39), was Joan Lester wie folgt formuliert:

„Acting as an ally is a tricky business, for there is a fine line between being an effective ally, and taking over someone else’s struggle. As whites, we are so used to thinking that we should be in charge [...] that we often don’t recognize when we are acting on that supremacist belief.“ (Lester 1987: 7)

Rassismuskritische Praxis bedeutet vor diesem Hintergrund auch, Kontrolle und Macht abzugeben. „We become barriers instead of allies when we want to maintain control.“ (Kendall 2006: 186) Für weiß positionierte Rassismuskritiker_innen geht es dabei aus meiner Sicht darum, die durch weiße Subjektivierung verinnerlichten Selbstverständnisse, Selbstverständlichkeiten, Selbstsicherheiten, Deutungshoheiten und Definitionsmacht auf ihre Verwobenheit mit Rassismus hin zu befragen. Dabei besteht eine zentrale Strategie auch darin, zu lernen, sich zurückzunehmen, zuzuhören und Räume zu lassen. Dementsprechend zielt ein Prozess des Werdens eines Verbündeten nicht darauf, den Reflexionsprozess ‚abzuschließen‘ und dann autonom und unabhängig rassismuskritische Praxis zu betreiben. Eine kritische Reflexion des eigenen Weiß-Seins beinhaltet vielmehr „die Einsicht, immer auch *nicht* zu wissen“ und das Erkennen, „Rassismus *nicht* zu kennen“ (Bönkost 2013: 28, Herv. i. O.) Dies hat auch Konsequenzen für eine rassismuskritische Praxis: „Folglich umfasst sie immer auch das Eingestehen, auch nicht am besten zu wissen, was Rassismus entgegengesetzt werden kann. Dies läuft der *weißen* Erfahrung entscheidend zuwider.“ (ebd.)

Dies bedeutet keinesfalls Inaktivität oder aber die Abgabe der Verantwortung an People of Color. Ganz im Gegenteil geht es darum, eben auch dann in weiß dominierte Zusammenhänge zu intervenieren, wenn keine People of Color anwesend sind. Dabei muss bedacht werden, dass eine Inaktivität keinesfalls eine neutrale Position darstellt: „There is no neutral position to take; one either decides to work against it or to go along for the ride.“ (Allen 2004: 130) Als weiße

Verbündete – so Beverly Tatum – agieren weiße Personen dann, wenn sie ihre weißen Privilegien und Macht für einen Abbau der Privilegienungleichheit einsetzen (Tatum 2007: 37). Diese Macht kann dabei unter Umständen für die Intervention in weiß dominierte Räume andere Wirkungsweisen entfalten, als die von People of Color. Joan Lester schreibt in diesem Sinne:

„As whites, we have our own power to intervene in other white peoples’ actions and sometimes attitudes, which is a different power from the strength of those who organize or act against oppressions of themselves. We can often be heard, on the topic of racism, where a person of color couldn’t be.“ (Lester 1987: 7)

Virulente Muster der Abwehr von Rassismuskritik bestehen darin, die als People of Color positionierten Kritiker_innen als übersensibel und betroffen abzuwerten sowie damit ihre Wahrnehmung infrage zu stellen. Diese Abwehrstrategien werden untergraben, wenn Weiße rassismuskritisch intervenieren und dabei ihre Definitionsmacht einsetzen: „Others can’t rationalize away the information with the explanation ‚she is just oversensitive’ when an ally is speaking up about an experience which doesn’t directly target her.“ (ebd.)

Eine andere Form als verantwortlich handelnde Verbündete zu agieren, stellt das Powersharing dar, in der es um die Umverteilung von Macht geht. Es kann als „Pendant zum Empowerment-Konzept“ (Bönkost 2013: 40) verstanden werden. Halil Can fasst diesen Ansatz folgendermaßen zusammen: „Dies bedeutet, aus der Position von Machtdominanz als solidarisches Prinzip die verfügbaren Ressourcen und Privilegien in positiver und stärkender Wirkung – hier im Sinne von People of Color – zu nutzen, zu teilen oder abzugeben.“ (Can 2013: 37) Diesem Ansatz folgend kann der Verzicht von Weißen auf ihre weißen Privilegien ermächtigend für auf People of Color wirken. Jule Bönkost stellt heraus, dass „*Powersharing* kein Akt des Wohlwollens“ (Bönkost 2013: 40, Herv. i. O.) sein darf. Es ist wichtig, dass das Abgeben von Privilegien – was durchaus ein schmerzvoller Prozess sein kann – dabei im eigenen Interesse erfolgt (ebd.). Andernfalls besteht die Gefahr der Reproduktion eines paternalistischen Verhältnisses, mit dem auch eine Objektivierung des dann zum Hilfenehmenden Degradierten einhergeht. Bevor ich dieses eigene Interesse von Weißen diskutiere, möchte ich einige weiße Abwehrstrategien benennen, die auch von Weißen immer wieder verwendet werden, für die Rassismuskritik ein zentraler Bestandteil ihres Selbstverständnisses ist.

Eine Praxis als rassismuskritische, weiße Verbündete baut auf der Bereitschaft zur Machtabgabe auf. Das ist manchmal – wie ich auch in Bezug auf mich sagen kann – kein ganz einfaches oder widerstandsfreies Unterfangen. Grada Kilomba

identifiziert mit Bezug auf Paul Gilroy fünf verschiedene Mechanismen, die insofern als Stufen interpretiert werden können, als das normative Ziel die fünfte Stufe darstellt, und insofern nicht als Stufen interpretiert werden sollten, als das dies keinen abschließbaren, abhakbaren Prozess darstellt, durch dessen ‚Abschluss‘ man eine Stufe erreicht hätte:

„In a public speech Paul Gilroy described five different ego defense mechanisms the white subject goes through in order to be able to ‘listen’, that is in order to become aware of its own whiteness and of itself as a performer of racism: denial/guilt/shame/recognition/reparation.“ (Kilomba 2008: 20)

Verleugnung, Schuld, Scham, Anerkennung und Wiedergutmachung können dabei durchaus gleichzeitig oder in verschiedenen Kontexten spezifische Formen annehmen. Die Anerkennung der eigenen Verstrickung in Rassismus umfasst nach Kilomba auch ein Aufgeben der Deutungshoheit, „wie das Eigene und ‚die Anderen‘ beschaffen sind“ (Bönkost 2013: 38). Damit einher geht die Anerkennung des Subjektstatus der ‚Anderen‘. In der Anerkennung im Sinne Kilombas sehe ich bereits eine die weiße Dominanz untergrabene Praxis, mit der ‚wir‘ aufhören, wissen zu meinen, was ‚die Anderen‘ wollen und vielmehr lernen zuzuhören. Dafür braucht es auch die Anerkennung der eigenen Perspektivität als weiß positioniertem Mensch, die Anerkennung der eigenen Wissenslücken und den Willen, eigene Verunsicherungen auszuhalten. Die Anerkennung vorausgesetzt, besteht das Ziel einer Wiedergutmachung in einer Praxis des Verbündet-Seins: “*Reparation* [...] is the act of repairing the harm caused by racism by changing structures, agendas, spaces, positions, dynamics, subjective relations, vocabulary, that is, giving up privileges.” (Kilomba 2008: 22, Herv. i. O.)

Es gibt zahlreiche Ausweichstrategien, die ein solches Ziel verunmöglichen. Jule Bönkost sieht den Grund für diese Ausweichstrategien in der „Vermeidung der unbequemen Konsequenzen, die eine Auseinandersetzung mit Rassismus für uns mit sich bringt“ (Bönkost 2013: 14). Unbequem sind sie deswegen, weil sie eine Angst davor hervorrufen können, dass eine Rassismuskritik so weit geht, dass sie tatsächlich das eigene Selbstverständnis delegitimiert und als selbstverständlich empfundene Privilegien untergräbt. “There is an apprehensive fear that if the colonial subject speaks, the colonizer will have to listen. It would be forced into an uncomfortable confrontation with ‘Other’ truths.” (Kilomba 2008: 21) Grada Kilomba analysiert diese Zusammenhänge aus psychoanalytischer Sicht. Dieses aktive Fernhalten anderer Wahrheiten interpretiert sie als eine Verdrängungsleistung des weiß positionierten Subjekts. „It is that process by which unpleasant truths are rendered unconscious due to the extreme anxiety, guilt or shame they

cause.“ (ebd.) Sie stellt fest, dass es nicht so sei, dass die rassialisierten ‚Anderen‘ nicht gesprochen hätten, sondern vielmehr wurden ihre Stimmen durch Rassismus systematisch unhörbar gemacht (ebd.).

“This impossibility illustrates how speaking and silencing emerge as an analogous project. The act of speaking is like a negotiation between those who speak and those who listen, that is, between the speaking subjects and their listeners. Listening is, in this sense, the act of authorization towards the speaker. One can (only) speak, when one’s voice is listened. And those who are listened, are also those who belong, as well as those who are not listened, become those who ‘do not belong.’ The mask re-creates this project of silencing, it controls the possibility that the *colonized* might one day be listened and consequently might belong.” (ebd.)

Konfrontiert mit diesen unbequemen Wahrheiten führt der Prozess der Verdrängung – der eben kein Nicht-Wissen, sondern eine psychische Praxis darstellt – zu Abwehr.

“When confronted with these unpleasant truths, the *white* subject commonly argues: ‘not to know...’, ‘not to understand...’, ‘not to remember...’ or ‘not to believe...’. These are expressions of this process of repression, in which the subject resists making the unconscious information, conscious. That is, one wants to make the known, unknown.” (ebd.)

Daraus folgt die Herausforderung für weiße Subjekte, die rassismuskritisch agieren wollen, diese Verdrängung zu unterlassen, sie aufzuarbeiten und sie als solche intelligibel zu machen. Im Zuge dieser Auseinandersetzung müssen auch negative Gefühle zugelassen werden, die durch den Kontrollverlust ausgelöst werden. Statt diese Gefühle zu unterdrücken und damit wiederum Prozesse der Verdrängung zu ermöglichen, müssen sie einen Raum in Bildungsprozessen haben.

Ein häufig zu beobachtender Mechanismus ist, dass diese nicht ‚bearbeiteten‘, negativen Gefühle auf rassistisch diskriminierte Menschen umgeleitet und – um im Kontext der Psychoanalyse zu bleiben – projiziert werden. Im Sinne dieser Projektion erscheinen die People of Color, die weiße Vorherrschaft infrage stellen, als die Ursache des Problems, statt als diejenigen, die das Problem – nennen wir es Rassismus – aus dem Zustand der Unbesprechbarkeit und Normalisierung heraus-holen und auf die politische Tagesordnung setzen. Dies führt nicht nur zu einer Dethematisierung von Rassismus durch Weiße, sondern auch zu verletzendem Verhalten gegenüber People of Color.

Ein weiterer Mechanismus der Dethematisierung der eigenen, weißen Verstricktheit betrifft insbesondere rassismuskritisch engagierte, weiß positionierte

Menschen. Hytten und Warren nennen diesen Mechanismus den „*discourse of fix-it*“ (Hytten/Warren 2003: 75 f.). Dieser Mechanismus baut auf der Annahme auf, die „Komplexität der diskursiven Wirkungsweise von Weißsein (bereits) zu durchschauen“ (Bönkost 2013: 29). Dies ermöglicht einem weiß positioniertem Subjekt, die eigene Verstricktheit zu verleugnen, da diese als überwunden ausgegeben wird. Ein weißer Reflexionsprozess über die Verstricktheit in rassistische Verhältnisse kann jedoch niemals abgeschlossen sein, zum einen, weil Rassismus kein individuelles Problem darstellt und er auch unabhängig von unseren Intentionen und Praxen wirkt, zum anderen, weil das Wissen von Weißen über Rassismus immer auch auf Unwissen aufbaut. Der Glaube, es verstanden zu haben, ist schon mit einem weiß positioniertem Begehren nach Rückgewinnung der Kontrolle verbunden und muss als solches problematisiert werden.

Ein Dilemma für die weiße Reflexion über Rassismus und die eigene Verstricktheit darin resultiert daraus, dass Rassismus unmöglich in einem weiß-weißem Selbstgespräch analysiert werden kann, da Perspektiven von People of Color eine unumgänglich Ressource für rassismuskritische Weiße sind und die Grundlage für eine solche Reflexion darstellen. Gleichzeitig kann es als eine Zumutung gesehen werden, die Bearbeitung der weißen Psychopathologien People of Color zu überlassen. Dies kann verletzend sein und am Ende dreht sich wieder alles um das weiße Subjekt, das von den Perspektiven von People of Color profitiert – so wie ich in meiner akademischen, den hier vorliegenden Text eingeschlossen, und meiner politischen Praxis. Dieses Dilemma kann nicht aufgelöst, sollte aber dauerhaft für das eigene Handeln sowie die Konzeption von Bildungsräumen einbezogen werden. Die Rollenzuweisung von People of Color als Trainer_innen – oder Psycholog_innen – der weißen Subjekte kann problematisch sein und Weiße sollten sich auch nach anderen Methoden umsehen – das Wissen verbündeter Weißer als Ressource, Bücher und Videos von People of Color oder ähnliches – um die eigenen Bildungsprozesse weiterzubringen.

In Bezug zu Beverly Tatum thematisiert Jule Bönkost das Problem, dass eine rassismuskritische Reflexion nicht in die gegenwärtige Form institutionalisierter Bildungsräume passt.

„You can't bring a complex conversation about race to closure in the two hours of a single afternoon workshop [...]. Too often what is accomplished in that period of time is just enough to generate anxiety, and anxiety often leads to avoidance. Put simply, „I don't want to talk about it“ becomes a common response.“ (Tatum 2007: 124)

Institutionalisierte Bildungsräume, die auf schnelle, messbare und verwertbare „Outcomes“ (Andreotti 2011a: 395) setzen, stehen im Kontrast zu dieser Art von

Bildungsprozessen, in denen es Raum für Verunsicherungen, den Umgang mit negativen Gefühlen und Reflexionsprozesse braucht. Bönkost stellt heraus, dass „vorübergehende oberflächliche Auseinandersetzung mit Rassismus in Diversitätstrainings und antirassistischen Trainings“ sogar „kontraproduktiv“ (Bönkost 2013: 27) wirken können. Die mit diesen Lernprozessen verbundenen negativen Emotionen rufen dabei oft Widerstand der Lernenden hervor. Eine lebenslange Sozialisation als Weißer ist eben nicht einfach abzuschütteln oder zu „entlernen“ (ebd.) – vielmehr müssen solche Lernprozesse als unabschließbar verstanden werden. Bönkost plädiert in ihrem offenen Brief *Liebe weiße Mitmenschen – Statements von weiß zu weiß* dafür ein Klima der Fehlerfreundlichkeit zu schaffen, was ich in Bezug zur Konzeption von weißen Bildungsräumen als zentral ansehe, in denen das eigene Weiß-Sein problematisiert wird:

„Wir müssen uns selbst und anderen gegenüber fehlerfreundlich sein, uns eingestehen, dass wir niemals vollkommen rassistusfrei handeln können. Wir müssen Rassismus so gut wir können herausfordern und dabei Spannungen aushalten, anstatt ein rassistusfreies Verhalten anzustreben. Das ist kein Freifahrtsschein für unreflektiertes und rassistisches Verhalten. Wir müssen unser Handeln kontinuierlich überprüfen und Verantwortung dafür übernehmen, aus unseren ‚Fehlern‘ zu lernen.“ (Bönkost 2020)

Vor diesem Hintergrund müssten im Sinne einer dekolonialen Bildung die bildungsinstitutionellen Settings grundlegend verändert werden, die es ermöglichen, Rassismus zu einem dauerhaften (Querschnitts-)Thema zu machen, in denen auch selbstreflexiv die institutionellen Praxen thematisiert werden können. Dies stellt eine Voraussetzung dar, um rassistuskritische Bildung für weiß positionierte Lernende nachhaltig zu realisieren. „You have to give enough to make some real progress, to get past the initial discomfort, and persist to the point where you can really begin to see the benefits.“ (Tatum 2007: 125).

Worin bestehen aber die eigenen Vorteile? Was sind also mögliche Motivationen für weiß positionierte Menschen, sich selbst mit diesen oft unbequemen Fragen zu beschäftigen? Die Auseinandersetzung – Beantwortung erscheint mir hier, jedenfalls für mich, zu hoch gegriffen – mit diesen Fragen ist zentral für eine weiße rassistuskritische (Bildungs-)Praxis. Diese Auseinandersetzung wird, wie im letzten Abschnitt gezeigt, auch beispielsweise von KARFI als Bedingung für Bündnisarbeit mit rassistuskritischen Weißen (Bendler/Digoh-Ersoy/Golly 2019: 21), aber auch von weißen Rassistuskritiker_innen (Bönkost 2019: 84) eingefordert. Dies setzt zum einen eine intensive und dauerhafte Auseinandersetzung mit Rassismus als Herrschaftssystem voraus, da sich die „Idee des Verbündet-Seins“ als „spezifische Form von Solidarität [...] gegen Macht- und

Herrschaftsverhältnisse und die dadurch hergestellte Exklusion“ (Perko/Czollek 2014: 153) richtet und nur im Zusammenhang mit diesen Verhältnissen verstanden werden kann. Im Sinne eines normativen Begehrens von Social Justice kann Verbündet-Sein dann als eine Form der „politischen Freundschaft“ verstanden werden, „wo die Anliegen der Anderen die je eigenen Anliegen sind“ (ebd.). Vor dem Hintergrund dieser durch Freundschaft verbundenen Anliegen kann auch das eigene Glück und das eigene Streben nach einer gerechteren Welt nicht ohne die Befreiung der (rassialisierten) ‚Anderen‘ gedacht und gefühlt werden. Auch wenn ich diesen von mir hier formulierten Gedanken für zutreffend halte, ist er doch viel zu kurz gedacht, da er tautologisch das Resultat – politische Freundschaft und verbundene Anliegen – als Ursprung präsentiert und sich ergebende Widersprüchlichkeiten ausklammert. Ein_e verbündete_r Weiße_r ist nicht nur Verbündete_r, sondern bleibt weiß positioniert. Aus meiner Sicht kann autobiographische Auseinandersetzung hier hilfreich bzw. ein möglicher Zugang sein, um – vielleicht nicht die Antworten zu finden – aber zumindest relevante Fragen zu stellen.

In einem solchen Prozess verstehe ich „das ‚Ich‘, das hier schreibt, selbst als ein ‚artikulierte(s)“ (Stuart Hall 1990: 26), was die Sache zusätzlich verkompliziert. Wenn Stuart Hall davon schreibt, dass „wir alle [...] einen bestimmten Ort, eine bestimmte Zeit, eine spezifische Geschichte und Kultur, von denen aus wir schreiben und sprechen“ und das, „was wir sagen, [...] immer ‚in einem Kontext‘“ steht und „positioniert“ (ebd.) ist, so ist die Bestimmung dessen nicht mit der Benennung allgemeiner gesellschaftlicher Verhältnisse, wie etwa Weiß-Sein in rassistischen Verhältnissen, abgetan. Das sich artikulierende und selbst artikulierte ‚Ich‘ gelangt im Zuge von Reflexionsprozessen nicht zu einem ‚Bewusstsein‘ seines Selbst, sondern erfindet vielmehr eine Erzählung oder mehrere Erzählungen, mit denen wiederum das ‚Ich‘ oder ein ‚Ich‘ der Gegenwart artikuliert wird.

Ein in seiner Artikulation auf Selbstlegitimation zielendes ‚Ich‘ könnte über ‚mich‘ zum Beispiel folgende Geschichte erzählen: Es war einmal ein weiß positioniertes Subjekt, mein früheres ‚Ich, das in weißen Zusammenhängen anti-kapitalistisch und internationalistisch motiviert und engagiert von einer besseren Welt träumte. Auf der Suche nach revolutionären Subjekten und Verbündeten – getragen von dem Wunsch der Selbstinszenierung als transnational vernetztes und informiertes Subjekt – ging ich zahlreiche Arbeitsbündnisse in vor allem antirassistisch Ausgerichteten Gruppen ein. Dies hat dazu geführt, dass ich mich zahlreichen – auch schmerzhaften und anstrengenden, für sich, aber besonders für die anderen – Auseinandersetzungen stellen musste, aber auch, dass ich zahlreiche soziale Beziehungen entwickelte, die von politischer und persönlicher Freundschaft bis zu Familie und Liebe (Apraku 2019) reichten, die es mir von da an unmöglich machten, meine Anliegen als nicht geteilt wahrzunehmen; die es von

da an unumgänglich machten, mein eigenes Glück als irreduzibel verbunden mit den rassialisierten ‚Anderen‘ zu sehen und mich dazu motivieren, mich tagtäglich den auch unangenehmen Auseinandersetzungen zu stellen. Die Verletzungen der rassialisierten ‚Anderen‘ verspüre ich als durch Freundschaft verbunden selbst – wenn auch nicht in dem Maße und nicht auf die gleiche Weise – als eigenen Schmerz, der es mir unmöglich macht, mich angesichts dieser wohl zu fühlen.

Ein in seiner Artikulation auf Selbstdelegitimation zielendes ‚Ich‘ könnte eine andere Geschichte erzählen: Es war einmal ein weiß positioniertes Subjekt, mein früheres ‚Ich‘, das durch seine politische Arbeit in Widersprüche geriet bzw. vielmehr durch Schwarze Menschen und People of Color mit der eigenen Position konfrontiert wurde und dadurch eigene Selbst- und Weltwahrnehmungen infrage zu stellen begann. Die anfängliche Verunsicherung, die eine tiefe Freundschaft und gemeinsamen Aktivismus mit People of Color ermöglichte, wich durch die akademische Arbeit einem Gefühl, Bescheid zu wissen. Seitdem mache ich – ausgehend von den Wissensressourcen, die ich dank meiner Freund_innen of Color erworben habe – mit rassismuskritischen Perspektiven Karriere (mehr oder weniger zumindest). Während meine Freund_innen of Color nun zum Teil als Sozialberater_innen, Gärtner_innen oder Küchenkräfte arbeiten, profilieren sich mit dem durch sie gewonnenen Wissen im akademischen Raum. Meine weiße Privilegierung und meine Klassenposition habe ich genutzt, um mir – profitierend von den Wissensressourcen meiner Freund_innen – eine berufliche Zukunft zu ermöglichen. Ich bin sehr gut darin, meinen Aktivismus und mein Handeln als rassismuskritisch zu inszenieren, dies kaschiert jedoch eher meine weiterhin bestehende Verstrickung in rassistische Machtverhältnissen. Trotz jahrelanger Auseinandersetzungen zwingt mich sogar – oder eher insbesondere – meine engsten und intimsten Freund_innen immer wieder dazu, mir meine weißen Abwehrmechanismen vor Augen zu führen – wenn es zu unangenehm wird, habe ich nichts gehört oder gesehen und bin handlungsunfähig – und in aufreibende Auseinandersetzungen zu gehen.

Das war ein für mich persönlich gutes Beispiel, wie die Prozesse der eigenen Selbstreflexion unangenehm sein können, da die Annahme der zweiten Geschichte für mich unerträglich erscheint, obwohl vermutlich viele dieser Punkte auf eine gewisse Weise zutreffen. Doch ich stimme hier Francis Kendall zu, wenn sie vom Unangenehmen und Angenehmen bzw. Unbequemen und Bequemen ((un-)comfortable) schreibt: „The task is [...] to become ‚comfortable with the uncomfortable und uncomfortable with the too comfortable.““ (Kendall 2013: 145) In diesem Sinne macht es aus meiner Sicht Sinn, sich selbstkritische Fragen manchmal so unangenehm wie möglich zu stellen.

Die Relevanz der unangenehmen Fragen – des Unbequemwerdens – gilt dabei nicht nur für die Reflexion autobiographischer Erzählungen oder persönlichen Handelns, sondern ebenso für die theoretischen Prämissen, in denen diese Erzählungen und Handlungen stattfinden. Diese Befragung der theoretischen Prämissen gestaltet sich für mich oft als schwierig. In der Auseinandersetzung erscheint es mir oft ununterscheidbar, was weiße Abwehrmechanismen und was sinnvolle Kritik ist. Zum einen macht es Sinn, entgegen der weißen Sozialisation und des damit verbundenen Habitus, die ‚Wahrheit‘ zu kennen und es ‚besser‘ zu wissen, zu lernen, zuzuhören und Dinge ‚annehmen zu lernen. Zum anderen gibt es aber keine ‚Wahrheit‘. Angesichts der Vielfältigkeit von Perspektiven von Schwarzen Menschen und People of Color muss ich mich der Schwierigkeit dieser Auseinandersetzung stellen, auch wenn dies mit großen Unsicherheiten verbunden ist. Es kann eben auch eine Art sein, bequem zu werden, wenn beispielsweise die rassismuskritischen Kategorien, wie weiß und Schwarz, zu fixen Kategorien werden und dadurch die Rolle des Verbündet-Seins klar und ausbuchstabiert erscheint. Hier besteht aus meiner Sicht die Gefahr der Reduktion eines komplexen Problems, da Rassismus kein abgeschlossenes Phänomen ist, sondern als soziales Verhältnis durch Fragen der sozialen Klasse, Gender und die internationale Arbeitsteilung sowie die Frage des Politischen überdeterminiert ist bzw. diese überdeterminiert. Vor diesem Hintergrund halte ich eine kritische Befragung der hier beschriebenen Ansätze für zielführend, der ich mich in den kommenden Abschnitt widme. Dabei kann der Verweis auf andere Herrschaftsformen auch als Dethematisierung von Rassismus interpretiert werden, obwohl dies nicht in meinem Sinne ist. Diese Befragung zielt nicht auf die Delegitimation oder Abkehr von den hier erörterten Ansätzen. Vielmehr ist es der Versuch, zum einen meine Auseinandersetzung mit diesen Ansätzen durch die Referenz auf Kritik zu vertiefen, zu schärfen und zu differenzieren, zum anderen den eigenen Rahmen rassismuskritischer Reflexion eher als Spannungsverhältnis, denn als fertiges Theoriegebäude zu begreifen.

4.2.3.1.6 Gedanken zu den Fallstricken von Critical Whiteness

Für die Konzeption von rassismuskritischen, selbstreflexiven Bildungsräumen stellen einige Ideen des Ansatzes von Critical Whiteness einen wichtigen, zentralen und unhintergehbaren Bezugspunkt dar. Allerdings hat diese Perspektive auch ihre Fallstricke und Begrenzungen, die ich im Folgenden aus meiner Perspektive skizzieren werde. Chandra Mohanty kritisiert an einem von ihr beobachteten Bildungssetting, dass dort die binäre Codierung Bildungsmöglichkeiten verschließt: „Potentially this implicitly binary construction (Third World students vs. white students) undermines the understanding of coimplication that students must

take seriously in order to understand ‚difference‘ as historical and relational.“ (Mohanty 2013: 203) Ihr Konzept der Ko-Implikation aller Subjekte schreibt sie auch vor dem Hintergrund der Reflexion ihrer eigenen Erfahrungen, dass sie sich je nach Kontext innerhalb des Hindu-Kasten-Systems in Indien, der nigerianischen Gesellschaft und der – sich wandelnden – US-amerikanischen Gesellschaft ganz unterschiedlichen Zuschreibungen ausgesetzt sah und unterschiedliche Selbstpositionierungen entwickelte (ebd.: 127 ff.). Auch vor diesem Hintergrund beschreibt sie ihr Konzept der Ko-Implikation folgendermaßen:

“Coimplication refers to the idea that all of us (First and Third World) share certain histories as well as certain responsibilities: ideologies of race define both white and black peoples, just as gender ideologies define both women and men. Thus, while ‚experience‘ is an enabling focus in the classroom, unless it is explicitly understood as historical, contingent, and the result of interpretation, it can coagulate into frozen, binary, psychological positions.“ (Mohanty 2003: 203)

Sie thematisiert die Gefahren einer trennenden Bildungspraxis, da die Komplexität der situierten Subjekt- und Wissenskonstellationen möglicherweise durch eine spezifische individualistische Kodifikation und Kommodifizierung von rassialisierten Subjektpositionen und damit einem ‚kulturellen‘ Pluralismus überschrieben werden könnte (ebd.). Sie verwendet bewusst die Möglichkeitsform in ihrer Kritik. Chandra Mohanty lehnt als Feministin nicht die Idee ab, dass es selbstorganisierte Frauenzusammenhänge geben sollte, obwohl Männer ebenso sehr durch patriarchale Strukturen geprägt sind, wie Frauen. Dies gilt in ähnlicher Weise für den Zusammenhang von Rassismus. Aber ebenso, wie sie die Kategorisierung Frau als politisches Subjekt aus postkolonialer Perspektive – beispielsweise in ihrem berühmten Text *Under Western Eyes* (ebd.: 17–42) – kritisch in den Blick nahm, warnt sie in solidarischer Weise vor der Gefahr der Essenzialisierung und Homogenisierung durch die Organisation entlang von rassialisierten Differenzlinien. Dies könnte auch ausgehend von weitgehenden Ausschlussprozessen von ost- und südosteuropäischen Migrant_innen aus den POC-Zusammenhängen diskutiert werden. Dabei können außerdem auch andere Differenzlinien übergangen und zugunsten der rassialisierenden Logik dethematisiert werden, wie etwa Klasse und Verortung in der internationalen Arbeitsteilung.

Es gibt in einer Auslegung von Critical Whiteness, die in Deutschland möglicherweise zur verbreitetsten gehört, eine Tendenz, die Benennung der Positionierung in den Mittelpunkt – Ausgangs- und Endpunkt – dieser reflexiven Praxis zu stellen. Aus der Perspektive von politischer Bildung kann diese Reduktion auf die Selbstreflexivität als problematisch erscheinen. In dieser Praxis werden nicht nur Ungleichheiten der sozialen Klasse und die Reichumsverteilungen oft

unsichtbar. Dabei würden sich ausgehend von den Schüler_innenvorstellungen zahlreiche Anknüpfungspunkte finden, wie rassifizierte Unterscheidungspraxen in einem Verhältnis zu sozialen Ungleichheiten stehen – ob in Bezug auf globale Ungleichheit oder innerhalb der Migrationsgesellschaft. Vielmehr kann diese Form der Selbstreflexivität auch in Bezug auf die von ihr sichtbar gemachten Subjektpositionen und Privilegien im rassistisch strukturierten Raum problematisch sein.

Andrea Smith beobachtet und reflektiert die empirisch stattfindenden Bildungspraxen einer privilegienkritischen Critical Whiteness und sieht hier die Praxis der Beichte an die Stelle der Transformation von Verhältnissen treten: „It did not appear that these individual confessions actually led to any political projects to dismantle the structures of domination that enabled their privilege. Rather, the confessions became the political project themselves.“ (Smith 2013) Innerhalb dieser Praxen der Beichte geständen die Privilegierten ihre Privilegien und ihren Umgang damit, die Nicht-Privilegierten sind dabei temporär in der machtvollen Rolle der Erteilung von Absolution (ebd.). Innerhalb dieser Logik der Privilegien kommt hier denen kulturelles Kapital zu, die am meisten unterdrückt erscheinen. Smith beobachtet hier eine durch das Bildungssetting hervorgebrachte, merkwürdig anmutende Strukturierung des Begehrens bei Weißen: „Consequently, people aspired to be oppressed. [...] Consequently, the goal became not to actually end oppression but to be as oppressed as possible.“ (ebd.) Im Zuge dieser Rituale wird zwar temporär ein Machtverhältnis verschoben, letztlich wird aber durch diese Rituale das Weiße, dominante Subjekt als fähig zur Selbstreflexivität neu konstituiert und das kolonisierte oder rassialisierte Subjekt fungiert als Gelegenheit für dieses (ebd.). Die hier inhärente Privilegienlogik verbleibt auf der Vorstellung eines individualisierten Selbst, das den Anderen für seine Konstitution braucht (ebd.).

Vor diesem Hintergrund stellt sich Melanie Bee die Frage, wie und warum Critical Whiteness in einigen Kreisen zu „einem Synonym für antirassistische Arbeit“ (Bee 2012: 25) geworden sei. Sie zeigt, wie der Theorietransfer aus den USA sehr selektiv diesen Ansatz in den deutschen Kontext übersetzte, während es in den USA nur ein Ansatz unter vielen ist. Andere, in der antirassistischen Praxis verbreitetere Ansätze seien dort zum Beispiel „white privilege, white supremacy, and accountability“, die „zugleich die Rolle des Weißen in antirassistischen Kämpfen“ (ebd.: 24) beschreiben. Während andere Ansätze, die auf die Transformation rassistischer Ungleichheitssysteme zielen, in den sozialen Bewegungen in den USA viel dominanter seien, sei in Deutschland die einseitige Rezeption des Ansatzes Critical Whiteness zu beobachten, die ihren gesellschaftstransformierenden Charakter oft verloren zu haben scheint:

„Wenn die Reflexion über Privilegien nicht mit politischen Aktionen verbunden ist, ist das Ziel nicht mehr soziale Veränderung, sondern die Bildung und Aufrechterhaltung von ‚guten‘ Subjekten, die miteinander um den Status des ‚der ‚Reinsten‘ und von Herrschaft ‚Befreitesten‘ konkurrieren. Dabei wird der Fokus von sozialen Strukturen auf Individuen, von transformativer auf moralische Politik verlegt.“ (Bee 2013)

In ihrer Wahrnehmung des deutschen akademischen und ‚politischen‘ Kontexten, wie der „linken Szene“ (Bee 2013), sieht sie die Beobachtungen von Andrea Smith bestätigt.

Jule Karakayalı, Vassilis Tsianos, Serhat Karakayalı und Aida Ibrahim haben im Anschluss an die Auseinandersetzungen und Zerwürfnisse auf dem NoBorderCamp 2012 in Köln eine polemische Kritik an der deutschen Rezeption und Praxis des Critical Whiteness-Ansatzes formuliert. In ihrem Artikel *Decolorise it!* argumentieren sie aus meiner Sicht zu polemisch und pauschalisierend gegen den Ansatz von Critical Whiteness als solchem, ohne dies als ein vielfältiges und heterogenes Feld anzusehen, nichtsdestotrotz erscheinen mir viele Kritikpunkte als wertvolle Impulse zu einer Diskussion über rassismuskritische und antirassistische Praxen. Ein zentrales Problem des „Whiteness-Konzeptes“ sehen sie darin, dass die Kategorien ‚white‘ und ‚of Color‘ essenzialisiert würden.

„Differenz und rassistische Hierarchie müssen im Sprechen über Rassismus immer sichtbar gemacht werden, die Einteilungen in ‚white‘ und ‚of Color‘ allerdings werden schnell zu Etiketten, die als Labels stabiler Kategorien erscheinen. Spätestens wenn ein Nachweis über die Herkunft der Eltern verlangt wird, zeigt sich, wo das Whiteness-Konzept aufhört, kritisch zu sein.“ (Karakayalı/Tsianos/Karakayalı/Ibrahim 2012)

Sie stellen damit nicht in Abrede, dass Rassismus unterschiedliche Positionierungen produziert und diese die Subjekte prägen. Sehr wohl stellen sie aber ein Paradigma infrage, dass die Subjekte darauf reduziere und damit die rassistischen Kategorien verabsolutiere. Durch die das Subjekt auf seine Positionierung im rassistischen Feld festnagelnde Praxis wird subjektive Erfahrung aufgrund der rassialisierten Positionierung gleichgesetzt mit der Subjektivität, womit Handlungsspielräume der Subjekte negiert werden (ebd.). Wenn die Perspektive von rassismuskritischer Bildung ausschließlich darin besteht, die unterschiedlichen Positionen durch selbstreflexive, letztlich individualisierte Prozesse sichtbar zu machen, besteht die Gefahr, die sie ermöglichenden (auch materiellen) gesellschaftlichen Strukturen und das Denken ihrer Transzendierung aus dem Blick zu verlieren. Die Positionen erscheinen so vielmehr als zwar abstrakt historisch entstanden, aber nichtsdestotrotz in Bezug auf die subjektiven Lebenswelten als statisch und nicht überwindbar.

Dabei sehen die Autor_innen von *Decolorise it!* auch ein Problem der Bestimmung dessen, was oder vielmehr wer denn als Weiß und of color angesehen wird. Viele, die von Rassismus betroffen sind, werden in Critical Whiteness-Zusammenhängen ausgeschlossen, da sie nicht durch den Kriterien von of Color entsprechen. Menschen aus Russland oder südosteuropäischen Staaten, wie Rumänien oder Bulgarien, die in Deutschland massivem und gewaltvollem Rassismus ausgesetzt sind, werden in Critical Whiteness-Zusammenhängen oft schlicht als Weiß definiert und so aus diesen Zusammenhängen ausgeschlossen. Karakayali et al. fragen vor diesem Hintergrund, ob durch diese Festschreibung, wer als weiß und of color sowie der damit verbundenen Festschreibung, wer von Rassismus deprivilegiert und wer von Rassismus privilegiert wird, nicht letztendlich wieder rassistische Essenzialisierungen und Unterscheidungspraxen restabliert werden, indem Hautpigmentierung zum entscheidenden Differenzkriterium wird. Gerade vor dem Hintergrund des (selektiven) Theorieimports in den deutschen Kontext und der von den USA abweichenden (Kolonial-)Geschichte in Bezug auf Ost- und Südosteuropa (4.2.1.4) stellt sich die Frage, ob Whiteness hier das angemessene Konzept darstellt. Es scheint als würde – statt die Konjunkturen des Rassismus als Ausgangspunkt zu nehmen – der Kolonialismus Afrikas bzw. die Geschichte der Unterdrückung Schwarzer Menschen in den USA als eine Art Blaupause des Rassismus angesehen, zu dem sich andere Formen des Rassismus in gradueller Abschwächung in Beziehung setzen müssten. Dabei muss aber berücksichtigt werden, dass derlei Quasi-Essenzialisierungen auch als Abwehrreaktion auf rassistische Dethematisierungsstrategien und Relativierungsstrategien zu verstehen und als solche ernst zu nehmen sind. Als vielleicht ausgeprägteste Form solcher Abwehrstrategien von Weißen gegen Rassismuskritik kann aus meiner Sicht die Umkehrung, also die Behauptung eines ‚Rassismus gegen Weiße‘, angesehen werden, die nur auf der Grundlage der Ausblendung existierender Machtstrukturen und mit dem Ziel der Delegitimierung rassismuskritischer Interventionen verstehbar ist.

Eine solche essenzialisierende, dichotome Festschreibung der Kategorien in einigen Rezeptionsweisen von Critical Whiteness steht aber nichtsdestotrotz zum einen in Kontrast zu der empirischen Wirklichkeit, in der die postmigrantischen Lebenswirklichkeiten negiert werden, etwa „unsere Freundeskreise, WGs, Familien, unsere Nachbarschaften, unsere Arbeitsstellen und unsere politischen Zusammenhänge“, die eben nicht „ethnisch segregiert“ (Karakayali/Tsianos/Karakayali/Ibrahim 2012) sind. Diese ignorierten Lebenswirklichkeiten beschreiben die Autor_innen als „tausendfach verschachtelten und komplizierten Geschichten von vielen von uns, die sich der schnöden Opposition ‚weiß‘ versus ‚color‘ entziehen“ (ebd.). Zum anderen würde durch die

Fixierung der Kategorien ein Begriff des Politischen untergraben, „der gerade darin besteht, nicht auf das festgelegt zu werden, was oder ‚wo‘ man vermeintlich ist“ (ebd.). Ein solcher Begriff des Politischen ist beispielsweise von Jacques Rancière geprägt worden (2.3.2.5) und stellt keineswegs die hierarchischen Positionierungen und Zugehörigkeitsregime in Abrede. Ganz im Gegenteil stehen sie als zu Transzendierendes im Fokus. Zentraler Punkt bei Rancière ist, dass die Subjektivierungen, die durch das Politische, das Durchbrechen der Ordnung, entstehen, genau die von der Ordnung gezogenen Grenzen zwischen den Subjekten durchbricht.

Dies impliziert Andrea Smith zufolge den Horizont der Veränderung der Strukturen, die uns die Subjektpositionen zuweisen. Henry Giroux fasst das Verhältnis von Reflexion und Gesellschaftsveränderung und die Gefahr der Reduktion rassistischer Praxen auf Selbstreflexion folgendermaßen: „Changing consciousness is only a precondition to changing society and should not be confused with what it means to actually transform institutional relations of power.“ (Giroux 2006: 169) Smith fasst dies in Bezug auf Critical Whiteness so: “That is, the undoing of privilege occurs not by individuals confessing their privileges or trying to think themselves into a new subject position, but through the creation of collective structures that dismantle the systems that enable these privileges.” (Smith 2013) Wenn ‚wir‘ die Privilegienungleichheit untergraben wollen, müssten ‚wir‘ die Strukturen ändern, in denen ‚wir‘ leben, sodass ‚wir‘ im Zuge dieses Prozesses andere Menschen werden (ebd.). Die Fragen, die mich beschäftigen, sind dabei, wer dieses ‚Wir‘ ist, wen es in welchen Kontexten umfasst und wen nicht, wie es sich angesichts welcher Konstellationen konstituiert? Mit Rancière beginnt diese neue Subjektivität des Politischen nicht erst nach der Schaffung der neuen Strukturen, sondern durch die Subjektivierung des Streits um diese Strukturen. Dieser Streit um die Ordnung kann – muss aber nicht, wie Manuela Bojadžijev (2008) mit ihrem Begriff der Kämpfe der Migration gezeigt hat – sich in der Form des Antirassismus manifestieren. Aus meiner Sicht macht es Sinn, die Frage des ‚Wirs‘ nicht abschließend zu beantworten, sondern als zentrale Frage immer wieder zu stellen.

4.2.3.1.7 Die Transzendenz des Politischen als Bildungshorizont

Warum schreibe ich das? Sind dies nicht eigentlich Fragen, die ich aus weißer Perspektive lieber anderen überlassen sollte? Wahrscheinlich ist die Antwort ja. Ich schreibe dies alles nicht, um den Ansatz der Empowerment- und Selbstorganisation von durch rassistische Verhältnisse Deprivilegierte zu delegitimieren. Vielmehr unterstütze ich diese, soweit es gewünscht ist. Mir geht es aber darum, diesen Ansatz nicht als einzige bildungspraktische Antwort anzusehen und die

Vorstellung stark zu machen, dass unterschiedliche Kontexte unterschiedliche Antworten verlangen. Ich werde ausgehend von Spivaks ethischem Imperativ des Planetarischen (4.2.4.3) die Hoffnung formulieren, Formen von Bildungsprozessen zu entwickeln, in denen – ohne im Prozess die Unterschiede zu dethematisieren – ein dekolonialer Horizont Menschen zu neuen temporären, politischen Subjektivitäten zusammenschließen lässt, die die rassialisierende Logik überschreiben, ohne diese und ihre Wirkungen dabei zu negieren. Dies wäre auch eine Zielperspektive, eine unter anderen.

Eine sich als politisch verstehende politische Bildung darf aus meiner Sicht auf den selbstreflexiven Ansatz beschränkt sein, sondern die angesprochene Dimension des Politischen als zentralen Ausgangspunkt oder vielmehr Fluchtpunkt denken. Anders herum darf sie aber nicht hinter den Anspruch der Selbstreflexion zurückfallen. Paul Mecheril und Karin Scherschel kritisieren beispielsweise den antirassistischen Ansatz dahingehend, dass er im Gegensatz zur Rassismuskritik eine „eingeschränkte Problemsicht“ (Mecheril/Scherschel 2009: 51) hätte, da er seine Perspektive auf die Absicht der Veränderung der Gesellschaft beschränke und so eine moralisierende Haltung einnehme. Im Selbstverständnis des oft weißen, antirassistisch Handelnden gelingt es oft, die eigene Verstricktheit mit rassistischen Hierarchien und Positionierungen auszublenden und sich selbst als außerhalb – oder oberhalb – der rassistischen Verhältnisse zu stellen. Das Fehlen der Selbstreflexivität kann zu Paternalismus und letztlich der Reproduktion rassistischer Rollenverteilungen und Selbstverständnisse führen. Diese Diskussion zwischen Selbstreflexivität und dem Politischen ist keinesfalls eine Frage des Entweder-Oder. Das Politische im Feld der Rassismuskritik zielt auf die Veränderung der Verhältnisse, zu der ja selbst auch die Reflexion gehört. Es geht hier vielmehr darum, dass eine politische Bildung die Gleichzeitigkeit einer selbstreflexiven Praxis und dem Moment des Politischen adressiert, der den Horizont einer Transzendenz rassistischer Zugehörigkeitsregime eröffnet und dabei neue Allianzen denkbar macht. Dieser Moment des Politischen kann wiederum auch für die Reflexivität eine Ressource darstellen.

Um diesen Moment des Politischen in politische Bildungsprozesse einzu beziehen, können beispielhaft die Lernendenvorstellungen als ein Ausgangspunkt dienen (3.4.4). Viele Schüler_innen stellen die Normalität und Legitimität des Zugehörigkeits- und Grenzregimes und der entsubjektivierenden Sicht auf Migrant_innen infrage. Auch wenn diese Perspektiven fast ausschließlich von Schüler_innen benannt werden, die selbst von Rassismuserfahrungen negativ betroffen sind, weist dieser Horizont im Sinne der Autonomie der Migration doch auf eine Transzendenz der Verhältnisse, die als gemeinsamer Fluchtpunkt fungieren kann. Didaktisch erscheint es sinnvoll, die Kämpfe der Migration

– beispielsweise von *Kotti und Co* über Geflüchtetenkämpfe bis zu den Grenzübertretspraxen selbst – sichtbar zu machen, diese in Verbindung zur Lebenswelt der Lernenden zu setzen und auf diese Weise das Politische diskutierbar zu machen. Dieser Bildungshorizont der Transzendenz rassialisierter Zugehörigkeitsregime eröffnet ein anderes Verständnis der subjektiven Verortung und Orientierung in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen.

Massimo Perinelli fasst das ‚Wir‘ und die Perspektive antirassistischer Kämpfe folgendermaßen:

„Wir können uns nur über Glück und Befreiung vergesellschaften und nicht über das Verbrechen. Das heißt, dass Begegnung, Kommunikation und gemeinsames Handeln den Raum für Veränderungen öffnen muss, statt ihn in Vorwegnahme möglicher Verletzungen an den vermeintlichen oder realen Sicherheitsbedürfnissen verletzter oder traumatisierter Menschen auszurichten und hermetisch abzudichten. Das ist nicht leicht und auch kein Plädoyer für Härte oder Ignoranz gegenüber realen Unterdrückungserfahrungen, sondern ein Vorschlag ihrer Transzendierung – die einzige Möglichkeit der Überwindung rassistischer Spaltungen in der Gesellschaft. Dieses ‚wir‘ soll dabei weder gegeben noch voluntaristisch erscheinen. Abgrenzungslinien haben ihre Begründung und sind oft wichtig. Dieses ‚wir‘ kann sich nur in konkreten Kämpfen ausbilden, es ist ein solidarisches Wir. Solidarität ist ein gegenseitiger Affekt, es kann sie nur zwischen Ungleichen geben, niemals unter Gleichen. Was fehlt ist eine Vorstellung solidarischer, die auf gegenseitige Kritik, unterschiedliche und gemeinsam beschlossene Lebensweisen begründet sind. Es ist dies eine Politik und eine Haltung, die auf ein besseres Leben in der Zukunft ausgerichtet sind. Das ist das genaue Gegenteil einer auf Schulden aus der Vergangenheit abgesicherten politischen Moral. Vielmehr ist dieser Kampf ein Wechsel auf die Zukunft, der potentiell alle miteinschließt – selbst die traurigen Gestalten mit ihren schönen Privilegien.“ (Perinelli 2019: 90)

Die Perspektive der Transzendenz der Ordnung steht so der Gefahr durch eine Restabilisierung der rassialisierten Differenz durch seine ausschließliche Reflexion entgegen. Anders herum würde eine antirassistische Praxis ohne die Dimension der selbstreflexiv angelegten Rassismuskritik wirkungslos sein bzw. unter Umständen die Verhältnisse reproduzieren, die sie doch zu kritisieren vorgibt. Dieses Spannungsverhältnis erscheint mir als eine der zentralen Herausforderungen, die sich eine dekoloniale politische Bildung stellen muss, um ihrem Anspruch der Dekolonisierung gerecht werden zu können.

4.2.3.2 „almost the same, but not quite“ – (Nicht-)Zugehörigkeit postmigrantisch

4.2.3.2.1 Das orientalistische Paradigma, postliberaler Rassismus und Kritik am antimuslimischen Rassismus

Während in den Lernendenvorstellungen im Nachdenken über globale Ungleichheit und ‚Entwicklung‘ ‚Afrika‘ als diskursives Gegenstück zum ‚Westen‘ am häufigsten auftaucht, ist es in Bezug auf die Migrationsgesellschaft der ‚Islam‘ und Muslim_innen. Diese stellen das am häufigsten genannte, konstruierte Andere dar. Meine Analyse der Vorstellungen hat ergeben, dass die natio-ethno-kulturelle Differenz insbesondere über die drei Felder Säkularität und Religiosität, Geschlechterrollen und Freiheit konstruiert wird (3.3.2). Gleichzeitig ist ein Toleranzdiskurs in den Lernendenvorstellungen sehr verbreitet. Er ist rein quantitativ die verbreitetste Form über Muslim_innen zu sprechen, in dem das Ausleben einer Religion als Teil der individuellen Freiheitsrechte angesehen wird. In der Diskussion des Toleranzdiskurses findet häufig ein Perspektivenwechsel statt, mit dem sich in die Position von möglicherweise Abwertung oder Beschränkung erlebenden Muslim_innen hineingedacht wird. Dabei ist ein argumentatives Abwägen zu beobachten, das in ambivalenten Formationen das ‚Problem‘ zwischen dem Recht auf kulturelle Selbstbestimmung und dem ‚Problem‘ der – schwer zu überwindenden und gesellschaftlich Problem verursachenden – ‚kulturellen‘ Differenz in Bezug auf den ‚Islam‘ diskutiert. Der Toleranzdiskurs verlässt dabei aber nicht die orientalisierende Sprechposition des Okzidentalismus. Im Zuge der Behauptung von Toleranz wird der ‚Islam‘ und die Muslim_innen weiterhin geothert. Der Toleranzdiskurs reproduziert also die orientalistische Reproduktion der ‚Wir‘- und ‚Nicht-Wir‘-Gruppe und birgt das Potenzial der Aufhebung der durch die orientalistisch konstruierte Überlegenheit der Mehrheitsgesellschaft gewährten Toleranz. Der Toleranzdiskurs kann ein Anknüpfungspunkt für dekoloniale Bildungsprozesse, keinesfalls jedoch ihren normativen Fluchtpunkt oder diskursiven Rahmen darstellen.

Die Schüler_innen diskutieren anhand der drei genannten Felder eine Dichotomie, in der ein national verorteter Okzidentalismus mit Säkularität, Geschlechtergleichheit und Freiheit assoziiert und der imaginierten muslimischen ‚Kultur‘ Religiosität, Geschlechterungleichheit und Unfreiheit zugeschrieben wird. Dabei finden sich auch an diese Dichotomie anknüpfende Gegenüberstellungen von Vernunft, Aufklärung, Gerechtigkeit, Menschenrechte, Selbstbestimmung und Autonomie auf der einen und Begrenztheit des Denkens, Kulturbezogenheit, Zwang und Fremdbestimmung auf der anderen, der orientalistisch konstruierten Seite (3.3.2). Ich spreche hier von der muslimischen ‚Kultur‘, weil nicht eindeutig ist, über wen die Schüler_innen hier sprechen. Es findet keine – wenn, dann

nur angedeutete – Gleichsetzung mit dem politischen Islamismus statt. Oft geht es offensichtlich auch nicht um ihre Religion praktizierende Muslim_innen. Das, was vielen Schüler_innen hier als homogene Gruppe der Muslim_innen erscheint, ist eine schwer zu erfassende Gruppe, die sich in vielfältiger Hinsicht als sehr heterogen darstellt.

Der Begriff muslimische ‚Kultur‘ scheint mir hier deswegen angebracht zu sein, weil er auf die orientalistische Kulturkreistheorie verweist, in der Menschen im Zuge eines Othering-Prozesses als Muslim_innen kategorisiert werden, unabhängig davon, ob sie „ihr Leben nach den Grundsätzen des Islams ausrichten und sich selbst primär als Muslim_innen bezeichnen“ oder aber sich „selbst gar nicht, anders, mehrfach oder ambivalent im Zusammenhang mit dem Islam positionieren“ (Attia 2013). Beispielsweise fluktuieren die Begriffe Muslim_innen, Araber_innen, Islamist_innen und andere im antimuslimischen Rassismus oft ununterscheidbar. Dabei wird die Differenz zwar in der Rhetorik der Religion, aber dennoch keinesfalls ausschließlich religiös begründet. „Antimuslimische Diskurse verweben Kategorien wie ‚Kultur‘, ‚Religion‘, ‚Ethnizität‘, ‚Geschlecht‘ und ‚Klasse‘ zu einem komplexen Geflecht“ (Shooman 2014: 14). Diese Zusammenhänge hat Yasemin Shooman im Rahmen ihrer Diskursanalytische zum antimuslimischen Rassismus anhand von zahlreichen Diskursen, wie etwa zu Thilo Sarrazin, herausgearbeitet. Antimuslimischer Rassismus als analytische Kategorie grenzt sich von Islamfeindlichkeit, Islamophobie und Antislamismus ab (Karakasoğlu/Wojciechowicz 2017: 507). In der Analyse des antimuslimischen Rassismus geht es nicht ausschließlich um die Diskriminierung von Muslim_innen, sondern um eine Analyse des antimuslimischen Rassismus als gesellschaftliche Strukturkategorie: „Erst in der Wechselwirkung mit Geschlecht, Sexualität, Klasse, Rasse, Kultur, Körper, Religion entfaltet der antimuslimische Rassismus als *ein* Strukturmerkmal dieser Gesellschaft seine Effekte.“ (Attia 2013) Während die „Feindlichkeit gegenüber Schwarzen Menschen Whiteness konstruiert und die Ablehnung von Menschen jüdischer Herkunft Ariertum, so produziert der anti-muslimische Rassismus Okzidentalität“ (Dietze 2009: 24).

Die Konstruktion des ‚Anderen‘ der ‚westlichen Kultur‘ bringt so die ‚Identität‘ des ‚Westens‘ hervor (Attia 2009). „Okzidentalismuskritik versteht sich in diesem Zusammenhang als systematische Aufmerksamkeit gegenüber identitätsstiftender Neo-Rassismen, die sich über eine Rhetorik der ‚Emanzipation‘ und Aufklärung definieren.“ (Dietze 2009: 24) In diesem Zusammenhang wurde auch der Begriff des postliberalen Rassismus geprägt. Dieser baut auf dem Begriff des differenziellen Rassismus auf, mit dem analytisch an die Stelle der grundlegenden Differenz von biologisch begründeten ‚Rassen‘ die irreduzible Differenz und

Unvereinbarkeit von ‚Kulturen‘ trat. Mit dem Begriff des postliberalen Rassismus wird eine Form des Rassismus beschrieben, in der „egalitäre Ideologeme“ (Pieper/Panagiotidis/Tsianos 2011: 195) zum Feld der rassistischen Differenzmarkierung erklärt werden. Diese Differenzkonstruktion erscheint in der Rhetorik von Gleichstellungspolitiken. Durch die Instrumentalisierung einer spezifischen Form des Feminismus, eines Homo-Nationalismus, einer Kritik des Antisemitismus, einer Verteidigung der Demokratie, „neolaizistischer Anti-Religiosität“ (ebd.) oder einfach die Herstellung von Sicherheit wird ein dichotomes Bild des Anderen und des Eigenen geschaffen. (ebd.; Tsianos 2014: 60; El-Tayeb 2013: 307). In den Lernendenvorstellungen wird an einigen wenigen Stellen sogar das egalitäre Ideologem des nicht-nationalistisch oder „fremdenfeindlich“ (3.4.3) Seins als rassialisierendes Differenzmerkmal angebracht. ‚Wir‘ seien nicht homophob, wären gendergerecht, demokratisch etc. Im Zuge dieser Diskurse sind selbst antifeministische Konservative auf einmal zu Vorreitern des Feminismus mutiert.

Momente dieses postliberalen Rassismus sind in den Lernendenvorstellungen sehr verbreitet, in Bezug auf die Konstruktion des orientalisierten Anderen sind sie als dominant zu bezeichnen (3.2.2). Allerdings argumentieren viele Schüler_innen sehr viel ambivalenter als die Diskurse, die den hier skizzierten Analysen des antimuslimischen – und postliberalen – Rassismus zugrunde liegen. Selbst Janik, (Gym01), der die orientalistische Differenz sehr strikt einführt, formuliert Zweifel an seiner eigenen Theorie. Ausgehend von seinen Ideen, dass es in der ‚deutschen‘ oder ‚westlichen‘ ‚Kultur‘ – im Gegensatz zur ‚östlichen Welt‘ oder den ‚islamischen Ländern‘ einen „Trieb zum Freiheitsdenken“ gäbe. Dies führt er an Beispielen der individuellen Freiheit, der FKK-Kultur und der Demokratie aus. Nichtsdestotrotz stellt er die von ihm selbst eingeführte Dichotomie infrage, indem er die Kategorien der „westlichen Welt und der „östlichen Welt“ zwar nicht prinzipiell aufgibt, sie ihm jedoch unbestimmtes Unbehagen bereiten. An mehreren Stellen geben Schülerinnen zu bedenken, dass die Gleichstellung der Geschlechter auch im ‚Westen‘ keine Realität sei. Dies sind didaktische Ansatzpunkte, von denen aus das orientalistische Paradigma irritiert werden kann.

In den Lernendenvorstellungen nimmt die Frage des Kopftuchs, wie auch in den öffentlichen Diskursen, eine große Rolle ein. Auf dem Körper der Muslima wird so ein Streit ausgetragen, er wird zum Symbol des Anderen, das die eigene ‚Wir‘-Gruppe gerade nicht ist. Gleichzeitig gibt es zahlreiche Schüler_innen – vor allem Schülerinnen – die sich in die Position von Muslima hineindenken und es als massive Einschränkung ihrer persönlichen Freiheit beschreiben, wenn sie kein Kopftuch tragen dürfen. Lara (Gym18) kritisiert eine Art Blickregime, mit dem Muslima abgewertet würden und so in ihrer Freiheit eingeschränkt werden. Darüber hinaus kritisiert sie die Verknüpfung von der Assoziation

von Muslim_innen mit Terrorismus, da es genauso Christen gäbe, die „Dinge falsch machen“. Von solchen Argumentationsfiguren aus können gesellschaftliche Praktiken der Zuschreibung und Homogenisierung problematisiert werden. Insgesamt vier Schüler_innen bringen die Lebenswirklichkeit von als Muslim_innen gelesenen Menschen mit – als solchem explizit bezeichneten – Rassismus in Verbindung. Memnun (HS08) schildert einen Vorfall in seiner Klasse (3.2.2). Als eine Mitschülerin nach den Sommerferien wieder zur Schule kam, trug sie ein Kopftuch, woraufhin die Lehrerin sie „angemacht“ habe: „Warum trägst du ein Kopftuch? Haben Deine Eltern dich gezwungen? Du brauchst das nicht zu machen?“ Er stellt dieses Verhalten in den gesellschaftlichen Kontext, in dem „viele denken“, „also andere Menschen, also Deutsche und so“, dass die „Ausländer immer [von unseren Eltern] gezwungen“ würden, ein Kopftuch zu tragen. Die Mitschülerin habe hingegen erklärt, dass sie es „freiwillig“ mache. Dies sei der Lehrerin aber egal gewesen. Memnun hält das Verhalten der Lehrerin für „rassistisch“. Durch das Überhören der Perspektive der Mitschülerin wurde ihre Selbstbestimmung doppelt negiert. Durch dieses Verhalten erhebt sich die Lehrerin in die Rolle der okzidental Retterin des orientalen Mädchens, das vor dem orientalen Patriarchat geschützt werden muss. Die „angenommene Unterdrückung einer Kopftuch tragenden Frau“ wird dabei zur „Folie, auf der man sich einer Wertgemeinschaft“ versichert, die auf der Ablehnung „orientalischer Sitten“ basiert, oder anders ausgedrückt, einen Okzident konstruiert (Dietze 2009: 24). Memnun – dessen Wissen und intellektuelle Fähigkeiten vor dem Interview massiv durch seine Lehrerinnen abgewertet wurden (2.1.2) – analysiert hier die Artikulation von antimuslimischem Othering über die Rhetorik der Gendergleichheit. Eine dekoloniale politische Bildung kann hier anknüpfen und die Machtwirkungen des antimuslimischen Rassismus zum Thema machen, der für viele Lernende selbst ein zentrales Element ihrer Lebenswelt darstellt.

4.2.3.2.2 Zum Integrationsparadigma als Verhandlungsraum von (Nicht-)Zugehörigkeit

Das Sprechen um die Frage nationaler Zugehörigkeitskonstruktionen wurde in den Lernendenvorstellungen oft in Bezug auf ‚Integration‘ thematisiert (3.3.4). Mit ‚Integration‘ wurde anhand der Frage des Zugehörigwerdens die Frage der Differenzmarker des Zugehörigseins mitthematisiert. Dabei konnte ich die drei Felder Sprache, Arbeit und Kultur ausmachen, in denen Bedingungen für ‚Integration‘ verhandelt wurden. Während über die Hälfte der Schüler_innen die Diskussion der (Nicht-)Zugehörigkeit mit Sprache verbindet, wurde Arbeit nur von etwa einem Fünftel thematisiert. Während ‚Kultur‘ oder die vermeintliche

Unterschiedlichkeit von Wertesystemen zwar häufig als Differenzmarker fungiert, wird es in den Vorstellungen über den Prozess und die Bedingungen des Zugehörigwerdens nur selten thematisiert. Quer dazu liegt meine Analyse der Vorstellungen über ‚Integration‘, die diese Vorstellungen in ein Spektrum einordnet, das sich von einer vereindeutigenden Differenzkonstruktion, der damit zusammenhängenden Homogenisierung der Dominanzgesellschaft und der Vereinseitigung des Anpassungsimperativs an die Migrationsanderen über ambivalente Haltung hin zu einer Perspektive der Migrationsanderen und der Machtwirkungen des Integrationsparadigmas erstreckt.

Für Michael (HS18; 3.3.4) sind die Vorstellungen von ‚Integration‘ mit einer klaren Unterscheidung in ‚Wir‘ und die ‚Anderen‘ verbunden und bestehen im Imperativ der Dominanzgesellschaft an Migrationsandere sich anzupassen. Wobei das Ziel nicht ist, die Differenz durch Assimilation zu überwinden. Vielmehr bestimmt der Imperativ die Bedingungen, die die Anwesenheit der Migrationsanderen rechtfertigt. Aus einer dominanzgesellschaftlichen Perspektive wägt er die Kosten für die Gesellschaft und den Sozialstaat ab, „wir die hier behalten“. Dies impliziert die Legitimierung einer Verfügungsgewalt der einen über die andere Gruppe. Die beiden von ihm genannten Bedingungen für die Anwesenheit in Deutschland sind Sprache und Arbeit. Sie sollten eine Arbeit haben und Deutsch sprechen. Insbesondere im öffentlichen Raum erscheinen.

Michael findet, dass „die ja eigentlich auch Deutsch reden“ könnten. Sein „Können“ scheint eher ein Sollen zu meinen. Er formuliert mit dieser Vorstellung die Hoffnung auf einen Imperativ des Deutsch Redens im öffentlichen Raum. Er schränkt dies für diejenigen ein, die noch nicht so lange hier seien und deswegen noch nicht genug Zeit gehabt hätten, genügend Deutsch zu lernen. Diese Befürwortung eines Imperativs des Deutsch Redens im öffentlichen Raum untermauert er mit einem Beispiel. So redeten viele in seiner Stadt Türkisch. Wenn dann Türkisch gesprochen werde, könne man ja nie wissen, ob man gerade beleidigt werden würde.

Auf Nachfrage stellt er eine Situation vor, in der er möglicherweise auf Türkisch beleidigt worden sei, er und sein „Kumpel“ aber nur auf Deutsch hätten reden können, also keine Möglichkeit gehabt hätten, miteinander zu reden, ohne von den anderen verstanden zu werden. Implizit erkennt Michael hier die Kompetenz der Mehrsprachigkeit an. Damit ist er vielen Diskursen in und um Schulen weit voraus. Er nimmt dabei aber die Kompetenz der Mehrsprachigkeit als Bedrohung wahr. In den in seiner Vorstellung ethnisch strukturierten Konflikten wünscht er sich eine Art kommunikative Chancengleichheit, die dadurch erreicht werden könnte, dass alle im öffentlichen Raum Deutsch sprechen müssten.

