

Ines Maria Breinbauer
Sabine Krause
(Hrsg.)

Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung

Breinbauer / Krause
**Dekoloniales Denken in der
Lehrer:innenbildung**

Ines Maria Breinbauer
Sabine Krause
(Hrsg.)

Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung

Neue Perspektiven und Herausforderungen
für die Professionalisierung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

Der Druck wurde durch die Fakultät für Bildungswissenschaften und das Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck finanziert.

L'Université de Fribourg a financé l'accès libre à ce livre.

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6177-9 digital

doi.org/10.35468/6177

ISBN 978-3-7815-2716-4 print

Inhalt

<i>Neda Forghani-Arani, Sabine Krause, Michelle Proyer, Gertraud Kremsner, Ines Maria Breinbauer und Regina Studener-Kuras</i>	
Zum Geleit – Ein de*kolonisierender Rückblick	9

<i>Ines Maria Breinbauer</i>	
Lehrer*innenbildung dekolonisieren?! Einleitung	17

Grundsätzliches

<i>Hans Schildermans</i>	
Pädagogische Theorie und die Frage der Dekolonisierung	31

<i>Abida Malik und Georg Hans Neuweg</i>	
Epistemic Decolonization: Toils & Troubles	42

<i>Christina Gericke</i>	
Dekolonisierung als Bildungsprozess?	
Wenn das transformatorische Bildungsdenken selbst in die Krise gerät	57

Herausforderungen an Professionalisierung

<i>Sandra Altenberger</i>	
Repairing our Attitude!? Zur Bedeutung einer dekolonialen Haltung für die Lehrer*innenbildung	75

<i>Eva Bulgrin, Marcina Singh und Yusuf Sayed</i>	
University leadership views and practices about decolonising initial teacher education in Higher Education spaces in South Africa	87

<i>Tanja Obex</i>	
Dekolonisierung der Bildung für nachhaltige Entwicklung – Stimmen jenseits der <i>abyssal lines</i>	104

Die Rolle der Sprache

Nadja Thoma

Language education policies in Migrationsgesellschaften.

Überlegungen aus einer postkolonialen Perspektive 119

Nguyen Minh Salzmann-Hoang

The white educator's burden: Koloniale Kontinuitäten

im pädagogischen Sprechen über Mehrsprachigkeit 134

Ioanna Lialiou, Carolin Rotter und Nicolle Pfaff

„...eine Lehrerin darf nicht Artikelfehler machen“ –

Zur Zentralstellung der deutschen Sprache in der Qualifizierung

von geflüchteten Lehrkräften 148

Susanne Leitner

Verrückt gemacht? De*kolonisierende Perspektiven auf

psychiatrarisierende Veränderungsprozesse im sonderpädagogischen

Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung 162

Herausforderungen an Fachdidaktiken

Anke Redecker

Differenzen erfahren – Urteile hinterfragen.

Der Philosophieunterricht als Ort und Gegenstand Forschenden Lernens ... 175

Andreas Eberth

Decolonizing Geography Education?

Zur Bedeutung post- und dekolonialer Perspektiven

in der Geographiedidaktik 188

Christina Brüning

Koloniale Vergangenheit – postkoloniale Gegenwart – dekoloniale Zukunft?

Eine Analyse des Status Quo der historisch-politischen Bildung

in Schule und Hochschule 201

Malte Kleinschmidt und Dirk Lange

Mit den Widersprüchen arbeiten lernen.

Herausforderungen auf dem Weg zu einer Dekolonisierung

der politischen Lehrer*innenbildung 218

<i>Thomas Hellmuth</i> Dekolonisation der Geschichtsdidaktik	231
<i>Bettina Brandstetter, Andrea Lehner-Hartmann und David Novakovits</i> Alltagsrassismus in der Schule. Katholische Religionslehrer*innen-Bildung als Ort einer rassismuskritischen Subjektbildung	244
Autor*innenverzeichnis	257

*Neda Forghani-Arani, Sabine Krause,
Michelle Proyer, Gertraud Kremsner,
Ines Maria Breinbauer und Regina Studener-Kuras*

Zum Geleit – Ein de*kolonisierender Rückblick

Vier Jahre nach einer ersten reflektierenden Auseinandersetzung in Buchform mit dem „Zertifikatskurs für geflüchtete Lehrpersonen“ an der Universität Wien (Kremsner, Proyer & Biewer 2020) wird hier an diese Reflexionen angeschlossen. In den insgesamt fünf Jahren, in denen wir als Lehrende mit geflüchteten Lehrpersonen innerhalb des Zertifikatskurses gearbeitet haben, hielten die Gespräche und wissenschaftlich begründeten Beobachtungen unseres eigenen Tuns an, getrieben von der Dynamik, die die einzelnen Kurse jeweils hatten. Lehrende werden den Ausgangspunkt der ersten Treffen dabei nachvollziehen können: die Suche nach Rückversicherung des eigenen Tuns, die Suche nach geteilten Erfahrungen, die Frage nach der Einschätzung anderer Lehrender bei der gleichen Gruppe Studierender. Zusätzlich beschäftigten uns dabei Bemühungen der partizipativen Einbindung von (möglichen) Teilnehmenden im Verlauf der Entwicklung und Umsetzung des Kurses, was mit einem Auflösen ‚typischer‘ Positionen in der universitären Lehre einherging. Eines der über Jahre hinweg wiederkehrenden Gesprächsthemen war die anscheinend notwendig *andere* Einbettung der Inhalte der „allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ für Studierende bzw. Partizipand*innen, die eine geografisch andere wissenschaftliche Herkunft hatten, zugleich aber als Lehrpersonen in Schulen eine Expertise mitbrachten, die die schulisch in Österreich sozialisierten Studierenden nicht aufweisen.

Die etwas umständlichen Formulierungen verweisen auf die Fragwürdigkeit unserer Anliegen, Mittel und Ziele im Zertifikatskurs, die in folgender Frage gipfelten: Wurde durch diese ‚gut gemeinte‘ third mission eines *spezifischen* Kursangebots für *geflüchtete* Lehrpersonen ein koloniales (Un-)Gleichgewicht eher manifestiert oder noch tiefer eingeschrieben, z.B. auch durch die Auswahl der vermittelten thematischen Schwerpunkte, und wurde parallel dazu dekoloniale Praxis verunmöglicht? Anfänglich beschäftigte uns noch die Frage nach geeigneten Vermittlungswegen und der Blick auf die Themenauswahl: Wie vermitteln wir etwas an Personen, die ‚eigentlich schon wissen‘? Welche Inhalte werden benötigt, um vermeintliche Mängel auszugleichen oder im Schulsystem bestehen zu können? Darauf folgte die Phase der Verblendung, die überschrieben werden könnte mit

beeindruckt vom Selbstbewusstsein¹ und verloren in der Verzerrung des Dankbarkeitsnarrativs, das viele Teilnehmende gegenüber der Maßnahme entwickelten. Dicht gefolgt von der Auseinandersetzung damit, was das Alles eigentlich mit uns als Lehrenden macht, warum nicht anders über Inhalte nachgedacht wurde bzw. warum spezifische Quellen bisher außer Acht gelassen wurden.

