



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Interdisziplinarität postkolonialer Pädagogik“

verfasst von / submitted by

Dayna-Lee Stewart, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2022/ Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Dr. Christa Markom

Abstract

Obwohl die Auseinandersetzung mit Postkolonialismus in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft in den letzten Jahren stetig zugenommen hat, besteht weiterhin eine Forschungslücke an Untersuchungen und Studien zu dem Mehrwert und den Erkenntnissen die postkoloniale Theorie der pädagogischen Praxis bietet. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es herauszufinden ob postkoloniale Pädagogik (in Anlehnung an das Konzept von Patrica Baquero Torres) (2012) sich aufgrund ihrer Interdisziplinarität als fachübergreifender handlungsorientierter Ansatz im kritisch-reflexiven Umgang mit Diskursen der verschiedenen Teildisziplinen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft eignet. Dazu wird folgende Forschungsfrage gestellt: Inwieweit sind die postkolonialtheoretischen Überlegungen nach Patricia Baquero Torres für verschiedene pädagogische Teildisziplinen relevant?

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde eine kolonialkritische Diskursanalyse von Diskurssträngen aus dem Handbuch „Mehrsprachigkeit und Bildung“ (Gogolin et. al, 2020) durchgeführt. Die Diskursstränge befassen sich mit zentralen Thematiken postkolonialer Pädagogik aus sowohl interkultureller als auch schulischer Perspektive. Die Analysen haben gezeigt, dass postkolonialpädagogische Fragestellungen sich sowohl für den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der interkulturellen Pädagogik als auch in der Schulpädagogik eignen. Obwohl in beiden Fällen kritisch-reflexive und handlungsorientierte Ansätze für den Umgang mit Mehrsprachigkeit herausgearbeitet werden konnten, die sich gut ergänzen, schließt die Forschung nicht konkret auf die Interdisziplinarität postkolonialer Pädagogik. Weiterführende Forschung könnte die pädagogischen Implikationen postkolonialer Theorie für eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin näher untersuchen.

“I think about the way my father pulled the family
 out of poverty
 without knowing what a vowel was.
 And my mother raised 4 children
 without being able to construct a perfect sentence in
 English
 A discombobulated couple that landed in the new
 world
 with hopes that left the bitter taste of rejection in their
 mouth.

No family no friends, just man and wife,
 Two university degrees that meant nothing,
 one mother tongue that was broken now,
 one swollen belly with a baby inside.
 A father worried about jobs and rent
 coz no matter what this baby was coming.

And they thought to themselves for a split second
 was it worth it to put all of our money
 into the dream of a country that is swallowing us
 whole.

And papa looks at his woman's eyes
 and sees the loneliness living where the iris was.
 Wants to give her a home in a country
 that looks at her with the word visitor wrapped
 around their tongue.
 On their wedding day she left an entire village to be
 his wife
 and now she left an entire country to be a warrior.
 And when the winter came they had nothing,
 but the heat of their own bodies to keep the coldness
 out.

And like 2 brackets they face one another
 to hold the dearest parts of them,
 their children close.

They turned a suitcase full of clothes
 into a life and regular paychecks
 to make sure that children of immigrants
 wouldn't hate them for being the children of immi-
 grants
 They worked too hard - you can tell by their hands,

their eyes are begging for sleep
 but our mouths were begging to be fed
 and that is the most artistic thing I have ever seen.
 It is poetry to these ears that has never heard
 what passion sounds like
 and my mouth is full of likes and uhms
 when I look at their masterpiece
 ‘coz there are no words in the English language
 that can articulate that kind of beauty.

I can't compact their existence into 26 letters and call
 it a description

I tried once but the adjectives needed to describe
 them don't even exist
 so I ended up with pages and pages full of words
 followed with commas and more words and more co-
 mas

only to realize that there are some things in the world
 so infinite that they can never use a full stop.

So how dare you mock your mother
 when she opens her mouth
 and broken English spills out.
 Her accent is thick like honey,
 hold it with your life,
 it's the only thing she has left from home.

Don't stomp on that richness,
 instead hang it up on the walls
 of museums next to Dali and Van Gogh
 Her life is brilliant and tragic.

Kiss the side of her tender cheek.
 She already knows what it sounds like
 to have an entire nation laugh when she speaks.
 She's more than our punctuation and language.
 We might be able to take pictures and write stories,
 but she made an entire world for herself.
 How's that for art“

-Rupi Kaur

(2017, 149ff.)

Vorwort

Vor vier Jahren habe ich als Studierende an der Universität Wien einen Antrag für ein individualisiertes Studium gestellt. Im Zuge der Belegung mehrerer Interessensmodule aus verschiedenen Studienrichtungen im Rahmen meines Bachelorstudiums der Bildungswissenschaft hatte ich erstmals die Interdisziplinarität postkolonialer Theorie für mich entdeckt. Vor allem gewann ich ein erstes Verständnis davon, wie postkoloniale Theorie als Werkzeug die kritische Analyse verschiedener Machstrukturen, Differenzen und Konzepte von Identität ermöglicht. Darum habe ich mich entschieden, dieses Interesse durch die Absolvierung eines individualisierten Masterstudiums, welches Postkolonialismus in den Fokus nimmt, weiter zu verfolgen. Ich habe zwei Monate lang ein Curriculum entworfen, versucht mich dabei bestmöglich an die wenig aussagekräftigen Kriterien und Richtlinien der Universität zu halten. Die Forderung eines ‚neuen und innovativen‘ Studiums, das aber einem ‚facheinschlägigen‘ gleichwertig ist, war ohne Unterstützung oder nähere Bezugspunkte schwierig zu bewerkstelligen. Immerhin sollten dafür ausschließlich bestehende Fächer verbunden werden - die Auswahl an Fächern mit einem postkolonialen Schwerpunkt ist an der Universität Wien sehr überschaubar. Ich habe das Curriculum dennoch mit viel Recherche und Kreativität erstellt und von der Studienprogrammleitung prüfen lassen, die mir Verbesserungsvorschläge gab und es ansonsten befürwortete. Mein Antrag wurde abgelehnt. Die Begründung, das Studium sei eher eine Spezialisierung und gehe nicht genug in die Tiefe, konnte ich halbwegs nachvollziehen und war somit enttäuscht, aber nicht demotiviert. Ich habe versucht meine Wünsche anders einzubringen und konnte gemeinsam mit der Studienprogrammleitung eine alternative Lösung finden, die für beide Seiten (mehr oder weniger) gepasst hat. Ich konnte statt den vorgegebenen Wahlfächern des Masterstudium Bildungswissenschaft freie Fächer und Module aus den Afrikawissenschaften und dem CREOLE Studiengang belegen und habe im Laufe der drei Jahre meines Studiums gelernt, die Welt und die Bildungswissenschaft mit neuen, kritischen Augen wahrzunehmen. Den Schwerpunkt meines Masterstudiums „Bildungswissenschaft“ nenne ich „Bildung und Beratung bei (kultureller) Diversität in postkolonialen Gesellschaften“.

Einige der während dieses Studiums gesammelten, interdisziplinären und de-eurozentrierten Implikationen für die Pädagogik möchte ich in meiner Masterarbeit erörtern und herausstellen und hoffe dadurch, zu der Weiterentwicklung postkolonialpädagogischer Theorien bzw. der

weiteren Rezeption postkolonialer Pädagogik als etabliertes Fachgebiet der Bildungs- und Erziehungswissenschaften beizutragen. Ich bin sehr dankbar, dass mir die Chance gegeben wurde, meine eigenen Vorstellungen in das Studium einzubringen und hoffe, dass noch viele nach mir dies ebenfalls tun werden.

Danksagung

Thank you to...

...my partner Teddy for being my rock through the highs and lows that were my mental health this past year and waking me up in the middle of the night to write.

...my therapist Dr.in Eunice Wangui-Stuhlhofer for helping me find balance in my polarities as a black woman in Austria and find the motivation to complete this paper.

...my supervisor Dr.in Christa Markom for letting me set my own pace and guiding me every step of the way with encouragement and positivity.

...Dr.in Veronika Wöhrer, for giving me a second chance when I needed it and pointing me in the direction of Christa for supervision.

...Dr.in Patricia Baquero Torres for giving me so much inspiration these past years and being the first person to explicitly encourage the topic and framework of my thesis.

...Dr.in Judith Schoonenboom for all the patience and honesty and being the entire reason that I was able to pursue a Masters of my interest with a postcolonial focus.

...the Studienbeihilfe for a scholarship that changed my life and allowed me to write this thesis despite all obstacles.

...my friend Maria for being a hype woman always and believing in me when I lost confidence in myself.

...my parents for allowing me the time and space to grow since I left home and my father from talking me through the panic attack I had before my very first university exam to proof-reading every important paper I wrote since.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
Vorwort	4
Danksagung	6
Abbildungsverzeichnis	8
1. Einleitung	9
1.1 Einführung	9
1.2 Forschungsstand	10
1.3 Zielsetzung & Hypothese	13
2. Theoretische und einführende Grundlagen	15
2.1 Postkolonialismus	15
2.1.1 Kolonialismus	16
2.1.2 Kolonialismus im deutschsprachigen Raum	19
2.1.3 Postkolonialität & Postkoloniale Theorie	22
2.2. Postkoloniale Pädagogik	24
2.2.1 Bildung und Kolonialismus	26
2.2.2 Globalisierung & Globales Lernen	28
2.2.3 Postkoloniale Pädagogik	32
3. Methodik	36
3.1 Methode	36
3.2 „Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung“	37
3.3 (Koloniale) Diskursanalyse	39
3.4 Kritische Diskursanalyse	41
3.5 Positionierung	45

4. Kolonialkritische Analyse des Umgangs mit Mehrsprachigkeit in der interkulturellen Pädagogik und Schulpädagogik.....	48
4.1 Mehrsprachigkeit in der interkulturellen Pädagogik.....	49
4.1.1 Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis (Beitrag 9).....	51
4.1.2 Sprachideologien (Beitrag 49)	65
4.2 Mehrsprachigkeit in der Schulpädagogik	75
4.2.1 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und soziale Ungleichheit (Beitrag 12). 76	
4.2.2 Deutschunterricht und Mehrsprachigkeit (Beitrag 26)	83
4.3 Schlussfolgerungen der Analysen für den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schulpädagogik und interkulturellen Pädagogik	97
5. Schluss	101
5.1 Fazit & Grenzen	101
5.2 Schlussbemerkungen.....	103
6. Literaturverzeichnis	106

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Klassifikation 1854 (Nott/Gliddon 1854, 458).....	17
Abbildung 2: Entwicklung Interkulturelle Pädagogik (Seel/ Hanke 2015, 844)	50

1. Einleitung

1.1 Einführung

Seit Ende des 20. Jahrhunderts beschäftigt sich die Bildungswissenschaft zunehmend mit den *Anderen*, den Fremden, wobei meist der Umgang von Pädagogen*innen¹ mit den *Anderen* in den Vordergrund gerückt wurde (vgl. Jergus 2017, 297). Lange Zeit fehlte in Diskussionen, Debatten und Diskursen jedoch ein kontextueller Bezug auf die Herausforderungen und Probleme, mit denen sich Pädagogen*innen und Multiplikatoren*innen² auseinandersetzten. Das gilt beispielsweise für den Umgang mit Flucht, Heteronormativität, Bildungsstandards oder auch mit Mehrsprachigkeit. Pädagogen*innen werden zu Sensibilisierungstrainings aufgefordert, Betriebe fordern Diversitätszertifikate, Anti-Rassismus Workshops sind gefragt wie noch nie und interkulturelle Kompetenzen werden vermarktet und kapitalisiert – all das, obwohl kein tiefgründiges (theoretisches) Fundament für den Paradigmenwechsel geschaffen wurde, der hier angestrebt wird (vgl. Castro Varela 2020a, 1).

Obwohl postkoloniale Theorie in verschiedenen Bereichen der Sozial- und Kulturwissenschaften seit zwei Jahrzehnten schon fest verankert ist, ist Postkolonialismus in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum noch kein großer Stellenwert zugeschrieben worden. Stattdessen werden (bildungs-)institutionelle Diskriminierung, schulische Exklusion und Entsubjektivierung in pädagogischen Räumen nicht bzw. nur selten mit (Post-)kolonialismus in Zusammenhang gebracht (vgl. ebd., 2). Theoretische Unternehmungen eines Paradigmenwechsels sind entweder nur grobe Entwürfe oder aber werden im akademischen Feld unzureichend behandelt. Postkoloniale Pädagogik ist daher für die meisten Bildungswissenschaftler*innen und Pädagogen*innen ein wenig aussagekräftiger Begriff. Nicht weil das Konzept von neuen, schwer begreiflichen Phänomenen spricht, sondern weil der Ausgangspunkt ein anderer ist als bislang behandelt (vgl. Castro Varela 2018, 4).

In der vorliegenden Masterarbeit möchte ich daher Leser*innen mittels einer kolonialkritischen Literaturanalyse veranschaulichen, wie sich postkoloniale Theorie in verschiedenen

¹ Zwecks Gendersensibilität symbolisiert der Stern, dass auch andere Identitäten mitgedacht werden können/sollen – diese Schreibart wird durchgehend verwendet.

² Mit Multiplikator*innen sind in dieser Arbeit Personen gemeint, die zwar nicht (zwingend) pädagogisch ausgebildet sind, aber im Rahmen ihrer Arbeit (in Bildungsinstitutionen) pädagogisches Fachwissen vermitteln.

Teildisziplinen der Bildungswissenschaft z.B. durch postkolonialpädagogische Überlegungen und Fragestellungen sinnvoll und erkenntnisreich einbetten lassen. Der Diskurs zum Umgang mit Mehrsprachigkeit wird für diese Analyse als Beispiel dienen und verschiedene Perspektiven zur Thematik aufgreifen und darstellen.

Die Arbeit gliedert sich in fünf Teile. Die Einleitung präsentiert in weiterer Folge den Forschungsstand der postkolonialen Pädagogik sowie die genaue Zielsetzung der Arbeit.

Im zweiten Kapitel werde ich theoretische Grundlagen und Begriffe behandeln, die für die spätere Diskursanalyse sowie für das Verständnis der Arbeit notwendig sind – insbesondere für Leser*innen, die kein fundiertes Wissen über postkoloniale Theorien, globales Lernen oder das Verhältnis von Bildung und Kolonialismus haben.

Das dritte Kapitel schildert und erklärt die methodische Vorgehensweise der Arbeit sowie die Anwendung der kolonialkritischen Diskursanalyse zur Mehrsprachigkeit in den zwei ausgewählten pädagogischen Teildisziplinen: Interkulturelle Pädagogik und Schulpädagogik.

Im vierten Kapitel erfolgt eine Diskursanalyse in vier Strängen. Anschließend wird eine kurze postkolonialpädagogische Verortung der Analyse vorgenommen. Am Ende des Kapitels werden Schlussfolgerungen der Analyse für die Teildisziplinen gesammelt und festgehalten. Grenzen und Reflexionen zur Analyse sowie Aussichtspunkte für postkolonialpädagogische Ansätze werden ebenfalls im vierten Kapitel angeführt.

Das letzte und fünfte Kapitel enthält eine Reflexion zur Analyse, eventuelle Grenzen der Forschung sowie Schlussbemerkungen und Anregungen zum Sinn und Zweck dieser Masterarbeit. Bevor ich im nächsten Kapitel mit den theoretischen Grundlagen zur Arbeit beginne, folgt an dieser Stelle ein knapper Einblick in den Forschungsstand zur Thematik und eine Lokalisierung der Forschungslücke, die ich mit dieser Arbeit schließen möchte.

1.2 Forschungsstand

Der Forschungsstand zu postkolonialpädagogischen Ansätzen und Überlegungen ist im deutschsprachigen Raum sehr überschaubar. Jennifer Lavia schreibt bereits 2007 „[...] to theorize conditions of postcoloniality is to recognize the centrality of the relationship between diversity, inclusion and citizenship to educational debates.” (296) Fast 15 Jahre später gibt es zur theoretischen Bedeutung von Postkolonialismus für Bildung im deutschsprachigen Raum

vermehrt Literatur und Forschung, sehr wenig jedoch zu postkolonialpädagogischen Ansätzen. Zu verwechseln sind diese auch nicht mit der mittlerweile ausgiebigen Literatur zu und über Rassismen und Marginalisierungen im Bildungsbereich wie der Artikel von Eske Wollrad über anti-rassistische Bildungsarbeit (2010), die empirische Forschung zu Othering in der Schule von Christine Riegel (2016) oder die Forschungsarbeit von Denise Bergold-Caldwell (2020) über die Subjektivierungserfahrungen von Schwarzen³ Frauen. Es zeigt sich, dass sich „[...] postkoloniale Konzepte zumeist in Arbeiten aus der Migrationspädagogik und im Feld der rassismuskritischen Bildung finden lassen [...] allerdings hat die bisherige Vorgehensweise einzelne Konzepte aus dem Gesamtzusammenhang postkolonialer Studien herausgetrennt“ (Castro Varela 2020a, 2).

Auch Globales Lernen, ein mittlerweile weit verbreiteter Versuch, postkoloniale Pädagogik in der Schule umzusetzen, reproduziert oftmals rassistische Stereotype, kratzt nur an der Oberfläche von Fragen (globaler) sozialer Ungleichheit und scheitert daran, die Verstricktheit der deutschsprachigen Länder in die koloniale Geschichtlichkeit aufzuarbeiten (vgl. Bechtum/Overwien 2017, 75). Vielmehr geht es „[...] um den Versuch, Bildungsarbeit im Zeichen der Kritik zu konzipieren, einer Kritik, die sich der eigenen Verhältnisse bewusst ist und insofern ein starkes Maß an Selbstreflexion braucht.“ (Messerschmidt 2004, 6). Diese kritische Reflexion von Machtverhältnissen auf theoretischer und praktischer Ebene, die auf den Kolonialismus zurückgeführt werden können, ist es, die postkolonialpädagogische Ansätze in allen Bereichen der Pädagogik auszeichnet.

Ein solches Werk, das ausführlich theoretisiert, wie postkoloniale Theorie in der Bildungswissenschaft umgesetzt werden kann, ist das Buch „Actionable Postcolonial Theory in Education“ von Vanessa Andreotti (2011), in dem die Autorin an Bildungswissenschaftler*innen und Pädagogen*innen appelliert, postkolonialtheoretische Ansätze in der Forschung und Praxis umzusetzen. Außerdem veranschaulicht sie, wie postkoloniale Theorie in der Praxis umgesetzt werden kann – hauptsächlich ist ihr Fokus auf die Teildisziplin Schulpädagogik in den USA ausgerichtet, ein System zu dem österreichische Pädagogen*innen und Bildungswissenschaftler*innen begrenzten Zugang haben.

³ Herrschaftsverhältnisse sollen durch ‚weiß‘ (Kleinschreibung in kursiv), und ‚Schwarz‘ (Großschreibung) hervorgehoben werden (vgl. Wollrad 2010, 145)

Eine nennenswerte Forschungsarbeit in Österreich ist die Masterarbeit von Nina Krebs (2018) in der sie sich, im Rahmen von Interviews mit Mitarbeiter*innen aus österreichischen Bildungsformaten, die kolonialkritisch arbeiten, mit postkolonial-intersektionaler Pädagogik auseinandersetzt. Durch die Forschung wird u.a. das Konzept des Verlernens von eurozentrischen, rassistischen, sexistischen und kapitalistischen Wissensordnungen kritisch beleuchtet, da hier die Gefahr besteht einen „quick fix“ anzustreben, statt nachhaltige Änderungen zu erzielen. Außerdem waren sich die Interviewten ihrer Rolle als stets (Un)wissende bewusst und setzten auf diverse, heterogene Teams sowie das Sichtbarmachen von marginalisierten Stimmen. Krebs konnte also pädagogische Initiativen hervorheben, in denen postkolonialtheoretische Anstöße bereits in die Praxis eingebettet werden. (vgl. Krebs 2018, 103ff.).

Ein weiterer, zentraler Beitrag aus Deutschland wurde von Patrica Baquero Torres im Jahr 2012 geleistet und deutet sehr klar und explizit auf die wichtigsten handlungsorientierten Fragestellungen hin, die postkoloniale Theorie für Bildung aufwirft. Torres formuliert einen Lösungsansatz für pädagogische Problem- bzw. Fragestellungen der Gegenwart aus postkolonialtheoretischer Perspektive. Torres bereitet die Informationen so auf, dass sie nicht nur für Bildungswissenschaftler*innen zugänglich sind, sondern auch für praktizierende Pädagogen*innen.

Das Konzept von Torres stellt folgende methodischen Merkmale als zentral für postkoloniale Pädagogik vor (vgl. ebd., 321f.):

1. Die Kontextualisierung sowie die Dezentrierung von eurozentrischer/m Wissen(sproduktion)
2. Die transparente Vermittlung der historischen Hintergründe dominanter Wissensordnungen
3. Der kritische Umgang mit der normativen und homogenisierenden Konstruktion von Identität (u.a. Migration & Kultur)
4. Die Dezentrierung binärer Identitätslogiken: Hybridität und Unreinheit
5. Die Reflexion von Pädagog*innen über eigene subjektive Wissenstheorien
6. Die Problematisierung und das Infragestellen von vermeintlich positiven Ansätzen wie „Heterogenität“ und „Diversity“

Das Ziel ihres Konzepts ist eine Pädagogik, die die Problematisierung von Identität, den Umgang mit sozial konstruierten Differenzen, die Repräsentation der *Anderen* und die Konstruktion von Normalität als zentrale Themen des pädagogischen Handelns verortet (vgl. ebd., 315). Dieses Konzept wurde in der Literatur und Forschung jedoch kaum weiterführend behandelt, wodurch die praxisnahe Bedeutung postkolonialer Theorie für die Pädagogik im deutschsprachigen Raum vernachlässigt wird. Denn solange Postkolonialismus nur am Rande und auf rein theoretischer Ebene in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften behandelt wird, werden Möglichkeiten verpasst, die oben genannten zentralen Themen in die pädagogische Praxis einzubetten. Es besteht also „[...] die zentrale Herausforderung postkolonialer Ansätze darin, niedrigschwellige und praktisch umsetzbare Impulse in den Bildungsbereich einzubringen.“ (Bechtum/Overwien 80)

Hier besteht also eine Forschungslücke, die ich füllen möchte, indem ich den Leser*innen spezifische Diskurse verschiedener Teildisziplinen näherbringe, die für die pädagogische Arbeit im Bildungswesen relevant sind.