Melina (Gym08; 3.3.4) ist weniger offen exkludierend, formuliert aber fünf Aspekte, die für sie zentral für ‚Integration‘ und gleichzeitig für die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit seien: „Akzentfreies Deutsch“, „höfliche“ Umgangsformen, eine „wohlbehütete“, monogame Familie mit einer angemessenen Anzahl an Kindern, ein ‚gutes‘ Bildungsniveau und ein „geregeltes Leben“. Hier konstruiert sie eine Art Blaupause dafür, wie zugehörige Subjekte in einer nationalen Ordnung, von der sie sich als Teil begreift, strukturiert sein sollten. Sie konstruiert hier also eine natio-ethno-kulturelle Norm. Die Akzentfreiheit von Sprache verweist hier auf eine nationale Sprachgemeinschaft, dessen Gemeinschaftlichkeit weit über die Kommunikationsfähigkeit hinausgeht und dabei offensichtlich Menschen, die Deutsch nicht als Erstsprache gelernt haben, aus diesem nationalen Kollektiv ausschließt. Die Umgangsformen verweisen auf eine kulturalisierte Differenz, die entweder auf unterschiedliche ‚kulturelle‘ Mentalitäten verweist. Gleiches gilt für die Familienstruktur, mit der hier implizit das Bild der migrantischen Großfamilie und die imaginierte muslimische Polygamie als Differenzmarker angesprochen werden. Das Familienbild scheint auf eine heteronormative Kernfamilie zu referieren. Bemerkenswert ist das Bildungsniveau, mit dem sie zu der Genderdimension noch den Aspekt der sozialen Klassierung in ihre Blaupause einschreibt. Diese Aspekte fungieren dabei zugleich ex negativo als Zuschreibungen für Migrationsandere. Sie problematisiert dabei selber ihr Bild und führt an, dass dies natürlich nicht immer so und ein „typisches Bild“ sei, doch diese Differenzmarker sind – wenn auch nicht offensiv vorgetragen, so doch präsent in ihren Vorstellungen von ‚Integration‘ und Zugehörigkeit.

So gibt es auch eine große Gruppe an Schüler_innen, deren Integrationsverständnis ich als entspannten Anpassungsdruck charakterisieren würde. Der Ausdruck entspannter Anpassungsdruck soll durch die Spannung zwischen den Begriffsteilen ‚entspannt‘ und ‚Druck‘ deutlich machen, dass zum einen keine repressiven oder explizit ausschließende Maßnahmen befürwortet oder erwähnt werden, sondern Offenheit und Vielfalt befürwortet werden, aber zum anderen gleichzeitig ein Normalisierungsregime und ein Erwartungshorizont konstruiert wird, der von vielen nicht als entspannt, sondern eben als Druck empfunden wird. In diesem Rahmen werden zwar einseitige Anpassungsleistungen von Seiten der Migrationsanderen erwartet, es wird aber immer betont, dass man – wie etwa Clara (Gym11) – „man sich hier einleben“ sollte, aber „immer noch man selbst bleiben“ könne. Zentral für den Prozess der Anpassung ist für sie die Sprache, die man „einigermaßen [...] beherrschen“ sollte. Diese Haltung als entspannt zu bezeichnen, soll nicht die Verwobenheit zu den machtvollen und gewaltvollen Wirkungen des Integrationsparadigmas dethematisieren. Dieser Ausdruck macht

nur Sinn in Relation zum repressiven Duktus der ‚Integration‘ in der Öffentlichkeit. Dabei bleiben die prinzipiellen Problematiken des Integrationsparadigmas bestehen. So führt sie zum Beispiel aus, dass ‚Integration‘ für sie bedeuten würde, dass „du [...] immer noch normal reden“ kannst. Die normalisierende, exkludierende Sprachgemeinschaft stellt hier ihre Denkvoraussetzung dar, mit der sie das Gegenüber – „du“ – anspricht und unterscheiden kann, wer „normal“ redet und dazu gehört – und wer eben nicht.

Dabei müssen auch die damit verbundenen Regierungstechniken in den Blick genommen werden, die in den letzten Jahren, beispielsweise durch das 2005 ratifizierte Zuwanderungsgesetz insbesondere Sprache und Arbeit als wesentliche Felder der juristisch-staatlichen Bestimmung des Bleibe- und Aufenthaltsrechts etabliert haben. Diese migrationspolitische Ebene kann durch Bildung – möglicherweise mit Bezug zu den Kämpfen um Teilhabe – ein didaktischer Ausgangspunkt sein.

Um ein Misstrauen oder eine kritische Reflexion von ‚Integration‘ in Bildungsräumen zu ermöglichen, kann an zahlreiche Lernendenvorstellungen angeknüpft werden. Schwierig zu fassen und didaktisch umzusetzen scheint mir aber die vorherrschende Strategie von als Migrationsanderen gelesenen Schüler_innen zu sein, die Logik und Begriffe der ‚Integration‘, möglichst auszuspüren (3.3.4). Dabei ist es natürlich ein aussichtsreiche Strategie, das durch die Logik von ‚Integration‘ strukturierte Feld, erst gar nicht zu betreten, zumindest wenn es vermeidbar ist. Diese Strategie muss auch didaktisch ernst genommen werden und kann darin münden, Unterrichtsinhalte dementsprechend zu gestalten, dass migrationsgesellschaftliche Fragen ohne den Frame des Integrationsparadigmas behandelt werden. Gleichzeitig ist das Integrationsparadigma gesellschaftlich und in den Lernendenvorstellungen derart wirkungsmächtig, dass die Erfolgsaussichten dieses Ansatzes begrenzt sind.

Es gibt aber weitere kritische Umgangsweisen mit diesem Thema. Ein didaktischer Ansatz könnte darin bestehen, Perspektiven von als zu ‚integrierenden‘ Gelesenen sichtbar zu machen und mit in den Unterricht einzubeziehen. So könnten die machtvollen Wirkweisen des Integrationsparadigmas sichtbar gemacht werden. Beispielsweise Özgür (Gym15) schildert eine Strategie, wie Migrationsandere mit dem durch ‚Integration‘ bestimmten Feld umgingen. Die von ihm geschilderte Strategie zielt darauf ab, möglichst nicht aufzufallen. Auffallen tut man scheinbar aus seiner Perspektive in dem Moment, wo man als Migrationsanderer gesehen wird. Nach Özgür müsse man sich anstrengen, sich zu integrieren, „um zu lernen, wie man sich verhalten soll möglichst, um eben nicht so [...] aufzufallen“. Es geht hier also nicht um den Prozess des Zugehörigwerdens, sondern vielmehr darum, weniger – nicht in diesem Maße – als nicht-zugehörig gesehen zu

werden. Das Ziel der Erlangung nicht-prekärer Zugehörigkeit scheint für ihn nicht in Sicht – eine *mission impossible* – zu sein. Hier wird deutlich, wie gewaltvoll diese Prozesse des Otherings und das damit verbundene Integrationsparadigma offenbar ist. Für Bildungsprozesse erscheint eine solche Sichtbarmachung von Widerstands- und Überlebensstrategien von Migrationsanderen aber auch als problematisch. Eine solche Sichtbarmachung birgt die Gefahr, Schutzräume von Migrationsanderen zu nehmen und damit Verletzlichkeit zu erhöhen. Für einen geschützten auf Empowerment zielenden Bildungsraum kann dies hingegen Teil eines Austausches über Rassismuserfahrungen und Widerstandsstrategien sein und in diesem Sinne stärkend wirken.

Bilal (HS15) eröffnet die Perspektive einer Verschiebung des Sprechens über Integration, in dem er Integration nicht als Erbringungsleistung der Migrant_innen für die möglicherweise gestattete Zugehörigkeit oder im Sinne einer Funktionalität für die Dominanzgesellschaft fasst, sondern als den schwierigen Prozess der Erlangung der Fähigkeiten, in der neuen Gesellschaft ein gutes und selbstständiges Leben führen zu können. Er hält es dabei nicht für nötig, dass sich Zugezogene „komplett integrieren“ würden. Mit komplett integrieren meint er scheinbar, dass die eigene Lebensart sich an die Dominanzgesellschaft anpassen würde. Als Beispiel führt er an, dass man auch „Alkohol und so trinken“ würde. Dies weist implizit die unterstellte Überlegenheit der Dominanzgesellschaft zurück, da aus seiner Sicht Alkohol trinken nichts Erstrebenswertes darstellt – oder zumindest nichts, was eine Überlegenheit rechtfertigen würde. Eine solche Perspektive, die Perspektiven weg von der normsetzenden dominanzgesellschaftlichen Perspektive verschieben und über satirische Spiegelungen die Substanz des Integrationszwangs infrage stellen, können ein Anknüpfungspunkt darstellen, um den Prozess der hierarchisierten Differenzierung der Zugehörigkeiten, der sich im Zuge des hegemonialen Sprechens über ‚Integration‘ vollzieht, deutlich zu machen. Eine ähnliche Umkehrung der Perspektive findet sich bei Niklas (HS17), der zunächst eine klare Unterscheidung von der Wir- und der Nicht-Wir-Gruppe einführt, die er an einseitige Anpassungsleistungen von Migrationsanderen knüpft. Doch im Interviewverlauf dreht er diesen Imperativ um und formuliert als zentrale Bedingung von Integration, dass – in seinem Beispiel – die aufnehmende Schulklasse sich wie gegenüber einem Gast verhält, nicht ausschließend agiert und ihn „in die Gruppe aufnimmt“. Dabei läuft das Bild des Gastes natürlich Gefahr, ähnlich wie in der Zeit der ‚Gastarbeiter_innen‘, die diskursive Hoheit bei der Dominanzgesellschaft zu belassen, die letztlich auch das Recht behält, den Gastaufenthalt beenden zu können.

Sabine Achour beschäftigt sich als eine von wenigen im Feld der politischen Bildung mit ‚Integration‘ und Muslim_innen (Achour 2013). Dabei erscheint

aus einer Perspektive dekolonialer politischer Bildung die – wenn auch um den Aspekt der „politischen Integration“ (Achour 2013: 11) erweiterte – Übernahme der prinzipiellen Rahmenbedingungen des Integrationsparadigmas als problematisch. Mit ihrem Integrationsbegriff schließt sie an Esser an und fügt seinen vier Kategorien der kulturellen, strukturellen, sozialen und identifikativen ‚Integration‘ die politische hinzu (ebd.). Ein solcher Ansatz läuft Gefahr, die machtvollen Implikationen des Integrationsparadigmas zu reproduzieren bzw. zumindest anschlussfähig für eine solche Perspektive zu bleiben. Andreas Lutter problematisiert in seiner empirischen Studie die „Integration im Bürgerbewusstsein von SchülerInnen“ (Lutter 2011). Dabei arbeitet er unter anderem das problematische Verständnis von ‚Integration‘ heraus, die als einseitige Assimilationsleistung von Migrationsanderen verstanden wird. Aus einer dekolonialen, rassismuskritischen Perspektive müssen jedoch noch andere Aspekte mitberücksichtigt werden. In seinem Text *Deutsche Integrationspolitik als koloniale Praxis* geht Kien Nghi Ha einigen dieser Aspekte nach und stellt dabei folgendes fest: „Obwohl die rassistischen Ambivalenzen und Widersprüche der sich liberal und tolerant gebenden Integration(an)gebote offenkundig sind, werden sie selten diskutiert.“ (Ha 2007a: 117) Vor diesem Hintergrund werde ich im Folgenden kurz dekoloniale und rassismuskritische Problematisierungen von ‚Integration‘ skizzieren.

Serhat Karakayalı beschreibt ‚Integration‘ ausgehend von seiner Analyse des *Nationalen Integrationsplans* als „catch-all-phrase“ (Karakayalı 2007), der Fördermaßnahmen von Migrant_innen umfasst und sich als Neuformulierung einer konservativen, nationalistischen ‚Leitkultur‘ präsentiert. Manuela Bojadžijev stellt gegenwärtige Integrationspolitiken in den Kontext der Geschichte der Kämpfe der Migration. In den späten 1950er Jahren im Rahmen der Anwerbspolitik der sogenannten ‚Gastarbeiter‘ wurde von einer begrenzten Aufenthaltsdauer ausgegangen und für diese Politik war dementsprechend „die Vorstellung der ‚Nichtintegration‘“ (Tsianos 2014: 61) konstitutiv. Spätestens im Zuge der Politik des Anwerbestopps 1973 wurde klar, dass ein großer Teil der Migrant_innen bleiben würde. Längst schon hatten sich Migrant_innen in zahlreichen Feldern sozialen Bewegungen angeschlossen oder diese initiiert, die für eine ‚Integration‘, also gesellschaftliche Teilhabe und Ende der exkludierenden Strukturen, eintraten. „Integration bezeichnete im Kontext der ausländerpolitischen Maßnahmen der 1970er Jahre eine Rekuperation der Widerstandspraktiken und Kämpfe der MigrantInnen.“ (Bojadžijev 2006) Im Rahmen dieser Rekuperation tauchen die Forderungen der Migrant_innen in staatlichen Politiken wieder auf – nur unter veränderten Vorzeichen:

„Benannten MigrantInnen in ihren Kämpfen die Ausschlussmechanismen ihrer Kinder aus dem nationalen Schulsystem, so taucht dies als Maßnahme zur Prävention möglicher zukünftiger ‚Konflikttherde‘ im Integrationsforderungskatalog wieder auf. Diesmal aber umgekehrt zur Artikulation in den Kämpfen der Migration: Es geht nicht mehr um ein Recht auf Bildung, sondern um die Pflicht der so genannten zweiten Generation, sich sprachlich, kulturell und ‚staatsbürgerlich‘ für ein unbefristetes Aufenthaltsrecht zu qualifizieren. Kämpften MigrantInnen in den Mietstreiks um angemessene Wohnverhältnisse, taucht dies in der administrativen Verordnung, ein Wohnraum von mindestens 12 qm pro Person müsse zur Gewährung einer Aufenthaltserlaubnis gewährleistet werden, repressiv und restriktiv wieder auf. Forderten MigrantInnen eine soziale Infrastruktur zur Artikulation und Repräsentation ihrer ‚Bedürfnisse‘, schlägt sich dies in den 1970er Jahren in der institutionalisierten Form der ‚Ausländerpädagogik‘ nieder, die ‚Ausländer‘ als neues Klientel funktionalisiert.“ (ebd.)

Die Forderung nach gleichen Rechten wird dabei im „Dispositiv der Integration“ (ebd.) absorbiert. Die Forderung nach Kollektivrechten wurde in individuell zu erbringende Leistungen übersetzt und die Bevölkerung auf „dubiose Weise neu homogenisiert“ (ebd.).

‚Integration‘ erscheint im hegemonialen Diskurs als unhintergebares Deutungsmuster von Wirklichkeit. Im Anschluss an Paul Mecheril (2011) kann ‚Integration‘ als ein Dispositiv verstanden werden, das Wirklichkeit schafft. Unter diesem Dispositiv versteht Mecheril „Bündel von Vorkehrungen, Maßnahmen und Interpretationsformen, mit dem es in öffentlichen Debatten gelingt, die Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ plausibel, akzeptabel, selbstverständlich und legitim zu machen“ (2011). Max Czollek betont in seinem Buch *Desintegriert euch!*, dass „jedes Integrationsdenken“ ein Zentrum imaginiert, „das schon lange nicht mehr der gesellschaftlichen Realität entspricht, in der ich oder meine Freund*innen leben“ (Czollek 2018: 16). Diese Realitätsferne zeige sich „besonders deutlich im beständig wiederkehrenden Gewese um die deutsche Leitkultur“ (ebd.). Aus einer jüdischen Perspektiven problematisiert er nicht nur die Ausgrenzung von Muslim_innen, sondern ebenso die Vereinnahmung des Jüdischen für die Konstruktion dieser nationalen Leitkultur (Czollek 2018). Wenn die Annahmen des Integrationsparadigmas an der migrationsgesellschaftlichen Lebensrealität der meisten Menschen vorbei gehen, stellt sich die Frage, der Sinnhaftigkeit.

Doch ‚Integration‘ zielt nicht auf die Suche nach einer Möglichkeit, gleichberechtigt und demokratisch das gemeinsame Leben zu organisieren, sondern stellt vielmehr eine Form dar, das natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsregime zu reorganisieren und damit zu perpetuieren. Dabei entfaltet das Integrationsdispositiv in

seiner Negation seine „normative Kraft“ (Mecheril 2011). Es basiert auf „Negativnarrativen über die ‚verweigerte‘, ‚misslungene‘, die ‚verpasste‘ oder gar die ‚unmögliche‘ Integration“ (ebd.). Im Integrationsparadigma werden so in erster Linie Menschen zu nationalen Anderen gemacht. Auch von Menschen, die seit Generationen in Deutschland wohnen und die weiterhin als ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ geandert werden, werden Integrationsleistungen verlangt, – positiv oder negativ – bewertet und damit die Möglichkeit der Aberkennung der Zugehörigkeit permanent offengehalten. María do Mar Castro Varela analysiert ‚Integration‘ als eine Form der Gouvernamentalität, die als – staatliche und nicht-staatliche – Regierungstechnik verstanden werden kann, mit der ein Normalisierungs- und Disziplinierungsregime etabliert wird, das in soziale Prozesse und Subjektivierungsweisen hineinwirkt (2013: 33).

Mit diesem Punkt haben sich auch Markus Schmitz und Kien Nghi Ha beschäftigt. In ihrem Text *Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel postkolonialer Kritik* (2006) analysieren sie das Programm und die Praxen der Integrationskurse als Überwachungs- und Disziplinierungstechnik. Diese stellen sie in eine Tradition sowohl des deutschen Nationalismus mit seinem Volksbegriff und der nationalistischen Pädagogik als auch des Kolonialismus, in dem kulturelle Hierarchisierungen den Ausgangspunkt der zivilisatorischen Mission darstellten.¹⁰ Die Integrationskurse erscheinen als eine Art Eignungsprüfung für die nationale Nutzbarkeit, das mit einem System von Sanktionierungen durchgesetzt wird (Ha/Schmitz 2006). Auch Naika Foroutan stellt die gegenwärtige „Kopplung“ der Migrationsfrage an die Diskursfigur der „gescheiterte[n] Integration“ in den Kontext der „Nachwirkungen kolonialer Strukturen“ und sieht ein Wissen über diese koloniale Kontinuität als

¹⁰Ich habe in meiner Skizze (mindestens) zwei konkurrierende Theoriestränge der Rassismuskritik einfach zusammengeführt bzw. nebeneinander gestellt. Die dahinter liegende Überlegung will ich kurz transparent machen. Beispielsweise Pieper, Panagiotidis und Tsianos (2011: 198) formulierten eine Kritik an Kien Nghi Ha, dem sie vorwarfen durch die Herausarbeitung der Kontinuitäten kolonialer Logiken das Theorem eines quasi überhistorischen Rassismus vorauszusetzen, indem Kämpfe und Verschiebungen ausgeblendet würden. Damit eröffnen sie aus meiner Sicht einen problematischen Widerspruch. Ich finde ihr Ziel überzeugend, ausgehend von einer materialistischen Analyse von Herrschaft die Kämpfe und die von ihr eingeleiteten Verschiebungen bzw. Konjunkturen des Rassismus zu analysieren. Dabei suggerieren die Kritiker_innen aber, dass solche Kämpfe vor 1949 nicht stattgefunden hätten und blenden damit mindestens ein Jahrhundert der Kämpfe der Migration in Deutschland aus. In der rekonstruktiven Transformation von Herrschaft ist dabei ein Zurückgreifen auf koloniale Techniken durchaus plausibel und erscheinen als wichtige Bestandteile einer rassismuskritischen Analyse.

zentral an, um „strukturelle, politische und rechtliche Ungleichheiten sowie symbolische Ausschlüsse“ (Foroutan 2019: 53) angemessen kontextualisieren und verstehen zu können. Im Sammelband *No integration?!* wird aus verschiedenen kulturwissenschaftlichen Perspektiven gezeigt, wie die Hegemonie von ‚Integration‘ nicht nur als eine „konjunkturelle Schwankung“, sondern vielmehr als ein „Paradigmenwechsel“ (Hess/Moser 2009: 13) zu verstehen ist.

Die Initiative *Integration? Nein Danke!*, die sich im Zuge der Auseinandersetzungen um die Veröffentlichung der rassistischen Thesen von Sarrazin gegründet hat und in den Diskurs intervenieren wollte, fasst ihre Kritik am Integrationsparadigma folgendermaßen:

„Ein Wort, das ein Angebot vortäuscht und Rassismus verschleiern will. Der Begriff Integration hört sich harmlos gar positiv an, aber dahinter verbirgt sich eine systematische Politik der Ausgrenzung. Unter Androhung von Repressalien sollen sich die integrieren, die eh schon zu den Entrechteten gehören.“ (aus dem Kampagnenflyer von *Integration? Nein Danke!*)

Explizit thematisieren sie hier die Problematik, dass der Begriff ‚Integration‘ zunächst kaum problematisierbar erscheint. Dafür bedarf es angesichts der Unschärfe des Integrationsbegriffes Konzepte, die sprachliche Instrumente zur Verfügung stellen, mit denen die integrationsparadigmatischen Machtwirkungen in der Gesellschaft, aber auch in der eigenen Lebenswelt, sichtbar und problematisierbar gemacht werden können.

Gerade aus Sicht einer politischen Bildung ist ein weiterer Aspekt relevant, den ich hier kurz anführen werde. Das Netzwerk Kritische Migrations- und Grenzregimeforschung (kritnet) hat 2010 die Stellungnahme *Demokratie statt Integration* veröffentlicht:

„Wir wollen das offensichtliche klar stellen. Wir leben in einer Einwanderungsgesellschaft. Das bedeutet: Wenn wir über Verhältnisse und das Zusammenleben in dieser Gesellschaft sprechen wollen, dann müssen wir aufhören, von Integration zu reden. Integration heißt, dass man Menschen, die in diesem Land arbeiten, Kinder bekommen, alt werden und sterben, einen Verhaltenskodex aufnötigt, bevor sie gleichberechtigt dazugehören. Aber Demokratie ist kein Golfclub. Demokratie heißt, dass alle Menschen das Recht haben, für sich und gemeinsam zu befinden, wie sie miteinander leben wollen. Die Rede von der Integration ist die Feindin der Demokratie.“ (Kritnet 2010, zitiert nach Castro Varela 2013: 46 f)

Eine dekoloniale politische Bildung hätte die Aufgabe, auch solche Perspektiven in Bildungsräumen sichtbar zu machen. Dabei kann sie an die zahlreichen Vorstellungen der Schüler_innen anknüpfen, in denen sie auf die eine oder andere Weise ihr Unwohlsein mit dem Integrationsparadigma gezeigt haben, es aber selten artikulieren konnten. Um das Integrationsparadigma zu denaturalisieren, seine Grundannahmen und die von ihr geschaffene Wirklichkeit als eine unter mehreren möglichen erscheinen zu lassen, braucht es alternative Sichtweisen im Unterricht. Ohne die Möglichkeit, mehrere Perspektiven miteinzubeziehen, kann politische Bildung ihrem Ziel, Lernende zu befähigen, sich als mündige Subjekte in der Gesellschaft zu bewegen, über sie zu reflektieren und in ihr reflektierte Handlungsfähigkeit zu entwickeln, nicht näher kommen. Aus einer dekolonialen Perspektive erscheint es unerlässlich, die Machtwirkungen des Integrationsparadigmas und die damit verbundene Konstruktion einer Eigengruppe sowie einer Fremdgruppe und damit das natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsregime zu unterlaufen und zu kritisieren.

4.2.3.2.3 Prekarisierungen postmigrantischer Zugehörigkeiten

Das Integrationsparadigma kann auch als eine Reaktion darauf verstanden werden, dass das „Phantasma des natio-ethno-kulturellen ‚Wir‘ in eine Krise geraten ist“ (Mecheril 2011). Mit den Vorstellungen über und den Umgangsweisen mit der Transformation dieses natio-ethno-kulturellen Wirs setze ich mich in diesem Abschnitt auseinander. Aus den Lernendenvorstellungen habe ich vier verschiedene Typen des Umgangs mit Prozessen der Veruneindeutigung und der Vorstellung ‚kultureller‘ Vielfalt in der postmigrantischen Gesellschaft herausgearbeitet. Diese sind im Abschnitt zu Hybridität zusammengefasst (3.3.5). Hybridität ist ein komplexer, oft widersprüchlich verwendeter Begriff und nicht zuletzt angesichts seiner langen Geschichte als Kategorie kolonialer Rassendiskurse höchst problematisch (Ha 2010b). Nicht trotz, sondern aufgrund dieser problematischen Geschichte erscheint er als geeignet, um die gegenwärtigen Prozesse zu beschreiben. Unter Hybridität werden in der Analyse die Vorstellungen von ‚Vermischung‘ und *vice versa* auch ‚Reinheit‘ ‚kultureller‘ ‚Identitäten‘ gefasst. Bei einer kleinen Gruppe der interviewten Schüler_innen löst die Vorstellung der Auflösung klarer ‚identitärer‘ Grenzen, insbesondere in Bezug auf die erhöhte Präsenz von Migrationsanderen im öffentlichen Leben, Irritationen oder Ängste aus. Dabei kann eine Mehrheit der Lernendenvorstellungen dem zweiten und dritten Typ zugeordnet werden. Der zweite Typ befürwortet die Hybridisierung von ‚kulturellen Identitäten‘, da der Andere hier als konsumierbar oder als eine Erweiterung der – insbesondere kulinarischen – Konsummöglichkeiten angesehen wird. Ähnlich wie der zweite, konsumierende Typ befürwortet der dritte migrationsgesellschaftliche

Grenzverwischungen, da dies die Möglichkeit der Erweiterung des persönlichen Erfahrungsraums mit sich brächte. Der vierte Typ von Vorstellungen, die ich bei etwa einem Viertel der Schüler_innen vorfinden konnte, betont die Normalität einer gelebten Hybridität. Damit meine ich, dass die Überschreitung der Grenzen vermeintlich nebeneinander stehender ‚kultureller‘ Identitätskonstruktionen als Normalität angesehen wird. Diese Vorstellungen gehen meistens mit einem Verweis auf die eigene Lebenswelt einher, die von eigener oder familiärer Migrationserfahrung und migrationsgesellschaftlichen Mehrfachzugehörigkeiten geprägt ist.

In Bezug auf den hier zentralen Begriff der Kultur unterscheiden sich die drei ersten Typen wesentlich nur in der Frage der Einstellung, nicht jedoch dem Begriffsverständnis nach. Bei allen drei liegt ein differenzieller, tendenziell essentialistischer Kulturbegriff zugrunde, der eine ‚Kultur‘ an etwas koppelt, das ich hier mal übergangsweise als ‚Ethnizität‘ bezeichne. Nichtsdestotrotz bringt die unterschiedliche Einstellung sehr unterschiedliche Vorstellungen hervor. Für den ersten Typ, bei dem Hybridität Angst und Irritation auslöst, stehen beispielsweise Lennart (HS02) und Marcel (HS06). Lennart sieht in Deutschland und Europa ein Verschwimmen der Kulturen. Es sei nicht mehr so „einheitlich“ wie vor „vierzig, fünfzig Jahren“. Dadurch diagnostiziert er ein weniger an ‚Kultur‘ und die Aufgabe, die nationale Bräuche sowie „unsere Werte“ „ein bisschen hoch[zu]halten“ und an die „Kinder weiterzugeben“. Andernfalls – so seine Angst – ginge diese „verloren“. „Unsere Werte“ – mit ‚uns‘ meint er wahrscheinlich die nationale Gemeinschaft – seien „Pünktlichkeit, Sauberkeit, Ordnung und so was halt“. Auf die Frage, ob andere ‚Kulturen‘ da ganz anders seien, führt er an, dass Menschen aus China oder Japan auch „ordentliche Menschen“ seien. In der Denkbewegung, welche ‚Kultur‘ sich grundlegend von der deutschen unterscheiden würde, assoziiert er antiziganistisch und antisemitisch begründete Gruppen, deren Gültigkeit er jedoch wieder zurückzieht. Seine Diagnose, dass es durch weniger ‚kulturelle‘ Einheitlichkeit weniger an ‚Kultur‘ gäbe, basiert auf der Vorstellung, dass der Gradmesser einer ‚Kultur‘ in seiner Homogenität liege (vgl. dazu den Exkurs zu Herder in 4.2.4). Marcel (HS06) diskutiert das Thema der Vermischung über die Frage der Ehe zwischen Menschen unterschiedlicher ‚Kulturen‘. Sein Beispiel der Heirat eines „Türken oder Kurden“ mit einer ‚deutschen‘ Frau erzeugt bei ihm keine Ablehnung, sondern Irritation. Dann sei „ja auch alles durcheinander“.

Für den zweiten Typ, der den Anderen als begrüßenswerte Erweiterung der – insbesondere kulinarischen – Konsummöglichkeiten fasst, ist der Verweis auf unter ethnischem Label firmierende Restaurants charakteristisch. Der dritte Typ – die Erweiterung des Erfahrungsraums – bezieht sich eher auf kulturelle Praktiken,

von denen man aufgrund des Kontakts zu ‚kulturell‘ Anderen etwas mitbekommen würde. Alexander (Gym05) beschreibt, dass „immer mehr Afrikaner und so“ kämen, die „eine andere Hautfarbe haben und so“. Diese als ‚kulturell‘ Andere konzipierte Gruppe ist nicht auf „Afrikaner“ beschränkt, aber verweist in Bezug auf die Hautfarbe auf eine phänotypisch konstruierte Differenz, mit dem ein bestimmter Grad der kulturalisierten Andersheit verbunden ist. Diese ‚kulturell‘ Anderen brächten auch andere Dinge mit. Im Anschluss an klassische koloniale Bilder behauptet er, dass „die [...] Rhythmus im Blut“ hätten. Dies begrüßt er sehr. Davon sei zu profitieren und es könnte sich „hier ein bisschen was erneuer[n]“. Im zweiten und dritten Typ wird insgesamt eine ‚kulturelle‘ Differenz konstruiert, die durch Migrationsandere verkörpert wird. Von dieser Differenz kann nun individuell oder national profitiert werden. Dabei war in der Analyse oft nicht klar zu ermitteln, inwiefern hier die ‚kulturelle‘ Differenz als statisch gedacht wird oder inwiefern sich durch eine ‚Vermischung‘ im vorgestellten Prozess der multikulturellen Begegnung etwas neues, eine neue ‚kulturelle‘ Formation entwickelt. Bei Alexander ist zweiteres der Fall; der ‚deutschen‘ ‚Kultur‘ wird durch migrationsgesellschaftliche Prozesse mehr Musikalität zu eigen. Er begrüßt migrationsgesellschaftliche Vielfalt – was nicht gleichbedeutend mit Migrationsprozessen ist – und ‚multikulturellen‘ Austausch.

Hinzu ziehen möchte ich hier noch die Analysekategorie der ‚Anderen als Kultur‘. In einigen Lernendenvorstellungen wird dabei das ‚kulturelle‘ Andere einem ‚nicht-kulturellen‘ Eigenen gegenübergestellt (3.3.6). Durch Globalisierungsprozesse bzw. die Gleichheit der Produkte durch den globalisierten Konsum gäbe es, beispielsweise Lara zufolge, in den ‚westlichen‘ Ländern „nicht wirklich viel Kultur“. In „Hannover [...] Amerika oder in Spanien“ sähen alle gleich aus. In Deutschland gäbe es dementsprechend „im Prinzip keine Kultur“. Als Ausnahme benennt sie Bayern, das sie mit „Lederhosen und Dirndl“ assoziiert. Damit etwas als ‚Kultur‘ fungiert, muss es einen differenziellen Charakter haben, also als Spezifisches einer als ‚kulturell‘ verstandenen – ethnischen, nationalen, regionalen oder ähnliches – Gruppe zuzuordnen sein. Ohne diesen differenziellen Charakter wird eine ‚kulturelle‘ Praxis zu einer ‚Nicht-Kultur‘.

In den von mir analysierten Lernendenvorstellungen wurde deutlich, dass ein Kulturbegriff in den Vorstellungen des migrationsgesellschaftlichen Zusammenlebens maßgeblich ist, der größtenteils pluralistisch, offen und tolerant erscheint und gleichzeitig eine ‚kulturelle‘ Differenz und Essenz produziert, die bestehende Zuschreibungen des ‚Eigenen‘ und des ‚Fremden‘, des ‚Normalen‘ und des Anderen hervorbringt. Existierende Formen der Abwertung, Hierarchisierung und Verurteilung erscheinen eher marginal – und nichtsdestotrotz stellt sich

dieses essenzialistische Verständnis von ‚Kultur‘ aus einer dekolonialen Perspektive als problematisch dar. Diese ‚kulturelle‘ Differenz werde ich anhand von Bhabhas Konzept der kolonialen Mimikry interpretieren. Anhand von zwei unterschiedlichen Aspekten von Mimikry werde ich zwei verschiedene Wege gehen. Zunächst werde ich diskutieren, wie diese ‚subtile‘, ‚kulturelle‘ Differenz eine Vision von Gleichheit untergraben kann. In einem zweiten Schritt werde ich unter Einbezug weiterer Lernendenvorstellungen zur ‚Normalität‘ hybrider Verhältnisse aufzeigen, welche dekolonialen Prozesse hier aus meiner Sicht als mögliche aufscheinen.

Bhabha charakterisiert Mimikry als eine postkoloniale Form, in der ‚kulturelle‘ Differenz erscheint, als „die besondere Form der Differenz, die die Mimikry ausmacht – fast dasselbe, aber nicht ganz“ (Bhabha 1994: 132). Hier knüpfe ich argumentativ an den letzten Abschnitt zum Integrationsparadigma an. Die in den Lernendenvorstellungen konstruierte Form der ‚kulturellen‘ Differenz ist ambivalent. Sie erscheint nicht – nur in Ausnahmefällen – als eine totale, unüberwindbare Differenz; die migrationsgesellschaftlich verorteten Subjekte erscheinen als „fast dasselbe“. Aber die Differenz ist nicht verschwunden – „fast dasselbe, aber nicht ganz“, sie schwelt weiter in den Vorstellungen – mal offener, mal versteckter – und perpetuiert das Potenzial aus dieser Fast-Gleichheit eine exkludierende Nicht-Zugehörigkeit werden zu lassen. Mit Bhabha kann diese Form der Differenz als eine spezifische Organisation der (Nicht-)Zugehörigkeit verstanden werden, die die Dichotomie von Inländer_innen und Ausländer_innen übersteigt. Im Rahmen der Mimikry bedeutet „Anglisiertsein ganz ausdrücklich [...], nicht Engländer zu sein“ (Bhabha 1994: 129, Herv. i. O.). Diese postmigrantische Organisation von (Nicht-)Zugehörigkeit kann als – „binäre Differenzierungen und Prozesse der Exklusion“ übersteigende – „neuartige Prozesse einer limitierten Inklusion“ angesehen werden: „Eine neue Staatsbürgerschaft bedeutet nicht eine bedingungslose staatsbürgerliche Anerkennung für ihre Subjekte, sie kann nachträglich eingeschränkt, also auch rückgängig gemacht werden.“ (Tsianos/Karakayalı 2014) Exemplarisch steht dafür die – sehr selten genutzte und dennoch symbolisch wirkmächtige – Möglichkeit der Ausbürgerung von vormalis Eingebürgerten.

Diese Form der Differenz – die fast dasselbe ist, aber nicht ganz – wird auch an der wohl derzeit gängigsten Bezeichnung für die migrationsgesellschaftlichen Anderen deutlich, den sogenannten ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘. Dieser Begriff trat im Kontext einer postmigrantischen Gesellschaft in den Vordergrund, in der die Kämpfe und Sichtbarkeiten von eingebürgerten Migrationsanderen die „Grenze zwischen ‚Ausländern‘ und ‚Deutschen‘ [...] aufzuweichen drohte“, und reformulierte so die „Zugehörigkeitsgrenze“ (Castro Varela 2013: 14).

Der Begriff ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ trat an die Stelle und an die Seite von vorherigen Begriffen der migrationsgesellschaftlichen Anderen, wie ‚Gastarbeiter‘, ‚Ausländerinnen‘, ‚ausländische Bevölkerung‘, ‚Zuwanderinnen‘, ‚Migranten‘, ‚Einwanderer‘ usw. (ebd.: 12). „‚Deutsche‘ wurden zu ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ und damit zu ‚Anderen Deutschen‘.“ (Castro Varela 2013: 14) Dabei ist bedenkenswert, dass diese Unterscheidung nicht primär entlang der Dichotomie der gemachten oder nicht gemachten Migrationserfahrung – ob nun eigene oder familiärer – verläuft:

„Denn nur wenige haben bei der Bezeichnung Migrationshintergrund die Kinder schwedischer oder britischer Einwanderer vor Augen. Die meisten denken dabei an Kinder arabischer, muslimischer, Schwarzer Menschen – also phänotypisch sichtbare oder am Namen erkennbare Personen aus Ländern, die hierarchisch abgewertet und als mit Deutschland ‚kulturell inkompatibel‘ im kollektiven Bewusstsein verankert sind.“ (Foroutan 2019: 67)

Dabei werden beispielsweise Kinder türkisch-deutscher Familien über mehrere Generationen hinweg als Migrant_innen oder ‚mit Migrationshintergrund‘ klassifiziert, während diese Bezeichnung selbst für einen selbst eingewanderten Schweden möglicherweise nicht angewendet wird (ebd.: 56). María do Mar Castro Varela sieht in diesem Sinne in der „Operation der Definierung ‚Anderer Deutscher‘“ die Reifizierung des „biologistische[n] Abstammungsnarrativ“ (Castro Varela 2013: 15). Bhabha fasst dies unter der „inneren Inkompatibilität von Empire und Nation“, die in der Figur der Mimikry einen „ethnischen und kulturellen Vorrang“ diagnostiziert, durch das „das ‚Nationale‘ nicht mehr naturalisierbar¹¹ ist“ (Bhabha 1994: 129).

María do Mar Castro Varela spricht in diesem Zusammenhang von Deutsch-Werden und Anders bleiben (Castro Varela 2013: 16). Diese Veränderungsprozesse können als „koloniale Mimikry“ aufgefasst werden, in dem zum einen das „Begehren nach einem reformierten, erkennbaren Anderen als dem Subjekt der Differenz, das fast, aber nicht ganz dasselbe ist“ (Bhabha 1994: 126) durchscheint. In Bezug auf das im letzten Abschnitt diskutierte Integrationsparadigma analysiert Castro Varela hier das Paradox, das in der Integrationsanrufung steckt: „Letztlich zielen auch Integrationspolitiken auf die Produktion von Subjekten, die sich deutsch verhalten, Deutsch sprechen, deutsche Werte und Normen teilen – was immer auch damit gemeint sein soll – und die gleichzeitig nie Deutsche

¹¹ Um Missverständnisse zu vermeiden weise ich hiermit auf eine Problematik des Übersetzens hin: Auf Englisch bedeutet *naturalisation* Einbürgerung.

sein können.“ (Castro Varela 2013: 17) Für diese Form postmigrantischer Zugehörigkeit, die für die fast gleichen, aber nicht ganz gleichen, eine Prekarität der Zugehörigkeit zur Folge hat, lassen sich zahlreiche Beispiele finden.

Dirk Lange und ich haben dies beispielsweise anhand vom Diskurs zu Mesut Özil analysiert (Kleinschmidt/Lange 2020). Wurde dieser bis kurz vor der Fußballweltmeisterschaft 2018 noch als Musterbeispiel gelungener ‚Integration‘ angesehen, wurde seine nationale Zugehörigkeit nach einem Fotoshooting mit dem türkischen Staatspräsidenten grundlegend infrage gestellt. Hier geht es nicht darum zu kritisieren, dass er Wahlkampfhilfe für einen antidemokratische, militaristische und menschenverachtende Politik vorantreibenden Politiker stark machte. Diese Kritik sehe ich als mehr als angebracht. Allerdings wurde anhand dieser Auseinandersetzungen die Fragilität postmigrantischer Zugehörigkeitskonstruktionen offenbar. Mesut Özil, in Gelsenkirchen geboren und aufgewachsen, Schlüsselspieler und Weltmeister mit der deutschen Männer-Nationalmannschaft, sollte auf einmal eindeutige Bekenntnisse zu seiner nationalen Zugehörigkeit bringen. Plötzlich war er der Schuldige für das sportliche Scheitern. In diesem Prozess wurde vorgeführt, wie das nationale Lob der Vielfalt in identitäre Logik umschlagen kann, die nach einer Differenz verlangt, einem Entweder-Oder, das kein Dazwischen akzeptiert. Der Fall steht hier symbolisch dafür, dass die hart erkämpfte Zugehörigkeit für Andere Deutsche scheinbar nie vollständig oder abgeschlossen ist und immer potenziell reversibel und prekär bleibt.

Dies lässt sich auch in gegenwärtigen Formen des Rechtspopulismus sehen, wobei ich diesen nicht am Rand der Gesellschaft, sondern in deren Mitte eingelassen ansehe. Hier wird die postmigrantische Differenz nicht erfunden, sondern nur anders als in liberalen Kreisen interpretiert: „Die Ambivalenz der kolonialen Autorität wandelt sich wiederholt von der *Mimikry* – einer Differenz, die fast nichts ist, aber nicht ganz – zur *Bedrohung* – einer Differenz, die fast total ist, aber nicht ganz.“ (Bhabha 1994: 136) Die Bedrohung kann in zahlreichen Feldern artikuliert werden, von sicherheitspolitischen bis zur Frage der Ressourcenverteilung. Eine besondere Bedrohung entsteht jedoch dadurch, dass – wie beispielsweise auch bei Lennart (HS02) und Marcel (HS06) – die Differenz selbst uneindeutig wird. In einer postmigrantischen Gesellschaft sind Zugehörigkeiten von Veruneindeutigung geprägt. Der Rechtspopulismus versucht wahnhaft, diese Eindeutigkeit wieder herzustellen. Aus Sicht des Mimikry-Ansatzes von Bhabha erscheint das Problem auch dadurch verursacht, dass die Anderen Deutschen zwar wiederholen, aber nicht das Nationale repräsentieren können. Fatima El-Tayeb fasst diesen Zusammenhang unter Aneignung des für antirassistische Zwecke umgedeuteten Begriffs des Kanaken so:

„Die Kanaken drohen die angeblich klare Trennung von Deutschen und ‚Fremden‘ zu gefährden, sie sind weder ganz das eine noch das andere, sondern verkörpern jenen Widerspruch zum internalistischen Modell, der die Gesamtstruktur dessen, was deutsch sein kann und darf, in Frage stellt.“ (El-Tayeb 2016: 65)

4.2.3.2.4 Postmigrantische Strategien

Juliane Karakayalı und Paul Mecheril verstehen diese Formen der Zugehörigkeitsordnungen auch als Antwort auf die Kämpfe der Migration. Sie diskutieren die Frage, wie es zu der dominanten Kriseninszenierung kommen konnte, die „ab Beginn des 21. Jahrhunderts [...] Migration als Integrationsproblem“ (Karakayalı/Mecheril 2018: 231) inszenierte. In dieser Kriseninszenierung geht es nicht nur um die normierend-disziplinierende Zuschreibung der Position der „Integrationswilligen“ und „Integrationsverweigernden“, sondern auch um die (Wieder-)Herstellung der „fraglos integrierten Position des ‚authentischen Deutschen‘“ (ebd.). Diese Kriseninszenierung reagiert dabei auch auf „migrantische Strategien der Bewältigung eines mit Restriktionen durchsetzten Alltags“, welche „alternative Praktiken der sozialen Selbstinklusion und subversiven Praktiken der Zugehörigkeitsaneignung“ ebenso umfassten, wie über Jahrzehnte dauernde politische, kulturelle und alltagsweltliche Kämpfe „um die Anerkennung des Lebens von Eingewanderten als respektierter Teil der gesellschaftlichen Realität“ (ebd.: 230). Diese Kämpfe stellten das Zugehörigkeitsregime ebenso infrage wie das Verständnis dessen, was Deutsch-Sein bedeutete.

„Dieses Verständnis wurde herausgefordert durch die Praktiken von migrationsgesellschaftliche Pluralität affirmierenden, nicht zuletzt migrantischen oder als Migrant_innen adressierten Akteur_innen, die zu einer Verflüssigung und Entgrenzung eben dieser Zugehörigkeitsordnung beitrugen. Je intensiver umkämpft die nationethno-kulturell kodierte Zugehörigkeitsordnung ist, desto größeres Gewicht erhalten Kriseninszenierungen, die wir als Einsätze im Kampf um die legitime Interpretation der Gegenwart begreifen.“ (Karakayalı/Mecheril 2018: 230 f)

Ein solches Verständnis begreift das Zugehörigkeitsregime nicht einfach als Machtausübung oder Herrschaft, sondern vielmehr als Resultat gesellschaftlicher Kämpfe, die so in ihrer „Dynamik und Ambivalenz“ (ebd.: 229) erfassbar werden. Theoretischer Referenzrahmen ist hier der Ansatz der Autonomie der Migration (3.4.1), welcher wiederum auf den Ansatz des Operaismus referiert. Der Ansatz des Operaismus ist im Italien der 1960er Jahre entwickelt worden und begriff die Entwicklungen der kapitalistischen Produktionsweise nicht im Sinne eines Fortschritts, sondern als maßgeblich durch die Kämpfe der Arbeiter_innen vorangetrieben, die „entweder offensiv (Streik) oder in alltäglichen Praktiken

(Sabotage, krankfeiern, langsam arbeiten) gegen ihre Rolle im Produktionsprozess“ (ebd.: 230) kämpften. In Bezug auf das Feld der Migration bedeutet es, vom Konflikt her auf das Moment der Regulation zu blicken und dieses als „Produkt komplexer Aushandlungen ungleicher Akteur_innen sichtbar zu machen“ (ebd.). Ein solches Verständnis verändert die Sicht auf die Konstruktion des nation-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsregime und kann als wichtige Perspektive einer dekolonialen politischen Bildung fungieren.

Ein solches Moment steckt auch in Bhabhas Begriff von Mimikry – ich komme hier also zum anderen Aspekt seines Begriff, anhand dessen ich hier die Schüler_innenvorstellungen und Konsequenzen für die Bildung diskutieren will. Mimikry wird bei Bhabha auch als eine Form des Widerstands verstanden, die zu einer Destabilisierung von Differenzsystemen führen kann: „Unter dem Schutz der Tarnung ist die Mimikry, wie der Fetisch, ein Teil-Objekt, das die normativen Systeme des Wissens über die Autorität von Rasse, Schreiben, Geschichte radikal umwertet.“ (Bhabha 1994: 134) Indem hybride Identifikationen artikuliert und besetzt werden, entsteht ein Ort des „Da-zwischen“ (ebd.: 324), in dem „Differenz weder Eines noch das Andere, sondern *etwas anderes daneben, da-zwischen*,“ (ebd.: 327, Herv. i. O.) ist. Er bezeichnet die sich dadurch ergebenden Räume dementsprechend auch als dritte Räume (*third spaces*). Dabei ist sein Konzept von Hybridität nicht etwa dadurch gekennzeichnet, dass hier migrantisierte Subjekte einen Ort jenseits von eigentlich festen Identifikationen einnehmen, sondern vielmehr wird von diesen Orten des Da-zwischen, diesen Orten der Mimikry „Ambivalenz des kolonialen Diskurses“ und die Illusion von Identitäten enthüllt und damit „gleichzeitig dessen Autorität“ (ebd.: 130) aufgebrochen. In den Lernendenvorstellungen kann hier der vierte Typ eines Hybriditätsverständnisses (3.3.5) wichtige Hinweise geben, den ich als Normalität gelebter Hybridität bezeichne.

Memnun (HS08) beschreibt sich selbst als „halb Deutsch und halb Palästinenser“, was im Kontext seiner Ausführungen aber nicht als additiv verstanden wird. Diese doppelte Identifikation ist mehr – oder weniger – als die Doppelung zweier Identifikationen. Er bezeichnet es als „so ein Mischmasch“. Dieser ‚Ort‘ der Identifikation ist nicht sowohl-als-auch und auch nicht weder-noch. Dies wird besonders durch seine Kontextualisierung deutlich, die seine Identifikation in einen Kontext mit seiner Begeisterung für Hip Hop setzt, die er damit begründet, dass dort Migrationsandere ihre Erfahrungen als Migrationsandere reflektieren. Die Gruppe, mit der er sich hier identifiziert, beschreibt er als „so Ausländer, die hier so herkommen nach Deutschland – aus dem Iran, türkische Kurden oder irgendwie so was – und dann so rappen, wie die so aufgewachsen sind hier. Und wie da.“ Seine Identifikation begründet sich hier nicht auf einer ‚kulturellen‘,

essenzialistischen Differenz, sondern durch die Erfahrung als Migrationsanderer. Statt die Position der Dominanzgesellschaft einzunehmen und die als ‚kulturell‘ anders Vorgestellten daraufhin zu sehen, inwiefern sie für die Dominanzgesellschaft irritierend oder bereichernd sein können, erscheint für ihn diese Form der von ihm selbst und anderen gelebten Hybridität als alltäglich und normal. Das koloniale Begehren nach Vereindeutigung ist bei ihm nicht feststellbar. Erol Yıldız hat ähnliches im Rahmen einer Studie zu postmigrantischen Verortungspraktiken festgestellt:

„Gerade Jugendliche der zweiten und dritten Generation setzen sich sowohl mit der Migrationsgeschichte ihrer Eltern als auch mit der Gesellschaft, in der sie aufgewachsen sind, auseinander und entwickeln daraus hybride Welten. In dieser Rekonstruktionsarbeit betreiben sie eine Art ‚Erinnerungsarchäologie‘ und versuchen andere Geschichten, die bisher nicht erzählt wurden, in das öffentliche Gedächtnis zu bringen. Dabei geht es nicht mehr um Eindeutigkeit und binäre Zuordnungen, sondern um Überschneidungen, Grenz- und Zwischenräume, um Kreuzungen und simultane Zugehörigkeiten, die eine völlig andere Sicht auf die Migrationsgesellschaft eröffnen.“ (2013: 144 f)

Solche dynamischen und prozesshaften Identifikationen des Da-zwischens stehen „vereindeutigenden Migrationsdiskursen gegenüber, die ein statisches Bild migrantischer Identitäten zeichnen“ und die dementsprechend an „vermeintlich eindeutige ethnische oder kulturelle Zugehörigkeit gebunden sind“ (Ploder 2013: 147). Andrea Ploder zählt zu diesen vereindeutigenden Konstruktionen sowohl pejorative als auch „positive Essenzialisierungen, die MigrantInnen auf die ‚Exotik ihrer Heimatkultur‘ festlegen, und ein friedliches Miteinander in einer ‚multikulturellen Gesellschaft‘ propagieren“ (ebd.).

Memnun entzieht sich hier einer Vereindeutigung. Dies kann als „widerständige Positionierungen im Sinne Bhabhas“ (ebd.: 148) gedeutet werden.

„Durch dieses Dazwischen-Sein, durch ihre Grenzlage oder Liminalität ermöglichen third spaces Identifikation als widerständigen Prozess. Sie ermöglichen ein Hin- und Herspringen, eine wiederholte Grenzüberschreitung, die die Frage nach Zugehörigkeit im Chaos der Antworten verhallen lässt. Diesen Prozess versteht Bhabha als ‚Performativität im Sinne einer kreativen, differenzbewussten Ausgestaltung von postkolonialer Repräsentation und Handlungsmacht‘ [...]“ (ebd.).

Aus meiner Perspektive auf dekoloniale politische Bildung erscheint es mir wichtig, diese sich der Vereindeutigung entziehenden Räume anzuerkennen. Es geht hier nicht um eine Romantisierung hybrider Subjektpositionen. Es geht

auch nicht darum, die postmigrantischen Strategien aus einer weißen Perspektive oder für weiß Positionierte zu entdecken, zu analysieren und zu verwerten. Es geht aber sehr wohl auch aus einer weiß positionierten Perspektive darum, die Lebensrealitäten der migrationsgesellschaftlich Geanderten anzuerkennen, diese als handlungsfähige Subjekte anzusehen, nach Strategien der Unterstützung zu suchen und diesen Formen der Identifikation auch in Bildungssettings einen Platz zu kommen zu lassen. Im Zuge dessen geht es darum, ein Verständnis zu problematisieren, nach dem „kulturelle, ethnische, religiöse und nationale Einheitlichkeit und Eindeutigkeit als Maß der Normalität“ konstruiert wird und „Vielheit [...] als Ausnahme“ (Foroutan 2019: 127) gilt. Es stellt sich auch die Frage, inwiefern solche hybriden Subjektpositionen bzw. die durch sie ausgelösten Irritationen Momente für eine Sichtbarmachung und Destabilisierung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsregime und dem diesen zugrunde liegenden Begehren dichotomer Vereindeutigung darstellen können, ohne hier Romantisierung oder Othering hervorzurufen. Dabei sind auch die Vorstellungen von dominanzgesellschaftliche Identifikationen vornehmenden Schüler_innen häufig von einer Unsicherheit oder einer Ambivalenz durchzogen, die durch Irritationen vertieft werden könnten.

Die Identifikation als ein Da-zwischen bzw. als ein „Mischmasch“ (Memnun) bedeutet dabei keineswegs, orientierungslos oder handlungsunfähig zu sein. Im Zuge seiner Kritik des rassistischen Lehrerinnenhandelns spricht Memnun von einem ‚Wir‘ aus; in der rassistischen Unterstellung gegenüber den Eltern seiner Mitschülerin spricht er von „unseren“ Eltern. Was ist das für ein ‚Wir‘? Memnun ist in Deutschland geboren, hat die deutsche Staatsbürgerschaft und eine als deutsch geltende Mutter und gleichzeitig ist dieses ‚Wir‘ eines das die Lehrerin aus- und seine Rassismus erfahrene Mitschülerin einschließt. Dieses ‚Wir‘ bedeutet nicht Nicht-Deutsch, aber auch nicht Deutsch. Es scheint vielmehr auf etwas zu verweisen, was ich weiter oben als anders deutsch (El-Tayeb 2016) bezeichnet habe. Auch Şahin (HS21; 3.3.4) spricht von einem ‚Wir‘, das ähnlich strukturiert zu sein scheint. Er stellt dieses ‚Wir‘ einer Gruppe gegenüber, die er als „Ausländerfeindliche“ bezeichnet, die für ihn „Nazis oder allgemein auch normale Menschen“ darstellen können. Rassistische Äußerungen sieht er dabei gelassen entgegen, denn die kämen „eh nicht durch“. Als Grund führt er folgendes an: „Ja, wir sind halt zu viele. Ohne uns würden die vieles schaffen.“ Wer ist nun dieses ‚Wir‘ und dieses ‚Uns‘, mit dem Şahin hier eine postmigrantische Selbstsicherheit präsentiert, die auf eine Welt verweist, die nicht so sehr und nicht auf diese Weise vom Rassismus strukturiert ist? Ich sehe in diesem ‚Wir‘ eine postmigrantische Ambivalenz, die sich auch in Şahins Beschreibung – „die Ausländer, also die nicht ausländerfeindlich sind“ – findet. Diese Ambivalenz werde ich im Folgenden diskutieren.

Das eine ‚Wir‘ bestimmt sich über die Form der (Nicht-)Zugehörigkeit bzw. der Gleichzeitigkeit der Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit, die nichtsdestotrotz sowohl bei Memnun als auch Şahin als „Ausländer“ bezeichnet ist. „Wir sind einfach zu viele“ verweist auf die postmigrantische Realität, in der das Statistische Bundesamt für 2018 11,2 Millionen ‚Ausländer‘ und 20,8 Millionen Menschen als ‚mit Migrationshintergrund‘ zählte. Damit wurde etwa einem Viertel der Bevölkerung in Deutschland ein ‚Migrationshintergrund‘ attestiert, was beim Statistischen Bundesamt einer Person zugeschrieben wird, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Diese Zahl kann in einigen urbanen Zentren durchaus höher ausfallen, so liegt der Anteil von Kindern ‚mit Migrationshintergrund‘ unter sechs Jahren in Frankfurt am Main beispielsweise bei 75,6 % oder der Anteil von Menschen ‚mit Migrationshintergrund‘ unter 18 Jahren in Hannover bei über der Hälfte.

Dieses ‚Wir‘ kann Şahin meinen, insofern er diese ‚Wir‘-Gruppe nicht nur passiv durch die Zuschreibung als ‚mit Migrationshintergrund‘, also als ‚Ausländer‘ und Andere Deutsche, definiert, sondern sich als Gruppe begreift und dabei „nicht ausländerfeindlich“ ist. Seine Aussage „Ohne uns würden die vieles schaffen“ verweist zum einen darauf, dass diese Gesellschaft substanziell von Menschen getragen wird, deren Zugehörigkeit nicht, nur teilweise oder nur prekär besteht. Zum anderen impliziert es ein postmigrantisches Subjekt des Widerstands gegen Rassismus. Dieses ‚Wir‘ verweist auf eine Art strategischen Essenzialismus der Differenzpolitik. Hier wird der Ort im „identitätspolitischen Regime der Differenz“ zum Ausgangspunkt von „Politiken der Rassismuskritik“, in der „sowohl die Zurückweisung der rassistischen Markierung als auch ihre strategische Aneignung“ (Tsianos/Karakayalı 2014) ein politisches Subjekt erschaffen. Ein Beispiel dafür wäre das Label Kanak Attak (ebd.). Tsianos und Karakayalı sehen hier ein Paradox postmigrantischer Repräsentationspolitik:

„Einerseits werden die Teilungslinien, die der Rassismus in die Gesellschaft einzieht, zum konstitutiven Ausgangspunkt der Politik gegen den Rassismus; andererseits kann rassistische Diskriminierung nur dann thematisiert werden, wenn das Kriterium, entlang dessen der rassistische Ausschluss erfolgt, benannt wird. Hannah Arendt brachte es zur berühmten Formel: ‚daß man sich immer nur als das wehren kann, als was man angegriffen ist.‘“ (ebd.)

Diese Form der Aneignung der Zuschreibung, wie sie etwa durch die Gruppe Kanak Attak praktiziert wurde, hat eine empowernde Wirkung und untergräbt schon als solche die rassistischen Zuschreibungen.

Eine andere, aber keine widersprechende Interpretation des ‚Wir‘ von Memnun und Şahin könnte darin bestehen, ein ‚Wir‘ vorzustellen, das über die Grenzen der (Nicht-)Zugehörigkeit hinweg das „Gleichheitsversprechen“ (Foroutan 2019: 69) der postmigrantischen Gesellschaft realisieren möchte. Dieses ‚Wir‘ konstituiert sich also ebenso über die Infragestellung des Zugehörigkeitsregimes, jedoch über die durch es hergestellte Differenz hinweg, ohne diese dabei ausblenden zu müssen. Vom Begriff der postmigrantischen Gesellschaft her gedacht, dreht sich der „Kernkonflikt in postmigrantischen Gesellschaften“ (ebd.: 71) nur an der Oberfläche um Migration. Naika Foroutan zufolge geht es dabei vielmehr grundsätzlicher um die Frage der „Aushandlung und Anerkennung von Gleichheit als zentralem Versprechen der pluralen Demokratie“ (ebd.), also um die Frage, wie ‚wir‘ das Zusammenleben gestalten wollen. „Ohne uns würden die vieles schaffen“ würde hier dann bedeuten, dass diese ‚Wir‘-Gruppe dafür kämpft, dass die Gesellschaft nicht oder zumindest nicht in diesem Maß und nicht auf diese Weise durch ein natio-ethno-kulturelles Zugehörigkeitsregime bestimmt wird.

Der Begriff des Postmigrantischen oder der postmigrantischen Gesellschaft steht nicht im Widerspruch zum Begriff der Migrationsgesellschaft. Zwar wurde der Begriff der postmigrantischen Gesellschaft dafür kritisiert, dass er sich über das Präfix ‚post‘ vom falschen Objekt distanzieren, da es nicht um eine Distanz oder Überwindung vom Migrantischen gehe, sondern um die Kritik an migrationsgesellschaftlichen Phänomenen und Reglementierungen (Mecheril 2014). Naika Foroutan macht dagegen den Begriff stark. Sie sieht mit dem Begriff die Möglichkeit gegeben, klarer – empirisch – diejenigen gesellschaftlichen Phänomene in den Blick zu nehmen, die letztlich nicht mehr mit Migration zu tun haben und – normativ – binäre Codes zu erweitern, um das Gleichheitsversprechen realisieren zu können (Foroutan 2019: 55). Migrationsgesellschaft und postmigrantische Gesellschaft beschreiben im Prinzip mit ähnlichen Perspektiven ähnliche Phänomene und können aus meiner Sicht nicht als konkurrierende, sondern als sich ergänzende Interpretationsraster von Wirklichkeit angesehen werden. Ausgehend von den Lernendenvorstellungen habe ich mich für diesen Abschnitt auf das Konzept der postmigrantischen Gesellschaft bezogen, da hier ein Aspekt – den ich im Folgenden darstelle – stärker hervorgehoben wird, den ich in meiner Ko-Konstruktion der Schüler_innenvorstellungen aufscheinen sehe; wobei dies prinzipiell auch im Konzept der Migrationsgesellschaft eingeschrieben ist.

Das Konzept der postmigrantischen Gesellschaft zielt nicht darauf ab, „die Tatsache der Migration zu historisieren“ (Tsianos/Karakayalı 2014), sondern zielt darauf ab, dass „die Gesellschaft über Politiken, Diskurse, Sichtbarkeiten, Freundeskreise, Partnerschaften, Konsumgewohnheiten, Sport, Kulturproduktion, Medien etc. als Ganzes durch [die] Erfahrung der Migration strukturiert ist“

(Foroutan 2019: 56). Hier erscheint also die postmigrantische Durchdringung aller Lebensbereiche als ein unhintergebar Fakt, der in politische Stärke umgedeutet und als solche mobilisiert werden kann. Die gegenwärtigen Verhältnisse erscheinen vor diesem Hintergrund als Resultat von Kämpfen der Migration, deren Sichtbarmachung in emanzipatorischen Bildungsprozessen wichtig ist. Eine dekoloniale politische Bildung kann beide Konstruktionen eines auf die Einlösung des postmigrantischen Gleichheitsversprechens zielenden ‚Wirs‘ als normativen Fluchtpunkt ins Auge fassen – ein ‚Wir‘, das sich entlang der strategischen Aneignung der rassialisierten Zuschreibung bildet und eines, das über diese Grenzen hinweg das Zugehörigkeitsregime destabilisieren will. Neben der Infragestellung des normativen Begehrens nach Vereindeutigung und des damit zusammenhängenden Ziels der Veruneindeutigung der Eindeutigkeiten des Zugehörigkeitsregimes stellt eine dekoloniale politische Bildung eine weitere Frage. In den Schüler_innovorstellungen wurden Ansätze deutlich, die Frage des Politischen der postmigrantischen Gesellschaft zu stellen, also die Frage danach, wie ‚wir‘ zusammen leben und welche Solidaritätslinien und Allianzen denkbar sind, um Prozesse der Infragestellung und Verschiebung hin zur Realisierung des postmigrantischen Gleichheitsversprechens voranzutreiben. Eine dekoloniale politische Bildung kann hiervon inspiriert an diese Prozesse anknüpfen und Räume zur Verfügung stellen, die Frage des Politischen zu vertiefen.

4.2.3.3 Exkurs/Modell: Differenzmarker des Zugehörigkeitsregimes vor dem Hintergrund des Erbes der Aufklärung

In diesem als Exkurs konzipierten Abschnitt entwerfe ich ein Modell in welchem von mir in den Lernendenvorstellungen vorgefundene Differenzmarker des natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsregimes durch die Darstellung der Artikulation dieser Differenzmarker in der Philosophie der Aufklärung kontextualisiert werden. Der Charakter dieses Abschnitts als Exkurs ist insofern durchaus ernst gemeint, als dass es durchaus möglich ist, wenn Leser_innen dieses Buches diesen Teil einfach überspringen; er ist nicht wesentlich für das Argument und bringt aber dennoch aus meiner Sicht einen solchen Mehrwert an Erkenntnis mit sich, dass er als Abschnitt Sinn ergibt. Für Leser_innen jedoch, die eine solche Genealogie natio-ethno-kultureller Differenzmarker in der Ideengeschichte der Aufklärung nicht für unmittelbar zielführend – oder schlicht für langweilig – halten, besteht hier die Möglichkeit, den Exkurs einfach zu überblättern.

In den Lernendenvorstellungen habe ich innerhalb der Prozesse des Selfings und Otherings in der Migrationsgesellschaft (3.2) fünf Differenzmarker vorgefunden, über die die Prozesse konstruiert werden: ‚Rasse‘, Sprache, ‚Kultur‘,

Werte und Leistung. Diese Liste ist genauso wenig als abschließend gedacht, wie das Modell dieses Exkurses als eine Totalisierung zu verstehen ist. Jeden dieser Differenzmarker werde ich im Rahmen dieses Exkurses mit einem Denker der Aufklärung verknüpfen und anhand dieses Denkers exemplarisch herausarbeiten, wie Nation und der jeweilige Differenzmarker gedacht wurde: Kant für die Nation als ‚rassische‘ Gemeinschaft, Fichte für die Nation als Sprachgemeinschaft, Herder für die Nation als Kulturgemeinschaft, Renan für die Nation als Wertegemeinschaft und Sieyès für die Nation als Leistungsgemeinschaft. Anhand dieser fünf Denker des 18. und 19. Jahrhunderts versuche eine dekonstruktive Lesart der Ideengeschichte der Nation-Form zu entwickeln, die hoffentlich dazu beiträgt, die Kolonialität heutiger Zugehörigkeitsregime in ihrer Widersprüchlichkeit und ihrer langen Verstricktheit mit der Tradition der Aufklärung – respektive koloniales Erbe – besser verstehen zu können. Durch die Fixierung auf diese fünf weißen, europäischen, alten Männer reproduziere ich eine problematische Art Geschichte zu schreiben, obwohl ich diese ja nutze um koloniale Momente herauszuarbeiten. Doch wiegt aus meiner Sicht der Nutzen dieses Defizit auf. Es sind nun mal nicht zuletzt weiße Männer wesentlich für die Konstruktion des kolonialen Erbes verantwortlich und *en passant* erlaubt dieser Exkurs, die identitätsstiftend-affirmative Rezeption der Autoren der Aufklärung in der Gegenwart infrage zu stellen. Dabei werde ich mich auf den deutschen und französischen Kontext begrenzen, da ich mich hier am besten auskenne.