Wann erkennt man, dass aus der bisherigen Erfahrung (als Lehrender an einer Universität oder in einer Schule) keine zuverlässige Ableitung für die aktuelle Situation gewonnen werden kann? Wie tun Professionelle, wenn deutlich ist, dass situative Performanz keine befriedigende Lösung für eine unterrichtliche Situation bereitstellt? Oder gar ein ganz anderes Verhältnis, nämlich ein neues partizipatives Miteinander gesucht wird? Und noch weiter: Wenn deutlich wird, dass situatives Wissen auf die Brüchigkeit und Begrenztheit der *eigenen* Position als Lehrende*r und Forschende*r verweist? Die Suche nach geteilten Erfahrungen und der kollegiale Austausch sind ein Weg, sich seiner fachlichen Position über eine epistemology of practice zu versichern (vgl. Schön 1983). Die zeitlich nachgeordnete (individuelle) Reflexion der Unsicherheit in der Lehrsituation kann mit Bezug auf Amann und Hirschauer (1999) zudem als Ausgangspunkt einer forschenden Haltung genommen werden: Denn eine Kultur der Forschung, so die beiden, zeichne sich durch ein „offensives Verhältnis zum Nicht-Wissen“ aus, mit dem eine Verschiebung „vom Wissen, das man hat, zu dem, was man schaffen kann“ einhergehe (Amann & Hirschauer 1999, S. 496). Die Verschiebung erfordere seitens der Forschenden zweierlei: das Eingehen von intellektuellen Risiken und Unsicherheiten sowie die Relativierung vorhandener Wissensbestände. Wie stehen nun die Erfahrungen und die forschende Haltung von Lehrenden zueinander? Wie wird es möglich, eingeschriebenes Denken und Handeln so neu zu betrachten, dass eine Verschiebung auf ein „Wissen, das man schaffen kann“ (Amann & Hirschauer 1999, S. 496) gelingt?

Irritiert durch die Asymmetrie der Positionen, Stimmen und Repräsentationen, die Unstimmigkeit der Interaktionen zwischen ‚Geber*innen‘ und ‚Empfänger*innen‘, den Nachgeschmack der zweifellos gut gemeinten Anerkennung des Potenzials und des ‚Wertes von Flüchtlingen‘, die normative Hegemonie einer singulären Epistemologie sowie die eigene strukturelle Komplizenschaft und Verwicklung in diese ethnozentrische epistemische Arroganz und auf der Suche nach Konzepten, die dabei helfen würden, die eigene Erfahrung der Aporie zu deuten, begann eine Art Erkundungsreise (Forghani-Arani 2020). Die post-/dekoloniale Linse diene dabei dazu, gelebte Erfahrung zu lesen, zu reflektieren und

1 Vgl. Beitragstitel „Ich male denen die Perspektive“, welcher auf die Aussage einer Teilnehmenden rekurriert, die auf ihre massgebende Rolle gleich zu Beginn des Praktikums verweist; in Kreamsner et al. 2020.

zu analysieren – als „tools-for-thinking“ und nicht als „description-of-truth“ (Andreotti 2011, S. 7).

Die „tools-for-thinking“ schließen eine mehrperspektivische Betrachtung der Verhältnisse ein, die sich weder auf ein *einfaches* Othering, noch auf ein Angleichen der Anderen oder ein „noch nicht“ der Anderen reduzieren lässt. Vielmehr muss die Frage gestellt werden, wer die hier beteiligten Akteur*innen sind, welche Agency sie haben bzw. ob diese zugelassen wird?

Oszillierend um Gayatri Chakravorty Spivak's Essay „Righting wrongs – Unrecht richten“ (Spivak 2008) stellt sich damit die Frage, wer denn diejenigen Personen sind, die legitimerweise (!) unterrichtend tätig sein ‚dürfen‘ – und was sie notwendigerweise mitbringen müssen, um Legitimation zugesprochen zu bekommen. Die Formulierung verweist bereits auf inhärente hegemoniale Strukturen sowohl der Lehrer*innenbildung als auch anschließender Berufsfelder. Denn es geht nicht um formale Aspekte wie etwa Zertifikate, Urkunden und Zeugnisse, sondern vielmehr um subtile, kaum definier- oder greifbare Aspekte, von denen ein Teil wohl als ‚Werte‘, ein anderer als ‚Habitus‘, ein wiederum weiterer als (Zeichen von) ‚Sozialisation‘ bezeichnet werden kann und die in ihrer Gesamtheit von Vielen wohl fälschlicherweise als ‚Kultur‘ subsumiert werden. Eben diese Aspekte sind es (zumindest auch), die eine Person im Kollegium, bei den Eltern und Schüler*innen, aber natürlich auch bei informellen Kontakten mit Schulbehörden als Lehrer*in legitimieren oder eben auch nicht. Diese Erfahrung machten auch die Teilnehmer*innen unserer Kurse.

Der Berufseinstieg und damit einhergehende Ausschlüsse der Teilnehmer*innen können nur schlecht begleitet werden, diskriminierende institutionalisierte Praxen, wie das Degradieren als „diversity worker“ (vgl. Ahmed 2012), das Sara Ahmed schon 2012 beschrieben hat, bleiben mangelhaft adressiert. Vollziehen die Absolvent*innen „diversity work“ in dem Sinne, dass sie die Normen und Werte einer Institution „nicht ganz leben“, oder in dem Sinne, dass sie die Transformation der Institution vorantreiben (Ahmed 2012)? Können sie über eine *andere* epistemology of practice (Schön 1983) eine Verschiebung von Wissensbeständen (Amann & Hirschauer 1999) anstoßen? (Noch) Wirkt die Maßnahme allerdings isoliert in Zeit und Raum. Wie weit geht die Verantwortung, wie viel Aktivismus verträgt die Akademie an diesem Punkt bzw. wie viel Akademie der Aktivismus (vgl. Joseph-Salisbury & Connelly 2021)?

Kann die strukturelle Komplizenschaft der Lehrenden an Hochschulen in normativer Hegemonie westlicher Episteme durch ein Relativieren des eigenen Wissens und der disziplinären Wissensbestände befragt werden? Oder sollte und kann im Anschluss an ein „Provincializing Europe“ (Chakrabarty 2008) die europäische Moderne und ihre kolonisierende Ausbreitung insgesamt geprüft und die historische Übersetzung und Angleichung von Wissensbeständen bzw. die Abwertung

„anderer“ Wissensbestände rückgängig gemacht werden, wie eine zu einfache Lesart von „righting wrongs“ es nahelegt?

Nick Mitchell (2015) schreibt in Bezug auf die Komplizenschaft in der Hochschulbildung:

„There is nothing about our position in the academy, however marginal, that is innocent of power, nor is there any practice that will afford us an exteriority to the historical determinations of the place from which we speak, write, research, teach, organize, and learn“ (S. 91).

Das Bewusstsein, dass unsere koloniale Verwicklung in erster Linie durch unsere strukturelle Position in Bezug auf soziale, politische und wirtschaftliche Systeme bestimmt ist und nicht durch die Auswirkungen individueller Willensentscheidungen, löst die Frage nach unserer (Ver-)antwortung nicht auf – und das Schreiben darüber auch nicht; ‚westliche‘ Wissenschaftler*innen (jeder ethnisch/nationalen Herkunft) werden – vermutlich teilweise zu Recht – dafür kritisiert, dass sie die postkoloniale Position selektiv aufgreifen und instrumentalisieren, um „professional kudos or a boost in their reputations for being so sensitive or self-aware“ zu erlangen (Tuck & Yang 2012, S. 10).