1.3 Zielsetzung & Hypothese

Der Fokus meiner Masterarbeit richtet sich daher auf die diskursanalytische Erörterung postkolonialpädagogischer Fragestellungen in den Teildisziplinen Schulpädagogik und Interkulturelle Pädagogik. Damit strebe ich an zu zeigen, dass postkoloniale Theorie einen soliden Platz in verschiedenen, teils übergreifenden, pädagogischen Diskursen einnimmt, auch wenn diese nicht explizit benannt oder erwähnt wird.

Um das Forschungsziel umzusetzen, werde ich mich an folgender Leitfragestellung orientieren: Inwieweit sind die postkolonialtheoretischen Überlegungen nach Patricia Baquero Torres (2012) für verschiedene pädagogische Teildisziplinen relevant?

Zur Beantwortung ziehe ich folgende Teilfragen heran:

- Welche Bedeutung hat (Post)Kolonialismus und somit Postkoloniale Theorie für die Bildungs- und Erziehungswissenschaften im deutschsprachigen Raum?
- Welche Beziehung weisen die Merkmale Postkolonialer Pädagogik nach Patricia Baquero Torres zueinander auf? Wie können diese für eine Diskursanalyse angewandt werden?

- Wie lassen sich die postkolonialpädagogischen Merkmale in sowohl der interkulturellen als auch der Schulpädagogik kontextualisieren?
- Welche anschließenden Implikationen hat es Postkoloniale Pädagogik als interdisziplinär zu verstehen und verorten?

Die Hypothese der Arbeit lautet demnach: **Postkoloniale Pädagogik (in Anlehnung an die Definition nach Patrica Baquero Torres) eignet sich aufgrund ihrer Interdisziplinarität als fachübergreifender handlungsorientierter Ansatz im kritisch-reflexiven Umgang mit Diskursen der verschiedenen Teildisziplinen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft.**

Im nächsten Kapitel werde ich einige der Begriffe dieser Hypothese näher definieren.

2. Theoretische und einführende Grundlagen

In diesem Kapitel werden wichtige Begriffe, Konzepte und Themen der vorliegenden Arbeit vorgestellt. Es dient als Einführung in die wichtigsten Grundsteine, auf die diese Arbeit aufbaut. Bei Bedarf erfolgen auch an späteren Stellen ausführlichere Erörterungen.

2.1 Postkolonialismus

Die Bedeutung von Postkolonialismus zu erfassen, stellt eine Aufgabe dar, die eine ganze Abschlussarbeit umfassen könnte. Postkolonialismus ist ein mehrdeutiger und breiter Begriff und ist daher schwer zu deuten (vgl. Castro Varela/ Dhawan 2005, 286). Wissenschaftler*innen und Theoretiker*innen, die es versäumen, ihren individuellen Gebrauch des Terminus „Postkolonialismus“ zu kontextualisieren bzw. verständlich zu machen, tragen zur Verwirrung innerhalb des Diskurses bei.

Nach der Linguistin und Deutsch-Lehrerin Ilse Porstner (vgl. 2020, 27) gibt es zumindest fünf Definitionsmöglichkeiten für Postkolonialismus:

1. Die temporale Definition, die die Zeit nach dem Ende des Kolonialismus bezeichnet
2. Die kausale Bezeichnung für den Zustand nach dem Kolonialismus⁴
3. Den Sammelbegriff für Theorien, die sich mit den Machthierarchien von u.a. Identität, Ethnizität und Gender im Kontext der Auswirkungen des Kolonialismus beschäftigen
4. Den Begriff der Literaturtheorie (Postkoloniale Kritik/Postkoloniale Theorie), die im Zusammenhang mit den in (3) genannten Festschreibungen kritisiert
5. Synonym für „Anti-Kolonialismus“, der die koloniale Macht in allen Formen kritisiert

Obwohl das fünf distinkte Definitionen sind, können sie in der Praxis oft schwer voneinander abgegrenzt werden, da sie teilweise auch aufeinander aufbauen bzw. voneinander abhängig sind. Wird nicht näher verdeutlicht, welche Definition gerade im Vordergrund steht, ist deshalb in den meisten Fällen davon auszugehen, dass sich „Postkolonialismus“ auf alle fünf Bedeutungsebenen bezieht und ggf. die Definition im einzelnen Fall einzugrenzen, wenn es

⁴ Auch „Postkolonialität“ (Spivak 1999)

notwendig ist. Postkolonialismus als Synonym für „postkoloniale Theorie“ zu verwenden, scheint jedoch die dominanteste Auffassung zu sein (vgl. ebd., 27) und wird auch in dieser Arbeit am meisten Gewicht tragen – eine Definition von „postkolonialer Theorie“ folgt im übernächsten Teil (siehe Kapitel 2.1.3) -zuerst aber eine Einführung in die Bedeutung des Begriffes „Kolonialismus“.

2.1.1 Kolonialismus

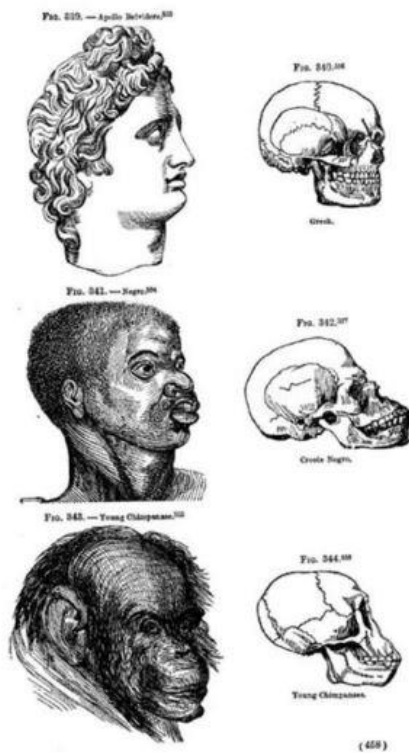
Kolonialismus bezieht sich immer gleichzeitig auf das historische Ereignis (das sich über eine längere Zeitspanne erstreckte) und die Leitgedanken, die mit den Geschehnissen dieser Zeit einhergingen. Der Beginn des Kolonialismus wird meist mit 1492 datiert und nimmt Bezug auf eine Zeit, in der Europäer*innen⁵ eine „Weltentdeckung“⁶ anstrebten (vgl. Castro Varela/ Dhawan 2005, 22). Das war gleichzeitig die Wende aus dem europäischen Mittelalter in die Renaissance und damit eine Ankündigung der Neuzeit der Gegenwart. Diese „Weltentdeckung“ durch Europäer*innen begann erstmal in Nord- und Südamerika und wurde von der Vorstellung einer moralischen Überlegenheit begleitet – denn europäische Gelehrte und Herrscher verbreiteten die Auffassung, das Ebenbild der Zivilisation und des Fortschrittes zu sein (vgl. Porstner 2020, 16f.). Mit dieser hierarchisierenden Ideologie bereisten verschiedenste Europäer*innen die Erde. Das Expansionsziel war zu Gunsten der damaligen Monarchien und Handelskorporationen ausgerichtet. Das heißt: Nicht nur Rohstoffe, Handels- und Lebensraum „entdeckten“ die Europäer*innen auf ihren Reisen durch Amerika und anschließend auch Afrika und Asien, sondern fanden was sie für sich als Zivilisierungsaufträge der indigenen Landsleute interpretierten bzw. darstellten. Diese Zivilisierungsaufträge wurden u.a. mit christlichen Überzeugungen begründet⁷ (vgl. Castro Varela/ Dhawan 2005, 56). Das ausgelebte

⁵ Obwohl es keine Dokumentation von Entdeckerinnen vor dem 17. Jahrhundert gibt, kann ihre Existenz nicht ausgeschlossen werden.

⁶ Im Kontext von Kolonialismus ist der Gebrauch vom Begriff ‚Entdeckung‘ immer subjektiv gemeint. Während Europäer*innen einen Großteil der Welt noch nicht kannten, negiert das nicht die Existenz desselben. Entdeckungen beruhten auf Einseitigkeit – nicht das ins Leben rufen oder das plötzliche Auftauchen von bewohnten Regionen.

⁷ Polygenetiker*innen zum Beispiel waren der Überzeugung, dass Nicht-Westeuropäer*innen keine Kreation Gottes waren, und dass die körperlichen Eigenschaften und Verhaltensweisen *anderer* biologisch fixiert, unveränderlich und unverbesserlich waren (vgl. Sussmann 2014, 302). Monogenist*innen glaubten, dass zwar alle Menschen von Gott erschaffen wurden, dass *andere* aber aus dem ursprünglichen Ideal degeneriert waren, weil sie schlechten Umweltbedingungen ausgesetzt waren (z.B. schlechtes Klima oder unzivilisierte soziale Bedingungen). Für Monogenist*innen konnten *andere* durch westeuropäische Zivilisation „gerettet“ werden (vgl. ebd.).

Überlegenheitsgefühl führten Europäer*innen auf europäische Sprachen und Kulturen zurück. Es wurden Formen des *Anderen* konstruiert, wobei die *Anderen* im Sinne eines dichotomen Oppositionspaares die Nicht-Europäer, die Nicht-Weiße waren (vgl. Said 2003, 2f.). Formen des *Anderen* wurden diskriminiert und die Diskriminierung naturalisiert (vgl. Kilomba 2016, 40f.).



Das Ziel der Klassifikation und Kategorisierung von Lebewesen war es, die Überlegenheit von *weißen* Menschen und die vermeintliche Minderwertigkeit des *Anderen* herauszustellen (vgl. Aph Ko 2019, 37). Dies wiederum war der Ausgangspunkt für die Rechtfertigung der Jahrhunderte lang andauernden direkten und indirekten Ausbeutung und Ausplünderung der *Anderen* durch *weiße* Europäer*innen.

Auf diesem Abbild aus dem Jahr 1854 geht hervor, dass z.B. sehr klar zwischen *weißen* Menschen, Schwarzen Menschen und Affen unterschieden wurde wobei Schwarze Menschen innerhalb rassistischer Ideologien ein Zwischenwesen darstellten, dem tierische und animalische Eigenschaften zugeordnet wurden. Das Absprechen der Menschlichkeit von BIPOC⁸ war eine Grundvoraussetzung, um die Taten des Kolonialismus zu rechtfertigen (vgl. Altbach/Kelly 1978, 183f.).

Der Kolonialismus setzte sich auf dieser Grundlage fort, und zwar in dem Ausmaß, dass im Jahr 1914 85% der Erdoberfläche von einer, verhältnismäßig kleinen Gruppe europäischer Kolonialmächte kontrolliert, ausgebeutet und unterdrückt wurde (vgl. Huddart 2006, 1). Das wurde überall anders vollbracht: in manchen Nationen herrschte Siedlerkolonialismus⁹ (z.B.

Abbildung 1: Klassifikation 1854 (Nott/Gliddon 1854, 458)

⁸ Akronym für Black, Indigenous & People of color

⁹ Die Enteignung der einheimischen Bewohner*innen ihres Landes – diese wurden von europäischen Bauern und Plantagenherr*innen geleitet und von den Einheimischen (oder Sklav*innen aus anderen Nationen) unter Bedingungen der Sklavenarbeit betrieben. Indigene Menschen wurden Opfer der Vertreibung oder Massengenziden.

Australien/USA), in anderen interner Kolonialismus¹⁰ (z.B. China/ Südafrika) oder imperialistischer Herrschaftskolonialismus¹¹ (z.B. Indien/Brasilien) und in vielen gab es Mischformen (z.B. in Jamaika). Bereits Gayatri Spivak sagte: “[l]et us learn to distinguish between ‘internal colonization’ – the patterns of exploitation and domination of disenfranchised groups within a metropolitan country like the United States or Britain – and colonization of other spaces” (Spivak 1999, 172)

Stuart Hall (vgl. 2019b, 147) definiert fünf Phasen des europäischen Imperialismus und Kolonialismus:

1. Die Epoche der Erkundung und „Entdeckung“
2. Die Zeit der ersten Begegnungen, der Eroberung, Besiedlung und Kolonialisierung. Große Teile der Welt wurden als Besitztümer an Europa annektiert oder durch Handel ausgebeutet
3. Die Zeit, in der sich die Form der dauerhaften europäischen Siedlungskolonisation etablierte. Der Kapitalismus entstand als globaler Markt.
4. In dieser Phase erreichte der „Wettlauf um Afrika“ und um andere Kolonien seinen Höhepunkt und zog sich bis in den ersten Weltkrieg und dem 20. Jahrhundert
5. Die Gegenwart, in der ein Großteil der Erde ökonomisch abhängig vom „Westen“ ist – trotz offizieller Unabhängigkeit und Dekolonisierung.

Die Zeitpunkte, Zeitspannen sowie das Ausmaß dieser Phasen variierten zwischen den Kontinenten. Auf keinem Kontinent waren jedoch so viele Kolonialmächte vertreten und involviert wie in Afrika, wo „[...] Millionen Menschen gefangen genommen, Familien auseinandergerissen, funktionierende Lebens- und Dorfgemeinschaften zerstört und Kinder, Frauen und Männer tausende Kilometer weit verschleppt [wurden], um dort als Versklavte ein Leben ohne Hoffnung auf Heimkehr führen zu müssen“ (van Dijk 2004, 75). Obwohl das Ende des Kolonialismus um die Mitte des 20. Jahrhunderts angesetzt wird, in der eine

¹⁰ Innerhalb einer Region/Nation wurden spezifische ethnische Gruppen (z.B. Indigene oder religiöse Minderheiten) vermehrt ausgebeutet und in ökonomische/landwirtschaftliche Abhängigkeitsverhältnisse forciert.

¹¹ Hier wurden die kolonisierten Regionen von Übersee aus kontrolliert, mit nur einigen politischen/militärischen Kolonialkräften vor Ort um die ordnungsgemäße Regierung des Landes (meistens durch Einheimische) sicherzustellen (vgl. Castro Varela/ Dhawan 2005, 24).

„Dekolonisierungswelle“¹² stattfand, ist es erst zwanzig Jahre her, seit das letzte Land in Afrika, Namibia, unabhängig wurde. „Während die Expansion sich zunächst durch Formen der äußeren Kolonisierung ausdrückte, traten seit dem 19. Jahrhundert vermehrt Prozesse der Internalisierung und Einverleibung des kolonialisierten Anderen hinzu. So wird seither Arbeitsmigrationspolitik im inneren Ausland nationalstaatlich organisiert und als Mittel der Wert(ab)schöpfung konzipiert, um im Wettkampf global konkurrierender Nationalökonomien Standortvorteile zu gewinnen.“ (Ha 2015, 63)

Dass solche neokolonialen Verhältnisse nach wie vor zwischen Ländern des Globalen Nordens und des Globalen Südens bestehen (vgl. Wendt 2016, 339; Hall 2019a, 99; Altbach/Kelly 1978, 29f.), ist ein Themengebiet, das hier aufgrund des Rahmens dieser Arbeit nicht behandelt wird.¹³ Was für diese Arbeit durchaus interessiert ist, ist die Frage, in welchen Ausmaß Kolonialismus im deutschsprachigen Raum vertreten war– da in dieser Arbeit die postkoloniale Pädagogik dieser Region im Vordergrund steht.

2.1.2 Kolonialismus im deutschsprachigen Raum

Um es vorwegzunehmen, deutschsprachige Nationen waren am Kolonialismus beteiligt. Als Afrika im 15. Jh. von Europäer*innen „erforscht“ wurde, „[...] befanden sich darunter von Anfang an auch Deutsche“ (van der Heyden 2007, 99), die in späterer Folge durch das Anliegen von Betrieben und Fabriken zum Handel von versklavten Menschen an der Westküste Afrikas am transatlantischen Versklavungshandel beteiligt waren. Die erste Kolonie Deutschlands wurde bereits 1528 im heutigen Venezuela von den Welser*innen gegründet (vgl. van der Heyden/ Zeller 2007, 9) und die zweite Kolonie „Großfriedrichsburg“ im Jahr 1683 an der Küste Ghanas. Deutschland kontrollierte nicht nur Überseeterritorien in Ruanda, Tschad, Namibia und Togo, sondern auch in der Volksrepublik China, Papua-Neuguinea und in der Westpazifik. Indirekte Kolonialunternehmen waren sogar noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Köln vorhanden. Achtzehn Schokoladenfabriken gab es zu dieser Zeit in der Stadt, die mit

¹² Der Prozess der Dekolonisierung dauerte über vierzig Jahre und ist eher als „Prozess der Neustrukturierung des internationalen Systems“ (Osterhammel 2003, 119f.) zu denken.

¹³ Die neokoloniale, also gegenwärtige, Ausbeutung vieler afrikanischer Nationen zeigt sich z.B. in Ländern wie Somalia wo europäischen Flotten vor der Küste jährlich illegal im Wert von bis zu 45 Millionen Dollar fischen oder den über hunderttausenden ausländischen Erntehelfern, die in Süditalien arbeiten, weil die Handelspolitik der EU sehr viele Kleinbauer*innen aus Westafrika vertrieben hat. Man/frau* nennt sie die „neuen Sklaven“ (vgl. Asserate 2016, 176f.)

Rohkakao aus Südamerika und etwas später mit Kakao aus den eigenen Kolonien in Kamerun, Togo und Samoa versorgt wurden (vgl. Bechhaus-Gerst 2007, 12). Noch bis 1940 gab es in Bremen¹⁴ eine Völkerschau mit Afrikaner*innen und Samoaner*innen, die „als rassen- und kolonialpolitisches Kontrollinstrument“ (Lewerenz 2007, 432) diente. Auch im ersten und zweiten Weltkrieg wurden Afrikaner*innen „rekrutiert“, um das Land gemeinsam mit deutschen Soldat*innen zu verteidigen (vgl. Koller 2007, 204ff.). Spuren dieser gewaltsamen und ausbeuterischen Geschichte sind in Deutschland noch in der Form von verherrlichenden Gedenkmalen¹⁵ zu finden (vgl. Zeller 2007, 267).

Österreich¹⁶ hatte zwar keine Überseekolonien, war aber dennoch in den Geschehnissen des Kolonialismus involviert. Auch wenn keine direkte Partizipation dokumentiert wurde, ist von der Präsenz aller europäischen Staaten an den Geschehnissen in den Kolonien auszugehen. In jedem Fall kann gesagt werden, dass der österreichische Staat, unabhängig von seiner Involvierung, vom Kolonialismus profitiert hat (Sauer 2020, 18). So wie Kolonialmächte auch, versklavten österreichische Aristokrat*innen Menschen aus dem Globalen Süden, gingen auf Expeditionen und nutzten außereuropäische Regionen zur Herstellung und zum Transport von Waffen. Bis zum Ende des zweiten Weltkrieges rühmte sich Österreich sogar, im deutschsprachigen Raum das Tempo und den politischen Weg vorzugeben. Die Habsburgermonarchie (bis 1867) und die Donaumonarchie stützten sich auf koloniale Politik der Überlegenheit (vgl. Porstner 2020, 20). Spätestens im Laufe des 20. Jahrhunderts – beeinflusst von zunehmender Globalisierung, Migration, Transnationalität und der damit einhergehenden Bedürfnisse in Österreich sich mit (kultureller) „Diversität“ auseinanderzusetzen – wurde klar, dass die „österreichische koloniale Erinnerung“ zur Gänze fehlte und Österreicher*innen eine Verweigerung der Beteiligung am Kolonialismus durch das Fehlen von Überseeterritorien (vgl. Porstner 2020, 23) erleichtert wurde.

Auch die Schweiz trägt Mitschuld am Kolonialismus, obwohl das Land keine formale Kolonialmacht gewesen ist. (vgl. Purtschert 2019, 57). Das Land war längere Zeit der größte Aktionär britischer Sklavenhandelsunternehmen. Sie waren damit zwar nicht physisch, aber finanziell an

¹⁴ Gastaufritte in ganz Deutschland und Österreich

¹⁵ Beispiel: Das im Jahr 1955 in Hamburg aufgestellte „Deutsch-Ostafrika-Gedenkmal“ auf dem ein großer afrikanischer Söldner und ein *weißer* deutscher Soldat (beide stehend) neben einem sitzenden versklavten Afrikaner* gezeigt werden (vgl. Zeller 2007, 268).

¹⁶ Zu der Zeit noch Österreich-Ungarn

der Versklaverei von über hunderttausend Afrikaner*innen beteiligt. Die Schweiz war auch im Textilhandel involviert, eine Branche, die sogenannte „indiennes“ in die westafrikanische Region importierte und den anschließenden Gewinn verwendete, um versklavte Menschen zu kaufen. Shalina Randeria (2012, 12) beschreibt diesen Prozess als die strukturelle Gewalt von Handelsbeziehungen. Schweizer*innen konnten „von der kolonialen Infrastruktur profitieren [...], ohne diese herstellen, aufrechterhalten und verteidigen zu müssen.“ (Purtschert 2019, 52f.). Es ist denkbar, dass die heutige Selbstpositionierung der Schweiz als außenstehende Vermittler*innen zwischen Afrika und früheren Kolonialmächten zur Vermeidung der Konfrontationen und Beschuldigung jeglicher Verwicklungen im kolonialen Geschehen dient (Purtschert 2019., 33f.).