Ich verfolge mit diesem Exkurs mindestens zwei Ziele. (1) Erstens möchte ich herausstellen, dass verschiedene Formen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit nicht einer Genealogie entsprechen, die beispielsweise vom biologischen Rassismus zum Kulturalismus führt. Vielmehr ist die Konstruktion nationaler Zugehörigkeit schon immer umstritten und mehrschichtig. Es existierten und existieren mehrere Differenzmarker, die konkurrieren oder sich ergänzen. Die Konstruktion von natio-ethno-kulturellen Markern der Differenz und (Nicht-)Zugehörigkeit sind aus meiner Sicht nicht als trennscharfe Konstruktionen, sondern eher als Assemblagen zu verstehen. Die Vorstellung der Genealogie des Rassismus oder der nationalen Zugehörigkeit, nach der es genealogisch erst biologischen Rassismus gegeben habe, der heute verklausuliert in ‚Kultur‘ wiederkehrt, ist weit verbreitet. Dieser erscheint dann als eine Art Urform des Rassismus und nationaler Zugehörigkeit. Die Vorstellung wurde aber auch schon häufig kritisiert. Beispielsweise Franz Fanon formulierte 1956 in seinem Aufsatz Rassismus und Kultur (1956) eine alternative Sichtweise und entwickelte den Begriff eines „kulturellen Rassismus“ (Fanon 1956: 40). Balibar zeigt dies anhand des Antisemitismus der Reconquista, in dem er bereits einen „kulturalistischen Rassismus“ (Balibar 1988c: 32) sieht. Statt einer der Teleologie zuneigenden Genealogie des

Rassismus möchte ich dafür plädieren, für die Sichtbarmachung und die Kritik von normalisierten Formen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten eher in Assemblagen zu denken. Rassismus hat immer schon verschiedene Elemente vermischt und in Stellung gebracht, um Ausschluss und Identität zu rechtfertigen (Balibar 1988c). Wie im Modell deutlich werden wird und wie in der Analyse der Schüler_innenvorstellungen deutlich wurde, kommt keines der Elemente in Reinform vor, sondern immer in Bezug zu anderen Elementen – diese Unschärfe in der Darstellung sehe ich dabei nicht als Makel, vielmehr ist sie Programm. In der liberalen Tradition der Theorie der Nation wird in der Regel die Unterscheidung zwischen einem vermeintlich bösen – blutsrechtlichen, völkischem – und einem vermeintlich guten – verfassungsbasierten, auf Werten beruhenden – Nationenverständnis eingeführt; einem nationalen Staatsbürgerschaftsverständnis des *ethnos* und einem des *demos*. Diese Tradition macht es sich aus meiner Sicht zu leicht und übersieht so zahlreiche Fallstricke, die in der irreduktiblen Verwobenheit beider Konzepte liegen.

(2) Zweitens möchte ich herausarbeiten, wie die von mir ausgehend von den Schüler_innenvorstellungen ko-konstruierten Differenzmarker in einer Kontinuität zum Erbe des historischen Kolonialismus stehen, also wie dieses Erbe in den Lernendenvorstellungen aufscheint. Die Rückbindung der Lernendenvorstellungen an die ideengeschichtliche Tradition der europäischen Kolonialität macht deutlich, dass dies nicht einem Defizit ihres Denkens entspringt oder gar als Überbleibsel des Nationalsozialismus externalisiert werden können, sondern vielmehr zum europäisch-kolonialen Erbe gehören. Dieses wiederum war prägend für die Nation-Form selbst und seine Umsetzung in Deutschland sowie aber auch für die Entstehung des mit der Nation-Form verbundenen Systems der bürgerlichen Demokratie. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsregime und die Verbindung von Rassismus und Nationalstaatlichkeit sind der bürgerlichen Demokratie meinem Exkurs zufolge nicht äußerlich, sondern eng mit ihr verknüpft und in sie eingeschrieben. Ich werde auch einige Spuren in den Werken der fünf Autoren verfolgen, um genau dies deutlich werden zu lassen. Eine dekoloniale politische Bildung steht vor diesem Hintergrund aus meiner Sicht vor der großen Herausforderung, die Logik des Nationalen selbst transzendieren.

Mit dem Aufzeigen der kolonialen Kontinuität der natio-ethno-kulturellen Differenzmarker will ich nicht suggerieren, dass diese überhistorisch oder unabhängig von den Kämpfen der Migration und den damit verbundenen Transformationen des Zugehörigkeitsregimes sind. Allerdings ermöglicht es, die Sichtbarmachung kolonialer Kontinuitäten, so zumindest meine Hoffnung, sowie Fragmente des Zugehörigkeitsregimes besser verstehen und kritisieren zu können. Shadi

Kooroshy und Paul Mecheril zufolge kann die vorherrschende Krisensemantik einer Migrations- und Flüchtlingskrise auf eine „Krise der Legitimität und Funktionalität der nationalstaatlichen Ordnung“ (Kooroshy/Mecheril 2019: 80) zurückgeführt werden. Der Nationalstaat braucht „das Phantasma der Nation“ (Mecheril 2020: 110) und muss diese unentwegt produzieren. Die Nation kann als etwas verstanden werden, „das uns definiert, aber zugleich undefinierbar bleibt“ (Salecl 1994: 14, zitiert nach ebd.) Die so entstehende „symbolische Lücke“ muss gefüllt werden. „Je bedeutsamer die Schwierigkeit der Bestimmung der Grenze wird, desto attraktiver wird die phantasmatische Absicherung und Iteration des Wir.“ (Mecheril 2020: 110) Dabei stellen Kooroshy und Mecheril fest, dass „Race und Nation“ nicht identisch sind, allerdings „eine strukturelle Verwandtschaft zwischen den Vereindeutigungspraktiken des Rassismus und der Logik des Nationalstaats“ (Kooroshy/Mecheril 2019: 82) existiert, die eine enge Wechselbeziehung konstituiert.

Um diesen Zusammenhang theoretisch aufzuschlüsseln, hat Étienne Balibar den Begriff der Nation-Form entwickelt, dessen Theorien für diesen Abschnitt einen zentralen Referenzrahmen darstellen. Entgegen der vorherrschenden Naturalisierung der Form des Nationalen zeigt er auf, dass die Durchsetzung der Nation-Form keine naturwüchsige Entwicklung war, sondern kontingent – es hätte sich also auch eine ganz andere oder mehrere, konkurrierende Formen durchsetzen können. Mit Bezug auf Wallerstein und Braudel führt Balibar beispielsweise das Reich oder die im Westeuropa des 17. Jahrhunderts dominanten politisch-kommerziellen Netze wie die Hanse als historisch wirkmächtige, konkurrierende Staatsformen an (Balibar 1988b: 111). Étienne Balibar plädiert dafür, die Entstehung von Nationen ausgehend von der globalen Weltwirtschaft und Machtstrukturen zu rekonstruieren (Balibar 1988b: 110). Balibar stellt klar, dass es nicht angemessen ist, die „Nation-Form aus den kapitalistischen Produktionsverhältnissen ‚abzuleiten‘“ (ebd.). In Anlehnung an die Weltsystemtheorie von Braudel und Wallerstein verbindet er die

„Konstituierung der Nation nicht mit der Abstraktion des kapitalistischen Marktes [...], sondern mit seiner konkreten historischen Form: die ‚Welt-Wirtschaft‘, die immer schon so organisiert war und hierarchisiert ist, daß es ein ‚Zentrum‘ und eine ‚Peripherie‘ gibt, denen unterschiedliche Akkumulations- und Ausbeutungsformen der Arbeitskraft entsprechen und deren Beziehungen durch ungleichen Tausch und durch Herrschaft gekennzeichnet sind“ (ebd.).

Balibar zufolge konstituieren sich die „nationalen Einheiten [...] gegenseitig als konkurrierende Instrumente der Herrschaft des Zentrums über die Peripherie“ (ebd.).

Für ihn ist damit „jede moderne ‚Nation‘ ein Produkt der Kolonisation: sie war stets bis zu einem gewissen Grad eine kolonisierte oder eine kolonisierende Macht, mitunter sogar beides“ (ebd.). Die gegenwärtige Welt, die als eine Welt der Nationalstaaten strukturiert ist, in der die Nation-Form quasi universalisiert und naturalisiert ist, erscheint auch unter diesem Gesichtspunkt als wesentlich durch koloniale Prozesse strukturiert. Ich werde in diesem Modell die Analyse der materiellen Entstehungsbedingungen des Nationalen nicht weiter vertiefen, sondern eine ideengeschichtliche Re- und Dekonstruktion des Denken des Nationalen verfolgen. Ranabir Samaddar kritisiert in diesem Sinne an der konstruktivistischen Theorie der Nation, alles auf die Formel zu bringen: Nation ist Narration. „Nation, as these people famously said, was narration.“ (Samaddar 2012: xx) Systematisch würden so die Aspekte von Klasse, Arbeit und Reichumsverteilung zugunsten von Fragen der kulturellen Signifikation ausgeblendet (ebd.). Diese Spur werde ich im Rahmen des hier vorliegenden Textes aber nicht weiter verfolgen.

Nach Balibar hat keine Nation eine „ethnische Basis“ (Balibar 1988b: 115). Nichtsdestotrotz ist Ethnizität ein konstitutiver Bestandteil der Nation-Form. Balibar entwickelt hierfür den Begriff der fiktiven Ethnizität. Darunter versteht er, die durch den Nationalstaat geschaffene Gemeinschaft (Balibar 1988b: 118). Fiktion darf hier aber nicht „im Sinne einer bloßen Illusion ohne historische Auswirkungen“ aufgefasst werden, sondern „analog zur *persona ficta* der juristischen Tradition, im Sinne einer von den Institutionen ausgehenden Wirkung, einer ‚Konstruktion‘“ (ebd.). ‚Ethnizität‘ ist also eine Konstruktion, wengleich auch eine real wirkmächtige.

„Keine Nation besitzt von sich aus eine ethnische Basis, sondern in dem Maße, wie die Gesellschaftsformationen einen nationalen Charakter bekommen, werden die Bevölkerungen ‚ethniziert‘, die sie umfassen, die sie sich teilen oder die sie dominieren; d. h. diese werden für die Vergangenheit und Zukunft so dargestellt, *als würden* sie eine natürliche Gemeinschaft bilden, die per se eine herkunftsmäßige, kulturelle und interessenmäßige Identität hat, welche die Menschen und die gesellschaftlichen Bedingungen transzendiert.“ (Balibar 1988b: 118, Herv. i. O.)

Dieser Prozess der Ethnisierung, der Konstruktion des Volks, kann vor diesem Hintergrund auch als „verspätete Nationalisierung der Gesellschaft“ bezeichnet werden, „so verspätet, daß sie letztlich als eine permanente Aufgabe erscheint“ (ebd.: 113). Selbst wenn das Volk „tendenziell konstruiert ist, existiert es nicht

ein für allemal“ (ebd.: 115). Nach Balibar bedarf der Prozess der Herstellung des Volkes einer „spezifischen Ideologie-Form“.

„Sie [diese Ideologie-Form] muss zugleich ein Massen- und ein Individuationsphänomen sein, eine ‚Anrufung der Subjekte‘ (Althusser) leisten, die wesentlich wirksamer und tiefgehender ist als die einfache Anerziehung politischer Werte; oder anders gesagt: sie muss diese Anerziehung der Werte in einen elementareren (oder auch ‚primären‘) Prozess integrieren, in dessen Verlauf die Affekte Liebe und Hass sowie die ‚Selbst‘-Vorstellung fixiert werden. Sie muss eine Vorbedingung für die Kommunikation zwischen den Individuen (den ‚Bürgern‘) und zwischen den sozialen Gruppen werden – nicht, indem sie alle Unterschiede auslöscht, sondern sie relativiert und sie sich unterordnet, so daß schließlich der symbolische Unterschied zwischen ‚uns‘ und ‚den Fremden‘ obsiegt und als irreduktibel erlebt wird.“ (ebd.)

Ein Volk kann also dann als tendenziell konstruiert angesehen werden, wenn in den Selbstverhältnissen (Subjektivierungsweisen der Individuen) und sozialen und politischen Artikulationen und Gruppenbildungen (Vergemeinschaftung) das Nationale einen dominierenden, wenn auch nicht ausschließlichen Faktor darstellt.

Die nationalistische Erzählung erschafft die Illusion der „Selbstentfaltung des nationalen Wesens“ (ebd.: 107). Diese Illusion charakterisiert Balibar als eine zweifache: Zum einen besteht sie in der Annahme, dass sich „die Generationen, die jahrhundertlang auf einem annähernd gleichbleibenden Territorium unter einer annähernd einheitlichen Bezeichnung aufeinandergefolgt sind, eine unveränderliche Substanz übermitteln haben“ (ebd.). Zum anderen besteht sie außerdem in der Überzeugung, dass die „Entwicklung, deren Elemente wir im Nachhinein so anordnen, daß wir uns selbst als ihr Resultat begreifen, die einzig mögliche war, daß sie schicksalhaft war“ (ebd.). Diese Schicksalsgemeinschaft wird gleichermaßen in die Vergangenheit als auch in die Zukunft projiziert.

Das Problematische an der Nation-Form ist nach Balibar nicht, dass eine Nation eine imaginäre Gemeinschaft ist und insofern auf einer Konstruktion basiert. Nach Balibar und Anderson ist nämlich jede soziale Gemeinschaft, die durch das Wirken von Institutionen reproduziert wird, imaginär (Anderson 1983: 6; Balibar 1988b: 115). Nicht nur nationale Gemeinschaften beruhen auf der „Projektion der individuellen Existenz in das Geflecht einer kollektiven Geschichte, auf der Anerkennung eines gemeinschaftlichen Namens und auf den Traditionen, die als Spuren einer unvordenklichen Vergangenheit erlebt werden (selbst wenn sie erst in jüngerer Zeit geschaffen und den Menschen anerzogen wurden)“ (Balibar 1988b: 115). Das Spezifische an der Nation ist dementsprechend nicht, dass die ihr zugehörige Gemeinschaft imaginär ist, sondern dass das Imaginäre der Nation die Form des ‚Volks‘ annimmt (ebd.). Im

Folgenden wird sich dementsprechend alles um die Frage drehen, was ein Volk ist bzw. wie es hergestellt wird. Häufig werden zwischen dem Verständnis des Volks als *demos* und *ethnos* unterschieden. Im Sinne eines emanzipatorischen Begriffs von Citizenship erscheint es als sehr attraktiv, beide Elemente als gegensätzliche Auffassungen von Citizenship zu deuten. Die Wirklichkeit scheint jedoch komplexer, da beide Elemente konstitutiv miteinander verschränkt sind, was anhand der für beide konstitutiven Rolle der Differenz deutlich wird.

Zur Konstruktion der fiktiven Ethnizität braucht es die Differenz, die Figur des Anderen. Sie ist konstitutiv für die Konstruktion einer nationalen Identität. Die Differenz schreibt sich dabei in die Identität ein, deren Konstruktion – analog zu der des ‚Volks‘ oder der ‚Ethnie‘ – immer unabgeschlossen, brüchig und ambivalent ist und bleibt. Die konstitutive Rolle des Othering für die Herstellung der fiktiven Ethnizität bringt Stuart Hall in folgendem oft angeführten Zitat zum Ausdruck: „Sie [die Identität] muss durch das Nadelöhr des Anderen gehen, bevor sie sich selbst konstruieren kann.“ (Hall 1991: 45) Beide Seiten der Differenz sind also Fiktionen, die aber sehr reale Auswirkungen haben. Paul Mecheril und Thomas Teo beschreiben dies plastisch für den deutschen Kontext anhand von „fiktiven Idealtypen“:

„Mit anderen Worten: ethnische, nationale, kulturelle Identitäten sind Konstruktionen, die von einem fiktiven Idealtyp genährt werden. Die Deutsche und noch vielmehr der Deutsche – das sind Ideen, Vorstellungen, Konzepte, Schemen, Phantasien, Träume, Programme, Entwürfe, Fiktionen, Wünsche, doch keine greifbare Realität: Sie und ihn gibt es nicht. [...] So wie wir die Konstruktionen des Deutschen kennen, so kennen wir die des Nicht-Deutschen: Na klar, er ist schwarz, er ist braun, und er sieht aus wie ein Türke.“ (Mecheril/Teo 1994: 9)

In der Re- und Dekonstruktion der Nationsbegriffe der fünf Autoren werde ich immer auch die Frage nach dem Anderen stellen, dem Anderen als konstitutives Element für das Eigene.

Étienne Balibar schlägt vor, in der Analyse von zwei großen konkurrierenden Wegen auszugehen, nämlich von der Konstruktion der Ethnizität über die Sprache und die ‚Rasse‘ (Balibar 1988b: 119). Auf den ersten, oberflächlichen Blick scheint die Konstruktion über die ‚Rasse‘ als verschlossen, während die Sprachgemeinschaft ja allein insofern jeder_m dadurch offen steht, sich die Sprache anzueignen. Die Realität sieht jedoch anders aus. Auch die „erbliche Substanz“, so Balibar weiter, „muss immerfort neu definiert werden: gestern das ‚Germanentum‘, die ‚französische‘ oder ‚angelsächsische‘ Rasse, heute das ‚Europäertum‘ oder die ‚Okzidentalität‘, morgen vielleicht die ‚mediterrane Rasse““ (ebd.: 127).

Und obwohl es ja unbestritten Menschen möglich ist, sich sprachliche Kompetenz anzueignen, ist die Offenheit der Sprachgemeinschaft nur ideell. Zwar ist sie „formal egalitär“, wird jedoch praktisch zum Ausschlussfaktor und schafft ein Netz von „Spaltungen“ und „differentiellen“ (ebd.) Normen. „Die Produktion der Ethnizität, das bedeutet auch die Rassisierung der Sprache und die Verbalisierung der Rasse.“ (ebd.) Ich stimme seiner Idee der wechselhaften Überschreibung der sprachlich und ‚rassisch‘ konstruierten Nation zu, bin jedoch skeptisch gegenüber seiner mir etwas vorschnell erscheinenden Reduktion auf diese zwei Elemente der Sprache und der ‚Rasse‘. Ich plädiere mit meinem Modell dafür, den Blick für weitere mögliche Differenzmarker zu öffnen und die ‚Liste‘ nicht zu schließen, was ich auch mit diesem Modell nicht anstrebe. Zusätzlich verkompliziert sich die dadurch, dass das natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsregime mit supranationale Identifikationen überschrieben wird, die Paul Mecheril als „umständlichere natio-ethno-kulturell kodierte Konstruktionen mit territorialer Referenz wie Europa oder der Westen“ (Mecheril 2020: 110) fasst.

4.2.3.3.1 Kant: Nation als ‚rassische‘ Gemeinschaft

Immanuel Kant (1724–1804) steht in der bürgerlichen Ideengeschichte symbolisch für einen Vorreiter für Aufklärung, Kosmopolitismus, Weltbürgertum und Demokratie. Sein Text *Zum ewigen Frieden* gilt einigen als inoffizielles Gründungsmanifest der UNO und einer kosmopolitischen Haltung. Im ersten Definitivartikel seiner berühmten Schrift *Zum ewigen Frieden* von 1795 heißt es beispielsweise: „Die Form der Regierung [...] betrifft die auf die Konstitution (den Akt des allgemeinen Willens, wodurch die Menge ein Volk wird) gegründete Art, wie der Staat von seiner Machtvollkommenheit Gebrauch macht: und ist in dieser Beziehung entweder republikanisch oder despotisch.“ (Kant 1795: 12) Kant favorisiert natürlich die republikanische Form. Jürgen Habermas sieht bei Kant die Idee demokratischer Selbstbestimmung umgesetzt, die noch „nicht den kollektivistischen und zugleich ausschließenden Sinn der Behauptung nationaler Unabhängigkeit und der Verwirklichung nationaler Eigenart“ (Habermas 1996: 166) habe. Vielmehr habe sie „den inklusiven Sinn einer alle Bürger gleichmäßig einbeziehenden Selbstgesetzgebung“ (ebd.). Eine solche liberale Interpretation zielt zwar darauf, einen nicht exklusiven Begriff von Bürgerschaft stark zu machen, der dann einem ‚schlechten‘ Demokratie- und Nationsverständnis entgegengestellt werden kann. De facto löscht eine solche Interpretation aber die Verwobenheit von Exklusion und ‚Demokratie‘ als Institution in der Nation-Form aus, indem herrschaftliche und ausschließende Aspekte unsichtbar gemacht und so dethematisiert werden.

Im Folgenden wird Kant von einem anderen Standpunkt aus thematisiert, nämlich eines nations- und rassismuskritischen, in der Hoffnung, dass eine Reflexion von Herrschaft und Exklusion mehr zu ihrer Überwindung beitragen kann als die Apotheose der bürgerlichen Aufklärung. Kant als Vertreter eines ‚rassischen‘ Nationsverständnisses zu wählen (und nicht beispielsweise seinen auch in der herrschenden Geschichtsschreibung als Rassetheoretiker geltenden Göttinger Mitdiskutanten Christoph Meiners) ist der Möglichkeit geschuldet anhand von Kant die tiefe und irreduktible Verwobenheit von einem rassistischen Bürgerschafts- und Nationenverständnis mit der Tradition der europäischen, bürgerlichen Aufklärung aufzuzeigen. Dafür wird an einigen Stellen auch die rassistische Sprache Kants wiedergegeben. Obwohl mir bewusst ist, dass eine Reproduktion rassistischer Sprache unter Umständen verletzend und Herrschaftsdiskurse reproduzierend wirken kann, erscheint es mir vor dem Hintergrund der Herrschaft dethematisierenden Kantrezeption als angemessen.

In seinen Schriften zur pragmatischen Anthropologie verwendet er die Begriffe Nation und Volk weitgehend synonym (Speich Chassé 1997: 3). Zu Beginn des Abschnitts über den „Charakter des Volks“ definiert Kant seinen Begriff des Volks: „Unter dem Wort Volk (*populus*) versteht man die in einem Landstrich vereinigte Menge Menschen, in so fern sie ein Ganzes ausmacht.“ (Kant 1798: 311) Neben der Bedingung der Territorialität muss also auch diejenige des aktiven Zusammenschlusses erfüllt sein. Die Unterscheidung von Menschen, die auf einem Territorium wohnen, in Bürger und Nicht-Bürger hat bereits eine lange Tradition. Ein wichtiger Referenzpunkt stellt hier Rousseau dar, der im *Contrat Social* (Buch 1, Kapitel 5) die Unterscheidung von der Menge (*multitude*) und der Gesellschaft (*société*) bzw. der Anhäufung (*agrégation*) und dem Zusammenschluss (*association*) einführt (Rousseau 1762: 15). Rousseau stellt hier eine Frage, deren Beantwortung sich viele Generationen bürgerlicher Philosoph_innen widmen werden, nämlich, dass die Frage, wodurch ein ‚Volk‘ zum ‚Volk‘ wird, der Frage, wie das ‚Volk‘ einen König wählt, vorausgeht und das eigentliche Fundament der Gesellschaft darstellt.¹² Kant führt die Differenz auf folgende Weise ein:

„Diejenige Menge oder auch der Theil derselben, welcher sich durch gemeinschaftliche Abstammung für vereinigt zu einem bürgerlichen Ganzen erkennt, heißt Nation (gens); der Theil, der sich von diesen Gesetzen ausnimmt (die wilde Menge in diesem Volk), heißt Pöbel (vulgus), dessen gesetzwidrige Vereinigung das Rottiren

¹²Übersetzung M. K., Original: « Avant donc que d'examiner l'acte par lequel un peuple élit un roi, il serait bon d'examiner l'acte par lequel un peuple est un peuple; car cet acte, étant nécessairement antérieur à l'autre, est le vrai fondement de la société.» (Rousseau 1762: 16)

(*agere per turbas*) ist; ein Verhalten, welches ihn von der Qualität eines Staatsbürgers ausschließt.“ (Kant 1798: 311)

Turba ist der lateinische Ausdruck für ‚Schar‘, ‚Volkshaufen‘, ‚Getümmel‘ oder auch ‚Lärm‘. Rottiren ist ein altertümlicher Ausdruck für nicht gesetzeskonformen Zusammenschluss, insbesondere verwendet für den Zusammenschluss von Armen, protestierenden Handwerker_innen und Arbeiter_innen, der sich am ehesten im gegenwärtigen, vor allem für Tiere verwendeten Ausdruck der Zusammenrottung wiederfindet. Diese Varianten der Konstruktion des Pöbels, der keine Stimme hat, sondern Lärm macht, und insofern keinen Anteil am auf ‚Vernunft‘ begründeten Zusammenschluss der Bürger haben kann, verweist auf die systematischen Einschränkungen des nur scheinbar egalitären Verständnisses von Staatsbürgerschaft in der Aufklärung.

An dieser Stelle interessiert mich aber insbesondere Kants Begriff der gemeinschaftlichen Abstammung, durch den sich die Menschen einer Nation zu einem bürgerlichen ganzen erkennen würden. Im Folgenden erstellt Kant eine Art Tableau der Charakteristiken der verschiedenen Völker bzw. Nationen der Welt. Für ihn hat dabei jedes Volk seinen eigenen Charakter (Speich Chassé 1997: 6). Die Gründe für diese wesensmäßigen Unterschiede liegen dabei für Kant nicht im Klima oder der Regierungsform. Als Begründung führt er an, dass ein Volk trotz Wanderungsbewegungen seinen Charakter behalten würde bzw. er argumentiert, dass der Ursprung des Charakters einer Regierungsform im Charakter der Nation liegen müsse und nicht anders herum (Kant 1798: 313). Er unterscheidet dabei zwischen dem „angeborenen, natürlichen Charakter, der [...] in der Blutmischung der Menschen liegt“ und dem „erworbenen künstlichen (oder verkünstelten)“ Charakter der Nationen (ebd.: 319). Das „Naturell, was sie jetzt wirklich haben [...] müßte dieses von dem angeborenen Charakter des Urvolks ihrer Abstammung hergeleitet werden“ (ebd.).

Eine ‚Vermischung‘ von ‚Völkern‘ sieht er als große Gefahr an. So steht dem „flatterhaften und kriechenden der jetzigen Griechen“ ihre eigene ruhmreiche Vergangenheit gegenüber. Diesen vermeintlichen Niedergang sieht Kant in der „Vermischung der Stämme“ begründet, „welche nach und nach die Charaktere auslöscht“ und „dem Menschengeschlecht, alles vorgeblichen Philanthropismus ungeachtet, nicht zuträglich“ (ebd.: 321) ist. Auf Kants Tableau der Völker der Welt werden im Gegensatz zu den Charakterzeichnungen von Frankreich, England und Deutschland die „Charakterzeichnung der übrigen“ kürzer gefasst, da „deren Nationaleigenthümlichkeit“ nicht in erster Linie in ihrer „verschiedenen Cultur“ begründet ist, sondern aus der „Anlage ihrer Natur durch Vermischung ihrer

ursprünglich verschiedenen Stämme“ (ebd.: 315) entspringe. So sei beispielsweise der „aus der Mischung des europäischen mit arabischem (mohrischem) Blut entsprungene Spanier“ aufgrund dieser ‚Blutmischung‘ zurückgeblieben:

„er lernt nicht von Fremden, reiset nicht, um andere Völker kennen zu lernen; in den Wissenschaften wohl Jahrhunderte zurück; schwierig gegen alle Reform ist er stolz darauf, nicht arbeiten zu dürfen, von romantischer Stimmung des Geistes, wie das Stiergefecht, [...] und zeigt in seinem Geschmack zum Teil außer-europäische Abstammung“ (ebd.: 316).

Ich will an dieser Stelle zwei Punkte hervorheben, die mir für Kants Nationenverständnis zentral erscheinen. (1) Er hierarchisiert die Nationen danach, inwiefern sie zum Fortschritt geneigt sind („wohl Jahrhunderte zurück“). Die zentrale Begründungsstruktur für die Bestimmung der fortschrittlichsten bzw. ‚zivilisier-testen‘ Völker – Frankreich, England, Deutschland – im Gegensatz zum Rest ist der Wille zur Arbeit („stolz darauf, nicht arbeiten zu dürfen“). Für Kant sind alle Völker aus warmen Klimazonen der Arbeit abgeneigt – wie hier im Beispiel der unter dem Einfluss der „außer-europäischen Abstammung“ stehenden Spanier. Dieses Defizit wird auch nicht durch eine Umsiedlung in andere Klimazonen aufgehoben, sondern bleibe Teil der Anlage des jeweiligen Volks. Dies wird unter anderem am antiziganistischen Figur des ‚Z*‘¹³ in Kants Werk deutlich, der als Prototyp dafür gelten kann, da es laut Kants kolonial-nationalistischen Vorstellungen niemand dieser Volksgruppe es jemals geschafft habe, „ein Geschäfte [zu] treiben, was man eigentlich Arbeit nennen kann“ und „niemals einen zu ansässigen Landanbauern oder Handarbeitern tauglichen Schlag abgeben wollen“ (Kant 1788: 174). (2) Neben dem Aspekt des Arbeitsethos als grundlegendem Kriterium der Unterscheidung der Anlage zur Fortschrittlichkeit der Völker wird am Beispiel ‚des Spanier‘ wiederum die in Kants Werk zentrale Diskussion um die Weisen, Effekte und Gefahren der ‚Vermischung‘ deutlich. Die Charakteristik ‚des Spaniers‘ und ‚seines‘ Volkes muss nicht – wie bei den ‚civilisirtesten‘ – über die gelebte ‚Cultur‘, sondern über die ‚Blutmischung‘ erklärt werden. Das Ideologem der ‚Vermischung‘ respektive der ‚Reinheit‘ ist ein zentrales Charakteristikum des ‚rassischen‘ Nationsverständnisses und hat eine lange Geschichte in Kolonialismus und Antisemitismus (Ha 2010).

Interessant ist, dass viele Völker sich nach Kant nicht zu Völkern entwickelt haben oder keine mehr sind. Das Volk ist nämlich für Kant nicht einfach qua

¹³ Stark diskriminierende Wörter, wie das N*-Wort oder das Z*-Wort werde ich hier nicht ausschreiben, da es auch innerhalb einer kritisch intendierten Schrift verletzen kann und sie nicht noch ständig reproduziert werden müssen.

Natur da, sondern nur die natürlichen Anlagen liegen bereit und warten darauf verwirklicht zu werden – der aktive Zusammenschluss des Volkes ist also nicht nur die republikanische Durchsetzung des *volonté générale*, sondern dieser könne sich nur aus den natürlichen Anlagen eines Volkes entwickeln, wofür ‚Reinheit‘ die Voraussetzung darstelle. Wenn diese Entwicklung noch nicht vollzogen oder schon vergangen ist, stellt das betreffende Volk für Kant kein existierendes Volk dar:

„Da Rußland das noch nicht ist, was zu einem bestimmten Begriff der natürlichen Anlagen, welche sich zu entwickeln bereit liegen, erfordert wird, Polen aber es nicht mehr ist, die Nationalen der europäischen Türkei aber das nie gewesen sind noch sein werden, was zur Aneignung eines bestimmten Volkscharakters erforderlich ist: so kann die Zeichnung derselben hier füglich übergangen werden.“ (Kant 1798: 319)

Es ist dabei kein Zufall, dass die Auswahl der ‚entwickelten Völker‘ auf die westeuropäischen fällt, an deren Spitze er die drei „civilisirtesten Völker auf Erden“ (ebd.: 311) Frankreich, England und Deutschland sieht. Kants Theorie der Nation ist eng mit Rassismus und der kolonialen Weltordnung verbunden.

In Kants Werk insgesamt ist so der Begriff des Volkscharakters nicht stringent. Wird er im Kontext der Nation als die auf Abstammung und Blutlinie basierende Kontinuität einer mit einem Territorium verbundenen Bevölkerung verstanden, finden sich auch Stellen, an denen der Volkscharakter nicht an die Nation, sondern an ein supranationales Rassenverständnis gebunden wird. So nimmt er beispielsweise in seinem Text *Bestimmung des Begriffs einer Menschenrace* an, dass es keine „erblichen Volkscharaktere [...] als die genannten vier gebe“ (Kant 1785: 93). Diese vier ‚Rassen‘ konstruiert Kant über die Hautfarbe und imaginiert die ‚Rasse‘ „der Weißen, der gelben Indianer, der N* und der kupferfarbig = rothen Amerikaner“ (ebd.). Die Farbenlehre des Rassismus war lange auch in der kolonialen Literatur und Wissenschaft umstritten und hat sich so erst in der Zeit Kants begonnen durchzusetzen; die Farbgebung in diese vier erscheint zwar vielen als natürlich, hat aber weniger mit Pigmentierungen als vielmehr mit einer naturalisierenden Konstruktion politischer Kategorien zu tun (Hund 1999: 15 ff.). Auch zu Zeiten von Kant kann die biologistische Rassenkonstruktion über die Hautfarbe als umstritten bezeichnet werden. Als Beispiel sei hier ein Zitat von Georg Forster, einem Vertrauten Herders, angeführt: „Die meisten alten Eintheilungen der Menschengattung sind ohne dies schon längst verworfen. Noahs Söhne; die vier Welttheile; die vier Farben, weiß, schwarz, gelb, kupferroth, – wer denkt noch heut zu Tage an diese veralteten Moden?“ (Forster 1789: 151).

Der Entwicklung einer philosophisch fundierten und systematisierten Rassenlehre sind große Teile von Kants Werk gewidmet. Eindeutig ist, dass viele Elemente aus Kants Rassenlehre auch in seinen Begriff der Nation eingeflossen sind. So ist das Ideologem der ‚Vermischung‘ und der ‚Reinheit‘ und die damit verbundene Gefahr des Niedergangs der Volkscharaktere in der Rassenlehre ein zentrales Element. Auch hier wird die ‚Rasse‘ über die „Zeugungsverwandtschaft durch Einheit der Abstammung“ (Kant 1788: 177) konstruiert, mit deren imaginierten Funktionsweisen von ‚Vererbung‘, ‚Entartung‘, ‚Anartung‘ und den vielfältigen Effekten der sogenannten ‚Rassenmischung‘ sich Kant ausführlich auseinandersetzt. Auch die Hierarchisierung der Völker, wie sie sich in seinem Begriff der Nation zeigte, hat seine Entsprechung in der Rassenlehre. Die vier von Kant konstruierten ‚Rassen‘ sind klar hierarchisiert: „Die Menschheit ist in ihrer größten Vollkommenheit in der Rasse der Weißen. Die gelben Indianer haben schon ein geringeres Talent. Die N* sind weit tiefer, und am tiefsten steht ein Teil der amerikanischen Völkerschaften.“ (Kant 1802: 316) Träger von Fortschritt und Vernunft sind dabei für Kant nur die Weißen (Kleinschmidt 2013). Dabei zeichnet Kant akribisch, bildreich, systematisierend und ausführlich in zahlreichen Beiträgen eine Märchenwelt kolonialer Fantasien.

Nicht gänzlich geklärt bleibt das Verhältnis von ‚Rasse‘ und ‚Nation‘. Es finden sich lediglich einige Andeutungen, die für Kant unübliche begriffliche Uneindeutigkeiten beinhalten: So bezeichnet Kant die Nationen als „Familienschlag und den Varietäten, oder Spielarten [...], die sich in einer und derselben Rasse bemerken lassen“ (Kant 1798: 320). Hier habe die Natur vorgesehen, „in einem Volk von derselben Rasse (z. B. der weißen)“ sich nicht anzugleichen, sondern „in demselben Stamme | und gar in der nämlichen Familie, im Körperlichen und Geistigen, ins Unendliche zu vervielfältigen“ (ebd.). Volk wird hier abwechselnd anhand der Familie bzw. ‚Rasse‘ oder aufgrund der Nation bestimmt. Diese Ungereimtheit zieht sich durch zahlreiche koloniale, postkoloniale und nationalistische Diskurse. Die Ordnung der Welt in ‚Rassen‘ referiert dabei auch auf die Einteilung der Welt in Nationen. Nationale Identitätskonstruktionen sind in zahlreichen historischen und gegenwärtigen Kontexten eng mit einem ähnlich wie Kant vorgelegten Konstrukt von ‚Rassen‘ verknüpft.

Balibar sieht zwar keine Notwendigkeit, die vom Rassismus zum Nationalismus oder andersherum führt, ausgehend von der Analyse zahlreicher historischer Einzelfälle führt er aber den Begriff des „historischen Reziprozitätszyklus von Nationalismus und Rassismus“ (Balibar 1988a: 68) ein. Das bedeutet, dass der „Rassismus [...] aus dem Nationalismus“ und anders herum der „Nationalismus [...] aus dem Rassismus“ (ebd.) hervorgeht. Es steckt jedoch – und hier liegt vielleicht der Grund für die Kontinuität der Unklarheit der Beziehung von

Nation und ‚Rasse‘ in der rassistischen Theorie – auch ein Widerspruch in dem Verhältnis bestimmter Formen. Als Beispiel führt Balibar hier historische Konstellationen an, wie etwa die entstehenden Widersprüche nationaler und rassistischer Zugehörigkeit beim Versuch der Assimilation einer kolonisierten Bevölkerungsgruppe wie etwa in Algerien. Er definiert Rassismus insofern nicht als „Ausdruck des Nationalismus“, sondern als eine „innere Ergänzung des Nationalismus, die immer über ihn hinauschießt, für seine Konstituierung aber stets unerlässlich ist und nie ausreicht, um sein eigenes Projekt zu realisieren“ (ebd.: 69).

Nochmal zusammenfassend zu den Aspekten aus Kants Werk, die für eine Theorie der Nation als Abstammungsgemeinschaft relevant sind: In diesem „Modus der Ethnisierung“, also der Herstellung des ‚Volks‘ über die ‚Rasse‘, wird der Zusammenhalt nach dem Schema der Genealogie über die Abstammung konstruiert. Hier liegt die Vorstellung zugrunde, dass „jede Generation der anderen eine biologische und geistige Substanz übermittelt und sie gleichzeitig in eine zeitliche Gemeinschaft stellt, die man ‚Verwandtschaft‘ nennt“ (Balibar 1988b: 123). Um die Fiktion einer ‚rassischen‘ Identität zu erzeugen, also als natürlich und vererbbar imaginierte Differenzen zwischen sozialen oder vorgestellten Gruppen herzustellen, werden vielfältige sichtbare oder unsichtbare somatische und psychologische Merkmale konstruiert und in spezifische Verhältnisse gesetzt (ebd.: 122). Die Konstruktion einer auf ‚Rasse‘ basierenden Konstruktion eines nationalen Volkes ist eng mit der Konstruktion des Rassismus verbunden. Nationale, auf dem Ideologem der ‚Rasse‘ basierende Identität ist also immer im Zusammenhang mit transnationalen Diskursen zu sehen. Die Eliten der kolonisierenden Nationen haben gemeinsam die „Idee von einer ‚weißen‘ Überlegenheit, von der Verteidigung der Zivilisation gegen die Wilden aufgebaut“ (ebd.). Das koloniale Ideologem der „Bürde des weißen Mannes“ hat in entscheidender Weise dazu beigetragen, „die moderne Vorstellung von einer europäischen oder westlichen, supranationalen Identität zu schaffen.“ (ebd.)

Oft wird suggeriert, es gäbe einen Wandel, der das ‚rassische‘ Verständnis von nationalen oder supranationalen Identitäten in der Vergangenheit verortet und behauptet, dies sei von einer neuen Form zum Beispiel Sprache oder Kultur abgelöst worden. Es ist zuzustimmen, dass die vielfältigen antirassistischen und antikolonialen Kämpfe der letzten Jahrzehnte dafür gesorgt haben, dass eine explizite Artikulation weißer Überlegenheit selten mehrheitsfähig ist. Implizit ist aber die Kopplung von Zugehörigkeits- und Überlegenheitskonstruktion nach wie vor eng an somatische Vorstellungen gekoppelt. Dies hat sich auch im Rahmen der Analyse der Farbe als Zugehörigkeitsmarker gezeigt, in der deutlich wurde, dass ein auf biologischen ‚Rassen‘ begründeter Rassismus zwar nicht häufig offen artikuliert, in der Wahrnehmung der negativ von ihm Betroffenen aber virulent ist.

Leider ist Achille Mbembes Einschätzung zuzustimmen, dass die Welt eine „Welt der Rassen“ geblieben ist:

„In mehrfacher Hinsicht ist unsere Welt, auch wenn sie das nicht zugeben möchte, bis heute eine ‚Welt der Rassen‘ geblieben. Der Rassensignifikant ist immer noch die unumgängliche, wenngleich gelegentlich bestrittene Sprache der Darstellung des Selbst und der Welt, des Verhältnisses zum Anderen, zum Gedächtnis und zur Macht.“ (Mbembe 2014: 111)

4.2.3.3.2 Fichte: Nation als Sprachgemeinschaft

Johann Gottlieb Fichte (1762–1814) ist einer der umstrittensten Philosophen des Deutschen Idealismus: Von konservativen Kräften als Atheist und Sozialist verunglimpft, galt er in kritisch-liberalen Kreisen als nationalistisch oder gar Vordenker des Nationalsozialismus; die Interpretation Fichtes schwankt so zwischen der Bewertung als „Herold der Freiheit“ oder „Wegbereiter des Totalitarismus“ (Balibar 1997: 122; zur Rezeptionsgeschichte siehe auch Becker 2000: 17 ff.). Letzteres wurde nicht zuletzt durch die Nutzung seines Werks durch antidemokratische und national-konservative Kräfte im und nach dem Ersten Weltkrieg sowie durch den Nationalsozialismus bestärkt. Insbesondere seine *Reden an die deutsche Nation* gelten – international – als Schlüsseltext zum Verständnis des völkischen und chauvinistischen deutschen Nationalismus. Unbestritten ist, dass sie in Kriegszeiten für nationalistische Mobilisierung genutzt wurden. Sie gehörten beispielsweise zur Standardausstattung der Feldbibliotheken der deutschen Truppen im Ersten Weltkrieg; es gibt auch Hinweise darauf, dass die *Reden* 1915 nachgedruckt und zu vielen Tausenden an die Soldaten verteilt wurden (Lamarre 2002: 1; Balibar 1997: 122). Beide Thesen – die des Vordenkers des Nationalsozialismus, inklusive eines essentialistischen, überhistorischen und aggressiven Nationsbegriffs, sowie der eines republikanisch-freiheitlichen Vordenkers – treffen aus meiner Sicht nur sehr eingeschränkt zu. In der von mir in Anlehnung an Balibar entwickelten Lesart stellt Fichte vielmehr einen Vertreter eines Nationsbegriffs dar, der weniger bzw. anders essentialisiert, als es die gängigen Interpretationen den Anschein machen. Aus meiner Perspektive begründet er die Nation nicht mit dem Paradigma von ‚Rasse‘ und Abstammung, sondern auf Grundlage eines Begriffs der Sprachgemeinschaft, der die lebendige Sprache zur Essenz der Nation erklärt – und dies erscheint mir das wirklich Problematische an Fichtes Nationsbegriff.

Fichte war ein glühender Anhänger der französischen Revolution und des Egalitarismus. Im Gegensatz zu Kant hat er eine weitgehende Demokratisierung der Gesellschaft gefordert. Der Preis für seine Befürwortung des Atheismus und

der Demokratisierung war ein Leben in Prekarität, da er aus politischen Gründen keine feste Anstellung finden oder diese nicht lange behalten konnte. Erst seine *Reden an die deutsche Nation* von 1807 bis 1808 und seine Rolle in der aufkommenden nationalistischen Bewegung machten ihn 1810 zum Rektor der Berliner Universität. Statt eine Geschichte des frühen, kosmopolitischen, ‚guten‘ Fichte hin zum alten, nationalistischen, ‚bösen‘ Fichte zu schreiben, schlage ich in Anlehnung an Balibar (1997: 122 ff.) eine Lesart vor, die nach den Widersprüchen und Paradoxien in Fichtes Werk suchen, um damit auch den paradoxalen und brüchigen Funktionsweisen nationaler Zugehörigkeitsregime nachzuspüren. Dabei werde ich mich weitestgehend auf die *Reden* beschränken und mich dabei mit den drei Begriffen „innere Grenzen“, „Ursprünglichkeit“ und „Bildung“ auseinandersetzen.

Das folgende Zitat beinhaltet bereits alle wesentlichen Komponenten, die ich anschließend darstellen werde:

„Zuvörderst und vor allen Dingen: Die ersten, ursprünglichen, und wahrhaft natürlichen Grenzen der Staaten sind ohne Zweifel ihre innern Grenzen. Was dieselbe Sprache redet, das ist schon vor aller menschlichen Kunst vorher durch die bloße Natur einer Menge von unsichtbaren Banden aneinandergeknüpft; es versteht sich untereinander, und ist fähig, sich immerfort klarer zu verständigen, es gehört zusammen, und ist natürlich Eins, und ein unzertrennliches Ganzes. Ein solches kann kein Volk anderer Abkunft und Sprache in sich aufnehmen und mit sich vermischen wollen, ohne wenigstens fürs erste sich zu verwirren, und den gleichmäßigen Fortgang seiner Bildung mächtig zu stören. Aus dieser innern, durch die geistige Natur des Menschen selbst gezogenen Grenze ergibt sich erst die äußere Begrenzung der Wohnsitze, als die Folge von jener, und in der natürlichen Ansicht der Dinge sind keineswegs die Menschen, welche innerhalb gewisser Berge und Flüsse wohnen, um deswillen Ein Volk, sondern umgekehrt wohnen die Menschen beisammen, und wenn ihr Glück es so gefügt hat, durch Flüsse und Berge gedeckt, weil sie schon früher durch ein weit höheres Naturgesetz Ein Volk waren.“ (Fichte 1808: 193)

Was macht nach Fichte ein Volk zum Volk? Die Einheit eines Volkes ist nicht territorialer oder – wie bei Kant – ‚rassischer‘, sondern sprachlicher Natur, die der staatlichen Einheit vorausgeht. Sprache ist dabei etwas Geistiges; die durch sprachliche Identität zum Ausdruck kommenden Grenzen sind in diesem Sinne keine ‚äußeren‘, sondern ‚innere‘ Grenzen. Die Verlagerung auf die Innerlichkeit ist dabei auch der historischen Situation der Besatzung ‚Deutschlands‘ durch die napoleonischen Truppen geschuldet. Die äußeren Grenzen (insofern es angesichts der brüchigen Souveränität der deutschen Staaten und der Fiktion des Römisch-Deutschen Reichs überhaupt zulässig ist, von deutschen Grenzen zu sprechen) sind durchbrochen und zerstört. Napoleon verkündet in Berlin die Auflösung des

Heiligen Römischen Reichs Deutscher Nation und schreibt einen Teil von dem als ‚Deutschland‘ proklamierten Territorium dem Rheinbund zu. Die ‚innere Grenze‘ von Fichte kann in dieser Situation sowohl als Refugium und Zufluchtsort als auch als Bollwerk des Widerstands verstanden werden (Balibar 1997: 127 f.). In jedem Fall fordert sie von jedem ‚Deutschen‘ die Schaffung ‚innerer Grenzen‘ in Abgrenzung zur ‚ausländischen‘ Besatzungsmacht und gegen die ‚Franzöisierung‘. In der Auslegung der Organisatoren der Freiwilligenverbände, die die ‚nationalen Befreiungskriege‘ von 1813 (hier liegt Balibar zufolge übrigens der Ursprung dieses Begriffs) vorbereitet hatten und von denen einige auch unter Hörern der *Reden* von 1808 gewesen waren, wurde darunter jedenfalls der Aufruf zum Widerstand und auch ganz praktisch der Ruf zu den Waffen verstanden (ebd.: 129).

Im oben aufgeführten Zitat begegnen wir wieder dem Ideologem der ‚Vermischung‘ – allerdings in grundlegend anderer Form als bei Kant, der einem primär ‚rassischen‘ Verständnis folgt. Fichte sagt, ein Volk kann „kein Volk anderer Abkunft und Sprache in sich aufnehmen und mit sich vermischen wollen, ohne *wenigstens fürs erste sich zu verwirren*, und den gleichmäßigen Fortgang seiner *Bildung* mächtig zu stören“ (Fichte 1808: 193). Die „unsichtbare Bande“, die eine bloße Menge zu einem Volk aneinanderknüpfe, ist bei Fichte nicht etwa die vorgeschichtliche Anlage, die sich dann entfalten müsse, sondern wird hergestellt („gleichmäßige[r] Fortgang seiner Bildung“ (ebd.)). Das Volk „versteht sich untereinander, und ist fähig, sich *immerfort klarer* zu verständigen“ (ebd.). Es geht also nicht um eine ‚rassische‘ oder wie auch immer auf organisistisch-biologischen Abstammungsfantasien basierende Genealogie, sondern um die Verbesserung der Verständigungsfähigkeit einer Menge, die dadurch zum Volk wird, zu einem „unzertrennliche[n] Ganze[n]“ (ebd.).

Nachdem er empirisch dargelegt hat, dass kein germanisches Volk die „Reinheit seiner Abstammung“ (ebd.: 53) behaupten könne, führt er sein Konzept der „ursprünglichen Sprache“ ein:

„Bedeutender aber, und wie ich dafürhalte, einen vollkommenen Gegensatz zwischen den Deutschen, und den übrigen Völkern germanischer Abkunft begründend, ist die zweite Veränderung, die der Sprache; und kommt es dabei [...] weder auf die besondere Beschaffenheit derjenigen Sprache an, welche von diesem Stamme beibehalten, noch auf die der andern, welche von jenem andern Stamm angenommen wird, sondern allein darauf, daß dort Eigenes behalten, hier Fremdes angenommen wird; noch kommt es an auf die vorige Abstammung derer, die eine ursprüngliche Sprache fortsprechen, sondern nur darauf, daß diese Sprache ohne Unterbrechung fortgesprochen werde, indem weit mehr die Menschen von der Sprache gebildet werden, denn die Sprache von den Menschen.“ (ebd.: 53)

Ins Auge sticht natürlich die Behauptung der Überlegenheit der Deutschen. Die von Fichte oft vertretene Ansicht der Überlegenheit über andere Völker ist ein wesentlicher Anschlusspunkt für imperiale Großmachtfantasien deutschnationaler Bestrebungen. Die gleichzeitige Verwerfung des Abstammungsmythos macht die Sache allerdings komplexer und auch fruchtbar für diese Analyse. An die Stelle von beispielsweise der prinzipiell „egalitären Vielfalt der ethnisch-nationalen Kulturquellen“ (Balibar 1997: 138), die Herder verteidigt, tritt ein ‚Urvolk‘ (die Deutschen) oder vielleicht zwei (die Deutschen und die Griechen). Kernbegriffe, wie „das Volk einer Ursprache“ und von „einem Volke, das in seiner ursprünglichen Sprache sich fortbildet“ (Fichte 1808: 83), die den meisten Interpretationen nach auf einen quasi vorhistorischen, essenzialisierten Ursprung verweisen, erscheinen so in einem völlig anderen Licht. Nicht die Abstammung, sondern die ohne Unterbrechung fortgesprochene Sprache zählt. Ursprünglichkeit bezieht sich also nicht auf einen Zeitpunkt in der Vergangenheit oder auf eine überzeitliche Entität, sondern liegt in der Zukunft – oder genauer: In der Möglichkeit des „gleichmäßigen Fortgangs seiner Bildung“ (ebd.: 193). Diese Umkehrung des Ursprungsbegriffs führt dazu, dass die Frage, was ein Volk zum Volk macht als Effekt des Verhältnisses des Volkes zur sprachlichen Herkunft verstanden wird. Die Kontinuität des Wesens der Nation ergibt sich nicht über die ‚natürliche‘ Abfolge der Generationen, sondern über die Sprache. Die Aussage, dass weit mehr die Menschen von der Sprache gebildet werden, verweist auf ein Verständnis von Sprache, der ein „unermesslicher Einfluß“ zugeschrieben wird, da sie den „Einzelnen bis in die geheimste Tiefe seines Gemüths bei Denken und Wollen begleitet“ und die „gesamte Menschenmenge, die dieselbe Sprache redet, auf ihrem Gebiete zu einem einzigen gemeinsamen Verstande verknüpft, welche der wahre gegenseitige Durchströmungspunkt der Sinnenwelt und der der Geister ist“ (ebd.: 64).

Es drängt sich die Frage auf, an der sich alles zu entscheiden scheint: Was ist denn nun die „ursprüngliche Sprache“ bzw. die „Ursprache“? Die romantischen Sprachtheoretiker in der Epoche Fichtes hatten die klassisch-rationalistische Frage nach dem Ursprung der Sprachen, wie etwa bei Rousseau, durch die Frage nach der historischen ‚Ursprache‘ ersetzt. Mit den neuen Methoden der vergleichenden Grammatik wurde auf die Vorgängigkeit des Indogermanischen geschlossen und in den kolonial und eurozentristisch strukturierten Wissenschaften über genealogische Tableaus disputiert. Diesen genetischen Gesichtspunkt lässt Fichte allerdings völlig außer Acht. Auch wenn er mit diesen Begriffen spielt, sind sie nicht sein Thema – genau wie er auch über die linguistische Beschaffenheit der Sprache und der Grammatik hinwegsieht. Auch das Ideologem der ‚Reinheit‘, das für Fichtes Begriff der Nation eine wichtige Rolle spielt, bietet keine hinreichende

Erklärung der Ursprache. Zwar behauptet er, dass es nur darauf ankäme, dass „dort Eigenes behalten, hier Fremdes angenommen wird“ und die „Sprache ohne Unterbrechung fortgesprochen“ (ebd.: 53) wird. Allerdings wird an vielen Stellen deutlich, dass der Zugang zur Sprachgemeinschaft Menschen anderer Herkunft prinzipiell offen steht. Es sind nicht die Deutschen, sondern die deutsche Sprache, die den anderen Nationen überlegen sei; dabei kann „der Ausländer“ die deutsche Sprache erlernen, auch wenn Fichte diesen Prozess als „höchst mühsam“ (ebd.: 64) bezeichnet.

Fichtes Begriff der Ursprache erklärt sich über das Begriffspaar der lebendigen und der toten Sprache. Der Begriff der lebendigen Sprache bestimmt sich durch die Beziehung von Bildung und Sprache des Volkes: „Beim Volke der lebendigen Sprache greift die Geistesbildung ein ins Leben; beim Gegenteile geht geistige Bildung und Leben jedes seinen Gang für sich fort.“ (ebd.: 68) Das Ursprüngliche der Ursprache ist also kein Verweis auf eine reine, unverfälschte Vergangenheit bzw. – mit Derrida – eine vergangene und zu vergegenwärtigende Präsenz; in einer lebendigen Sprache „vermehren und verändern die Worte und ihre Bedeutungen“ sich immerfort, es „werden neue Zusammenstellungen möglich“ und lebendige Sprache ist eine, „die niemals ist, sondern ewigfort wird“ (ebd.: 77). Dies gilt für Fichte aber nur, wenn „nur in ihr wirklich gelebt wird“ (ebd.). In einem Volk einer toten Sprache würden die „gebildeten Stände vom Volke sich scheiden, und es letztern nicht weiter, denn als eines blinden Werkzeugs ihrer Pläne achten“ (ebd.: 65). Fichte plädiert insgesamt für eine Nationalerziehung, womit nicht in erster Linie eine Erziehung zu nationalistischem Denken gemeint ist, sondern eine Erziehung, die alle Stände des Volkes erfasst. Er plädiert für eine Demokratisierung von Bildung. Es geht ihm darum, dass die geistige Bildung, also die Wissenschaften und die Künste (und insbesondere die Philosophie) Teil des Lebens, des Alltags der Menschen des Volks werden. Für Fichte sind der „Gedanke“ und die „Thätigkeit“ nur in „der Erscheinung auseinanderfallende Formen, jenseits der Erscheinung aber sind sie [...] dasselbe Eine absolute Leben“; es ist nicht „der Gedanke um des Thuns, oder das Thun um des Gedankens willen“ (ebd.: 69). Eine lebendige Sprache bringt nach Fichte beides zusammen; in einer Nation einer lebendigen Sprache sei das „große Volk bildsam, und die Bildner einer solchen erproben ihre Entdeckungen an dem Volke, und wollen auf dieses einfließen“ (ebd.: 65). Fichte folgert hieraus, dass das Volk einer lebendigen Sprache mit „aller Geistesbildung rechter eigentlicher Ernst“ sei und sie wollen würden, dass „dieselbe ins Leben eingreife“ (ebd.).

Dies steht im Gegensatz zu einer toten Sprache, die auf der Trennung von Geistesleben und alltäglichem Tun basiere und für die das Geistesleben nur ein „genialisches Spiel“ sei. Deswegen hätten die Völker der lebendigen Sprachen

zum bloßen Geist auch noch „Gemüth“ (ebd.). Daraus folge, so Fichte weiter, dass die Völker der lebendigen Sprachen „redlichen Fleiß und Ernst in allen Dingen“ hätten, während die der toten Sprachen sich im „Geleite ihrer glücklichen Natur gehen lassen“ (ebd.) würden. Über den auf der Sprachgemeinschaft basierenden Begriff der Nation wird hier das Arbeitsethos als Überlegenheitsmerkmal des Deutschen eingeführt. Dies ist ein wichtiger Baustein für damit in Verbindung stehende Legitimationsmuster von Ressentiments gegen „Neulateiner“ (ebd.: 64), wie im Antiziganismus, Antisemitismus und anderen Formen von Rassismus; die prototypischen und konstitutiven Negativa der imaginierten, deutschen Nation. In der früheren Schrift *Beitrag zur Berichtigung der Urtheile des Publikums über die französische Revolution* von 1793 finden sich beispielsweise ‚passende‘ Passagen, die Aufschluss über mögliche Denkfiguren des Nationalismus geben können.

Auch wenn das Judentum in Fichtes Spätwerk, wie auch in den *Reden*, kaum eine Rolle spielt, sind dort implizit darauf bezogene Argumentationsfiguren präsent. In dem genannten Text von 1793 wird „das Judentum“ als ein „mächtiger, feindselig gesinnter Staat“ imaginiert, das „sich zu dem den Körper erschlaffenden, und den Geist für jedes edle Gefühl tötenden Kleinhandel verdammt hat und verdammt wird“ (Fichte 1793: 114). Zur Untermauerung seiner Forderung der Nicht-Vergabe von Bürgerrechten an Jüdinnen und Juden halluziniert er die Angst, dass „der erste Jude, dem es gefällt, mich ungestraft ausplündert“ und so den Deutschen die „bürgerliche Ehre und mit Würde verdientes Brot“ (ebd.) genommen wird. Fichte sieht die deutsche Nation vom Judentum bedroht und will deswegen verhindern, dass Jüdinnen und Juden Bürgerrechte verliehen werden:

„Aber ihnen Bürgerrechte zu geben, dazu sehe ich wenigstens kein Mittel, als das, in einer Nacht ihnen allen die Köpfe abzuschneiden, und andere aufzusetzen, in denen auch nicht eine jüdische Idee sei. Um uns vor ihnen zu schützen, dazu sehe ich wieder kein anderes Mittel, als ihnen ihr gelobtes Land zu erobern und sie alle dahin zu schicken.“ (Fichte 1793: 115)

Hier geht es nicht in erster Linie um die physische Liquidierung einer Menschengruppe, sondern um „deren gewaltsame Assimilation“ (Hentges 1999: 119). Einerseits wird so eine unumstößliche Differenz behauptet, die nur durch Vernichtung aufgehoben werden könne und andererseits auch eine vollständige Veränderbarkeit unterstellt, die auf die Assimilation zielte. Nur wenn die Juden ihr Jüdisch-Sein abgelegt hätten, dürften sie zu Bürgern des Nationalstaats werden¹⁴ (Rommelspacher 2009: 35). Das Problem, das Fichte im Judentum – dem

¹⁴Damit greift Fichte einer Aktion des späteren napoleonischen Staates voraus, der geistlich-politische Führer der jüdischen Bevölkerung in Frankreich 1806 und 1807 eine Erklärung

„Staat im Staate“ (Fichte 1793: 115) – sieht, ist also ihr vermeintlicher Unwillen zur Assimilation bzw. Integration.

Der Hauptvorwurf Fichtes in den übrigen Textpassagen ist die vermeintliche Nicht-Akzeptanz der Menschenrechte durch das Judentum (ebd.: 114 ff.). Und genau die Achtung „republikanischer“ Werte, wie der Menschenrechte – um wieder zurück auf unseren Ausgangstext, die *Reden* zu kommen – ist ein mit der Präsenz der lebendigen Sprache korrelierendes Attribut, das Fichte insbesondere den Deutschen zuschreibt: „Die deutsche Nation ist die einzige unter den neu-europäischen Nationen, die es an ihrem Bürgerstande schon seit Jahrhunderten durch die That gezeigt hat, daß sie die republikanische Verfassung zu ertragen vermöge.“ (Fichte 1808: 94) Für diese ‚universelle Mission‘ Deutschlands führt Fichte nicht etwa irgendwelche Prädestinationen oder natürliche Überlegenheiten, sondern die spezifische historische Konstellation an. Sein Geschichtsbild lässt sich leicht zusammenfassen: Vom römischen Imperialismus über seine Fortsetzung im Mittelalter mit dem Traum einer universellen Monarchie, in der sich die römische Staatsauffassung mit der kirchlichen Autorität verbindet, werden die nationalen Besonderheiten negiert. In Bezug auf Tacitus behauptet Fichte, dass diese Herrschaft von Anfang an im Widerstand der Germanen ihre Grenze fand (ebd.: 205). Der Imperialismus wollte alle sich gleich machen und hinterließ dabei „nur eine leere Stätte [...], in der sie nur immer die eigene Gestalt wiederholen können; selbst ihr anfängliches scheinbares Hineingehen in fremde Sitte ist nur die gutmütige Herablassung des Erziehers zum jetzt noch schwachen [...] Lehrlinge“ (ebd.: 204). Für Fichte findet bei Völkern, die „selbst ihre Eigenthümlichkeit beibehalten und dieselbe geehrt wissen wollen“ und „auch den anderen Völkern die ihrige zugestehen, und sie ihnen gönnen und verstatten“ (ebd.: 203), eine „höchst wohlthätige Wechselwirkung der gegenseitigen Bildung und Erziehung statt, und eine Durchdringung, bei welcher dennoch jeder, mit dem guten Willen des andern, sich selbst gleich bleibt“ (ebd.: 204). Von der natürlichen Unabhängigkeit schreitet ein solches Volk zum Selbstbewusstsein voran, das heißt zum „Bewusstsein des ‚Selbst‘ in Kultur und Erziehung“ (Balibar 1997: 130).

Neue historische Subjekte treten nun gegen die staatliche und kirchliche Uniformität auf, die sich aus den Fürsten und ihrer Völker ergeben – „die einen herrschend, aber getrieben von partikularen Interessen, die anderen Untertan, aber Vertreter von allgemeinen Interessen, also in Wahrheit *aktiv*“ (ebd.: 132, Herv. i. O.). Wenn sich diese Interessen verbinden, schreitet die Menschheit voran,

hat abgeben lassen, in der es unter anderem hieß: „Heutzutage bilden die Juden keine Nation mehr, sie genießen vielmehr den Vorzug, in die Große Nation eingegliedert zu sein, was sie als ein politische Erlösung betrachten.“ (zitiert nach Estel 2013: 241).

wie zum Beispiel in der Reformation (Fichte 1808: 86 ff.). Die damit beginnende neue Epoche ist nach Fichte gekennzeichnet durch die Selbstsucht der Völker. Sie gehorchen nun dem „Trieb zur Selbstbehauptung auf Kosten der anderen; sie werden zum Werkzeug ehrgeiziger Dynastien“ (Balibar 1997: 132). Diese Situation nimmt – untermauert durch den Westfälischen Friedens – die Form eines europäischen „Gleichgewichts“ (Fichte 1808: 195) an. Das Problem dieses Gleichgewichts und der Grund warum es niemals zu wahren Frieden führen kann, lägen aber darin, dass es auf Selbst- und Habsucht aufbaut und dies keine Grundlage zur inneren und äußeren Befriedung darstellen kann. Die einzelnen Teile des „christlichen Europas“ buhlten um eine „gemeinschaftliche Beute [...] nach der jeder auf die gleiche Weise begehrte, weil alle sie auf die gleiche Weise gebrauchen konnten, und die jeder mit Eifersucht in den Händen des anderen erblickte“ (ebd.: 194). Dies stellt den Grund für die „geheime Feindschaft und Kriegslust aller gegen alle dar“ (ebd.). Fichte plädiert nun dafür, dass Deutschland sich nicht „die entbehrlichen Waaren, die in fremden Welten erzeugt werden, zum Bedürfnisse“ (ebd.: 198) mache, wie es die anderen Völker getan haben. Deutschland habe nach Fichte Glück gehabt, keine Kolonialmacht gewesen sei bzw. in seinen Worten „keinen unmittelbaren Antheile am Raube der anderen Welten“ (ebd.: 194) gehabt zu haben, und solle „lieber unserm freien Mitbürger erträgliche Bedingungen“ machen, „als von dem Schweiß und Blute eines armen Sklaven jenseits der Meere Gewinn ziehen zu wollen“ (ebd.: 199). Dies hätte die anderen Nationen zu einem „Marktplatz [...] zu Grunde gerichtet“ (ebd.).