Die Überlegungen zur De*kolonialisierung der Lehrer*innenbildung stammen weder aus der Ablehnung der Bildungsinstitutionen und Traditionen, Werte, Positionen und Praktiken, in denen wir verwurzelt sind, noch sind sie als Geständnis eigener Verwicklung auf der Suche nach Ablösung gemeint oder als pauschales mea culpa. Vielmehr dient diese diskursive Praxis als Mittel zu einem breiteren und tieferen Gespräch. Suriamurthe Moonsamy Maistry (2019) beschreibt „*a state of complicity by default*“ (S. 181); sie verwendet den Ausdruck um anzudeuten, dass westliche Wissenschaftler*innen in gewisser Weise an der Aufrechterhaltung der Kolonialität beteiligt sind, da dies das theoretische Zuhause ist, in dem sie aufgewachsen sind. Die intellektuelle Kritik an diesem „Haus“ geht nicht immer notwendigerweise mit dem Wunsch oder der Fähigkeit einher, außerhalb seiner Mauern zu leben, vor allem, wenn eine andere Art von Unterkunft noch nicht vorliegt. Wenn wir akzeptieren, dass wir in einem kolonialen Gefüge leben, das eigentlich unhaltbar ist – und dies schließt unser universitäres fachliches Zuhause ein –, und wenn wir an transformativen Prozessen dieses Gefüges interessiert sind, dann sind wir wohl in den Anfängen eines kollektiven Lernens: „Das Neue wird noch nicht verstanden, dem Alten wird nicht mehr getraut.“ (Meyer-Drawe 2005, S. 32)

Dies mündet in der Frage, ob unser Handeln in der konkreten Maßnahme zur Re-Qualifizierung von Lehrpersonen sogar zum Beibehalten des status quo beigetragen hat, wie oben angedeutet. Wurden politische Verfehlungen, Mängel und Leerstellen also prekär versorgt oder verschleiert und die De*qualifizierung nicht aktiv bekämpft? Vorstellungen darüber, dass Alumni des Zertifikatskurses ihr Stu-

dium weiterführen und als Lehrpersonen in ihren Beruf zurückkehren, haben sich aus unterschiedlichen Gründen für viele Absolvent*innen zerschlagen.

Die Frage danach, ob Absolvent*innen Pädagog*innen zweiter Klasse bleiben, steht zudem im Raum. Auch jene danach, ob die Diversifizierung des Lehrkörpers tatsächlich eine geeignete Antwort auf Ungleichgewichte in der schulischen Begleitung einer divers bleibenden Schüler*innenschaft bringt. Im Nachgang eine naiv erscheinende Frage, die bereits von zahlreichen Kolleg*innen kritisch thematisiert wurde (z.B. Karakaşoğlu, Wojciechowicz & Gruhn 2013, 70):

„Lehrpersonen mit Migrationshintergrund werden in der Öffentlichkeit oftmals als ideales Personal für eine Chancengleichheit herstellende pädagogische Arbeit angesehen. Ihre Schlüsselfunktion bezieht sich unter anderem auf die Unterstützung des Kollegiums in der Zusammenarbeit mit den Eltern mit Migrationshintergrund und die Verbreitung einer allgemeinen Wertschätzungskultur der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit.“

Die Reduktion der Kompetenzen auf den sprachlichen Kontext oder die angebliche kulturelle Nähe resoniert mit der vermeintlichen Notwendigkeit der pädagogischen Nachrüstung für den Einsatz im österreichischen Schulkontext und darüber hinaus, die aus einer dekolonialen Perspektive jedenfalls einer weiterführenden Reflexion bedarf.

Die hier sehr knapp und cursorisch zusammengetragenen Positionen, die sich an einer fragend dekolonisierenden Perspektive auf die Lehrer*innenbildung versuchen, entwickelten sich angesichts der genannten Fragen, Ziele und Anliegen des Kurses. Die im Buch versammelten Beiträge zeigen auf ihre je eigene Weise einen Zugang zum Thema. In ihnen wird deutlich, wie breit die Debatte in Bezug auf De*koloniales geführt werden kann; sie verweisen aber auch darauf, dass eine Beschäftigung mit akademischen und epistemischen Ungerechtigkeiten gerade erst am Anfang steht.

Für den Beginn und das Anhalten der Reflexionen im Rahmen des Zertifikatskurses und darüber hinaus danken wir insbesondere Matthias Müller, Helene Aigner, Michael Doblmaier, Jacqueline Hackl, Jelena Stanisic und Anna-Sophia Montini, Camilla Pellech und Tina Obermayr, die mit ihrem administrativen Geschick viele Diskussionsräume ermöglicht haben. Den Teilnehmenden der vier Kurse für die Bereitschaft sich immer wieder auf Reflexion einzulassen. Den zusätzlichen Lehrenden im Kurs, allen voran Gottfried Biewer und Raphael Zahnd, und den Gastvortragenden, die Anstöße und Impulse gaben, die in den Überlegungen nachhallen.

Neben zahlreichen anderen Institutionen, seien hier beispielhaft die Kontakte in Bildungsdirektion der Stadt Wien und Mentor*innen in den verschiedenen Schulen erwähnt, die Einblicke gewährten und zu Reflexion anregten.

Literatur

- Ahmed, Sara (2012): *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham/London: Duke University Press.
- Amann, Klaus & Hirschauer, Stefan (1999): *Soziologie treiben. Für eine Kultur der Forschung*. In: *Soziale Welt* 50, S. 495–506.
- Andreotti, Vanessa (2011): *Actionable Postcolonial Theory in Education*. New York/London: Palgrave.
- Chakrabarty, Dipesh (2008): *Provincializing Europe*. New edition with a new preface by the author. New York: Princeton University Press.
- Forghani-Arani, Neda (2020): *Lived Experience of Teaching Displaced Teachers: A Postcolonial Reading of Positions, Voices and Representations*. In: Kremsner, Gertraud; Proyer, Michelle & Biewer, Gottfried (Hrsg.): *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 115–120.
- Joseph-Salisbury, Remi & Connelly, Laura (2021): *Anti-Racist Scholar-activism*. United Kingdom: Manchester University Press.
- Karakaşoğlu, Yasemin; Wojciechowicz, Anna & Gruhn, Mirja (2013): *Zum Stellenwert von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund im Rahmen interkultureller Schulentwicklungsprozesse*. In: Bräü, Karin et al. (Hrsg.) (2013): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 69–83.
- Kremsner, Gertraud; Proyer, Michelle & Biewer, Gottfried (Hrsg.) (2020): *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht: Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Maistry, Suriamurthe Moonsamy (2019): *The higher education decolonisation project: Negotiating cognitive dissonance*. In: *Transformation: Critical Perspectives on Southern Africa* 100, Heft 1, S. 179–189.
- Meyer-Drawe, Käte (2005): *Anfänge des Lernens*. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 49. Weinheim u.a.: Beltz, S. 24–37.
- Mitchell, Nick (2015): *(Critical ethnic studies) intellectual*. In: *Critical Ethnic Studies* 1, Heft 1, S. 86–94.
- Tuck, Eve, & Yang, K. Wayne (2012): *Decolonization is not a metaphor*. In: *Decolonization: Indigeneity, Education, and Society* 1, Heft 1, 1–40.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think Action*. London/New York: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Righting Wrongs–Unrecht richten* (aus d. Engl. von Sonja Finck und Janet Keim). Zürich/Berlin: diaphanes.

Autor*innen

Forghani-Arani, Neda, Mag.a. Dr.in

ORCID: 0000-0002-0787-0549

Senior Lecturer am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien.

Forschungsschwerpunkte: Lehrer*innenbildung und Lehrer*innenbildungsforschung, Schulpädagogik, pädagogischer Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt, global citizenship education, Trauma-informierte Schule.

neda.forghani-arani@univie.ac.at

Krause, Sabine, Prof.in Dr.in

ORCID: 0000-0003-3893-3984

Ordentliche Professorin am Departement für Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg, Schweiz.