Der Kolonialismus und die Leitgedanken, Überzeugungen und Ideologien, die den Kolonialismus getragen haben, ist kein aufgearbeitetes und abgeschlossenes Ereignis:

„Erst in der Moderne wird der ökonomisch und machtpolitisch motivierte Transfer von Soldaten, Versklavten, Siedler/-innen, Kolonialbeamten, Missionaren und Kaufleuten etc. rassifiziert und zur Macht/Wissensgrundlage eines globalen Herrschaftssystems systematisiert.“ (Ha 2015,63)

Wir leben in einer vom Kolonialismus geprägten Welt. In einer Welt, in der Kolonialismus Spuren in verschiedensten Aspekten des Lebens hinterlassen hat. Aus der vorhergehenden Abhandlung lässt sich festhalten, dass sich auch in den Gesellschaften im deutschsprachigen Raum koloniale Spuren vorfinden lassen. Wurden Thematisierungen des Kolonialismus noch vor zwei Jahrzehnten nicht ernst genommen (vgl. Randeria 2012, 11), so lässt sich die „koloniale Amnesie“¹⁷ also, „[...] die aktive Praxis des Tilgens von geschichtlichen Verbindungen, die auf den Kolonialismus zurückgehen“ (Purtschert 2019, 32) in Deutschland, Österreich und der Schweiz nachweisen. Das zeigt sich vor allem an der zunehmenden Beliebtheit Postkolonialer Studien bei Studierenden und Wissenschaftler*innen. Das Forschungsgebiet der Postkolonialen Studien bzw. postkolonialen Theorie wird im folgenden Teil vorgestellt.

¹⁷ Eine aus dem Englischen übersetzte Formulierung von Stuart Hall (vgl. Hall 2019a, 105)

2.1.3 Postkolonialität & Postkoloniale Theorie

„Postkoloniale Kritik demontiert die Mythen klarer Grenzen zwischen ‚wir‘ und ‚den Anderen‘ (Othering)¹⁸ zwischen ‚eigen‘ und ‚fremd‘ zwischen ‚hier (oben)‘ und ‚dort (unten)‘. Gegen die Phantasie reinlicher Trennungen betont Postkolonialismus Vielheiten und Vermischungen und arbeitet [allumfassend]“ (Wollrad 2010, 146). Postkolonialtheoretische Ansätze zielen darauf ab, Geschichten in ihrer Vollständigkeit zu erzählen.

Postkoloniale Theorie setzt sich aus einer Bandbreite verschiedener Theorien und Methoden zu Postkolonialismus und Postkolonialität zusammen. Sie bilden die Basis der Postcolonial Studies – ein interdisziplinäres Forschungsfeld über die (Nach)Wirkungen des Kolonialismus und damit verknüpfte Machthierarchien. Postcolonial Studies untersuchen demnach beispielsweise welche Rolle Postkolonialismus in Hinblick auf die Intersektionalität von Gender und *race* innerhalb der Gender Studies oder (kulturelle) Repräsentationen von Menschen und Gesellschaften in der Kunstgeschichte spielt.

Postkoloniale Theorie ist die kritische Forschungsrichtung des Lesens oder der Untersuchung, dessen Ziel es ist, historische transnationale Verflechtungen herauszuarbeiten. Postkoloniale Studies nutzen postkoloniale Theorie für verschiedene Themen wie „Identität und Alterität, Versklaverei, Rassismus, race-class-gender-Fragen, Diaspora, Hybridität und Multikulturalismus, Globalisierung bzw. Glokalisierung, Religion oder Umweltfragen“ (Febel 2012, 229) Es handelt sich folglich um Themen, die sich nicht auf eine Disziplin reduzieren lassen: Rassismus ist in der Politik, der Kunstwissenschaft und Ernährungswissenschaft relevant, genauso wie Alterität in der Kultur- und Sozialanthropologie, der deutschen Philologie und Medienwissenschaften von Bedeutung ist. Postkoloniale Theorie ist somit ein Zugang der für Student*innen, Akademiker*innen und andere Gruppen wertvoll sein kann (Ha 2015, 46).

Postkoloniale Theorie ermöglicht kritische interdisziplinäre Forschung von Gesellschaftsstrukturen. „Schon während der kolonialen Phase, in der der europäische Imperialismus die indigenen Kulturen durch Implementierung von europäischen Sprachen, Literatur und Bildung zurückgedrängte, begann eine Art des counter-kolonialen Widerstands durch postkoloniale Literaturbewegungen.“ (Porstner 2020, 25) Der Gebrauch postkolonialer Theorien als

¹⁸ Othering bezieht sich hier „auf die diskursive Verschränkung von Wissen und Macht, auf die durch binäre Kategorisierungen legitimierte ungleiche Verteilung von Privilegien und sozialen Ressourcen sowie die damit verbundene soziale Funktion von Othering zur Absicherung und Aufrechterhaltung von vorherrschenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen.“ (Riegel 2016, 54)

Widerstandsstrategie bewirkte in den letzten 60 Jahren, dass gängige Wissensproduktionen hinterfragt, reflektiert und kritisiert werden, politische Diskurse über Migration, soziale Ungleichheit und Globalisierung differenziert betrachtet werden und „Kultur“ als gesellschaftliches Leitkonzept de-essentialisiert wird¹⁹. Gleichzeitig ging das steigende Bewusstsein und die vermehrte Theoretisierung von Postkolonialismus mit vermehrten Uneinigkeiten und Unklarheiten innerhalb und außerhalb von akademisch-wissenschaftlichen Kreis einher (vgl. Castro Varela/ Dhawan 2005, 285).

Es ist daher wichtig, eine klare Differenzierung – nicht zwingend aber eine Abgrenzung– zwischen Kolonialismus, Neokolonialismus und Postkolonialität vorzunehmen. Kolonialismus und Neokolonialismus sind als Zeitepochen zu verstehen, Postkolonialität dagegen als gegenwärtiger Zustand (vgl. Spivak 1999, 172). Dieser Zustand ist es, der in dieser Arbeit im Kontext von Bildung erforscht wird. Dass Postkolonialität von Kolonialismus und Neokolonialismus geschaffen wurde bzw. wird, ist ein weiterer Grund, wieso wir nicht „die Vergangenheit ruhen lassen“, denn “Postcoloniality [...] is a reminder of the persistent ‘neo-colonial’ relations within the ‘new’ world order” (bhabha 1994, 6). Gleichzeitig sollte postkoloniale Theorie nicht dem Zweck dienen, vergangene/gegenwärtige Geschehnisse im Allgemeinen zu evaluieren (vgl. Spivak 1999, 1), da dabei die Gefahr besteht das Konzept zu „überstrapazieren“ (Castro Varela/ Dhawan 2005, 286) und, dass Postkolonialität dann schwer bestimmbar wird. Hier muss ein Gleichgewicht geschaffen werden, was durchaus zu den Herausforderungen postkolonialer Theorie gehört.

Ähnlich wie Postkolonialismus die Machthierarchien von Wissensproduktion, Zugehörigkeit, Sichtbarkeit und Autorität zugunsten des Westens, dem globalen Norden, *weißen* Menschen auslegt, besteht auch innerhalb der Postcolonial Studies die Herausforderung, diese Machthierarchien nicht zu reproduzieren oder zu fördern. Das heißt, wer wie über Postkolonialismus spricht ist ausschlaggebend dafür, wie und ob neokoloniale Verhältnisse sich durch- und fortsetzen. Wer die Kunst bzw. Wissenschaft postkolonialer Theorie anstrebt, geht einen schmalen

¹⁹ „Trotz der teilweisen Verwerfung von ‚Kultur‘ im Rahmen der Sozialanthropologie ist es dennoch sinnvoll, mit dem Terminus oder dem Konzept von Kultur, sowohl in seiner essentialisierenden als auch fluiden Form, [...] zu arbeiten, da der Begriff ‚out there‘ offensichtlich Relevanz hat.“ (Markom 2014, 111) Aus diesem Grund werde ich mich weiterhin auf Kultur beziehen, jedoch mit der Absicht es immer zu kontextualisieren und ggf. dekonstruieren.

Grat zwischen kritischer Forschung und kolonialer Wissens(re)produktion. Spivak (1999, 1) beschreibt diese Herausforderung folgendermaßen:

“Colonial Discourse Studies, when they concentrate only on the representation of the colonized or the matter of the colonies, can sometimes serve the production of current neocolonial knowledge by placing colonialism/imperialism securely in the past, and/or by suggesting a continuous line from that past to our present.”

Gleichermaßen besteht bei dem Gebrauch von postkolonialtheoretischen Ansätzen die Gefahr, Postkolonialismus weitgehend auf Rassismus zu reduzieren bzw. sich auf die Erfahrungen einzelner Personen oder Gesellschaften mit Diskriminierung und Ungleichheit zu beschränken. In der Pädagogik zeigt sich das beispielsweise in Forschungen und Artikeln, in denen Postkolonialismus überwiegend in Verbindung mit rassistischen Beschimpfungen, Verortungen und Zuweisungen als „fremd“ sowie Subjektivierungserfahrungen gesetzt wird (vgl. Wollrad 2010/ Riegel 2016). Postkolonialität verursacht zwar Symptome, die sich Rassismus unterordnen lassen, die Wurzeln liegen aber nicht in den Handlungen und Erfahrungen einzelner Personen, sondern in den Systemen und Strukturen, die diese überhaupt ermöglichen. Einfacher gesagt, geht Postkolonialismus auch in den Erziehungswissenschaften weit über Rassismus hinaus.

2.2. Postkoloniale Pädagogik

Wie bereits in der Einführung festgehalten, gibt es zum Thema „Postkoloniale Pädagogik“ nur wenige Werke, die sich mit der Beziehung zwischen (Post)kolonialismus und den Erziehungswissenschaften beschäftigen (z.B. Andreotti 2011; Castro Varela 2020a; das kollektiv 2020; Torres 2012). Darum scheint auch in akademischen, pädagogischen Kreisen ein gründliches Verständnis von dem Kontext zu fehlen, aus dem diese Arbeiten heraus entstehen. Es stellt sich die Frage, welche Relevanz postkolonialtheoretischen Überlegungen für Bildungsprozesse im Allgemeinen und insbesondere für den deutschsprachigen Raum haben. Castro Varela hat darauf folgende Antwort (2020b, 86f.): „Angesichts der gewaltsamen imperialen Herrschaft, die untrennbar mit der Etablierung westlicher Bildungsinstitutionen in Europa (wie auch in den Kolonialgebieten) verbunden ist, muss der Kanon der Bildungs- und Erziehungswissenschaften wie auch die Praktiken der humanistischen Bildung kritisch hinterfragt

werden.“ Aus diesem Zitat geht hervor, dass Postkolonialismus in der Pädagogik bei komplexen Verstrickungen der Vergangenheit ansetzt.

Auch Stephen Morton, Englisch Professor mit Schwerpunkt in postkolonialer und kritischer Theorie, schrieb 2007: „[...] the colonial education system [...] taught students to regard the western humanist subject as a universal standard of enlightenment to which non-European subjects should aspire.“ (53) Postkoloniale Theorie erforscht in der Pädagogik dominante Wissensordnungen, Eurozentrismen²⁰ und die impliziten sowie expliziten Fortschreibungen von Gewalt und Unterdrückung, die in den Erziehungswissenschaften herrschen bzw. praktiziert werden. Schulen²¹ sind politische Institutionen, die dem Zweck dienen, die Gesellschaft zu „bilden“, Menschen arbeitsfähig zu machen und nationalen Zusammenhalt durch Patriotismus zu stärken. Dieser Prozess beginnt bereits für Kleinkinder im Kindergarten bzw. der Vorschule und ist, bei genauer Betrachtung, von Machtausübung geprägt. Schulprozessen kann nämlich auch „[...] ein nicht unbeträchtlicher Anteil an der Reproduktion kolonialer Stereotype zugeschrieben.“ (Porstner 2020, 29) werden. Bildungsinstitutionen und sozial(pädagogische) Räume sind Orte, an denen und durch die koloniale Vermächtnisse weiterleben und erhalten bleiben. Deshalb ist es von erheblicher Bedeutung, Postkolonialismus und Bildung theoretisch zu verknüpfen.

Obwohl postkoloniale Theorie ein notwendiger Ansatz ist, um (migrationsbedingte) rassistische Diskriminierung und die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund zu verstehen, bietet sie auch für andere Bereiche und Fragestellungen der Erziehungswissenschaft wichtige Erkenntnisse (vgl. Castro Varela 2020a, 1f; Torres 2012, 323). Oftmals wird im Kontext mutmaßlich postkolonialtheoretischer Forschung Globalisierung zum Hauptinteresse aktueller pädagogischer Herausforderungen, weil das üblicherweise sehr eng mit Diskursen über Migration, Integration, Multikulturalismus und interkulturellem Lernen in Zusammenhang gebracht wird. Inwieweit Globalisierung jedoch ein zentrales Forschungsgebiet postkolonialer Theorie in den Erziehungswissenschaften ist, möchte ich im folgenden Teil etwas näher hinterfragen.

²⁰ Eurozentrismus wird definiert als europäischer Ethnozentrismus – das in das Zentrum rücken von europäischen Weltanschauungen und diese als Maßstab für andere Gesellschaften verwenden (Markom/Weinhäupl 2007, 10)

²¹ Oftmals wird Bildung/Erziehung mit Schule gleichgesetzt, es sollen jedoch alle pädagogische Teildisziplinen mitgedacht werden (mehr dazu in Kapitel 3. Methodik)

2.2.1 Bildung und Kolonialismus

Weil im späteren Verlauf der Arbeit Postulate und Perspektiven zu postkolonialer Pädagogik für die Gegenwart geschildert werden, halte ich es für sinnvoll auch zu schildern, was prä-postkoloniale Pädagogik bzw. koloniale Pädagogik beinhaltete. Wie hat der Kolonialismus Bildung und Erziehung auf globaler Ebene beeinflusst?

Obwohl koloniale Bildung sich am ehesten auf die kolonisierten Länder bezieht, dienen sie heute auch als Beispiel für die wiederkehrenden Muster von kolonialem Gedankengut in westlichen (europäischen) Bildungssystemen (vgl. Altbach/Kelly 1978, 1), die später in der Analyse behandelt werden. Die Schulen, die in ehemaligen Kolonien entstanden sind, waren eine Spiegelung der Macht und der Bedürfnisse der Kolonialmächte – dementsprechend war die ordnungsgemäße und nachhaltige Erziehung und Bildung indigener Kinder kein Hauptanliegen kolonialer Schulen. Obwohl es viele Uneinigkeiten darüber gab, ob Einheimische eine Schulbildung erhalten sollten, sprach einiges dafür, dass auf diesem Weg Personen alphabetisiert werden konnten, die in späterer Folge den Kolonialherren als Beamten dienen könnten (vgl. ebd., 2).

Bildung in den Kolonien unterlag den Verwaltungen und den Missionen, wobei letztere klare religiöse Motivationen hatten.²² Während die Verwaltungen auf berufliche Bildung setzten, verfolgten Missionen das Ziel moralischer und ethischer Erziehung der einheimischen Kinder. In beiden Fällen wurden Bildungs- und Erziehungskonzepte ohne die Einwilligung der Zielgruppe erstellt. Koloniale Schulen unterschieden sich von indigenen Lernräumen insofern, als das es einen geringen Bezug zur indigenen Gesellschaft gab, ihre Kulturen und Identitäten in den kolonialen Schulen nicht berücksichtigt, geschweige denn, gefördert oder genährt wurden. Koloniale Schulen zielten darauf ab, „[...] to fit people into a world different from the one in which they were born and in which their parents worked and lived.“ (ebd., 3f.) Es wurden europäische Bildungsstandards und -normen in kolonialen Schulen übernommen, beispielsweise die (frühe) Differenzierung von Kindern in der Schule nach Alter und „Leistung“, die bereits im 19. Jahrhundert in Europa weit verbreitet war, konkurrenzfähig ausgelegt war und hauptsächlich der Elite diente (vgl. Altbach/ Kelly 1978, 5f.).

Altbach und Kelly beschreiben in ihrem Buch „Education and Colonialism“ (1978), wie Universitäten in afrikanischen Kolonien bis Mitte des 20. Jahrhunderts als essenzielles Mittel

²² siehe Kapitel 2.1.1 „Kolonialismus“

dienten, um die Agenda europäischer Expansion der Kolonialmächte zu sichern: „The african university became the clearest manifestation of cultural domination“ (ebd., 333). Viele Universitäten waren nicht autonome Institute, sondern Übersee-Standorte europäischer Hochschulen mit europäischen Zulassungskriterien, von denen angenommen wurde, dass sie in unveränderter Form den Student*innen der jeweiligen afrikanischen Nationen dienen könnten wie in Europa und den Siedlerkolonien. Diese Universitätsausbildungen schlossen nationalistische, liberale und emanzipationsfreudige Afrikaner*innen ab – gleichzeitig wurden sie auf kultureller Ebene abhängig vom Westen gemacht und kolonialistisch indoktriniert. „Colonialism in education entails inequalities in education on a national basis, at its highest level, neocolonialism, entails the assimilation of an elite of the colonized into the nation of the colonizer.“ (Altbach/Kelly 1978, 43)

Durch den Kolonialismus haben sich Bildungssysteme und Bildungsideale somit global stark geändert, um sich den Zielen der europäischen Kolonialmächte zu fügen. Kolonialismus wirkte sich dabei nicht nur auf erziehungswissenschaftliche Entwicklungen aus, sondern auch auf soziale und politische Verhältnisse der Gesellschaft, da die erworbenen Bildungsinhalte der Gesellschaft weitergegeben wurden.

Weil Schulen und andere Bildungsinstitutionen bereits im Kolonialismus als Unterdrückungstool fungierten und zu imperialistischen, nationalistischen und rassistischen Zwecken ausgebaut wurden, macht es nur Sinn, die Macht und Auswirkung von Bildung in heutigen Gesellschaften ernst zu nehmen. Hatte Pädagogik in ihren vielen Formen bereits vor Jahrhunderten die Macht soziale Ungleichheit auf struktureller Ebene zu fördern, zeigt sich „[d]as Bildungswesen [...] als ein Schlüsselbereich, in dem eine Migrationsgesellschaft den Anspruch auf mehr Chancengleichheit und Partizipation institutionell-strukturell verwirklichen muss“ (Quehl 2010, 184)

Es könnte von jedem Bildungssystem behauptet werden, dass es postkolonialistische Spuren trägt – immerhin sind die meisten Bildungssysteme mit Kolonialismus in Berührung gekommen. Wie genau sich das zeigt, kann von Kontinent zu Kontinent, aber auch von Region zu Region und von Schule zu Schule sehr unterschiedlich sein. (Post)Kolonialismus, kann im Lehrinhalt selbst, dem Gatekeeping²³ oder auch den Strukturen und Regeln verhaftet sein.

²³ Zugangsbeschränkungen und -mechanismen einer Institution

„Eine Grundlage der dekolonialen Pädagogik sehen wir in der Anerkennung anderer (anzestraler) Wissensbestände, aber auch Praktiken und Rituale [...] im Dialog um Erkenntnisgewinnung, die zur Verbesserung der Lebensbedingungen aller Menschen beiträgt.“ (Caixeta et al. 2019, 13f.) Das Lenken des Blicks auf „alle“ Menschen ist eine Entwicklung, die im deutschsprachigen Raum zunehmend stark mit Globalisierung assoziiert wird. Deshalb, und weil es in der späteren Analyse immer wieder aufkommen wird, werde ich den Zusammenhang zwischen Globalisierung und Bildung erklären.

2.2.2 Globalisierung & Globales Lernen

Bei Globalisierung handelt es sich nicht per se um ein neues oder modernes Phänomen, wodurch lediglich die globale Verwobenheit und Vermischung von Kulturen, Ökonomien und Personen im 21. Jahrhundert erklärt wird. (vgl. Smith 2006, 252) Diese Verschmelzung ist kein neues Phänomen. Vor allem zwischen Asien, dem Nahen Osten und Europa gab es schon vor Christus dokumentierten Tausch und Handel in großem Ausmaß. Diese Einflüsse sind auch an unseren Sprachen und Alphabeten erkennbar. Edward Said (1995) sieht Globalisierung vor allem als eine Abwandlung kolonialer Muster und erkennt darin „[...] a new transnational order in which states no longer have borders, labor and income are subject only to global managers, and colonialism has reappeared in the subservience of the South to the North“. Aus diesem Grund wird noch in der späteren Analyse erforscht, wieso Globalisierung sich innerhalb der Erziehungswissenschaften nicht vom Postkolonialismus loslösen lässt.