Fichte bezieht sich hier explizit auf ein anderes Werk von ihm, den *Geschloßnen Handelsstaat* von 1800, aus dem ich im Folgenden für die Nachvollziehbarkeit seiner Argumentation in den *Reden* kurze Auszüge darstellen werden. Dieser war ein extrem umstrittener Text, der Ironie und Gespött von Hegel und anderen Liberalen seiner Zeit auf sich zog und später als egalitaristische Utopie, Neuformulierung eines archaischen Merkantilismus, Vorwegnahme sozialistischer Planwirtschaft oder im Sinne eines ökonomischen Nationalismus gedeutet wurde (Balibar 1997: 133). Von seinen Spöttern am stärksten hervorgehoben werden dabei vermutlich die Forderung nach der Abschaffung des Rechts auf Grundbesitz im Namen des Rechts auf Arbeit sowie die Schließung der Grenzen für jeden Güter- und Personenverkehr mit Ausnahme von Gelehrten und Künstlern, die dem Kulturaustausch dienen (ebd.). Das Ziel des von Fichte favorisierten geschlossenen Handelsstaates besteht dabei sowohl in der Herstellung des sozialen Friedens im Innern als auch des allgemeinen Friedenszustands nach außen. Beides scheitert insbesondere an einem: der Macht des Geldes. Im geschlossenen Handelsstaat oder auch dem „Vernunftstaate“ (Fichte 1800: 11), in dem die „Bürger mit dem Ausländer keinen unmittelbaren Handel treibt“ (ebd.: 47), soll es zwar auch Geld

geben. Der Wert des Geldes ist dabei aber nicht dem Weltmarkt überlassen, sondern wird zum einen den ‚vernünftigen‘ Entscheidungen des Staates und zum anderen der tatsächlich innerhalb einer Nation existierenden Menge an Waren angepasst (ebd.: 45 ff.). Das Geld wird also komplett nationalisiert und jede Beziehung zum Weltmarkt gekappt. Der Überschuss des „inneren Reichtums der Nation“ wird dann für den „Gebrauch des Volkes in Anspruch genommen“ (ebd.: 46).

In impliziter, aber eindeutiger Kritik an Kant, welcher seinen Begriff des Kosmopolitismus und Weltbürgertums immer als die grenzüberschreitende Zirkulation sowohl von Ideen als auch von Waren gesehen hat, sieht Fichte im Kosmopolitismus eine Diskrepanz zwischen dem, was er sagt und dem was in seinem Namen tatsächlich geschieht. Kosmopolitismus ist keineswegs die Auflösung der nationalen Rivalitäten, sondern Ausdruck derselben. Nach Balibar sind für Fichte der moderne Imperialismus napoleonischer Prägung und der wirtschaftliche Liberalismus die „französische“ und „englische“ Variante des Weltbürgertums“ (Balibar 1997: 135), die beide beanspruchen das europäische Gleichgewicht zu ihren Gunsten aufzuheben. Sie sind insofern gleich, als dass sie ein Ungleichgewicht etablieren und den Grund für die Kriege und für die Aufrechterhaltung des Gegensatzes zwischen dem ‚einfachen Volk‘ und den Gebildeten aller Nationen darstellen. Beide Formen sind „Veräußerlichungen des sozialen ‚Bandes‘, in der das ‚Selbst‘ sich verliert, indem es sich (im ‚Fremden‘, dem ‚Auslande‘) vergeblich außerhalb seiner selbst sucht“ (ebd.).

Deutschland – um auf das Geschichtsbild aus den *Reden* zurückzukommen – habe nach Fichte hier das ‚Privileg‘, dass es als nicht-staatliches Gebilde solche Dynamiken nicht entfalten konnte. Fichte sieht in diesem Nicht-Staat „im Mittelpunkt von Europa“ (Fichte 1808: 195) die Möglichkeit das unheilbringende Gleichgewicht aufzulösen. „In der Mitte von Europa hätte der feste Wall der Deutschen“ (ebd.: 196) der Rivalität und den Kriegen trotzen können. Aber nach Fichte war es „das Ausland“, das mit „ausländischer Schlaueit“ die „deutsche Unbefangenheit und Verdachtslosigkeit“ ausnutzte und aus der vereinigten „gemeinschaftlichen Kraft“ eine zerteilte Vielheit werden ließ – im Sinne von Kleinstaaterei und dem Auseinanderklaffen des gemeinen Volks und der Gebildeten –, um das vermeintliche Gleichgewicht zu erhalten und Deutschland selbst zur Beute zu machen. Aufgrund dieser historischen Konstellation komme nach Fichte Deutschland die Bürde zu, die gegenwärtige Situation aufzulösen. Die Unabhängigkeit und nationale Vereinigung Deutschlands ist aus diesen Gründen also nicht nur im Interesse des deutschen Volks, sondern ganz Europas, wenn nicht der ganzen Welt.

Wie aber stellt sich Fichte nun die Herstellung dieser Einheit vor? Wir haben bereits gesehen, dass die Herstellung der Ursprache nicht in der Vergangenheit, sondern in der Zukunft liegt. Fichte ist dabei die Notwendigkeit des staatlich induzierten Prozesses des Nation-Buildings mehr als präsent: „Der vernunftgemäße Staat läßt sich nicht durch künstliche Vorkehrungen aus jedem vorhandenen Stoffe aufbauen, sondern die Nation muß zu demselben erst gebildet und herausgezogen werden.“ (Fichte 1808: 91) Dementsprechend sind die *Reden* auch die Grundlegung eines Programm zur „deutschen Nationalerziehung“ (ebd.: 147). Es ist „diejenige bestimmte Erziehung, von der wir uns die Rettung der deutschen Nation versprechen“ (ebd.: 136). Charakterisiert wird diese Nationalerziehung insbesondere durch die Aufhebung des Unterschieds der sozialen Stände, die die Bedingung für die Herstellung eines tatsächlichen einheitlichen Willens der Nation darstellt:

„Wir wollen durch die neue Erziehung die Deutschen zu einer Gesamtheit bilden, die in allen ihren einzelnen Gliedern getrieben und belebt sei durch dieselbe Eine Angelegenheit; so wir aber etwa hierbei abermals einen gebildeten Stand, der etwa durch den neu entwickelten Antrieb der sittlichen Billigung belebt würde, absondern wollten von einem ungebildeten, so würde dieser letzte, da Hoffnung und Furcht, durch welche allein noch auf ihn gewirkt werden könnte, nicht mehr für uns, sondern gegen uns dienen, von uns abfallen, und uns verloren gehen. Es bleibt sonach uns nichts übrig, als schlechthin an alles ohne Ausnahme, was deutsch ist, die neue Bildung zu bringen, so daß dieselbe nicht Bildung eines besonderen Standes, sondern daß sie Bildung der Nation schlechthin als solcher, und ohne alle Ausnahme einzelner Glieder derselben, werde, in welcher, in der Bildung zum innigen Wohlgefallen am Rechten nämlich, aller Unterschied der Stände, der in andern Zweigen der Entwicklung auch fernerhin stattfinden mag, völlig aufgehoben sei, und verschwinde; und daß auf diese Weise unter uns keineswegs Volks-Erziehung, sondern eigenthümliche deutsche National-Erziehung entstehe.“ (ebd.: 17)

Das Ziel der Nivellierung der sozialen Unterschiede lässt sich auch als Demokratisierung bezeichnen. Es geht Fichte dabei nicht um Volks-Erziehung, wo auch den unteren Schichten etwas beigebracht wird, was diese zur Ausführung einfacher Arbeiten befähigt oder zu gefügigen Untergebenen macht, sondern um eine Nationalerziehung, die eine gleichberechtigte Teilhabe aller Staatsbürger (zu Frauen äußert er sich hier nicht) am geistigen Leben der Nation gewährleistet; für „jedweden Zögling, auch aus dem niedrigsten Stande geboren, indem der Stand der Geburt wahrhaftig keinen Unterschied in den Anlagen macht“ (ebd.: 147). Hier scheint der intrinsische Zusammenhang von Nationalisierung und Demokratisierung auf.

Da bei Fichte die Einheit der Nation und ihr geistiges Leben in der in der Zukunft liegenden Ursprünglichkeit der ‚eigenen‘ Sprache begründet ist, wendet sich die Nationalerziehung gegen die Französisierung, aber auch gegen regionale Dialekte. Diese Vorstellung hat seinen Niederschlag auch in der teils gewaltvollen Durchsetzung und Herstellung der vereinheitlichten Nationalsprache gefunden. Dafür spielen insbesondere die National-Erziehung und das damit in Verbindung stehende allgemeine und allgemein verpflichtende Schulsystem eine zentrale Rolle. Balibar zufolge besteht eine „enge historische Korrelation zwischen der nationalen Formation und der Entwicklung der Schule als ‚volksnaher‘ Institution“ (Balibar 1988b: 120). Die Institution Schule ist dabei eben nicht auf die Vermittlung von Spezialausbildungen oder auf die Kultur der Eliten beschränkt, sondern greift in die gesamte Sozialisation aller Individuen innerhalb einer vorgestellten nationalen Gemeinschaft ein. Die primäre Aufgabe, die die Institution Schule für die Bildung des Nationalstaats spielt, ist die Einübung der Nationalsprache. Hier setzt sich Balibar implizit mit der Ideologietheorie Louis Althusser und seinem Begriff des ideologischen Staatsapparates auseinander. Balibar hebt an dieser Stelle hervor, dass die Schule zwar ein Ort ist, an dem eine „nationalistische Ideologie verbreitet – mitunter auch in Frage gestellt wird“ (ebd.). Dies sei jedoch ein „abgeleitetes Phänomen“ (ebd.). Balibar sieht – eben aufgrund der Einübung der Nationalsprache – im allgemeinen Schulbesuch, „die wichtigste Einrichtung zur Konstituierung der Ethnizität als Sprachgemeinschaft“ (ebd.). Wobei die Schule nicht der einzige Ort ist, an dem diese Nationalsprache vermittelt wird. Es sind auch die staatlichen Verwaltungseinrichtungen, der Wirtschaftsverkehr, die Familien, Vereine usw., die „Organe der idealen Nation“ darstellen und die an „einer ‚gemeinsamen‘, ihr ‚wesenseigenen‘ Sprache erkennbar ist“ (ebd.). Dabei muss die ‚Muttersprache‘ nicht unbedingt die Sprache der ‚realen‘ Mutter sein, wie anhand von sogenannten ‚Einwanderern der zweiten Generation‘ oder auch die zugunsten der Nationalsprache Dialekte hinter sich lassende Nachkommen von Menschen, die schon seit mehr als einer Generation an einem Ort leben, vorstellbar wäre. Am Bild der ‚Muttersprache‘ wird hier deutlich, wie die Nationalsprache eine Verbundenheit erzeugt, die der imaginieren Sprachgemeinschaft eine familiäre Dimension zuschreibt, die aber nicht auf Abstammung zu reduzieren ist. Denn: „Die sprachliche Gemeinschaft ist eine *aktuelle* Gemeinschaft, die das Gefühl vermittelt, daß sie *immer* existiert hat, die für die aufeinanderfolgenden Generationen jedoch nicht schicksalsbestimmend ist.“ (ebd., Herv. i. O.)

Da Sprache erlernbar ist, ist die nationale Sprachgemeinschaft – im Gegensatz zur Abstammungsgemeinschaft – ideell offen für jede_n. Ideell; denn tatsächlich wird Exklusion über die Nation als Sprachgemeinschaft ebenso betrieben wie über

andere Formen. Dies wird nicht zuletzt an der Rolle der Sprache in den gegenwärtig in Deutschland hegemonialen Diskursen um ‚Integration‘ oder den als Disziplinierungsinstrument fungierenden Integrationskursen (Ha/Schmitz 2006) deutlich. Hier wird deutlich, wie Nationalsprache als Ausschluss-, Distinktions- und Hierarchisierungsinstrument wirkt (4.2.3.2; Ha 2007a). Die ausschließende Funktion der Sprachgemeinschaft rekurriert immer auch auf andere Formen der nationalen Gemeinschaft (Balibar 1988b: 126), wie etwa Abstammung. Auch Fichte – bekannt für seine begriffliche Schärfe und stringente Argumentation – streut in seine Herleitung der Nation als Sprachgemeinschaft immer wieder Anteile eines auf Abstammung basierenden Nationsverständnis ein. In der Verwendung von Begriffen wie „Ausländer“ oder „wahre Deutsche“ (Fichte 1808: 64) schillern immer wieder Andeutungen auf, die die (Nicht-)Zugehörigkeit unabhängig von der Sprache und in Bezug auf Abstammung oder ‚Rasse‘ zu deuten meint. Zwar behauptet Fichte – um bei diesem Beispiel zu bleiben –, dass „der Ausländer ohne eine höchst mühsame Erlernung der deutschen Sprache den wahren Deutschen niemals verstehen kann“ (ebd.). Es ist dem „Ausländer“ also möglich den „wahren Deutschen“ verstehen zu lernen. Nichtsdestotrotz rekurriert die kategoriale Ausgangsunterscheidung bereits auf eine Herkunftszuschreibung; Fichte scheint mit dieser Mehrdeutigkeit zu spielen. Und genau diese Ambiguität in der Konstruktion nationaler (Nicht-)Zugehörigkeit ist nicht die Ausnahme, sondern die Regel. Kommt ein Diskurs nationaler In- und Exklusion in einem Moment nur mit sprachlichen Argumenten aus, bezieht er sich im nächsten Moment doch auf eine Abstammung, nur um dann wieder den Schwenk zu den Bewohner_innen eines Territoriums und ihrer politischen Selbstbestimmung zu nehmen. Oder anders ausgedrückt: In der Unschärfe oder Brüchigkeit der Konstruktion nationaler (Nicht-)Zugehörigkeit in Fichtes Reden manifestiert sich die Flexibilität dieser Konstruktion, die dem Umstand geschuldet ist, dauerhaft dadurch infrage gestellt zu werden, dass Menschen ihre gesellschaftliche Teilhabe einfordern und damit die Grenzen von (Nicht-)Zugehörigkeit verschieben.

4.2.3.3 Herder: Die Nation als Kulturgemeinschaft

Johann Gottfried Herder (1744–1803) war ein früherer Schüler Kants. Doch bereits in den 1770er Jahren deutete sich ein Konflikt an, der dazu führte, dass beide sich in den 1780er Jahren endgültig zerstritten (Kühn 2003: 343). Im Zentrum des Konflikts stand dabei insbesondere die Frage der Existenz von ‚Rassen‘, die auch mit einem anderen Verständnis der Wissenschaft und Erkenntnistheorie verknüpft war. Kant schrieb eine Reihe seiner rassetheoretischen Texte als direkte Replik auf Herder. Herder hatte nämlich in seinen Texten die Existenz von ‚Rassen‘

grundlegend bestritten, was Kant dazu bewog, seine Rassentheorie zu verteidigen und wissenschaftlich zu fundieren. Nachdem Herder in den 1770er Jahren insbesondere seinen Text *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* (1774) vorgelegt hatte, führte er dieses Projekt in den 1780er Jahren fort. Zwischen 1784 und 1791 veröffentlichte er nach und nach die verschiedenen Teile seiner *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. Nach der Veröffentlichung des ersten Teils 1784 schrieb Kant eine vernichtende Rezension. Im zweiten Teil bezog Herder dann erneut Stellung in Bezug auf die Frage der ‚Rassen‘:

„Endlich wünschte ich auch die Unterscheidungen, die man aus rühmlichem Eifer für die überschauende Wissenschaft dem Menschengeschlecht zwischengeschoben hat, nicht über die Grenzen erweitert. So haben einige z.B. vier oder fünf Abteilungen desselben, die ursprünglich nach Gegenden oder gar nach Farben gemacht waren, *Rassen* zu nennen gewaget; ich sehe keine Ursache dieser Benennung. Rasse leitet auf eine Verschiedenheit der Abstammung, die hier entweder gar nicht stattfindet oder in jedem dieser Weltstriche unter jeder dieser Farben die verschiedensten Rassen begreift. Denn jedes Volk ist Volk: es hat seine Nationalbildung wie seine Sprache. Zwar hat der Himmelsstrich über alle bald ein Gepräge, bald nur einen linden Schleier gebreitet, der aber das ursprüngliche Stammgebilde der Nation nicht zerstöret. Bis auf Familien sogar verbreitet sich dieses, und seine Übergänge sind so wandelbar als unmerklich. Kurz, weder vier oder fünf Rassen noch ausschließende Varietäten gibt es auf der Erde. Die Farben verlieren sich ineinander, die Bildungen dienen dem genetischen Charakter, und im ganzen wird zuletzt alles nur Schattierung eines und desselben großen Gemäldes, das sich durch alle Räume und Zeiten der Erde verbreitet.“ (Herder 1785: 255)

Vor diesem Hintergrund wundert es umso mehr, dass Herder ebenso wie Fichte stark von den rechtsnationalen Kräften in Deutschland vereinnahmt wurde. Aber warum verwundert es? Es verwundert nur dann, wenn der Rassismusbegriff und die Kritik am Verständnis nationaler Exklusionsmechanismen auf die biologische Abstammung begrenzt bleibt, wie es oft in liberal-humanistischen Ansätzen der Fall ist, die die Lösung des Problems von nationaler (Nicht-)Zugehörigkeit in der Stärkung eines ‚rein‘ republikanischen, nicht auf biologischer Abstammung basierenden Verständnisses sehen. Herder bezieht sich – wie im Folgenden gezeigt werden wird – insbesondere auf die Kategorie der ‚Kultur‘ als Bestimmungsmerkmal der (Nicht-)Zugehörigkeit zur nationalen Gemeinschaft.

Herders Verständnis einer Nation basiert auf dem Begriff einer ‚Kultur‘. Eine Nation hat bei Herder eine ‚Kultur‘; und eine ‚Kultur‘ ist einer Nation eigen. Um eine Nation zu verstehen, muss man Herder zufolge das „ganze lebendige Gemälde von Lebensart, Gewohnheiten, Bedürfnissen, Landes- und

Himmelseigenheiten“ (Herder 1774: 29) verstehen. Auffällig ist hier, dass Herders Verständnis keineswegs eines von sogenannter ‚Hochkultur‘ ist, sondern die Art und Weise der Menschen, den Alltag zu bewältigen – wozu dann auch wieder die Gelehrten gehören. Eine solche ‚Kultur‘ wird aber als national gedacht, sodass er zu der Behauptung kommt, dass eine solche ‚Kultur‘ Ausdruck des spezifischen „Charakter[s] einer Nation“ (ebd.) sei. Er behauptet, es läge eine „Tiefe in dem Charakter nur einer Nation“ (ebd.: 28), wobei wir wieder beim Topos der Innerlichkeit wären. Mit einer solchen nationalisierten Auffassung von ‚Kultur‘ knüpfte er an eine Tradition an und brachte sie in eine für viele Fortschreibungen dieser Tradition „für die Folgezeit verbindliche Form“ (Welsch 1995: 1). So wurde ‚Kultur‘ schon bei Pufendorf von einem auf einzelne Praktiken beschränkten Begriff auf sämtliche menschliche Lebensäußerungen ausgeweitet und zu einem „autonomen Begriff, zu einem Kollektivsingular, der nun – in einer kühnen Vereinheitlichung – sämtliche Tätigkeiten eines Volkes, einer Gesellschaft oder einer Nation zu umfassen beanspruchte“ (ebd.).

Ich werde meine weitere Lesart von Herders Nationsverständnis aus folgendem Zitat entwickeln: „jede Nation hat ihren Mittelpunkt der Glückseligkeit in sich, wie jede Kugel ihren Schwerpunkt!“ (Herder 1774: 35) Im Folgenden werde ich zwei Facetten herausarbeiten, die sich aus dieser Kugelanalgie ergeben: (1) Erstens die Analogie von Natur und Gesellschaft, um Herders erkenntnistheoretischen und kulturanthropologische Prämissen für seinen Begriff der Nation herauszustellen, und (2) zweitens seinen politischen Begriff der Nation bzw. der ‚Kultur‘ als ein Kugelmodell. Für letzteres werde ich mich maßgeblich auch mit dem Ansatz der Transkulturalität von Wolfgang Welsch befassen.

1) Analogie von Natur und Gesellschaft

Die Analogie von Naturwissenschaft und dem Verständnis von Gesellschaft ist keineswegs ein rein rhetorischer Zug, sondern ein inhaltliches Argument Herders. Die Unterschiede erklärt er damit, dass die „Natur die Gaben unterschiedlich ausgeteilt“ habe: „Die Natur hat ihre Gaben verschieden ausgeteilt; auf unterschiedlichen Stämmen, nach Klima und Pflege, wachsen verschiedene Früchte.“ (Herder 1793–1797: 225) Klima als durch die Natur gesetztes und auf ein Territorium bezogenes Element und die Pflege als die menschliche Einflussnahme auf diese Anlage sieht er als die beiden Faktoren, die eine national verstandene ‚Kultur‘ prägen würden. Die Pflege – um in dem Bild zu bleiben – ist nötig, da keine Nation von sich aus ihre Anlagen entfaltet: „Was ist eine Nation? Ein großer, ungejäteter Garten voll Kraut und Unkraut.“ (ebd.) Weiterhin sei die Nation ein Sammelplatz „von Torheiten und Fehlern sowie von Vortrefflichkeiten und Tugenden“ (ebd.). Stolz auf ihre Nation könnten also nur Narren sein: „Unter allen Stolzen halte ich den Nationalstolzen

sowie den Geburts- und Adelstolzen für den größten Narren.“ (ebd.) Es ginge darum, was eine Nation erschaffen würde, nicht was sie von sich aus sei.

Den Grund für die unterschiedlichen Anlagen der Nationen durch die Natur sieht Herder in ihrer Produktionsweise – um einen Begriff aus dem erst später entstehenden Marxismus zu übernehmen. In diesem Sinne schreibt Herder *Auch eine Geschichte zur Bildung der Menschheit* (1774), in der er eine Art Stufenmodell entwickelt, das in jener Zeit und bis in die Gegenwart hinein in ähnlicher Form Anwendung findet. Die Stufe des Kindes wird hier durch „Morgenlande“ bzw. den „Orient“ (Herder 1774: 11) repräsentiert. Es zeichne sich durch das nomadische Wander- und Hirtenleben aus. Darauf folgt das „Knabenalter“ (ebd.: 14), wofür das alte Ägypten figuriert. Das Wanderleben sei hier zu Ende gewesen und das Leben sei bestimmt durch Ackerbau. Damit habe sich auch die ‚Kultur‘ geändert. Das Zeitalter des „Jüngling[s]“ stellt das antike Griechenland dar. Das Leben der Menschen im antiken Griechenland sei nicht mehr in erster Linie durch die „Arbeitskünste“, sondern durch die „schönen Künste“ (ebd.: 22) bestimmt gewesen. Mit Rom sei das „Mannesalter“ erreicht worden. Hier seien die Künste durch den männlichen Aufbau eines Imperiums, dem „Weltbau“ (ebd.: 28) abgelöst worden. In klassischen eurozentrisch-kolonialen Geschichtsschreibungen der Aufklärung würde nun Europa als die höchste Stufe erfolgen (Kleinschmidt 2013). Implizit schwingt dies auch bei Herder mit, aber er sträubt sich dagegen, da der Kern seines Kultur- und Nationenbegriffs auf etwas anderes zielt. So relativiert er die Gültigkeit seines Stufenmodells unter anderem in den zehn Jahre später erscheinenden *Ideen*:

„und doch war es mir nie eingefallen, mit den wenigen allegorischen Worten, Kindheit, Jugend, das männliche, das hohe Alter unseres Geschlechts, deren Verfolg nur auf wenige Völker der Erde angewandt und anwendbar war, eine Heerstraße auszuzeichnen, auf der man auch nur die Geschichte der Kultur, geschweige die Philosophie der ganzen Menschengeschichte mit sicherm Fuß ausmessen könnte.“ (Herder 1784: 11)

Er betont an gleicher Stelle, dass in der Rezeption seines Werks von 1774, also *Auch eine Geschichte zur Bildung der Menschheit*, in der Regel das „Auch“ nicht beachtet wurde. Dabei ist es ihm gerade wichtig, den universalistischen Erkenntnisanspruch der Aufklärung durch eine kulturrelativistische Perspektive infrage zu stellen: „Wir Deutschen wollten uns mit den Griechen vergleichen? Und welches wäre der genau bestimmte, der unverfälschbare Maßstab? Und wer wäre der unparteiische Richter?“ (Herder 1793–1797: 225) Dies ist eine rhetorische Frage, denn es gibt nach Herder keinen universellen Richter; und hier kommt wieder das Kugelmodell ins Spiel. Für ihn ist der Maßstab nicht eine globale Erkenntnis, die nach ihm eben nicht tatsächlich universell wäre, sondern die Überhöhung einer partikularen Perspektive.

Dies unterscheidet ihn grundlegend von Kant, für den Wahrheit oder Vernunft nicht kulturabhängig ist. Das heißt, Herder führt hier das erkenntnistheoretische Prinzip der Perspektivität ein. Diese Perspektivität ist aber an eine ‚Nationalkultur‘ gebunden und kann insofern als essenzialisierender Kulturrelativismus bewertet werden. Eine weitere Unterscheidung zu Kant stellt auch das der Glückseligkeit dar. Es geht Herder nicht um ein Fortschreiten der Menschheit als solcher, sondern um die Glückseligkeit, die innerhalb einer Nation sowohl definiert als auch realisiert wird.

Dementsprechend lehnt Herder auch die Universalgeschichte anderer Aufklärer ab. Es gehöre zur menschlichen Natur, dass sie sich unterschiedlich organisiere: „zur Vollkommenheit der menschlichen Natur gehört, daß sie unter jedem Himmel, nach jeder Zeit und Lebensweise sich neu organisiere und gestalte“ (Herder 1783: 471). Dementsprechend ergäbe sich aus der Natur, dass es verschiedene Nationen gäbe, die sich durch unterschiedliche ‚Kulturen‘ auszeichneten. Diese ‚Kulturen‘ basieren – wie aufgezeigt – nicht auf Abstammung, sondern auf der gelebten ‚Kultur‘ eines Volkes, einer Lebensweise, die ein Volk vor dem Hintergrund einer Klimazone und der damit im Zusammenhang stehenden Produktionsweise entwickelt hat. Die Ablehnung des Universalismus hindert ihn keineswegs daran, wie etwa im folgenden Zitat aus seinen *Briefen zur Beförderung der Humanität* an einem universellen Humanismus festzuhalten:

„Du aber, Mensch, ehre dich selbst. Weder der Pongo noch der Longimanus ist dein Bruder; aber wohl der Amerikaner, der N[*]. Ihn also sollst du nicht unterdrücken, nicht morden, nicht stehlen; denn er ist ein Mensch, wie du bist; mit dem Affen darfst du keine Bruderschaft eingehn.“ (Herder 1785: 255)

Der Kolonialismus erscheint aus der Sicht seines Humanismus als falsch – allerdings aus den falschen Gründen und mit den falschen Schlüssen, wie ich im folgenden Abschnitt darstellen werde.

2) Zu den Implikationen der Nation/Kultur als Kugelmodell

Wenn Herder sich eine Nation als Kugel vorstellt – „jede Nation hat ihren Mittelpunkt der Glückseligkeit in sich, wie jede Kugel ihren Schwerpunkt!“ (Herder 1774: 35) – ergeben sich daraus zahlreiche Konsequenzen für die ‚Pflege‘ einer Nation. Hier begegnen wir wiederum dem Ideologem der ‚Reinheit‘, wenn auch in anderer Form. Nach Herder würde die Abgrenzung eines Volkes gegen andere dieses stärken: „Das Vorurteil ist gut, zu seiner Zeit: denn es macht glücklich. Es drängt Völker zu ihrem Mittelpunkte zusammen, macht sie fester auf ihrem Stamme, blühender in ihrer Art, brünstiger und also auch glückseliger in ihren Neigungen und Zwecken.“ (ebd.: 36) Mit dem Kugelmodell werden (nationale)

‚Kulturen‘ als klar voneinander abgegrenzte Entitäten imaginiert. Eine ‚kulturelle‘ Vermischung würde – um das Bildhafte dieses Modells zu thematisieren – nur die figürliche Harmonie der Kugel mit ihrem Schwerpunkt stören. Herders Kugelmodell zeichnet sich dementsprechend durch ein „internes Homogenitätsgebot und ein externes Abgrenzungsgebot“ (Welsch 2010: 40) aus. ‚Kulturelle‘ Praktiken werden damit von ‚unschuldigen‘ Praktiken der Alltagsbewältigung zu Symbolen und Ausdrucksweisen einer nationalen und inkludierend-exkludierenden Gemeinschaft. Der Lesart von Welsch zufolge soll die ‚Kultur‘ im Kugelmodell „das Leben der jeweiligen Gesellschaft im ganzen wie im einzelnen prägen, sie soll jede Handlung und jeden Gegenstand zu einem unverwechselbaren Bestandteil gerade dieser Kultur machen“ (Welsch 1995: 1).

Wolfgang Welsch sieht einen solchen Kulturbegriff auch in Ansätzen der Interkulturalität und Multikulturalität am Werk. Die „Misere“ dieser Konzepte komme daher, dass sie die „Prämisse des traditionellen Kulturbegriffs unverändert mit sich“ fortschleppen würden, also „noch immer von einer insel- bzw. kugelartigen Verfassung der Kulturen“ (ebd.: 2) ausgeht. Beide Konzepte erschaffen sich ihr Problem selbst, indem sie davon ausgehen, dass die als separiert und jeweils tendenziell homogenen ‚Kulturen‘ – wenn sie aufeinandertreffen – in einem schwierigen Verhältnis zueinander stehen. Beide Konzepte suchen vor diesem Hintergrund nach Möglichkeiten, wie sich die Mitglieder der ‚verschiedenen‘ ‚Kulturen‘ trotzdem (sic!) verstehen können. Sie suchen dazu nach „Chancen der Toleranz, Verständigung, Akzeptanz und Konfliktvermeidung oder Konflikttherapie“ (ebd.). Wolfgang Welsch qualifiziert diese Ansätze deswegen als „gut gemeint, aber ergebnislos“ und „bloß kosmetisch“ (ebd.). Ich werde an dieser Stelle auf eine Diskussion darüber verzichten, inwiefern sich einige Diskurse in den interkulturellen Ansätzen hin zu einem weniger essenzialistischen Kulturbegriff verschoben haben. Worum es an dieser Stelle geht, ist dass der Herdersche Kulturbegriff in seiner nationalisierten und ethnisierten Form auch in der Gegenwart eine zentrale Stellung einnimmt.

Welsch schlägt ein alternatives Konzept vor: Transkulturalität. Mit dem Ansatz der Transkulturalität würde ‚Kultur‘ „nicht mehr nach dem alten Modell klar gegeneinander abgegrenzter Kulturen, sondern nach dem Modell von Durchdringungen und Verflechtungen“ (Welsch 2010: 1) verstanden werden. Welsch führt als Grund gesellschaftliche, insbesondere mit Migration verknüpfte Prozesse an. Er argumentiert hier also nicht – zumindest nicht in erster Linie – normativ, indem er den Herderschen Kulturbegriff aufgrund seiner problematischen, exkludierenden Effekte ablehnt. Stattdessen stellt er dem Kugelmodell das empirische Argument entgegen, dass „Kultur heute [...] de facto derart permeativ und nicht separativ“ (ebd.) strukturiert sei. Die Annahmen des traditionellen Kulturkonzepts seien „heute unhaltbar geworden“; von einer „Einheitlichkeit der Lebensformen“ könne

heute „nicht mehr die Rede“ (Welsch 1995: 1) sein. Dieses auf dem „nicht mehr“ basierende Argument stellt einen Kernpunkt der Argumentation dar. Dies ist aber deswegen problematisch, da das nicht-mehr-Argument suggeriert, dass es an einem Zeitpunkt der Vergangenheit einen Zustand gegeben habe, wo es tatsächlich Homogenität und Separiertheit der ‚Kulturen‘ gegeben habe, ‚Kulturen‘ also zurecht als Kugeln betrachtet wurden oder zumindest legitimerweise als solche hätten betrachtet werden können. Leider führt Welsch nicht aus, auf welchen Zeitraum er sich hier bezieht. Falls ‚Kulturen‘ als an nationale Gebilde gekoppelt betrachtet würden, läge das 19. Jahrhundert als Referenzrahmen nahe, da hier in einigen westeuropäischen Territorien die Prozesse des *nation-building* eine intensive Phase durchliefen. Der Bezug zu Herder würde eher auf das 18. Jahrhundert als derjenigen Epoche verweisen, in der das Kugelmodell tendenziell der Realität entsprochen hätte. Oder aber es geht um einen Bezug auf eine Zeit, lange bevor es große Herrschaftsreiche gegeben hätte und es referiert auf eine Art separiert voneinander wohnender, indigener Volksgruppen, die im Sinne der kolonialen Sprache als ‚Stämme‘ bezeichnet werden würden. Ohne lange historische Forschungen aufzuarbeiten, sollte offensichtlich sein, dass auf alle diese ‚Epochen‘ das Kugelmodell nicht zutrifft. Schließlich ist das Kugelmodell – mit den Imaginationen eines Zentrums und der Abgrenzung voneinander, der Homogenität und der Separiertheit – nicht Analyse vom Prozess der Nationalisierung und der Durchsetzung der Nation als Episteme, sondern vielmehr selbst Praxis innerhalb des Konstruktionsprozesses. In der Kritik des Kugelmodells geht es also nicht um ein „nicht mehr“, sondern vielmehr um die Analyse des Kugelmodells als eine Form der Konstruktion von Ethnizität und nationalistischer Erzählung.

Auch wenn Herder unter anderem von den Nazis affirmativ verwendet wurde, spricht vieles dafür, ihn – und auch seine Mitstreiter, wie beispielsweise Georg Forster – eher als frühe Formen eines multikulturellen Humanismus zu sehen. Balibar sieht in Herders Werk die „egalitäre Vielfalt der ethnisch-nationalen Kulturquellen“ (Balibar 1997: 138) als zentrales Theorem des Nationsbegriffes. Die Nation als Kulturgemeinschaft wird so – wenn auch vor grundlegend anderen normativen Vorzeichen – in Geschichte und Gegenwart von ganz unterschiedlichen politischen Gruppierungen verwendet. Während die normativen Ausrichtungen liberaler Multikulturalismen und – ebenfalls in der EU der Gegenwart sehr weit verbreiteten – rechtspopulistischen Ethnopluralismen differieren, teilen sie weitgehend erkenntnistheoretische Prämissen. Sabine Hess stellt heraus, dass „differenzkulturalistische-ethnizistische Argumentationsweisen nicht als die andere, bessere Seite von Rassifizierungspraktiken und rassistischem Wissen“ (Hess 2014: 213) gelesen werden dürfen. Der „essentialisierende Kulturbegriff in der Migrationsdebatte“ funktioniere ähnlich „wie ‚Rasse‘ im kolonialen Rassismus,

indem er Kultur naturalisiert und als ‚zweite Haut‘ bzw. als ‚Schicksal‘ betrachtet“ (ebd.). Die Wirkmächtigkeit weist sie für den gegenwärtigen Diskurs um die Frage des ‚Islams‘ und der „Nichtintegrationsfähigkeit‘ bzw. ‚-willigkeit‘ muslimischer Migrantinnen und Migranten“ nach, in dem sie über die „Religionisierung der Einwanderungsthematik“ hinaus in der forcierten „Koppelung zwischen Rassismus und Migrationsfragen“ (ebd.) einen wirkmächtigen antimuslimischen Rassismus analysiert.

4.2.3.3.4 Renan: Nation als Wertegemeinschaft

Auf den ersten Blick scheint die Religion keine konstitutive Rolle für den Prozess der Nationalisierung zu haben. Der Prozess der Nationalisierung, des *nation-building*, geht vielmehr mit einer Veränderung der gesellschaftlichen Rolle der Religion einher. Während vorher in der christlichen Welt ein Monismus der Religion und ein Pluralismus der Sprachen praktiziert wurden, war es in den entstehenden nationalen Formationen, die sich als liberal verstanden, genau umgekehrt. Aus der Indifferenz gegenüber der Sprache wurde eine Verpflichtung, Sprache wurde zum Zugehörigkeitsmarker, und die Religion wurde zweitrangig; sie wurde zur Privatsache erklärt, gegenüber der der Staat sich zumindest dem theoretischen Anspruch nach neutral zu verhalten hat (Brubaker 2015: 95). Sprachtests zur Einbürgerung gehören heute zur Routine, während ein Religions-test in einer sich als liberal deklarerenden Gesellschaft als unpassend empfunden würde (ebd.). Die Hegemonie der nationalen Form hat zu einer Säkularisierung geführt (ebd.: 103, 116). Auch wenn das Konzept der Nation als Säkularisierung, im Sinne eines Modernisierungsprozesses, zu recht stark kritisiert wurde (ebd.: 116), halte ich die These einer spezifischen Form der Säkularisierung aufrecht. Das bedeutet nicht, dass die Religion keine Rolle in nationalen Formationen spielen würde. So gibt es zahlreiche Verschränkungen im Bereich der Rhetorik, der Legitimationsfiguren, der Symboliken, der Konstruktion von Zugehörigkeit oder institutioneller Verschränkungen von Kirche und Nationalstaat. Einige Nationalstaaten haben die religiöse Identität zu einem offiziellen Kernelement ihres Selbstverständnisses gemacht. Doch sehe ich insgesamt im Anschluss an Rogers Brubaker den Kern nationaler Gesellschaftsformationen in der Nation: „Nations are seen as legitimately entitled to ‚their own‘ polities and as ‚owning‘ those polities once they are established; authority is seen as legitimate only if it arises from ‚the nation‘.“ (ebd.: 117) Ich werde modellhaft an Ernest Renan im Folgenden versuchen, dieses – aus meiner Sicht komplexe – Verhältnis von Nation und Religion analytisch zu fassen zu bekommen.

Ernst Renan (1823–1892) ist bekannt für seine Rede von 1882 in der Sorbonne *Qu'est-ce qu'une nation?* (Was ist eine Nation?), darin insbesondere für

den Ausspruch, dass eine Nation ein „tägliches Plebiszit“ (1882) sei. In populären Darstellungen wird Renan als ‚modernes‘, prototypisches Gegenbild zu essenziellistischen Definitionen, wie etwa von Fichte herangezogen (siehe beispielsweise die Wikipedia-Einträge zu Nation auf Deutsch, Englisch und Französisch). Von einigen Autor_innen in der gegenwärtigen Theorie zur Nation und Nationalismus wird er sogar als intellektueller Vorläufer der Theorie der ‚imagined communities‘ von Benedict Anderson und einem konstruktivistischen Nationsverständnis angesehen (so zu finden z. B. in Eley/Suny 1996: 41). Ich werde im Folgenden die Argumentation von Renan nachzeichnen und zeigen, dass diese Interpretationen nicht nur einfach zu kurz greift, sondern konstitutive Elemente von Renans Nationsverständnis auslässt und so entscheidende Machtwirkungen seines Verständnisses unangesprochen und ausgeblendet bleiben. Dafür werde ich die Rede von 1882 in seinem Werk kontextualisieren. Ich werde zeigen, wie der hauptsächlich als Orientalist arbeitende Renan die Haltung zur Religion zum Bestimmungsmerkmal einer Nation macht – eine spezifische Haltung, die aus der Abkehr von der Religion, aber nicht von irgendeiner, sondern von dem Christentum besteht. Renan steht an dieser Stelle dann als Prototyp für ein Nationsverständnis, das auf dem Prozess der christlichen Säkularisierung als nationales Distinktionsmerkmal und der Abgrenzung zum anderen, insbesondere ‚dem Islam‘, basiert. Dafür werde ich seine Kontroverse mit dem muslimischen Gelehrten Jamāl al-Dīn al-Afghānī thematisieren. Die Weiterführung dieser Debatte, insbesondere in nicht-westlichen Kontexten werde ich hier nicht weiterverfolgen (vgl. dazu Schäbler 2016). Doch zunächst komme ich zu seiner berühmten Rede, die ich aufgrund seiner zentralen Rolle in der ideengeschichtlichen Entwicklung bis heute ausführlich darstellen werde.

Renan stellt also 1882 an der Sorbonne die Frage danach, was eine Nation sei. Er zeichnet zunächst ein Bild der Entstehung der Nationen in Westeuropa. Ausgangspunkt dieses Bildes ist das Frankenreich, das durch seine Eroberung West-, Mittel- und Südeuropas „für einen Augenblick die Einheit des Abendlandes wieder“ (Renan 1882) hergestellt hätte. Auf das für Renans Werk zentrale Sujet des Abendlandes, das hier den Ausgangspunkt seiner Geschichtsschreibung der Nationen bildet, werde ich weiter unten zu sprechen kommen. Der Vertrag von Verdun, unterzeichnet im Jahr 843, steht symbolisch für den Zerfall dieses Reiches sowie die Entstehung der Nationen:

„Der Vertrag von Verdun zeichnet die letztlich unabänderlichen Grenzen vor, und seitdem sind Frankreich, Deutschland, England, Italien, Spanien auf vielen Umwegen und unter unzähligen Abenteuern zu ihre vollen nationalen Existenz aufgebrochen, wie wir sie heute vor uns haben.“ (Renan 1882)

Renan fährt fort und stellt fest, dass die Nationen sich durch „die Verschmelzung der Bevölkerungen, die sie bewohnen“ (ebd.), auszeichnen. Er kontrastiert die Entwicklung in den westeuropäischen Nationen mit der der Türkei. Während in der Türkei, „wo der Türke, der Slawe, der Grieche, der Armenier, der Araber, der Syrer, der Kurde auch heute noch so verschieden sind wie am Tag der Eroberung“, die „Menschen nach ihrer Religion“ (ebd.) scheidet, haben die westeuropäischen Staaten eine gemeinsame Sprache und eine gemeinsame Religion angenommen. Im Folgenden begründet er dann in fünf Unterpunkten, warum die Konzepte von ‚Rasse‘, Sprache, Religion, Interessen und Geographie kein Fundament für die Nationen darstellen.

Die Ablehnung des Konzepts der ‚Rasse‘ für sein Nationsverständnis ist vielleicht am überraschendsten. Immerhin ist das Konzept der ‚Rasse‘ im Werk von Renan von entscheidender Bedeutung, das er zu einer zentralen Kategorie sozialer und historischer Analyse erhob (Brubaker 1992: 140). Djamel Kouloughli zeigt auf, wie das Werk Renans, als einer Figur des intellektuellen Pantheons Frankreichs (2007: 91), von einem systematischen Rassismus und Antisemitismus durchzogen ist (ebd.: 95). Kouloughli wählt den Ausdruck des ‚gelehrten Antisemiten‘, da Renan oft nicht offensichtlich (ab-)wertend, sondern vielmehr wissenschaftlich vorgeht. Sein Verhältnis zum ‚Rasse‘-Konzept ist aber immer von Spannungen geprägt. Kurt Weinberg hat hierfür den treffenden Ausdruck der Heimsuchung gewählt: „Die Werke von Ernest Renan erscheinen wie vom Gespenst der ‚Rasse‘ heimgesucht.“¹⁵ (Weinberg 1958: 129) Zum Verständnis der Gründe für die Ablehnung des ‚Rasse‘-Konzepts für das Nationsverständnis in seiner Rede von 1882 führen Autor_innen an, dass sich Renans Grundhaltung stark durch die politischen Geschehnisse der 1870er Jahre verändert habe. Kouloughli führt insbesondere „Schock“ durch den deutsch-französischen Krieg und die Erfahrungen der *Commune* an, aus denen Renan die Forderung nach einer nach dem Vorbild der siegreichen Deutschen erschaffene quasi-aristokratische Demokratie ableitete, die die gesellschaftliche Führung einer gebildeten Elite überlässt, die das Volk vor den Versuchungen fernhält (Kouloughli 2007: 94).

Zu nennen ist auch die erbitterte öffentliche Debatte mit dem deutschen Intellektuellen David Friedrich Strauss, der – wie Renan – über die Verweltlichung der Bibel und insbesondere der Person Jesus seine Posten verloren hatte, in der gesellschaftlichen Stimmung des aggressiven Nationalismus der 1870er aber dennoch keinen Verbündeten Renans abgab, sondern vielmehr zu einem ‚Blut und

¹⁵Übersetzung M.K., Original: „Les ouvrages d’Ernest Renan sont comme hantés par le spectre de la ‚race‘.“ (Weinberg 1958: 129).

Eisen‘-Mann geworden war. Renan hatte lange von der deutsch-französischen Verständigung geträumt und bewunderte das deutsche System, in dem er durch den Kulturprotestantismus eine harmonische Balance zwischen Religion und Wissenschaft geschaffen sah (Schäbler 2007). Möglicherweise sind es diese Impulse, die Renan zu einem anderen Nationsverständnis bewogen, da ‚Rasse‘ für diese ihn in Widersprüche stürzenden Entwicklungen keine gangbaren Erklärungsmuster anbot. Letztlich macht sich hier aber das spannungsgeladene, heimsuchende Verhältnis zur ‚Rasse‘ bemerkbar, das im nicht aufrecht zu erhaltenen Widerspruch zwischen einer Affirmation als historische Analysekatégorie und einer Ablehnung für die Analyse zeitgenössischer Entwicklungen fluktuiert.

So kritisiert er den Zeitgeist für den „schwerwiegenden Irrtum“, an „die Stelle des Prinzips der Nation“ das der „Ethnographie“ (Renan 1882) zu setzen. Dabei verwendet er ein normatives und ein empirisches Argument. Zunächst zum normativen: „Während das Prinzip der Nationen gerecht und legitim ist, ist das Unrecht der Rassen eng und voller Gefahren für den wahrhaften Fortschritt.“ (ebd.) Die Verwendung einer ethnographischen Analyse führt in die Irre, da es keine „reine Rasse“ gäbe: „Die Wahrheit ist, dass es keine reine Rasse gibt und dass man die Politik auf eine Chimäre bezieht, wenn man sie auf die ethnographische Analyse gründet.“ (ebd.) Dass es – zumindest in Westeuropa – keine ‚reinen Rassen‘ gibt, zeigt er anhand der Geschichte der ‚Bevölkerungsmischungen‘ – oder nach Renan treffender ‚Rassenmischungen‘ – durch Eroberungen, aber auch durch die Geschichte der Regierungsweise in Westeuropa. Das Bündnis des „uneingeschränkten Universalismus“ des Christentums mit dem römischen Reich habe dafür gesorgt, dass die „ethnographische Vernunft von der Regierung der menschlichen Dinge für Jahrhunderte ferngehalten“ (ebd.) worden sei. Eine ‚Blutmischung‘ ist nach seinem Nationsverständnis nichts negatives, sondern ist ganz im Gegenteil Charakteristikum der „edelsten“ und „fortschrittlichsten“ (ebd.) Nationen. „Die edelsten sind jene Länder – England, Frankreich, Italien –, bei denen das Blut am stärksten gemischt ist.“ (ebd.) Eine Nationalität hat also nach Renan keinen ‚rassischen‘ Ursprung, gründet sie sich doch aus verschiedensten ‚Mischungen‘ der ‚Rassen‘. So seien die „ersten Nationen Europas [...] Nationen von gemischtem Blut“ (ebd.). „Der Franzose ist weder Gallier noch Franke noch Burgunder. Er ist aus dem großen Brutkasten hervorgegangen, in dem, unter dem Vorsitz des Königs von Frankreich, die verschiedensten Elemente gärten.“ (ebd.) Es ist also nicht die ‚Rasse‘, sondern vielmehr – um im Bild zu bleiben – der Gärungsprozess unter einer staatlichen Souveränität, der zur Entstehung einer Nation führen kann. Interessanterweise sieht Renan die ‚Rassen‘ als etwas an, das historisch vergänglich ist: „Die Rasse ist also in unserem Verständnis etwas, was entsteht und wieder vergeht.“ (ebd.) Zentral ist dabei aber seine Unterscheidung

zwischen ‚Rasse‘ als Analysekategorie und Faktor in der Politik: „Ihr Studium ist für den Gelehrten, der sich mit der Geschichte der Menschheit beschäftigt, von größter Bedeutung. Aber in der Politik hat die Rasse nichts zu suchen.“ (ebd.)

Ebenso strikt lehnt er die Sprache als Grundlage der Nation ab. Auch hier bringt er, analog zur ‚Rasse‘, ein normativ-empirisches Argument. Diese lassen sich als zwei verschiedene, wenn auch verbundene Argumententeile darstellen. Er zeigt auf, dass es mehrsprachige Länder gibt (Schweiz), in einigen Ländern bis vor einigen Jahrhunderten noch andere Sprachen gesprochen wurden (‚Slawisch‘ in Preußen), einige Sprachen in vielen Nationen und Regionen gesprochen werden und deswegen noch keine Nation sind (Spanisch, Englisch). Er folgert daraus, dass die Sprache nicht als Grundlage zur Bestimmung einer Nation taugt und führt hier bereits in sein Nationsverständnis der *Rede* ein: „Beim Menschen gibt es etwas, was der Sprache übergeordnet ist: den Willen.“ (ebd.) Der zweite Teil des Arguments bezieht eine andere Ebene mit ein. Sie stellt Fortschritt und Vernunft über die Sprache: „Geben wir das Grundprinzip nicht auf, dass der Mensch ein vernünftiges und moralisches Wesen ist, ehe er sich in diese oder jene Sprache einpercht, ein Angehöriger dieser oder jener Rasse, ein Mitglied dieser oder jener Kultur.“ (ebd.) Bevor es die eine „französische, deutsche, italienische Kultur“ gegeben hätte, hätte es eine „menschliche Kultur“ (ebd.) gegeben. „Menschlich“; spätestens seit Fanon, Althusser und Foucault lässt dieses – scheinbar so unschuldige und universalistische – Wort hellhörig werden. Wer ist der Mensch, auf den sich Renan hier bezieht bzw. was macht das allgemein Menschliche aus, das diesem Ausdruck zugrunde liegt? Er gibt direkt die Antwort:

„Die großen Menschen der Renaissance waren weder Franzosen noch Italiener noch Deutsche. Durch ihren Umgang mit der Antike hatten sie das wahre Geheimnis des menschlichen Geistes wiedergefunden, und ihm gaben sie sich mit Leib und Seele hin. Wie gut sie daran taten.“ (ebd.)

Es ist eine bestimmte Traditionslinie, nämlich die des klassischen Eurozentrismus, die das Menschliche – oder zumindest den Teil dieser, der die Menschheit fortschreiten lasse – als eine Geschichte von der Antike (Griechenland) über die Renaissance (Westeuropa) bis in die Gegenwart erzählt. Der Mensch, für den die Sprache also nicht das zentrale Merkmal seiner Nationszugehörigkeit ist, da er Anteil an der menschlichen Kultur hat, ist also ein Westeuropäer (ohne weibliche Form).

Ebenso wenig wie die ‚Rasse‘ und Sprache stelle die Religion keine Grundlage der Nation dar, da sie „eine individuelle Angelegenheit geworden“ sei, die „nur das Gewissen eines jeden“ (ebd.) angeht. Auch sein vierter Punkt, die

Gemeinschaft der Interessen, sei als Prinzip einer Nation unzureichend. Eine Gemeinschaft der Interessen könne Handelsverträge schließen, die jedoch niemals die „Gefühlsseite“ einer Nationalität – sie sei „Seele und Körper“ zugleich – hervorbringen könne. Um ein weiteres, viel zitiertes Bonmot von Renan in Erinnerung zu rufen: „Ein ‚Zollverein‘ ist kein Vaterland.“ (ebd.)

Auch die Geographie liefert keinen hinreichenden Grund für eine Nationalität, denn bei der „Formung dieser geheiligten Sache, die man ein Volk nennt, ist der Mensch alles“ (ebd.). In Abgrenzung zur Geographie beginnt er die Darstellung seiner eigenen Konzeption: „Eine Nation ist ein geistiges Prinzip, das aus tiefen Verwicklungen der Geschichte resultiert, eine spirituelle Familie, nicht eine von Gestaltungen des Bodens bestimmte Gruppe.“ (ebd.) Renan fasst seine negative Bestimmung der Nation folgendermaßen zusammen:

„Ich fasse zusammen. Der Mensch ist weder der Sklave seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Religion noch des Laufs der Flüsse oder der Richtung der Gebirgsketten. Eine große Ansammlung von Menschen, gesunden Geistes und warmen Herzens, erschafft ein Moralbewusstsein, welches sich eine Nation nennt. In dem Maße, wie dieses Moralbewusstsein seine Kraft beweist durch die Opfer, die der Verzicht des einzelnen zugunsten der Gemeinschaft fordert, ist die Nation legitim, hat sie ein Recht zu existieren.“ (ebd.)

Renan führt auch an, dass die Nationen „nichts Ewiges“ seien; sie „haben einmal angefangen, sie werden enden. Die europäische Konföderation wird sie wahrscheinlich ablösen“ (ebd.). Renans Konzeption der Nation rekurriert also auf den Konstruktionsprozess der Nationen, die als Entitäten nichts Überhistorisches sind. Auf seine Vision einer post- oder neonationalen, europäischen Konföderation werde ich weiter unten zu sprechen kommen. Hat Renan also tatsächlich eine nicht-essenzialistische Konzeption der Nation, eine ‚rein‘ republikanische, die kein dem Prozess der nationalen Willensgemeinschaft zugrundeliegendes Prinzip hat? Am Ende der folgenden Auseinandersetzung mit Renans Konzeption wird hoffentlich einleuchten, warum dies die falsche Frage ist und das Konzept eines ‚rein‘ republikanischen Nationsverständnis, das meint *ethnos* und *demos* durch die reine Proklamation der Trennung tatsächlich getrennt zu haben, problematisch ist.

Für Renan macht die Nation als „Seele“ und „geistiges Prinzip“ zwei Dinge aus: „Das eine ist der gemeinsame Besitz eines reichen Erbes an Erinnerungen, das andere ist das gegenwärtige Einvernehmen, der Wunsch zusammenzuleben, der Wille, das Erbe hochzuhalten, welches man ungeteilt empfangen hat.“ (ebd.) Es ist also der Besitz eines nationalen Erbes und dem Willen der Bürger der Nation, dieses Erbe hochzuhalten. Renans Begriff des Erbes schwankt zwischen

einem substanzialistischen – „das man ungeteilt empfangen hat“ – und einem konstruktivistischen – „der *Wille*, das Erbe hochzuhalten“:

„Der Mensch improvisiert sich nicht. Wie der einzelne ist die Nation der Endpunkt einer langen Vergangenheit von Anstrengungen, von Opfern und von Hingabe. Der Kult der Ahnen ist von allen am legitimsten; die Ahnen haben uns zu dem gemacht, was wir sind, eine heroische Vergangenheit, große Männer, Ruhm (ich meine den wahren) – das ist das soziale Kapital, worauf man eine nationale Idee gründet. Gemeinsamer Ruhm in der Vergangenheit, ein gemeinsames Wollen in der Gegenwart, gemeinsam Großes vollbracht zu haben und es noch vollbringen wollen – das sind die wesentlichen Voraussetzungen, um ein Volk zu sein. Man liebt – im rechten Verhältnis – Opfer, in welche man eingewilligt, Übel, die man erlitten hat. Man liebt das Haus, das man gebaut hat und das man vererbt. Das spartanische Lied: ‚Wir sind, was ihr gewesen seid; wir werden sein, was ihr seid‘, ist in seiner Einfachheit die abgekürzte Hymne jedes Vaterlandes.“ (ebd.)

In diesem Kontext ist auch sein berühmtes Zitat des täglichen Plebiszits platziert:

„Eine Nation ist also eine große Solidargemeinschaft, getragen von dem Gefühl der Opfer, die man gebracht hat, und der Opfer, die man noch zu bringen gewillt ist. Sie setzt eine Vergangenheit voraus, aber trotzdem fasst sie sich in der Gegenwart in einem greifbaren Faktum zusammen: der Übereinkunft, dem deutlich ausgesprochenen Wunsch, das gemeinsame Leben fortzusetzen. Das Dasein einer Nation ist – erlauben Sie mir dieses Bild – ein tägliches Plebiszit, wie das Dasein des einzelnen eine andauernde Behauptung des Lebens ist.“ (ebd.)

Dieses „tägliche Plebiszit“ ist also keineswegs als eine Assoziation freier Individuen zu verstehen, bezieht seinen Gehalt also nicht ‚einfach‘ durch den Willen frei in der Welt flotterender Individuen, die – einer Kommune ähnlich – entscheiden zusammen wohnen zu wollen. Die Grundlage dieser Gemeinschaft ist das geteilte Erbe. Die Frage, die sich dann stellt, ist, ob dieses Erbe angenommen und fortgeführt wird. Was ist aber ein solches Erbe, das abgelehnt oder fortgeführt werden kann? Und – um mit Stuart Hall (1999) zu sprechen – wessen Erbe ist es? Wer ist die Erbengemeinschaft, die Renan als „spirituelle Familie“ oder auch „geheiligte Sache, die man ein Volk nennt“ (1882), bezeichnet?

Zur Annäherung an diese Fragen werde ich ein Jahr in die Zukunft blicken und Renans Rede von 1883 untersuchen, die er ebenfalls an der Sorbonne gehalten hat. Sie wurde im Nachhinein unter dem Titel *Der Islam und die Wissenschaften* publiziert. Selbsterklärtes Ziel der Rede ist die Auflösung von Missverständnissen, der durch einen „Mangel an Genauigkeit bei Anwendung von Wörtern, welche Nationen und Rassen“ (Renan 1883a) bezeichnen, entsteht. Er knüpft an zentrale Ideen

seiner Rede aus dem Vorjahr an und kritisiert, dass von „Griechen, Römern und Arabern“ gesprochen werden, „als ob diese Wörter Menschengruppen bezeichneten, die immer mit sich selber identisch gewesen“ (ebd.). Die Wirklichkeit – gekennzeichnet durch Eroberungen, Moden und vielfältige andere geschichtliche Faktoren – sei hingegen sehr viel komplexer. So seien „wir Franzosen“ unter anderem „Römer der Sprache, Griechen der Civilisation, Juden der Religion nach“ (ebd.). Die Kategorie der ‚Rasse‘ stellt nach wie vor einen Nebenschauplatz für das Verständnis der Nationen dar bzw. seine Bedeutung liegt in der Vergangenheit:

„Die Rasse als solche, von höchster Wichtigkeit für den Beginn der Geschichte einer Nation, verliert ihre Bedeutung in dem Maasse als die grossen universalgeschichtlichen Thatsachen: griechische Civilisation römische Eroberung, germanische Eroberung, Christenthum, Islam, Renaissance, Philosophie, Revolution gleich zermalmenden Walzen über die frühesten Varietäten der Menschenfamilie hinweggehen und sie in mehr oder minder homogene Massen zusammendrängen.“ (ebd.)

Nationen sind also nicht die Fortführung irgendwelcher Abstammungsgemeinschaften, sondern durch weltgeschichtliche Entwicklungen entstanden und bestimmt. Dafür malt er ein Bild, das zumindest die grobe Struktur der Nationen, ihre weltgeschichtliche Bedeutung und ihre dadurch bestimmte innere Verfasstheit berücksichtigt. Dieses Bild teilt die Welt in „mehr oder minder homogene Massen“ und ordnet diese Massen anhand einer teleologischen Weltgeschichte ein. Ähnlich wie Hegel geht es Renan dabei um die vermeintliche Nähe bzw. Ferne der Völker zur Vernunft (Kleinschmidt 2013).

Diese Beziehung zur Vernunft wird bei Renan allerdings durch die jeweils gesellschaftliche Rolle von Wissenschaft und Religion definiert. Biographisch spielt sein Verhältnis zum Christentum eine zentrale Rolle; hatte er doch nach einer erfolgreichen Ausbildung zum Priester mit der Kirche gebrochen. Im Zentrum seiner historisch-kritischen Bibellektüre stand sein Werk *Leben Jesu* von 1863, das als eines der berühmtesten Bücher des 19. Jahrhunderts in Frankreich gilt (Schäbler 2007). Er propagierte ein Modell, das eine auf Wissenschaft begründete Religion vorsah, da so eine Balance zwischen Wissenschaft und Religion hergestellt werden könnte. Genau diesen Prozess der Abkehr von der Religion durch eine Zuwendung zur Wissenschaft sah er in der christlichen Tradition, den ‚christlichen Gesellschaften‘ gegeben. Das Gegenstück, der Andere, dieser Geschichtsschreibung und Weltsicht stellt der Islam dar. Dementsprechend pejorativ beschreibt der Orientalist und Semitist Renan die „mahomedanischen Länder“:

„Jede Person, die nur einigermaßen an dem Geistesleben unserer Zeit theilnimmt, erkennt deutlich die, gegenwärtige Inferiorität der mahomedanischen Länder, den Niedergang der vom Islam beherrschten Staaten, die geistige Nichtigkeit der Rassen, die einzig und allein ihre Kultur und ihre Erziehung jener Religion verdanken.“ (Renan 1883a)

Die Dominanz des Islam habe also den Niedergang der „Staaten“ und „Rassen“ bewirkt. „Rasse“ ist an dieser Stelle nicht Ursache, sondern vielmehr das Material, dessen Entwicklung der Islam verhindern würde. Nach Renan verhindere der Islam in all seinen Formen zu den verschiedenen Zeitpunkten jede Modernisierung. Er malt ein aberwitziges Bild von Muslim_innen, an deren Ende die vermeintliche Einsicht steht, dass der Islam alle anderen Unterschiede einebnen würde:

„Wer immer im Orient oder in Afrika gereist ist, dem musste die Wahrnehmung sich aufdrängen von der thatsächlichen Geistes-Beschränktheit eines wahrhaft Gläubigen, von jener Art eisernen Reifens, der um sein Haupt geschlagen ist und dasselbe der Wissenschaft geradezu verschliesst, es unfähig macht, irgend etwas zu lernen, irgend eine neue Idee in sich aufzunehmen. So wie es in seine Religion eingeweiht ist, um das zehnte bis zwölfte Lebensjahr, wird das muselmännische Kind, das bis dahin zuweilen noch ziemlich geweckt war, plötzlich fanatisch, von jenem Dünkel gesättigt, es besitze Alles, was ihm als die absolute Wahrheit gilt, wie über ein Vorrecht über das glücklich, was gerade seine geistige Inferiorität ausmacht. Dieser dumme Hochmuth ist das Laster, welches das ganze Sein des Muselmanns bestimmt. Die scheinbare Einfachheit seines Gottesdienstes flösst ihm eine wenig gerechtfertigte Verachtung vor den andern Religionen ein. Ueberzeugt, dass Gott Glück und Macht nach seinen unergründlichen Rathschlägen austheilt, ohne auf Kenntnisse noch auf persönliches Verdienst einen Werth zu legen, hat der Muselmann die tiefste Verachtung vor der Bildung, der Wissenschaft, vor Allem, was wir das europäische Geistesleben nennen. Dieses durch den mahomedanischen Glauben ihm eingeprägte Vorurtheil ist so mächtig, dass alle Unterschiede der Rasse und der Nationalität durch die einzige Thatsache der Bekehrung zum Islam verschwinden.“ (ebd.)

Alle ‚Völker‘, ‚Nationen‘ oder ‚Rassen‘ würden so gleich gemacht: „Die Berbern, die Bewohner des Sudan, die Tscherkessen, die Afghanen, die Malaien, die Egyptianer, die Nubier, welche Muselmänner geworden, sind keine Berbern, keine Afghanen, keine Egyptianer u. s. w. mehr, es sind Muselmänner.“ (ebd.)

Dabei gibt es eine Ausnahme. Renan lernte im Jahr vor seiner Rede von 1883 den muslimischen und aus Persien stammenden Gelehrten Jamāl al-Dīn al-Afghānī kennen und schätzen. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund erfand er eine Ausnahme der alles gleichmachenden Islamisierung: „Persien allein macht

eine Ausnahme, es hat seinen eigenen Genius sich zu erhalten gewusst; denn Persien hat innerhalb des Islam sich seinen besondern Platz gewahrt, es ist im Grunde viel mehr schiitisch als muselmännisch.“ (ebd.) Al-Afghānī antwortete Renan öffentlich. Neben viel Zustimmung zu Renan hob er unter anderem die Verfolgung des freien Gebrauchs der Vernunft sowohl im Islam als auch im Christentum hervor und begründete so die Möglichkeit, dass es Hoffnung für die „muselmännische Gesellschaft“ gäbe, „ihre Fesseln zu brechen und entschlossen auf der Bahn der Civilisation fortzuschreiten nach dem Beispiel der abendländischen Gesellschaft“ (al-Afghānī 1883). Renan stellte in seiner Replik daraufhin noch mal seine Bewunderung für al-Afghānī heraus; und hier begründet er auch die vermeintliche Ausnahmestellung der persischen Muslime. Der Grund für die Ausnahmestellung al-Afghānīs sei, dass er „jenen kräftigen Rassen des oberen, an Indien grenzenden Iran an[gehöre], in denen der arische Geist noch so energisch unter der dünnen Hülle des officiellen Islam fortlebt“ (Renan 1883b). Für Renan ist al-Afghānī „selber der beste Beweis jenes großen Axioms, das wir so oft proklamirt haben – nämlich dass Religionen das werth sind, was die Rassen werth sind, die sich zu ihnen bekennen“ (ebd.). Birgit Schäßler meint in ihrer Analyse hier den Kern von Renans Denken gefunden zu haben. Letztlich, so Schäßler, basiert Renans Denken doch wieder auf der Kategorie der ‚Rasse‘. „Die ‚Rasse‘ kann Europa nicht erklären, aber sie erklärt den Orient. In Europa versucht Renan Religion und Wissenschaft miteinander zu verbinden, für den Orient schließt er dies kategorisch aus.“ (Schäßler 2007).