Forschungsschwerpunkte: Grenzen (in) der Bildungswissenschaft; Fotografie als Zugang und Erkenntnisweg in der Bildungswissenschaft; detoxing narratives – Narrative als bildungswissenschaftliche Herausforderung; De*colonial thinking and reasoning in education; Professionalisierung und Lehrer*innenbildung be- und überdenken.

sabine.krause@unifr.ch

Proyer, Michelle, Prof.in Dr.in

ORCID: 0000-0002-0100-7154

Universität Luxembourg

Forschungsschwerpunkte: Inklusion und Diversität.

michelle.proyer@uni.lu

Kremsner, Gertraud, Prof.in Dr.in

ORCID: 0000-0002-3697-3766

Universitätsprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt auf Pädagogische Professionalität im Kontext (schulischer) Heterogenität und Inklusion an der Universität Koblenz.

Forschungsschwerpunkte: Partizipative und Inklusive Forschung und Hochschullehre, Dis/Ability Studies (in Education), Inklusion und Exklusion in pädagogischen Feldern.

gkremsner@uni-koblenz.de

Breinbauer, Ines Maria, Univ.Prof.i.R., Mag.a. Dr.in

ORCID: 0009-0008-3950-2231

Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.

Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Wissenschaftstheorie der Bildungswissenschaft, Ethik.

ines.maria.breinbauer@univie.ac.at

Studener-Kuras, Regina, Mag, MA

Senior Scientist am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.

Forschungsschwerpunkte: Kindliche Entwicklung, psychoanalytisch pädagogische Beratung, Belastungserfahrung und Verlust in der Kindheit, Lehren und Lernen im Kontext von Trauma.

regina.studener@univie.ac.at

Ines Maria Breinbauer

Lehrer*innenbildung dekolonisieren?! Einleitung¹

Blinde Flecken der Pädagogik der Moderne

Seit rund 50 Jahren gibt es einen sich verdichtenden Diskurs über „blinde Flecken“ der Pädagogik der Moderne: Es werden Leerstellen im fachspezifischen Diskurs aufgesucht, in der Erwartung, die gesellschaftlichen Lage und den Begründungsstatus der Disziplin klären zu können. Hat schon Heydorn (1970) auf den „Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft“ aufmerksam gemacht, Fischer (1978) „Schule als parapädagogische Organisation“ apostrophiert, so hat Meyer-Drawe (1990) in den „Illusionen von Autonomie“ einen Grundbegriff der Pädagogik problematisiert, weil der Anspruch auf Autonomie im Verlauf der bürgerlichen Gesellschaft mit dem zunehmenden Unsichtbarwerden heteronomer Bestimmungen seine oppositionelle Kraft eingebüßt habe, so dass „Selbstbestimmung und Fremdbestimmung immer weniger in ihrer Unterschiedenheit zu erkennen sind“ (ebd., S.8). Die Reihe der Beispiele ließe sich mit weiteren bekannten Titeln fortsetzen, in denen vor allem hegemoniale Verständnisse und Prämissen der neuzeitlichen Pädagogik eine Problematisierung erfahren (vgl. Schäfer & Wimmer 2003) oder – in Auseinandersetzung mit Überlegungen von Michel Foucault – eine machttheoretische Auslegung der Idee der Bildung angestoßen wird (z.B. Ricken 2006). Es ist die Spannung zwischen sozialen Ordnungen und Subjektbildungsprozessen, die auf diese Weise in den Fokus gerät.

Der vorliegende Band lenkt den Blick auf eine *spezifische* Leerstelle, die auch für Pädagogik und Bildungswissenschaft dann höchst bedeutsam ist, wenn sie ihre Aufmerksamkeit auf empirische, historisch gewachsene Bedingungen ihres Denkens und Tuns, also auf die Frage der Genese von Wissensformen und Geltungsansprüchen richtet, die deren Legitimation brüchig werden lässt. Dieser Blickwechsel gilt den *kolonialen Strukturen*, die, so die Annahme, das Wissenschafts- und Bildungssystem durchziehen. Wenn diese Annahme gilt, dann sollten solche „koloniale Strukturen“ und ihr Wirksamwerden entdeckt und nach Möglichkeit unterbunden werden, weil es weder für das Wissenschafts- noch für das Bildungssystem angebracht ist, wenn nicht durchschaute Prämissen ihre Gel-

1 Ich danke Neda Forghani-Arani (Wien) und Hartmut Meyer-Wolters (Köln) für wesentliche Anregungen.

tungsansprüche fraglich werden lassen. Damit stellt sich eine Reihe von Folgefragen: Was ist – in diesem Zusammenhang – unter Kolonialität zu verstehen? Wie und wo kann sie entdeckt werden? Warum wird sie als problematisch angesehen? Kann sie in Schranken gewiesen, gar aufgehoben oder vermieden, werden? Wenn ja, auf welche Weise? Wenn nein, warum nicht? Und warum sollten sich gerade Pädagog*innen/ Bildungswissenschaftler*innen des Themas annehmen? Diese Fragen greifen die folgenden Ausführungen auf und verweisen exemplarisch auf Antworten der Autor*innen dieses Bandes.

Es spricht einiges dafür, die obige Annahme ernst zu nehmen. Wenn man der Frage nachgeht, unter welchen historischen Bedingungen wissenschaftliche Pädagogik breiter Fuß fassen konnte, dann stößt man auf den Zusammenhang zwischen der Ausformung des modernen westeuropäischen Staatsmodells und jener der pädagogischen Wissenschaftsdisziplin. Kerstin Jergus beschreibt diesen Zusammenhang wie folgt: „In der Verflechtung von Nationenbildung und Pädagogisierung des Individuums legitimierten die Überlegenheitsansprüche moderner Wissensformen Praktiken der Zivilisierung, Unterweisung und Verbesserung der ‚Anderen‘ (vgl. Messerschmidt 2009; Wimmer 2007). Die Pädagogik als Theorie und Praxis gewann in der universalistisch konzipierten Form des menschlichen Subjekts und dessen pädagogischer Hervorbringung ihren Anlass wie auch ihre Rechtfertigung.“ (Jergus 2017, S. 298) Ein Blick in die „Geschichte der Pädagogik, ihre Praxen, ihre dominanten Paradigmen und ihre Institutionen“ gewähre, so Maria de Mar Castro Varela (2016a, S. 48), „uns einen Einblick in Erziehung als soziale Technik und Bildung als politische Strategie“. Pädagogik hat sich als Praxis der Zivilisierung auch dem Kolonialismus angeboten, galten doch die Kolonisierten als rückständig und als führungsbedürftig gemäß europäischen Rationalitätsstandards.² So kann man nach Castro Varela auch davon sprechen, dass „die Etablierung einer kolonialen Pädagogik von enormer Bedeutung für die Aufrechterhaltung der Gewaltherrschaft war und Hand in Hand mit der Ausformulierung pädagogischer Prinzipien in Europa ging, die heute noch leitend sind“ (Castro Varela 2016b, S. 152). Die gegenwärtigen Migrationsbewegungen seien eine ständige Erinnerung an die Gewalt, die diese Form der Migration in Gang gesetzt hat (vgl. ebd.). Auch wenn das bloße Umdrehen tradierter Skripte durch dekoloniale Kritik nicht notwendigerweise zu einer Transformation führt, kann es doch ein erster Schritt sein, sie zu entnaturalisieren, ihrer vermeintlichen Selbstverständlichkeit und Alternativlosigkeit zu entkleiden, und auf die Möglichkeit und Notwendigkeit völlig anderer Skripte hinzuweisen. Indem in diesem Band die koloniale Konstitution der universitären Lehrer*innenbildung thematisiert

2 Dass sich daran bis heute nicht so viel geändert hat, zeigen die Erfahrungen, die Sieglinde Jornitz 2015 bei einem Forschungsaufenthalt in Tansania gemacht hat.

wird, werden auch die Grenzen jener Bemühungen um eine Dekolonisierung der Hochschulgeschichte ins Licht gerückt, die marginalisierte Gruppen einfach als vorübergehend ausgeschlossene Parteien in die Mainstream-Geschichtsnarrative einzubeziehen versuchen. In diesen Erzählungen wird davon ausgegangen, dass die Inklusion marginalisierter Gruppen, z.B. geflüchteter Lehrpersonen, durch universitäre Bildung erreicht wird, und dass dies der einzig gangbare Weg nach vorne ist (vgl. Zum Geleit, in diesem Band). Ist nicht vielmehr der Frage nachzugehen, *wie* diese Narrative von Inklusion und Exklusion sowohl die Entstehung als auch die Aufrechterhaltung der kolonialen Vorherrschaft im Hochschulwesen aber auch im Allgemeinen festschreiben (vgl. Stein 2022)?!