Globalisierung ist kein neuer Begriff, nimmt jedoch im Gebrauch zu und „[...] pertains less to any characteristic of the world in its ordinary condition than to what certain people imagine that condition to be“ (Smith 2006, 252). Was Globalisierung jedoch kennzeichnet, ist der rasche Wandel eines scheinbar starren Kultur- und Identitätsbildes, das mit Migrationsbewegungen aus dem globalen Süden in den globalen Norden in Zusammenhang gebracht werden. “Increasingly, ‘national’ cultures are being produced from the perspective of disenfranchised minorities.” (bhabha 1994, 6) Zudem entstehen immer mehr neue Strukturen, die sich nicht mehr an einem nationalstaatlichen Bild orientieren, sondern in an globale Netzwerke orientieren. „Globalisierung bringt neue Problemlagen, vor allem in Hinsicht auf den Umgang mit Komplexität und Kontingenz hervor.“ (Scheunpflug 2003, 161)

Auf struktureller Ebene ist interessant, wie Globalisierung das Bildungswesen beeinflusst hat, denn die Erziehungswissenschaft steht nicht nur vor der Herausforderung der Globalisierung

– sondern wird selbst stetig globalisiert. Ohne ins Detail zu gehen, können einige wichtige Punkte festgehalten werden: Zum einen kann eine Deregulierung des Bildungsmarkts identifiziert werden (vgl. Scheunpflug 2003, 166), wodurch Schule als Institution dezentralisiert wird, und vermehrt private, nicht-staatliche Bildungsinstitutionen betrieben werden. Zum anderen wurden nahezu flächendeckend zumindest in der Primar- und Sekundarstufe Curricula standardisiert. Das beinhaltet unter anderem standardisierte Tests und Monitoring, etwa in Form von Berichten²⁴. Auch in der Bildungsforschung zeigt sich in pädagogischen Zeitschriften eine Art „Internationalisierung“ (Scheunpflug 2003, 164).

Kritisiert wird am Globalisierungsbegriff, dass dieser ein mehr oder weniger gelungener Versuch ist, koloniale Amnesie in Europa zu erhalten. Durch das Vergessen, Bestreiten und Verleugnen der Beteiligung von Nationen am Kolonialismus gelingt es diesen Ländern gleichzeitig, moderne Migrationsphänomene (als Globalisierung getarnt) und „Fluchtwellen“ von ihren kolonialen Vergangenheiten loszulösen (vgl. Purtschert 2019, 31). Die Begegnung und der Umgang mit den rassifizierten *Anderen* verortet diese als Fremde, als wäre ihre Existenz im westlichen/nördlichen Raum neu und unbekannt, obwohl das nicht der Realität entspricht (vgl. ebd., 32). Es schafft aber viel Spielraum für diejenigen in Machtpositionen, die auf „neue“ Herausforderungen beharren, Schuld abweisen und die Opferrolle einnehmen, wenn sie aufgefordert werden, Probleme zu lösen, die *racialized*²⁵ Menschen aufzeigen. Ein Problem, das nicht existiert, kann auch nicht gelöst werden. „[D]as Unsichtbarmachen von kolonialen Verflechtungen²⁶ [wirkt sich] insbesondere auf die Lebensbedingungen von rassifizierten Menschen aus. Denn das wiederholte Negieren der (post-) kolonialen Bezüge zwischen den ehemaligen Metropolen und der Welt führt dazu, dass diese Menschen nie als zugehörig gelten.“ (Purtschert 2019, 32)

²⁴ Die UNESCO stellt alle zwei Jahre Weltbildungsberichte zur Einsicht bereit in denen alle Länder inkludiert sind/berücksichtigt werden. Die aktuelle Ausgabe beschäftigt sich mit der (Re)produktion von Ungleichheiten in privaten Bildungsinstitutionen und fordert mehr ‚Monitoring‘ (vgl. UNESCO 2021, 1).

²⁵ Die deutsche Übersetzung dieses Begriffs wäre für den Kontext unpassend und politisch unkorrekt.

²⁶ Anne Kerber stellte in ihrer Schulbuchanalyse (2005) fest, dass obwohl einige Deutsche Geschichtslehrbücher das Thema Kolonialismus behandeln und die Involvierung von Deutschland keineswegs negieren, die Auswirkungen des Kolonialismus kaum erwähnt werden und Kolonisierte als „homogene Opfergruppe“ dargestellt werden. Die ausgiebige Involvierung Deutschlands jenseits Südwesafrikas wird in den Büchern ganz weggelassen. Dies spiegle das Bewusstsein der deutschen Gesellschaft über den Kolonialismus gut wider schreibt Kerber (vgl. Kerber 2005, 92).

Die Ausgrenzung, Exklusion und Vernachlässigung rassifizierter Menschen im Bildungssystem im deutschsprachigen Raum ist der Grund dafür, wieso im Rahmen von pädagogischen Diskursen auch Postkolonialismus thematisiert wird bzw. werden sollte. Ein Ansatz, der das in Angriff nimmt, ist das „Globale Lernen“.

Globales Lernen ist ein Sammelbegriff für pädagogische Konzepte und Praxisansätze im deutschsprachigen Raum, die sich seit den 90er Jahren mit Globalisierung beschäftigen (vgl. Hanebeck 2019; Grobbauer 2013). Es ist eine Ableitung des angloamerikanischen „global education“ der 1970er Jahre, die sich mit der Vermittlung von Kompetenzen und Bewusstsein über Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit in der Schule befasst (vgl. Scheunpflug 2003, 167). Den Begriff möchte ich hier kurz umreißen, da es keine Seltenheit ist, dass „Globales Lernen“ als Lösung bzw. Antwort auf postkoloniale Herausforderungen und Fragestellungen präsentiert wird.

Das Ziel des globalen Lernens liegt darin, junge Menschen auf Entwicklungsprozesse weltweit aufmerksam zu machen, sie für Ungleichheitsverhältnisse zu sensibilisieren und ihre Kritikfähigkeit in Bezug auf internationale Geschehnisse zu fördern. Sie sollen dabei entdecken, dass soziale, kulturelle, ökonomische und politische Aspekte des Lebens mitgestaltet und von ihnen mitverantwortet werden können. Kinder sollen zu bewussten, offenen und engagierten Weltbürger*innen werden (vgl. Grobbauer 2013, 4). Politik, Gender-Verhältnisse, Armut, Bildung, Menschenrechte, die Umwelt und nachhaltiger Konsum gehören zu den Themen, die bei Globalem Lernen behandelt werden. Die „Notwendigkeit, Bildungsprozesse zu ermöglichen, die die globalen Krisen, Bewegungen, Entwicklungen und Herausforderungen beleuchten und dabei die Vernetzung und die Zusammenhänge stärker in den Mittelpunkt rücken, wird von einem breiten europäischen Konsens über die Stärkung von Global Education Ausdruck verliehen.“ (Hanebeck 2019, 22)

Globales Lernen wird in Fächern wie Geografie eingebettet als eigenes, unregelmäßig stattfindendes Fach oder auch in Form von einzelnen Workshops in Schulen, geplant und durchgeführt durch externe Vereine und Organisationen. In Österreich sind das Vereine wie „Südwind“ oder „Baobab“. Sie konzipieren Unterrichtsinhalte und Lehrmaterialien, betreiben Fachbibliotheken, bilden Lehrkräfte aus- und weiter und dienen als Anlaufstelle für Beratungen zu Bildungsfragen im Kontext von Globalisierung (vgl. ebd., 27.). Verbindliche Lehrpläne für Globales Lernen gibt es nicht, zumal Globales Lernen auch kein fester Bestandteil öffentlicher

Lehrpläne in Schulen im deutschsprachigen Raum ist. Das heißt, dass die genauere Umsetzung den jeweiligen Akteur*innen überlassen wird. Diesen ist vorbehalten, ob und in welchem Ausmaß sie Machtverhältnisse bearbeiten oder identifizieren. Es bleibt also offen ob globales Lernen ein Ansatz ist, mit dem auch unschöne, unangenehme und unerfreuliche Fragen in den Blick genommen werden (vgl. ebd. 91). Die Mitglieder des Vereins „Baobab“, dessen Vorstand und Bildungsreferent*innen *weiß* sind, haben sich in ihrer Selbstbeschreibung gegen eine Bezugnahme auf den (Post)kolonialismus und der Erwähnung geschichtlicher Zusammenhänge mit dem Kolonialismus entschieden (Tebich/Satlow 2021, 6).

Globales Lernen ist zwar auf den ersten Blick ein nobles Unternehmen des Globalen Nordens, an Lösungen mitzuwirken und Bewusstsein für globale Themen zu schaffen, hat aber mit Postkolonialismus per se wenig zu tun. Stattdessen werden beim Globalen Lernen Fragen und Debatten sozialer Ungleichheit auf Globalisierungs-Phänomene zurückgeführt. Da Globalisierung aber mehr ein Konzept ist als ein reales, greifbares Geschehen, steht weiterhin die Frage im Raum, was die eigentliche Basis von Globalem Lernen sein soll. Dass globales Lernen sich mit den *Anderen* im Globalen Süden beschäftigt und somit in Gefahr läuft, die Formen des Otherings voranzutreiben, ist eine ernstzunehmendes Problem. Denn durch Kulturalisierung und die wiederkehrende Darstellung des „Anderen“ als unterwickelt, hilfsbedürftig oder gegensätzlich zu „uns“ werden koloniale Denkmuster und Handlungen durchgesetzt und am Leben gehalten (vgl. ebd.).

Hanebeck kritisiert am Globalen Lernen demnach „[...] die unzureichende Thematisierung von Herrschaftsverhältnissen, Privilegien und das historische Gewordensein der heutigen globalen Verhältnisse. Rassismus, Kolonialismus und kritische Anmerkungen zur Entwicklungszusammenarbeit würden im Globalen Lernen zu kurz kommen“ (Hanebeck 2019, 38). Als weitere Schwäche des Konzeptes des Globalen Lernens betrachte ich die eurozentrische Ausrichtung, weshalb immer hinterfragt werden muss, welche Formen des Wissens reproduziert werden. Globales Lernen tendiert nämlich dazu, den Westen bzw. den Globalen Norden als allwissende Lösungsträger bzw. „white saviors“ zu definieren (vgl. Andreotti 2011, 220) - das ist vor allem dann der Fall, wenn weiße Menschen das Gesicht der Organisationen und Vereine werden, welche Globales Lernen fördern.

Die Kritikpunkte gegen Globales Lernen sind der Ausgangspunkt postkolonialpädagogischer Konzepte und Überlegungen.

2.2.3 Postkoloniale Pädagogik

Das Klassenzimmer ist ein politischer Raum, in dem Machtverhältnisse herrschen. Es ist gleichzeitig auch ein Raum, in dem Neues gestaltet und geschaffen werden kann (vgl. das kollektiv 2020, 184). Bereits Paulo Freire schreibt im Jahr 1970 über das Verhältnis zwischen dem/der Schüler*in und dem/der Erzieher*in. Er zieht dabei Parallelen zwischen den Kolonisierten und dem/der überlegenen Kolonialherr*in. Moderne institutionalisierte Bildung und Erziehung sei dabei ein Prozess, durch den die Minderwertigkeit der Lernenden aufgrund fehlenden Wissens und fehlender Kenntnisse, herausgestellt und etabliert wird (vgl. Freire 2005, 63). Dabei wird von den Lernenden nicht erkannt, dass auch sie über wertvolles Wissen verfügen. Erst wenn sie selbst erkennen und realisieren, dass und weshalb sie unterdrückt werden, können sie sich aus ihrer Passivität und der Nicht-Zugehörigkeit befreien. Es ist die Aufgabe von Pädagogen*innen, Schüler*innen und Lernende durch reflektiertes Handeln in die Unabhängigkeit zu begleiten (vgl. ebd. 66). Freire argumentiert sogar, dass unterdrückte Personen nicht marginalisiert²⁷ sind und auch nicht am Rande der Gesellschaft leben, sondern schon immer im Zentrum gewesen sind, wo sie jedoch dem Zweck der Herrschenden dienen, ihre Existenz jenen begünstigend. Die Lösung sei daher nicht Integration oder Inklusion, sondern eine vollständige Transformation und Rekonfiguration der Strukturen, in denen sie Leben – nur so würden unterdrückte Personen für sich selbst leben und existieren (vgl. ebd. 74).

Wie bereits in der Einleitung angesprochen, besteht eine Forschungslücke, wenn es darum geht, die Systeme und Strukturen anzusprechen, die zu Benachteiligungen und Diskriminierungen im Bildungssystem beitragen. „Nur“ über Rassismus im Klassenzimmer oder seitens der Lehrkräfte zu sprechen, reduziert Probleme auf einen kleinen Kreis von handelnden Personen. Dementsprechend „[...] beziehen sich pädagogische Modernisierungskritiken eher selten oder nur am Rande auf die Kolonisierungsgeschichte der modernen Wissenschaft.“ (Jergus 2017, 297)

Obwohl es wichtig ist, dass Pädagogen*innen und Multiplikatoren*innen lernen, ihr eigenes Denken und Handeln kritisch zu reflektieren, ist das ein sehr begrenzter Ansatz in einer

²⁷ Oft wird in Diskursen über soziale Ungleichheit von marginalisierten Personen geschrieben. Diese Formulierung verwende auch ich in vorliegender Arbeit. Personen die Marginalisierung erleben befinden sich (metaphorisch) am Rand der Gesellschaft (sozial/kulturell/wirtschaftliche/geographisch etc.) (vgl. bhabha 1994, 152ff.).

Gesellschaft, in der die Institutionen, in denen Pädagogen*innen tätig sind, von Grund auf kolonial geprägt sind. Um die systematische postkoloniale Unterdrückung von Menschen zu überwinden, müssen Ursachen der Unterdrückung zunächst kritisch erkannt und identifiziert werden (vgl. Freire 1970, 47). Postkoloniale Pädagogik ist daher ein Ansatz, der zwar von Individuen eingesetzt werden kann, aber nicht bei diesen ansetzt. Postkoloniale Pädagogik führt Bildungsprozesse zurück auf Machtverhältnisse, auf eine gewaltsame Geschichte der Ausbeutung und Diskriminierung von Gesellschaften, die das Leben auf sämtlichen Kontinenten von Grund auf verändert hat und noch heute gewaltsame Spuren hinterlässt. Im Kontext von Bildung über Gewalt zu schreiben, mag vielleicht Irritation hervorrufen. Gewalt existiert aber nicht nur in einer körperlichen, sichtbaren Form. Gewalt hat viele Gesichter und bezieht sich auch auf die Macht, die man durch psychischen Zwang und psychische Herrschaft über andere Menschen haben kann.

Durch postkoloniale Theorie lässt sich die epistemische Gewalt erforschen, die sich in Bildungsinstitutionen vor allem in unausgesprochenen Regeln richtiger „Wissenschaft“ fort schreibt (vgl. Jergus 2017, 303). Ebenso kann postkoloniale Theorie als Versuch verstanden werden, die koloniale Amnesie vieler Bildungsinstitutionen und Bildungssysteme aufzuzeigen und zu hinterfragen. Patricia Baquero Torres skizzierte bereits 2012 in ihrem Beitrag „Postkoloniale Pädagogik“ einige Punkte, die die postkoloniale Forschung in der Bildungswissenschaft anregen sollen und von Pädagogen*innen, Bildungswissenschaftler*innen und Multiplikatoren*innen als Richtlinie im Umgang mit Postkolonialismus genutzt werden können. Ich möchte zunächst einige der wichtigsten Erkenntnisse des Konzepts zusammenfassen.

Patricia Baquero Torres lehrt an der HAW (Hochschule für angewandte Wissenschaften) in Hamburg an der „Fakultät der sozialen Arbeit“. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Postcolonial Studies, Diversity und Migrationspädagogik. Sie schrieb bereits im Jahr 2008 ihre Dissertation über Kultur und Geschlecht in der Interkulturellen Pädagogik aus einer postkolonialtheoretischen Perspektive (vgl. Torres 2008). Sie gehört somit zu den ersten Wissenschaftler*innen der deutschsprachigen Erziehungswissenschaften, die sich explizit, ausführlich und differenziert dem Postkolonialismus in der Pädagogik widmen. Einige Jahre später veröffentlichte sie im Sammelband „Schlüsselwerke der Postcolonial Studies“ (Reuter/Karentzos 2012) einen Beitrag über „Postkoloniale Pädagogik“ – sie verstand dies eher als Ansatz, nicht als pädagogische Teildisziplin. Der Beitrag ist kaum zehn Seiten lang, aber ein direktes,

klares und nachvollziehbares Plädoyer für die Rezeption postkolonialer Ansätze in der Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum (vgl. Torres 2012, 315).

Sie benennt einige Problematiken der Interkulturellen Pädagogik als Ausgangspunkt für die Notwendigkeit postkolonialer Ansätze. Dazu gehört beispielsweise der Umgang mit Frauen* mit Migrationshintergrund in der sozialen Arbeit, in der pädagogische Handlungsmuster von Orientalismus geprägt sind: Dieser drückt sich etwa aus in der Einstellung *weißer*, westlicher Sozialpädagog*innen, welche versuchen muslimische, vermeintlich unterdrückte Frauen aus ihrer „Passivität“ zu befreien und zu einer „emanzipierten“ Weiblichkeit zu verhelfen. Daran würde man erkennen, schreibt Torres, dass „[...] die im Westen stattgefundene historische Entwicklung zum Maßstab gesellschaftlichen bzw. kulturellen Fortschritts [wird], so dass andere gesellschaftliche und individuelle Prozesse, die nicht nach diesen Mustern verlaufen, rückständig erscheinen und dementsprechend bewertet werden.“ (Torres 2012, 318) in weiterer Folge arbeitet sie heraus, dass, obwohl die eigene Identitätsbildung immer in Bezug auf *Andere* vollzogen wird, das nicht bedeutet, dass das *Andere* anders ist als man selbst und schon gar nicht, dass es ein homogenes „Andere“ ist, das nicht dazu in der Lage ist, sich zu ändern und neue Positionierungen einzunehmen. Diese Erkenntnis verweist darauf, dass Differenz nicht Gegensätze, sondern Verwobenheiten beschreiben. Dieses Verständnis, so Torres, ändere die Art und Weise, wie wir über kulturelle Identität nachdenken würden (vgl. ebd., 320f.). Diese Überlegungen verortet Torres als postkoloniale Wissenschaftskritik, legt sie in sechs Punkten auf die Pädagogik aus und bezeichnet sie als die „Konturen“ (ebd., 321) postkolonialer Pädagogik:

1. „[Die] Kritische Analyse homogenisierender Identitätskonstruktionen
2. [Die] Kontextualisierung jeglicher Wissensproduktion
3. [Die] Historische Verortung von Wissensproduktion in dominanten Wissensordnungen als allgemeine erziehungswissenschaftliche Aufgabe
4. [Die] Wissensvermittlung als Gegenstand der Reflexion
5. [Die] Dezentrierung der binären Identitätslogik und die Öffnung zu multiplen Zugehörigkeitsverhältnissen
6. [Die] Dekonstruktion binärer Kategorisierungen – auch innerhalb von „Diversity-Ansätzen.“

Es handelt ich hierbei um ein Konzept, dass sich auf Arbeiten und Theorien vieler wichtiger und einflussreicher Wissenschaftler*innen stützt. Im nächsten Teil dieser Arbeit strebe ich an, dies zu verdeutlichen und werde Torres Konzept verwenden, um eine kolonialkritische Diskursanalyse am Beispiel von Mehrsprachigkeit in verschiedenen pädagogischen Teildisziplinen durchzuführen.

3. Methodik

3.1 Methode

Die Hypothese der Forschung in dieser Arbeit lautet: Postkoloniale Pädagogik eignet sich aufgrund ihrer Interdisziplinarität als fachübergreifender handlungsorientierter Ansatz im kritisch-reflexiven Umgang mit Diskursen der verschiedenen Teildisziplinen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft.

Postkoloniale Pädagogik nach Torres ist ein Konzept, das als eine Antwort auf die kolonialkritische Reflexion zentraler Fragestellungen innerhalb und zwischen verschiedenen Diskursen in den Erziehungswissenschaften verstanden werden kann (vgl. Torres 2012). Es ist mein Ziel aufzuzeigen, dass (post)koloniale Diskurse auch in der Pädagogik interdisziplinär sind, und somit auch ihre Signifikanz und Relevanz, im weiteren Sinn des Konzepts postkolonialer Pädagogik von Torres, zu beleuchten.

Dazu ist es notwendig verschiedene Disziplinen heranzuziehen, in diesem Fall pädagogische Teildisziplinen, und diese in Hinblick auf die Relevanz bzw. Gültigkeit (post)kolonialer Diskurse zu analysieren. An diesem Punkt setzt die kolonialkritische Diskursanalyse ein – erziehungswissenschaftliche Diskurse werden kolonialkritisch untersucht.

Das Material, das dieser Diskursanalyse zugrunde liegt, ist ein pädagogisches Handbuch. Ich habe mich für dieses Medium entschlossen, weil ähnlich wie Monografien Handbücher verschiedene Ebenen eines Hauptthemas ausführlich, systematisch und fließend²⁸ bearbeiten und für pädagogische Multiplikatoren*innen wie eine Gebrauchsanweisung zentrale Informationen, Kompetenzen und Fragen verschiedener Arbeitsbereiche (o.a. Teildisziplinen) zusammenfassen – also als Nachschlagewerk dienen.

Nun stellt sich die Frage, welcher Diskurs im Genaueren untersucht werden sollen. Wichtig ist zunächst, dass der Diskurs in weiterer Folge innerhalb mehrerer Teildisziplinen behandelt werden soll, um einen interdisziplinären Blickwinkel auf das Thema zu richten. Teil- bzw. Subdisziplinen oder Einzeldisziplinen der Erziehungswissenschaft sind nach Seel und Hanke (vgl. 2015, 853f.):

²⁸ Im Gegensatz zu Sammelbänden

- Sozialpädagogik & soziale Arbeit
- Erwachsenenbildung
- Medienpädagogik
- inklusive Pädagogik (Sonderpädagogik)
- Pädagogik der frühen Kindheit
- Allgemeine Didaktik
- Schulpädagogik
- Berufs- und Wirtschaftspädagogik
- Hochschuldidaktik
- Bildungsforschung
- Interkulturelle Pädagogik

Um „Interdisziplinarität“ nicht außer Acht zu lassen und dennoch eine gründliche Analyse in dem knappen Rahmen dieser Masterarbeit zu gewährleisten, werde ich mich auf die Auswahl von einem pädagogisch relevanten Diskurs beschränken, der sich mindestens zwei verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen zuordnen lässt. Die Auswahl basiert auf meinen Interessen, Studienschwerpunkten und der Fülle an vorhandener Literatur zu dem Verhältnis von Postkolonialismus und der jeweiligen Disziplin.