So sehr ich mich prinzipiell dieser Einschätzung anschließe, dass ‚ethnisch‘, ‚rassisch‘ usw. in kolonialen und heute vorherrschenden neokolonialen Denkmustern immer nur die anderen sind, so wenig teile ich ihre Problemanalyse. In ihrer Analyse erscheint der Befund wie die Entdeckung eines Geheimnisses; in Wirklichkeit denke er doch in der Kategorie der ‚Rasse‘, auch wenn er anderes behauptet. Damit wiederholt sie meiner Meinung nach eine Geste der liberalen Rassismuskritik, die Rassismus nur dann als problematisch oder überhaupt als solchen ansieht, wenn darin ein Bezug zu biologistisch verstandenen ‚Rassen‘ enthalten ist. Ich sehe in diesen Ausführungen vielmehr ein Symptom von der Konstruktionsweise des Volkes, das immer als Assemblage, im Ensemble, mit Bezugnahmen, Adaptionen, Andeutungen und Querverweisen zu anderen Elementen der Konstruktion arbeitet. So gilt Renan beispielsweise auch als ‚Erfinder‘ der binären Opposition von Semiten und Ariern; trotz vieler Bezüge dieser Kategorien zu biologischen Rassen, stellte er doch immer wieder klar, dass diese Unterscheidung rein philologische und keine physiognomischen Bezüge habe (Simon-Nahum 2008).

Die Dominante in Renans Konstruktion der Nationen stellt jedoch aus meiner Sicht der Bezug zu Fortschritt und Freiheit vor dem Hintergrund des Widerspruchs von ‚Abendland‘ und ‚Orient‘ dar. Für ihn ist die Wissenschaft die „die Seele einer Gesellschaft; denn die Wissenschaft ist die Vernunft“ (Renan 1883a). Der Islam repräsentiert für ihn die Anti-Wissenschaft. Das, was oft als arabische Wissenschaft bezeichnet worden sei, sei in Wirklichkeit von anderen Völkern innerhalb muslimisch beeinflussten Territorien hervorgebracht. Hier zeigt sich die orientalistische Bewegung, die ständig – in einer Art systematischen Unschärfe – zwischen Muslim_innen und Araber_innen flottiert. Am Ende seiner Rede proklamiert er das ihm zufolge notwendige und zu erhoffende Ende des Islams. Die Wissenschaftsfeindlichkeit des Islams wird nach Renan zur weiteren „militärischen und gewerblichen Überlegenheit“ (ebd.) des ‚Westens‘ beitragen. Diese Entwicklung denkt er in Bildern der militärischer Eroberungen:

„Das Wissen stellt die Kraft in den Dienst der Vernunft. Es gibt in Asien Elemente der Barbarei, denjenigen ähnlich, welche die ersten muselmännischen Heere und jene grossen Völkerstürme eines Attila oder Dschingis-Khan erzeugten. Die Wissenschaft versperrt ihnen den Weg. Wenn Omar, wenn Dschingis-Khan auf eine gute Artillerie gestossen wären, so hätten sie den Saum ihrer Wüste gewiss nicht überschritten.“ (ebd.)

Dieses militärische Vorgehen gegen den Islam bzw. die Unvernunft oder die Barbarei stellt er in einen breiteren Kontext des kolonialen Projektes der zivilisatorischen Mission:

„Man muss sich bei momentanen Verirrungen nicht aufhalten. Was ist nicht bei ihrem ersten Auftreten gegen die Schusswaffen gesagt worden? Und doch haben sie Vieles zum Siege der Civilisation beigetragen. Was mich betrifft, ich habe die Ueberzeugung, dass die Wissenschaft gut ist, dass sie allein Waffen gegen das Böse liefert, welches man mit ihnen vollbringen kann, dass die Wissenschaft nur dem Fortschritt dient, ich habe hier den wahren Fortschritt im Auge, denjenigen, der unzertrennlich ist von der Menschenliebe und der Freiheit.“ (ebd.)

Hier ließen sich Parallelen zu diskursiven Legitimationsfiguren aktueller Kriege ziehen. Mein Fokus liegt aber an dieser Stelle auf etwas anderem.

Laut Renan hat es im Islam niemals eine „schöne wissenschaftliche Bewegung gegeben“ (ebd.). Vielmehr habe der Islam „in der That die exakte Wissenschaft, und die Philosophie stets verfolgt; er hat sie schliesslich erstickt“ (ebd.). Aus dieser grundsätzlichen Unvereinbarkeit zwischen Islam und Wissenschaft – Wissenschaft kann hier als Platzhalter für eurozentrisch verstandene Begriffe wie

Moderne, Freiheit, Humanität, Vernunft usw. gelesen werden – wird einerseits der Islam abgewertet und andererseits auch das ‚Abendland‘ als Entität und Identität konstruiert. Edward Said hat in seiner Studie zum Orientalismus gezeigt, wie die Wissenschaftsdisziplin des Orientalismus seit dem 19. Jahrhundert im Allgemeinen und Ernest Renan als einer seiner entscheidenden Vertreter im Besonderen den ‚Orient‘ erschaffen, ihn orientalisiert, haben (Said 1978). Said zeigt, wie die diskursive Struktur des Orientalismus eine Realität hervorbringt, die konstitutiver Bestandteil des kolonialen und imperialen Projekts Europas ist und weit über die Wissenschaft hinaus hegemonial geworden ist. Der ‚Orient‘ fungiert in diesem Dispositiv als das Andere ‚Europas‘, des ‚Westens‘ und – was hier gleichgesetzt wird – der ‚Moderne‘. Das Konstrukt des ‚Orients‘ wird so konstitutiv für die Identität der kolonisierenden Nationen. In politikwissenschaftlichen Diskurs findet dies wohl am augenscheinlichsten Ausdruck in Werken, wie Oswald Spenglers *Der Untergang des Abendlandes* (1918), Samuel Huntingtons *Clash of Civilizations* (1992/1996) oder Thilo Sarrazins *Deutschland schafft sich ab* (2010). Während in vielen ehemals kolonisierten Ländern andere Bezugspunkte gewählt werden oder Momente des Orientalismus auf eine andere Weise angeeignet werden – man denke beispielsweise an das Modernisierungsimperativ des *nation-building*-Prozesses in Indien – ist im sogenannten ‚Westen‘ orientalistische Ideologie in zahllosen gesellschaftlichen Feldern virulent – und spielt eben auch eine zentrale Rolle für die Konstruktion nationaler Identitäten.

Auch wenn das Land des ‚Abendlandes‘ nicht auf das Territorium eines Nationalstaates beschränkt ist, ist es doch konstitutiver Bestandteil nationaler Identitätskonstruktionen. Das Erbe, das für Renan die Grundlage der Nationsbildung darstellt, ist eng mit der binären Opposition des ‚Orients‘ und des ‚Okzidents‘ verbunden. Dieses Erbe konstruiert Renan als ein eindeutig christliches (sprich: nicht-muslimisches). Allerdings stehen sich hier nicht einfach Christentum und Islam gegenüber. Das Erbe ist nicht einfach ein christliches, sondern es ist die ‚Moderne‘ selbst, die sich ausgehend von christlichen Wurzeln säkularisiert habe. Diese Konstruktion des Prozesses der Säkularisierung vom Christentum – also eine christliche bzw. christlich-jüdische Säkularisierung – ist die Figur, auf die sich dieses Erbe bezieht. Heutzutage ist es in Deutschland *en vogue* nicht mehr nur von der christlichen Tradition, sondern immer wieder auch von der christlich-jüdischen Tradition zu sprechen. Zu Recht wurde die Vereinnahmung der jüdischen Tradition problematisiert, in deren Zuge die gewaltvolle und mörderische Geschichte des Antisemitismus dethematisiert und instrumentalisiert wurde (Czollek 2018). Doch unabhängig davon, ob das ideologische Konstrukt des ‚Abendland‘ nun mit seinen christlichen oder christlich-jüdischen Wurzeln als „Grundlage unseres Zusammenlebens“ (Rößler 2016) charakterisiert wird, wie

es exemplarisch in einem Strategiepapier der CDU/CSU von 2016 heißt, wird hier die okzidentalistische Figur der Wertegemeinschaft geschaffen. Diese Figur der – gleichzeitig transnationalen und nationalisierenden – Wertegemeinschaft ist konstitutiver Bestandteil der je spezifischen nationalen Identitätskonstruktion und fungiert als entscheidender Baustein auf dem Feld der Auseinandersetzungen um die Frage der (Nicht-)Zugehörigkeit.

Diese Wertegemeinschaft zeichnet sich durch etwas Doppeltes aus: Die beschworene Wertegemeinschaft ist säkular und (post-)christlich bzw. ‚christlich-jüdisch‘ zugleich. Mit dieser Wertegemeinschaft wird auf den Rechtsstaat, das Grundgesetz, die freiheitlichen Werte, die Meinungsfreiheit, die Gleichstellung der Geschlechter usw. rekurriert und gleichzeitig zu verstehen gegeben, wessen Erbe diese Merkmale der Demokratie zugehören. Es findet hier eine spezifische Aneignung des Erbes der Menschenrechte, der Demokratie etc. statt; im eurozentrischen Diskurs erscheint dieses Erbe als ein ‚westliches‘ (4.2.2.4). Diese Aneignung ist aus zahlreichen Gründen problematisch. Sie ist nicht nur historisch falsch und unterschlägt die Verwobenheit mit transnationalen Prozessen und Kämpfen in der Geschichte der Entwicklung von Demokratie. Diese Aneignung ist zentraler Bestandteil des kolonialen und neokolonialen Gestus der ‚zivilisatorischen Mission‘, die meint, dieses Erbe auf quasi pädagogische und paternalistische Weis exportieren zu müssen. Die vermeintlich christliche bzw. jüdisch-christliche Säkularität bringt die/den diese Perspektive Repräsentierende in die Position über den Dingen zu stehen, also vermeintlich objektiv zu sein, im Gegensatz zum Rest der Welt also keine Wurzeln zu haben bzw. nicht durch diese in der Perspektive eingeschränkt zu sein. Das Gegenbild der Wertegemeinschaft ist notwendiger Bestandteil dieser ideologischen Konstruktion, also der Vernunft vs. Unvernunft, Universalität vs. Partikularität usw. Schließlich basiert diese Konstruktion ja nicht darauf, dass es tatsächlich demokratische, menschenrechtlich angemessene, auf Gleichheit basierende, ‚moderne‘ usw. gesellschaftliche Zustände und Ideen in den Nationen des Globalen Nordens gäbe. Dies wird wohl am deutlichsten – um es durch ein Bild unter vielen zu veranschaulichen – in dem Umstand, dass beispielsweise in Deutschland selbst die konservativsten gesellschaftlichen Gruppierungen bis über die CSU hinaus, die als Bewahrerinnen patriarchaler und heteronormativer und patriarchaler Ordnung bezeichnet werden können, plötzlich zu Vorkämpferinnen geschlechtlicher Gleichstellung werden – zumindest wenn es dabei um die Beschwörung der nationalen Wertegemeinschaft und die Abwertung des Anderen, des Islam, geht.

In Gesellschaften des globalen Nordens bietet diese Konstruktion des Erbes und der dazugehörigen Wertegemeinschaft die Grundlage für die Konstruktion

von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit. Vor diesem Hintergrund sind beispielsweise die Diskurse rund um die sogenannte ‚Flüchtlingskrise‘ – richtiger wäre wohl von Rassismus- oder Nationenkrise zu sprechen – zu sehen. Die vielbeschworene Angst vor ‚Überfremdung‘, vor einem Verlust der nationalen Identität oder vor der Unmöglichkeit der ‚Integration‘ der ‚Fremden‘ basiert auf dem Denken in ‚Kulturkreisen‘ – eingewanderte Spanier_innen wären mit gänzlich anderen Diskursen konfrontiert. Die Konstruktion der Wertegemeinschaft als Ursprung und Träger der ‚Moderne‘, der ‚Demokratie‘, der ‚Humanität‘ usw. basiert also auf dem orientalistischen und kolonialen Ideologem des ‚Orient‘. Wobei der ‚Orient‘ hier als Platzhalter fungiert – die Herstellung der ‚abendländischen‘ Wertegemeinschaft funktioniert oft auch in der Gegenüberstellung zu anderen vermeintlichen ‚Kulturkreisen‘, wie beispielsweise das subsaharische Afrika oder Südosteuropa. Allerdings nimmt der antimuslimische Rassismus (Attia 2009) in den letzten Jahren eine zentrale Stellung im Imaginären dieser Wertegemeinschaft ein, weswegen an dieser Stelle Renan und der Orientalismus als Zugang gewählt wurde.

4.2.3.3.5 Sieyès: Nation als Leistungsgemeinschaft

Emmanuel Joseph Sieyès (1748–1836) war eine entscheidende Figur im Vorlauf und Nachgang der Französischen Revolution. Im Januar 1789, ein halbes Jahr vor dem Sturm auf die Bastille, veröffentlicht Emmanuel Sieyès seine berühmte Flugschrift *Qu'est-ce que le tiers-état ?* (Was ist der Dritte Stand?). Ausgehend von diesem Text werde ich sein Nationsverständnis rekonstruieren und in damit zusammenhängende konkurrierende oder daraus folgende Nationsverständnisse einbetten. Für die Kontextualisierung werde ich mich insbesondere auf *In Verteidigung der Gesellschaft* (1976) von Michel Foucault beziehen. Sieyès argumentiert in seiner Flugschrift für die Abschaffung der aristokratischen Privilegien und die Etablierung einer bürgerlichen Ordnung. Die Privilegien verurteilt er: „Wir sind nicht frei durch die Privilegien, sondern durch die Bürgerrechte, Rechte die allen gehören.“¹⁶ (Sieyès 1789: 43).

Mit seinem Begriff von Freiheit und Gleichheit stellt er sich in die Tradition, die als die liberale, vertragstheoretische Tradition bezeichnet werden könnte. Diese entwickelt sich ausgehend vom Denken von Hobbes, dessen Kernelemente Naturrecht und Vertragstheorie sind. In dieser Tradition wird ein Naturzustand konstruiert, in dem der Wilde als koloniale Figur konstruiert wird und entweder schlechte (Hobbes) oder gute, im Sinne von unschuldig (Rousseau), Eigenschaften

¹⁶Übersetzung M. K., Original: « On n'est pas libre par des privileges, mais par les droits de citoyen, droits qui appartiennent à tous.» (Sieyès 1789: 43)

verkörpert. Die koloniale Imagination des Wilden ist als Antipode zu den Subjekten der kolonisierenden Gesellschaften ein konstitutives Element zur Entwicklung der Begriffe Geschichte, Fortschritt, Vernunft etc., wie beispielsweise Gayatri Spivak anhand von Kant und Hegel nachweist (Spivak 1999: 6). Die Gesellschaft muss dann diesen Zustand des Chaos bändigen bzw. die Gesellschaft entsteht durch die Einhegung der Wildheit. Dies geschieht durch den Vertrag, durch die fiktive Zustimmung aller unter die Souveränität des Staates. Bei Hobbes wird die Souveränität durch den Leviathan und bei Rousseau durch den allgemeinen Willen (*volonté générale*) verkörpert. An der Imagination des ‚Wilden‘ werden bereits die Eigenschaften herausgearbeitet, die der bürgerlichen Gesellschaft zugrunde liegen (sollen), wie nicht zuletzt Eigensinn statt Gemeinschaftlichkeit, Privateigentum statt Allmende und Tausch statt Kooperation. Sieyès nimmt durchaus Elemente dieser Tradition auf. Im Zentrum seines Nationsverständnis, das auf dieser Form der Gleichheit basiert, steht jedoch aus meiner Sicht etwas anderes. In Sieyès Diskurs zeichnet sich ein organischer Begriff von Gesellschaft ab, der die ‚wahre‘ Nation, ihre Substanz, in den gesellschaftlichen Leistungsträgern sieht, denen die der Gesellschaft unnützen Teile entgegenstehen.

Den ersten Teil seiner Flugschrift strukturiert er nach drei Fragen: „1. Was ist der Dritte Stand? ALLES. 2. Was ist der Dritte Stand bis jetzt in der politischen Ordnung gewesen? NICHTS. Was verlangt er? ETWAS ZU SEIN.“¹⁷ (ebd.: 31 f.) Für Sieyès kann die französische Nation nur der Dritte Stand sein, denn nur er stellt eine „vollständige Nation“¹⁸ (ebd.: 37) dar. Der Dritte Stand ist also die Nation, während er in der politischen Ordnung keine Repräsentation erfährt. Die Aufhebung dieses Missverhältnisses ist dann das Programm der bürgerlichen Revolution. Doch was ist diese Nation, die er hier heraufbeschwört eigentlich? Wie ist ihr Verhältnis zum Staat zu denken?

Das Narrativ der Erzählung der Ursprünge

Zur Beantwortung dieser Fragen möchte ich kurz im Anschluss an Foucault auf die verschiedenen zu jener Zeit kursierenden Nations- und Staatsverständnisse Bezug nehmen. Foucault zeichnet nach, wie seit der Renaissance ein Staatsbegriff und eine Form der Herrschaftslegitimation dominant war, die ich als monarchisches Narrativ bezeichnen will. Dieses zeichnete sich durch eine „Erzählung von den Ursprüngen“

¹⁷Übersetzung M. K., Original: « 1°Qu'est-ce que le Tiers état ? – TOUT. 2°Qu'a-t-il été jusqu'à présent dans l'ordre politique ? RIEN. 3°Que demande-t-il ? – A ÊTRE QUELQUE CHOSE.» (Sieyès 1789: 31 f.)

¹⁸Übersetzung M. K., Original: « nation complète» (Sieyès 1789: 37).

(Foucault 1976b: 139) und einer um den König zentrierten Form staatlicher Souveränität aus. Das monarchische Narrativ war keinesfalls einheitlich; die Machtkämpfe wurden innerhalb der Form der Erzählung der Ursprünge ausgetragen. Eine Erzählung war beispielsweise, Frankreich bzw. die Franken seien ein Nachfahre Roms, da beide Flüchtlinge aus Troja seien. Als Nachfahre Roms konnte die Monarchie im Frankreich der Renaissance das imperialen Erbe Roms für sich reklamieren. Das französische Königshaus begründete so den eigenen, universalen Machtanspruch, insbesondere gegenüber den Habsburger Monarchien und dem Heiligen Römischen Reich Deutscher Nationen. Gleichzeitig wird mit der Bezugnahme auf das römische Imperium die Position des Königs gegenüber seinen Untertanen gesichert und in Form der kaiserlichen Souveränität legitimiert. Das römische Gallien, das die Vorfahren Frankreichs als koloniale Untertanen eines Reichs erscheinen lassen würde, musste zur Sicherung des imperialen Anspruchs unbedingt aus der Geschichte ausgespart bleiben; ebenso wie die Invasionen der Franken. Dies führte zu der paradoxen Situation, dass die Geschichtsschreibung zwar das Erbe Roms konstituieren musste, das Verhältnis Frankreichs zum historischen Rom aber nicht vorkommen durfte. Vor diesem Hintergrund wurde das Verhältnis der legitimen Erbschaft Roms komplexer konstruiert als in der Form der Nachkommenschaft. Frankreich wurde nicht als Nachfahre konstruiert, sondern vielmehr hatten Frankreich und Rom als Flüchtlinge Trojas den gleichen Ursprung. Frankreich beerbte Rom also nicht als Kind, sondern hatte als „Schwester oder Cousine Roms“ (ebd.: 141) gleiche Rechte wie Rom selbst, stammte also nicht von der universellen Monarchie ab, sondern ist von jeher schon selber eine Monarchie mit dem Anspruch einer universellen Monarchie gewesen.

Es gab jedoch auch andere, konkurrierende Erzählungen der Ursprünge, die auf je spezifische Weise darauf zielen, ein Recht auf Macht zu fundieren. Ein Beispiel unter vielen wäre François Hotman. Mit seinem Werk *Franco-Gallia* von 1573 führte er Elemente der germanischen Erzählung in Frankreich ein. Er behauptete, dass die Franken, die seinerzeit in Gallien eingefallen sind und eine neue Monarchie gegründet haben, keine Trojaner, sondern Germanen gewesen seien, die die Römer besiegt und verjagt hätten. Der entscheidende Unterschied zur germanischen Erzählung ist aber, dass die Franken nicht die Gallier, sondern die Römer besiegt hätten. Hotman erklärte die Franken und die Gallier so historisch zu einem „Brudervolk“ (ebd.: 146). Das historische Rom steht in seinem Diskurs stellvertretend für den zeitgenössischen Absolutismus und das zeitgenössische päpstliche Rom mit seinem Klerus, deren erklärter Feind Hotman ist. Er verfolgt mit dieser spezifischen Erzählung der Ursprünge, die eine „germanisch-französische, fränkisch-gallische Einheit“ (ebd.) begründen soll, mindestens zwei Ziele: (1) Er will die absolute Macht des Monarchen begrenzen, indem er ein Modell der Vergangenheit zeichnet, das bei den

Germanen eine wechselseitige Verpflichtung zwischen König und Volk festgeschrieben habe. Der König sei in der germanischen Geschichte nicht durch Abstammung bestimmt, sondern gewählt worden. Wie viele protestantischen Zirkel zu jener Zeit fordert er eine konstitutionelle Monarchie. (2) Der Calvinist Hotman plädiert für Religionsfreiheit und das Ende der Protestant_innenverfolgung in Frankreich. Der aus Rom stammende Katholizismus sei aufoktroziert und die „brüderlichen und befreienden Germanen“ stehen für die „reformierte Religion jenseits des Rheins“ (ebd.: 147). Diese germanische These wurde schnell auch in katholischen Kreisen übernommen und war bis ins 17. Jahrhundert sehr einflussreich.

Seit Ende des ersten Drittels des 17. Jahrhunderts versuchte die absolute Monarchie – verkörpert durch Ludwig XIV. und Kardinal Richelieu – die These des germanischen Ursprungs Frankreichs auszuschalten, da sie zum realen Problem für die Ausübung der innenpolitischen Macht und auch für die europäische Außenpolitik geworden war. Zum einen wurde der trojanische Mythos wieder verstärkt in Umlauf gebracht. Zum anderen kam aber hier ein grundlegend neues Muster auf, das Foucault als „Gallo-Zentrismus“ (ebd.: 148) bezeichnet. Hier nähern wir uns dem in unserer Gegenwart präsenten, ideologischen Bild des gallischen Dorfes von Asterix¹⁹. Die Gallier, die Hotman als wichtige Partner in der Vorgeschichte der französischen Monarchie erschienen ließ, waren passiv; sie waren besiegt, besetzt und von außen befreit worden. Ab dem 17. Jahrhundert wurden diese Gallier jedoch zum führenden Prinzip der Geschichte. In vielen historischen Diskursen jener Zeit wird das Verhältnis umgekehrt und die Gallier werden zum „Motor“ (ebd.) der Geschichte und Ursprung der europäischen Nationen. Ein Narrativ einiger Historiker besagte beispielsweise, dass die Gallier „die Väter aller Völker Europas“ (ebd.) waren.

Der gallische König Ambigat habe das Problem der Überbevölkerung so gelöst, dass er einen seiner Neffen nach Italien und einen anderen nach Germanien schickte. So seien auch die Franken, die im 4. und 5. Jahrhundert in Gallien einfielen, nur die Nachkommen jenes „ursprünglichen Galliens“ (ebd.: 149) gewesen. Ihnen ging es allerdings keinesfalls darum, Gallien und ihre besiegten Brüder zu befreien, sondern die Sehnsucht in der eigentlichen Heimat von der „einst blühenden gallo-römischen Zivilisation zu profitieren“ (ebd.). Zwar mussten sich die Franken bei ihrer Rückkehr nach Gallien schlagen, allerdings nicht mit den Galliern und noch nicht mal mit den Römern, sondern mit den Burgunden und den Goten, die als Arianer ketzerisch gewesen seien, sowie mit den ‚ungläubigen‘ Sarazenen. Das in

¹⁹ „Wir befinden uns im Jahre 50 v. Chr. Ganz Gallien ist von den Römern besetzt... Ganz Gallien? Nein! Ein von unbeugsamen Galliern bevölkertes Dorf hört nicht auf, dem Eindringling Widerstand zu leisten.“ (aus der Einleitung der Asterix-Comics)

Gallien eingepflanzte römische Recht wurde durch die (gallischen) Franken allerdings keineswegs ins Wanken gebracht, sondern vielmehr übernommen. Hier wurde der Mythos der autochthonen gallischen Bevölkerung geschaffen oder zumindest maßgeblich bestärkt. Dieser Mythos diente auch zur Bestärkung jener vermeintlich natürlichen, von Cäsar beschriebenen Grenzen Galliens, deren Legitimation wichtiger Teil der Außenpolitik Richelieus und Ludwigs XIV. waren. Es diente aber auch dazu, die Einheit Frankreichs und die absolute Macht des Königs zu bestärken. In dieser Erzählung hatten die Krieger, die gegen die Burgunden, Goten und Sarazenen gekämpft hatten, vom König Lehensherrschaften zugeschrieben bekommen. Das Vorrecht der Aristokratie konnte also nicht aus irgendwelchen „fundamentalen und archaischen Rechten“ (ebd.: 150) des Adels hergeleitet werden, sondern entsprang bereits dem Willen des Königs, dessen Macht und Absolutismus der Organisation des Feudalismus selbst vorgängig erscheinen sollte – schließlich ging es in jener Zeit darum, dem Zentralstaat mehr Macht zu verleihen und den Absolutismus auszubauen.

Das Narrativ der rassistisch-nationalen Kräfte

In dieser Zeit wird laut Foucault ein Diskurs entstehen, der mit anderen Operatoren verfährt. In meinen Worten: Das monarchische Narrativ wird vom Narrativ rassistisch-nationaler Kräfte herausgefordert. Bislang war es ein Rekurs auf die Geschichte gewesen, in dem Fragen des Ursprungs und der Invasionen die Legitimität der absoluten Monarchie begründet haben oder aber eine andere Form der Monarchie erstritten werden sollte. Aus der Geschichte des Ursprungs und der Invasionen ergaben sich die Prinzipien des öffentlichen Rechts der absolutistischen Monarchie; aus ihnen wurden die Rechte und Grenzen der königlichen Macht, die Rolle der Versammlungen und Räte des Königs, die Rechte des Adels gegenüber dem König und das Verhältnis der Monarchie und der Aristokratie zum Volk abgeleitet. Als Reaktion auf die Einschränkungen der Macht der Aristokratie durch den Absolutismus und das Erstarken der bürgerlichen Klasse wehrte sich die Aristokratie und erschuf ein neues Denken der Nation. Als zentralen Text, der diese diskursive Formation prägte, sieht Foucault den *Bericht über den Zustand Frankreichs* von Boulainvilliers (1658–1722) an.

Die Entstehungsgeschichte dieses Textes ist interessant. Ludwig der XIV. wies seine Verwalter an, einen umfassenden Bericht über den Zustand Frankreichs anzufertigen, der seinem Nachfolger in spe, dem Herzog von Burgund, die gesamten Kenntnisse über den Staat, die Regierung und das Land vermitteln sollte, die nötig sein werden, um zu regieren. Nachdem die Verwaltung diese Berichte erstellt und vereinheitlicht hat, beauftragt das Umfeld des Herzogs von Burgund Boulainvilliers, den sehr umfangreichen Bericht zu kürzen, zu erläutern und ihn zu interpretieren.

Dieses Umfeld setzte sich insbesondere aus Adligen zusammen, die der Regierung Ludwigs XIV. vorwarfen, ihre ökonomische Potenz und politische Macht beschnitten zu haben. Boulainvilliers führte dieses Unterfangen durch, redigierte, interpretierte, systematisierte; und er fügte auch einen Diskurs als notwendige Ergänzung zu dieser riesigen administrativen Arbeit der Beschreibung und Analyse des Staates hinzu (ebd.: 155). In diesem Diskurs schreibt Boulainvilliers die Geschichte der Regierungen Frankreichs, ausgehend von Hugo dem Karpetinger im 7. Jahrhundert. In dieser Geschichte werden Thesen stark gemacht, die für den Adel günstig sind. Kritisiert wird die Käuflichkeit der Ämter, die für den verarmten Adel nachteilig ist; Boulainvilliers protestiert gegen die Enthebung des Rechts des Adels auf die Rechtsprechung und dem damit verbundenen Verlust an Vorteilen; er reklamiert einen rechtlich gesicherten Platz des Adels im Rat des Königs; er kritisiert die Rolle der Verwalter in der Provinzverwaltung.

Nach Foucault geht es Boulainvilliers in seinem Text und seiner Rekodierung der Beziehungen des Königs aber vor allem darum, dass das dem König und später dem Prinzen verliehene Wissen ein von der Verwaltungsmaschinerie bereitgestelltes Wissen ist. Diese Wissensform kann als der Hauptgrund des Machtverlustes des Adels gesehen werden. Es ging darum, welche Rolle und welche Beziehungen der König hat. Das Verwaltungswissen ist ein Wissen des Staates über den Staat. Boulainvilliers stellt die Frage danach, ob das Wissen des Königs über sein Königreich und seine Untertanen identisch mit dem Wissen des Staates über den Staat sein sollte. Der König und der Staat würden so eine Einheit, ein Körper. Foucault fasst diese Einheit so zusammen: „Die Verwaltung erlaubt dem König, über sein Land in grenzenloser Willkür zu herrschen. Umgekehrt regiert die Verwaltung über den König dank der Qualität und Art des Wissens, welches sie ihm auferlegt.“ (ebd.: 157) Der juristische und der administrative Apparat des Absolutismus hatte die Verminderung des Reichtums und der politischen Macht des Adels hervorgebracht.

Die adlige Reaktion wollte diesen Macht-Wissen-Komplex brechen und ein Verhältnis des Königs zum Adel etablieren, das auf der wechselseitigen Verpflichtung zwischen König und Adel basierte. Dafür erfand die adlige Reaktion eine neue Art Geschichte zu erzählen. Bis dahin war die Geschichte nicht nur einfach die Geschichte gewesen, die sich die Macht über sich selbst erzählte bzw. erzählen ließ. „Es war die Geschichte der Macht durch die Macht.“ (ebd.: 162) Foucault zufolge löst sich in diesem neuen Diskurs das „Zusammenspiel der historischen Erzählung mit der Ausübung der Macht, ihrer rituellen Bestätigung und ihrer imaginierten Formulierung des öffentlichen Rechts auf“ (ebd.). Es entsteht ein neues Subjekt, das spricht:

„Jemand anderer übernimmt das Wort in der Geschichte und wird die Geschichte erzählen, jemand anders wird ‚ich‘ und ‚wir‘ sagen, wenn er die Geschichte erzählt; jemand anderer wird die Erzählung seiner eigenen Geschichte liefern; jemand anderer wird die Vergangenheit, die Ereignisse, die rechte, Ungerechtigkeiten, Niederlagen und Siege um sich und sein eigenes Schicksal herum gruppieren.“ (ebd.: 163)

Dieses andere Subjekt ist das, „was im Vokabular der Epoche mit dem Wort ‚Nation‘ bezeichnet wird“ (ebd.). Die Nation lässt sich zu jener Zeit nicht durch ein „abgestecktes Territorium, eine bestimmte politische Morphologie oder ein System der Unterwerfung unter ein beliebiges Imperium“ (ebd.) charakterisieren. Die Nation zu jener Zeit ist „grenzenlos“, hat „kein bestimmtes Machtsystem“. Die Nation ist für Boulainvilliers „staatenlos“ (ebd.).

„Die Nation zirkuliert hinter den Grenzen und Institutionen oder vielmehr ‚die‘ Nationen, die Gesamtheiten, Gesellschaften, Gruppierungen der Leute, Personen, Individuen, die ein Statut, Sitten, Bräuche, ein bestimmtes Gesetz gemeinsam haben – Gesetz, verstanden freilich eher im Sinne von statutenhafter Regelhaftigkeit als von staatlichem Gesetz.“ (ebd.: 164)

Staatenlos bedeutet dabei nicht, keine Beziehung zum Staat zu haben. Allerdings macht sich eine Nation nicht durch den Staat aus, sondern ringt unterhalb des Staates um die Macht im selbigen. Die in der Geschichte ausgemachten Wendepunkte werden sich auf einer „Ebene weit unterhalb des Staates ereignen, das Recht durchziehen und zugleich älter und tiefer [...] als die Institutionen“ (ebd.: 163) erscheinen. Der Adel, das Volk, die Monarchie werden als Akteure in der Form von Kräften imaginiert, die Motor der Geschichte sind. „Der Adel ist eine Nation neben anderen Nationen, die alle im Staat zirkulieren und gegeneinander antreten.“ (ebd.: 164).

Boulainvilliers definierte dabei die Adligen als *Français* (Franken); als eine Nation, die den Galliern bzw. dem Dritten Stand gegenübersteht. Die Franken seien jedoch die zu Recht überlegenen, deren Entmachtung und Einschränkung ihrer Privilegien dementsprechend unrechtmäßig ist. Ihr Vorrecht gründet sich auf der Invasion Galliens und der Unterwerfung der Gallier_innen. Allerdings habe – und dieses Argument richtet sich auch insbesondere gegen den Absolutismus – auch vorher kein arkadisches Gallien bestanden, da die Römer die gallische Kriegerkaste ausgemerzt und durch einen falschen Verwaltungsadel und eine Söldnerarmee ersetzt hätten. Wenn sich nun der Absolutismus auf eine römische Tradition bezieht, erhebt er damit keinen „grundlegenden und entscheidenden Anspruch auf das Land Gallien“ (ebd.: 175), sondern steht mit der Politik der römischen Gleichmacherei und despotischen Herrschaft in einer wenig ehrenwerten Tradition der Unterdrückung. Die

Franken seien freiheitsliebende Barbaren, blonde, nordische Barbaren, die aufgrund ihres Willens zur Macht den anderen überlegen seien.

Mit dem neuen Subjekt der Nation, um das herum sich die Geschichte spinnt, einem „in der Geschichte sprechenden und in der Geschichte besprochenen Subjekt“ (ebd.: 164), wird Geschichte nicht mehr als die „ruhmreiche Geschichte der Macht“ erzählt werden; es wird um die „Geschichte ihrer Untergründe, ihrer Boshaftigkeiten, ihrer Verrätereien“ (ebd.) gehen. Die Themen, die diese Geschichte bestimmen, sind die „dunklen Prozesse auf der Ebene von Gruppen, die unterhalb des Staates quer durch die Gesetze hindurch aufeinandertreffen“ (ebd.). Boulainvilliers beschreibt die Machtphänomene in der Geschichte nicht in den rechtlichen Begriffen der Souveränität, sondern in den „historischen Begriffen der Herrschaft und des Spiels zwischen Kräfteverhältnissen“ (ebd.: 201). Auch beispielsweise Machiavelli hatte Kräfteverhältnisse in seine Hinweise für den Fürsten beachtet. Boulainvilliers erhebt das Denken in Kräfteverhältnissen, „was bis dahin Rationalitätsprinzip der Staatslenkung“, gewesen war, zum „Erkenntnisprinzip der Geschichte“ (ebd.: 203). Für Boulainvilliers wird das „Kräfteverhältnis und das Machtspiel die Substanz der Geschichte selbst“ (ebd.: 202). Indem er das Rationalitätsmodell der Staatsführung als spekulatives Erkenntnisraster der Geschichte konstituiert, erschafft er ein „historisch-politisches Kontinuum“ (ebd.: 203).

Boulainvilliers schafft damit ein Analyseraster für die Gegenwart, das den Krieg verfeindeter Gruppen als die geheime „Substruktur des Staates“ (ebd.: 154) zum Grundmuster macht. Der Krieg ist im Denken Boulainvilliers nicht mehr Ausnahme, sondern der grundlegende Zustand von Gesellschaft. Die politische Macht – die Besetzung der Staatsmacht – wird als „Werkzeug, als Gewinnler, als destabilisierendes und parteiisches Element“ (ebd.) in diesem Krieg betrachtet. Damit wird die in den vorhergehenden Diskursen implizit immer vorhandene und als vollkommen selbstverständlich erscheinende These der Homogenität des Gesellschaftskörpers zerlegt. In den vorhergehenden Erzählungen der Macht durch die Macht, aber auch in oppositionellen Schriften, wie beispielsweise von Hotman, wurde zwar die Macht aufgrund der Geschichte von Erbfolge, Invasionen und ähnlichem legitimiert oder delegitimiert. Allerdings war es unvorstellbar, dass eine „Dualität – der Rasse, des Ursprungs, der Nation – die Monarchie spalten“ (ebd.: 144) könnte, das also der Gesellschaftskörper der Monarchie von historischen und versteckten Kräften durchzogen wird, die eigentlich über seine Zukunft entscheiden. Die Monarchie, die alle Untertanen in eine Beziehung zum König setzte und eine Einheitsreligion propagierte, funktionierte nach dem „Prinzip ‚ein Glaube, ein Gesetz, ein König‘“ (ebd.); und selbst bei Hotman kratzt die Forderung nach der Existenz zweier Religionen im Körper eines einzigen Staates nicht die Vorstellung der Einheit des Staates an.

„Weder die Bürgerkriege noch die gesellschaftlichen Kämpfe, weder die religiösen Kämpfe der Renaissance noch die Konflikte der Fronde haben das Thema des nationalen Dualismus zur Reflexionsform gehabt oder zum Ausdruck gebracht.“ (ebd.: 154).

Dieser Diskurs der in der Geschichte ringenden nationalen Kräfte und die Theorie der franko-gallischen Dualität wurden sehr schnell in den Kreisen des Adels aufgenommen, weitergesponnen und in Auseinandersetzungen in Stellung gebracht (Franche 2004: 18). Ohne auf die verschiedensten Spielarten dieser Auseinandersetzungen eingehen zu können, soll hier aber nicht unerwähnt bleiben, dass auch die königliche Macht versucht hat, sich diesen Diskurs anzueignen oder ihn zu kontrollieren. So wurden seit den 1760er Jahren Institutionen geschaffen, die dazu beitragen sollten, den historischen Diskurs zu bändigen und in den Dienst der Monarchie zu stellen. Foucault bezeichnet diese verschiedenen Institutionen als „eine Art Ministerium der Geschichte“ (Foucault 1976b: 167). Es stellt den Versuch dar, den Keil des historischen Diskurses mit seinen unterhalb des Staates ringenden Kräfte, der sich in die Einheit von Staat und Macht treibt, wieder in das administrative Wissen einzufügen. Der Versuch der Rekuperation dieses Gegenwissens, der Eingliederung dieser Wissensmatrix in die Selbstlegitimierung des Staates, zeigt umso mehr, dass sich hier ein neuer Diskurstyp durchgesetzt hat, der nicht mehr nur die Geschichte der Macht, der ruhmreichen Eroberungen und Kämpfe verschiedener Königshäuser nachzeichnet, sondern den Kriegszustand der Nationen jenseits und unterhalb des Staates als Grundlage der Gesellschaft begreift.

„Aus dieser Vorstellung, aus diesem Begriff der Nation geht das berühmte revolutionäre Problem der Nation hervor, aus ihr gehen natürlich auch die fundamentalen Begriffe des Nationalismus des 19. Jahrhunderts hervor; aus ihr geht auch der Begriff der Rasse und schließlich der Begriff der Klasse hervor.“ (ebd.: 164)

Mit Boulainvilliers Begriffen der Nation und der Geschichte sind bereits wesentliche Kategorien eingeführt, die bis heute zu den wesentlichen Bestandteilen der rechten Ideologie gehören: Macht wird als eine Auseinandersetzung von Nationen bzw. ‚Rassen‘ gedacht; es gibt einzelnen Nationen zugeschriebene Wesensmerkmale, die deren Über- oder Unterlegenheit begründen; die Differenz der Nationen ist unaufhebbar, ihre Eigenschaften sind Teil ihres Wesens (unabhängig davon, ob sich das Bild der überlegenen Nation stark wandelte); es geht um die Aufdeckung des verborgenen Wissens über den Verrat und den Verlust, mit dem Ziel die ursprüngliche ‚Reinheit‘ und naturalisierte Hierarchie wieder herzustellen.

Die Nation als die Organizität der Bevölkerung

In den Kontext dieser beiden konkurrierenden Logiken der Machtlegitimierung interveniert nun der bürgerliche Diskurs, hier am Beispiel von Sieyès. Sieyès nimmt explizit Bezug auf den reaktionären Diskurs der Aristokratie und wendet den Diskurs des Rassenkrieges polemisch gegen diese selbst: „Warum schicken wir sie nicht zurück in die fränkischen Wälder, alle die Familien, die die wahnsinnige Anmaßung beibehalten, von der Rasse der Eroberer abzustammen und die *Eroberungsrechte* geerbt zu haben?“²⁰ (Sieyès 1789: 44, Herv. i. O.) Auch in Abgrenzung gegenüber den aristokratischen Diskursen des Rassenkrieges macht er sich gleichzeitig auch über das monarchische Narrativ der Ursprünge lustig:

„Aber wenn die Rassen durchmischt sind, wenn das Blut der Franken, die sich nicht länger separieren können, durchmischt mit dem der Gallier fließt, wenn die Vorfahren des Dritten Standes die Väter der ganzen Nation darstellen, können wir erwarten, eines Tages diesen langen Vaternord zu sehen, in dem eine Klasse sich mit dessen Ausführung gegenüber allen anderen täglich ehrte?“²¹ (Sieyès 1789: 44 f)

Weiterhin voller Polemik fährt er fort: „Die dann gereinigte Nation wird sich über den Verlust hinwegtrösten können, denke ich, nicht mehr in dem Glauben zu sein, sich ausschließlich aus den Nachkommen der Gallier und Römer zusammen zu setzen.“²² (Sieyès 1789: 44) Explizit weist er in der Folge das Denken der nationalen Dualität bzw. Multipolarität zurück. Für ihn ist eine Trennung der Nationalitäten für die auf dem französischen Territorium wohnenden Menschen aufgrund der Bestimmung der Abstammung und der Ahnen empirisch überhaupt nicht möglich. Er brandmarkt die Ungerechtigkeit, die darin besteht, dass eine Gruppe sich selbst als solche von den anderen abzuheben meint und dann aufgrund eines Rechts durch Eroberung privilegiert zu sein meint. So geht es Sieyès nicht darum, dass nun der Dritte Stand zum Eroberer und also zur neuen Aristokratie werde – auch wenn die

²⁰Übersetzung M. K., Original: « Pourquoi ne renverrait-il pas dans le forêts de la Franconie toutes ces familles qui conservent la folle prétention d’être issus de la race des conquérants et d’avoir succédé à *des droits de conquête* ? » (Sieyès 1789: 44).

²¹Übersetzung M. K., Original: « Mais, si tout est mêlé dans les races, si le sang des Francs, qui n’en vaudrait pas mieux séparé, coule confondu avec celui des Gaulois, si les ancêtre du Tiers état sont les pères de la nation entière, ne peut-on espérer de voir cesser un jour ce long parricide qu’une classe s’honore de commettre journallement contre toutes les autres ? » (Sieyès 1789: 44 f.)

²²Übersetzung M. K., Original: « La Nation, alors épurée, pourra se consoler, je pense, d’être réduite à ne se plus croire composée que des descendants des Gaulois et des Romains. » (ebd.)

Idee einer von den Franken gereinigten Nation in jener Zeit eine durchaus verbreitete Idee darstellte (Franche 2004: 20). Die Ergreifung der Macht durch den Dritten Stand in Abgrenzung zu anderen Nationen, ist allein deswegen unmöglich, da sich der Dritte Stand nicht durch Abstammung oder Erbe definiert, sondern über ihre gesellschaftliche Rolle. So seien die Vorfahren des Dritten Standes die „Väter der ganzen Nation“ (Sieyès 1789: 45).

Sieyès Begriff der Nation ist offensichtlich ein fundamental anderer als der der aristokratischen Reaktion. Unter der Monarchie bildete die Nation keinen Körper, der unabhängig vom König gedacht werden konnte. Die Aristokratie hatte demgegenüber angenommen, dass es mehrere Nationen gäbe, die sich gänzlich unabhängig vom König – und damit dem Staat – konstituieren. Die Nation war hier dem König logisch vorgängig; es war eine Gruppe von Individuen gleichen Blutes, Sitten und/oder gleichen Interessen, die sich einen König gab, um gegen andere Nationen Krieg zu führen bzw. die um die Vorherrschaft innerhalb eines Staates rangen. Bei Sieyès bestimmt sich die Nation wieder durch ein Verhältnis zum Staat bzw. zur Gesellschaft – allerdings auf eine gänzlich andere Weise als in der Monarchie. Sieyès sagt, dass es für eine Nation zwei Dinge braucht: Ein gemeinschaftliches Gesetz und eine gesetzgebende Versammlung, die für alle gelten. Allerdings bleibt er nicht bei dieser formalen Definition stehen; logisch geht diesem Argument die Feststellung der Substanz der Nation voraus. Für Sieyès kann die französische Nation nur der Dritte Stand sein, denn nur er stellt eine „vollständige Nation“²³ (ebd.: 37) dar.

Diese substantielle Bestimmung der Nation nimmt Fragmente des historisch-politischen Diskurses Boulainvilliers auf, indem sie der Bestimmung der Nation durch den Bezug zum Staat (Monarchie) noch eine Ebene vorlagert. Sieyès unterteilt die substantielle Bestimmung der Nation in zwei Gruppen: Zum einen basiert die Gesellschaft auf der Arbeit. Unter Arbeit versteht er erstens Landwirtschaft, zweitens Handwerk und Industrie, drittens Handel und viertens die freien Künste. Zum anderen basiert die Gesellschaft auf den Funktionen, womit er die Armee, die Justiz, die Kirche und die Verwaltung meint. Waren vorher die Arbeit und die Funktionen eine Folge der Existenz der Nation gewesen, kehrt er die Logik des Arguments um. Nach Sieyès wird eine Nation erst zu einer solchen, wenn sie zu Landwirtschaft, Handel, etc. in der Lage ist und über Individuen verfügt, die in der Lage sind, eine Arme, eine Kirche, eine Verwaltung, etc. ausbilden. Nicht der Vertrag oder das Gesetz sind Existenzbedingungen der Nation, sondern die historische Existenz macht in der Folge den rechtlichen Zusammenschluss möglich und bildet somit die Substanz der Nation.

²³Übersetzung M. K., Original: « nation complète» (Sieyès 1789: 37).

Während in der Monarchie das Volk durch seine Unterwerfung unter den König definiert wurde, behauptete der Adel ein partikulares Recht bzw. Vorrecht, das „von Blut getränkt“ (Foucault 1976b: 263) war. Mit Sieyès und der bürgerlichen Revolution wird der Dritte Stand, also diejenigen, die die Gesellschaft mit ihrer Arbeit und ihren Funktionen ausmachen, zur einzig legitimen Nation erklärt, die den Staat führen sollte. Damit ist Sieyès Diskurs zutiefst demokratisch. Er ist quasi eine der Geburtsstunden der ‚modernen‘, bürgerlichen Demokratie selbst. In diesem Sinne heißt es im Artikel 3 der Erklärung der Menschen- und Bürgerrecht von 1789, die bis heute gültiges Verfassungsrecht in Frankreich darstellt: „Der Ursprung jeder Souveränität ruht letztlich in der Nation. Keine Körperschaften, kein Individuum können eine Gewalt ausüben, die nicht ausdrücklich von ihr ausgeht.“ Dies ist genau der Gedanke von Sieyès, der dafür eintritt, das Missverhältnis aufzulösen, das zwischen der Nation als Leistungs- und Funktionsträger der Gesellschaft auf der einen Seite und dem Ausschluss von der politischen Macht dieser durch die Privilegierung einer bestimmten Gruppe besteht.

Der Begriff der Nation funktioniert dabei totalisierend und ausschließend zugleich: „Der Dritte Stand umfasst also alles, was zur Nation gehört; und alles, was nicht der Dritte Stand ist, kann sich nicht als Bestandteil der Nation ansehen. Was also ist der Dritte Stand? ALLES.“²⁴ (ebd.: 41) Das konkrete Andere der Nation ist bei Sieyès die Aristokratie. Im Zuge der Konstruktion dieses konkreten Anderen erscheint jedoch strukturell das abstrakte Andere als alles, was der Nation im Sinne ihrer staatlichen und privatwirtschaftlichen Reproduktion unnütz erscheint. Dies werde ich im Folgenden anhand der Konstruktion des konkreten Anderen bei Sieyès zeigen.

„Es [der Adel] ist in Wahrheit ein Volk [*peuple*] für sich, aber ein unechtes Volk, das aufgrund des Mangels an nützlichen Organen nicht durch sich selbst bestehen kann und sich an eine reale Nation anhängt, wie diese pflanzlichen Tumore, die nur mit dem Lebenssaft der Pflanzen leben können, was diese ermüdet und verdörren lässt.“²⁵ (ebd.: 39)

²⁴Übersetzung M. K., Original: « Le Tiers embrasse donc tout ce qui appartient à la nation; et tout ce qui n'est pas le Tiers ne peut pas se regarder comme étant de la nation. Qu'est-ce que le Tiers ? TOUT. » (Sieyès 1789: 41) Hier und im Folgenden gebe ich in eckigen Klammern Kommentare in der Funktion des Übersetzers,

²⁵Übersetzung M. K., Original: « C'est véritablement un peuple à part, mais un faux peuple qui, ne pouvant à défaut d'organes utiles exister par lui-même, s'attache à une nation réelle comme ces tumeurs végétale qui ne peuvent vivre que de la sève des plantes qu'elles fatiguent et dessèchent. » (Sieyès 1789: 39) In [eckigen] Klammern schreibe ich in diesem und einigen folgenden Zitaten Anmerkungen als Übersetzer, um mögliche relevante begriffliche Konnotationen aufzuzeigen.

Hier bemüht Sieyès, wie mehrfach in seiner Flugschrift die biologische Metapher des Parasitentums zur Charakterisierung des Adels. Nützlichkeit scheint hier ein entscheidendes Kriterium für die Zugehörigkeit zu sein:

„Es reicht nicht, gezeigt zu haben, dass die Privilegierten, weit davon entfernt der Nation nützlich zu sein, nichts anderes können als diese zu schwächen [oder auch zu verwässern] und sie zu schädigen ; man muss noch beweisen, dass die Adelsordnung [*l'ordre noble*] nicht Teil der sozialen Ordnung ist ; dass sie ebenso eine Belastung für die Nation sein kann, aber dass sie niemals Teil werden kann. Zunächst, es ist nicht möglich, die Adelskaste im Ausmaß aller elementaren Teile einer Nation zu finden oder sie dort zu platzieren. Ich weiß, dass es Individuen sind, die sich durch ihr Gebrechen [auch Behinderung oder Schwäche], ihre Unfähigkeit [auch Invalidität oder Behinderung], einer unheilbaren Faulheit oder des Flusses der schlechten Sitten [moralisch konnotiert] zum größten Teil zu Fremden [Ausländern] der Arbeit der Gesellschaft machen.“²⁶ (ebd.: 38 f)

Die nicht-nützlichen Teile, die als Nicht-Teil der Nation definiert sind, werden hier nicht nur als nicht zugehörig definiert, sondern auch als Bedrohung der „sozialen Ordnung“ – deutet sich in diesem Begriff die Überlagerung von Nation und Staatsbevölkerung an? –, da sie diese „schwächen“, „schädigen“ oder belasten könne. Auch wenn ich mir in der Konnotation der Begriffe, insbesondere angesichts der 230-jährigen kontextuellen Distanz unsicher bin, scheint in der Rhetorik des Ausschlusses durch die Darstellung ihrer Nicht-Nützlichkeit auf, dass aufgrund von Krankheit, Behinderung oder Einstellung als nicht leistungsfähig kategorisierte Menschen qua Zuschreibung von der Nation ausgeschlossen werden. Das von Sieyès am häufigsten genannte Distinktionsmerkmal ist hier Faulheit: „Eine solche Klasse ist aufgrund seiner Faulheit [auch Nichtstuerei] zweifellos der Nation fremd [Ausländer].“²⁷ (ebd.: 40).

Ich möchte zusätzlich kurz darauf verweisen, dass die von Sieyès kritisierte aristokratische Ordnung, in der die Nation nicht deckungsgleich mit der Kontrolle über den Staat ist, sondern die Regierung vielmehr nur eigenen Interessen dient,

²⁶Übersetzung M. K., Original: « Il ne suffit pas d'avoir montré que les privilégiés, loin d'être utiles à la nation, ne peuvent que l'affaiblir et lui nuire; il faut prouver encore que l'ordre noble n'entre point dans l'organisation sociale; qu'il peut bien être une charge pour la nation, mais qu'il n'en saurait faire un partie. D'abord, il n'est pas possible dans le nombre de toutes les parties élémentaires d'une nation de trouver où placer la caste des nobles. Je sais qu'il est des individus, en trop grand nombre, que les infirmités, l'incapacité, une paresse incurable ou le torrent des mauvaises mœurs rendent étrangers aux travaux de la société.» (Sieyès 1789: 38 f.)

²⁷Übersetzung M. K., Original: « Une telle classe est assurément étrangère à la nation par sa fainéantise.» (Sieyès 1789: 40)

auch mit der Gleichsetzung und Abgrenzung von der im kolonialen Imaginären heute und damals virulenten Figur des orientalischen Despotismus unterfüttert wird. Die Legitimation der bürgerlichen Ordnung und die Inszenierung als überlegen wird hier auch in Abgrenzung zum kolonialen Anderen konstruiert:

„Ist darauf aufmerksam gemacht worden, dass diese Ordnung der Dinge, grundlegend, und ich wage es zu sagen, schlecht von uns angesehen wird, wir finden dies, wenn wir die Geschichte des antiken Ägyptens oder die Verhältnisse der Reisen ins Großindien studieren, verachtenswert, monströs, destruktiv für die ganze Industrie, Feind des sozialen Fortschritts, insbesondere erniedrigend für die menschliche Spezies im Allgemeinen und unerträglich im Besonderen für die Europäer, etc.“²⁸ (ebd.: 36)

Im Folgenden greife ich die Argumentation Foucaults wieder auf und stelle dar, wie Foucault das Nationsverständnis von Sieyès mit dem Begriff der Bio-Macht verknüpft.

Die argumentative Wende in Sieyès Diskurs bezeichnet Foucault als eine „Auto-Dialektisierung“ (Foucault 1976b: 256) des historisch-politischen Diskurses Boulainvilliers. Im Zuge der Verbürgerlichung des historischen Diskurses werden die Machtkämpfe von der Ebene unterhalb des Staates zur Aufgabe des Staates selbst gemacht. Mit Sieyès bezieht die Nation ihren Anspruch nicht mehr aus der Vergangenheit, es geht nicht mehr um vergangene Siege, Eroberungen oder erbliche Abstammung. Im Diskurs von Sieyès geht es vielmehr um die Zukunft, die in der Gegenwart insofern schon gegeben ist, als es bereits eine Nation gibt, die die staatliche Universalität zumindest virtuell schon repräsentiert, die die Institutionen und die Ökonomie faktisch am Laufen hält. Es geht also darum, die faktische Totalität der Nation in die Universalität des Staates zu überführen. Die eigentliche, komplette Nation steht also nicht horizontal anderen Nationen gegenüber, mit denen sie um die Macht im Staat ringt. Sie beherrscht nicht andere Nationen, sondern ihre Praxis besteht im Wesentlichen aus der Verwaltung der ‚eigenen‘ Bevölkerung und dem Funktionieren der staatlichen Macht. Staat und Nation sollen kohärent werden. Dieser neue, zum Ende des 18. Jahrhunderts erscheinende Typus der Macht nennt Foucault Bio-Macht. Nationalstaatlichem Handeln wird es darum gehen, die Bevölkerung zu verwalten, zu zählen, zu klassifizieren, zu vermessen, zu regulieren. Objekt der Bio-Macht ist nicht mehr das zu unterwerfende Individuum der

²⁸Übersetzung M. K., Original: « A-t-on fait attention que cet ordre de choses, basement, et j'ose le dire, bêtement respecté parmi nous, nous le trouvons en lisant l'histoire de l'ancienne Égypte et les relations de voyages aux grandes Indes, méprisables, monstrueux, destructives de tout industrie, ennemi des progrès sociaux, surtout avilissant pour l'espèce humaine en general et intolérable en particulier pour des Européens, etc. ? » (Sieyès 1789: 36)

Monarchie oder der zu disziplinierende Körper der Disziplinarmacht, sondern die Bevölkerung. Die Souveränität wird von nun an nicht mehr darin bestehen, dass der König die Macht hat, Leben zu lassen und sterben zu machen, sondern es ist der Staat der Bio-Macht, der die Souveränität ausüben sollte, indem er die Macht hat, leben zu machen und sterben zu lassen.

Ein wichtiger Baustein zur Entwicklung der Bio-Macht als Regierungstechnologie stellt die Entwicklung der Institution der Polizei dar. Die Institution der Polizei ist dabei nicht etwa auf die uniformierten Ordnungshüter_innen oder Aufstandsbekämpfung zu reduzieren. Das Ziel der Polizei in diesem Sinne ist der staatliche Zugriff auf das Leben selbst. In der Auseinandersetzung mit Theoretikern seit dem 17. Jahrhundert arbeitet Foucault das Ziel der Polizei heraus. Dieses besteht in der „Kontrolle und [der] Übernahme der Verantwortung für die Tätigkeit der Menschen, insofern diese Tätigkeit ein ausschlaggebendes Element in der Entwicklung der Kräfte des Staates darstellt“ (Foucault 1978a: 464). Dabei geht es „um die Tätigkeit des Menschen als konstitutives Element der Kraft des Staates“ (ebd.). Die Tätigkeit der Polizei umfasst also alles von der Gesundheitsversorgung über die Gebäudepflege, die Wissenschaften, das Theater, der Bildung und der Gewährleistung des freien Warenverkehrs bis zur Disziplinierung und Kontrolle der Armen, wobei es bei letzterem darum geht, den Ausschluss jener zu realisieren, „die nicht arbeiten können, und die Verpflichtung zu arbeiten, für jene, die dazu wirklich in der Lage sind“ (ebd.: 480). Mit dem Liberalismus entwickelt sich eine – zumindest scheinbar konträre – Auffassung von Gesellschaft und Staat. Die hier entstehende Annahme einer „Naturalität“ (Foucault 1978a: 501) von Markt und Bevölkerung, die dann nicht durch Verordnungen und Maßnahmen neu gestaltet, sondern eher reguliert werden muss, wird zu einer bis heute virulenten Fluktuation zwischen den beiden Polen des Polizeistaates auf der einen und dem liberalen, marktfokussierten Staat auf der anderen Seite führen (Foucault 1979: 443). Diese beiden Pole und die ständigen Verschiebungen zwischen ihnen stellen jedoch genau den Rahmen dar, in dem die Regierungstechnologie der Bio-Macht gedacht wurde. Vom Standpunkt der Bio-Macht entsteht die Gesellschaft; die Gesellschaft als etwas Organisches und Biologisches, was es zu pflegen und zu reinigen gilt.

Dies wird besonders deutlich am Beispiel des nach den Funktionsweisen der Bio-Macht wirkenden Staatsrassismus. Diese Art des Rassismus übernimmt die Annahme Boulainvilliers von der Teilung der Menschheit in ‚Rassen‘, die dem Staat vorgeordnet sind, sieht diese jedoch nicht in erster Linie als äußere oder äußerliche Feinde, sondern als Möglichkeit der Klassifikation von Bevölkerungsgruppen, die es so zu stimulieren, zu trennen, zu reinigen oder im Zweifelsfall zu eliminieren gilt, da sie eine Bedrohung für die ‚Volksgesundheit‘ darstellen (Foucault 1976b: 302). Dies kann für ganze als ‚Rassen‘ klassifizierte Gruppen gelten, wie beispielsweise im

Fall kolonialer, antiziganistischer oder antisemitischer Völkermorde, oder für Teile einer als ‚Rasse‘ bezeichneten Gruppe, die als ‚Degenerierte‘ die ‚Gesundheit‘ des gesellschaftlichen Körpers gefährdeten (ebd.: 302, 304). Die Bio-Macht, die auf die Verwaltung und Ausweitung des Lebens zielt, bedient sich den Mitteln des Tötens, um innerhalb dieser Beziehungen biologischen Typs das Leben des Staates oder der Rasse zu schützen und auszuweiten. Dabei ist diese Form des Rassismus, seine Spezifik, nicht in erster Linie an Mentalitäten, Ideologien und Lügen der Macht gebunden, sondern vielmehr als Technik der Macht zu verstehen. Ganz anders als die Logik des Rassenkrieges und der geschichtlichen Erkenntnis Boulainvilliers ist sie mit den Mechanismen der Bio-Macht verknüpft, wo sich der Staat „zum Zweck der Ausübung seiner souveränen Macht der Rasse, der Eliminierung der Rassen und der Reinigung der Rasse zu bedienen gezwungen sieht“ (ebd.: 305).

Das organizistische und biologistische Verständnis von Bevölkerung wird in diesen Fällen besonders deutlich, ist jedoch auch in anderen Kontexten virulent. Dies betrifft dabei keinesfalls nur Kontexte, die mit dem biologischen Begriff von ‚Rasse‘ operieren. Die Vorstellung eines totalitären Gesellschaftskörpers mit der dazugehörigen Bevölkerung als Objekt staatlicher Regulierung zur Verwaltung des Lebens und Vermehrung der Kräfte der Nation ist für Foucault die Voraussetzung für die Normalisierungsgesellschaft. Statt die „Grenzlinie zu ziehen, die die gehorsamen Untertanen von den Feinden des Souveräns scheidet“ (Foucault 1976a: 162), richtet die Bio-Macht die Subjekte an einer Norm aus, um welche herum sie diese anordnet. Wenn – um ein paar ebenso plastische, wie willkürliche Beispiele zu geben – der Rassist Thilo Sarrazin sagt, Türk_innen und Araber_innen hätten „keine produktive Funktion, außer für den Obst- und Gemüsehandel“, wenn Panik vor der sogenannten ‚Armutsmigration‘ aus Südosteuropa oder juristisch das Aufenthaltsrecht oder der Zugang zu Sozialleistungen an den Arbeitnehmer_innenstatus geknüpft wird, scheint die biopolitische Vorstellung der Leistungsgesellschaft auf.

4.2.4 Geteilte Episteme in einer zu dekolonisierenden Welt

4.2.4.1 Epistemischer Wandel

Lara (Gym18; 3.3.3) problematisierte die Kolonialität der Gegenwart und fordert eine Veränderung des Denkens. In diesem Sinne werde ich im Folgenden mögliche Konturen eines dekolonial motivierten, „epistemischen Wandels“ (Castro Varela 2016) und seiner Implikationen für die politische Bildung diskutieren. Ich sehe in Laras Vorstellungen drei Punkte, an die ich mit diesem Programm anknüpfen möchte. Zum einen weist sie auf die Gegenwärtigkeit der Kolonialität hin.

Sowohl in Bezug auf ihre eigene, zukünftige Biographie als auch in Bezug auf die globale soziale Ungleichheit führt sie die Kolonialität ein: „Weil alle denken: ‚Heute ist alles wieder gut. Es gibt keine Sklaven. Es gibt keine Kolonien mehr. Es ist alles in Ordnung.‘ Aber eigentlich stimmt das ja nicht.“ (Lara, Gym18) Dabei stellt sie ihre Perspektive als eine abweichende dar, denn es ist nicht das, was „alle“ denken würden. An anderer Stelle bringt sie einen ähnlichen Gedanken vor: „Die meisten merken vielleicht nicht, dass Geschichte wirklich passiert ist.“ (Lara, Gym18) Dabei geht es ihr auch darum, ein fundierteres Wissen über die Geschichte von Versklavung und Kolonialismus einzufordern, aber auch hier verweist sie darauf, dass „die meisten“ die Geschichte als etwas abgeschlossenes sehen würden und Geschichte – zumindest diesen Teil davon, die „dunklen Seiten“ – nicht als die Gegenwart mitstrukturierend begreifen würden.

An anderer Stelle problematisiert sie das kolonial strukturierte Wissensarchiv: „Aber irgendwann habe ich halt gemerkt, dass in den Büchern die Autoren halt auch alle Europäer sind. Oder Weiße oder Engländer mehr so.“ (Lara, Gym18) Dies diskutiert sie in Bezug darauf, dass es die Realisierung ihres Wunsches erschwert, Autorin zu werden, da sie Schwarz ist. Lara führt weiterhin an, dass die „dunklen Seiten der Geschichte“ als Ressource dienen können, um zu lernen, anders zu denken.