Während man in der öffentlichen Diskussion immer wieder auf Beispiele eines aufkommenden Problembewusstseins stößt, wie z.B. in der Frage der Rückgabe von Kulturgütern, der Umbenennung von Straßen, der Kontroverse um Identitätspolitik oder (aktuell) um das russische Kulturerbe³, werden epistemologische und strukturelle Konsequenzen von Kolonialisierung nicht in allen Teilbereichen der Bildungswissenschaft mit der nötigen schmerzlichen Radikalität durchdacht. Sandra Altenberger (in diesem Band) spricht geradezu von einer Ambivalenz zwischen (populärer) Sichtbarkeit und (struktureller) Unsichtbarkeit von Kolonialisierung. Die Involviertheit des pädagogischen Denkens in die europäische Moderne kann nämlich grundsätzliche Zweifel daran aufkommen lassen, ob Pädagogik, wie propioniert, der Humanisierung dient, ja dienen kann. Zweifel daran, ob die Modernisierung der Gesellschaft wirklich den Zielen einer Humanisierung dient, haben z.B. Michael Wimmer schon 1988 zu der *epistemologisch* gemeinten Frage geführt, wie man einen Diskurs weiterführen kann, „der zwar programmatisch die Humanisierung der Welt zum Ziel hatte, der aber weder den Rückfall in die Barbarei voraussehen, geschweige denn verhindern konnte, noch die Technisierung der Welt als Preis für deren Zivilisierung“ (Wimmer 1988, Vorwort, o.S.). Vanessa Andreotti's Actionable Postcolonial Theory in Education⁴ (2011) bietet einen Überblick über einen diskursiven Strang der postkolonialen Theorie und ihre Operationalisierung in der Bildungsforschung und -praxis. Aus dieser Perspektive besteht ein Hauptanliegen der dekolonialen Kritik darin, die Möglichkeit zu eröffnen, eine zwanglose Beziehung oder einen Dialog mit dem ausgeschlossenen ‚Anderen‘ des westlichen Humanismus

3 Dieses Beispiel zeigt ebenso die historische Kontingenz von De-Kolonialisierungsbemühungen wie die Schwierigkeit der Grenzziehung (gilt Alexander Puschkin als Schriftsteller oder ist er Symbol für kulturelle Dominanz der russischen Kultur; ist das forcierte Ersetzen russischer durch ukrainische Schriftsteller eine problematische Nationalisierung?).

4 Es verdient beachtet zu werden, wie Vanessa Andreotti mit der ambivalenten Bedeutung des Wortes *actionable* spielt. Sie geht in der Einleitung darauf ein, dass sie damit das produktive Potenzial der postkolonialen Theorie unterstreichen will, Engstirnigkeit aufzubrechen und bedeutende Veränderungen im Denken und in der Praxis der Bildung hervorzurufen.

zu theoretisieren (vgl. Gandhi 1998) und Bedingungen zu schaffen, um durch die historischen Ungleichgewichte und kulturellen Ungleichheiten, die durch die koloniale Begegnung entstanden sind, hindurch und somit aus ihnen heraus zu denken (vgl. Gandhi 1998). Ziel einer solchen Theoriebildung sei es nicht, den westlichen Humanismus und das Erbe der europäischen Aufklärung zu delegitimieren oder zu verwerfen, sondern sich mit den von ihnen auferlegten Grenzen auseinanderzusetzen und zu versuchen, die Epistemologien von innen heraus zu transformieren und zu pluralisieren (vgl. Andreotti 2011, S. 1). Pluralisierung ist für manche Autor*innen eine erste Antwort. Radikaler sieht das Edgar Forster. Im Rahmen einer umfassenden Würdigung des Werkes von Michael Wimmer gibt er einen „Ausblick auf das Ende des kolonialen Denkens“ (Forster 2017) und postuliert, inspiriert durch Walter Mignolo (2012), nicht weniger als einen epistemologischen Bruch.⁵ Diese Konsequenz sei zu ziehen wegen des systematischen Zusammenhangs zwischen der europäischen Moderne und Gewalt in ihren verschiedenen Formen, und der Involviertheit des pädagogischen Denkens in diese europäische Moderne.⁶ Er weiß dabei freilich, dass das Ende des kolonialen Denkens ein „imaginatives Unterfangen“ ist, „denn der Abschied vom kolonialen Denken bedeutet das Ende der europäischen Moderne“ (ebd., S. 187). Auf der Grundlage dieser grundlegenden dekolonialen Einsicht wären überkommene Annahmen über die Beziehung zwischen der Vergangenheit und der Zukunft der universitären Lehrer*innenbildung zu überdenken, damit wir die verfügbaren Vorstellungen für die Zukunft pluralisieren können (vgl. Barnett, 2012, 2014; vgl. Stein, 2022, 2019).

Logik der Kolonialität

Unter Kolonialität⁷ wird im Allgemeinen das strukturelle Weiterleben kolonialistischer Muster auch nach dem Ende kolonialer Herrschaft verstanden, das vor allem in Politik, Ökonomie und Kultur sichtbar wird. Für Mignolo bedeutet die Beschäftigung mit der „Logik der Kolonialität“ das Aufarbeiten der Geschichte des Kapitalismus, der dauerhaften Präsenz kultureller Klassifikationen und die Bearbeitung der epistemischen Grundlagen des Denkens, in denen sich diese Be-

5 Der Begriff entstammt der Tradition der Historischen Epistemologie, namentlich von Gaston Bachelard (1998), und wird bei ihm als „kollektive, kognitive Reorganisation der Wissensordnung“ beschrieben. (vgl. Diaz-Bone 2007) Bachelard wird als Vorläufer dekonstruktivistischer Lektüren betrachtet; Foucault hat seine Anregungen aufgegriffen und verschärfend transformiert.

6 Dieser Zusammenhang kann hier nicht entfaltet werden. Er ist nachlesbar z.B. bei Kastner & Waibel (2012).

7 Der peruanische Soziologe Anibal Quijano (2000), auf den dieser Begriff zurück geht, spricht davon, dass Menschen durch drei Kategorien klassifiziert seien und sich durch diese selbst klassifizieren, nämlich durch Arbeit, Ethnizität und Geschlecht (vgl. Kastner & Waibel 2012, S. 11f).

reiche auch verknüpfen (vgl. Kastner & Waibel 2012, S.18).⁸ Allgemein bezieht sich Kolonialisierung auf Auffassungen, Haltungen und diese zum Ausdruck bringende Praktiken, in denen Bemächtigung, Unterordnung oder Diskriminierung zum Ausdruck kommt. Diese richten sich v.a. gegen Menschen, die aufgrund kultureller Zuschreibungen als „anders“ betrachtet werden.