Ich habe mich demnach für den Umgang mit Mehrsprachigkeit entschlossen, weil dieser kontinuierlich relevant ist und verschiedene Ebenen umfasst. Der Diskurs zum Umgang mit Mehrsprachigkeit lässt sich sowohl aus dem disziplinären Zugang der Interkulturellen Pädagogik als auch der Schulpädagogik analysieren.

3.2. „Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung“

Die Kriterien für die Auswahl des Handbuches sind wie folgt: 1) Thematisch passend, 2) nach 2012 erschienen, 3) deutschsprachig und explizit als pädagogisches Handbuch definiert durch die Verwendung von Begriffen wie „Pädagogik“, „Bildung“ oder „Erziehung“ in der Über- oder Unterschrift. Davon ausgehend ergibt die Recherche in verschiedenen Datenbanken das im Jahr 2020 erschienene Handbuch „Mehrsprachigkeit und Bildung“ (Gogolin et. al.) Über die Weichreite des Handbuches kann nicht viel gesagt werden, da es erst Ende 2020 erschienen ist.

Zu den Herausgeber*innen gehört Ingrid Gogolin, Professorin der interkulturellen und international vergleichenden Erziehungswissenschaften an der Universität Hamburg.

Ehrendoktorin Gogolin, deren Buch „Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ seit dem Veröffentlichungsjahr 2008 bereits über 1600 zitiert wurde (vgl. Gogolin 2008), hat zum Diskurs Mehrsprachigkeit im deutschsprachigen Raum sehr wertvolle Beiträge geleistet²⁹. Es kann dementsprechend nur davon ausgegangen werden, dass der neu erschienene Sammelband „Mehrsprachigkeit und Bildung“ relevante Impulse bietet und mit der Zeit zu einem Standardwerk für (angehende) Pädagog*innen wird, die in interkulturellen Settings tätig sind.

Das „Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung“ (Gogolin et. al. 2020) ist ein Sammelband über das Thema Mehrsprachigkeit mit 55 wissenschaftlichen Beiträgen von 73 Verfasser*innen rund um den Forschungsstand aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Das Buch umfasst fast 400 Seiten und die Beiträge sind jeweils ca. fünf Seiten lang. Das Buch ist in sieben Kapitel gegliedert: „Grundlegende Begriffe & Konzepte“; „Theorie und Modelle zur Mehrsprachigkeit – disziplinäre Perspektiven“; „Einflüsse auf und Effekte von Mehrsprachigkeit“; „Mehrsprachigkeit im Kontext von Lehren und Lernen“; „Professionelle Qualifikationen und Kompetenzen“; „Beurteilung und Bewertung“; „Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft“.

Die Beiträge decken eine Bandbreite von Themen ab, die für Mehrsprachigkeit und Bildung relevant sind. Von den neurophysiologischen Aspekten von Mehrsprachigkeit bis hin zu Mehrsprachigkeit in den Medien sind aktuelle linguistische, sozialwissenschaftliche, didaktische und bildungsempirische Erkenntnisse, Fragen und Anregungen im Buch enthalten.

„Als Adressatinnen und Adressaten sind also zum Beispiel Studierende angesprochen, aber auch pädagogisches Personal, das in der Praxis tätig ist, oder Aus- und Fortbildner/innen, Mitglieder der Bildungsverwaltung oder Wissenschaftler/innen, die an einem interdisziplinären Einblick in das vielfältige Forschungsgebiet interessiert sind.“ (ebd., 1)

Die Verfasser*innen der Beiträge sind überwiegend akademische Vertreter*innen aus dem deutschsprachigen Raum, sie berücksichtigen jedoch europaweiten und internationalen Forschungstätigkeiten. Die einzelnen Beiträge sind voneinander unabhängig verfasst und in sich vollständig, so werden einige Konzepte, Begrifflichkeiten und Statistiken in den ersten zwei Kapiteln wiederholt. Auch allgemeine Erkenntnisse, wie die geringere Wertschätzung von Mehrsprachigkeitskenntnissen, die nicht als prestigereich gelten, sind im Buch wiederkehrend (vgl. ebd. 27, 133.). Dennoch ist es für Lesende sinnvoll, zumindest das erste Kapitel zu lesen, um eine Grundlage für die restlichen Beiträge im Buch zu haben.

²⁹ Ausführlicheres zu den Autor*innen des Handbuches in Kapitel 4.

Die Aufbereitung des Handbuches erfolgte im ersten Schritt dadurch, das Buch chronologisch zur Gänze durchzulesen und dabei nur nach Bedarf grobe Notizen bzw. Markierungen zu relevanten und interessanten Textstellen zu machen, diese aber nicht weiter zu analysieren. Interessante oder relevante Diskursstränge habe ich nach Bezugnahme zu den Themen „Identität, Umgang mit sozial konstruierten Differenzen, die Repräsentation der *Anderen* und die Konstruktion von Normalität“ (Torres 2012, 315) ausgesucht, da diese von Torres für postkoloniale Pädagogik als zentrale Fragestellungen verortet werden. Ich habe Beiträge selektiert, die mehrere thematisch relevante Diskursstränge beinhalten und diese mehrmals genauer gelesen. Die Diskursstränge sind die in den jeweiligen Beiträgen thematisch einheitlichen Diskursfragmente. Somit habe ich nicht die Beiträge Zeile für Zeile analysiert, sondern vor allem repräsentative Textstellen/Diskursfragmente der Diskursstränge angeführt und analysiert. Insgesamt habe ich aus vier Beiträgen relevante Diskursstränge identifizieren können, in jedem Beitrag zwei bis vier, die ich im nächsten Kapitel der Arbeit kolonialkritisch analysieren werde.

Das weitere Vorgehen für die jeweiligen Diskursfragmente ergibt sich nach den unten definierten Schritten i-vi³⁰. Welchen Ansatz ich verwenden werde, um die theoretische Forschung in dieser Masterarbeit durchzuführen beschreibe ich jetzt im nächsten Teil.

3.3 (Koloniale) Diskursanalyse

Im vorherigen Kapitel (siehe 2. Theoretische Grundlagen) habe ich Postkolonialismus als Forschungsbereich und Forschungsrahmen beschrieben und den Bezug zu den Erziehungswissenschaften hergestellt, der für diese Arbeit relevant ist. Dabei habe ich erwähnt, dass Postkoloniale Theorie(n) und Studien sich aus der kritischen Auseinandersetzung mit der Geschichtlichkeit und Kontinuität des Kolonialismus ableiten lassen. Diese kritische Auseinandersetzung bzw. Analyse sind ein Hauptmerk der Postcolonial Studies und werden auch als koloniale Diskursanalyse bezeichnet. Um genauer verstehen zu können, wie in dieser Arbeit vorgegangen wird, muss der Begriff „koloniale Diskursanalyse“ genauer erklärt werden.

Zunächst gilt zu klären: Was ist ein Diskurs? Ein Diskurs ist „[...] eine Gesamtheit von anonymen, historischen, stets im Raum und in der Zeit determinierten Regeln, die in einer

³⁰ siehe kolonialkritische Diskursanalyse Kapitel 3.3

gegebenen Epoche und für eine gegebene soziale, ökonomische, geographische oder sprachliche Umgebung die Wirkungsbedingungen der Aussagefunktion definiert haben“ (Foucault 1981). Diskurse entscheiden darüber was gesellschaftlich akzeptiert wird und was nicht, wer sprechen darf und wer nicht, wie wir unsere Wirklichkeit wahrnehmen und wie wir uns innerhalb dieser Wirklichkeit bewegen können. Vereinfacht gesagt, sind Diskurse nicht Themen, Debatten oder Diskussion, sondern vielmehr das „Wissen“, welches diesen Zugrunde liegt (vgl. Jäger 2001, 37ff.). Diskurse ermöglichen Sprache und somit Debatten, denn sie verleihen Geschriebenem und Gesagtem einen Sinn³¹, der auch für andere verständlich ist. Würde ich beispielsweise eine Frau fragen, wann sie denn vorhabe, zu heiraten, liegt dieser Frage der Diskurs über heteronormative Beziehungsvorstellungen sowie der Diskurs über die Rolle der Frau zugrunde. Meine Frage über das Heiraten ergibt für mein Gegenüber nur dann Sinn, wenn es einen Ehe-Diskurs gibt, der uns beiden bekannt ist und unsere Realität formt. In einer anderen Gesellschaft würde diese Frage für mein Gegenüber vielleicht keinen Sinn ergeben, denn Diskurse variieren etwa zwischen Regionen, Kulturen, soziale Schichten. Von Bedeutung ist demnach, welche Diskurse die Realität von Menschen prägen.

Bei der Diskursanalyse geht es demzufolge darum aufzudecken, welche Diskurse bestimmte „Gegebenheiten“ bedingen. Objekte wie Literatur, Materialien, Forschung usw. sind der Gegenstand von Diskursanalysen (vgl. Jäger 1999, 172f.). Statt theoretische Aussagen, Informationen und Botschaften in diesen Quellen als selbstverständlich hinzunehmen, dient die Diskursanalyse dazu, die Bausteine solcher Werke kritisch unter die Lupe zu nehmen und zu hinterfragen. Die Diskursanalyse könnte auch verstanden werden als eine Leseart, die je nach Schwerpunkt bzw. Philosophie, nochmal spezifiziert wird. Oft wird Diskursanalyse in Zusammenhang mit Michael Foucault gebracht, der Diskurse als eine Manifestation der Verwobenheit von Sprache, Wissen und Macht begriffen hat (vgl. Jäger 2001, 38). Diskurse seien Träger von Wissen und müssen somit Macht- und Herrschaftskritik unterzogen werden.

³¹ Ein wichtiges diskurstheoretisches Konzept stellt die Kollektivsymbolik nach Jürgen Link (1997) dar. Kollektivsymbolik umfasst u.a. Metaphern, Allegorien, Modelle, Vergleiche und Analogien, die das interdiskursive Gesamtbild der modernen gesellschaftlichen Wirklichkeit ermöglichen. Kollektivsymbolik ist die „Bildlichkeit einer Kultur“ (Jäger 1999, 133) und somit, wie Kultur auch, „historisch veränderbar“ (ebd.) und kein homogenes System. Ein Kollektivsymbol erkennt man beispielweise an dessen indirekte Bedeutungsfunktion, Mehrdeutigkeit und erschaffenen Analogiebeziehungen. Für die Diskursanalyse ist die Kollektivsymbolik deshalb so wichtig, weil sie Verhaltens- und Rezeptionsweisen regulieren, indem „bestimmte Bildfolgen einen zentralen Stellenwert erhalten und bestimmte Schlussfolgerungen nahelegen“ (Jäger/Jäger 2007, 46).

„Die koloniale Diskursanalyse als wichtiger Teil postkolonialer Theorie repräsentiert einen neuen Weg, Kolonialgeschichte zu lesen.“ (Castro Varela/Maria do Mar 2005, 17). Die koloniale Diskursanalyse zeichnet sich durch die Dekonstruktion von Diskursen, in denen sich koloniale Beziehungen konstituieren, aus, und untersucht Repräsentationsstrategien und Subjektpositionen des Kolonialismus (vgl. Chandler/Munday 2021). Kolonialismus ist hierbei nicht nur ein geschichtliches Ereignis oder eine vergangene Zeitspanne, sondern ein Dispositiv, also ein Netz aus Institutionen, Personen, Diskursen und Praktiken, das (gegenwärtige) Diskurse strukturiert – und dies über einen ausgesprochen langen Zeitraum hinweg. „[Colonial discourse analysis] is an anti-Eurocentric investigation of the representation of race, ethnicity, and nationhood and the marginalization and othering of the colonized. Its exploration of the process of cultural hybridization reflects an anti-essentialist notion of identity.“ (vgl. ebd)

Die koloniale Diskursanalyse entwickelte sich aus den Arbeiten von Wissenschaftler*innen wie Edward Said (1978) und Homi Bhaba (1994), die die Dynamik eurozentrischer Wissensproduktion – vor allem in Bezug auf Kultur und Psychologie – kritisierten und dabei Postkolonialismus als Forschungsgebiet etablierten.

Edward Said zeigt in seinen Werken wie *Orientalism* auf, dass sämtliche Literatur, die er zur Analyse herangezogen hat, koloniale Ideologien beinhalten und Wissen reproduzierten, welches auf kolonialen Machtstrukturen basiert. Er schreibt diesbezüglich: „Too often literature and culture are presumed to be politically, even historically innocent.“ (Said 2003)

Als Said in den 1970ern seine Diskursanalyse durchführte, war nicht Kolonialismus per se der Forschungsgegenstand, sondern Orientalismus. Die Herausforderung der kolonialen Diskursanalyse ist, dass noch keine ausführliche Theoretisierung vorgenommen wurde, weshalb sie nicht als etablierte Methodologie bzw. als wissenschaftliche Arbeitsweise angesehen wird. (vgl. Young 2016, 385). Gleichmaßen gibt es kein konkretisiertes Verfahren für die koloniale Diskursanalyse, die der Forschung in dieser Arbeit die notwendige Struktur verleihen würde. Aus diesem Grund werde ich einen weiteren diskursanalytischen Ansatz heranziehen.

3.4 Kritische Diskursanalyse

Die kritische Diskursanalyse untersucht das Zusammenspiel zwischen Text und sozialen Machtverhältnissen. Ihre Wurzeln liegen in der Foucault'schen Diskurstheorie, sie zeichnet

sich jedoch durch den hohen Stellenwert marginalisierter Stimmen und Perspektiven in der Analyse und durch ihre Interdisziplinarität aus. „It focuses on social problems, and especially on the role of discourse in the production and reproduction of power abuse or domination.“ (van Dijk 2001, 96). Zentrale Fragestellungen sind demnach: Wie wird Wissen und damit Herrschaft hergestellt? In welchen historischen oder gesellschaftlichen Kontexten passiert das? Die kritische Diskursanalyse verfolgt aber auch ein moralisches bzw. idealistisches Ziel:

„Meines Erachtens geht es hier um nichts anderes als die Entdeckung einer menschlichen Vernunft, die sich nicht instrumentell auf Subjekte und Objekte bezieht. Es geht nicht darum, den Sinn der Geschichte zu entdecken, sondern tatsächliche historische Verläufe (Diskurse) und ihre Regularitäten, Formen, Strukturen aufzudecken oder allenfalls darum, „die Sinne“, die die Menschen ihrem Tun und Sein unterstellen und das jeweilige Bewußtsein und Wollen der Menschen zu entdecken. Doch nicht zuletzt geht es darum, sich damit kritisch und in der Absicht, menschliche Verhältnisse zu verbessern, auseinanderzusetzen.“ (Jäger 1993, 222)

So wie es verschiedene Arten der Diskursanalyse gibt, sind auch innerhalb der kritischen Diskursanalyse mehrere Strömungen vertreten. So gibt es beispielsweise auch die soziolinguistische Richtung der kritischen Diskursanalyse, welche die Machtverhältnisse in Texten untersucht und die Wiener Schule, geprägt durch Ruth Wodak und gekennzeichnet durch einen konstruktivistischen und hermeneutischen Ansatz. (vgl. Reisigl 2007)

Diese Arbeit greift Theorien von Siegfried Jäger (vgl. 1999) auf, die der Duisburger Schule zuzuordnen sind, weil Jäger die kritische Diskursanalyse anwendet um institutionellem Rassismus, Rechtsextremismus und Migration zu untersuchen. Zwar sind diese Themen nur einige Aspekte des Postkolonialismus³², sie berühren aber Kultur, Identität und Eurozentrismus so, dass dieser Ansatz der kritischen Diskursanalyse als durchaus geeignet für das geplante Vorhaben erscheint. Jäger (1999) schreibt:

“Kritische Diskursanalyse kann [...] einen Beitrag dazu leisten, die zu erwartenden ideologisch-diskursiven Kämpfe, die unvermeidlich sind, abzumildern, indem sie die Relativität der unterschiedlichen Konstrukte der Welterklärung aufweist, auf dieser Grundlage Modelle toleranter Kritik und Auseinandersetzung entwickelt und jeweilige Gültigkeiten und Normalitäten hinterfragt, problematisiert und kritisiert.“ (232)

³² Hier sind hauptsächlich Rassismus und Migration gemeint, obwohl Rechtsextremismus auch mit Imperialismus, Kolonialismus und Kapitalismus verwoben ist.

Besonders an Jägers Ansatz ist außerdem, dass die Analyse von Dispositiven zu der Aufgabe kritischer Diskursanalyse zählt (vgl. Jäger 2001, 60f.) Im Fall dieser Arbeit heißt das, dass die Diskurse immer im größeren Verhältnis von und zu Kolonialismus untersucht werden. Also: Wie manifestiert und materialisiert sich (Post)kolonialismus?

Der Vorteil an der kritischen Diskursanalyse nach Siegfried Jäger ist, dass, obwohl konkrete Schritte für die Analyse definiert werden, es auch eine „offene“ Methodologie ist, die Instrumente zur Analyse zur Verfügung stellt, die individualisiert angewandt werden können. Weil es sonst nur schwer möglich wäre, die theoretische Forschung dieser Masterarbeit greifbar zu machen, kommen diese Instrumente nun zum Einsatz.

Als Vorgehensweise für die, in dieser Arbeit anstehenden, Analyse von „Diskursfragmenten“, also Texten, bieten sich, unter Berücksichtigung der verschiedenen Ebenen und Ansätzen der Forschung sowie des ausgewählten Handbuches folgende Analyseschritte an:

- i. Diskursfragment aussuchen bzw. definieren: Ein Diskursfragment ist die Verschriftlichung eines Teils eines Diskurses, z.B. ein Artikel, Interview oder auch Textpassagen aus einem Buch (vgl. Jäger 2001, 175ff.). Hier erfolgt die klare Abgrenzung zum vollständigen Text, da dieser mehrere Diskurse thematisieren kann. Wie oben bereits erwähnt, sollten die Textstellen, die von Torres definierten, Fragestellungen bzw. Themen aufgreifen. Ein Beispiel wäre eine Diskursfragment aus dem Handbuch zur Mehrsprachigkeit, in dem die unterschiedliche Wertung von Sprachen in der Schule und die Auswirkung auf die Identität von Kindern ins Visier genommen werden.
- ii. Den institutionellen Rahmen des Textes definieren: Hier geht es darum, die Text-, Medium- und Rubriksorte zu benennen und herauszustellen, aus welchem „unmittelbaren institutionelle[m] Kontext“ (ebd. 176) es zustande gekommen ist. Wer sind die Zielpersonen des Textes, schließt es an bestimmte Ereignisse an usw. sind im ersten Schritt sinnvolle Fragen? Dieser Schritt ist bereits teilweise in diesem Kapitel im Abschnitt zum Handbuch erfolgt. In der Analyse im nächsten Kapitel werden noch die Verfasser*innen der Beiträge vorgestellt.
- iii. Die oberflächliche Gestaltung des Diskursfragments skizzieren: Hier erfolgt die Aufbereitung des Textes in Zeilen, Passagen, Abschnitte o.ä. um Sinneinheiten, Themen, Ziele usw. zu erfassen (vgl. ebd.)

- iv. Die Gestaltung des Inhalts und dargestellte Ideologien bestimmen: In diesem Schritt der Aufbereitung soll genauer eingeschätzt werden, welche Menschenbilder, Normativitäten, Wertigkeiten, philosophische Fragen usw. sich wiederfinden, da diese für die Interpretation im nächsten Schritt von Bedeutung sein können.
- v. Interpretation: Dieser Schritt umfasst die eigentliche Diskursanalyse des Textes und versucht folgende Fragen zu beantworten:
 - Welche Botschaft wird vermittelt? Auf welchen Motiven und Zielen beruht diese?
 - Beabsichtigt der/die Autor*in eine Veränderung der Weltanschauung der lesenden Person?
 - In welchem diskursiven Kontext steht der Text? (Wie) wird Bezug auf Diskursrelevante Geschehnisse genommen? In welchen Diskursstrang lässt sich der Text einordnen?
 - Welche Diskurspositionen (hegemonial³³, traditionell, subaltern usw.) werden eingenommen? (vgl. ebd.)
 - Wie rekonstruiert die Analyse jeweiliger Diskurse das Dispositiv (in diesem Fall Kolonialismus)
- vi. Postkolonialpädagogische Verortung: In diesem Schritt werde ich die 6 Merkmale postkolonialer Pädagogik von Torres zur Evaluation, zum Vergleich und zur Kontextualisierung heranziehen, soweit sich dies nicht bereits aus Schritt v. ergeben hat. Andernfalls wird es hier auch notwendig sein, Lücken aufzuzeigen, die nach Torres gefüllt werden müssten. Aus diesem Schritt ergibt sich auch der Mehrwert der Analyse für die Pädagogik dadurch, dass der Umgang mit Postkolonialismus in der Pädagogik durch theoretische Annäherungen zerlegt wird und Praxisrelevanz dadurch sichtbar(er). Anknüpfend an die 6 Merkmale (Torres 2012, S. 321f.) werden folgende Fragen an das Diskursfragment gestellt:
 1. Wird europäisches Wissen bzw. europäische Wissensproduktion kontextualisiert und/oder dezentriert?
 2. Werden die historischen Hintergründe dominanter Wissensordnungen transparent vermittelt?
 3. Besteht ein kritischer Umgang mit der normativen und homogenisierenden Konstruktion von Identität?
 4. Werden binäre Identitätslogiken dezentriert?