„Im Bereich Geschichte zum Beispiel die Geschichte mit den Sklaven und so was in der Art halt. Die dunklen Seiten der Geschichte, sag’ ich mal. Also natürlich möchte man nicht an das Schlechte aus der Vergangenheit irgendwie erinnert werden. Aber ich finde, man sollte vielleicht ein bisschen was lernen dazu, um vielleicht ein bisschen anders zu denken.“ (Lara, Gym18)

Der von Lara ausgehende Vorschlag für einen dekolonialen epistemischen Wandel beinhaltet also zunächst drei Punkte: die Anerkennung der Kolonialität der Gegenwart, die Infragestellung des kolonialen Wissenskanons und die kritische Sicht auf die Geschichte der dunklen Seite im Sinne der Anerkennung und Vertiefung (wirklich geschehen) und als Ressource für eine Dekolonisierung der Episteme. Gleichzeitig führt sie die Episteme als geteilte ein. Geteilt im Sinne von *divided* sind sie, da sie ihre dekoloniale Perspektive als abweichend von der von „alle[n]“ bzw. den „meiste[n]“ ansieht. Geteilt im Sinne von *shared* sind sie, da sie die Hoffnung auf eine Zukunft formuliert, in der potenziell „alle“ Teil an einem solchen epistemischen Wandel haben. Die Frage der Dekolonialität wird so als „Option“ (Mignolo 2011), als eine Frage des Politischen, gestellt.

Damit skizziert sie, meiner Lesart zufolge, die Umriss eines Programms dekolonialer politischer Bildung. Ausgehend von einer anderen Perspektive auf

die Vergangenheit – das Koloniale wird zu einem schwierigen Erbe (2.3.3.2) und dekoloniale Perspektiven werden einbezogen – kann sie als Ressource dienen, um die Gegenwart der Kolonialität zu erkennen und infrage zu stellen. Dabei problematisiert sie die Frage, welche Stimmen den Kanon bestimmen und welche ausgeblendet bleiben. Zu ihrem Imperativ anders denken zu lernen fügt sie noch hinzu: „Und dass man irgendwann Menschen nicht nach ihrem Stand oder gesellschaftlichen Ansehen irgendwie beurteilt. Oder Nationalität und so.“ (Lara, Gym18) Damit deutet sie die potenzielle Reichweite eines solchen Wandels des Denkens an. Der epistemische Wandel zielt dabei auf die Dekolonisierung des Wissens, der Subjektivierungen, der Zugehörigkeiten, der Narrative, der Geschichtsschreibung, des Sozialen und nicht zuletzt auf eine Ahnung eines dekolonisierten Imaginären am Horizont einer möglichen Zukunft. Damit ist dieser Abschnitt im Prinzip auf den Punkt gebracht. Ich werde die von Lara angeführten Punkte im Folgenden noch etwas ausführen und bestehende Überlegungen aus dekolonialen Theorien referieren, kritisch diskutieren und ihre Nutzung für politische Bildung abwägen.

Da ich meine Argumente stark auf Laras Vorstellungen aufbaue, möchte ich an dieser Stelle einen kurzen Einschub zum Verhältnis von mir als weißem, männlichem Wissenschaftler und den dekolonialen Vorstellungen der sich als Schwarz verortenden Schülerin Lara anführen. Ich beziehe mich auf die von mir in ihren Ausführungen ko-konstruierten Vorstellungen. Diese nehme ich als Ausgangspunkt meiner Argumentation, in der ich die von mir in ihren Aussagen ko-konstruierten Vorstellungen in meinem Sinne und meiner Perspektive mit anderen dekolonialen Ansätzen in Beziehung setze. Dies ist eine Art Bewegung des Aneignens, Ergänzens, Ausführens und Belegens. Dies kann in dieser Konstellation aus einer dekolonialen Perspektive durchaus als problematisch erscheinen. Wünschenswert wäre es gewesen, meine Interpretationen und Verwendungsweisen mit Lara (und anderen Schüler_innen) im Sinne einer kommunikativen Validierung rückzubesprechen, um das Verhältnis weniger als einseitige Aneignung, sondern vielmehr als eine Form des auf Respekt und Dialogik gründenden Mitforschens zu gestalten. Dies war leider rein forschungsorganisatorisch nicht möglich, da zum Zeitpunkt der Analyse die Schüler_innen schon nicht mehr zur Schule gegangen sind und ich auch aus datenschutzrechtlichen Gründen keinen außerschulischen Kontakt aufnehmen durfte. Zukünftige Forschungen sollten solche Formen des Mitforschens miteinbeziehen. Vor diesem Hintergrund besteht die Gefahr der einseitigen Aneignung, der Unsichtbarmachung und des einseitigen Profits für mich als männlich und weiß verortetem Wissenschaftler. Diese Gefahren kann und will ich nicht durch Argumente kaschieren.

Auf der anderen Seite steht meine Hoffnung, dass ich durch den hier vorliegenden Text in einem abstrakten Sinne dazu einen wie auch immer geringen Teil dazu beitrage, dass Positionen, wie die von Lara, in einer möglichen Zukunft, eine andere Wertschätzung erhalten und ich hier möglicherweise ihre Aussagen oder Haltungen stärken. Ebenso problematisch wäre es doch, wenn ich den Ursprung dieser Ansätze dethematisieren würde. Exemplarisch steht der Bezug zu Lara auch für meine Überzeugung, dass nicht zuletzt als weiß verortete Wissenschaftler_innen, Lehrende oder auch Schüler_innen lernen sollten, eigene inkorporierte Wahrheiten zu verlernen, zugunsten einer Offenheit gegenüber anderen Perspektiven, denen zuzuhören – die Fähigkeit des Zuhörens – selbst Teil und anzustrebendes Resultat von dekolonialen Lernprozessen sein sollte. Dieses Dilemma ist nicht auflösbar.

4.2.4.1.1 Dekolonialität als epistemischer Ungehorsam

Madina Tlostanova und Walter D. Mignolo formulieren die Perspektive der Dekolonialität ganz ähnlich wie Lara. Als Kolonialität bezeichnen sie die dunkle Seite der Modernität. Kolonialität wird als konstitutiv für die Moderne selbst angesehen: “By writing modernity/coloniality, we mean that coloniality is constitutive of modernity and there is no modernity without coloniality.” (Tlostanova/Mignolo 2012: 8) Mit dem Ansatz der Dekolonialität geht es ihnen nicht darum, ein neues Meta-Narrativ zu schaffen, sondern vielmehr lokale Geschichten und partikuläre Perspektiven zu schreiben, die sich der Kolonialität des Wissens entziehen oder es infrage stellen. Es geht hier nicht um den allgemeinen Umstand, dass Wissen als gesellschaftliches Phänomen in konkreten sozialen und historischen Kontexten betrachtet werden sollte, sondern darum, die koloniale und eurozentrische Matrix der Macht, die die dominanten Formen der Wissensproduktion bestimmen, zu unterlaufen. Dafür muss aus ihrer Sicht der moderne/koloniale Mythos des nicht-situierten und körperlosen Subjekts des Wissens hintergangen werden. Mit dem Konzept des Grenzdenkens („border thinking“ (ebd.: 6)) wird versucht diesem Mythos etwas entgegenzusetzen. Dekoloniale Perspektiven versuchen diesem Verständnis nach, die Modernität bzw. globale Kolonialität von ihrer Exteriorität her zu sehen. Exteriorität meint dabei nicht etwa ein außerhalb. Eine solche Position gibt es nicht: “Since there is no outside position from which the colonial matrix can be observed and described (we are all within it), border thinking emerges in the process of delinking from the colonial matrix and escaping from its control.” (ebd.: 7) Grenzdenken wird so als vielfältige Antwort gegen die epistemische Gewalt der Kolonialität aufgefasst. Dabei muss die eigene Verstricktheit, das eigene Involviertsein thematisiert werden (ebd.; Andreotti 2011a). Andreotti schließt ihre Überlegungen zur Global Citizenship Education

direkt an Mignolo an und weist auf die Notwendigkeit der Reflexion der Geopolitik und Räumlichkeit (*spaciality*) von Wissensproduktion hin (Andreotti 2011a). Sie plädiert für eine Auseinandersetzung mit den Mechanismen der Kolonialität der Macht, die Unterordnung und Unsichtbarkeit hervorbringen sowie unsere Komplizenschaft mit Herrschaftsstrukturen begründen. Hier kann an das Konzept der „involvierte[n] Bildungsprozesse“ von Astrid Messerschmidt angeknüpft werden, die aufzeigt wie sich der „Bezug zum jeweiligen Gegenstand“ sowie die „Beziehung aller am Bildungsprozess Beteiligten“ verändert, wenn Lernende und Lehrende die Einsicht teilen, „selbst drin zu stecken“ (Messerschmidt 2009: 10).

Ausgehend vom Grenzdenken formuliert Walter Mignolo das Konzept des „epistemischen Ungehorsam“ (Mignolo 2012; „epistemic disobedience“ (Mignolo 2011)). Dieser begründet sich auf dekolonialen Bewegungen, die ihre Gemeinsamkeit darin begründeten, die Folgen der Kolonisierung erfahren zu haben:

„Epistemic disobedience leads us to decolonial options as a set of projects that have in common the effects *experienced* by all the inhabitants of the globe that were at the receiving end of global designs to colonize the economy (appropriation of land and natural resources), authority (management by the Monarch, the State, or the Church), and police and military enforcement (coloniality of power), to colonize knowledges (languages, categories of thoughts, belief systems, etc.) and beings (subjectivity).” (Mignolo 2011: 45, Herv. i. O.)

Dekolonialität konzipiert Mignolo dabei als Reaktion auf die Kolonialität, deren unterdrückerische Logik und imperiale Gewalt eine Energie der Unzufriedenheit, des Misstrauens und der Befreiung bei denen freisetzt, die sich dagegen wehren: “This energy is translated into *decolonial projects that, as a last resort, are also constitutive of modernity.*” (Mignolo 2011: 45, Herv. i. O.) Dekolonialität versteht Mignolo dementsprechend als die Energie, die weder die Operation der Logik der Kolonialität zulässt, noch ihr Märchen der Rhetorik der Modernität glaubt (ebd.). G. T. Reyes plädiert in diesem Sinne für eine *Pedagogy of and Towards Decoloniality* (2019):

„Decoloniality is an ongoing, agentive 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)

Ähnlich wie schon Paulo Freire sieht er Bildung vor die Alternative gestellt, sich aktiv mit der Kolonialität auseinanderzusetzen oder diese zu reproduzieren: „Without doing so, people remain unaware or complicit in the colonial project and therefore reproduce it.“ (ebd.)

Ein wesentlicher Teil des Konzepts des epistemischen Ungehorsams von Mignolo ist das „Delinking“ (ebd.) von der Modernität/Kolonialität, das wohl am ehesten mit Entkoppelung zu übersetzen ist. Delinking erscheint notwendig, da es aus Sicht von Mignolo keinen Weg aus der Kolonialität selbst heraus gibt: “‘Delinking’ is then necessary because there is no way out of the coloniality of power from within Western (Greek and Latin) categories of thought.” (Mignolo 2011: 45) Für dieses Delinking plädiert Mignolo für ein dekoloniales Erbe. Vor diesem Hintergrund liest er die Texte von Waman Puma de Ayala aus dem Jahr 1616 (4.2.2.4) wieder, die er als eine der ersten überlieferten Ansätze der Dekolonialität ansieht: „Waman Puma de Ayala is the first case of the decolonial turn in the viceroyalty of Peru.“ (Mignolo 2011: 45) Die Exteriorität, die Waman Puma de Ayala repräsentiert bzw. durch seine Artikulation herstellt, verweist hier nicht auf etwas Vorkoloniales oder durch die Kolonialität unberührtes Denken. Ganz im Gegenteil sieht er hier die Position der Exteriorität als außerhalb und innerhalb zugleich: „That is, exteriority in the precise sense of the outside (barbaric, colonial) that is constructed by the inside (civilized, imperial)“ (ebd.: 48). Dekoloniales Denken setzt sich dementsprechend immer ins Spannungsfeld der kolonialen oder imperialen Differenz. Dieses Innen der Kolonialität erschafft eine Totalität, der alles ein- und untergeordnet wird (ebd.). Epistemischer Ungehorsam bedeutet in diesem Sinne, aus dieser Totalität auszubrechen.

In diesem Zusammenhang thematisiert er auch die Sprachen, die Teil des Ausschlusses anderen Wissens sind. Deren Hegemonie gilt es aus seiner Sicht infrage zu stellen, um eine andere, dekoloniale Genealogie, ein dekoloniales Erbe, zu erschaffen. Diese imperialen Sprachen sind nach Mignolo Alt-Griechisch und Latein in der Antike, Italienisch, Kastilianisch und Portugiesisch seit der Renaissance und Französisch, Englisch und Deutsch seit der Aufklärung (ebd.: 47). Kurz erinnert sei hier an Bilal (HS15), der im Kontext seiner Kritik der Monolingualität im Integrationsparadigma die Vielfalt der Sprachen hervorhob: „Bei uns sagt man: ‚Wenn du eine Sprache mehr kannst, dann bist du ein Mensch mehr dazu.‘“ (Bilal, HS15) Delinking bedeutet für Mignolo nicht eine andere Wahrheit zu präsentieren, sondern vielmehr andere Orte, anderes Wissen, an ihre Stelle treten zu lassen, als Orte der kolonialen Erinnerung und Spuren der kolonialen Wunden (Mignolo 2011: 48).

Dies verbindet er mit einem anderen (*an-, other*‘) Begriff von Universalität, das weder als Totalität noch als Pluralität verstanden werden kann. Er greift hier

das Konzept der Pluriversalität von Enrique Dussel auf, in dem Universalität und Pluralität auf eine spezifische Weise verbunden werden (Maldonado-Torres 2012: 6). Mignolo kreiert eine lose Genealogie des dekolonialen Erbes, das von Waman Puma de Ayala bis zu den Zapatistas reicht. Die Zapatistas hätten – wie Waman Puma de Ayala's *Nueva Crónica* – eine neue Chronik von der Exteriorität der Kolonialität her geschaffen, dessen Form aber auch dessen Existenz alleine einen Bruch mit der Kolonialität impliziert (Mignolo 2007b: 461). In den zapatistischen Caracoles sei der Gedanke der Pluriversalität gelebte Praxis. Diese Form des Delinking schlage sich in einer der zentralen Forderungen der Zapatistas nach einer ‚Welt, in der viele Welten Platz haben‘ nieder (ebd.).

4.2.4.1.2 Delinking oder affirmative Sabotage?

Mignolo stellt den Ansatz der *postcolonial studies* infrage, an dem er zahlreiche Dinge kritisiert, von denen ich zumindest zwei aufgreifen will, um damit selbst ein problematisches Moment in Mignolos Denken zu thematisieren. (1) Zum einen wird den postkolonialen Studien abgesprochen, auf gesellschaftliche Veränderung abzielen, da sich auf literaturwissenschaftliche, auf den akademischen Kreis begrenzte Fragen beschränkt würde und es vor allem um die Selbstrepräsentation in der akademischen Sphäre ginge. Ähnliche Kritiken, die die Reduktion der *postcolonial studies* auf koloniale Diskursanalyse und die Ausblendung der ‚materiellen‘ Dimension kritisierten, wurden auch von zahlreichen von Vertreter_innen der *postcolonial studies* selbst vorgebracht, wie etwa von Arif Dirlik, Neil Lazarus, Benita Parry, Robert Young, Aijaz Ahmad oder Ella Shohat, um hier nur die prominentesten zu nennen. Diesen geht es dabei nicht darum, eine reine ‚materialistische‘ Analyse vorzunehmen, sondern die irreduzible Verknüpfung von Repräsentation und dem Sozialen zu denken; oder – um es mit Hannah Franzki und Joshua Kwesi Aikins zu sagen – es geht einer postkolonialen Perspektive darum, „die Verbindung einer materialistischen Analyse von Ausbeutungsverhältnissen mit einer Kritik der wissensbasierten, diskursiven Normalisierung kolonialer Dominanz“ (Franzki/Aikins 2010: 25) zu untersuchen. Vor diesem Hintergrund wirkt die Kritik von Mignolo zwar wichtig, allerdings wenig überzeugend, wenn es darum geht die *postcolonial studies* abzuwerten. Aus meiner Sicht erscheinen diese beiden Ansätze nicht als konkurrierend, sondern als verschiedene Perspektiven, die sich gegenseitig bestärken können.

(2) Zum zweiten kritisiert Mignolo den starken Bezug der *postcolonial studies* auf ‚europäische‘ Denker, wie etwa Foucault, Lacan und Derrida. So sei die *postcolonial theory* in der Falle der (Post-)Modernität gefangen: “Post-coloniality (post-colonial theory or critique) was born in the trap of (post) modernity. It is from there that Michel Foucault, Jacques Lacan, and Jacques Derrida have been

the points of support for post-colonial critique (Said, Bhabha, Spivak).” (Mignolo 2011: 52) Dekoloniales Denken würde hingegen nicht in der akademischen Falle sitzen, sich in die Genealogie der eurozentrischen Denker einzureihen, und würde stattdessen die Vielfalt der Ursprünge dekolonialen Denkens betonen. Der Impetus der Vervielfältigung der Quellen des Denkens und der dazugehörige Bruch mit dem eurozentrischen Kanon des Wissens erscheint mir wichtig. Problematisch erscheint mir aber das Verständnis des Delinking, das hier deutlich wird. Im Anschluss an Mignolo führt Grosfoguel ebenfalls unter anderem Foucault und Derrida auf (Grosfoguel 2011). Durch die Benennung ihrer Herkunft als ‚europäische‘ Denker werden diese zu eurozentrischen Denkern. Es scheint hier ein Verständnis durch, in dem ein okzidentales Wissen einem nicht-okzidentalem entgegengesetzt wird und der Ursprung – okzidental – gleichbedeutend wird mit okzidentalistisch, eurozentrisch und kolonial. Mir geht es hier nicht um die ‚Verteidigung‘ der genannten Autoren, sondern vielmehr wird an dieser Frage die Bestimmung des Kolonialen und Dekolonialen insgesamt verhandelt. Der Eurozentrismus von Foucault (Stoler 1995; Spivak 1988a) sowie die Potenziale seiner Theorie für dekoloniales Denken (Said 1978) sind mehrfach und ausgiebig nachgewiesen worden. Bei Derrida stellt sich darüber hinaus die Frage, ob er als in Algerien geborener und aufgewachsener sephardischer Jude, dem zu Zeiten des Vichy-Regimes der Schulbesuch verweigert wurde, so einwandfrei als Repräsentant der dominanten, weißen und europäischen Position eingeordnet werden sollte. An diesem letzten Beispiel wird deutlich, dass die Dichotomie von okzidentalem und nicht-okzidentalem Wissen bzw. ihrer Autor_innenschaft oft gar nicht so leicht ist. Die ‚Weißwaschung‘ – also die Verschleierung der Herkunft aus kolonisierten Kontexten – von im Kanon angekommenen Autor_innen hat ebenfalls eine lange koloniale Tradition von Marie Curie über Rosa Luxemburg bis Freddy Mercury. Andersherum impliziert die Herkunft aus nicht-okzidental Kontexten nicht automatisch eine dekoloniale Perspektive.

Statt eines dichotomischen Verhältnisses zwischen okzidentalem und nicht-okzidentalem Wissen bietet sich das Konzept der geteilten Geschichten (Conrad/Randeria 2002) an, in dem die Herkunft nicht ausgeblendet wird, aber dennoch das Entanglement verschiedener Kontexte und die Einschreibung der imperialen Dimension in den verschiedenen Kontexten deutlich gemacht wird. Spivak schlägt vor, die Aufklärung und die von ihr geprägten, hegemonialen Episteme gegen den Strich zu lesen. Mit Spivak kann das Erbe der Aufklärung und die von ihr geprägten Normen, wie die Menschenrechte, als „Pharmakon, als Gift und Arznei zugleich“ (Dhawan/Castro Varela 2020) verstanden werden. Die Aufklärung und die mit ihr verbundenen Normen und Strukturen müssen in ihrer kolonialen Verstrickung analysiert werden. Vor diesem Hintergrund teilt auch

Spivak die Kritik Mignolos an der Vorstellung einer Vervollständigung des als unvollständig wahrgenommenen Projekts der Aufklärung im Sinne von Habermas. Aus der Sicht von Spivak ist das Verhältnis zur Aufklärung aber komplizierter als das einer simplen Ablehnung. Zur Beantwortung der Frage, was Aufklärung sei, führt sie an, dass diese Frage eher in geopolitischen als in kosmopolitischen Kategorien behandelt werden sollte (Ehrmann 2009: 94). Das Verhältnis der postkolonialen Theorie zur Aufklärung und ihr Erbe von Modernität, Säkularismus, Demokratie, Menschenrechte, Wissenschaft, Technologie und hegemoniale Sprachen konzipiert Spivak als einen *double-bind*. (Dhawan 2014a: 70) Sie argumentiert gegen ein kulturrelativistisches Vorgehen, das sich auf die Ablehnung der Aufklärung reduziert oder ihr eine ethnozentrische Suche nach einem ‚reinen‘ nicht-,westlichen‘ Wissenssystem entgegenstellt. Stattdessen zielt Spivaks Vorgehen auf die Analyse des Entanglements ‚westlicher‘ und nicht-,westlicher‘ Denkweisen (ebd.).

Sie bezieht sich auf ihre Vorlesung von 1992, wenn sie ihre Vorstellung beschreibt, zu lernen, die europäische Aufklärung von unten zu nutzen: “I suggested that we learn to use the European Enlightenment from below. I used the expression ‚ab-use‘ because that latin prefix ‚ab‘ says much more than below.” (Spivak 2012b: 3) Mit *ab-use* meint sie keinesfalls *abuse*, sondern zielt auf die vielfältigen Bedeutungen des lateinischen Präfix *ab*: “Indicating both ‚motion away‘ and ‚agency, point of origin‘, supporting as well as ‚the duties of slaves‘, it nicely captures the double bind of the postcolonial and the metropolitan migrant regarding the Enlightenment.” (ebd.: 4) Da die Aufklärung sowohl zu den Kolonisierenden als auch zu den Kolonisierten durch den Kolonialismus kam – und zwar nicht als Ausnahme, sondern in der Regel als Herrschaftsinstrument und „top-down policy“ (ebd.), schlägt sie im Umgang mit der Aufklärung selbst einen epistemischen Wandel vor: “This distinguishes our efforts from the best in the modern European attempts to use the European Enlightenment critically, with which we are in sympathy, enough to subvert!” (ebd.)

Aus ihrer Sicht sind auch die dekolonialen Kämpfe irreduzibel eng mit dem Erbe der Aufklärung verbunden. Spivaks Bezug zur Aufklärung stellt dabei nicht das Ziel des Delinking infrage, den ‚westlichen‘ Kanon grundlegend zu verändern. Aber aus ihrer Sicht ist das Erbe der Aufklärung – oder zumindest ein bestimmter Teil davon – etwas, das wir nicht nicht wollen können (Dhawan 2014a: 71). Um ihren strategischen Umgang mit dem Erbe der Aufklärung zu fassen, verwendet sie den Ausdruck der affirmativen Sabotage: „Affirmative Sabotage, nach der postkolonialen Feministin Gayatri Spivak, beruht auf einer Strategie, die die Instrumente des dominanten Diskurses in Werkzeuge für dessen Überschreitung verwandelt.“ (Dhawan 2014b) Die Nutzung von unten muss also das Gift in

Medizin verwandeln (Dhawan 2014a: 71). Mit Bezug zu Audre Lorde fast Nikita Dhawan dies in folgendem Bild zusammen: “The challenge is to employ the master’s tools to dismantle the master’s house.” (Dhawan 2014a: 71) Die Frage der Überschrift, also der Wahl zwischen Delinking und affirmativer Sabotage, sollte aus meiner Sicht mit einem eindeutigen Sowohl-als-auch beantwortet werden.

4.2.4.2 Überlegungen zu einem dekolonialen Lernen

4.2.4.2.1 Dekolonialität in der 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. In ihrem Text *Imperiale Didaktiken. Unterrichten als Unterwerfungsmethode* stellt sie ihre postkolonialen Überlegungen in den Kontext der Diskussionen um eine machtkritische Analyse von Schule und Unterricht. Ausgehend von Antonio Gramsci, Louis Althusser und Pierre Bourdieu diskutiert sie die Rolle von Schule, die sie als zentralen Teil der Herstellung von Hegemonie und hier insbesondere als Reproduktionsort der dominanten kulturellen und sozialen Verhältnisse ansieht. Mit Gramsci kann gesellschaftliche Herrschaft sich nicht nur und noch nicht mal hauptsächlich auf Zwang gründen, sondern braucht Hegemonie, was im berühmten Aphorismus Gramscis – Hegemonie, gepanzert mit Zwang – seinen bildhaften Ausdruck findet. In diesem Zusammenhang zitiert Castro Varela die Soziologen Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron:

„Jedes institutionalisierte Bildungssystem (IB) verdankt die spezifischen Merkmale seiner Struktur und Funktionsweise der Tatsache, dass es auf institutioneller Ebene die institutionellen Bedingungen mit der für die Institution üblichen Mittel (re-)produzieren muss (Selbstreproduktion der Institution), die für deren Existenz und Fortbestehen notwendig sind. Dies gilt sowohl für die spezifische Form des Einhämmerns von Wissen (l’inculcation), die der Reproduktion einer kulturellen Willkür dient, dessen Produzent sie nicht ist (kulturelle Reproduktion) und die ebenso zur Reproduktion der Beziehungen zwischen Gruppen oder Klassen beiträgt (soziale Reproduktion).“ (Bourdieu/Passeron 1970: 70; übers. von und zitiert nach Castro Varela 2018: 59)

Eine Dekolonisierung der Schule als Ort des Lernens muss dementsprechend immer sowohl die kulturelle als auch die soziale Reproduktion in den Blick nehmen. Der Ausschluss von Wissen und Perspektiven trägt zur Naturalisierung von Ein- und Ausschlüssen, sozialen Hierarchien und Subjektivierungsprozessen bei. Und andersherum erlaubt die soziale Stratifikation die (Re-)Produktion der Hegemonie bestimmter Formen des Wissens, also der kulturellen Hegemonie.

Als Beispiel führt sie 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)

So trügen viele selbstverständliche Praxen in der Schule dazu bei, dass gelernt würde, „Rassismus als selbstverständlich und wenig irritiert hinzunehmen“ (ebd.). Dabei wird Rassismus hier nicht als losgelöstes Phänomen verstanden, sondern in ein Verhältnis zu sozialen Ungleichheiten gesetzt. Castro Varela stellt heraus, dass die Subjekte, die Bildungsprozesse durchlaufen haben, am Ende „nicht einfach klüger sind, sondern in einer sehr klaren Art geformt worden sind“ (ebd.):

„Rassistisches Wissen wird gelernt. Und so werden nicht nur unterworfenen Subjekte, sondern wird auch ein imperialistisches Subjekt hergestellt. Letzterem erscheint der Alltag nicht nur nicht als privilegiert, es hat auch gelernt, sich rassistisch abzugrenzen, ohne dies als gewaltvolle Praxis zu lesen.“ (Castro Varela 2017)

Karen Pashby (2016) formuliert in ihrer Kritik der Global Citizenship Education eine ähnliche Perspektive. Für sie sind die dominanten Formen und Inhalte der Beschulung (*schooling*) verstrickt mit der Produktion und Reproduktion von Kolonialismus. Für sie stellt Schule dabei ein widersprüchliches Feld dar. Einerseits sind die institutionalisierten Bildungsprozesse wesentlich daran beteiligt, dominante Differenzen herzustellen – wie beispielsweise zwischen ‚zivilisiert‘ und ‚primitiv‘, ‚West‘ und ‚Ost‘, ‚Erster‘ und ‚Dritter‘ Welt. Diese Differenzen werden durch diese Bildungsprozesse naturalisiert. Andererseits war Bildung nie eine widerspruchsfreie Angelegenheit kultureller Übertragung. Wenn also Bildung koloniale Differenzen zwischen Menschen essenzialisieren kann, kann sie uns auch helfen, anzuerkennen, wie diese Differenz zum Nachteil so vieler Menschen konstruiert wurde. „Dominant ideologies are relayed through schooling at the same time that schools are a key institutionalized space for the potential deconstruction of colonial narratives.“ (Pashby 2016: 76).

Diese Widersprüchlichkeit des Lernortes Schule stellt auch Castro Varela heraus. Aus ihrer Sicht kann Pädagogik und Bildung „sowohl ein Instrument der Hegemoniesicherung als auch eine Waffe der Gegenhegemonie sein“ (Castro Varela 2017). Sie stellt in diesem Zusammenhang heraus, dass die (eingeschränkte) Handlungsmacht, die Bildungsprozesse eröffnen, dafür genutzt werden, „gegen die eigene Subjektwerdung 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 (2.3.2) so verstanden werden, dass der Regelbruch die Frage des Politischen stellt, indem die Frage der (Nicht-)Zugehörigkeit 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 *double bind* 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.

Ausgehend von Spivak beschreibt Castro Varela die Konturen eines auf einer postkolonialen Perspektive beruhenden Bildungsansatzes als ein Re-Arrangieren des Begehrens. In Spivaks Worten: „The world needs an epistemological change that will rearrange desires. Global contemporaneity requires it.“ (Spivak 2012b: 2) Es geht einer dekolonialen politischen Bildung nicht darum, eine neue Wahrheit an die Stelle der alten zu setzen. Ausgangspunkt müssen die Vorstellungen der Lernenden und – im Sinne von Castro Varela – Praxen des Regelbruchs sein. Zur Sichtbarmachung dieser und zur Reflexion über angemessene Strategien ihrer Stärkung kann ein Wissensarchiv gelten, das ich versucht habe als *decolonial heritage* zu beschreiben. Teil dieses Archives sind die Erfahrungen der sozialen Bewegungen und Intellektuellen ebenso, wie die Lernendenvorstellungen. Dieses Archiv ist chaotisch, vielfältig und widersprüchlich; dies muss es auch sein, denn seine Totalisierung würde den Subjekten vielmehr Gewalt antun, als zu ihrer Befreiung beizutragen. Wie ich gezeigt habe, besteht das vereinigende Element dieser Perspektive eher in einer Haltung, als einem geschlossenen Theoriegebäude (2.3.3.4). Ansätze einer dekolonialen politischen Bildung können kontextuell spezifische Vereindeutigungen vornehmen, jedoch niemals eine allgemeine Totalisierung von Wissen anstreben.

Eine dekoloniale politische Bildung muss auch die Dimension des Lernens und Lehrens reflektieren, um ihren Ansprüchen gerecht werden zu können. So schreibt Castro Varela: „Das Re-Arrangieren von Begehren ist mithin der

bewusste Umgang mit der Gewalt, die von Erziehungsprozessen ausgeht bzw. ausgegangen ist.“ (Castro Varela 2016: 52) Sie stellt die Entwicklung didaktischer und pädagogischer Logik in einen Bezug zur Geschichte des Kolonialismus. Im 19. Jahrhundert entwickelte sich die Didaktik und Pädagogik zum einen durch die Logik einer Nationalisierung und zum anderen durch die koloniale Mission. Die Positionen der Wissenden und Unwissenden wurden vor diesem Hintergrund neu erschaffen, verhärtet und rassifiziert (ebd.).

„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. Die europäischen Kolonialmächte brachten, dem hegemonialen kolonialen Narrativ folgend, Wissen, Erleuchtung und Zivilisation in Territorien, die als in Unwissenheit getränkt beschrieben wurden.“ (Castro Varela 2018: 65)

Das pädagogische Verhältnis selbst erscheint so schon aus einer postkolonialen Perspektive als problematisch. Es gilt also nicht nur diejenigen Hierarchien und Differenzen zu problematisieren, die das in-der-Welt-Sein der Lernenden bestimmen, sondern auch diejenigen des Lernens und Lehrens selbst.

4.2.4.2.2 Das didaktische Verhältnis

Bereits der Befreiungstheologe Paulo Freire hatte – wie auch Castro Varela erwähnt – herausgestellt, dass eine befreiende Pädagogik bei der „Lösung des Lehrer-Schülerwiderspruchs“ einsetzen müsse, so dass „beide gleichzeitig Schüler und Lehrer“ (2016: 52) werden. Die Spuren von Freires Denken finden sich auch in den Ansätzen des Bürgerbewusstseins (2.3.1) und Inclusive Citizenship (2.3.2). 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 dem Lehrenden, der dann selber zum Lernenden wird, mit der gesellschaftlich strukturierten Lebenswelt auseinandersetzen.

Linnemann, Mecheril und Nikolenko verstehen politische Bildung im Anschluss an Freire als „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: 10) Den Begriff des *conscientização* fasst

Freire 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: 29) Reflexion und Handlung werden bei Freire ebenso zusammengedacht wie der Zusammenhang von Sprache und Erfahrung. Die Versprachlichung von Erfahrung spielt eine große Rolle in Freires Denken, denn solange Erfahrung sprachlos bleibe, sei Sprache sinnlos und Erfahrung folgenlos. Ann Laura Stoler schlägt in diesem Kontext den Begriff der kolonialen Aphasie vor, der aus dem algiechischen in etwa mit Sprachlosigkeit zu übersetzen ist. Aus ihrer Sicht erscheint dieser Begriff treffender als die Begriffe Vergessen oder Amnesie und ist besser dazu geeignet ist, das problematische 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: 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: 11) versteht.

Sowohl Freire als auch Spivak machen deutlich, dass Bildung nie harmlos, unabhängig oder neutral sein kann. Die Nicht-Einbeziehung dekolonialer Perspektiven bedeutet de facto in der Regel die Übernahme kolonialer Muster (Castro Varela 2018: 69). Vor diesem Hintergrund erscheint die Forderung nach einer Neutralität der politischen Bildung als (herrschaftsstabilisierender) Mythos. Das von Spivak geforderte Lernen ‚von unten‘ muss dabei mit einer aktiven Herausforderung der dominanten Episteme einhergehen, um auch alternative Perspektiven einen möglichen Platz in Bildungsräumen zu geben (Heinemann 2020: 207). Damit wird die Hierarchisierung innerhalb der „hegemonialen Wissensproduktion“ herausgefordert, die „bestimmtes Wissen als ‚wissenschaftlich, legitim, wahr, notwendig, wissenswert‘ hervorhebt und andere als ‚unwissenschaftlich,

spekulativ, spirituell/Aberglaube, nice-to-have“ (ebd.) abwertet. Es geht auch um die Frage, welches Wissen als ideologisch abgetan – wie etwa rassismuskritische und dekoloniale Perspektiven (Dirim et al. 2016) – und welches Wissen als anerkannt und neutral – normalisiert und herrschaftsstabilisierend? – gilt; warum zum Beispiel diejenigen, „die sich eine Welt ohne Grenzen vorzustellen wagen“, als „SpinnerInnen“ (Castro Varela 2015b) gelten, da die Grenzen und dazugehörige Konzepte wie etwa ‚Kultur‘ und Zugehörigkeit unhinterfragt als natürlich, statisch und prinzipiell unveränderbar wahrgenommen werden. Damit einher geht die Frage der Curricula: „Welche Inhalte gelten als lehrens- und lernenswert, welche bleiben unberücksichtigt und wer bestimmt (nicht) darüber?“ (Heinemann 2020: 207) Ebenso stellt sich die Frage danach, wer eigentlich die Lehrenden sind und warum sich hier so wenige „aus marginalisierten gesellschaftlichen Gruppen“ (ebd.: 208) finden und was das für die Perspektivenvielfalt im Unterricht bedeutet.

Castro Varela stellt die Frage danach, wie nun aber eine dekoloniale Didaktik vorstellbar sei? Kann die von Comenius ausgehende *Didactica Magna* (1657) im Sinne einer affirmativen Sabotage für eine herrschaftskritische Unterrichtspraxis nutzbar gemacht werden? (Castro Varela 2018: 65) Didaktik stammt ethymologisch „vom griechischen *didáskein*“ (ebd.). Dem Begriff *Didaskein* (διδάσκειν) werden mehrere Bedeutungsebenen zugeschrieben, die möglicherweise helfen, verschiedene Formen des Lernens zu identifizieren. Im verbreitetsten Verständnis scheint hier das Lernen dem Lehren untergeordnet. Im Aktiv bedeutet es im Altgriechischen ‚lehren, belehren, unterrichten‘ und im Passiv ‚lernen, unterrichtet werden, sich belehren lassen‘ (Meueler 2009: 976). Im dritten, dem medialen Genus bedeutet *Didaskein* „aus sich selbst lernen, ersinnen, sich aneignen, sich selbst ein Lehrer sein“ (ebd.). Während die ersten beiden Ebenen eher eine Herstellungsperspektive bezüglich des Lernens verhaftet bleiben, schließt die dritte Ebene an die Überlegungen von Bildung als Aneignung von Selbst- und Weltverhältnissen und der Problematisierung des Verhältnisses von Lernenden und Lehrenden an.

Folgen wir nach diesem kurzen etymologischen Exkurs wieder dem Argument Castro Varelas, müssen wir uns die Frage stellen, wie „die europäischen Unterrichtsdidaktiken zu dekolonisieren“ und wie „ein hegemoniekritisches Unterrichten vorstellbar“ ist, dass den Status quo nicht stabilisiert, sondern herausfordert? Eine dekoloniale politische Bildung zielt dabei nicht auf Indoktrination der Lernenden in eine neue ‚dekoloniale‘ Wahrheit, sondern vielmehr auf die Ermöglichung einer Infragestellung der dominanten, kolonialen Episteme. Als einen Gedankenstrang verfolgt Castro Varela hier die Methode des Universalunterrichts, die von Jean Joseph Jacotot im 19. Jahrhundert erfunden und 1987 von Jacques Rancière in seinem Buch *Der unwissende Lehrmeister* wieder aufgegriffen wurde.

Die ebenso simple wie radikale Ausgangsidee ist dabei, dass alle am Lernprozess beteiligten Subjekte gleich an Intelligenz sind. In dominanten Vorstellungen von Didaktik wird eine hierarchische Lücke zwischen den lehrenden Wissenden und den lernenden Unwissenden konstruiert. Das hieraus resultierende didaktische Verständnis ist das der Vermittlung und Erklärung. Jacotots Ansatz zielt dabei darauf ab, dass sich die Lernenden von den Lehrenden emanzipieren und ihre Wissensaneignung selbst in die Hand nehmen. Ein solches Verständnis von Lernen nimmt den Subjektstandpunkt der Lernenden ernst, was auch bedeutet, dass der didaktische Input nicht mit dem Output gleichgesetzt werden kann. Im Zentrum steht das Subjekt, dessen Lernprozess als ein begründetes Handeln verstanden werden kann. Lernräume haben in diesem Sinne die Funktion, Lernenden die Möglichkeiten zu geben, zu erkennen, inwiefern die Auseinandersetzung oder die Aneignung von bestimmten Lerninhalten die eigenen Handlungsspielräume erweitert, was beinhaltet, dass Lernräume einen Raum geben, eigene Lernziele für sich selbst zu entwickeln und zu reflektieren. Castro Varela fordert in diesem Sinne, das didaktische Wissen mit der Tatsache und den Konsequenzen der Kolonialität zu konfrontieren und didaktische Ansätze „affirmativ zu sabotieren, um das klassische Lernen zu verlernen und Raum zu schaffen, neue Lernvorstellungen zu generieren“ (Castro Varela 2018: 12).

Hier stehen zwei Ansprüche einer dekolonial politischen Bildung in einem Spannungsverhältnis. Einerseits geht es dabei um eine radikale Demokratisierung im Sinne des unwissenden Lehrmeisters, andererseits zielt eine dekoloniale politische Bildung auf einen Bruch mit den Epistemen der Kolonialität, die sich tief in das Denken, auch das der Befreiung eingeschrieben hat. Diese Spannungsverhältnisse sind weder als Widerspruch anzusehen noch lassen sie sich einfach auflösen. Es führt uns zurück zu einem meiner Ausgangspunkte, nämlich, dass Ausgangspunkt für eine dekoloniale politische Bildung die Vorstellungen der Lernenden sein müssen und ihre Handlungsmacht im Zentrum stehen muss. In der Analyse der Lernendenvorstellungen habe ich zahlreiche dekoloniale Momente gefunden, die Ausgangspunkte einer solchen Praxis darstellen können. Ebenso oft habe ich aber koloniale Momente gefunden, deren Irritation durch didaktische Interventionen nötig sein könnten. Deutlich ist aber auch geworden, dass die Frage von der (Re-)Produktion kolonialer oder dekolonialer Momente in den Lernendenvorstellungen unabhängig ihres institutionell anerkannten Bildungsgrads erfolgte. Dekoloniale politische Bildung verläuft aus meiner Sicht quer zur Position in der schulischen Hierarchie. Dekoloniale politische Bildung ist dem Anspruch nach radikal demokratisch: „To educate as the practice of freedom is a way of teaching that anyone can learn.“ (bell hooks 1994: 13) Dekoloniale politische Bildung

bedeutet nicht, Spivak zu lesen, sondern die Regeln zu brechen, die die kolonialen Episteme vorgeben.

Wenn Bildung Räume schaffen will, solche widerständigen 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). Eine dekoloniale Didaktik muss die Verstrickung von Bildungsprozesse mit dem (neo-)kolonialen Projekt reflexiv in den Blick nehmen. Das Re-Arrangieren von Begehrensstrukturen als ein Moment von Bildung zu denken zielt nicht zuletzt auch darauf, die subjektivierende Funktion von Bildungsprozessen mitzudenken. Begehren ist hier keine natürliche und auch keine per se sexualisierte Kategorie, sondern vielmehr eine soziale Kategorie, die mitdenkt, dass Diskurse und Bildungspraxen Subjekte mit bestimmten Begehren hervorbringt. „Bildung bringt die Subjekte der Bildung hervor, die durch eine spezifische Begehrensstruktur beschreibbar sind. Wenn wir Bildung als Subjektivierung lesen, dann ist diese ermächtigend und unterwerfend zugleich. Sie produziert und unterwirft die Subjekte.“ (Castro Varela/Heinemann 2016: 19) Die Perspektive auf das Re-Arrangement der Begehren zielt somit auch auf einen „bewussten Umgang mit der Gewalt“, die von Bildungsprozessen ausgeht.

4.2.4.2.3 Unlearning one's privilege as one's loss

Die Episteme, die ich in den Vorstellungen der Schüler_innen ko-konstruiert habe, können als geteilte beschrieben werden. Sie beziehen sich alle auf einen verbindenden Raum der Schule, den sie als Schüler_innen teilen (*share*). Gleichzeitig sind sie insofern geteilt (*divided*), als dass einige Vorstellungen koloniale und andere dekoloniale Momente aufweisen. Diese Teilung in koloniale und dekoloniale Vorstellungen korrespondiert dabei nicht geradlinig mit der Subjektposition der Schüler_innen, also der Frage, ob sie innerhalb der kolonialen Matrix als relativ privilegiert oder deprivilegiert anzusehen sind. Gleichzeitig scheint immer wieder ein Zusammenhang zwischen der Position und der Positionierung (2.2.3.5) auf, insbesondere wenn es um die Perspektive von Migrations- und Rassismuserfahrung geht, beispielsweise bei der Kategorie der Farbe als Zugehörigkeitsmarker (3.3.3) oder der Agency von Geflüchteten (3.4.4). Regina Richter thematisiert zu Recht, 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: 23)

Um bei dem Beispiel zu bleiben: Als weiß gelesene 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). 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 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 2012: 175). 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. Dekoloniale Bildung schließt also nicht einfach eine Informations- oder Wissenslücke, sie adressiert auch die sanktionierte Ignoranz. Diese Ignoranz, die mitunter sozial belohnt wird, besteht in der Ausblendung der machtvollen Effekte der Kolonialität und dadurch entstehender Privilegien, wie etwa durch rassistische Zugehörigkeitsregime, die Selbstverständlichkeit der Ungleichwertigkeit des Lebens, die Ausblendung oder Naturalisierung der Ausbeutung der Menschen des Globalen Südens oder der migrantischen Care-Arbeiter_innen oder Gemüse- und Fleischproduzent_innen im Globalen Norden usw. 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: 4). Verlernen bestimmen 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.“ (ebd.) Sie stellen heraus, dass anzunehmen ist, dass wir, wenn wir Spivak lesen, relativ gesehen, in Bezug auf Bildungschancen und unsere Verortung innerhalb der internationalen Arbeitsteilung privilegiert sind.

Spivak formuliert den Imperativ, sich mit ihren oder seinen Privilegien auseinanderzusetzen, durchaus auch als ethische oder politische Verantwortlichkeit, zum Beispiel als die “responsibility not to take advantage of the sanctioned ignorance of the West” (Spivak 2012c: 175). Oft wird das Verlernen von Privilegien als ein Verlust erlebt, eine Art mildtätigem Abgeben von Privilegien aufgrund von 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“ (Landry/Maclean 1996: 4), 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.

So beschrieb Spivak die Option, dass sich ihre weißen, männlichen Studierenden – diese Fokussierung in meinem Text steht mit Sicherheit in einem Zusammenhang zu meiner eigenen Positionierung – ebenso die Frage stellen können, was ihr Sprechen verhindert, wenn sie beispielsweise durch einen begrenzten Aufstieg von Feminismus oder Rassismuskritik dieses Gefühl der Begrenztheit der eigenen Perspektive bekommen. Es klingt ein wenig ironisch und ist doch auch ernstgemeint, wenn Landry und Maclean schreiben: “I am only a bourgeois white male, I can’t speak.” (ebd.: 5) Dies kann ein Ausgangspunkt für eine selbst-reflexive Praxis des Verlernens darstellen, die nicht – oder zumindest nicht in erster Linie – durch Scham bestimmt ist (vgl. Castro Varela/Heinemann 2017). Mit Bezug zu Spivak schreiben Landry und Maclean: “Why not develop a certain degree of rage against the history that has written such an abject script for you that you are silenced?” (Landry/Maclean 1996: 5) Die Arbeit des Verlernens der

eigenen Privilegien sehen sie als möglichen Beginn einer ethischen Beziehung zum Anderen (ebd.; vgl. dazu 4.2.4.4). Das Beispiel verdeutlicht, die simple und doch weitreichende Einsicht, dass jede – und nicht nur die der Marginalisierten oder Veränderten – Subjektposition „mit einer spezifischen, immer auch eingeschränkten Handlungsmacht“ (ebd.) einhergeht. Das Ziel des Verlernens besteht dann darin, sich dieser Subjektposition bewusst zu werden, sich uns also als „historisch gewordene Subjekte vorzustellen, die Teil gesellschaftlicher Verhältnisse sind und in diesen distinkte Positionen einnehmen“ (ebd.). Gleichzeitig bedeutet aber die Einsicht in die historische Gewordenheit auch, die Veränderbarkeit dieser Machtstrukturen zu erkennen.

Alisha Heinemann hat jüngst darauf aufmerksam gemacht, dass sich Spivak später selbst vom Konzept oder zumindest dem Begriff des Verlernens wieder abgewandt hat, „denn zu oft sei der Begriff missinterpretiert worden, nämlich so als wäre es tatsächlich möglich, Privilegien einfach durch einen (Ver-)Lernprozess abzulegen“ (Heinemann 2020: 213). Heinemann weist darauf hin, dass der Ansatz des Verlernens nicht darauf abzielt, die Privilegien abzulegen, sondern sich mit der Geschichte der Privilegien zu beschäftigen, „also zu wissen, woher diese stammen, auf wessen Kosten sie gehen und sie so einzusetzen, dass sie dazu beitragen, die gelebte Gegenwart gerechter zu machen, [...] für die Subalternen des globalen Südens, aber auch die Marginalisierten der westlichen Metropolen“ (ebd.). Darüber hinaus stellt eine – ständige und anstrengende – Praxis des Verlernens der eigenen Privilegien, die als Verlust erlebt werden, aus meiner Sicht aber eine Voraussetzung dafür dar, sich der Möglichkeit zu nähern, Beziehungen und Allianzen zu entwickeln, die sich nicht an die Platzzuweisungen der Kolonialität der Macht halten. „Die Praxis des Verlernens“, schreibt María do Mar Castro Varela in diesem Sinne, ist „aufs Engste mit der Praxis des Regelbrechens verwoben“ (2017).

4.2.4.3 Überlegungen zu einer ethisch-epistemischen Dekolonialität

4.2.4.3.1 Verunsicherung, Politik, Utopie?

Die koloniale Ordnung formt und platziert Subjekte, erschafft Trennlinien und Differenzen und erschafft die Fiktion einer natürlichen Ordnung der Welt. In den dargestellten Ansätzen klingt es manchmal, als würden die institutionalisierten Bildungsprozesse dies zustande bringen – und als würde dementsprechend eine dekoloniale Bildung die lernenden Subjekte befreien müssen. Damit wird aber die Wirkung von Bildungsprozessen maßlos überschätzt. Dies gilt auch für die Subjekte, deren Prozess der Anrufung eben nicht wie bei Althusser im Sinne der Herrschaft reibungslos vonstattengeht, in der also eine Entsprechung von

Anrufung und Subjektivierung unterstellt wird, sondern – hier folge ich Butler (1997) – vielmehr immer schon als ein performativer Prozess der Verschiebungen, Umdeutungen, Transformationen und des Widerstands anzusehen ist. Unterricht ist ein wichtiger Faktor für die lernenden Subjekte, aber – wie auch Castro Varela schreibt, unterrichten ist „machtdurchzogen, aber [...] nie als ein Feld ungebrochener Indoktrination zu sehen“ (Castro Varela 2018: 69). Die zahlreichen dekolonialen Perspektiven, die ich in den Vorstellungen der Schüler_innen konstruiert habe, zeigen dies. Diese dekolonialen Vorstellungen scheinen jedoch größtenteils eher trotz als aufgrund der formalisierten Bildungsprozesse im Kontext Schule vorhanden zu sein. Die Handlungsmacht der Lernenden steht dabei im Zentrum dekolonialer Didaktiken. Spivak – und mit ihr auch viele anderen Ansätze in post- oder dekolonialen Theorien – bietet kein fertiges Rezept für die pädagogische Unterstützung zur Entwicklung von Handlungsfähigkeit. Ziel einer dekolonialen politischen Bildung ist es dabei jedenfalls nicht, literaturwissenschaftlich studierte Dekonstruktivist_innen zu schaffen, sondern die Aneignung von Selbst- und Weltverhältnissen der Lernenden zu unterstützen, die dazu beitragen, die Kolonialität zu untergraben, zu problematisieren oder gegen sie zu intervenieren – sowohl praktisch als auch theoretisch, auch wenn diese Trennung nicht weit trägt.

Spivak zufolge stellt sich die Frage für Bildung, wie es gelingen könne, „einen schlafenden ethischen Imperativ [...] [zu] aktivieren“ (Spivak 2008b: 48). In den Lernendenvorstellungen hat sich gezeigt, dass dieser Imperativ gar nicht – zumindest nicht flächendeckend – so schlafend zu sein scheint. Einige Lernende artikulierten Vorstellungen, die offen für dekoloniale Perspektiven sind bzw. schon selber dekoloniale Ansätze darstellen. Die Aufgabe dekolonialer politischer Bildung besteht nun nicht darin, diese Ansätze dafür zu nutzen, die Lernenden zu guten Konvertit_innen dekolonialer Theorien zu machen; diese Ansätze also als Einfallstor für die Hegemonisierung einer neuen, dekolonialen Wahrheit anzusehen. Dekoloniale Bildung muss vielmehr einen Raum schaffen, in welchem eine gemeinsame Sprache entwickelt werden kann, ein kontextspezifisches dekoloniales Imaginäres zu erschaffen.

In Verbindung, aber keinesfalls deckungsgleich, mit der Frage des ange deuteten Spannungsverhältnisses von selbstreflexiver und interventionistischer Fokussierung sehe ich ein Spannungsfeld von zwei Momenten, die die post- und dekolonialen Ansätze durchziehen: Das Moment der Veruneindeutigung und der Vereindeutigung. Veruneindeutigung kann insofern als ein dekoloniales Bildungsziel verstanden werden, als es darum geht, eingeübte, normalisierte Narrative, Weltbezüge, ‚kulturelle‘ Differenzen, (Nicht-)Zugehörigkeiten, Grenzen, Subjektpositionen, die neokoloniale Geburtsrechtslotterie oder andere Ungleichheiten

ihrer Selbstverständlichkeit sowie den diesen Phänomenen zugrunde liegenden Ordnungen, Platzzuweisungen und Zuschreibungen ihrer Eindeutigkeiten zu berauben. Es geht um die radikale Infragestellung der kolonialen Ordnung der Dinge, des Wissens und der Subjektivierungen, ohne eine bereits bekannte, alternative ‚bessere‘ Ordnung an ihrer statt zu propagieren. Die didaktische Strategie der Veruneindeutigung kann oft mit dem Gefühl der Verunsicherung einhergehen, das dadurch hervorgerufen werden kann, dass bisher sicher geglaubte Welt- und Selbstverhältnisse ihrem epistemischen Fundament beraubt werden und eine Neuorientierung notwendig wird. Dies trifft insbesondere auf relativ privilegierte Lernende zu, die der Partikularität ihrer eigenen Perspektive und der Komplizität mit kolonialen Strukturen gewahr werden. Verunsicherung kann vor diesem Hintergrund durchaus als Bildungsziel verstanden werden.

Demgegenüber – und gleichzeitig irreduzibel damit verstrickt – steht die Veruneindeutigung als dekoloniales Bildungsziel. Eine Infragestellung der Kolonialität, also die Dekolonisierung des Wissen und Denkens, der Subjektivierungsweisen oder der gesellschaftlichen Machtverhältnisse erfolgt ja nicht im Einvernehmen, sondern stößt unweigerlich auf Widerstand, bei sich selbst, bei anderen oder der Institution. Mit meiner Lesart von Césaire (2.3.3.4) kann das dekoloniale Erbe weniger als eine geschlossene Tradition oder ein Wissenssystem verstanden werden, sondern entsteht im Kern durch eine Haltung, die sich beispielsweise durch Verweigerung oder Kritik auszeichnet. Dies verweist auf die irreduzible Dimension des Politischen in dekolonialer politischer Bildung. Mit Rancière gesprochen braucht es den Streit oder vielmehr seine Subjektivierung. Mignolo schreibt für die Dekolonialität: „Identität auf der Grundlage von Politik, aber keine Politik auf der Grundlage von Identität.“ (Mignolo 2006: 188) Ich wäre hier vorsichtig mit dem Begriff der Identität und schlage den Begriff der Subjektivierung vor, die sich durch die Zuspitzung des Streits, durch den Ruf nach Gleichheit herstellt, der die koloniale Matrix der Ungleichheit herausfordert. Während also die Strategie der Veruneindeutigung auf Ambivalenzen abzielt, schafft die Strategie der Vereindeutigung einen Antagonismus. Wenn beispielsweise eine Schulklasse gegen die Abschiebung einer Mitschülerin protestiert, dann kann dies die Form eines Antagonismus – als eine Form des Politischen der Dekolonialität – annehmen. Hier ist die Form des Antagonismus verhältnismäßig offensichtlich, die sich in der Solidarität mit der Mitschülerin gegen die koloniale Entrechtung wendet. Oft stellt sich der Antagonismus aber weniger eindeutig und fassbar dar. Aber auch ‚abstraktere‘ dekoloniale Praxen, die sich mit dem epistemischen Wandel beschäftigen, brauchen dieses Moment des Widerständigen, in welchem Subjekte sich einen gemeinsamen Sprechort erarbeiten, um ‚nein!‘ zu sagen und sich der Kolonialität zu widersetzen.

Mit Spivak kann die Frage der Vereindeutigung mit dem Begriff des strategischen Essentialismus diskutiert werden. In Anlehnung an ihre Texte kann das hier beschriebene Spannungsfeld zwischen Veruneindeutigung und Vereindeutigung als das Spannungsfeld zwischen Dekonstruktion und Praxis artikuliert werden, wobei auch hier wieder hervorzuheben ist, dass dieses Verhältnis keines des Widerspruchs ist. Politische Praxis braucht einen gewissen Grad an Essentialismus und ‚Identität‘, um einen – zumindest vorübergehend – festen Grund zu haben, von dem aus die Kolonialität herausgefordert werden kann: “So long as the critique of essentialism is understood not as an exposure of error, our own or others’, but as an acknowledgement of the dangerousness of something one cannot not use.” (Spivak 1989: 5) Diese Art der Schließung (Essenzialismus) konzipiert sie also gleichzeitig als etwas, das man sowohl nicht nutzen kann als auch als Gefahr. Dabei plädiert sie immer wieder dafür, das strategische Moment nicht aus den Augen zu verlieren: „The strategic use of essentialism can turn into an alibi for proselytizing academic essentialism. The emphasis then inevitably falls on being able to speak from one’s own ground, rather than matching the trick to the situation, that the word strategy implies.“ (ebd.: 4) Die Handlungsmöglichkeiten sind für Spivak immer durch einen *double bind* charakterisiert. In dem Moment aber, wo wir entscheiden, also handeln, – und aus ihrer Sicht müssen wir handeln – verwandeln wir den *double bind* in einen *single bind*: „When and as we decide, we know therefore that we have broken the double bind into a single bind, as it were, and we also know that change will have to be undertaken soon, or, things will change: task or event.“ (Spivak 2012b: 11) Handlung, Intervention, Entscheidung – wir können das nicht nicht wollen. Dabei unterscheidet sich aus Spivaks Sicht eine kritische, postkoloniale Perspektive von Perspektiven der globalisierungsbefürwortenden und -kritischen Akteure der globalen Elite. Während letztere durch eine unhinterfragte Hoffnung gesteuert werden, macht sich erstere der Kontingenz und Widersprüchlichkeit des eigenen Handelns bewusst und dieses dementsprechend mit einer selbstkritischen emotionalen Haltung, die diese Entscheidungen begleitet, „decisions – ethical, political, legal, intellectual, aesthetic, and indeed decisions of the daily grind“ (Spivak 2012b: 11).

Dabei spielt auch die Frage der geteilten Perspektiven eine Rolle. In der Analyse der Lernendenvorstellungen hat sich ergeben, dass die Perspektiven zu einem gewissen Grad als geteilte (*divided*) erscheinen, dass zum Beispiel oft – nicht immer – negativ von Rassismus Betroffene eine kritischere Haltung einnehmen, die als Ausgangspunkt dekolonialer Bildungsprozesse dienen können. Gleichzeitig haben oft relativ privilegierte Lernende diese Perspektiven dethematisiert, wie beispielsweise die Existenz von Rassismus in der eigenen Lebenswelt (3.3.3). Während die Strategie der Veruneindeutigung auf die Sichtbarmachung,

die Besprechbarmachung, die Intelligibilität dieser Unterschiede der Subjektpositionen zielt, hebt die Strategie der Vereindeutigung potenziell diese Unterschiede temporär in der Subjektivierung des Streits auf. Anschließend an die Überlegungen zum Verlernen der eigenen Privilegien, die als Verlust erfahrbar werden, kann dies eine Teilung im Sinne von *share* erlauben. Dabei stehen die beiden Strategien nicht separat nebeneinander, sondern in einem Verhältnis, das ich zunächst als Spannungsverhältnis benannt habe, das aber gleichzeitig auch ein Verhältnis der gegenseitigen Bedingtheit darstellt. Eduardo Galeano fasste dies in folgende Worte: “Every promise is a threat, every loss a discovery. Courage is born of fear, certainty of doubt. Dreams announce the possibility of another reality, and out of delirium emerges another kind of reason.” (Galeano 1989, zitiert nach Andreotti 2011a: 396).

Das Politische der Dekolonialität verweist dabei auf ein Universales. Die Strategie der Veruneindeutigung hält dieses Universale dabei davon ab, sich zu totalisieren, es in seiner strategischen Essenzialisierung zu denken, indem es auf die Kontextualität, also die Partikularität jedes politischen Universalen, verweist. Das Konzept der Pluriversalität (Mignolo 2007: 452 ff.), dieser spezifischen begrifflichen Verbindung von Pluralität und Universalität, kann hier als Konzept dienen, um das Universale in seiner Grenzenlosigkeit und Begrenzung gleichzeitig zu denken. Die temporäre Aufhebung des Spannungsverhältnisses des geteilten Wissens als *shared* und *divided* ist dabei nicht einfach in einem neuen Universalen aufzuheben, denn die in einem kollektiven Prozess hergestellte Provinzialisierung der privilegierten und universalisierten Perspektive und die damit einhergehende Reflexion der Teilung (*divide*) des Wissens stellt die Bedingung der Möglichkeit eines geteilten (*shared*) dekolonialen Imaginären dar. Was in dekolonialen Perspektiven immer mitschwingt, ist Etwas, das ich ein utopisches Moment nennen würde; ein imaginärer Horizont, der am Rande des Denkens, eine Art bewussten oder unbewussten Fluchtpunkt bildet. Gerade wenn wir dekoloniale Bildung im Anschluss an Spivak als das Re-Arrangieren von Begehren ansehen, braucht es diese Dimension des Utopischen. Die lernenden Subjekte, die auf die Dekolonisierung zielen, werden dabei nicht nur von Verunsicherung, Unzufriedenheit oder Wut angetrieben, sondern auch von Träumen und Hoffnung.

Nikita Dhawan und María do Mar Castro Varela heben hervor, dass allerdings jedes politische Ziel rekuperierte und dabei ihre Absicht pervertiert werden kann. Auch zunächst dekoloniale Lösungen können in die Herrschaft reintegriert werden. Oder um es mit Spivak zu sagen: “This particular solution, offered as liberal education as such, suits capitalism better.” (Spivak 2012b: 10) Bildung muss vor diesem Hintergrund vorsichtig damit sein, festgeschriebene Lösungen zu präsentieren, sondern vielmehr das kritische, unabhängige und potenziell widerständige

Denken zu stärken: “Education should not be about preaching to the converted, but about encouraging people to think independently, capable of disagreement.” (Dhawan/Castro Varela 2009) In ihrem Ansatz der ästhetischen Bildung (*aesthetic education*) schlägt Spivak in diesem Sinne vor, dass Bildung auf die Erweiterung der Vorstellungskraft zielen sollte, die es dem Subjekt erlaubt, zu spielen und praktisch oder theoretisch die Prämissen der Haltung zu (ver)lernen, die es nötig erscheinen lässt, die Kolonialität zu transzendieren (Spivak 2012b: 10). Um einen Bruch oder einen grundlegenden Wandel der kolonialen Episteme zu erreichen, weist Spivak aber darauf hin, dass dies langwierige Prozesse sind, die nicht einfach durch didaktische Geschicklichkeit der Lehrenden zu erreichen sind: “If, however, this is only a ‘rearrangement of desire’ or the substitution of one habit for another through pedagogical sleight-of-hand, there will be no ability to recover that discovery for a continuity of epistemological effort.” (Spivak 2012b: 10).

Vor dem Hintergrund der möglichen Rekuperation und der grundlegenden und langfristigen Bildungsprozesse, die für einen epistemischen Wandel nötig sind, erscheint es nötig, dass sich eine dekolonial ausgerichtete Fachwissenschaft der Didaktik der politischen Bildung selbst als Teil der dekolonialen Theoriebildung begreift. „My postcolonial lens would also like to see in this ‘decolonial global citizenship’ a commitment to ongoing critical engagement with decolonial theory itself.“ (Andreotti 2011a: 395) Andreotti problematisiert die Realisierung dekolonialer Bildungsprozesse angesichts der gegenwärtigen Ausrichtung der institutionalisierten Bildungspraxen. Ihre Einschätzung, die sich auf den kanadischen Kontext bezieht, gilt aus meiner Sicht auch für Deutschland:

„How to develop a teacher education programme around this is a different (and more problematic) matter as it will need to respond to institutions that more than often require fast, predictable and easily measurable outcomes that provide a sense of immediate reward and satisfaction to ‘client-learners’ (and the kind of education I am talking about does not fit such scripts very easily).“ (Andreotti 2011a: 395 f)

Mit Spivak formuliert sie diese Schwierigkeit, indem sie darauf hinweist, dass es nie Garantien gibt.

„Although there are some safeguards in the ideas outlined here against absolute relativism and identity politics, there is still a risk of territorialising difference and homogenising modernity if educators adopt a half-baked, simplified version of it (which is a serious possibility given the increasing instrumentalist drive in education).“ (ebd.: 395)

Im gegenwärtigen Bildungssystem besteht immer die Gefahr, einer problematischen Umsetzung – und dieser müssen wir uns bewusst sein. Dafür gibt es kein Rezept, sondern vielmehr nur die Hoffnung und die endlose Auseinandersetzung mit den Widersprüchen in der Welt und in der Bildung. Eine dekoloniale politische Bildung zielt auf eine Erneuerung der Curricula. Mindestens ebenso entscheidend erscheint aber ein grundlegender Wandel in der Ausbildung angehender Lehrer_innen sowie der Weiterbildungsprogramme. Eine solche selbst-reflexive und gleichzeitig interventionistische Praxis bedarf umfangreicher und zeitintensiver Bildungsprozesse.