Im Zusammenhang einer Studie zu Globalem Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung, in der sie nachweist, wie sehr beides unter eurozentristischen Entwicklungsimperativen steht, fordert Chandra-Milena Danielzik (2013), „den universalen Charakter europäischer Entwicklungsimperative zu dekonstruieren und dadurch Europa als Norm schaffendes Zentrum zu dezentralisieren“ (ebd., S.32). Sie findet dafür die einprägsame Formulierung, man müsse „den Boden unter den Füßen bewusst ins Wanken bringen“ (ebd.). In diesem Sinne bringen die Autor*innen des vorliegenden Sammelbandes den „Boden unter den Füßen ... ins Wanken“, indem sie jenen Denk- und Handlungsmustern und deren institutionellen Rahmungen nachspüren, die kolonialer Logik folgen, und z.B. eigene gegenüber anderen Wissenskulturen epistemisch (und disziplinpolitisch) absichern, tradierte Kategorien ontologisieren, etablierte Legitimationsmodi fortschreiben. Man denke an die Rezeption oder das Ignorieren bestimmter Literatur und Konzepte oder an die Dominanz epistemologischer Referenzen (z.B. Zitierkartelle) (vgl. Iris Clemens 2022) u.a.m.. Bleiben Art und Weise des Generierens und Tradierens von Wissen im bildungswissenschaftlichen wie im fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteil der Lehrer*innenbildung unthematisch und unreflektiert, kann dies als Weiterwirken auch von Kolonialisierung verstanden werden.

Einen guten Überblick über die Anregungen, die postkoloniale TheoretikerInnen in den internationalen Diskurs einbringen, kann man sich auch anhand einiger deutschsprachiger Einführungen verschaffen.⁹

⁸ Vgl. auch den Beitrag von Hans Schildermans in diesem Band.

⁹ Zum Beispiel Castro Varela, Maria do Mar & Dhawan, Nikita (2020) (Hrsg.): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung 3. aktual. Aufl.. Bielefeld: transcript Verlag. Die Autorinnen diskutieren drei prominente „postkoloniale Stimmen“: Edward Said, Gayatri Spivak und Homi Bhabha. Reuter, Julia & Karentzos, Alexandra (2012): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV). Dieser Band gibt einen etwas breiteren orientierenden Überblick (Edward W. Said, Homi K. Bhabha, Gayatri Chakravorty Spivak, Stuart Hall, bell hooks). Kerner, Ina (2013): Postkoloniale Theorien zur Einführung. Hamburg: Junius. Im vorliegenden Band rekapituliert und kontextualisiert Sandra Altenberger knapp die Differenz zwischen postkolonialen und dekolonialen Perspektiven.

Praktiken der De*kolonisierung

Einige Autor*innen dieses Bandes setzen diese Schriften als bekannt voraus und knüpfen mit eigenen Akzentuierungen daran an: Geschichtsdidaktiker, wie z.B. Thomas Hellmuth, grenzen sich von Auffassungen von Geschichte ab, die der Legitimierung europäischer kolonialer Bestrebungen dienen und sehen das Unterrichtsfach Geschichte in der Pflicht, dem gedankenlosen Fortschreiben von Kolonisierung entgegen zu treten. In ähnlicher Weise sehen auch Geographiedidaktiker, wie z.B. Andreas Eberth, die Disziplin Geographie mit ihren Subdisziplinen Kartographie oder Wirtschaftsgeographie mit Kolonialpolitik verwickelt. Aus postkolonialer Perspektive reflektiert, fällt in den Fachdidaktiken das Othe-
ring (VerAndern) als das Herstellen eines vermeintlich Anderen ebenso auf wie in Bemühungen um sonderpädagogische Förderung (vgl. den Beitrag von Susanne Leitner).

Wenn Kolonialisierung als Bewegung von oben nach unten wirkt, nach Mignolo (2012, S.188) „ausgehend von der Kontrolle der (politischen) Autorität und der Ökonomie“, dann verläuft die „Dekolonisierung von Sein und Wissen ... von unten nach oben, von der aktiven zivilen Gesellschaft hin zur imperialen Kontrolle von Autorität und Ökonomie“ (ebd.) Sie „verkehrt die Ethiken und Politiken der Erkenntnis“ (ebd., S. 72). De*kolonialisierung als Gegenbewegung sucht (kolonialisierende) Formen der Wissensproduktion und deren Rahmenbedingungen auf, um deren stille Hegemonie zu brechen und alternative Praktiken sichtbar zu machen und einzuleiten. Sie richtet sich v.a. auf die Veränderung jener Ordnungen, die das Wahrnehmen, Denken und Handeln strukturieren. De*kolonialisierung wird vielfach als eine intellektuelle Intervention (vgl. Iris Clemens 2022) verstanden, die z.B. im Kontext der Migrationsgesellschaft mit der (Auf-)Forderung einhergeht, koloniale Gewalt- und Machtverhältnisse in ihren transnationalen historischen Verflechtungen und ihren bis in die Gegenwart reichenden Nachwirkungen zu rekonstruieren.

Auch diese Gegenbewegung wird von den Autor*innen dieses Bandes in unterschiedlicher Weise konzipiert: Sei es, wie auch von Spivak vorgeschlagen, als *Ver-Lernen* (vgl. Nguyen Minh Salzmann-Hoang, Sandra Altenberger, Malte Kleinschmidt und Dirk Lange in diesem Band), als *Repairing*, einer aktiven und reflexiven Haltung des *Umdeutens* (vgl. Sandra Altenberger); Politikdidaktiker, wie Malte Kleinschmidt und Dirk Lange (in diesem Band), verstehen Dekolonisation mit Bezug auf ihr Fach als *Unterlaufen* oder *Transformieren* kolonialer Strukturen der Gegenwart, das auch als „*befreiende Bildungsarbeit*“ im Sinne Paolo Freires verstanden werden könne; Christina Gericke als Allgemeine Erziehungswissenschaftlerin und Thomas Hellmuth als Geschichtsdidaktiker sprechen von der *Dekonstruktion von Kernkonzepten*, sei es das Verständnis von Subjekt, Identität

tität, Rasse u.a.m. (in diesem Band); Nadja Thoma (in diesem Band) stellt das Erfordernis heraus, die *Exklusionsmechanismen zu reflektieren*, die mit der Verteilung von Schüler*innen entlang natio-ethno-lingualer Kategorien in Schulklassen verbunden sind; Bettina Brandstetter, Andrea Lehner-Hartmann und David Novakovits (in diesem Band) fordern *Rassismussensibilisierung und -kritik* ein und machen Vorschläge dazu. Eine „*Epistemologie abwesender Wissensformen*“ schlägt Tanja Obex vor, Anke Redecker lässt ihre Studierenden den kolonialisierenden Charakter der Studien der moralischen Entwicklung nach Kohlberg entdecken, Christina Gericke unterzieht den transformatorischen Bildungsbegriff von Hans-Christoph Koller einer post- und dekolonialen Lektüre. Als „dunkle Seite der Pädagogik“ macht Hans Schildermans bei Achille Mbembe (2017) die Begriffe des Universalismus, Humanismus, des Fortschritts und der Kritik aus, und setzt sich kritisch mit Boaventura de Sousa Santos' Vorschlägen auseinander, dem modern-kolonialen Denkschema zu entkommen. Dabei wird einmal mehr deutlich, dass Kritik nicht mehr gegen die bestehende soziale Ordnung und Macht eingesetzt werden kann, weil sie längst selber Teil dieser Ordnung und Macht geworden ist.