³³ Hegemonie beschreibt eine gesellschaftliche bzw. kulturelle Struktur, in der bestimmte kulturelle Praxen und Ideen andere dominieren und deshalb Gesellschaften stärker beeinflussen (vgl. Said 2003, 7f.).

5. Wird die Erforderlichkeit von Reflexion von Pädagog*innen über eigene subjektive Wissenstheorien angeraten/angedeutet?
6. Werden vermeintlich positive Ansätze („Heterogenität“/ „Diversity“) problematisiert und infragegestellt?

Es ist augenscheinlich, dass sowohl die koloniale Diskursanalyse und die kritische Diskursanalyse für das in dieser Arbeit angestrebte Vorhaben viele Erkenntnismöglichkeiten hergeben. Ich möchte suggerieren, dass sie nicht zwei gegensätzliche Methodologien sind, sondern aus verschiedenen Perspektiven und Winkeln ähnliche Reflexionen vorzunehmen versuchen. Ich werde sie deshalb ergänzend zueinander triangulieren³⁴ und eine „kolonialkritische Diskursanalyse“ vornehmen, die sich auf die kritisch-geprägte Toolbox der kritischen Diskursanalyse stützt (wie oben beschrieben), während Kolonialismus als Dispositiv im Vordergrund steht. Das wird eine kritische Reflexion der kolonialen Verwobenheit pädagogischer Diskurse ermöglichen, die erkenntnisreich, herausfordernd und anregend zugleich ist. Aus welcher persönlichen Positionierung die kolonialkritische Analyse hervorgeht möchte ich im Folgenden kurz umreißen.

3.5 Positionierung

“Postcolonial persons from formerly colonized countries are able to communicate to each other (and to metropolitans), to exchange, to establish sociality, because we have had access to the so-called culture of imperialism. Shall we then assign to that culture a measure of ‘moral luck’? I think there can be no doubt that the answer is ‘no’. This impossible ‘no’ to a structure that one critiques yet inhabits intimately is the deconstructive position, of which postcoloniality is a historical case.” (Spivak 1999, 191)

In den Postcolonial Studies kommt der Erörterung und der Analyse eurozentrischer Wissensproduktion, hegemonialer Ordnung und Machthierarchien ein großer Stellenwert zu (*vgl. Ha 2021b, 46). Die Assoziierung von Nähe mit Emotionalität, fehlender Objektivität und Irrationalität lehne ich persönlich ab und werde in dieser Masterarbeit dazu Stellung beziehen, indem ich in der ersten Person (Ich) schreibe und wissenschaftliche Normen herausfordere. Dass

³⁴ Die Verwendung (einer Kombination) multipler Forschungsmethodologien, die verschiedene Perspektiven auf die Forschung ermöglicht (vgl. Flick 2011, 8).

Emotionalität und Sachlichkeit, Objektivität und Subjektivität, sowie Rationalität und Betroffenheit nicht zeitgleich existieren können, ist ein koloniales Gedankengut, dem ich keine Bestätigung geben will.

Ich schreibe diese Abschlussarbeit in Österreich als Schwarze, ausländische, bilinguale Frau. Meine Worte, meine Analyse und meine Interpretationen lassen sich nicht von meiner Person trennen. Hinter jeder Theorie steht ein Mensch – das ist auch hier der Fall. „I therefore call for an epistemology that includes the personal and the subjective as part of academic discourse, for we all speak from a specific time and place, from a specific history and reality – there are no neutral discourses.” (Kilomba 2016, 30)

Ich schreibe zudem aus der Perspektive einer postkolonialen Kritikerin und sehe es als meine Aufgabe, mich auf das zu fokussieren, was unsichtbar gemacht wird, kein Rampenlicht bekommt und in der hegemonialen Ordnung keinen Raum findet (vgl. Ha 2021b, 42). Wie bereits festgehalten, gibt es keine einheitliche oder ubiquitäre Definition von postkolonialer Theorie, denn postkoloniale Diskurse sind heterogen, so wie die Gesellschaften und Subjekte, deren Anliegen und Perspektiven sie behandeln. Deshalb muss auch meine Herangehensweise in dieser Arbeit keiner eurozentrischen Logik folgen. Stattdessen greife ich auf postkolonialtheoretische Methoden und Ansätze zurück, die bereits Personen vor mir zur Verfügung gestellt wurden, und baue auf diesen auf, ungeachtet dessen, dass „the structures of knowledge validation, which define what ‘true’ and ‘valid’ scholarship is, are controlled by *white* scholars [...] who declare their standards universal requirements” (Kilomba 2016, 27)

Das Risiko der Ablehnung bzw. systematischer Disqualifizierung besteht immer dann, wenn Menschen wie ich sich nicht eurozentrischen Wissensordnungen fügen. Es heißt dann, unsere Arbeit wäre unwissenschaftlich, subjektiv, persönlich, emotional, erfahrungsbasiert oder parteiisch (vgl. Kilomba 2016, 26). Darauf möchte ich kontern: Was soll an diesen Eigenschaften so negativ oder disqualifizierend sein? Vor allem ethnisch „andere“ Student*innen nehmen es auf sich, in ihren Studiengängen dekoloniale Arbeit zu leisten und begegnen dabei oft Widerstand (vgl. Jivraj 2020, 563). „Existing in the western Academy for the majority of marginalized people of color is always already a struggle which therefore necessitates resistance of various kinds (ebd., 569).

Ich lade alle Leser*innen herzlich dazu ein, sich zu fragen, welches Wissen in der höheren Bildung und in akademischen Kreisen akzeptiert wird, denn “Academia is neither a neutral space nor simply a space of knowledge and wisdom, of science and scholarship, but also a space of v-i-o-l-e-n-c-e.” (Kilomba 2016, 26) Ich wehre mich explizit und bewusst gegen diese Gewalt und stelle mich dabei zuversichtlich den Konsequenzen.

Nun möchte ich zum Forschungsteil der Arbeit übergehen.

4. Kolonialkritische Analyse des Umgangs mit Mehrsprachigkeit in der interkulturellen Pädagogik und Schulpädagogik

Im folgenden Kapitel geht es darum, Mehrsprachigkeit in erziehungswissenschaftlichen Dimensionen und im Kontext von Postkolonialität zu analysieren. Ich ziehe dazu den Diskurs zum Umgang mit Mehrsprachigkeit heran und erforsche ihn im Rahmen einer (post)kolonialkritischen Analyse. Die Analyse der, in den Beiträgen erfassten, Diskursstränge setzt sich aus einer detaillierten, kolonialkritischen Diskursanalyse, gefolgt von einer Zusammenfassung der postkolonialpädagogischen Verortung zusammen. Zuerst werde ich die Diskurssträngen³⁵ zu Mehrsprachigkeit interkulturell beleuchten und im nächsten Teil des Kapitels dann schulpädagogisch. Die postkolonialkritische Diskursanalyse wird verdeutlichen, dass Mehrsprachigkeit zwar ein erziehungswissenschaftlicher Diskurs ist, darüber hinaus aber auch ein postkolonialer Diskurs mehrerer erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen. Vorweg zur Definition von Mehrsprachigkeit:

Mehrsprachigkeit wird gleich im zweiten Beitrag des Handbuches definiert als die Fähigkeit, sich in mehr als einer Sprache im Alltag zu verständigen. Alltag ist dabei das wichtige Stichwort, denn jemand, der etwa ausschließlich im Urlaub in spanischsprachigen Ländern auf seine oder ihre Spanischkenntnisse zurückgreift, gilt nicht zwingend als mehrsprachig. Vielmehr geht es um Personen, die aus Familien mit direkten Migrationserfahrungen kommen oder Familien, die, z.B. durch migrierte Vorfahren, noch Minderheitssprachen sprechen (vgl. Grosjean 2020, 14). Mehrsprachigkeit hat zudem die Tendenz, immer in der Nähe von Ländergrenzen zuzunehmen.

Unterschieden wird in weiterer Folge zwischen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit und fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit (vgl. Gogolin et. al. 2020, 3). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit wird informell und überwiegend durch das familiäre Umfeld geschaffen, während

³⁵ Die Analysen beziehen sich jeweils auf die vollständigen Diskursstränge des Beitrags aus denen sie stammen und der beschrieben wird. Die (kürzeren) angeführten Diskursfragmente dienen lediglich dazu den Leser*innen einen Einblick in die Beiträge zu geben und werden in hervorgehobenen Textfeldern dargestellt.

Fremdsprachen üblicherweise in Bildungsinstitutionen (Kindergarten, Schule, Volkshochschule) erlernt werden. Obwohl in Diskussionen, Debatten und Diskursen allgemein auf Mehrsprachigkeit Bezug genommen wird, ist meistens lebensweltliche Mehrsprachigkeit gemeint, die einen niederen Status in der Gesellschaft besitzt und üblicherweise mit Migration und Ausländer*innen assoziiert wird.

Forschungsergebnisse, die dementsprechend darauf deuten, dass Kinder die mehrsprachig leben, in der Schule schlechtere Aussichten auf Bildungserfolg und gleichberechtigte Teilhabe haben (vgl. Fürstenau 2020, 88), stellen einen wichtigen Ausgangspunkt der weiteren Beiträge im Buch dar.

4.1 Mehrsprachigkeit in der interkulturellen Pädagogik

Interkulturelle Pädagogik, auch Interkulturelle Erziehung oder Interkulturelle Bildung genannt, ist eine relativ neue Teildisziplin der 1980er Jahre. Die sogenannte „Gastarbeiter-Ära“³⁶ der 1960er in Deutschland ging damit einher, dass Bildungsforscher*innen sich erstmals mit Fragen der Integration von Kindern mit Deutsch als Fremdsprache auseinandersetzten. Die Antwort auf diese „Notlage“ war die Konzipierung einer „Ausländerpädagogik“ (wie sie damals tatsächlich hieß), die sowohl auf das Erlernen der deutschen Sprache als auch den Erhalt der „Rückkehrfähigkeit“ ausgerichtet war (Seel/ Hanke 2015, 893f.). Nach mehreren Jahren begannen Kritiker*innen an der „Ausländerpädagogik“ anzusetzen, dass sie sich an den Defiziten der ausländischen Kinder und Schüler*innen orientierte und schufen damit die ersten

³⁶ Im Zeitraum von Ende 1950er bis 1973 betrug der Ausländer Anteil aller Arbeiter*innen in Deutschland ca. 10% die insgesamt 14 Millionen Menschen ausmachten und überwiegend aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien und Italien kamen. (vgl. Oltmer 2012, S. 9ff.)

Grundlagen für eine Interkulturelle Pädagogik. Die Timeline der Entwicklung ist auf folgender Abbildung ersichtlich:

	1970	1970er	1980er
	Erste Beschäftigung mit interkultureller Erziehung	Ausländerpädagogik als Nothilfe	Interkulturelle Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft
Auslöser	Erkennen der Eigenständigkeit anderer Kulturen	Gastarbeiter holen Familien nach	Deutschland wird als Einwanderungsland erkannt, Kritik an Defizitorientierung

Abbildung 2: Entwicklung Interkulturelle Pädagogik (Seel/ Hanke 2015, 844)

Bei der Interkultureller Pädagogik geht „[...] es um den gegenseitigen Austausch zwischen gleichwertig anerkannten Kulturen [...], und nicht um deren Verschmelzung“ (ebd., 894). Sie kann somit als Antwort auf die Anforderungen gesellschaftlicher Heterogenität verstanden werden.

Interkulturelle Pädagogik ist kein einheitlicher Zugang, vielmehr gibt es verschiedene Vertreter*innen (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2020); der Interkulturellen Pädagogik, die unterschiedliche Theorien verfolgen und unterschiedliche Fragestellungen behandeln (vgl. ebd. 151). Für Vertreter*innen wie Ingrid Gogolin (2020) sind Sprache und Mehrsprachigkeit zentrale Themen der Interkulturellen Pädagogik. Dies begründet sie damit, dass Sprache selbst eine kulturelle Praxis ist.

Bereits hier soll festgehalten werden, dass Kultur(en) „retrospective constructions“ (Huddart 2006, 124) sind, also das Resultat historischer Ereignisse. Das bildet bereits die Grundlage für spätere Ableitungen und Folgerungen, dass Kultur, und somit auch Interkulturelle Pädagogik, immer im Kontext von Kolonialismus gedacht werden kann und sollte. Dass Sprache, Erziehungswissenschaft und (Post)kolonialismus bedeutende Wechselwirkungen haben, ist daher eine ebenso wichtige Erkenntnis der interkulturellen Pädagogik (Gogolin 2020., 208). Um dies zu verdeutlichen, habe ich aus dem „Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung“ (Gogolin et. al. 2020) einige Diskursstränge selektiert, die ich im nächsten Schritt, in Bezugnahme zu den zentralen Themen postkolonialer Pädagogik nach Patricia Baquero Torres (vgl. 2012), kolonialkritisch analysieren werde.

4.1.1 Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis (Beitrag 9)

Der erste Diskursstrang, den ich für die Analyse heranziehe, stammt aus dem Beitrag von Volker Hinnenkamp. Hinnenkamp war zuletzt im Jahr 2019 Professor für interkulturelle Kommunikation an der Hochschule Fulda. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören „Sprach- und Kulturkontakt, „Sprachigkeit“ und Interkulturalität unter Bedingungen der Globalisierung, Missverständnisse, Interaktionale Soziolinguistik [und] Konversationsanalyse.“ (Gogolin et al. 2020, XIII) Hinnenkamp hat bis dato über siebzig Artikel geschrieben, vier Monografien verfasst und sieben Sammelbänder herausgegeben. Zu seinen jüngeren Forschungsschwerpunkten gehören der Wandel von Sprache unter Bedingungen der Globalisierung sowie das „Gemischtsprechen“ von jungen Menschen. Sein neuester Artikel trägt den Titel „Culture is not something people have; it is something that fills the spaces between them.“ (Hinnenkamp 2021)

Der Beitrag ist mit zehn Seiten verhältnismäßig länger als andere Beiträge im Handbuch und ist in fünf Teile strukturiert. Die Einleitung des Beitrages widmet sich dem Begriff „Hybridität“, lässt jedoch unbeantwortet, welche Fragestellungen oder Erkenntnisse auf den nächsten Seiten thematisiert werden. (vgl. ebd. 67). Im kurzen zweiten Teil geht es um Polykulturalität und im dritten wird der Einfluss von Globalisierung auf weltweite Sprachverhältnisse knapp beschrieben (vgl. ebd. 68). Der vierte Teil, länger als die vorigen, behandelt, wie die Zwischenüberschrift andeutet, „[d]as Neben-, Mit- und Ineinander von Sprachen“ und nimmt eine Analyse von Phänomen wie Code-Switching anhand von Transkripten kurzer Gesprächsauszüge vor. Das Fazit fasst sprachliche Hybridität als universelle kreative und performative Praxis von Überlebensmechanismen wie Assimilation und Widerstand zusammen (vgl. ebd., 73).

Markant ist an Hinnenkamps Beitrag, dass Normativitäten und Essenzialismen explizit angesprochen werden. Der Beitrag, im Gegensatz zu anderen im Buch, verfolgt in seinem Aufbau keiner üblichen Struktur oder Logik – Hinnenkamp erklärt seine Vorgehensweise auch nicht. Alleine der Titel des Beitrages lässt den/die Leser*in vermuten, dass es hauptsächlich um „Sprachliche Hybridität“ gehen wird. Auf den folgenden Seiten seines Beitrags wird Sprache weniger als rationale Gegebenheit behandelt und viel mehr als imaginäres Gerüst. Vermittelt wird in dem Beitrag, dass Sprache ein Mittel ist, mit dem Menschen Identität und Kultur fließend manövrieren. Dies ist möglich, weil Sprache keine feste, greifbare Gegebenheit ist,

sondern die Idee bzw. Vorstellung einer solchen. Tatsächlich, so schildert er, existieren die Grenzen, Unterschiede und Rahmenbedingungen einzelner Sprachen, nicht wie gedacht, was Phänomene wie Code-Switching erklärt (vgl. ebd., 68f.). Mehrsprachigkeit und Hybridität definieren damit Werkzeuge, um Kultur jenseits einer einzigen Sprache zu erleben, zu leben und zu tun. Der Autor bietet eine Perspektive zu Mehrsprachigkeit, die über den Tellerrand hinausgeht und sich den „Regeln“ widersetzt, von denen Sprache als Konzept so stark abhängen. Folgende Diskursstränge des Beitrags möchte ich noch etwas näher aufgreifen und kolonialkritisch untersuchen.

4.1.1.1 *Kultur und Hybridität*

Hinnenkamp argumentiert in seinem Beitrag aus einer soziolinguistischen Perspektive und positioniert sich schon im ersten Satz des Beitrages außerhalb einer gesellschaftlichen Konformität, indem er sprachliche Hybridität als „Antithese“ zum gängigen Sprach- und Kulturbegriff begreift (vgl. ebd., 67). Die Thematisierung von Kultur und Hybridität ist die erste Diskursstränge in dem Beitrag von Hinnenkamp die ich analysieren werde. Das „Sprache“ und „Kultur“ eurozentrisch geprägt sind, geht daraus hervor, dass Hinnenkamp Hybridität bereits in der Einleitung als Merkmal postkolonialer Identitäten verortet (vgl. ebd., 67). Das schließt an die lateinamerikanische Forschung an, die Hybridität als notwendigen und kreativen Mechanismus zur Gestaltung von neuen kulturellen Identitäten im Lichte (gezwungener) Modernität und Modernisierung während und nach dem Kolonialismus beschreibt (vgl. García Canclini 1995, 41ff.). Im Beitrag nimmt Hinnenkamp dann explizit Bezug auf antinormative Vermischung – ein Prozess, der in postkolonialen Theorien auf die Bedeutung von Kultur und Identität

bezogen wird. Er beruft sich dabei auf das Konzept der Hybridität von homi k. bhabha (vgl. 1994), einer der drei prominenten Vertreter*innen³⁷ postkolonialer Theorie:

„Neben der Beschreibung von Prozessen der Vermischung wurde Hybridität nach Bhabha und anderen postkolonialen Autor/innen auch stets als Form des Widerstandes mit antipuristischem und antinormativen Potenzial interpretiert (Rutherford 1998). Hier kommen „polykulturelle Selbstverständnisse“ der Sprecher/innen hybrider Sprachformen ins Spiel, denn sprachliche Performanz ist im Sinne einer „languaculture“ (Agar 1994), also der Verschmelzung von kommunikativem und kulturellen Handeln, nicht auseinanderdividierbar. Polykulturalität impliziert somit verschiedene Formen der Teilhabe an Facetten unterschiedlicher kultureller und sprachlicher Räume. Diese Räume sind nur scheinbar klar umrissen; tatsächlich werden Elemente und Funktionen daraus vermischt und kreativ zu neuen Ausdrucksformen komponiert und reinterpretiert. Die Annahme festgefügtter Basiseinheiten, die wir Sprache X („Französisch“, „Swahili“) nennen, oder Kulturen mit attribuierten Adjektiven wie „deutsch“ oder „russisch“, aus denen sich polylingual und polykulturell bedient wird, ist nach diesem Verständnis nur auf dem Hintergrund einer ahistorischen und normativen Perspektive möglich, die von Essenzialismen wie Nationalsprachen oder homogenen Kulturvorstellungen ausgeht.“ (Hinnenkamp 2020, 68)

Homi. k. bhabha ist ein indisch-britischer Wissenschaftler und Theoretiker postkolonialer sowie kritischer Theorie. Bhabhas Schwerpunkt liegt in den Cultural Studies und er nimmt in seinen Werken eine subalterne Diskursposition ein, die sich vor allem mit den Theorien über Marginalisierung und Ausgrenzung in der Gesellschaft beschäftigt. Bhabhas Arbeiten drehen sich um Konzepte, die Widerstandsmethoden (post)kolonisierter Menschen beschreiben – er markiert die Momente, in denen die Macht der Kolonisierenden angefechtet wird und die Agency (post)kolonisierter Personen dadurch herausgestellt (vgl. Huddart 2006, 2).

Bhabha kritisiert den hegemonialen Kulturbegriff bzw. Kulturessentialismus, daher kommt in seinem bekanntesten Buch „the location of culture“ (1994) Hybridität, als Gegenstück zur traditionellen Auffassung von Kultur, ein großer Stellenwert zu. Kultur selbst weist nach bhabha Hybridität auf und hat keine immanente Authentizität oder Reinheit (vgl. ebd., 58). Der Begriff „Hybridität“ schafft Raum für Ambiguität, Heterogenität und Fluidität im Rahmen von Kultur: „The margin of hybridity, where cultural differences ‘contingently’ and conflictually touch, becomes the moment of panic which reveals the borderline experience. It resists the binary opposition of racial and cultural groups [...] as homogeneous polarized political

³⁷ Edward Said, Gayatri Spivak & homi k. bhabha

consciousness.“ (bhabha 1994, 207) Für bhabha ist klar: Hybridität ist eine Strategie des Widerstands für ethnisch „Andere“ und nicht-weiße Personen.