4.2.4.3.2 Imperative zur Neu-Erfindung des Planeten

Im Folgenden werde ich den Konturen dekolonialer Überlegungen zur Ethik von Spivak nachspüren. Dies soll nicht als Grundlegung ‚der‘ dekolonialen Ethik missverstanden werden. Es ist vielmehr eine mögliche Spur, ein Streifzug, der auch als eine Art Übung im Denken eines ethisch-politischen Imaginären zu verstehen ist. Es wären hier ganz andere Zugänge möglich. In ähnlicher Weise wäre es möglich, an dieser Stelle ein anderes Beispiel für eine mögliche ethisch-politische Überschreibung eines kolonialen Konzepts zu wählen. Ein anderes Beispiel wäre – ich will dies nur kurz andeuten – der Kulturbegriff von Homi Bhabha, der für eine dekoloniale Bildung eine entscheidende Rolle spielen könnte (Andreotti 2011b). Entgegen eines kolonialen Begriffsverständnisses von ‚Kultur‘ definiert Bhabha Kultur ausgehend von der Erfahrung der Marginalisierung durch die Kolonialität als „einer ungleichmäßigen, unvollendeten Produktion von Bedeutung und Wert [...], die sich oft aus miteinander unvereinbaren Forderungen und Praktiken zusammensetzt, wie sie aus dem Akt des sozialen Überlebens hervorgehen“ (Bhabha 1994: 256). Vanessa Andreotti sieht hier mit Bezug auf de Souza einen Kulturbegriff, der nicht statisch oder essenzialistisch, sondern hybrid, dynamisch und produktiv ist, und der Kultur von einem Nomen zu einem Verb umschreibt. Dieses Verb verweist dabei auf eine Überlebensstrategie, die (a) transnational ist, dabei aber die Spuren der diversen Erfahrungen und Erinnerungen der Verwerfungen (*dislocations*) mit sich trägt, und die (b) translational ist und damit eine Umdeutung (*re-signification*) der hegemonialen ‚kulturellen‘ Repräsentationsformen verlangt, die die gängige, koloniale Überdeterminierung von ‚Kultur‘ durch eine homogenisierendes und totalisierendes Imaginäres der ‚Kultur‘ unterläuft (Andreotti 2011b). Im Folgenden werde ich aber der von Spivak vorgetragene Spur des Planetarischen folgen.

Ethik wird hier nicht als moralisches Programm, sondern vielmehr als irreduzibel verwoben mit Politik und epistemischer Hegemonie verstanden. Spivaks

epistemisch-ethischer Vorschlag zielt darauf, unser in-der-Welt-sein neu zu verstehen. „Im Zeitalter der galoppierenden Globalisierung schlage ich also vor, den Globus mit dem Planeten zu überschreiben“ (Spivak 1999b: 45) Der Globus steht für sie, für eine Welt, deren Sein sich durch fortschreitende kapitalistische Finanzialisierung der Beziehungen und die konstitutive Rolle des (kolonialen) Anderen auszeichnet. Dabei ist dies eben nicht die einzig denkbare Form, das in-der-Welt-Sein zu denken:

„Der Globus ist auf unserem Computer. Doch niemand lebt auf ihm, und wir machen uns vor, daß wir diese Form der Globalität beherrschen. Der Planet hingegen steht im Zeichen der Alterität, er gehört einem anderen System an; und doch bewohnen wir den Planeten, sozusagen auf Kredit. Der Planet eignet sich nicht für einen genauen Gegensatz zum Globus. Man kann nicht sagen ‚andererseits ...‘“ (Spivak 1999b: 45)

Der Planet steht hier als die radikale Infragestellung, einer radikal anderen Sichtweise auf die Welt als der Globus. Gleichzeitig kann dies nicht als diametraler Gegensatz angesehen werden. Mir erscheint das Verhältnis von Globus zu Planet ähnlich wie das Verhältnis zwischen Kolonialität und Dekolonialität. Dekolonialität entsteht in der Unterwanderung von Kolonialität; es hat unabhängig von ihr kein feststehendes System, keine festgeschriebene Alternative. Gleichzeitig ist es auch nicht als dialektische Negation zu verstehen, in der das Andere nur aus dem Eigenen entsteht. Inspiriert von der Dekonstruktion Derridas und der Ethik des Anderen von Levinas steht im Zentrum von Spivaks Überlegungen der Begriff der Alterität. Spivak bezieht dies nun sowohl auf ein Anderes der Zukunft, auf eine andere Zukunft, die sich im Planetendenken andeutet, als auch in Bezug auf die Alterierten der Globalisierung:

„Bis vor kurzem war das markanteste Beispiel solch epistemischer Gewalt das von Ferne orchestrierte, weit gespannte und heterogene Projekt, das koloniale Subjekt als Anderen zu konstituieren. Dieses Projekt umfasst auch die asymmetrische Auslöschung der Spur jenes Anderen in dessen prekärer Subjektivität.“ (Spivak 1999a: 265)

Planetendenken besteht demgegenüber im unaufhörlichem Versuch, den Anderen²⁹ als Anderen denken zu lernen.

²⁹Es ist wohl meiner sprachlichen Unfähigkeit oder der Unmöglichkeit der Übersetzung geschuldet, dass ich hier eine gendergerechte Sprache nicht realisieren kann. ‚The Other‘ ist auf Englisch nicht gegendert. Eine Übersetzung in ‚die Anderen‘ oder ‚die_der Andere‘ würde die Mehrdeutigkeit des Wortes aufheben, das sowohl auf die konkreten Anderen als

Sie bezieht dies konkret auf die Veränderten der Globalisierung: Um „sowohl den Migrant als auch den Empfänger von Entwicklungshilfe“ denken zu können, müssen ‚wir‘ den Anderen denken und auf „den Anderen intendiert sein“ (Spivak 1999b: 45 f.).

„Wenn wir uns als planetische Subjekte anstatt als globale Akteure imaginieren, als planetische Lebewesen anstatt globale Einheiten, so kann Alterität kein Derivat von uns selber darstellen oder als unsere dialektische Negation verstanden werden, sondern umfängt uns im selben Maße wie sie uns wegschleudert – und somit ist dieses Denken immer schon eine Übertretung.“ (ebd.: 47)

Ein solches Verständnis des Anderen sei die Voraussetzung, um ‚uns‘ in die Lage zu versetzen, „sowohl Migranten als auch den Empfänger von Entwicklungshilfe im Zeichen der Alterität zu denken, und nicht nur als die Bürde des weißen Menschen, wie es Kipling tut“ (ebd.).

Was bedeutet es nun im Sinne Spivaks, den Anderen als Anderen zu denken? Dieser Frage werde ich nachgehen, indem ich ausschließe, wie der Andere im Sinne der Kolonialität unsichtbar gemacht wird. Spivak führt Derridas Kritik an Sartre an, an dessen, also Sartres, „persönlichem wie politischen guten Willen“ (Spivak 1999a: 177) kein Zweifel bestünde:

„„Alles geschieht als habe das Zeichen ‚Mensch‘ keinerlei Ursprung, keinerlei historische, kulturelle oder sprachliche Grenze.“ Wenn man in ‚keiner [der Entwürfe des Menschen] bleibt mir völlig fremd‘ [...] die rhetorische Spur Roms betrachtet, dann erkennt man in der Tat, dass die hier ausgelöschte Geschichte die der Arroganz des radikalen europäischen humanistischen Bewusstseins ist, das sich *selbst* konsolidieren wird, indem es den Anderen imaginiert bzw., mit Sartre gesprochen, durch das Sammeln von Informationen ‚in sich den Entwurf des Anderen nachgestaltet‘.“ (ebd.)

Obwohl Sartre sich gegen den Kolonialismus engagiert, erscheint seine Konzeption dem eurozentrischen Humanismus verhaftet, in der letztlich die „Ethik der Alterität zur Politik der europäischen Identität“ (Spivak 1999b: 85) wird. Alterität wird zur „bloßen Ergänzung“ (ebd.) des globalen, dem Eurozentrismus verhafteten Narrativs. In Bezug auf die migrationsgesellschaftlichen Verhältnisse in EUropa sei es unter diesen Voraussetzungen „fast unmöglich vom Gedanken über die Geberfunktion Europas abzukommen“ (ebd.). „Die Gedanken kreisen immer um die Idee von *kosmopoliteia*. Diese Form des Überlegenheitsdenkens geht nicht

auch die Alterität als solche verweist. Diese Unstimmigkeit zieht sich leider auch durch die nächsten Absätze.

mehr an.“ (ebd.) Dies ist auch als eine Kritik an Kants Begriff des Weltbürgertums zu lesen, in die der Andere erst durch die Auslöschung seiner Andersheit eintreten kann, durch welche er dann gleichzeitig zum Menschen wird. Vor diesem Hintergrund schlägt sie vor, der „Alterität innerhalb eines planetischen Schreibsystems einen angemessenen Namen, anstatt eines kontinentalen Metonyms“ (ebd.: 87) zu geben.

Dieser Name kann nicht ‚Kultur‘ sein:

“If those of us who direct dissertations and teach future teachers still peddle something called ‘culture’ on the model of national-origin validation (crucial to the undergraduate curriculum), we have failed to grasp the moment of the merging dominant, to rend time with the urgency of justice.” (Spivak 2012d: 154 f)

Das Wort ‚Kultur‘ – in all seinen zuschreibenden und homogenisierenden Funktionen – bezeichne in der kolonialen Rationalität „Verhaltensmuster jenseits der Vernunft“ und schließt damit von der „Vernunft als solcher“ (Spivak 1999b: 51) aus. Nach Spivak wird die „multikulturelle Erziehung“ in den USA in zwei Kategorien aufgeteilt: „Erziehung zur Tradition und Erziehung für die Moderne“ (ebd.: 77). Dies entspricht der falschen Alternative zwischen ‚Moderne‘ und ‚Tradition‘, ‚Universalität‘ und ‚Kultur‘. Spivak beschreibt dies auch als „Zwickmühle zwischen eurozentrischer Arroganz und unhinterfragtem Nativismus“ (Spivak 1999a: 179). Das Planetische kann sich weder durch das eine, noch durch das andere herstellen, sondern vielmehr genau durch die ungelöste Zwickmühle: „Eigentlich (und sehr praktisch) ist eine Zwickmühle in weit weniger gefährlicher Weise ermächtigend als die Unilateralität gelöster Dilemmata.“ (ebd.) Statt der kulturalisierenden Logik schlägt Spivak vor, sich „unsere eigene Heimat als auf dem Planeten eingeschrieben“ vorzustellen, „so wie wir es in den Schulstunden über Astronomie taten“ (ebd.: 87). „In einer solchen gebrochenen Sichtweise der Ethik könnte Raum das Merkmal der Alterität sein. Nicht Zeit, auch nicht Nation, Mutter, oder *visage* als Intentionalität.“ (ebd.) Dies lese ich als Kritiken an den ethischen Ansätzen von Levinas und Derrida. Spivak folgt ihnen hier darin, dass sie Ethik nicht als „freiwillige und individuelle Entscheidung des autonomen, freien und vernünftigen Selbst“ (Ehrmann 2009: 93) konzipiert, sondern das Selbst als immer schon durch andere, durch den Anderen konstituierte. In diesem Sinne versteht sie Ethik als Beziehung des Ich zum Anderen nicht als „selbstmotiviertes politisches Kalkül – ‚das Richtige tun‘“ – sondern als „Offenheit gegenüber der imaginierten Handlungsfähigkeit der Anderen“ (Spivak 2008b: 39). Die Kritik besteht hier darin, dass sie einfordert, die kosmopolitische durch eine geo-politische Dimension zu ersetzen. Um das Denken des Planetischen zu

ermöglichen, um planetisches Verantwortungsdenken zu ermöglichen, bedarf es der Anerkennung, „in globale Verflechtungen und Machtasymmetrien eingebunden zu sein, die die Komplizenschaft der von der Transnationalität Privilegierten beinhaltet“ (Ehrmann 2009: 94). Mit Spivak ist es also notwendig, in die teilweise machtvorgessenen Diskurse „um kosmopolitische Demokratie oder Gerechtigkeit und transnationale Verantwortung und Solidarität“ (ebd.) zu intervenieren. „If there is one item on our agenda it is to think of geo-political rather than cosmopolitical answers to the question ‚What is enlightenment?‘“ (Spivak 1992, zit. nach Ehrmann 2009: 94).

Das Planetarische impliziert also eine Reflexion des Kolonialen und der geopolitischen Machtverhältnisse sowie die Transzendierung der nationalen und kapitalistischen Logik. Das Globale definiert Spivak demgegenüber als eine Form „sanktionierte[r] Ignoranz“, als hegemonial gebilligte und Herrschaft legitimierenden Dethematisierung dieser Herrschaftsdimensionen: „Was dort im Spiel ist, ist das Phänomen einer sanktionierten Ignoranz, die heutzutage mehr denn je sanktioniert wird durch die Beschwörung der ‚Globalität‘ (die Funktion dieses Wortes besteht darin, die Finanzialisierung des Globus zu verdecken) [...].“ (Spivak 1999a: 171) Spivak sieht das Denken dieser Globalität auch in gesellschaftskritischen Diskursen: „[...] ein großer Teil der sogenannten kulturübergreifenden disziplinären Praxis, [...] [reproduziert] koloniale Strukturen [...] (eine sanktionierte Ignoranz sowie die Verweigerung eines Subjekt-Status und damit von Menschlichkeit); [...].“ (Spivak 1999a: 173) Dies sind zwei zentrale Elemente, die nach Spivak entscheidend für koloniale Macht sind: Die sanktionierte Ignoranz sowie die Verweigerung des Subjektstatus.

In Bezug auf den Subjektstatus der Anderen hebt sie sie hervor, dass es nötig ist, die kolonialen Episteme zu unterlaufen. In der Tradition der Dekonstruktion und in Bezug auf Bildung denkt sie dies beispielsweise als *transnational literacy*.

„Learning the praxis, that may produce interruptions to capitalism from within, requires us to make future educators in the humanities transnational literate, so they can distinguish between the varieties of decolonization on the agenda, rather than collapse them as ‘postcoloniality’. I am speaking of transnational literacy.“ (Spivak 2012d: 152)

Transnational literacy meint dabei, den Anderen nicht nur als Stimme zu sehen, sondern ebenfalls als artikulierendes Subjekt, das selbst, genau wie ‚wir‘, durch Texte geformt wird. Als Beispiel führt sie an, dass ‚wir‘ lernen müssten, andere Episteme als solche lesen zu lernen, statt diese, wie im Fall von Literatur von *native americans* darin nur ein vormodernes, ethnisiertes Anderes des kolonialen Imaginären sehen zu können (ebd.). Dabei geht es ihr nicht darum, dass jetzt alle

Expert_innen in Literaturwissenschaften werden müssen: „We must remember that to achieve literacy in a language is not to become expert in it. I am therefore not making an impossible demand upon graduate curriculum.“ (ebd.) Vielmehr geht es ihr darum, eine epistemische Haltung zu ändern und zu trainieren.

Dabei findet sich im Anschluss an den vorherigen Abschnitt die Idee, das Planetarische als eine Art Subjektivierung des Streits um die Episteme – im Sinne eines strategischen Essenzialismus – zu konzipieren:

„Ich schlage also vor, daß sich sowohl der dominante als auch der untergeordnete Teil der Menschheit gemeinsam als von einer planetischen Alterität intendiert und sich als von ihr gleichsam aufgerufen neu denkt, obwohl dieses Denken und Handeln sich von unterschiedlichen ‚kulturellen‘ Perspektiven her artikuliert. Was hier neu ist, ist, daß dieser dominante Teil sich neu definiert, um von ‚unten‘ her Lernen zu lernen.“ (Spivak 1999b: 79)

Dieser dominante Teil – dies ist bei Spivak kein synonym für weiß und bezieht immer auch die internationale Arbeitsteilung im Kapitalismus mit ein – muss dabei nicht nur Vorstellungswelten verlernen, um andere Perspektiven erlernen zu können, sondern auch sein Verhältnis zum Anderen muss sich insofern ändern, als dass es den Anderen in seiner Subjektivität anerkennt und lernt, lernen zu wollen. Im Planetendenken erscheint die Freiheit der Anderen als die Bedingung der eigene Freiheit. Das Begehren der Dekolonialität zielt darauf, zu lernen, den Anderen in seiner radikalen Gleichheit und radikalen Alterität gleichermaßen denken zu lernen und Beziehungen aufbauen zu können, die nicht nur durch die Floskel der „nicht hierarchischen Gleichheit“ (ebd.) getragen sind. Kurz: „Ich spreche von einem Imperativ, das Subjekt als planetisch zu denken.“ (ebd.: 49) „Planetarisierung“ bestimmt Spivak dementsprechend als eine Strategie der „Eindämmung der Globalisierung“ (ebd.: 83) und die Erfindung unterbrechender Praxis aus unserer sich entwickelnden Hoffnung. „Die Auswirkung davon wäre ein Ablenken des rationalen Imperativs einer kapitalistischen Globalisierung; die Dialogik in einer Auseinandersetzung mit diesen Widersprüchen zu verschieben.“ (ebd.)

Im Wiederlesen eines Konzept aus islamischen Schriften mit Bezug auf Mahmood Mamdani greift sie das Konzept des Haq auf, das sie als die „para-individuelle strukturelle Verantwortung, in die wir geboren werden“ (ebd.: 55), versteht und von dem ausgehend sie ein Denken von Verantwortung und Recht oder vielmehr ein Verantwortung-als-Recht (er)findet. Mit diesem Ansatz will Spivak die in der kolonialen Aufklärung begründete Trennung zwischen Verantwortung und Recht aufheben. Durch die Kritik dieses Widerspruchs von Verantwortung und Recht kritisiert sie die Begrenzung einer Perspektive, die in

der Sprache von Rechten die Einhegung des kolonialen Kapitalismus anstreben. Dabei zitiert sie Marx, wenn sie sagt, dass diese Rechte „in der Lage sind, ein Gegengewicht zur Wirtschaft zu bilden, welches im Namen von individuellen Rechten die ganze soziale Realität ins gleißende Licht des Marktes und der Administration rückt“ (Marx, zit. nach Spivak 1999b: 61). Zur weiteren Darstellung des Aufgreifens, wie Spivak Haq aufgreift, möchte ich eine letzte Passage von Spivak zitieren und kommentieren. Dabei profitiere ich davon, dass ihre abgedruckte Rede *Imperatives to Re-Imagine the Planet* im Buch sowohl im englischen Original als auch in der deutschen Übersetzung abgedruckt ist. Anhand der letzten Passage kann ich auch auf die Unmöglichkeit von Übersetzung verweisen, da ich Spivaks englischen Text ganz anders verstehe, als es der Übersetzer getan hat. Hier das Zitat:

“I am simply suggesting that, without an education into an epistemic transformation whose most efficient description I happen to find in *haq*, capital – industrial and finance – cannot be persistently checked and turned around to the interest of the social as practically laid out in the Marxian passage, which has not grown old.” (Spivak 1999b: 75)

In der Übersetzung wird *education* mit Erziehung übersetzt. Dies ist irreführend, da dekoloniale Bildung – auch im Verständnis von Spivak – nichts mit Indoktrination, Überzeugung oder Disziplinierung zu tun hat, sondern als ein Ort des freien Denkens über die Unfreiheit. Es gibt aber auf Englisch keinen Begriff für Bildung. Diese „Erziehung“ ziele dem Übersetzer zufolge auf eine „epistemische Änderung“ (ebd.: 76). Eine Änderung klingt nach einer leichten Korrektur, wie das Kürzen einer Hose in der Änderungsschneiderei. Spivak zielt aber auf eine radikale Transformation der Episteme, auf denen sich die Kolonialität der kapitalistischen Globalisierung aufbaut. Ihr geht es nicht darum, beispielsweise im Sinne von Attac eine Steuer auf Finanztransaktionen durchzusetzen, sondern die Hegemonie der Kapitalform infrage zu stellen. In diesem Sinne ist auch der Ausdruck „Finanzmarkt“ in Bezug auf meine Leseweise (*reading*) von Spivak irreführend, da es mit Marx um das Finanzkapital geht, was nicht das gleiche ist. Der Übersetzer schreibt, „daß Kapital [...] ohne die Erziehung zu einer epistemischen Änderung [...] nicht ständig eingedämmt, sondern für das gesellschaftliche Interesse verwendet werden kann“ (ebd.). Ich lese Spivak als Marxistin aber vielmehr so, dass es ihr darum geht, dass das planetarische Verantwortlichkeitsdenken, das sie hier mit Haq zu beschreiben versucht, die Voraussetzung dafür darstellt, das Kapital in das Interesse des Sozialen umzuwandeln, da sie vorher in ihrer Rede gezeigt hat, dass es dem Kapital strukturell eigen ist, nicht auf das Soziale,

sondern auf die Kapitalakkumulation – und mit ihr globales Wirtschaftswachstum und die koloniale Globalisierung – zu zielen. Mit Haq wird es also denkbar, die auch von zivilgesellschaftlichen Organisationen unhinterfragten Rahmen des Kapitals zu transzendieren, statt eine Eindämmung der Effekte einer die koloniale Differenz reproduzierenden Struktur zu versuchen.

Im Anschluss führt Spivak ihr Verständnis von Haq weiter aus:

“I am further arguing that this social practice of responsibility based on an imperative imagined as intended from alterity cannot today be related to any named ground – as in Kant or Islam. This is where educating into the planetary imperative – assuming and thus effacing an absolute and discontinuous alterity and thus comfortable with an inexhaustible diversity of epistemes – takes its place.” (Spivak 1999b: 75)

Der planetische Imperativ muss vom Anderen her gedacht werden. Alterität wird aber nicht im Sinne Kants als eine Vorform des Eigenen objektiviert, sondern in seiner potenziellen Subjektivität, die eben auch Willen und Handlungsmacht – „intended“ – umfasst. „Absolute und diskontinuierliche Alterität“ erscheint dabei als Voraussetzung einer auf den planetischen Imperativ zielenden Bildung nach Spivak, die gleichzeitig durch diesen Prozess ausgelöscht wird. Eine solche, auf den planetischen Imperativ zielende Bildung nach Spivak zielt dabei darauf, sich mit der unerschöpflichen Vielfalt von Epistemen wohl zu fühlen, statt Angst vor ihr zu haben. Es geht dabei weder um die Behauptung einer „kulturellen Äquivalenz“, in der alle historischen Unterschiede in einer „Isomorphie von Sprachen und Kulturen“ aufgehoben werden, noch um eine Essenzialisierung ‚kultureller Unterschiede‘, die „direkt ins Lala-Land des kulturellen Relativismus führen würde“ (Spivak 2008a). Im Zuge einer (gelingenden) Bildung zum planetischen Imperativ erscheint vielmehr ein gemeinsames, verbindendes dekoloniales Imaginäres am Horizont, ohne dabei die Unterschiede in einem hegelianischen Sinne aufzuheben. Dabei geht es Spivak nicht um den Begriff des Planeten selbst. Eine solche Bildung und ein solcher Imperativ können viele Namen haben. Der Begriff Planet ist dabei nicht aus sich selbst heraus besser als der Begriff Globus. Diese dekonstruktive Praxis des Lesens kann vielmehr als eine mögliche Strategie, vielleicht auch ein Spielen oder ein Üben, eines dekolonialen, epistemischen Wandels und einer dekolonialen Ethik/Politik gesehen werden.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der 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.





Rückblick und Ausblick: Für eine dekoloniale politische Bildung

5

Während ich diesen Text abschlieÙe, überschlagen sich die Ereignisse. In der Folge rassistischer Morde an Schwarzen Menschen durch Polizist_innen wächst die seit 2013 existierende Black Lives Matter-Bewegung international zu einer Massenbewegung. Auslöser – nicht der Grund, denn rassistische Morde durch Polizist_innen fanden und finden in erschreckender Regelmäßigkeit statt – war der Mord an George Floyd am 25. Mai 2020 in Minneapolis. Auch in Deutschland wird in der Folge gegen strukturellen Rassismus – und hier insbesondere gegen auch in Deutschland stattfindende, rassistische Morde und die hier sichtbar werdende koloniale Ungleichwertigkeit des Lebens – protestiert. Hierzulande und international wird dabei der strukturelle Rassismus in eine historische Kontinuität zur Geschichte von Sklaverei und Kolonialismus gestellt. Angela Davis fasst die dekolonialen Implikationen der Black Lives Matter-Bewegung folgendermaßen zusammen:

“The seemingly simple phrase ‘Black Lives Matter’ has disrupted undisputed assumptions about the logic of equality, justice, and human freedom in the United States and all over the world. It has encouraged us to question the capacity of logic – Western logic – to undo the forces of history, especially the history of colonialism and slavery.”
(Davis 2017: xiii)

In symbolisch wirkmächtigen Bildern wird die Forderung nach einer die Vergangenheit und Gegenwart betreffenden und damit auf eine andere Zukunft zielenden Dekolonisierung sichtbar. Diese Forderung wird zum Ausdruck gebracht, indem beispielsweise die Statuen von Sklavenhändlern – wie die Statue des als ‚Philanthrop‘ der Stadt geehrten Edward Colston in Bristol – oder von Kolonialisten – wie die Statue von Kolumbus in Virginia, Boston und Richmond – von Demonstrierenden in FlüÙe geworfen, umgeschmissen oder geköpft wurden.

Das koloniale Erbe wird durch diese dekolonialen Bewegungen zu einem schwierigen Erbe, da es gegenwärtig hegemoniale Identifikationsprozesse, Subjektivierungsweisen, Legitimationsmuster und sinngebende Narrative nachhaltig unterläuft, indem diese in ihrer Kontinuität zur kolonialen Vergangenheit und Kolonialität der Gegenwart sichtbar gemacht werden. Die Aushandlung des Erbes – wie etwa die aktive Intervention durch das Köpfen der Kolumbus-Statue – wird damit in ein wechselseitiges Verhältnis zur Frage der (Un-)Gleichheit in der Gegenwart gestellt, damit zu einem Streit und zu einer Frage des Politischen. Im Sinne von Lara (4.2.4) stellt die Anerkennung des kolonialen Erbes eine Ressource dar, um anders zu denken, neokoloniale Machtverhältnisse und rassistische Positionierungen zu problematisieren, infrage zu stellen und eigene Verstricktheiten zu reflektieren. Dabei gibt es kein feststehende Theoriegebäude, Kanon oder Erbe der Dekolonialität. Dekoloniale politische Bildung kann und muss sich vielmehr auf ein – immer wieder neu zu konstruierendes und zu artikulierendes – dekoloniales Erbe beziehen, also die vielfältigen Formen in der Vergangenheit und Gegenwart, in denen koloniale und neokoloniale Machtverhältnisse unterminiert und infrage gestellt worden sind. Eine Form, dieses Verhältnis zum dekolonialen Erbe zu denken, habe ich anhand einer Re-Lektüre von Aimé Césaire herausgearbeitet (2.3.3.4).

Ich hoffe darauf, dass durch diese Konjunktur der Aufmerksamkeit für die Fragen der (De-)Kolonialität lang anhaltende Prozesse tiefgreifender Veränderung entstehen. Eine Zukunftsprognose für eine solche Bewegung und die gesellschaftlichen Reaktionen ist unhaltbar. In jedem Fall aber stellt die Black Lives Matter-Bewegung nicht zuletzt auch die politische Bildung vor große Herausforderungen. Sich diesen Herausforderungen zu stellen und sich (dekolonial und rassistuskritisch) zu positionieren, liegt meiner Meinung nach in der Verantwortung von politischer Bildung. Die komplexe Aufgabe besteht dabei aus meiner Sicht darin, sich gleichzeitig klar zu positionieren und sich immer wieder selbst zu hinterfragen. Es gibt kein fertiges Programm für dekoloniale Bildung; und noch viel weniger kann der hier vorliegende Text ein solches präsentieren oder sollte aus meiner Sicht danach streben. Ich verstehe meinen Text als Diskussionsbeitrag – nicht mehr, aber auch nicht weniger – der hoffentlich als Teil eines Dialogs dazu beitragen kann, dekoloniale Perspektiven zu stärken.

Ich werde an dieser Stelle nicht zusammenfassend wiederholen, was ich geschrieben habe, sondern lieber darüber schreiben, was ich ausgelassen habe und die Begrenztheit der Perspektive benennen. Ganz offensichtlich ist meine Analyse durch die Auswahl der Untersuchungsgruppe von Schüler_innen aus 9. Klassen begrenzt. Es stellt sich die Frage, die in anderen Untersuchungen zu

überprüfen wäre, inwiefern ähnliche oder gänzlich andere Ergebnisse beispielsweise bei Schüler_innen der Grundschule oder bei Erwachsenen zu erwarten wäre. Nennenswert ist an dieser Stelle vielleicht, dass eine mögliche, wenn auch nicht von mir vertretene Hypothese, dass Hauptschüler_innen weniger reflektiert über Herrschaft nachdenken würden, sich in meiner Untersuchung nicht bestätigt hätte. Koloniale und dekoloniale Momente sind in den Schüler_innenvorstellungen unabhängig von der Schulform und damit der zu vermutenden sozialen Klassierung in gleichem Maße und in gleichen Formen anzutreffen. Darüber hinaus könnte es sinnvoll sein, auch (angehende) Lehrkräfte zu untersuchen, um eine Anpassung von Aus- und Weiterbildungen besser konturieren zu können. Anhand der Erfahrungen im Erhebungsprozess der Untersuchung hat sich jedenfalls in einigen Fällen ziemlich dramatisch gezeigt, dass Lehrkräfte nicht nur als Teil der Lösung, sondern auch als Teil des Problems angesehen werden müssen.

Rückblickend erscheint es mir so, dass ich gleichzeitig zu viel und zu wenig in meinem Text berücksichtigt habe. Durch das induktiv-deduktive Vorgehen der Kategorienbildung im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse hat sich das Themenspektrum meiner Forschung weit über das von mir erwartete Spektrum hinaus vervielfältigt. In der Breite des Themenspektrums liegt die Gefahr, dass ich so einzelne Aspekte zu cursorisch bearbeitet haben könnte. Gleichzeitig kommen aus meiner Sicht substantielle Dimensionen nur als Randphänomene vor, insbesondere die Geschlechterdimension als verschränkt mit der Kolonialität. Die Genderdimension erfasse ich insbesondere und fast ausschließlich im Kontext meiner Analyse der Schüler_innenvorstellungen von Prozessen des orientalisierenden Othering. Bereits in der Erhebung, also der Durchführung der Interviews, habe ich keinen Schwerpunkt auf die Genderdimension gelegt, sodass auch der Versuch, diese Dimension stärker in die Analyse einzubeziehen, zum Scheitern verurteilt war. Unklar ist mir hier, ob dies meinen unbewussten Schwerpunktsetzungen oder dem Zugang über den Begriff der Globalisierung geschuldet ist. Jedenfalls muss hier aus meiner Sicht in zukünftigen Studien anders vorgegangen werden, sodass diese Dimension eine stärkere Berücksichtigung finden kann. Gerade in Bezug auf die migrationsgesellschaftlichen Aspekte und die Konsequenzen für politische Bildung habe ich zwar vielfältige theoretische Ansätze diskutiert und einbezogen, allerdings die bestehenden empirischen Studien in Bezug auf diese Aspekte zu wenig mit einbezogen. Dieses Defizit ist auch der Breite des von mir behandelten Themenspektrums geschuldet.

Angesichts dieser ‚Defizite‘ oder Lücken, die sich aus der Breite des Themenspektrums ergeben, stellt sich nun die Frage, ob diese Breite des Themenspektrums nicht nur als ‚Defizit‘, sondern möglicherweise auch als Potenzial

zu sehen ist. Meine Hoffnung war es, mit einer dekolonialen Perspektive verschiedene Themenfelder zusammenzubringen, die sonst oft nur cursorisch in ihrem Zusammenhang diskutiert werden. Diese Idee entwickelte sich insbesondere vor dem Hintergrund der Interviews mit den Schüler_innen, in denen Aspekte der internationalen Arbeitsteilung und der globalen Ungleichheit, des Grenzregimes und der Migration sowie der migrationsgesellschaftlichen Zugehörigkeitsregime und Selfing/Othering-Prozesse als direkt verknüpft und in Bezug aufeinander erscheinen. Für die Schüler_innen erscheinen also Zusammenhänge, die auch in einigen akademischen Ansätzen benannt, selten jedoch theoretisiert und adressiert werden. Dies wird auch in vielen Bildungskontexten deutlich, in denen die genannten Themenfelder sehr selten in ihrer Verschränkung bearbeitet werden. Meine Hoffnung war und ist es, dass diese als getrennt erscheinenden Aspekte durch eine dekoloniale Perspektive zusammengebracht und in ihrer Verschränkung bearbeitbar werden.

Der zentrale Begriff um diese Dimensionen zusammen zu denken, ist der Begriff der (De-)Kolonialität (2.3.3), wie er aus der Perspektive des Kontextes in Deutschland beispielsweise durch Iman Attia und Mariam Popal (2016) diskutiert wurde. Diese meinen mit Kolonialität – in Referenz auf Anibal Quijano – „ein Netz von Machtstrukturen und interdependenten ökonomischen, politischen und epistemologischen, global und kolonial wirkenden Formationen, die sich in den westlichen Staaten zu spezifischen Denk- und Handlungsmustern verdichteten“ (Attia/Popal 2016: 652). Sie heben hervor, dass es dieser Ansatz „deutlicher als einige aktuelle postkoloniale Theorierezeptionen im Westen“ (ebd.) ermöglicht, die Gegenwärtigkeit, die Aktualisierung und die Transformation kolonialer Formationen in jeweils neuen historischen Kontexten und Konstellationen zu benennen und zu beschreiben. Kolonialität wird also nicht als Überbleibsel des historischen Kolonialismus verstanden, sondern als eine gegenwärtige Form der Strukturierung von Welt und Denken.

Dieses Verständnis von Kolonialität geht damit einher, dass einige Formen der postkolonialen Theorierezeption im ‚Westen‘ häufig auf die Veränderung von Repräsentationsverhältnissen fokussieren und dabei die sozioökonomischen Macht- und Ungleichheitsverhältnisse marginalisieren bzw. nicht als Teil ihres analytischen Feldes begreifen (Parry 2004). Dies zielt keinesfalls auf eine Reetablierung eines Basis-Überbau-Modells und ebenso wenig auf eine in diesem Sinne reduktionistische Verhältnis von ‚materieller‘ und ‚ideologischer‘ Ebene, sehr wohl aber darauf, sich nicht aufgrund der Komplexität und der Probleme, wie ich sie beispielsweise am Ideologiebegriff diskutiert habe (2.3.2.7), auf die Frage der Repräsentation zu beschränken. Dies hat auch Konsequenzen für Bildung. Dekoloniale politische Bildung müsste aus meiner Sicht nicht in erster Linie auf die

Durchsetzung einer korrekteren Sprache zielen. Sprache ist ein wichtiger Schauplatz von Aushandlungen – ohne eine Kritik und Veränderung von Sprache wird es keinen epistemologischen Wandel geben. Dabei kann aber die Fokussierung auf Sprache auch dazu führen, dass über die Norm eines elaboriert-reflexiven Sprachgebrauchs Ausschluss und Distinktion anhand von Bildungszugängen hergestellt wird. Die Auflösung der Gegenüberstellung von Repräsentation und ‚Materialität‘ im poststrukturalistischen Sinne darf nicht dazu führen, dass die ‚Materialität‘ von Herrschaft bzw. Kolonialität ausgeblendet wird. Kolonialität umfasst nicht nur die Repräsentation der Welt, sondern auch die Struktur der sozialen Ungleichheit und damit letztlich auch der Frage der Vergesellschaftungsform selbst. Mit dem Ansatz der Kolonialität wird das Problem nicht einfach auf beiden Ebenen adressiert, sondern die ‚materielle‘ und ‚diskursive‘ Ebene werden als Einheit verstanden. Für die Frage von dekolonialer politischer Bildung bedeutet das aus meiner Sicht, dass Bildung gleichzeitig sowohl auf die Stärkung einer dekolonialen Reflexivität der eigenen Verstricktheit und Kompliz_innenschaft als auch auf die Stärkung von Handlungsfähigkeit als Intervention in gesellschaftliche Machtverhältnisse zielt.

Dabei sehe ich als Stärke meines Ansatzes an, dass der Fokus auf die subjektiven Sinngebungen der Schüler_innen es ermöglicht hat, Umgangsformen mit kolonialen und dekolonialen Erbschaften in ihren ambivalenten und widersprüchlichen Formen zu ko-konstruieren. Sowohl die zahlreichen kolonialen als auch die dekolonialen Momente, die meine Analyse sichtbar gemacht hat, unterstreichen zunächst die Notwendigkeit einer dekolonialen politischen Bildung und geben zwar keine eindeutigen Antworten auf die Frage der bildungspraktischen Umsetzung, konturieren jedoch Fragen und Probleme, die für die Praxis von Bedeutung sind. Ich halte es für sinnvoll, die zahlreichen Erfahrungen aus vergangenen und bestehenden dekolonialen Bildungs- und Forschungsprojekten dialogisch zusammen zu bringen, nicht um daraus den einen, ‚richtigen‘ Ansatz abzuleiten, sondern um voneinander lernen zu können. Gleichzeitig bin ich der Überzeugung, dass es weiterer empirischer Forschung bedarf, insbesondere auf der subjektbezogenen Ebene, um nicht nur die didaktischen Inhalte durch dekoloniale Momente zu ergänzen oder zu überschreiben, sondern auch ein Bildungsverständnis weiter zu vertiefen, in dem die Differenz von Lehrenden und Lernenden – und analog dazu von Fachwissenschaft zu Lernendenvorstellungen – aus einer dekolonialen Perspektive untergraben und anders gedacht werden kann (2.3). In diesem Sinne habe ich in meiner Forschung versucht, viel von den Schüler_innen zu lernen.

Karen Pashby macht darauf aufmerksam, dass die Übersetzung der theoretischen Arbeit in (schulische) Bildungspraxis komplex und „messy“ ist. „There is no purity in it, and it is about thinking much more strategically about social

change and what we have learned is that change is going to happen anyway.“ (Pashby 2012: 23) Der Wirkungsgrad von institutionalisierten Bildungsprozessen sollte nicht überzeichnet werden. Institutionalisierte Bildungsprozesse sind eben nur ein Teil der Lebenswelt der Schüler_innen. Der stattfindende gesellschaftliche Wandel (*change*) betrifft aus meiner Sicht die koloniale Situation; dieser Wandel wird nicht von dekolonialen Bildungspraxen initiiert, sie kann höchstens zu seiner Stärkung beitragen. Dies wird auch durch die Ergebnisse meiner Analyse der Schüler_innenvorstellungen und der starken Präsenz kolonialer und dekolonialer Momente in ihren Vorstellungen untermauert. Will also Bildung dem Anspruch gerecht werden, (beispielsweise) Schüler_innen in die Lage zu versetzen, in ihrer eigenen Lebenswelt Reflexivität und Handlungsfähigkeit zu erlangen bzw. zu stärken, sollte die dekoloniale Option (Tlostanova/Mignolo 2012) zu einem fundamentalen Bestandteil der Didaktik der politischen Bildung werden. Angesichts einiger meiner Erfahrungen aus dem Erhebungskontext Schule heraus formuliert, könnte es die Aufgabe einer dekolonialen politischen Bildung sein, dazu beizutragen, dass Lernende dekoloniale Selbstreflexivität und Handlungsfähigkeit nicht trotz, sondern in der Folge von institutionalisierter Bildungspraxis erlangen bzw. stärken.

Wie jede Forschung ist diese Untersuchung durch eine partikulare Perspektive bestimmt. Dies habe ich versucht reflexiv zu bestimmen, indem ich sie als Spannung zwischen meiner Subjektposition und meiner Subjektpositionierung mehrfach diskutiert habe (2.3.3.5; 4.2.3.1.5). Meine Subjektposition bezieht sich mindestens auf meine Verortung in den vermachteten Differenzkategorien innerhalb rassistischer Verhältnisse, der internationalen Arbeitsteilung und der quasi feudalen Ordnung der globalen Geburtsrechtslotterie sowie den damit verbundenen Privilegien und die von dieser spezifischen Verortung verursachte Einschränkung der Sicht (4.2.4.3). Trotz der sozialen und politischen Verbundenheit mit vielen von Rassismus deprivilegierten Freund_innen und Familienmitgliedern ist diese Subjektposition nicht abzuschütteln, sondern bleibt vielmehr wirksam (4.2.3.1.5). Meine Subjektpositionierung bezieht sich auf mein Begehren und meine Praxis, diese Ungleichheiten ermöglichende Struktur infrage zu stellen. Meine Perspektive verstehe ich dabei als konstituiert durch das Spannungsverhältnis zwischen diesen beiden Polen, die nicht in die eine oder andere Richtung auflösbar ist. Meine von einer privilegierten Position aus stattfindenden Bildungsprozesse kann ich so als Auseinandersetzungen mit diesem Spannungsverhältnis verstehen, in denen sowohl mein Verhältnis zur Subjektposition als auch zur Subjektpositionierung immer wieder neu zu bestimmen ist. Das hier zugrunde liegende Konzept des Subjekts habe ich in Bezug auf das Erbe als ein brüchiges, nicht festes, kontingentes und nichtsdestotrotz in einem spezifischen Verhältnis zu den Machtverhältnissen stehendes Subjekt bestimmt (2.3).

Angesichts der Partikularität meiner Perspektive ist weitere Forschung mit verwandten Fragestellungen, aber unter Einbezug anderer Perspektiven, möglicherweise auch in kollektiven, verschiedene Perspektiven zusammenbringenden Forschungszusammenhängen, aus meiner Sicht unbedingt anzustreben, um die hier vorliegende Perspektive durch andere Perspektiven zu ergänzen oder infrage zu stellen. Dabei halte ich den subjektzentrierten Ansatzes nach wie vor für zielführend, bei dem ein dekoloniales Erbe niemals als solches festgeschrieben werden kann, sondern sich immer wieder kontextuell, ausgehend von den Subjekten innerhalb von Bildungskonstellationen neu bestimmt. Insbesondere hoffe ich darauf, dass dekoloniale Perspektiven im Rahmen von politikdidaktischer Vorstellungsforschung (2.3.1) und Inclusive Citizenship Education (2.3.2) zu einem wesentlichen Bestandteil werden, aber auch, dass sich um den Ansatz der Dekolonialität herum, ein eigenständiges Feld empirischer Forschungspraxis ausbildet. Dazu würde ich gerne beitragen.

Als letzten Punkt möchte ich auf die Zeitdimension eingehen. Die Interviews wurden im Sommer 2013 geführt. Das heißt vor dem Eintritt einiger Ereignisse, die entscheidende von mir diskutierte Aspekte nachdrücklich geprägt haben. Anders ausgedrückt: Wahrscheinlich wären einige Ergebnisse heute anders ausgefallen. Zu nennen sind hier neben dem erwähnten Erstarken der Black Lives Matter-Bewegung nicht zuletzt der sogenannte „lange Sommer der Migration“ (Hess et al 2016), das in den Folgejahren als gesellschaftlicher Backlash zu bezeichnende Erstarken rechtspopulistischer Bewegungen, rassistische Diskursereignisse wie Silvester 2015 (Mecheril 2016) und die restriktiven, migrationspolitischen Gesetzesverschärfungen sowie die Kämpfe dagegen (Schwenken/Kirchhof 2016). Ebenfalls relevant, diskursprägend und damit möglicherweise Schüler_innenvorstellungen beeinflussend können auch Ereignisse wie die Debatten um den sogenannten „EU-Flüchtlingsdeal mit der Türkei“ (Gottschlich 2020) oder aber die Auseinandersetzungen um die Kriminalisierung von Rettungsaktionen von Geflüchteten auf dem Mittelmeer durch zivilgesellschaftliche Akteur_innen sein, die in der zwischenzeitlichen Verhaftung von Carola Rackete mündeten (Sea Watch 2020).

Es ließen sich weitere medial inszenierte Ereignisse anführen, die in zu späteren Zeitpunkten geführten Interviews wahrscheinlich eine Rolle gespielt hätten. Strukturell hat sich allerdings seitdem wenig geändert, woraus ich schließe, dass als wesentlich ausgemachte Denkweisen auch heute in ähnlicher Form ko-konstruiert werden würden. Der Verweis auf den Zeitkern aller Ergebnisse empirischer Vorstellungsforschung sehe ich dabei weniger als Infragestellung dieser Arbeit, sondern vielmehr als Stärkung des Forschungsdesiderats, also

der Notwendigkeit weiterer dekolonial ausgerichteter und subjektzentrierter Forschung für die politische Bildung. Dies wäre eine Form unter anderen, das Ziel zu verfolgen, zu einer Dekolonisierung politischer Bildung beizutragen. Angesichts der hier aufgezeigten Präsenz kolonialer und dekolonialer Momente in den Schüler_innenvorstellungen erscheinen dekoloniale Perspektiven für die politische Bildung als unerlässlich. Wenn die subjektiven Vorstellungen zur gesellschaftlichen Orientierung und Handlungsfähigkeit der Schüler_innen Ausgangs- und Zielpunkt politischer Bildung sein sollen, braucht es dekoloniale Perspektiven. Dekoloniale politische Bildung ist aus meiner Sicht ein wichtiges Feld, um dekoloniale Perspektiven, Akteur_innen und Transformationsprozesse zu stärken – und insofern gerade vor dem Hintergrund der hier genannten, aber in der empirischen Untersuchung nicht erfassten Ereignisse dringlich und notwendig. Sorgen wir dafür, eine Form politischer Bildung zu betreiben, die dazu beiträgt, dass die Symbolik der in den Fluss geworfenen Edward Colston-Statue sich in eine nachhaltige, gesellschaftliche Strukturen grundlegend transformierende Praxis übersetzt.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der 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.



Literatur

- Abdel-Malek, Anouar 1963: Orientalism in Crisis. In: *Diogenes*, Nr. 44, S. 104–112.
- Abdi, Ali A./Schultz, Lynette 2012: Recolonizing Citizenships, Rhetorical Postcolonialities: Sub-Sahara Africa and the Prospects for Decolonized Ontologies and Subjectivities. In: Andreotti, Vanessa de Oliveira/de Souza, Lynn Mario T. M.: *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship*. New York/Abingdon, S. 158–171.
- Achebe, Chinua [1987]: *Termitenhügel in der Savanne*. Frankfurt (M.), 1991.
- Achour, Sabine 2013: *Bürger muslimischen Glaubens. Politische Bildung im Kontext von Migration, Integration und Islam*. Schwalbach (Ts.).
- Adam, Jens/Römhild, Regina/Bojadžijev, Manuela/Knecht, Michi/Lewicki, Pawel/Polat, Nurhak/Spiekermann, Rika (Hg.) 2019: *Europa dezentrieren. Globale Verflechtungen neu denken*. Frankfurt (M.), New York.
- Adorno, Theodor W. [1966]: *Erziehung nach Auschwitz*. In: Ders. 1971: *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969*. Frankfurt (M.), S. 88–104.
- Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max [1956]: *Ideologie*. In: Institut für Sozialforschung. *Soziologische Exkurse*. Frankfurt (M.), 1991, S. 162–181.
- al-Afghānī, Jamāl al-Dīn [1883]: *Replik auf Renan*. In: Themenportal Europäische Geschichte 2007. https://www.europa.clío-online.de/site/lang__de/ItemID__275/mid__12219/40208775/Default.aspx
- Ahmad, Aijaz 1995: *The Politics of Literary Postcoloniality*. In: *Race & Class*, Nr. 36, 3/1995, S. 1–20.
- Akbaş, Bedia 2017: *Von Sprachdefiziten und anderen Mythen: Eine Studie zum Nicht-Verbleib von Elementarpädagoginnen und -pädagogen mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden.
- Allen, Ricky Lee 2004: *Whiteness and Critical Pedagogy*. In: *Educational Philosophy and Theory*, Jg. 36, 2/2014, S. 121–136.
- Althusser, Louis [1969]: *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. In: Ders. 2010: *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg, S. 37–102.
- Amin, Samir 2009: *Eurocentrism. Modernity, Religion and Democracy. A Critique of Eurocentrism and Culturalism*. New York.
- Amin, Samir 1989: *Eurocentrism*. New York/London.

- Anderson, Benedict [1983]: Die Erfindung der Nation. Die Erfindung eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt (M.), 2005.
- Andreotti, Vanessa de Oliveira/de Souza, Lynn Mario T. M. 2012: Introduction. (Towards) Global Citizenship Education 'Otherwise'. In: Dies.: Postcolonial Perspectives on Global Citizenship. New York/Abingdon, S. 1–8.
- Andreotti, Vanessa de Oliveira 2011a: (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. In: Globalisation, Societies and Education, Jg. 9, 3–4/2011, S. 381–397. <https://dx.doi.org/10.1080/14767724.2011.605323>
- Andreotti, Vanessa 2011b: Actionable postcolonial theory in education. New York.
- Andreotti, Vanessa de Oliveira 2006: 'Theory without practice is idle, practice without theory is blind*': the potential contributions of post-colonial theory to development education. In: The Development Education Journal, Jg. 12, 3/2006, S. 7–10.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2014: Zwischen Gleichgültigkeit und Ablehnung. Bevölkerungseinstellungen gegenüber Sinti und Roma. Berlin, https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Bevölkerungseinstellungen_gegenueber_Sinti_und_Roma_20140829.html
- Antunes Prado, Adonia 2004: América Latina. Educación y Colonialidad. In: Estudios Sociológicos, Nr. XXII, 1/2004, S. 151–168.
- Appiah, Kwame Anthony 1992: In My Father's House. Africa in the Philosophy of Culture. New York/Oxford.
- Apraku, Josephine 2019: Liebe – rassismuskritische Bündnispraxis für radikale Menschlichkeit. In: Bönkost, Jule: Unteilbar. Bündnisse gegen Rassismus. Münster, S. 57–76.
- Apraku, Josephine 2017: Zur Bedeutungsverschiebung des rassistischen Diskurses in Geschichtsschulbüchern der Sekundarstufe II in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1970 und 2010. IDB (Institut für diskriminierungsfreie Bildung).
- Arata, Stephen D. 1990: The Occidental Tourist. ‚Dracula‘ and the Anxiety of Reverse Colonization. In: Victorian Studies, Nr. 33, 4/1990, S. 621–645.
- Arendt, Hannah [1951]: Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, Totalitarismus. München, 2001.
- ARiC 2018: Hier und jetzt! Kolonialismus und Kolonialrassismus im Schulunterricht. Dokumentation 2017. ARiC (Antirassistisch-interkulturelles Informationszentrum Berlin e. V.), www.aric.de
- Arndt, Susan/Ofuately-Alazard, Nadja (Hg.) 2011: Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster.
- Arndt, Susan 2005: Weißsein. Die verkannte Strukturkategorie Europas und Deutschlands. In: Eggers/Kilomba/Piesche/Arndt 2005, S. 24–30.
- Ashcroft, Bill/Griffiths, Gareth/Tiffin, Helen [1995]: The Post-Colonial Studies Reader. London/New York, 2006.
- Ashcroft, Bill/Griffiths, Gareth/Tiffin, Helen [1989]: The Empire Writes Back. Theory and Practice in Post-Colonial Literatures. London/New York, 2002.
- Attia, Iman/Popal, Mariam 2016: Antimuslimischer Rassismus dekolonial. Kontrapunktische Lektüren westlicher Islamdiskurse. In: Das Argument, Jg. 58, Nr. 319, 5/2016, S. 651–660.
- Attia, Iman 2013: Privilegien sichern, nationale Identität revitalisieren. Gesellschafts- und handlungstheoretische Dimensionen der Theorie des antimuslimischen Rassismus im

- Unterschied zu Modellen von Islamophobie und Islamfeindlichkeit. In: *Journal für Psychologie*, Jg. 21, 1/2013, <https://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/258/297>
- Attia, Iman 2009: Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Imperialismus und antimuslimischem Rassismus. Bielefeld.
- Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015: Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Hamburg/Berlin.
- Baker, Michael 2012: Modernity/Coloniality and Eurocentric Education. Towards a Post-Occidental Self-Understanding of the Present. In: *Policy Futures in Education*, Jg. 10, 1/2012, S. 4–22.
- Baldwin, James 1963: *The Fire Next Time*. New York.
- Balibar, Étienne [2001]: Sind wir Bürger Europas? Politische Integration, soziale Ausgrenzung und die Zukunft des Nationalen. Hamburg, 2003.
- Balibar, Étienne [1997]: *Der Schauplatz des Anderen. Formen der Gewalt und Grenzen der Zivilität*. Hamburg, 2006.
- Balibar, Étienne [1988a]: Rassismus und Nationalismus. In: Ders./Wallerstein, Immanuel 1990: *Rasse Klasse Nation. Ambivalente Identitäten*. Hamburg, S. 49–84.
- Balibar, Étienne [1988b]: Die Nation-Form: Geschichte und Ideologie. In: Ders./Wallerstein, Immanuel 1990: *Rasse Klasse Nation. Ambivalente Identitäten*. Hamburg, S. 107–130.
- Balibar, Étienne [1988c]: Gibt es einen „Neo-Rassismus“?. In: Ders./Wallerstein, Immanuel 1990: *Rasse Klasse Nation. Ambivalente Identitäten*. Hamburg, S. 23–38.
- Baquero Torres, Patricia 2012: Postkoloniale Pädagogik. In: Reuter, Julia/Karentzos, Alexandra 2012: *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Wiesbaden, S. 315–326.
- Barongo-Muweke, Norah 2016: *Decolonizing Education. Towards Reconstructing a Theory of Citizenship Education for Postcolonial Africa*. Wiesbaden.
- Beck, Ulrich 2007: *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*, Frankfurt (M.).
- Becker, Hans J. 2000: *Fichtes Idee der Nation und das Judentum. Den vergessenen Generationen der jüdischen Fichte-Rezeption*. Amsterdam.
- Bee, Melanie 2013: Das Problem mit “Critical Whiteness”. In: *Migrazine*, Jg. 8, 2/2013.
- Bee, Melanie 2012: Critical Whiteness -ein falscher Freund? Antirassistische Lehrpläne für den Unterricht aus den USA und ihre Übersetzung in Deutschland. In: *ZAG antirassistische Zeitschrift*, Nr. 61, S. 23–26.
- Behrmann, Günter C./Grammes, Tilman/Reinhardt, Sibylle 2004: Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, Heinz-Elmar: *Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Expertisen im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister*. Weinheim, S. 322–406.
- hooks, bell 1994: *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York/Abingdon.
- Bendix, Daniel/Danielzik, Chandra-Milena 2013: Bacardi-Feeling und Entwicklungsauftrag – Zum Zusammenhang von Exotismus und Entwicklungszusammenarbeit. In: *Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag (BER): Developmental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen Bildungs- und Projektarbeit*. Berlin, S. 36–37.

- Bendix, Daniel 2011: Entwicklung/entwickeln/Entwicklungshilfe/Entwicklungspolitik/ Entwicklungsland. In: Arndt/Ofuatay-Alazard 2011, S. 272–278.
- Bendix, Daniel 2008: Entwicklungspolitik im Zeichen der Millennium Development Goals. Eine antirassistische Perspektive auf die deutsche EZ. In: Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag u. a.: Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin, S. 26–28.
- Bendix, Daniel 2007: ‚Afrika‘ in der politischen Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Kursiv – Journal für politische Bildung, Nr. 3, S. 74–80.
- Bendler, Ilinda/Digoh-Ersoy, Laura/Golly, Nadine 2019: Wechselnde Allianzen – rassismuskritische Bildungsarbeit in einem Schwarzen Bündnis. In: Bönkost, Jule: Unteilbar. Bündnisse gegen Rassismus. Münster, S. 15–30.
- Berlin Postkolonial/glokal/IMAFREDU/karfi/moveglobal 2014: Decolonize Orientierungsrahmen. Offener Brief. <https://decolonizeorientierungsrahmen.wordpress.com/>
- Bhabha, Homi K. [1994]: Die Verortung der Kultur. Tübingen, 2000.
- Baudrillard, Jean 1978: Agonie des Realen. Berlin.
- Blackbourn, David 2004: Das Kaiserreich transnational. Eine Skizze. In: Conrad, Sebastian/Osterhammel, Jürgen: Das Kaiserreich transnational. Deutschland in der Welt 1871–1914. Göttingen, S. 302–324.
- Boatcă, Manuela 2013a: Multiple Europes and the Politics of Difference Within. In: Dies.: Uneasy Postcolonialisms. Easing the Way into a Non-Topic. <https://globalstudies.trinity.duke.edu/projects/wko-uneasy-postcolonialisms>
- Boatcă, Manuela 2013b: Introduction. In: Dies.: Uneasy Postcolonialisms. Easing the Way into a Non-Topic. <https://globalstudies.trinity.duke.edu/projects/wko-uneasy-postcolonialisms>
- Boatcă, Manuela 2006: No Race to the Swift. Negotiating Racial Identity in Past and Present Eastern Europe. In: Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge, Nr. 5, 1/2006, S. 91–104.
- Bojadžijev, Manuela 2013: Connecting some Dots: Migration, Colonialism, and Questions of Citizenship in Postcolonial Europe. In: Bischoff, Eva/Engel, Elisabeth: Colonialism and Beyond. Race and Migration from a Postcolonial Perspective. Zürich/Berlin, S. 85–103.
- Bojadžijev, Manuela 2008: Die windige Internationale. Rassismus und Kämpfe der Migration. Münster.
- Bojadžijev, Manuela 2006: Verlorene Gelassenheit. Eine Genealogie der Integration. Die Geschichte des deutschen Migrationsregimes als Geschichte der Kämpfe. <https://www.linksnet.de/artikel/20122>
- Bönkost, Jule/Apraku, Josephine 2015: Kolonialrassismus im Unterricht. Das Bildungsprojekt „Far, far away?“. In: ZAG – Antirassistische Zeitschrift, Nr. 70, 3/2015, S. 28–30.
- Bönkost, Jule 2020: Liebe weiße Mitmenschen – Statements von *weiß* zu *weiß*. <https://diskriminierungsfreie-bildung.de/wp-content/uploads/2016/07/2020-06-08-Statements-von-wei%C3%9F-zu-wei%C3%9F-1.pdf>
- Bönkost, Jule 2019: Im eigenen Interesse: weiße Bündnisarbeit in rassistischen Verhältnissen. In: Dies.: Unteilbar. Bündnisse gegen Rassismus. Münster, S. 77–104.
- Bönkost, Jule 2013: Rassismuskritik: Eine Frage der Perspektive. In: VIA Magazin 4-XIII-13, S. 2–46.

- Böröcz, József 2001: Introduction: Empire and Coloniality in the “Eastern Enlargement” of the European Union. In: Ders./Kovács, Melinda/Mauro, Salvatore Engel-Di/Sher, Anna/Dancsi, Katalin/Kabachnik, Peter: *Empire’s New Clothes. Unveiling EU Enlargement*. Telford, S. 4–50.
- BpB 2019: 42. bpb:forum Postkoloniale Stadtführungen im Vergleich. Akteure aus Köln, Bonn, Kassel und Berlin im Austausch über Theorie und Praxis und einen kritischen Blick auf ihre Stadt. Audiomitschnitt, <https://www.bpb.de/veranstaltungen/dokumentation/299083/42-bpbforum-postkoloniale-stadtfuehrungen-im-vergleich>
- Brand, Ulrich/Wissen, Markus 2017a: *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur und globalen Kapitalismus*. München.
- Brand, Ulrich/Wissen, Markus 2017b: Unsere schöne imperiale Lebensweise. Wie das westliche Konsummodell den Planeten ruiniert. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 5/2017, S. 75–82.
- Brand, Ulrich 2018: Imperiale Lebensweise und die Produktion von Überflüssigen im globalen Süden. In: NÖ Forschungs- und Bildungsgesellschaft und Donau-Universität Krems: *Wer nicht arbeiten will, soll auch nicht essen. Auf dem Weg zu einer globalen Gesellschaft der Überflüssigen? Tagungsband 2018 zum 7. Symposium Dürnstein*. Hamburg, S. 75–82.
- Brodén, Anne/Mecheril, Paul 2010: Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In: Dies.: *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld, S. 7–26.
- Brodén, Anne 2016: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien. In: Fereidooni, Karim/El, Meral: *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden, S. 819–834.
- Brock, Sabine/Juncker, Carsten 2014: Postcoloniality – Decoloniality – Black Critique: Preface. In: Dies.: *Postcoloniality – Decoloniality – Black Critique. Joints and Fissures*. Frankfurt (M.)/New York, S. 9–20.
- Brubaker, Rogers 2015: *Grounds for Difference*. Cambridge (Massachusetts)/London.
- Brubaker, Rogers 1992: *Citizenship and Nationhood in France and Germany*. Harvard.
- Bruce-Jones, Eddie 2017: Archiving Racial Violence: some reflections from the UK’s Institute of Race Relations. In: Karakayalı, Juliane/Kahveci, Çagri/Liebscher, Doris/Melchers, Carl: *Den NSU-Komplex analysieren. Aktuelle Perspektiven aus der Wissenschaft*. Bielefeld, S. 163–178.
- Brunner, Claudia 2016: Gewalt weiter denken in der Kolonialität des Wissens. In: Ziai 2016a, S. 91–108.
- Bruns, Claudia 2011: Antisemitism and Colonial Racism. Transnational and Interdiscursive Intersectionality. In: Hund, Wulf D./Koller, Christian/Zimmermann, Moshe: *Racism Made in Germany*. Berlin, S. 99–121.
- Bundestreffen der Initiativen zur Dekolonisierung der Erinnerungskultur 2018: 100 Jahre nach dem Ende des deutschen Kolonialreichs: Erklärung des bundesweiten Netzwerks zur Dekolonisierung der Erinnerungskultur. Berlin, <https://isdonline.de/100-jahre-nach-dem-ende-des-deutschen-kolonialreichs-erklaerung-des-bundesweiten-netzwerks-zur-dekolonisierung-der-erinnerungskultur/>
- Butler, Judith [1997]: *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt (M.), 2002.
- Butler, Judith 1990: *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London/New York.

- Can, Halil 2013: Empowerment aus der People of Color-Perspektive. Reflexionen und Empfehlungen zur Durchführung von Empowerment-Workshops gegen Rassismus erstellt im Auftrag der Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen, Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung. Berlin.
- Carens, Joseph 2017: Ein Plädoyer für offene Grenzen. In: Dietrich, Frank: Ethik der Migration. Philosophische Schlüsseltexte. Berlin, S. 166–211.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita 2020: Die Universalität der Menschenrechte überdenken. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ), <https://www.bpb.de/apuz/309087/die-universalitaet-der-menschenrechte-ueberdenken#fr-footnode23>
- Castro Varela, María do Mar/Heinemann, Alisha 2017a: „Eine Ziege für Afrika!“ Globales Lernen unter postkolonialer Perspektive. In: Emde, Oliver/Jakubczyk, Uwe/Kappes, Bernd/Overwien, Bernd: Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Leverkusen/Opladen, S. 38–54.
- Castro Varela, María do Mar/Heinemann, Alisha 2017b: Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! In: Trafo.K.: Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft. Schulheft, 1/2017.
- Castro Varela, María do Mar/Heinemann, Alisha 2016: Globale Bildungsbewegungen – Wissensproduktionen verändern. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), Nr. 39, 2/2016, S. 17–22,
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita 2010: Mission Impossible: Postkoloniale Theorie im deutschsprachigen Raum? In: Reuter, Julia/Villa, Paula-Irene: Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Interventionen. Bielefeld, S. 303–330.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita 2005: Postkoloniale Theorie. Eine Einführung. Bielefeld.
- 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, <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.: Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden, S. 43–62.
- Castro Varela, María do Mar 2015: Strategisches Lernen. In: *LuXemburg. Gesellschaftsanalyse und linke Praxis*. Nr. 2, S. 16–23.
- Castro Varela, María do Mar 2014: Uncanny Entanglements: Holocaust, Colonialism, Enlightenment. In: Dhawan, Nikita: *Decolonizing Enlightenment. Transnational Justice, Human Rights and Democracy in a Postcolonial World*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 115–138.
- Castro Varela, María do Mar 2013: Ist Integration nötig? Eine Streitschrift. Freiburg.
- Césaire, Aimé [1987]: *Discours sur la Négritude*. In: Ders. 2004: *Discours sur le colonialism: Suivi du Discours sur la Négritude*. Paris, S. 77–92.
- Césaire, Aimé [1955]: Rede über den Kolonialismus. In: Ders. 2010: *Rede über den Kolonialismus und andere Texte*. Berlin, S. 77–122.
- Chakrabarty, Dipesh 2010: Vorwort. In: Ders.: *Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung*. Frankfurt (M.), S. 9–16.