Die Rolle von language education policies

Für eine konsequente Beschäftigung mit Kolonisation/De*kolonisation verdient die Rolle der Sprache eine besondere Aufmerksamkeit. Die selbstverständliche Favorisierung der Muttersprache spielt nicht nur eine entscheidende Rolle für die Vermittlung und Befestigung nationaler Identität. Sie bestimmt auch den Ein- bzw. Ausgrenzungsmodus, in dem über „die Anderen“ (Geflüchtete, Menschen mit besonderen Bedürfnissen, Menschen aus anderen Kulturen u.a.m.) verfügt wird. Diesbezüglich ist mehr Selbstbeobachtung angezeigt, um den imperialen Blick wahrzunehmen und in der Folge abzubauen. Drei Beiträge des Bandes nehmen die language education policies unter die Lupe und widmen sich den Herausforderungen de*kolonialer Praxis im Kontext von Mehrsprachigkeit. Nadja Thoma ist es ein Anliegen, angehende Lehrer*innen zu (selbst-)kritischer Reflexion von language education policies anzuleiten und deren (spätere) Umsetzung in der pädagogischen (und schuladministrativen) Praxis zu unterstützen. Nguyen Minh Salzmann-Hoang analysiert *Koloniale Kontinuitäten im pädagogischen Sprechen über Mehrsprachigkeit* und prüft Möglichkeiten, der Reproduktion der Differenzordnung ‚Sprache‘ in Lernräumen entgegenzuwirken. Ioanna Lialiou, Carolin Rotter und Nicolle Pfaff problematisieren vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen in einem Qualifizierungsprogramm für geflüchtete Lehrkräfte an der Universität Duisburg-Essen die Geringschätzung der von den Teilnehmer*innen mitgebrachten professionellen Expertise gegenüber der Dominanz ihrer Adres-

sierung als Sprachenlerner*innen in Hinblick auf ihre Tätigkeit in der monolingualen Schule in der deutschen Migrationsgesellschaft (vgl. auch „Zum Geleit“).

Die Rolle des Bildungssystems

Mit Postkolonialen Perspektiven und Dekolonisierungsansätzen sind Fragen verbunden, die auch die Universität als Ort der Wissensproduktion und -kanonisierung und insbesondere auch die Lehrer*innenbildung in ihrer zentralen Rolle als Ort der Weitergabe von Wissen betreffen. So sehr es zutrifft, dass sowohl Bildungswissenschaft als auch Unterrichtsfächer in ihren konzeptionellen Denkvorstellungen und epistemologischen Grundlagen selbst unbemerkt zur Legitimation von Hierarchien und Dominanzverhältnissen beitragen können, so wichtig ist es, auch die *institutionellen* Rahmenbedingungen mit in den Blick zu nehmen. So könnte man z.B. mit Blick auf die aktuelle Gestalt der Universität, in der Wettbewerb, Drittmittelforschung und Marktorientierung dominieren, die Frage stellen, ob nicht neue Formen von Kolonisierung Platz greifen, die ihre Wurzeln im Kapitalismus und Neoliberalismus haben. Sie bedarf allerdings noch der Untersuchung. Bulgrin, Singh & Sayed (in diesem Band) versuchen herauszufinden, ob Lehramtsstudierende dafür sensibilisiert werden, wie ein de*koloniales Bildungssystem aussehen kann. Einsatzort ihrer Fallstudie ist Südafrika, die Interviewpersonen sind Verantwortliche für Lehrerbildung auf unterschiedlichen Ebenen der universitären Hierarchie. Ihre Erfahrungen geben Anlass zu zweifeln, ob Institutionen in der Lage sind, Curricula selbstbewusster zu de*kolonisieren. Sensibilität für diese Problematik scheint auch angezeigt vor dem Hintergrund der Ambition der OECD, mit dem Projekt „Future of Education and Skills 2030“ eine globale Referenz für die Neugestaltung der Lehrpläne einzurichten.¹⁰ Kritische Bildungsforschung wird zu beobachten haben, ob diese Bemühungen auf eine großangelegte Form curricularer Kolonialisierung hinauslaufen; eine weitere noch offene Forschungsaufgabe.

Vorbehalte gegen ein eilfertiges Bekenntnis zum „Dekolonialisieren“

Die meisten Beiträge des vorliegenden Bandes nehmen die Rede von De*kolonialisierung konstruktiv auf und suchen in ihrem Bereich nach Möglichkeiten, diese unter gegebenen Rahmenbedingungen zu realisieren. Bei der Lektüre einzelner Beiträge kann die Überlegung aufkommen, ob es des Rückgriffs auf das Narrativ Kolonialisierung/Entkolonialisierung denn überhaupt bedarf. Es kann

10 <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>

nicht ausgeschlossen werden, dass Bildungswissenschaftler*innen mit dem Aufgreifen dieser Thematik und dem eifertigen Suchen nach „Anwendungsgebieten“ einmal mehr nur einen neuen Diskurs anfachen, unter Beweis stellen, dass sie das neue Sprachspiel beherrschen und auf der Höhe der Zeit sind. Der Einsatz und die Etablierung des nunmehr neu gewonnenen Sortierkriteriums kann (erneut) „kolonialisierend“ zur Unterscheidung von wichtigen und unwichtigen, aktuellen und obsoleten Beiträgen herangezogen werden. Strenge Kritiker dieser Ambitionen können den Vorwurf der Cultural Appropriation vorbringen und den PropONENTEN ein entweder naives oder dreistes Blackfacing vorwerfen.

Einer allzu vollmundigen Rede von De*kolonialisierung tritt auch Hans Schildermans *Pädagogische Theorie und die Frage der Dekolonisierung* entgegen, wenn er den Beitrag des Dekolonisierungsdenkens für die Pädagogik ausdrücklich untersucht, – und nicht vorbehaltlos affirmiert. Mit einer Problematisierung der Kritik eröffne sich, wie er ausführt, eine neue Perspektive auf die De*kolonisierung der Pädagogik. Abida Malik und Georg Hans Neuweg gehen in ihrem Beitrag *Epistemic Decolonization: Toils & Troubles* inhärenten logischen und praktischen Problemen des Konzepts der De*kolonisation in Erkenntnis- und Bildungstheorie nach. Sie bezweifeln die Praktikabilität epistemischer De*kolonisierung innerhalb der akademischen Lehrer*innenausbildung (vgl. auch Bulgrin, Singh & Sayed, in diesem Band) und zeigen auf, dass die Forderung nach De*kolonisierung selbst kontraproduktiv sein kann. Der Beitrag gibt den Befürwortern der epistemischen De*kolonialisierung einiges zu denken auf. Ihr Einwand entkräftet nicht die Forderung nach De*kolonisation, so sie denn gut begründet ist. Sie sprechen aber ein Problem an, das für jede ethische Forderung gilt: Sie bringt die Realität in eine Spannung zu den in ihr liegenden Möglichkeiten. Doch gerade, wenn man den Satz „ultra posse nemo tenetur“ (jenseits des Möglichen ist niemand zu etwas gehalten) ernst nimmt, kann ein Band wie dieser dank der vielen Anregungen in den einzelnen Beiträgen dazu beitragen, den Spielraum der professionellen Möglichkeiten zu erweitern.

De*koloniale Pädagogik muss wohl als ein unabgeschlossenes und – gewichtiger – unabschließbares Projekt (vgl. auch Forster 2017) verstanden werden! Das Reparieren wird nie endgültig sein können (vgl. auch Altenberger in diesem Band). De*kolonisation richtet ihre Aufmerksamkeit, wie man an den Beiträgen dieses Bandes sieht, immer nur auf bestimmte Formen der Kolonisation. Das ist im Dienste einer präzisen Analyse verständlich. Zu bedenken gilt aber, dass allein die jeweilige Grenzziehung zwischen kolonisierendem und de*kolonisierendem Denken und Agieren ihrerseits als kontingent und machtförmig erwiesen werden kann, wie man derzeit an der Diskussion um die Lektüre russischer Autoren (es geht nur um Männer) im ukrainischen Bildungskanon verfolgen kann oder am Beispiel der Konflikte um Denkmäler und Straßenbezeichnungen. Während im aktuellen Diskurs Kolonisation problematisiert wird, könnte darauf vergessen

werden, dass Pädagogen seit langem darüber nachgedacht haben, dass Erziehen und Lehren jedenfalls invasiv sind, wenngleich diese Tatsache heute gerne semantisch eskamotiert wird. Dass die ältere Generation sich die Jüngere mehr oder weniger gewaltsam verähnlicht, ist seit dem Beginn des Nachdenkens über Erziehen und Lehren als Problem ebenso bekannt wie Versuche, es zu legitimieren, zu verändern, abzumildern. Spannt man den Rahmen so grundsätzlich auf, dann wird ersichtlich, dass letztlich das Nachdenken über Bedeutung und Möglichkeit von Bildung – als *paideia* oder *metanoia* – nicht zur Ruhe kommen darf.