Hinnenkamp setzt diesen Gedanken fort, indem er schreibt, dass das gängige Verständnis von Sprache an homogene Kulturvorstellungen gekoppelt ist (vgl. Hinnenkamp 2020, 68). Aus postkolonialtheoretischer Sicht ist sprachliche Hybridität ein Tool der Navigierung jener Kulturvorstellungen. Denn unter der Auffassung von Kultur als eine kollektive Identifizierung mit geteilter Geschichte, gemeinsamer Sprache und Symbole oder ähnlicher Herkunft bzw. Abstammung (vgl. Hall 1997, 223), umfasst das Leben von Menschen aus ehemaligen kolonisierten Gesellschaften (in der Diaspora) die kontinuierliche Neuentdeckung und Performanz von Kultur durch Sprache. Der Akt des Sprechens muss auch im Bildungskontext unabhängig von Bildung gedacht werden können, um wiederum dann einen geeigneten und angemessenen Umgang mit Mehrsprachigkeit zu finden.

Später im Beitrag schreibt Hinnenkamp über Globalisierung als Voraussetzung für kulturelle und sprachliche Hybridität (siehe unten). Das Aufeinandertreffen und die Vermischung von „(Super)diversität“ (Hinnenkamp 2020, 68) sind hier die Antriebsmechanismen oder wie bhabha (1994, 218) es beschreibt: „This new society is characterized by mass migrations and bizarre interracial relations. As a result, new hybrid and transitional identities are emerging“. Dieses Zitat lässt folgende Deutungsmöglichkeit zu: Die Mehrsprachigkeit einer Person ist immer nur eine Reflektion bzw. Repräsentation der Mehrsprachigkeit der Welt. Die Mehrsprachigkeit einer Person, einer Gruppe, einer Gesellschaft ist die Widerspiegelung der Globalisierung der Welt. Wie nun mit dieser einen Person umgegangen wird, ist immer auch ein Abbild vom Umgang mit den Zuständen der Welt.

Anzumerken ist, dass Hinnenkamp von kultureller (Super)Diversität schreibt und ich das kritisch betrachte, wo doch Kultur an sich aus postkolonialer Perspektive eine „diverse“ Gegebenheit ist. Diversität von Kulturen setzt die Differenzierung von Kulturen voraus – was immer auch mit Machtetablierung einhergeht (vgl. bhabha 1994, 114). Sinnvoller wäre es eventuell, an dieser Stelle darauf zu verweisen, dass Globalisierung es erschwert, Menschen sowie einzelne „Kulturen“ zu differenzieren. Globalisierung ist in gewissem Maße also auch das historische Ereignis, das die Existenz von „Kultur“ zur Gänze in Frage stellt. Hybridität fechtet die Autorität der Kulturdifferenzierung an, indem es Identitätszuweisungen bzw. Zuordnungen als nicht gegeben hinnimmt (vgl. ebd.).

Ich möchte anschließend noch postkoloniale Kritik an der Verwendung des Begriffs „Hybridität“ ausüben, da dieser im Beitrag mit Selbstverständlichkeit verwendet wird. Obwohl Hinnenkamp sich immer wieder auf „sprachliche“ Hybridität nach bhabha bezieht und Ethnizität/„race“ nicht erwähnt, kann die Geschichte dieses Wortes nicht ignoriert oder verdrängt werden. Hybridität hat nicht ohne Grund seine Ursprünge in den Naturwissenschaften: der Großteil aller kultivierten Nutzpflanzen sind Hybride, die durch das „Kreuzen“ verschiedener Gattungen entstanden sind, ähnlich wie das Züchten von Mischrassen in der Tierwelt. Menschenbezogene Hybridität ist ein Konzept, welches sich auf Kolonialismus und Rassismus stützt, in dem es die Rassifizierung von Menschen voraussetzt. Vor dreißig Jahren war es undenkbar, in den Sozialwissenschaften in Diskursen über Menschen, von Hybridität zu sprechen (vgl. Ha 2015, 65). Wir sehen, das hat sich geändert. Bedenklich ist jedoch die Art und Weise, wie ein naturwissenschaftliches Konzept, das mittlerweile auch zur Vermarktung schneller, effizienter und multifunktionaler Technikprodukte verwendet wird, zu einer normalisierten und unhinterfragten Art der Beschreibung und Einordnung pluraler Lebenswelten ethnisch anderer geworden ist.

Hinnenkamps Gebrauch von „Hybridität“ in dem Beitrag ist erwähnenswert, weil es bei Lesenden den Eindruck erwecken könnte, dass der Begriff „Synonym für das Bahnbrechende und Revolutionäre“ (Ha 2015, 197) ist – ähnlich wie die Wirkung von der „Superdiversität“, von der er schreibt. Das Problem scheint weniger der Begriff per se zu sein, als dass Hinnenkamp ihm nicht den Raum eingeräumt hat, der notwendig gewesen wäre, um ihn angemessen zu kontextualisieren. In einer Gesellschaft, die sich lange geweigert bzw. Schwierigkeiten hat, die eigene Geschichte und Vergangenheit vollständig zu be- und verarbeiten, (geschweige denn, Verbindungen zur Gegenwart herzustellen und anzuerkennen), ist die Gefahr schlichtweg zu groß, dass „[...] es zu einer Entthematizierung gesellschaftlicher Machtverhältnisse [kommt], die durch die Betonung der ästhetischen und konsumtiven Aspekte kultureller Hybridisierung ersetzt werden.“ (Ha 2015, 90)

4.1.1.2 Globalisierung

Globalisierung ist ein wiederkehrendes Thema im Hinnenkamps Beitrag, das er immer gemeinsam mit Hybridität und Multi-/Polykulturismus behandelt und daher schwer getrennt von diesen zu analysieren ist:

„Mit der Globalisierung und der damit einhergehenden Mobilität von Menschen, Waren sowie sprachlichen und kulturellen Zeichen sind die Voraussetzungen für Vermischung und Diversifizierung im Sinne der Hybridisierung sprachlicher und kultureller Codes nicht nur gefördert worden, sondern werden stetig intensiviert. (Hinnenkamp 2020, 68)“

Bereits im zweiten Kapitel „Theoretische Grundlagen“ wurde der Globalisierungs-Begriff eingeführt und darauf hingewiesen, dass Globalisierungs-Phänomene nicht etwas Neues sind. Das, was jetzt an der Situation anders ist, so schrieb Hall vor zwanzig Jahren, ist die Intensität und die neuen Gestalten, die Globalisierung heute annimmt (vgl. Hall 2019a, 101). Postkoloniale Theorie eignet sich besonders gut, um das Konzept noch differenzierter zu verstehen. Stuart Hall³⁸, ein wichtiger Vertreter postkolonialer Theorie, erörtert in seinem Artikel „The Multicultural Question“ welche Bedeutung Globalisierung in der Gesellschaft hat. Die Geschichte europäischer Expansion, sowie europäischer Kolonisation und europäischem Imperialismus beschreibt er als ein klassisches Beispiel von Globalisierung, gefolgt von der Globalisierung, die ab den 1970ern (gleichzeitig auch das „Ende“ des Kolonialismus in vielen Ländern weltweit) etwa in Form von transnationalem Konsum und neuen Technologieindustrien stattgefunden hat, und Menschen aus ehemaligen kolonisierten Nationen den Zugang zu Märkten im globalen Norden ermöglichte. Während fast der gesamte Globale Süden zwischen 1500 und 2000 in Abhängigkeitsverhältnissen zu den Kolonialmächten standen, holte diese Dynamik den Globalen Norden spätestens ab dem Ende des 19. Jahrhunderts langsam ein. Beispiele dafür sind die Jugendsprache im deutschsprachigen Raum, die viele türkische Einflüsse (z.B. „Lan“) (vgl. Becker 2016, 35) hat und die Übernahme englischer Begriffe ins Deutsche, die zur Normalität geworden ist (z.B. cool oder Smartphone). Hall schreibt: „western societies can

³⁸ Stuart Hall war ein jamaikanischer Kultur- und Sozialwissenschaftler, der, während dem Kolonialismus in Jamaika aufgewachsen ist und anschließend auf der Insel eine Elite-Schulbildung erhalten hat, die es ihm ermöglichte, noch vor der Unabhängigkeit des Landes, im Jahr 1951 nach England auszuwandern, wo er Literatur studierte. Jamaika war zur Zeit seiner Kindheit von internem und imperialistischem Kolonialismus durchdrungen, wodurch Hall als hellhäutiger Schwarzer Junge in der Gesellschaft bessergestellt war. Über die Jahre erkundete Hall in seiner Arbeit die Bedeutung von Kultur und die Performanz sowie Diskursivität von Identität (vgl. Hall 2019a, 1ff.).

no longer defend themselves against [the uneven disembedding of social relations and processes of detraditionalization] than societies of the peripheries.” (Hall 2019a, 101) Diese Abhängigkeiten wirk(t)en erstmals auf globaler Ebene destabilisierend und „Nations“-schwächend und dennoch, und das möge betont werden, wirkt Globalisierung nicht global gleichwertig oder uniform, sondern ist nach wie vor von sozialen und ökonomischen Ungleichheiten durchdrungen.

Hall stützt sein Verständnis von Globalisierung auf bhabhas Kulturbegriff (siehe oben) und beschreibt Globalisierung als „a system for conforming [cultural] difference rather than a convenient synonym for the obliteration of difference.” (Hall 2019a, 101f.) Das wahre Ziel von Globalisierung ist also die Homogenisierung, das Verwischen und das Unsichtbarmachen der Grenzen und Ränder, die uns als unterscheidbar, fremd oder nicht-zugehörig markieren. Globalisierung ist in ihrer Wirkung widersprüchlich, denn „zwischen und innerhalb“ von Gesellschaften werden Differenzen trotzdem produziert und herausgestellt. Globalisierung als System stellt also Strukturen auf, die nicht anstreben Differenz in der Gesellschaft abzubauen, sondern sich ihr zu fügen (vgl. ebd.).

Gayatri Spivak (Sharp/Spivak 2003) übt Kritik am Globalisierungsbegriff, mit der Begründung, dass es zu oft als Synonym für Migrations- und Diasporaphänomene verwendet wird (vgl. 610). Stattdessen schreibt sie, sollte Globalisierung als Anliegen des Globalen Südens verstanden werden, das verschiedenen Instanzen der Macht und Kontrolle ehemaliger Kolonialmächte unterliegt. Die Betroffenen sind, so schreibt sie, zu oft indigene Gesellschaften, deren Agrarwissen patentiert wird, und Gesellschaften, die den Bevölkerungskontroll-Maßnahmen unterliegen. Spivak bezieht sich vor allem auf „the rural“, also ländliche Gesellschaften (nicht urbane Gesellschaften, die besonders sichtbar sind und entsprechend instrumentalisiert werden). „[T]he virtualization of the rural and its transformation into data within finance capital involves and obliterates [conserving] practices.” (Sharp/Spivak 2003, 612)

Auch Edward Said äußerte bereits fast zehn Jahre zuvor in seiner Revision von „Orientalism“ ähnliche Bedenken, dass moderne Globalisierung gekennzeichnet wird durch „[...] a system by which a small financial elite expanded its power over the whole globe, inflating commodity and service prices, redistributing wealth from lower income sectors (usually in the non-Western world) to the higher-income ones” (Said 1995).

In Theorien und Diskursen, in denen Globalisierung in den Vordergrund gerückt wird, erachte ich es daher als sinnvoll, kritisch zu hinterfragen und reflektieren, zu welchem Zweck dies geschieht und ob Gegebenheiten in ihrer Vollständigkeit präsentiert werden. Denn wenn das nicht der Fall ist, bleibt Globalisierung ein praktischer Vorwand und ein Erklärungsansatz, um sich ausschließlich oberflächlich mit in ihrer Wichtigkeit zunehmenden Fragen über Migration, Kultur und Mehrsprachigkeit (in der Pädagogik) zu beschäftigen, während zeitgleich koloniale Kontinuitäten überschattet werden.

David Smith (2006, 255) schreibt über die Anforderungen an Pädagogen*innen vor dem Hintergrund von Postkolonialismus und Globalisierung: „first and foremost that they be interpreters of culture, rather than merely transmitters or managers, it is imperative that teachers be educated in such a way as to be able to speak across disciplines, across cultures, and across national boundaries.“ Gefordert werden transdisziplinäre Handlungs-, Denk- und Sprachfähigkeit, wobei klar ist, dass das mehrere Teilziele voraussetzt. Inwiefern sich diese Forderung also innerhalb der Reichweite des Möglichen für Pädagogen*innen und Multiplikatoren*innen der Gegenwart befindet, ist eine Frage, die von Hinnenkamp in seinem Beitrag nicht aufgegriffen wird. Auch ein Appell zum Bewusstmachen der Komplexität von Globalisierungsprozessen und -verhältnissen bleiben in dem Beitrag aus.

4.1.1.3 Polylingualität oder Plurilinguism?

„Urbane Räume als verdichtete Begegnungszentren sprachlicher und kultureller (Super-)Diversität sowie weltumspannende Kommunikationsmöglichkeiten bilden ideale Nährböden für Formen sprachlicher Hybridität sowie polylingualer und polykultureller Ausdrucksformen.“ (Hinnenkamp 2020, 68)

Hinnenkamp spricht in seinem Beitrag immer wieder von „Polylingualität“ statt „Mehrsprachigkeit“ – worin genau er den Unterschied besteht, ist unklar. Er verortet polylinguale „Phänomene“, wie das, was er „sprachliche Hybridität“ nennt, in der Globalisierung.

Dass Hinnenkamp Polylingualität hauptsächlich in der „modernen“ Globalisierung verortet, ist problematisch, da „plurilinguism“ eine Form der Mehrsprachigkeit ist, die vor der „Moderne“ in präkolonialen Zeiten und Gesellschaften bereits weitverbreitet existierte. Während „komplexe“ Sprachverhältnisse im Westen theoretisiert und verkompliziert werden, stellen sie

die vergangene und gegenwärtige Lebensrealität von postkolonisierten Gesellschaften dar, die uns im Westen eine Grundlage für Forschung und Praxis bereitstellt. Diese Lebensrealitäten wurden bzw. werden jedoch noch immer missachtet, weshalb ihre Sichtbarkeit erlischt. „[C]olonization and the influx of Western European language ideologies led to the suppression or distortion of the vibrant plurilingual practices in the pre-colonial southern hemisphere.” (Canagarajah/Liyanage 2012, 49)

Das Konzept von Plurilinguism geht davon aus, dass verschiedene Sprachen unterschiedliche Leistungsniveaus aufweisen dürfen, zu verschiedenen und getrennten Zwecken dienen dürfen, die Kompetenz von verschiedenen Sprachen nicht unabhängig voneinander gedacht werden dürfen, sondern integrativ sind, und dass Plurilinguality sozial und intuitiv erworben werden kann (Canagarajah/Liyanage 2012, 50).

Im Vergleich zu Mehrsprachigkeit berücksichtigt Plurilinguism wie Sprachen miteinander interagieren und sich aufeinander auswirken. Plurilinguism ist eine dynamische Auffassung von Mehrsprachigkeit, dessen Navigierung keinen Normen oder Regeln folgt. Als Beispiel: „in societal plurilinguism, speakers of Language A and language B may speak to each other in a lingua franca mixed with their own first languages and marked by the influence of these languages.” (ebd., 50) Mehrsprachigkeit immer wieder als Herausforderung und Problem in modernen Gesellschaften darzustellen, ist in sich selbst widersprüchlich, wenn man bedenkt, dass vor dem 17. Jahrhundert verschiedene Formen der Mehrsprachigkeit häufiger waren als Monolingualität.

An präkolonialen Beispielen³⁹ lässt sich erkennen, dass mehrsprachige Kommunikation von Spontanität und Hemmungslosigkeit gekennzeichnet war. „The ethnic and linguistic conflicts are partly attributable to the alien ways of perceiving group relationships introduced during colonial times.” (Canagarajah/Liyanage 2012, 53) Plurilinguism wird in vielen nicht-westlichen Bildungssystemen in u.a. nordafrikanischen, singapurischen und indischen Gesellschaften (weiterhin) verinnerlicht. In den Lernräumen werden mehrere Sprachen, so wie gerade notwendig, eingebracht oder ausgelassen und somit alle Kinder einbezogen und Sprachbewusstsein mit interkulturellen Kompetenzen vereint. Gefördert werden dadurch bilinguale Kompetenz und Transkulturalität. Während solche Ansätze in Europa an

³⁹ Zum Beispiel in Indien wo Gesellschaften vor dem Kolonialismus hunderte oder sogar tausende Jahre lang in verschiedene Linguismen in Einklang nutzten (vgl. Canagarajah/Liyanage 2012, 53).

Aufmerksamkeit gewinnen, stoßen sie gleichzeitig auf Widerstand, weil es heißt, dass nicht genügend materielle Ressourcen in der Lehrkraftausbildung vorhanden sind. Das zentrale Problem scheint jedoch zu sein, dass die Dominanz der nationalistischen Standardsprachenideologie so verfestigt ist (vgl. ebd., 58). Die Vorstellung bzw. Einführung nicht-eurozentrischer Kontexte und Kenntnisse von „Polylingualität“ fehlen in Hinnenkamps Beitrag.

4.1.1.4 Code Switching – kreative Virtuosität

Im vierten Teil des Beitrags veranschaulicht Hinnenkamp das Code-Switching-Phänomen anhand von Interviewsegmenten mit mehrsprachigen Student*innen. In den Erzählungen der Student*innen kommt es zu raschem und nahtlosem Wechsel zwischen Türkisch, Deutsch und Schwäbisch. Er nennt dieses Phänomen „polylinguale Basteleien“:

„In diesen Sprachbasteleien gehen Sprachen, Stile, Varietäten ineinander über; sie selbst bilden ein „flow“, eine Verflüssigung vorgeblich einzelsprachlicher Normen. Diese polylinguale Spontanpoesie weist einen hohen Grad an Kreativität und mitunter auch an Virtuosität auf. Alle zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Lebenswelten werden aufgegriffen und verkoppelt. Gleichzeitig zeigen die Sprachspieler/innen ein hohes Bewusstsein für Sprache und Varietäten sowie ein Wissen über sprachliche Prozesse, etwa der Wortbildung, der lautlichen Passung und mehr. Weiterhin kann man Rückschlüsse auf die Sprachaneignungsgeschichte dieser Jugendlichen ziehen und stößt dabei auf ein wenig beachtetes Kompetenzprofil: Die Fähigkeit, Sprachen bei jeder Gelegenheit zu lernen, auf der Straße, aus den Medien, in alltäglichen Kommunikationssituationen – und in der Schule.“ (Hinnenkamp 2020, 72)

Hinnenkamp erkennt im Code-Switching ein Set an Tools, Fähigkeiten und Kompetenzen, auf die Sprecher*innen zurückgreifen, um sich verschiedenen Lebenswelten anzupassen. Wie bereits erörtert, begegnet die Mehrheitsgesellschaft diesem Tool-Set oft mit Angst und Hemmungen vor dem Fremden, Nichtverständlichen. Dabei ist Code-Switching sogar schon in deutschsprachiger Literatur angekommen und wird von Wissenschaftler*innen eingesetzt, um die Disparitäten und Schwierigkeiten zu umgehen, die damit einhergehen, das Englische ins Deutsche zu übersetzen (und andersrum) (vgl. Langer 2019, 89). Hier besteht also das Bewusstsein dafür, dass Bedeutungen in Übersetzungen verloren gehen können und es sinnvoll, sogar hilfreich sein kann, die originale Sprache zu verwenden, statt eine Übersetzung vorzunehmen. Aus

diesem Grund spricht man in der Sozial- und Kulturanthropologie schon lange von „race“ statt „Rasse“⁴⁰ und „People of Color“ statt „Farbigen“.

Obwohl es einen schönen Klang hat, Code-Switching als „kreative Virtuosität“ (Hinnenkamp 72) zu beschreiben, ist es meiner Meinung nach wichtig, zu wissen und nahezulegen, dass Code-Switching schon immer ein (Über)Lebensmechanismus gewesen ist, der vor allem außerhalb der Schule erlernt wird. Creole-Pidgin Sprachen, sind wohl ein wichtiges Beispiel aber auch eine Ursprungsform von Code-Switching, die sich aus dem (forcierten) Zusammenleben Europäer*innen mit versklavten nicht-europäischen Menschen auf den verschiedenen Kontinenten heraus entwickelten (vgl. Mühlhäusler 1986, 3f.). Wenn verschiedene Gruppen, die keine gemeinsame Sprache teilten, aufeinandertrafen und eine Kommunikation zwischen ihnen erforderlich war, entstanden Pidgin-Sprachen: eine Kombination aus den Sprachen, oft mit einer einfacheren grammatikalischen Struktur. Mit der Zeit wurden viele dieser Pidgin-Sprachen zu den Erstsprachen der nachkommenden, in den Regionen geborenen, Generationen. Auf diese Art wurden Pidgin Sprachen zu Creole Sprachen, ein Begriff, der die (Ver)Mischung von Kulturen und die Schaffung neuer Systeme bezeichnet (vgl. ebd., 5f.). Die Fähigkeit sich durch sprachliche „Misch“-Strategien an verschiedene, neue (teils bedrohliche) Lebenswelten anzupassen ist aus kolonialkritischer Perspektive für *andere* Mehrsprachige historisch verankert.

Was also bei Code-Switching von außen für monolinguale Menschen oder fremdmehrsprachige Personen wirr erscheinen mag, folgt einer für das Gehirn effizienten und nützlichen Systematik:

„...auf all die sprachlichen und kommunikativen Ressourcen zurückgreifen, die ihnen irgendwie zur Verfügung stehen, um ihre kommunikativen Ziele zu erreichen, etwa um ihre Gruppenidentität zu festigen, Spaß zu haben, Anerkennung zu erheischen.“ (Hinnenkamp 2020, 71)

⁴⁰ Ob „Rasse“ oder *race* verwendet wird, kommt auf den Kontext des Gebrauchs an. Der Begriff „Rasse“ ist eng mit dem Nationalismus und Antisemitismus verflochten und wird aus diesem Grund in der deutschsprachigen Gesellschaft denunziert und wenig bis gar nicht im politischen Raum verwendet. In sozialwissenschaftlichen Kontexten wurde „Rasse“ durch „Ethnizität“ ersetzt, obwohl die Definition⁴⁰ eine ganz andere ist. Im deutschsprachigen Raum nutzen Sozialwissenschaftler*innen *race* als Analysekategorie von Machtverhältnissen in der Gesellschaft (vgl. Amesberger/Halbmayr 2005, 136).