- Chakrabarty, Dipesh [2001]: Die zwei Geschichten des Kapitals. In: Ders. 2010: Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung. Frankfurt (M.), 2010, S. 115–147.
- Chakrabarty, Dipesh 2000: Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference. Princeton.
- Chakrabarty, Dipesh [1992]: Europa provinzialisieren. Postkolonialität und die Kritik der Geschichte. In: Conrad/Randeria 2002, S. 283–312.
- Çiçek, Arzu/Heinemann, Alisha/Mecheril, Paul 2014: Warum Rede, die direkt oder indirekt rassistische Unterscheidungen aufruft, verletzen kann. In: Hentges, Gudrun/Nottbohm, Kristina/Jansen, Mechthild M./Adamou, Jamila: Sprache – Macht – Rassismus. Berlin, S. 309–326.
- Conrad, Sebastian 2016: Deutsche Kolonialgeschichte. München.
- Conrad, Sebastian 2010: Globalisierung und Nation im Deutschen Kaiserreich. München.
- Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini 2002: Einleitung. Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt. In: Dies. 2002, S. 9–49.
- Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (Hg.) 2002: Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt (M.).
- Coronil, Fernando 2004: Latin American Postcolonial Studies and Global Decolonization. In: Lazarus, Neil: The Cambridge Companion to Postcolonial Literary Studies. Cambridge, S. 221–240.
- Czollek, Max 2018: Desintegriert euch! München.
- Dabashi, Hamid 2015: Can Non-Europeans Think? London.
- Danielzik, Chandra-Milena/Kiesel, Timo/Bendix, Daniel 2013: Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildung. In: Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag BER: Develop-mental Turn. Neue Beiträge zu einer rassistuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin, S. 50–55.
- Danielzik, Chandra-Milena 2013: Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 1/2013, S. 26–33.
- Danielzik, Chandra-Milena 2012: Wer mit Zweitens anfängt. Bildung für nachhaltige Entwicklung kann Machtwissen tradieren. In: IZ3W, Nr. 329, S. 8–10.
- Davidson, Maria del Guadalupe 2017: Black Woman, Agency, and the New Black Feminism. Abingdon/New York.
- Davis, Angela 2017: Foreword. In: Khan-Cullors, Patrisse/Bandelet, Asha: When They Call You a Terrorist. A Black Lives Matter Memoir. New York, S. xi-xiv.
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hg.) 2018: Flucht ins Autoritäre – Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Gießen.
- Derrida, Jacques [2002]: Marx & Sons. Frankfurt (M.), 2004.
- Derrida, Jacques [1993]: Marx' Gespenster. Der Staat der Schuld, die Trauerarbeit und die neue Internationale. Frankfurt (M.), 2004.
- Derrida, Jacques [1967]: Grammatologie. Frankfurt (M.), 1983.
- Dhawan, Nikita/Castro Varela, María do Mar 2009: Breaking the Rules. Education and Postcolonialism. In: Diaphanes, <https://www.diaphanes.net/artikel/breaking-the-rules-1058>

- Dhawan, Nikita 2014a: Affirmative Sabotage of the Master's Tools. In: Dies.: Decolonizing Enlightenment. Transnational Justice, Human Rights and Democracy in a Postcolonial World. Opladen/Berlin/Toronto, S. 19–78.
- Dhawan, Nikita 2014b: Deutsch. Lieben. Lernen. In: *migrazine*, 1/2014, <https://www.migrazine.at/artikel/deutsch-lieben-lernen>
- Dhawan, Nikita 2009: Zwischen Empire und Empower: Dekolonisierung und Demokratisierung. In: *Femina Politica*, 2/2009, S. 52–63.
- Dhawan, Nikita 2008: Internationale Arbeitsteilung und Globale Gerechtigkeit. In: *ROSA – Die Zeitschrift für Geschlechterforschung*, Nr. 37, <https://www.schattenblick.de/infopool/politik/fakten/pfthe172.html>, S. 26–29.
- Dhawan, Nikita 2007: Can the Subaltern Speak German? And Other Risky Questions. *Migrant Hybridism versus Subalternity*. <https://translate.ejcp.net/strands/03/dhawan-strands01en>
- Dietze, Gabriele 2009: Okzidentalismuskritik. Möglichkeiten und Grenzen einer Forschungsperspektivierung. In: Dies./Brunner, Claudia/Wenzel, Edith: *Kritik des Okzidentalismus. Transdisziplinäre Beiträge zu (Neo-)Orientalismus und Geschlecht*. Bielefeld, S. 23–55.
- Diner, Dan (Hg.) 1988: *Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz*. Frankfurt (M.).
- Dirim, Inci/Castro Varela, María do Mar/Heinemann, Alisha/Khakpour, Natascha/Pokitsch, Doris 2016: Nichts als Ideologie? Eine Replik auf die Abwertung rassismuskritischer Arbeitsweisen. In: Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul: *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld, S. 85–96.
- Dubois, W.E.B. 1947: *The World and Africa. An Inquiry Into the Part Which Africa Has Played in World History*. New York.
- Dubois, W. E. B. [1920]: *The Souls of White Folks*. In: Ders. 1999: *Darkwater. Voices from within the Veil*. New York, S. 17–29.
- Dubois, W.E.B. [1903]: *The Souls of Black Folk*. New York, 1995.
- Dussel, Enrique 1995: *The Invention of the Americas: Eclipse of "the Other" and the Myth of Modernity*. New York.
- Eckert, Andreas / Wirz, Albert 2002: Wir nicht, die Anderen auch. Deutschland und der Kolonialismus. In: Conrad/Randeria 2002, S. 372–392.
- Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hg.) 2005: *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster.
- Ehrmann, Jeanette 2009: Traveling, Translating and Transplanting Human Rights. Zur Kritik der Menschenrechte aus postkolonial-feministischer Perspektive. In: *Femina Politica*, 2/2009, S. 84–95.
- El-Tayeb, Fatima 2016: *Undeutsch. Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft*. Bielefeld.
- El-Tayeb, Fatima 2015: *Anders europäisch. Rassismus, Identität und Widerstand im vereinten Europa*. Münster.
- El-Tayeb, Fatima 2013: Time Travelers and Queer Heterotopias: Narratives from the Muslim Underground. In: *The Germanic Review*, Nr. 88, 3/2013, S. 305–319.
- El-Tayeb, Fatima 2001: *Schwarze Deutsche. Der Diskurs um ‚Rasse‘ und nationale Identität 1890–1933*. Frankfurt (M.)/New York.
- Eley, Geoff/ Suny, Ronald Grigor 1996: *Becoming National. A Reader*. Oxford.
- Escobar, Arturo 1995: *Encountering Development. The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton.
- Estel, Bernd 2002: *Nation und nationale Identität. Versuch einer Rekonstruktion*. Opladen.

- Fanon, Franz [1961]: Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt (M.), 1981.
- Fanon, Frantz [1956]: Rassismus und Kultur. In: Ders. 1972: Für eine afrikanische Revolution. Politische Schriften. Frankfurt (M.), S. 38–52.
- Fanon, Franz [1954]: Schwarze Haut, weiße Masken. Frankfurt (M.), 1985.
- Fereidooni, Karim/Massumi, Mona 2015: Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ), <https://www.bpb.de/apuz/212364/rassismuskritik-in-der-lehrerausbildung>
- Ferguson, James 1990: The Anti-Politics Machine. „Development“, Depoliticization and Bureaucratic Power in Lesotho. Cambridge.
- Fichte, Johann Gottlieb [1808]: Reden an die deutsche Nation. Hamburg, 2011.
- Fichte, Johann Gottlieb [1800]: Der Geschloßne Handelsstaat. Ein philosophischer Entwurf als Anhang zur Rechtslehre, und Probe einer künftig zu liefernden Politik. Hamburg, 1979.
- Fichte, Johann Gottlieb [1793]: Beitrag zur Berichtigung der Urteile des Publikums über die französische Revolution. In: Ders. 1967: Schriften zur Revolution. Wiesbaden, S. 34–214.
- Fischer, Sebastian/Fischer, Florian/Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk 2015a: Globalisierung und Politische Bildung. Eine didaktische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung. Wiesbaden.
- Fischer, Sebastian/Fischer, Florian/Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk 2015b: Was SchülerInnen über Globalisierung denken – Anhaltspunkte für die Gestaltung sozioökonomischer Bildung. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Jg. 64, 2/2015, S. 199–210.
- Fischer, Sebastian/Fischer, Florian/Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk 2015c: Denkweisen der Globalisierung. In: Politik Unterrichten, Jg. 30, 2/2015, S. 65–72.
- Fischer, Sebastian/Fischer, Florian/Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk 2016: Politik statt Kompetenz. Empirisch fundierte Zugänge zur Gestaltung von Globalem Lernen. In: Polis. Report der Vereinigung für politische Bildung, Jg. 8, S. 15–17.
- Fischer, Sebastian/Fischer, Florian/Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk 2014: Ways of Thinking Globalisation. Insights Into a Currently Running Investigation of Student's Ideas of Globalisation. In: Journal of Social Science Education (JSSE), Jg. 13, 3/2014, S. 123–133.
- Fischer, Sebastian/Lange, Dirk 2014: Qualitative empirische Forschung zur politischen Bildung. In: Sander, Wolfgang: Handbuch politische Bildung. Schwalbach (Ts.), S. 90–101.
- Fischer Sebastian 2013: Rechtsextremismus – Was denken Schüler darüber? Untersuchung von Schülervorstellungen als Grundlage nachhaltiger Bildung. Schwalbach (Ts.).
- Fitzpatrick, Peter 2013: The Revolutionary Past: Decolonizing Law and Human Rights. In: Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD), Nr. 5, 2/2013, S. 97–105.
- Flick, Uwe 2010: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Mey, Günter/Mruck, Katja: Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 395–407.
- Flick, Uwe 2002: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek.
- Foroutan, Naika 2019: Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld.
- Forster, Larissa 2010: Postkoloniale Erinnerungslandschaften. Wie Deutsche und Herero in Namibia des Kriegs von 1904 gedenken. Frankfurt (M.)/New York.
- Forster, Georg [1789]: Leitfaden zu einer künftigen Geschichte der Menschheit. In: Ders. 2011: Über James Cook und andere Essays. Hamburg, S. 143–151.
- Foucault, Michel [1979]: Die Geburt der Bio-Politik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesung am Collège de France (1978–1979). Frankfurt (M.), 2006.

- Foucault, Michel [1978a]: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Vorlesung am Collège de France (1977–1978). Frankfurt (M.), 2004.
- Foucault, Michel [1978b]: Was ist Kritik? Berlin, 1992.
- Foucault, Michel [1977]: Gespräch mit Michel Foucault. In: Ders. 2003: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band III. 1976–1979. Frankfurt (M.), S. 186–212.
- Foucault, Michel [1976a]: In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975–76). Frankfurt (M.), 1996.
- Foucault, Michel [1976b]: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit. Frankfurt (M.), 1983.
- France, Anatole [1894]: Die rote Lilie. München, 1925.
- Frache, Dominique 2004: Généalogie du génocide rwandais. Brüssel.
- Franzki, Hannah/Aikins, Joshua Kwesi 2010: Postkoloniale Studien und kritische Sozialwissenschaft. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaften, Jg. 40, Nr. 158, S. 9–28.
- Freire, Paulo [1971]: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg, 1974.
- Freudenberger, Silja 2003: Repräsentation: Ein Ausweg aus der Krise. In: Dies./Sandkühler, Hans Jörg: Repräsentation, Krise der Repräsentation, Paradigmenwechsel. Ein Forschungsprogramm in Philosophie und Wissenschaften. Frankfurt (M.) u. a., S. 71–100.
- Garbe, Sebastian/Cárdenas, María/Sempértegui, Andrea 2018: Glossar. In: Cusicanqui, Silvia Rivera: Ch'ixinakax utxiwa. Eine Reflexion über Praktiken und Diskurse der Dekolonisierung. Münster, S. 137–143.
- Garbe, Sebastian 2013: Das Projekt Modernität/Kolonialität – Zum theoretischen/akademischen Umfeld des Konzepts der Kolonialität der Macht. In: Ders./Quintero, Pablo: Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte: zwischen Theorie und Praxis. Münster, S. 21–51.
- Gaventa, John 2005: Foreword. In: Kabeer, Naila: Inclusive Citizenship. London, New York, S. xii–xiv.
- Geißler, Christian 2013: Lernziel universale Weißheit? – Ein Plädoyer für die Integration einer rassismuskritischen Perspektive in das Globale Lernen. In: Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag BER: Developmental Turn. Neue Beiträge zu einer rassismuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin, S. 44–47.
- Geißler-Jagodzinski, Christian 2007: Der blinde Fleck des Globalen Lernens? Eine rassismuskritische Betrachtung von Konzepten und Arbeitsmaterialien. In: Berliner entwicklungspolitischer Ratschlag u. a.: Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin, S. 46–49.
- Ghandi, Leela 1998: Postcolonial Theory: A Critical Introduction. Edinburgh.
- Giroux, Henry 2006: America on the Edge. Henry Giroux on Politics, Culture, and Education. New York.
- Glokal e.V. 2017a: Willkommen ohne Paternalismus. Hilfe und Unterstützung in der Unterstützungsarbeit. Berlin.
- Glokal e.V. 2017b: Die Spitze des Eisbergs. Spendenwerbung der internationalen Hilfsorganisationen – Kritik und Alternativen. Berlin.
- Glokal e.V. 2017c: „Connecting the Dots“. Lernen aus Geschichte(n) zur Unterdrückung und Widerstand. Berlin.

- Glokal e. V. 2017d: Zurück zur (internationalen) Solidarität? Das Märchen von der Augenhöhe in Nord-Süd-Partnerschaften In: Südostasien, 2/2017, S. 8–9.
- Glokal e.V. 2016: Das Märchen von der Augenhöhe. Macht und Solidarität in Nord-Süd-Partnerschaften. Berlin.
- Glokal e.V. 2013a: Bildung für nachhaltige Ungleichheit. Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. https://www.glokal.org/wp-content/uploads/2019/01/Glokal-e-V_Bildung-fuer-nachhaltige-Ungleichheit_Barrierefrei_Druckfassung.pdf
- Glokal e.V. 2013b: Mit kolonialen Grüßen... Berichte und Erzählungen von Auslandsaufenthalten rassismuskritisch betrachtet. Berlin.
- Go, Julian 2013: For a Postcolonial Sociology. In: Theory and Society, Jg. 42, 1/2013, S. 25–55.
- Gottschlich, Jürgen 2020: Geld gegen Geflüchtete. EU-Flüchtlingsdeal mit der Türkei. Taz, 18.03.2020, <https://taz.de/EU-Fluechtlingsdeal-mit-der-Tuerkei/!5672247/>
- GPJE 2002: Politische Bildung als Wissenschaft. Schwalbach (Ts.).
- Graham, Brian/Ashworth, G. J./Tunbridge, J. E. 2000: A Geography of Heritage: Power, Culture and Economy. London.
- Grindel, Susanne 2008: Deutscher Sonderweg oder europäischer Erinnerungsort? Die Darstellung des modernen Kolonialismus in neueren deutschen Schulbüchern. In: Internationale Schulbuchforschung, Jg. 30, 3/2008, S. 695–716.
- Grosfoguel, Ramón 2011: Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. In: TRANS-MODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World, Jg. 1, Nr. 1, <https://escholarship.org/uc/item/21k6t3fq>
- Grovogui, Siba N’Zatioula [2006]: Geist, Körper und Mut. Elemente eines postkolonialen Menschenrechtsdiskurses. In: Ziai 2016a, S. 49–70.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación 2018: The Coloniality of Migration and the “Refugee Crisis”: On the Asylum-Migration Nexus, the Transatlantic White European Settler Colonialism-Migration and Racial Capitalism. In: Refuge: Canada’s Journal on Refugees, 34, 1/2018, S. 16–28.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación 2014: Domestic Work–Affective Labor. On Feminization and the Coloniality of Labor. In: Women’s Studies International Forum, Nr. 46, S. 45–53.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación 2003: Repräsentation, Subalternität und postkoloniale Kritik. In: Steyerl, Hito/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación: Spricht die Subalterne deutsch? Münster, S. 17–37.
- Ha, Kien Nghi/al-Samarai, Nicola Lauré/Mysorekar, Sheila (Hg.) 2007a: re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster.
- Ha, Kien Nghi/al-Samarai, Nicola Lauré/Mysorekar, Sheila 2007b: Einleitung. In: Dies. 2007, S. 9–21.
- Ha, Kien Nghi/Schmitz, Markus 2006: Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel postkolonialer Kritik; In: Mecheril, Paul/Witsch, Monika: Cultural Studies und Pädagogik. Bielefeld, S. 226–266.
- Ha, Kien Nghi 2016: „Billig und willig“. Arbeitsmigrations- und Integrationspolitik aus postkolonialer Perspektive. In: Ziai 2016a, S. 173–190.

- Ha, Kien Nghi 2013: Mittelweg. Zur Kritik am People of Color- und Critical Whiteness-Ansatz. In: <https://heimatkunde.boell.de/de/2014/01/29/mittelweg-zur-kritik-am-people-color-und-critical-whiteness-ansatz>
- Ha, Kien Nghi 2010a: Postkoloniale Kritik als politisches Projekt. In: Reuther/Villa 2010, S. 259–280.
- Ha, Kien Nghi 2010b: Unrein und vermischt. Postkoloniale Grenzgänge durch die Kulturgeschichte der Hybridität und der kolonialen ‚Rassenbastarde‘. Bielefeld.
- Ha, Kien Nghi 2007a: Deutsche Integrationspolitik als koloniale Praxis. In: Ders./al-Samarai/Mysorekar 2007, S. 113–127.
- Ha, Kien Nghi 2007b: People of Color – Koloniale Ambivalenzen und historische Kämpfe. In: Ders./al-Samarai/Mysorekar 2007, S. 31–40.
- Ha, Kien Nghi 2003: Die kolonialen Muster deutscher Arbeitsmigrationspolitik. In: Steyerl, Hito/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación: Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Münster, S. 56–107.
- Habermann, Friederike 2008: Der homo oeconomicus und das Andere. Hegemonie, Identität und Emanzipation. Baden-Baden.
- Habermas, Jürgen 1998: Die postnationale Konstellation und die Zukunft der Demokratie. <https://library.fes.de/pdf-files/akademie/online/50332.pdf>
- Hage, Ghassan 2016: Terrorism, Brussels, etc ... Think Before you Hunt. <https://criticallegalthinking.com/2016/03/24/terrorism-brussels-think-hunt/>
- Hall, Stuart [1999]: Whose heritage? Un-settling ‘The Heritage’, Re-imagining the Post-Nation. In: Araeen, Rasheed/Cubiit, Sean/Sardar, Ziauddin: The Third Text Reader on Art, Culture and Theory. London, 2002, S. 72–84.
- Hall, Stuart 1996: When Was ‘The Post-Colonial’? Thinking at the Limit. In: Chambers, Ian/Curti, Lidia: The Post-Colonial Question. London, S. 242–260.
- Hall, Stuart [1992]: Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht. In: Ders. 1994: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg, S. 137–179.
- Hall, Stuart [1991]: Das Lokale und das Globale: Globalisierung und Ethnizität. In: Ders. 1994: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg, S. 44–65.
- Hall, Stuart [1990]: Kulturelle Identität und Diaspora. In: Ders. 1994: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg, S. 26–43.
- Hall, Stuart [1989]: Ethnizität: Identität und Differenz. In: Engelmann, Jan 1999: Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies-Reader. Frankfurt (M.)/New York, S. 83–98.
- Hamann, Ulrike 2016: Prekäre koloniale Ordnung. Rassistische Konjunkturen im Widerspruch. Deutsches Kolonialregime 1884–1914. Bielefeld.
- Haraway, Donna [1988]: Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Dies. 1995: Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt (M.), New York.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich [1831]: Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. Stuttgart, 1961.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich [1821]: Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse. Stuttgart, 1970.
- Hentges, Gudrun 1999: Schattenseiten der Aufklärung. Die Darstellung von Juden und „Wilden“ in philosophischen Schriften des 18. und 19. Jahrhunderts. Schwalbach (Ts.).

- Herder, Johann Gottlieb [1793–1797]: Briefe zur Beförderung der Humanität, Vierte Sammlung, 42. In: Ders. 1991: Briefe zur Beförderung der Humanität, Werke, Band 7. Frankfurt (M.), S. 224–227.
- Herder, Johann Gottlieb [1785]: Zweiter Teil. In: Ders. 1989: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Werke. Band 6, Frankfurt (M.), S. 203–423.
- Herder, Johann Gottlieb [1784]: Erster Teil. In: Ders. 1989: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Werke. Band 6, Frankfurt (M.), S. 9–202.
- Herder, Johann Gottfried 1783: Geist der Ebräischen Poesie. Eine Anleitung für die Liebhaber derselben, und der ältesten Geschichte des menschlichen Geistes. In: Ders. 1844: J.G. von Herder's ausgewählte Werke in einem Bande. Stuttgart/Tübingen, S. 400–554.
- Herder, Johann Gottlieb [1774]: Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Stuttgart, 2007.
- Herzfeld, Michael 2019: Die Heuchelei des europäischen Moralismus: Griechenland und die Politik der kulturellen Aggression. In: Adam, Jens/Römhild, Regina/Bojadžijev, Manuela/Knecht, Michi/Lewicki, Pawel/Polat, Nurhak/Spiekermann, Rika: Europa dezentrieren. Globale Verflechtungen neu denken. Frankfurt (M.), New York, S. 195–222.
- Herzfeld, Michael 1987: Anthropology Through the Looking-Glass: Critical Ethnography in the Margins of Europe. Cambridge.
- Hess, Sabine/Kasperek, Bernd/Kron, Stefanie/Rodatz, Mathias/Schwertl, Maria/Sontowski, Simon 2016: Der lange Sommer der Migration. Krise, Rekonstitution und ungewisse Zukunft des Grenzregimes. In: Dies.: Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III. Berlin/Hamburg, S. 6–25.
- Hess, Sabine/Kasperek, Bernd (Hg.) 2010: Grenzregime. Diskurse, Praktiken, Institutionen in Europa. Berlin/Hamburg.
- Hess, Sabine/Moser, Johannes 2009: Jenseits der Integration. Kulturwissenschaftliche Betrachtungen einer Debatte. In: Hess, Sabine/Binder, Jana/Moser, Johannes: No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa. Bielefeld, S. 11–26.
- Hess, Sabine 2014: Von der Integrationskritik zur Kritik des migrationswissenschaftlichen Kulturalismus. In: Kostner, Sandra: Migration und Integration. Akzeptanz und Widerstand im transnationalen Nationalstaat. Deutsche und internationale Perspektiven. Berlin/Münster, S. 211–236.
- van der Heyden, Ulrich/Zeller, Joachim (Hg.) 2007: Kolonialismus hierzulande. Eine Spurensuche in Deutschland. Erfurt.
- van der Heyden, Ulrich 2001: Rote Adler an Afrikas Küste. Die brandenburgisch-preußische Kolonie Großfriedrichsburg in Westafrika. Berlin.
- Himmelman, Gerhard 2001: Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch, Schwalbach (Ts.).
- Huddleston, Gabriel 2015: An Awkward Stance: On Gayatri Spivak and Double Binds. *Critical Literacy: Theories & Practices*, Jg. 9, 1/2015, S. 17–28.
- Huntington, Samuel 1993: The Clash of Civilizations? In: *Foreign Affairs*, Jg. 72, 3/1993, S. 22–49.
- Hyten, Kathy/Warren, John T. 2003: Engaging Whiteness: How Racial Power Gets Reified in Education. In: *Qualitative Studies in Education*, Jg. 16, 1/2003, S. 65–89.
- Initiative in Gedenken an Oury Jalloh 2020: Break the Silence. Initiative in Gedenken an Oury Jalloh. <https://initiativeouryjalloh.wordpress.com/>

- Isin, Engin F. 2015: Citizenship's Empire. In: Ders.: Citizenship after Orientalism. Transforming Political Theory. Houndmills, S. 263–282.
- Isin, Engin F. 2008: Theorizing Acts of Citizenship. In: Ders./Nielsen, Greg M.: Acts of Citizenship. London/New York, S. 15–42.
- Isin, Engin F. 2002: Citizenship after Orientalism. In: Ders./Turner, Bryan S.: Handbook of Citizenship Studies. London/Thousand Oaks, S. 117–128.
- Isin, Engin F./Nielsen, Greg M. 2008: Introduction. In: Ders.: Acts of Citizenship. London/New York, S. 1–13.
- Jakob, Christian 2019: Brüche und Entzündungen. Neue Erkenntnisse im Fall Oury Jalloh. Taz, 28.10.2019.
- Jakob, Christian/Schorb, Friedrich 2008: Soziale Säuberung. Wie sich New Orleans seiner Unterschicht entledigt. Münster.
- Jacoby, Russell 1995: Marginal Returns: The Trouble with Post-Colonial Theory. In: Lingua Franca, Jg. 5, S. 30–37.
- Jensen, Sune Qvortrup 2011: Othering, identity formation and agency. In: Qualitative Studies, 2(2), S. 63–78.
- Kabeer, Naila 2005: The search for inclusive citizenship: Meanings and expressions in an interconnected world. In: Ders.: Inclusive Citizenship. London/New York, S. 1–30.
- Kaleck, Wolfgang/Theurer, Karina 2018: Das Recht der Mächtigen. Die kolonialen Wurzeln des Völkerrechts. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 8/2018, S. 105–110.
- Kalny, Eva 2008: Der „Westen“ und die Menschenrechte. Abschied vom Ursprungsmythos einer Idee. In: Peripherie, Jg. 28, Nr. 109/110, S. 196–223.
- Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora 1986: Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Berlin.
- Kalpaka, Annita 2009: Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf: Rassismuskritik 2. Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach (Ts.), S. 25–40.
- Kant, Immanuel [1802]: Physische Geographie. In: Kant Akademie-Ausgabe (AA), Kant's Werke, Band IX, Berlin 1917, hier nach <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/kant/>, S. 151–436.
- Kant, Immanuel [1798]: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In: Kant Akademie-Ausgabe (AA), Kant's Werke, Band VII, Berlin 1917, hier nach <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/kant/>, S. 117–335.
- Kant, Immanuel [1795]: Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf. Berlin, 2013.
- Kant, Immanuel [1788]: Über den Gebrauch teleologischer Principien in der Philosophie. In: Kant Akademie-Ausgabe (AA), Kant's Werke, Band VIII, Berlin 1917, hier nach <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/kant/>, S. 157–184.
- Kant, Immanuel [1785]: Bestimmung des Begriffs einer Menschenrace. In: Kant Akademie-Ausgabe (AA), Kant's Werke, Band VIII, Berlin 1917, hier nach <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/kant/>, S. 89–106.
- Kapoor, Ilan 2004: Hyper-self-reflexive development? Spivak on representing the Third World 'Other'. In: Third World Quarterly, Jg. 25, 4/2004, S. 627–647.
- Kapur, Ratna 2014: Sexual subalterns, human rights and the limits of the liberal imaginary. OpenDemocracy. <https://www.opendemocracy.net/en/sexual-subalterns-human-rights-and-limits-of-liberal-imaginary/>

- Karakaşoğlu, Yasemin/Wojciechowicz, Anna Aleksandra 2017: Muslim_innen als Bedrohungsfigur für die Schule – Die Bedeutung des antimuslimischen Rassismus im pädagogischen Setting der Lehramtsausbildung. In: Fereidooni, Karim/El, Meral: Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden, S. 507–528.
- Karakayalı, Juliane/Mecheril, Paul 2018: Umkämpfte Krisen: Migrationsregime als Analyseperspektive migrationsgesellschaftlicher Gegenwart. In: Foroutan, Naika/Karakayalı, Juliane/Spielhaus, Riem: Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentation, Kritik. Frankfurt (M.), S. 225–237.
- Karakayalı, Juliane/Kahveci, Çağrı/Liebscher, Doris/Melchers, Carl (Hg.) 2017: Den NSU-Komplex analysieren. Aktuelle Perspektiven aus der Wissenschaft. Bielefeld.
- Karakayalı, Jule/Tsianos, Vassilis S./Karakayalı, Serhat/Ibrahim, Aida 2012: Decolorise it! In: ak – analyse & kritik – zeitung für linke Debatte und Praxis, Nr. 575. https://www.akweb.de/ak_s/ak575/23.htm
- Karakayalı, Serhat/Tsianos, Vassilis S./Karakayalı, Jule 2013: Blackbox Critical Whiteness. Zur Kritik neuer Fallstricke des Antirassismus: Eine Intervention. https://www.academia.edu/3374581/Blackbox_Critical_Whiteness._Zur_Kritik_neuer_Fallstricke_des_Antirassismus_Eine_Intervention._Vassilis_S._Tsianos_Serhat_Karakayali
- Karakayalı, Serhat 2007: Ambivalente Integration. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Dossier: Der Nationale Integrationsplan auf dem Prüfstand. www.migration-boell.de/web/integration/47_1366.asp
- Kendall, Francis E. 2013: Understanding White Privilege. Creating Pathways to Authentic Relationships Across Race. New York.
- Kerner, Ina 2012: Postkoloniale Theorien zur Einführung. Hamburg.
- Kilomba, Grada 2008: Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism. Münster.
- Kincheloe, Joe L./Steinberg, Shirley R. 1998: Addressing the Crisis of Whiteness. Reconfiguring White Identity in a Pedagogy of Whiteness. In: Kincheloe, Joe L./Steinberg, Shirley R./Rodriguez, Nelson M./Chennault, Ronald E.: White Reign. Deploying Whiteness in America. Houndmills, S. 3–29.
- Klävers, Steffen 2019: Decolonizing Auschwitz? Komparativ-postkoloniale Ansätze in der Holocaustforschung. Berlin.
- Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk 2020: Demokratie in der Migrationsgesellschaft. Inclusive Citizenship Education als eine Forschungsperspektive für die politische Bildung. In: Hentges, Gudrun: Krise der Demokratie – Demokratie in der Krise. Frankfurt (M.), S. 194–210.
- Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk 2017a: Inclusive Citizenship. Exklusion und Praxen inklusiver Bürgerschaft als Ausgangspunkt einer emanzipatorischen politischen Bildung. In: Lange, Dirk/Greco, Sara Alfia: Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung. Schwalbach (Ts.), S. 96–107.
- Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk 2017b: Inclusive Citizenship Education. Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. In: Populismus – Gleichheit – Differenz. Herausforderungen für die Politische Bildung, Schwalbach (Ts.), S. 63–82.
- Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk 2016a: Demokratie, Identität und Bürgerschaft jenseits des Nationalstaats. Inclusive Citizenship Education als neuer Ansatz der Politischen Bildung. In: Forum Politische Bildung: Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 40, S. 13–19.
- Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk 2016b: Empirische Forschungsergebnisse von subjektiven Vorstellungen von Lernenden für die politische Bildung. Eine Kartographie. Reihe:

- Innenansichten. Beiträge zur Didaktik der Demokratie. Hannover. https://www.idd.uni-hannover.de/fileadmin/idd/Innenansichten_1.pdf
- Kleinschmidt, Malte/Kenner, Steve/Lange, Dirk 2019: Inclusive Citizenship als Ausgangspunkt für emanzipative und inklusive politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Natarajan, Radhika: Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen. Wiesbaden, S. 407–416.
- Kleinschmidt, Malte/Fischer, Sebastian/Fischer, Florian/Lange, Dirk 2015: Globalisierung, globale Ungleichheit und Entwicklung in den Vorstellungen von SchülerInnen. Die empirische Untersuchung von Lernvoraussetzungen als Ausgangspunkt für die Gestaltung Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 3/2015, S. 26–30.
- Kleinschmidt, Malte 2018: Politische Bildung und Behinderung. Inclusive Citizenship als Forschungsperspektive In: Sonderpädagogische Förderung heute, Nr. 65, 4/2018, S. 365–406.
- Kleinschmidt, Malte 2017: Inclusive Citizenship als Forschungsperspektive: Vom Denken in Spannungsverhältnissen. In: Zeitschrift für Inklusion. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/443>
- Kleinschmidt, Malte 2015: Migrationspolitische Bildung und Lernendenvorstellung. Didaktische Implikationen der empirischen Studie „Denkweisen der Globalisierung“. In: Politik unterrichten, Jg. 30, S. 26–32.
- Kleinschmidt, Malte 2013: Eurozentrismus in der Philosophie. Zur Machtwirkung ego-, logo- und ethnozentristischer Konzepte. Köln.
- KMK/BMZ 2015: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf
- KMK/BMZ 2007: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_00_Orientierungsrahmen_Globale_Entwicklung.pdf
- Kooroshy, Shadi/Mecheril, Paul 2019: Wir sind das Volk. Zur Verwobenheit von race und state. In: Hafenegger, Benno/Unkelbach, Katharina/Widmaier, Benedikt: Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen. Frankfurt (M.), S. 78–91.
- Kouloughli, Djamel 2007: Ernest Renan : un Antisemitisme Savant. In: Histoire Épistémologie Langage, Jg. 29, 2/2007, S. 91–112.
- Kronauer, Martin 2013: Inklusion/Exklusion: Kategorien einer kritischen Gesellschaftsanalyse der Gegenwart. In: Ataç, Ilker/Rosenberger, Sieglinde: Politik der Inklusion und Exklusion. Wien, S. 21–34.
- Kuckartz, Udo 2012: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel.
- Kühn, Manfred 2003: Kant. Eine Biographie. München.
- Kundrus, Birte 2003: Moderne Imperialisten. Das Kaiserreich im Spiegel seiner Kolonien. Köln/Weimar/Wien.
- Laclau, Ernesto [1996]: Emanzipation und Differenz. Wien 2002.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal [1985]: Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien 2000.

- Lähdesmäki, Tuuli/Kaasik-Krogerus, Sigrid/Mäkinen, Katja 2019: Genealogy of the Concept of Heritage in the European Commission's Policy Discourse. In: Contributions to the History of Concepts, Nr. 14, 1/2019, S. 115–139. <https://doi.org/10.3167/choc.2019.140106>
- Lamarre, Jean-Marc 2002: Des Guerres Napoléoniennes à l'Éducation : Éducation Nationale (Fichte) ou Éducation Humaine (Pestalozzi) ? Paris, https://www.sofphied.org/wa_files/JML_202014.pdf
- Lander, Edgardo 2000: Ciencias Sociales: Saberes Coloniales y Eurocéntricos. Caracas, https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040444/3_lander1.pdf
- Landry, Donna/Maclean, Gerald 1996: Introduction: Reading Spivak. In: Dies.: The Spivak Reader. Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak. New York/London, S. 1–14.
- Lange, Dirk 2011: Bürgerbewusstsein empirisch – Gegenstand und Methoden fachdidaktischer Forschung zur Politischen Bildung. In: Ders./Fischer, Sebastian: Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein. Schwalbach (Ts.), S. 12–21.
- Lange, Dirk 2009: Migrationspolitische Bildung. Das Bürgerbewusstsein in der Einwanderungsgesellschaft. In: Ders./Polat, Ayça: Unsere Wirklichkeit ist anders. Perspektiven politischer Bildung. Bonn, S. 163–175.
- Lange, Dirk 2008: Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Jg. 58, 3/2008, S. 431–439.
- Lentin, Alana 2020: Why Race Still Matters. Cambridge.
- Lentin, Alana 2018: Beyond denial: 'not racism' as racist violence. In: Continuum. Journal of Media & Cultural Studies, Jg. 32, 4/2018, S. 400–414.
- Lester, Joan 1987: What Happens to the Mythmakers When the Myths are Found to be Untrue? Emeryville. <https://www.library.wisc.edu/EDVRC/docs/public/pdfs/SEEDReadings/MythMakers.pdf>
- Linnemann, Tobias/Mecheril, Paul/Nikolenko, Anna 2013: Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 2/2013, S. 10–14.
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.) 2010: Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach (Ts.).
- Loomba, Ania [1998]: Colonialism/Postcolonialism. Abingdon, 2005.
- López, Alfred J. 2005: Introduction: Whiteness after Empire. In: Ders.: Postcolonial Whiteness. A Critical Reader on Race and Empire. New York, S. 1–30.
- Lowenthal, David 1985: The Past is a Foreign Country. Cambridge.
- Lutter, Andreas 2011: Integration im Bürgerbewusstsein von SchülerInnen. Wiesbaden.
- Maak, Niklas/Klonk, Charlotte/Demand, Thomas 2011: The white cube and beyond Museum display. In: Tate Etc, 1/2011, www.tate.org.uk
- Macdonald, Sharon 2013: Memorylands. Heritage and Identity in Europe Today. London.
- Macdonald, Sharon 2009: Difficult Heritage. Negotiating the Nazi Past in Nuremberg and Beyond. Abingdon/New York.
- Maldonado-Torres, Nelson 2007: On the Coloniality of Being. Cultural Studies, Nr. 21, S. 240–269.
- Marmer, Elina/Ziai, Aram 2015: Racism in the Teaching of 'Development' in German Secondary School TextBooks. In: Critical Literacy, Nr. 9, 2/2015, S. 64–84.
- Marx, Karl [1867]: Das Kapital. In: MEW, Band 23, Berlin, 1962.

- Marx, Karl [1852]: Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: MEW, Band 8, Berlin, 1982, S. 111–207.
- Massing, Peter/Weißenro, Georg 1995: Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen.
- Mayblin, Lucy/Piekut, Aneta/Valentine, Gill 2016: 'Other' Posts in 'Other' Places: Poland through a Postcolonial Lens? In: *Sociology*, Jg. 50, 1/2016, S. 60–76.
- Mayring, Philip 2003: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- Mayring, Philip 2002: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim/Basel.
- Mayring, Philipp 2000. Qualitative Inhaltsanalyse. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, Jg. 1, 2/2020, <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>
- Mayring, Philip 1999: Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus 2010: Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus: *Migrationspädagogik* Weinheim, S. 150–178.
- Mecheril, Paul/Rose, Nadine 2012: Qualitative Migrationsforschung – Standortbestimmung zwischen Politik, Reflexion und (Selbst-)Kritik. In: Ackermann, Friedhelm/Ley, Thomas/Machold, Claudia/Schröder, Mark: *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden, S. 115–134.
- Mecheril, Paul/Scherschel, Karin 2009: Rassismus und „Rasse“. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul: *Rassismuskritik. Rassismustheorie und -forschung*. Frankfurt (M.), S. 39–58.
- Mecheril, Paul/Teo, Thomas 1994: Zur Einführung: Andere Deutsche. In: Dies.: *Andere Deutsche. Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft*. Berlin, S. 9–23.
- Mecheril, Paul 2020: Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische Erkundungen. In: van Ackeren, Isabell/Bremer, Helmut/Kessl, Fabian/Koller, Hans-Christoph/Pfaff, Nicolle/Rotter, Carolin/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Leverkusen, S. 101–118.
- Mecheril, Paul 2016: Die Gastrede von Paul Mecheril. In: *Weser Kurier*, 14.01.2016, https://www.weser-kurier.de/bremen/bremen-wirtschaft_artikel,-Die-Gastrede-von-Paul-Mecheril-_arid.1291009.html
- Mecheril, Paul 2014: Was ist das X im Postmigrantischen? In: *sub/urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung*, Nr. 3, 2/2014, S. 49–54.
- Mecheril, Paul 2012: Migration und Pädagogik. In: Marxer, Wilfried/Russo, Marco: *Liechtenstein – Stärke durch Vielfalt*. Innsbruck, S. 15–39.
- Mecheril, Paul 2011: Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ)*, Nr. 43, <https://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay>
- Mecheril, Paul 2010: Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus: *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel, S. 7–22.
- Mecheril, Paul 2007: Rassismus- und Missachtungskritik als regulative Referenz der Migrationsgesellschaft. In: *Widersprüche*, Nr. 104, Jg. 27, S. 9–24.
- Mecheril, Paul 2003: Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster.

- Medjedović, Irena 2014: Qualitative Sekundäranalyse. Zum Potenzial einer neuen Forschungsstrategie in der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden.
- Melter, Claus 2014: Übergabe von Schädeln und Gebeinen in Pappkartons und ohne Entschuldigung. <https://isdonline.de/uebergabe-von-schaedeln-und-gebeinen-in-pappkartons-und-ohne-entschuldigung/>
- Messerschmidt, Astrid 2019: Aufarbeitung des Kolonialismus in Auseinandersetzung mit Rassismus und Antisemitismus. In: Hafenegger, Benno/Unkelbach, Katharina/Widmaier, Benedikt: Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen. Frankfurt (M.), S. 148–157.
- Messerschmidt, Astrid 2014: Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul: Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, S. 41–58.
- Messerschmidt, Astrid 2009: Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt (M.).
- Messerschmidt, Astrid 2008: Postkoloniale Erinnerungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft – Vom Umgang mit Rassismus und Antisemitismus. In: Peripherie, Jg. 28, Nr. 109/110, S. 42–60.
- Meueler, Erhard 2009: Didaktik der Erwachsenenbildung – Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 973–988.
- Meyen, Juliane 2012: Das Element des Vampirischen als Kolonialismuskritik in *Der Fremde* (1847) und *Dracula* (1897). Masterarbeit. Athens (Georgia, USA)/München. https://getd.libs.uga.edu/pdfs/meyen_juliane_201205_ma.pdf
- Meza Torres, Andrea/Can, Halil 2013: Empowerment und Powersharing als Rassismuskritik und Dekolonialitätsstrategie aus der People of Color-Perspektive. In: Hamaz, Sofia/Ergün-Hamaz, Mutlu: Empowerment. Berlin, S. 26–41.
- Mezzadra, Sandro/Neilson, Brett 2013: Border as Method, or, The Multiplication of Labor. Durham New York/London.
- Mezzadra, Sandro 2012: Wie viele Geschichten der Arbeit? Für eine Theorie des postkolonialen Kapitalismus. <https://transversal.at/transversal/0112/mezzadra/de>
- Mignolo, Walter D. 2018: The Decolonial Option. In: Ders./Walsh, Catherine E.: On Decoloniality. Concepts Analytics Praxis. Durham/London, S. 105–244.
- Mignolo, Walter D. 2011: Epistemic Disobedience and the Decolonial Option: A Manifesto. In: Transmodernity, Jg. 1, 2/2011, S. 44–66.
- Mignolo, Walter D. 2007a: El Pensamiento Deolonial. Desprendimiento y Apertura. Un Manifiesto. In: Castro-Gómez, Santiago/Grosfoguel, Ramón: El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, S. 25–46.
- Mignolo, Walter D. 2007b: Delinking. In: Cultural Studies, Jg. 21, 2/2007, 449–514.
- Mignolo, Walter D. [2006]: Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien, 2012.
- Mitchel, Timothy 2002: Rule of Experts. Egypt, Techno-Politics, Modernity. Berkeley/Los Angeles/London.
- Moffette, David/Vadasaria, Shaira 2016: Uninhibited Violence: Race and the Securitization of Immigration. In: Critical Studies on Security, Jg. 4, 3/2016, S. 291–305.

- Mohanty, Chandra 2003: *Feminism without Borders. Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. Durham/London.
- Mohanty, Chandra T. 1990: On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s. In: *Cultural Critique*, Nr. 14, S. 179–208.
- Moulier-Boutang, Yann 2007: Europa, Autonomie der Migration, Biopolitik. In: Pieper, Marianne/Atzert, Thomas/Karakayali, Serhat/Tsianos, Vassilis: *Empire und die biopolitische Wende. Die internationale Diskussion im Anschluss an Hardt und Negri*. Frankfurt (M.), S. 169–178.
- Nassir-Shahnian, Natascha 2013: Dekolonisierung und Empowerment. In: Hamaz, Sofia/Ergün-Hamaz, Mutlu: *Empowerment*. Heinrich-Böll-Stiftung, S. 16–25.
- Nelson, Robert L. 2009: Introduction. Colonialism in Europe? The Case against Salt Water. In: Ders.: *Germans, Poland, and Colonial Expansion to the East. 1850 Through the Present*. New York, S. 1–10.
- Nicolae-Vladu, Anda 2021: Kämpfe der Migration innerhalb der Nordwolle (NWK) in der Weimarer Republik. Der konzernweite Streik 1927. In: *Arbeit – Bewegung – Geschichte. Zeitschrift für historische Studien*, Jg. 20, 1/2021, S. 44–68.
- Oguntoye, Katharina/Ayim, May/Schultz, Dagmar 1986 (Hg.): *Farbe bekennen. Afrodeutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*. Berlin.
- Osterhammel, Jürgen/Jansen, Jan C. 2012: *Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen*. München.
- Overwien, Bernd 2019: Globales Lernen und Rassismuskritik. In: Hafenegger, Benno/Unkelbach, Katharina/Widmaier, Benedikt: *Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen*. Frankfurt (M.), S. 195–204.
- Overwien, Bernd 2013: Falsche Polarisierung. Die Critical Whiteness-Kritik am Globalen Lernen wird ihrem Gegenstand nicht gerecht. In: *Blätter des iz3w*, 8/2013, S. 38–41.
- Overwien, Bernd/Rathenow, Hanns-Fred 2009: *Globales Lernen in Deutschland*. In: Overwien, Bernd/Rathenow, Hanns-Fred 2009: *Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext*. Opladen, Farmington Hills, S. 107–134.
- Oxfam 2019: *Oxfam Briefing Paper: Public good or private wealth? Universal health, education and other public services reduce the gap between rich and poor, and between women and men. Fairer taxation of the wealthiest can help pay for them*. https://www.oxfam.de/system/files/bp-public-good-or-private-wealth-210119-en_web.pdf
- Packer, Amilcar 2020: *Urgencias*. In: *Episoden des Südens*. <https://www.goethe.de/ins/br/lp/prj/eps/nsu/de16205512.htm>
- Parker, Pat 1978: *Movement in Black: The Collected Poetry of Pat Parker, 1961–1978*. New York.
- Parry, Benita 2004: *Postcolonial studies: a materialist critique*. London.
- Pashby, Karen 2016: The global, citizenship, and education as discursive fields toward disrupting the reproduction of colonial systems of power. In: Langran, Irene/Birk, Tammy: *Globalization and Global Citizenship. Interdisciplinary approaches*. Abingdon, S. 69–86.
- Pashby, Karen 2012: Questions for Global Citizenship Education in the Context of the ‘New Imperialism’. For Whom, by Whom? In: Andreotti, Vanessa de Oliveira/de Souza, Lynn Mario T. M.: *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship*. New York/Abingdon, S. 9–26.

- Perinelli, Massimo 2019: Triggerwarnung! Critical Whiteness und das Ende antirassistischer Bewegung. In: Berendsen, Eva/Cheema, Saba-Nur/Mendel, Meron: TRIGGER-WARNUNG. Identitätspolitik zwischen Abwehr, Abschottung und Allianzen. Berlin, S. 77–90.
- Perko, Gudrun/Czollek, Leah Carola 2014: Das Konzept des Verbündet-Seins im Social Justice als spezifische Form der Solidarität. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul: Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, S. 153–166.
- Pickel, Gert 2019: Weltanschauliche Vielfalt und Demokratie. Wie sich religiöse Pluralität auf die politische Kultur auswirkt. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Pieper, Marianne/Panagiotidis, Efthimia/Tsianos, Vassilis 2011: Konjunkturen der egalitären Exklusion: Postliberaler Rassismus und verkörperte Erfahrung in der Prekarität. In: Pieper, Marianne/Atzer, Thomas/Karakayalı, Serhat/Tsianos, Vassilis: Biopolitik – in der Debatte. Wiesbaden, S. 193–226.
- del Pilar Blanco, María/Peeren, Esther 2013: *The Spectralities Reader. Ghosts and Haunting in Contemporary Cultural Theory*. New York/London.
- Ploder, Andrea 2013: Widerstände sichtbar machen. Zum Potenzial einer performativen Methodologie für kritische Migrationsforschung. In: Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth: *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive*. Wiesbaden, S. 141–156.
- Pro Asyl 2020: Tod an Europas Außengrenzen. <https://www.proasyl.de/thema/tod-an-den-aussengrenzen/>
- Quijano, Anibal 2000: Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. In: *Nepantla: Views from South*, Jg. 1, 3/2000, S. 533–580.
- Quintero, Pablo 2013: Entwicklung Kolonialität. In: Garbe, Sebastian/Quintero, Pablo: *Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte: zwischen Theorie und Praxis*. Münster, S. 93–114.
- Rabinow, Paul [1986]: *Representations Are Social Facts: Modernity and Post-Modernity in Anthropology*. In: Clifford, James/Marcus, George E.: *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley/Los Angeles, S. 234–261, <https://www.faculty.fairfield.edu/drcrawford/rabinow.pdf>
- Rancière, Jacques [2009]: *Demokratien gegen die Demokratie. Jacques Rancière im Gespräch mit Eric Hazan*. In: *Demokratie? Eine Debatte*. Frankfurt (M.), 2012, S. 90–95.
- Rancière, Jacques [2005]: *Der Hass der Demokratie*. Berlin, 2010.
- Rancière, Jacques [1995]: *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Frankfurt (M.), 2002.
- Rancière, Jacques [1992]: *Gibt es eine politische Philosophie?*. In: Badiou, Alain/Rancière, Jacques: *Politik der Wahrheit*. Wien/Berlin 1996, S. 79–118.
- Rancière, Jacques [1987]: *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Wien, 2007.
- Renan, Ernest [1883a]: *Der Islam und die Wissenschaft*. Vortrag gehalten in der Sorbonne am 29. März 1883, autorisierte Übersetzung, Basel 1883. In: *Themenportal Europäische Geschichte*, 2007, https://www.europa.clio-online.de/site/lang_de/ItemID_275/mid_12219/40208775/Default.aspx
- Renan, Ernest [1883b]: *Replik auf Djemmal Eddin*. In: *Themenportal Europäische Geschichte*, 2007, https://www.europa.clio-online.de/site/lang_de/ItemID_275/mid_12219/40208775/Default.aspx
- Renan, Ernest [1882]: *Was ist eine Nation?* Wien, 1995.

- Reuter, Julia/Karentzos, Alexandra (Hg.) 2012: Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden.
- Reuter, Julia/Villa, Paula-Irene (Hg.) 2010: Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Ausschlüsse, politische Interventionen. Bielefeld.
- Reyes, G.T. 2019: Pedagogy of and Towards Decoloniality. In: Peters, Michael: Encyclopedia of Teacher Education. Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_220-1
- Richter, Regina 2007: Was könnte machtkritisches-historisch-politisches Lernen sein? Vorschläge am Beispiel Rassismuskritik. In: Glokal e.V.: Connecting the dots – Lernen aus Geschichte(n) zu Unterdrückung und Widerstand. Berlin, S. 18–32.
- Rommelspacher, Birgit 2009: Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul: Rassismuskritik. Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach (Ts.), S. 25–38.
- Rose, Nadine 2012: Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld.
- Rößler, Matthias et al 2016: Aufruf zu einer Leit- und Rahmenkultur. <https://www.epenportal.de/filemanager/storage/dokumente-23802/aufruf-zu-einer-leit--und-rahmenkultur-30.09.2016.pdf>
- Rothberg, Michael 2009: Multidirectional Memory. Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization. Stanford.
- Rousseau, Jean-Jacques [1762]: Du Contrat Social ou Principes du droit politique. Chicoutimi, 2002, https://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/contrat_social/Contrat_social.pdf
- Said, Edward 1994: Kultur und Imperialismus. Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht. Frankfurt (M.).
- Said, Edward [1978]: Orientalismus. Frankfurt (M.), 2010.
- Salzborn, Samuel 2015: Kampf der Ideen. Die Geschichte politischer Ideen im Kontext. Baden-Baden.
- Sammaddar, Ranabir 2016: A Post-Colonial Enquiry into Europe's Debt and Migration Crisis. Singapore.
- Samaddar, Ranabir 2012: The Nation Form: Essays on Indian Nationalism. Thousand Oaks.
- Sarkozy, Nicolas 2007: Allocution de Nicolas Sarkozy, prononcée à l'Université de Dakar. <https://www.afrik.com/article12199.html>
- Schäbler, Birgit 2016: Moderne Muslime. Ernest Renan und die Geschichte der ersten Islamdebatte 1883. Paderborn.
- Schäbler, Birgit 2007: Religion, Rasse und Wissenschaft. Ernest Renan im Disput mit Jamal al-Din al-Afghani. In: Themenportal Europäische Geschichte, <https://www.europa.clionline.de/2007/Article=274>. https://www.europa.clionline.de/site/lang_de/ItemID__274/mid__11428/40208214/default.aspx
- Scharathow, Wiebke 2014: Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld.
- Schiller, Friedrich [1789]: Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?. Der Teutsche Merkur. 1773–89. 4. Bd. 1789, S. 105–135. https://de.wikisource.org/wiki/Was_hei%C3%9Ft_und_zu_welchem_Ende_studiert_man_Universalgeschichte%3F
- Schmid, Bernard 2011: Frankreich in Afrika. Eine (Neo)Kolonialmacht in der Europäischen Union zu Anfang des 21. Jahrhunderts. Münster.
- Schmid, Bernard 2007: Nach der «Françafrique» kommt jetzt «Sarkafrique». Telepolis, 03.08.2007, <https://www.heise.de/tp/artikel/25/25871/1.html>

- Schmidt, B. 2013: Forschungspraktische Zwischenräume. Von methodologischen Ansprüchen und praktischen Widersprüchen. In: Langer, Phil C./Kühner, Angela/Schweder, Panja: Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung. Wiesbaden, S. 167–192.
- Schmitt, Tobias 2015: Solidarität? Vergessen Sie's – Reflexionen über einen (un)strittigen Begriff. In: Brasilicum, online: <https://www.kooperation-brasilien.org/de/themen/menschenrechte-gesellschaft/solidaritaet-vergessen-sie2019s-2013-reflexionen-ueber-einen-un-strittigen-begriff>
- Schoch, Bruno 2000: Alle Macht geht vom Volke aus. Doch wer ist das Volk? HSFK-Report, https://www.hsfk.de/fileadmin/HSFK/hsfk_downloads/report1200.pdf
- Schreier, Margrit 2014: Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. Forum Qualitative Sozialforschung, Jg. 15, 1/2014.
- Schreier, Margrit 2012: Qualitative content analysis in practice. London.
- Schütz, Alfred 1971: Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag, S. 3–54.
- Schwenken, Helen/Kirchhoff, Maren 2016: Und raus bist du?! – Zivilgesellschaftliche Proteste gegen Abschiebungen. <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurz dossiers/227588/proteste-gegen-abschiebungen>
- Sea Watch 2020: #FreeCarola. <https://sea-watch.org/freecarola/>
- Seitz, Klaus 2002: Bildung in der Weltgesellschaft: Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt (M.).
- Shachar, Ayelet 2009: The Birthright Lottery. Citizenship and Global Inequality. Cambridge (Massachusetts).
- Shooman, Yasemin 2014: »... weil ihre Kultur so ist«: Narrative des antimuslimischen Rassismus. Bielefeld.
- Sieyès, Emmanuel [1789]: Qu'est-ce que le Tiers-État ? Paris, 1988.
- Smith, Andrea 2013: The Problem with 'Privilege'. <https://andrea366.wordpress.com/2013/08/14/the-problem-with-privilege-by-andrea-smith/>
- Smith, Laurajane 2006: Uses of Heritage. Abingdon.
- de Souza, Lynn Mario T. M. 2012: Engaging the Global by Resituating the Local: (Dis)locating the Literate Global Subject and His View from Nowhere. In: Andreotti, Vanessa de Oliveira/de Souza, Lynn Mario T. M.: Postcolonial Perspectives on Global Citizenship. New York/Abingdon, S. 68–85.
- Speich Chassé, Daniel 1997: Die politische Philosophie der Nation bei Kant, Herder, Fichte und Hegel. <https://www.researchgate.net/publication/237479693>
- Spivak, Gayatri Chakravorty 2012a: Scattered Speculations on the Subaltern and the Popular. In: Dies.: An Aesthetic Education in the Era of Globalization. Cambridge (Massachusetts)/London, S. 429–442.
- Spivak, Gayatri Chakravorty 2012b: Introduction. In: Dies.: An Aesthetic Education in the Era of Globalization. Cambridge (Massachusetts)/ London, S. 1–34.
- Spivak, Gayatri Chakravorty 2012c: Acting Bits/Identity Talk. In: Dies.: An Aesthetic Education in the Era of Globalization. Cambridge (Massachusetts)/ London, S. 158–181.
- Spivak, Gayatri Chakravorty 2012d: Teaching for the times. In: Dies.: An Aesthetic Education in the Era of Globalization. Cambridge (Massachusetts)/ London, S. 137–157.

- Spivak, Gayatri Chakravorty 2008a: Weitere Überlegungen zur kulturellen Übersetzung. In: <https://transversal.at/transversal/0608/spivak/de>
- Spivak, Gayatri Chakravorty 2008b: *Righting wrongs – Unrecht richten*. Zürich/Berlin.
- Spivak, Gayatri Chakravorty 2008c: *Die Macht der Geschichte. Subalternität, hegemoniales Sprechen und die Unmöglichkeit von Allianzen*. Interview von Sushila Mesquita und Vina Yun. *Frauensolidarität*. Jg. 104, 2/2008, S. 26–27.
- Spivak, Gayatri Chakravorty 1999a: *Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge (Massachusetts)/London.
- Spivak, Gayatri Chakravorty 1999b: *Imperative zur Neuerfindung des Planeten. Imperatives to Re-Imagine the Planet*. Wien.
- Spivak, Gayatri Chakravorty 1995: *Supplementing Marxism*. In: Cullenberg, Steven/Magnus, Bernd: *Whither Marxism?* New York, S. 109–119.
- Spivak, Gayatri Chakravorty 1991: *Neocolonialism and the Secret Agent of Knowledge*. Gayatri Chakravorty Spivak interviewed by Robert Young. In: Young, Robert: *Neocolonialism*. *The Oxford Literary Review*, Volume 13, 1–2/1991, S. 220–251.
- Spivak, Gayatri Chakravorty [1989]: *In a Word: Interview*. In: Dies.: *Outside in the Teaching Machine*. New York/Abingdon, 1993/2009, S. 1–26.
- Spivak, Gayatri Chakravorty [1988a]: *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien, 2008.
- Spivak, Gayatri Chakravorty [1988b]: *Subaltern Studies. Deconstructing Historiography*. In: Dies.: *In Other Worlds. Essays in Cultural Politics*. New York/London, S. 197–221.
- Spivak, Gayatri Chakravorty [1986]: *Strategy, Identity, Writing. An Interview with John Hutnyk, Scott McQuire, Nikos Papastergiadis, and Gayatri Spivak*. In: Dies. 1990: *The Post-colonial Critic*. New York/London, S. 35–49.
- Spivak, Gayatri Chakravorty [1985]: *The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives*. In: *History and Theory*, Jg. 24, 3/1985, S. 247–272.
- Sprinker, Michael 1999: *Ghostly Demarcations. A Symposium on Jacques Derrida's Specters of Marx*. London/New York.
- Sprute, Sebastian-Manès 2020: *Weltzeit im Kolonialstaat: Kolonialismus, Globalisierung und die Implementierung der europäischen Zeitkultur in Senegal, 1880–1920*. Bielefeld.
- Staszak, Jean-François 2009: *Other/Otherness*. In: *Kitchin, Rob/Thrift, Nigel: International Encyclopaedia of Human Geography*. Oxford, <https://www.unige.ch/sciences-societe/geo/files/3214/4464/7634/OtherOtherness.pdf>, S. 43–47.
- Steigleder, Sandra 2008. *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest*. Marburg.
- Steinke, Ines 1999: *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim.
- Steyerl, Hito 2005: *White Cube und Black Box. Die Farbmaterie des Kunstbegriffs*. In: Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan: *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster, S. 135–143.
- Steyerl, Hito/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hg.) 2003: *Spricht die Subalterne deutsch?* Münster.
- Stoler, Ann Laura/Cooper, Frederick 1997: *Between Metropole and Colony. Rethinking a Research Agenda*. In: Dies: *Tensions of Empire. Colonial Cultures in a Bourgeois World*. Berkeley, S. 1–56.
- Stoler, Ann Laura 2016: *Duress. Imperial Durabilities in Our Times*. Durham/London.

- Stoler, Ann Laura 2014: The Colonial Administration of Bodies and Space In: The Funambulist Podcast, <https://thefunambulist.net/podcast/ann-laura-stoler-the-colonial-administration-of-bodies-and-space>
- Stoler, Ann Laura 1995: Race and the Education of Desire. Foucault's History of Sexuality and the Colonial Order of Things. Durham/London.
- Tatum, Beverly Daniel 2007: Can We Talk about Race? And Other Conversations in an Era of School Resegregation. Boston.
- Tatum, Beverly Daniel 1994: Teaching White Students about Racism: The Search for White Allies and the Restoration of Hope. Teachers College Record, Jg. 95, 4/1994, S. 462–476.
- Tatum, Beverly Daniel 1992: Talking about Race, Learning about Racism: The Application of Racial Identity Development Theory in the Classroom. Harvard Educational Review, Jg. 62, 1/1992, S. 1–24.
- Tauschek, Markus 2013: Kulturerbe. Eine Einführung, Berlin.
- Terkessidis, Mark 2019: Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheiten und Rassismus heute. Hamburg.
- Thiong'o, Ngugi wa [1993]: Moving the Centre. Essays über die Befreiung der afrikanischen Kultur. Münster, 1995.
- Thomas-Olalde, Oscar/Velho, Astride 2011: Othering and its Effects – Exploring the Concept. In: Niedrig, Heike/Ydesen, Christian: Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education. Frankfurt (M.)
- Tißberger, Martina 2016: Critical Whiteness. In: fiph-Journal, Nr. 28, 2/2016, S. 24–31.
- Tlostanova, Madina V./Mignolo, Walter D. 2012: Learning to Unlearn. Decolonial Reflections from Eurasia and the Americas.
- Todorova, Maria 1997: Imagining the Balkans. New York/Oxford, 2009.
- Trouillot, Michel-Rolph [1995]: Udenkbare Geschichte. Zur Bagatellisierung der haitischen Revolution. In: Conrad/Randeria 2002, S. 84–115.
- Tsianos, Vassilis/Karakayalı, Juliane 2014: Rassismus und Repräsentationspolitik in der postmigrantischen Gesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ), Nr. 64, S. 33–39.
- Tsianos, Vassilis S. 2014: Homonationalismus und *new metropolitan mainstream*. Gentrifizierungsdynamiken zwischen sexuellen und postsäkularen Politiken der Zugehörigkeit. In: suburban. zeitschrift für kritische stadtforschung, Jg. 2, 3/2014, S. 59–80.
- Turner, Joe (2016): (En)gendering the political: Citizenship from marginal spaces. In: Citizenship Studies, Nr. 20, 2/2016, 141–155.
- Urbanek, Doris: Intersectionality and Inclusive Citizenship. 3rd Conference on Politics and Gender 2013. <https://zfzsalzburg.files.wordpress.com/2013/03/intersectionality-and-inclusive-citizenship-article-du.pdf>
- Viejo-Rose, Dacia 2015: Cultural heritage and memory: untangling the ties that bind. In: Culture & History Digital Journal, Nr. 4, 2/2015, e018. <https://dx.doi.org/10.3989/chdj.2015.018>
- Warren, John T. 2003: Performing Purity. Whiteness, Pedagogy, and the Reconstruction of Power. New York.
- Weber, Klaus 2004: Deutsche Kaufleute im Atlantikhandel 1680–1830. München.
- Welsch, Wolfgang 2010: Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lucyna/Lüttenberg, Thomas/Machold, Claudia: Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld, S. 39–66.

- Welsch, Wolfgang 1995: Transkulturalität: Zur veränderten Verfassheit heutiger Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch, Jg. 45., https://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_tdb/28.pdf
- Weinberg, Kurt 1958: ‚Race‘ et ‚races‘ dans l’oeuvre d’Ernest Renan. In: Zeitschrift für Französische Sprache und Literatur, LXVIII (1958), S. 129–164.
- Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Diendorfer, Gertraud/Reitmeier-Juárez, Susanne 2014: Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. Wien: österreichische UNESCO-Kommission.
- Wirtz, Markus/Petrucci, Marco 2007: Gütekriterien bei qualitativen Forschungsmethoden. <https://quasus.ph-freiburg.de/guetekriterien>
- Witzel, Andreas 1985: Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd: Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim, S. 227–255.
- World Bank 2018: Nearly Half the World Lives on Less than \$5.50 a Day. Press Release. <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2018/10/17/nearly-half-the-world-lives-on-less-than-550-a-day>
- Yığıt, Nuran/Can, Halil 2006: Politische Bildungs- und Empowerment-Arbeit gegen Rassismus in People of Color-Räumen – das Beispiel der Projektinitiative HAKRA. In: Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin/Elverich, Gabi: Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt (M.), S. 167–193.
- Yıldız, Erol 2013: Postmigrantische Verortungspraktiken. Ethnische Mythen irritieren. In: Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar: Migrationsforschung als Kritik. Wiesbaden, S. 139–153.
- Young, Robert J. C. 2003: Postcolonialism. A Very Short Introduction. Oxford.
- Young, Robert J. C. 2001: Postcolonialism. An Historical Introduction. Malden/Oxford/Carlton.
- Young, Robert J. C. 1995: Colonial Desire. Hybridity in Theory, Culture and Race. London/New York.
- Young, Robert J.C. [1990]: White mythologies. Writing History and the West. Abingdon, 2004.
- Ziai, Aram (Hg.) 2016a: Postkoloniale Politikwissenschaft. Theoretische und empirische Zugänge. Bielefeld.
- Ziai, Aram 2016b: Einleitung: Unsere Farm in Zhengistan. Zur Notwendigkeit postkolonialer Perspektiven in der Politikwissenschaft. In: Ders. 2016a, S. 11–24.
- Ziai, Aram 2013: Frohe Weihnachten Afrika! Rassismus in der Entwicklungszusammenarbeit. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), Jg. 36, 1/2013, S. 15–19.
- Ziai, Aram 2010: Postkoloniale Perspektiven auf „Entwicklung“. In: Peripherie, Nr. 120, S. 399–426.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Berghahn, Wilhelm 2019: Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018. Bonn.
- Zimmerer, Jürgen 2015: Humboldt Forum: Das koloniale Vergessen. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 7/2015, S. 13–16.
- Zimmerer, Jürgen 2011a: Holocaust und Kolonialismus. Beitrag zu einer Archäologie des genozidalen Gedankens. In: Ders.: Von Windhuk nach Auschwitz? Beiträge zum Verhältnis von Kolonialismus und Holocaust. Münster, S. 140–171.

- Zimmerer, Jürgen 2011b: Kolonialer Genozid? Vom Nutzen und Nachteil einer historischen Kategorie für eine Globalgeschichte. In: Ders.: Von Windhuk nach Auschwitz? Beiträge zum Verhältnis von Kolonialismus und Holocaust. Münster, S. 196–220.
- Zimmerer, Jürgen 2011c: Nationalsozialismus postkolonial. Plädoyer zur Globalisierung der deutschen Gewaltgeschichte. In: Ders.: Von Windhuk nach Auschwitz? Beiträge zum Verhältnis von Kolonialismus und Holocaust. Münster, S. 14–38.
- Žižek, Slavoy 2009: *First as Tragedy, then as Farce*. London/New York.