Dank

Die Herausgeberinnen haben den hier versammelten Autor*innen nicht nur für die Beiträge zu danken, die verschiedene Zugänge zu den von uns aufgeworfenen Fragen aufzeigen und Diskussionsstände weiterführen. Sie haben auch viel Geduld mit der Verzögerung des Erscheinens des Bandes aufgebracht (Abschluss der Manuskripte Anfang 2023). Die Relevanz und Aktualität des Themas wird durch eine Reihe vor allem internationaler Veröffentlichungen (zuletzt English/Heilbronn 2024) weiterhin bestätigt.

Für die Idee zu diesem Band, seine Konzeption und die gemeinsame Begutachtung der eingereichten Beiträge bin ich Sabine Krause zu Dank verpflichtet. Anerkennung verdienen auch die zuverlässige administrative Begleitung und die sorgfältigen formalen Korrekturen ihrer Innsbrucker Mitarbeiterin Lena Gleirscher. Den Universitäten Innsbruck und Fribourg sei für die Finanzierung der Publikation gedankt.

Andreas Klinkhardt, Thomas Tilsner und Susanne Erhardt vom Verlag Julius Klinkhardt sind die Herausgeberinnen für die konsequente Unterstützung der Herausgabe des Sammelbandes zu großem Dank verpflichtet.

Literatur

- Andreotti, Vanessa (2011): *Actionable Postcolonial Theory in Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bachelard, Gaston (1998 [1949]). *Le rationalisme appliqué* (3. Auflage). Paris: PUF.
- Barnett, Ronald (Hrsg.) (2012): *The future university: Ideas and possibilities*. London: Routledge.
- Barnett, Ronald (2014): *Thinking about higher education*. Springer international.
- Bechtum, Alexandra & Overwien, Bernd (2017): Kann postkoloniale Kritik Schule machen? Über ihre Grenzen und Potenziale für (entwicklungs-)politische Bildungsarbeit. In: Burchardt, Hans-Jürgen, Peters, Stefan & Weinmann, Nico (Hrsg.): *Entwicklungstheorie von heute – Entwicklungspolitik von morgen*. Baden-Baden: Nomos, S. 59–85.
- Castro Varela, María do Mar (2016a): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: Geier, Thomas & Zaborowski, Kathrin (Hrsg.):

- Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, S.43–59.
- Castro Varela, Maria do Mar (2016b): Postkolonialität. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim, Basel: Beltz, S. 152–166.
- Castro Varela, Maria do Mar & Dhawan, Nikita (2020) (Hrsg.): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung 3. aktual. Aufl.. Bielefeld: transcript Verlag.
- Clemens, Iris (2022): Die Herausforderungen postkolonialer Erziehungswissenschaft. Notwendige Reflexionen theoretischer Grundlagen und Anmerkungen aus einer relationalen Perspektive. In: Knobloch, Phillip D. Th. & Drerup, Johannes: Bildung in postkolonialen Konstellationen: Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven. Bielefeld: transcript Verlag, S. 67–92. [https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/9783839456699_3.1.2023].
- Danielzik, Chandra-Milena (2013): Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 36(1), 26–33.
- Diaz-Bone, Rainer (2007): Die französische Epistemologie und ihre Revisionen. Zur Rekonstruktion des methodologischen Standortes der Foucaultschen Diskursanalyse. Forum qualitative Sozialforschung (FQS), Volume 8, No. 2, Art. 24 – Mai 2007 <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/238/527>.
- English, Andrea & Heilbronn, Ruth (2024): Decolonizing the curriculum: philosophical perspectives – an introduction. Journal of Philosophy of Education, Volume 58, Issue 2–3, p 155–165. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1093/jopedu/qhae043>
- Fischer, Wolfgang (1978): Schule als parapädagogische Organisation. Kastellaun: Henn.
- Forster, Edgar (2017): Ausblick auf das Ende des kolonialen Denkens. In: Vock, Sara & Wartmann, Robert (Hrsg.): Verantwortung im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte. (Reihe Theorieforum Pädagogik, Hrsg. Alfred Schäfer). Paderborn: Schöningh, S. 187–206.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/ M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Jergus, Kerstin (2017): ‚Postkoloniale‘ Erziehungswissenschaft(en)? Eine Skizze zum Doing Theory im Feld der (ost-)deutschen Erziehungswissenschaft nach 1990. In: Schäfer, Alfred & Thompson Christiane (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 297–311.
- Jornitz, Sieglinde (2015): Kolonialisierung in postkolonialen Zeiten. Zu aktuellen Entwicklungen im Schulsystem Tansanias. In: Päd. Korrespondenz, 51, 69–89.
- Kastner, Jens & Wäibel, Tom (2012): Einleitung: Dekoloniale Optionen. Argumentationen, Begriffe und Kontexte dekolonialer Theoriebildung. In: Mignolo, Walter D.: Epistemischer Ungehorsam, a.a.O., S. 7–42.
- Meyer-Drawe, Käte (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Kirchheim.
- Mignolo, Walter D. (2012): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien: Turia + Kant.
- Reuter, Julia & Karentzos, Alexandra (2012): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfer, Alfred & Wimmer, Michael (Hrsg.)(2003): Machbarkeitsphantasien. Opladen: Leske + Budrich.
- Stein, Sharon (2019): Beyond higher education as we know it: Gesturing towards decolonial horizons of possibility. Studies in Philosophy & Education, 38(2), 143–161.
- Stein, Sharon (2022): Unsettling the University: Confronting the Colonial Foundations of US Higher Education. Johns Hopkins University Press.
- Wimmer, Michael (1988): Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung. Berlin: Reimer.

Autorin

Breinbauer, Ines Maria, Univ.Prof.i.R., Mag.a. Dr.in

ORCID: 0009-0008-3950-2231

Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.

Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Wissenschaftstheorie der Bildungswissenschaft, Ethik.

ines.maria.breinbauer@univie.ac.at

Wie können Lehrer:innenbildung und Bildung gerechter gestaltet werden? Dieses Buch macht auf die Kontinuität kolonialen Denkens in Lehrer:innenbildung und Unterricht aufmerksam und nimmt gegenüber Machtstrukturen, epistemischen Hegemonien und kulturellen Legitimationen post- oder dekoloniale Perspektiven ein. Beiträge aus Sprachbildung, Philosophie-, Geschichts- und Geographiedidaktik und anderen Disziplinen bieten vielfältige Ansätze, um Agency und Perspektivenvielfalt in der Lehrer:innenbildung zu stärken. Der Band zeigt, wie eine Transformation der Professionalisierung gelingen kann, die Diversität anerkennt und hegemoniale Strukturen aufbricht – notwendig um Professionalisierung neu zu denken.

Die Herausgeber*innen

Ines Maria Breinbauer war Professorin für Allgemeine (systematische) Pädagogik an der Universität Wien.

Sabine Krause ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildung und Globalisierung an der Université de Fribourg, Schweiz.

978-3-7815-2716-4



9 783781 527164