Code-Switching kann demnach verstanden werden als eine Strategie, um Kommunikations- und Rezeptionsmöglichkeiten zu maximieren – das kann vor allem für die *Anderen* von großer Bedeutung sein und ihnen ein Gefühl von Kompetenz und Erfolg geben.

Während Mehrsprachigkeit teilweise als große Errungenschaft angesehen wird, kann Code-Switching den Alltag mehrsprachiger Personen dadurch entlasten, dass sie sich an keine Sprachregeln halten müssen (so wie z.B. in formalen Settings in der Schule, Arbeit oder bei Behörden), sondern sich der Sprache bedienen, die im jeweiligen Moment mit möglichst wenig Belastung und Aufwand verbunden ist – was dennoch nicht automatisch „Spaß“ bedeutet.

Ich möchte deshalb hervorheben, dass Code-Switching nicht auf Faulheit oder geringe Sprachkompetenzen verweist, sondern eine Möglichkeit für mehrsprachige Personen ist, sich von der Arbeit und Anstrengungen, die Mehrsprachigkeit mit sich bringt, gelegentlich zu befreien und agency zu performieren (vgl. Woolard 2004, 75; Duranti 2004, 451f.). An Pädagogen*innen möchte ich daher appellieren zu überdenken, inwieweit die Ermutigung *mehrsprachiger Personen* zum Code-Switching in Situationen wo „reines“ Deutsch nicht zwingend ist, dazu beitragen könnte, sie in Lernsettings von migrationsbedingten Benachteiligungen zu entlasten und Motivation zu steigern.

In diesem Sinne erachte ich es für sinnvoll, sich von den Lehrmethoden in ehemaligen Kolonien einiges abzuschauen. In postkolonisierten Regionen ist Mehrsprachigkeit in Lernräumen oft die Normalität. In einer Bandbreite postkolonisierter Gesellschaften (von Hong Kong bis hin zu Malta und Kenia) gibt es “considerable evidence that teachers have evolved pragmatic strategies for coping with situations where pupils have limited proficiency in the official language medium. One of these is that they alternate between languages, that is, they code-switch.” (Ferguson 2003, 38) Obwohl die Effektivität und Funktionalität von Code-Switching in Forschungen herausgestellt wurde, herrschen (auch in diesen Regionen) noch immer koloniale Denkansätze, die auf den ausschließlichen Gebrauch der offiziellen Bildungssprachen⁴¹ beharren und bestehen. Dabei kann Code-Switching eine pädagogische Methode in Lernsituationen darstellen, um Nähe und Vertrauen zu Lernenden aufzubauen, sie zu motivieren, sie zu maßregeln oder Bildungsinhalte verständlicher zu gestalten (vgl. ebd., 39).

⁴¹ Die offiziellen Bildungssprachen sind in vielen ehemaligen Kolonien nach wie vor die Kolonialsprachen, die ihnen aufgezwungen wurde und durch ‚Globalisierungs‘-Verhältnisse weiterhin begründet werden (vgl. Madumulla / Bertocini / Blommaert 309).

Die Ablehnung und Dämonisierung von Code-Switching hat ihre Wurzeln in der Standardisierung von Sprachen, die als koloniales und nationalistisches Phänomen verstanden werden können⁴². Es ist somit klar, dass aus kolonialkritischer Perspektive Code-Switching einen Ansatz darstellt, um sich kolonialen Kontinuitäten im Bildungssystem zu widersetzen und gängige Überzeugungen über Mehrsprachigkeit in der Praxis herauszufordern. Daran hinterfrage ich abschließend, wie angebracht es ist, Code-Switching mit „Sprachspielen“ (Hinnenkamp 2020, 72) gleichzusetzen.

4.1.1.5 Zusammenfassung und postkolonialpädagogische Verortung

Volker Hinnenkamp bietet in seinem Beitrag im „Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung“ viele Einsichten über soziolinguistische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit. Er setzte Mehrsprachigkeit in Beziehung mit den Themen Kultur, Globalisierung und Hybridität. Hybridität wird als notwendiger und kreativer Mechanismus zur Gestaltung von neuen kulturellen Identitäten im Lichte (gezwungener) Modernität und Modernisierung herausgearbeitet. Hinnenkamp grenzt sich in seinem Beitrag sehr klar von binären Identitätslogiken ab. Dabei bezieht er sich fast durchgehend auf Polylingualität und -kulturalismus statt zum Beispiel auf Multikulturalismus und Mehrsprachigkeit. Mit diesen Begriffen hält er Raum für alternative Bedeutungen und Interpretationsmöglichkeiten offen.

Hinnenkamp schreibt keinen Appell an Lesende und bettet seine Aussagen auch nicht pädagogisch ein. Da die Beiträge im „Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung“ erschienen sind, bleibt unbeantwortet, ob Hinnenkamp einen Schreib- und Vermittlungsstil gewählt hat, der davon ausgeht, dass die lesenden Personen (angehende) Pädagogen*innen sind und fortgeschrittene Reflexionskompetenzen haben. In jedem Fall wird auf die Kommunikation der „Erforderlichkeit“ einer Reflexion in Hinnenkamps Beitrag verzichtet. „Die verschiedenen Formen der sprachlichen Hybridität oszillieren somit zwischen Anpassung, Ortssuche und Widerstand.“ (Gogolin et. al. 2020, 73) Dieser letzte Satz im Beitrag von Hinnenkamp bringt den/die Leser*in trotzdem zurück zum Hauptdiskurs des Buches: Mehrsprachigkeit und Bildung. Er bietet eine neue, wertvolle Perspektive auf die Bedeutung von Mehrsprachigkeit – oder in diesem Fall – auf die sprachliche Hybridität für den/die Sprecher*in. Für Pädagogen*innen und Multiplikatoren*innen ist das eine Anregung, die Bedeutung von

⁴² Mehr zur Ideologie und Konzeption von Standardsprachen in der nächsten Analyse.

Mehrsprachigkeit zu hinterfragen und zu reflektieren, wie sich sprachliche Hybridität in verschiedenen pädagogischen Settings offenbart. Welche Rolle nimmt man/frau* dabei ein bzw. welche Rolle möchte man/frau* einnehmen, um mehrsprachige Personen bei der Anpassung, Ortssuche, aber auch im Widerstand zu unterstützen?

Was den Wissensstand über Sprache und Mehrsprachigkeit angeht, zeigt uns die Analyse, dass große Differenzen bestehen, die nicht zur Gänze anerkannt und berücksichtigt werden. Stattdessen werden Sprachunterschiede als „Selbstverständlichkeit“ vor dem Hintergrund von Globalisierung vermindert und gewisse Gruppen zur Konformität und Assimilierung aufgefordert, während das Konzept bzw. die Idee sprachlicher Hybridität in der Mehrheitsgesellschaft gefeiert wird. Hinnenkamp verortet und erklärt Hybridität sehr klar als nicht-europäisches Konzept. Dennoch tendiert er auch dazu, Hybridität als kreatives „Spiel“ zu feiern.

Bildungsinstitutionen spiegeln den oben beschriebenen Zustand davon wider, dass Globalisierung überall wirkt, aber nicht überall gleich. Für manche Gruppen bedeutet die Globalisierung von Sprache auch die Herausstellung der Ungleichheit von Sprache. Gleichzeitig kann aus kolonialtheoretischer Perspektive festgehalten werden, dass „the interest of Western academics in such things as multi-culturalism and „postcoloniality” can in fact be a cultural and intellectual retreat from the new realities of global power.” (Said 1995) Bedauerlicherweise hat Hinnenkamp Globalisierung überwiegend auf transnationale Migrations- und Mobilitätsphänomene reduziert, wodurch die kritischen, feministischen und dekolonialen Theorien zur Globalisierung von Wissenschaftler*innen wie Gayatri Spivak und Stuart Hall außen vorge lassen wurden. Für (angehende) Pädagogen*innen und Multiplikatoren*innen, die den Beitrag lesen, besteht meines Erachtens die Gefahr, dass sie Konzepte wie Hybridität und Globalisierung in ihrem Umgang mit Mehrsprachigkeit romantisieren, wo eigentlich Sensibilisierung und Dekonstruierung notwendig wäre, um sie in ihrer Vollständigkeit greifen zu können.

Hinnenkamp spricht in dem Beitrag von der „Annahme“ fixer Sprachen und impliziert damit die Hinterfragung solcher. Was sind Sprachen und woher wissen wir, was sie sind⁴³? Obwohl er die relevanten historischen Hintergründe in diesem Beitrag nicht darlegt, suggeriert Hinnenkamp mit seiner Wortwahl, dass das Wissen um Sprache selbst von europäischer

⁴³ Das Duden (vgl. 1996, 1439) definiert Sprache als a.) Fähigkeit zu Sprechen/sich auszudrücken b.) Rede c.) Ausdrucksweise/Stil d.) System von Zeichen und Regeln das zur Verständigung dient und e.) System von Zeichen. In dem Diskurs um Mehrsprachigkeit ist meistens d.), Sprache als historisches und entwickelndes System von Zeichen und Regeln zur Verständigung gemeint.

Wissensproduktion geprägt ist. Das werde ich im nächsten Beitrag und im nächsten Diskursstrang näher erörtern.

4.1.2 Sprachideologien (Beitrag 49)

Ingrid Piller ist Professorin an der australischen Universität Macquarie, hat aber auch als Gastprofessuren in Deutschland, der Schweiz, den Vereinigten Staaten von Amerika und den Vereinigten Arabischen Emiraten gearbeitet. Piller fokussiert sich in ihrer Arbeit auf interkulturelle Kommunikation, Mehrsprachigkeit und das Erlernen von Sprachen. Sie ist außerdem die Herausgeberin der vom Verlag De Gruyter publizierten Zeitschrift „Multilingua“ (2021).

Der Beitrag ist im siebten und letzten Kapitel des Handbuches „Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft“ zu finden und fünf Seiten lang. Der Beitrag heißt „Sprachideologien und ihre gesellschaftlichen Konsequenzen“ und führt bereits im ersten Satz einen Diskurs darüber, ob Mehrsprachigkeit sozialen Zusammenhalt in einer Gesellschaft fördern kann: „Ob gesellschaftliche Mehrsprachigkeit mit Zusammenhalt und Integration vereinbar ist oder zu Spaltung und Konflikt führt, wird vielfach kontrovers diskutiert.“ (Piller 2020, 335) Piller behandelt die wechselwirkende Bedeutung von Sprachideologien und Gruppenzugehörigkeit.

Im ersten Teil des Beitrags widmet sich Piller den „Traditionen der sprachlichen Homogenisierung und ihren Begründungen“. Im zweiten Teil geht es um den (rechtlichen) Schutz von den Sprachen „altansässiger Minderheiten“. Im dritten und letzten Abschnitt differenziert Piller zwischen dem sozialen Status verschiedener Sprachen sowie deren Sprecher*innen, tut dies jedoch nicht ausführlich. Piller positioniert sich kritisch gegenüber der von anderen Wissenschaftler*innen vertretenen These, dass es einen kausalen Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und sozialem Zusammenhalt gibt. Die Rückverfolgung von europäischen Sprachkonzepten- und Ideologien auf den Kolonialismus geschieht in dem Beitrag jedoch nur beiläufig. Die vorliegende Analyse wird diese Lücke füllen.

Interessante Konzepte und Diskursstränge aus diesem Beitrag, die ich in Bezugnahme zu den zentralen Fragestellungen postkolonialer Pädagogik (vgl. Torres 2012) für die Analyse ausgewählt habe, sind: Die Kolonisierung von Sprache, Standardsprachen, prestige vs. plebejische Mehrsprachigkeit und das Verhältnis von Sprache und Gemeinschaft.

4.1.2.1 Die Kolonisierung von Sprache

Die erste Diskursstränge des Beitrags von Piller das ich näher analysieren möchte, thematisiert die Entstehung und Kolonisierung von „Sprache“. Piller stellt den Zusammenhang zwischen europäischer Nationalisierung und homogenen Sprachidentitäten her (vgl. Piller 2020, 36), bezieht sich dabei aber nur flüchtig auf den Kolonialismus.

Die verschiedenen politischen und sozialen Dimensionen von Sprache kolonialkritisch zu verstehen und zu reflektieren, setzt voraus, die Othering-Mechanismen in sozialen Sprach-Differenzierungen nachzuvollziehen. Sprachhierarchien definieren manche Sprachen als die Norm und andere als zweitrangig. Zweitrangige Sprachen sind und werden mit weniger Macht verknüpft und assoziiert. Linguizismus beschreibt diese Form sprachlicher Diskriminierung (vgl. Dirim 2010, 91). Dieser Prozess hat sich aber aus der Differenzierung (im ersten Schritt) und der Homogenisierung (im zweiten Schritt) des *Anderen* entwickelt. In diesem Prozess stellt Sprache bloß eine „Kategorie“ dar, denn anhand von Sprache ist es möglich, sich selbst zu schaffen, und durch die Abgrenzung zur Außenwelt zu wissen, wer man/frau* ist bzw. wer *Andere* nicht sind. Das soll heißen: Sprichst du nicht meine Sprache, kann ich mich selbst nicht in dir erkennen, ich bin nicht wie du und du nicht wie ich – diese (Nicht)-Identifizierung mir dir ist Teil meiner Identität und der Identität, die ich dir zuschreibe.

„Die Entstehung der europäischen Nationalstaaten ging mit dem Streben nach nationaler Homogenität einher. Identität wurde dabei hauptsächlich ethnisch verstanden; Sprache geriet zu einem Hauptmerkmal ethnischer Identität.“ (Piller 2020, 336)

Während der kolonialen Eroberung und Ausbeutung verschiedener Regionen hatte Sprache den Zweck europäische Macht zu solidieren: „Viele der großen europäischen Sprachen wurden durch die Kolonialisierung in der Welt verbreitet. [...] Die Hochphase der Standardisierung im 19. Jahrhundert überlappt damit ganz klar mit der Hochphase der kolonialen Expansion.“ (Hüning/Krämer 2018, 7)

Weil in *anderen* globalen Regionen, eine komplett andere Handhabung und Auffassung von Sprache existierte als wie wir sie heute verstehen und kennen, musste Sprache selbst im Zuge der kolonialen Expansion kolonisiert werden. (vgl. ebd., 7). Das europäische Verständnis von Sprache reduzierte Wörter auf deren Bedeutung und Gebrauch, vereinheitlichte und vereinfachte Sprache, um dem nationalen Gedankengut zu dienen. Die einheimischen und indigenen

Sprachen in einem Großteil der ehemaligen Kolonien hatten „[...] kein Schriftstandard, sondern Kreativität und Reichtum an Variation und multimodaler Kommunikation im Gegensatz etwa zum (Hoch)Deutschen. Dass dieser Reichtum an kommunikativen Möglichkeiten dennoch negativ konnotiert wird, hängt auch damit zusammen, dass [...] auf andere, europäische Konzepte von Sprache und Sprachideologien Bezug“ (Storch 2016, 148) genommen wurde. Piller schreibt, dass Eurozentrismus durch Sprache vermittelt und durchgesetzt werden konnte, indem Missionar*innen, Abgeordnete und Offiziere die entsprechende europäische Sprache in den diversen Bereichen des alltäglichen Lebens als Norm und Standard erklärten:

„Zu den politischen Strategien, mit denen Homogenität herbeigeführt werden sollte, gehörten auch Vertreibungen und ‚Entmischungsmigrationen‘.“ (Piller 2020, 336)

Die Verbreitung kolonialer Sprachkonzepte geschah ohne Rücksicht für die heterogenen Gesellschaften⁴⁴ die in den Regionen vertreten waren: „[W]here local languages were deemed too difficult or too various, and in regions whose colonial governments favored European languages [...] the policy was that African education, no matter who provided it, should be conducted only in the European language.“ (Irvine 2008, 332). Koloniale Spuren existieren in der Form von europäischem Sprachverständnis, die Zugehörigkeit und Identität determiniert⁴⁵, und dabei die Abwertung unzähliger afrikanischer, asiatischer und osteuropäischen Sprachen voraussetzt.

“Attempts at sociolinguistic landscaping often resulted in a pyramidal, hierarchical pattern in which the former colonial language occupied the top, a selection of local languages the middle, and other local languages the bottom.” (Madumulla/ Bertoncini/ Blommaert 2010, 310) In gegenwärtigen Sprachhierarchien besetzten westeuropäische Sprachen die Spitze der Sprachpyramide, ausgewählte Handelssprachen wie z.B. Chinesisch, Russisch und Arabisch die Mitte und alle anderen Sprachen und Dialekte dann das untere Ende der Pyramide. Aus diesem Verständnis der Wertigkeit verschiedener Sprachen entsteht die Standardsprachenideologie.

⁴⁴Das Kontinent Afrikas war vor dem Kolonialismus eine Zusammensetzung aus verschiedenen Regionen und Stämmen mit hunderten Sprachen. Auch innerhalb vieler ‚Gruppen‘, die es gab, wurde keine homogene Sprache benutzt (vgl. Irvine 2008, 338)

⁴⁵ Im Westen UND in vielen postkolonisierten Regionen

4.1.2.2 Standardsprachen

Zu Beginn von ihrem Beitrag schreibt Ingrid Piller über die Aspekte, die sozialen Zusammenhalt in einer Gesellschaft fördern. Mehrsprachigkeit erkennt sie dabei als wichtig, weil es Sprachideologien zugrunde liegt und diese Gruppenzugehörigkeit steuern (vgl. Piller 2020, 335). Obwohl Piller in dem Beitrag Leser*innen schildert, was es mit Standardsprachenideologien auf sich hat, befasst sie sich nicht mit den Standardsprachen, die sich aus den Ideologien heraus ableiten. Ich fände es wichtig zu verdeutlichen, welche Wirkung bzw. wie machtvoll die Etablierung von Standardsprachen in der Gesellschaft ist, da dies für den Kontext von Ungleichheiten bei mehrsprachigen Personen große Bedeutung hat, da „die Herausbildung der Standardsprachen häufig – zu Recht – als eine großartige kulturelle Leistung gesehen [wird], weil sie zur Kohäsion größerer Diskurs und Kommunikationsräume beitragen können.“ (Hüning/Krämer 2018, 2)

Standardsprachen beruhen auf dem Konzept der Standardisierung. Standardisierung erfolgt etwa durch die Vereinheitlichung mehrerer Systeme, Strukturen oder Gruppen, indem ihnen Varianz entzogen wird. Das Resultat ist der Eindruck bzw. der Anschein, dass z.B. Deutsch oder Englisch uniforme, in sich einheitliche Sprachen sind und dementsprechend verwendet werden (vgl. Milroy 2001, 531).

„Eng verbunden mit dem Ideal der ethnisch und sprachlich homogenen Bevölkerung ist die Idee der Gebundenheit einer ethnischen und sprachlichen Gruppe an ein bestimmtes Gebiet.“ (Piller 2020, 337)

In den meisten Ländern weltweit ist Englisch zur (offiziellen) Sprache internationaler Vernetzungen und Kommunikationen geworden, auch wenn die Einwohner*innen Englisch kaum bis gar nicht beherrschen. (vgl. Madumwulla/ Bertoncini/ Blommaert 2010, 310). Bell hooks (1994, 168) bezieht sich auf Englisch als „language of conquest and domination; [...] it is the mask which hides the loss of so many tongues, all those sounds of diverse, native communities we will never hear, the Speech of the Gullah, Yiddish, and so many other unremembered tongues.“ Standardsprachen repräsentieren Normen und Vereinheitlichungen, denen transnationale Relevanz zugeschrieben wird, tatsächlich aber überschreiben sie gewaltsam Kulturen, Gesellschaften und Stimmen.

Standardsprachen gelten als uniform, bestimmt und klar differenzierbar. Diese Eigenschaften treffen aber nicht auf Sprachen wie Englisch, Deutsch oder Spanisch zu (vgl. Vogl 2012, 12). Diese drei Sprachen sind jeweils in mindestens sechs Ländern offizielle Verkehrssprachen und unterscheiden sich dennoch in Hinblick auf Grammatik, Aussprache und Rechtschreibung in jedem dieser Länder distinkt voneinander. Dass sie dennoch als „Standardsprachen“ deklariert werden, ist demnach auf Autorität und Macht zurückzuführen: „Die Definitionshoheit der sozial dominanten Gruppe über das, was als Standard gelten darf, bringt es mit sich, dass die Standardsprache als kulturelle Errungenschaft betrachtet wird, welche es zu erhalten und zu schützen gilt.“ (Hüning Krämer 2018, 6)

Jede Rede über Standardsprachen unterliegt einer Ideologie von Standardsprachen. Diese Ideologie lehnt (angeblich) alle Variationen und Abänderungen einer Sprache ab. „Mögen diese Unterschiede oberflächlich nur sprachliche Merkmale betreffen, sind sie doch einflussreiche Indikatoren für die soziale Zugehörigkeit von Sprechern.“ (Hüning/Krämer 2018, 4). Diese Erkenntnisse fehlen im Beitrag von Piller und ermöglichen eine kritische und differenzierte Thematisierung von Sprache.

„Standardsprachen“ regeln jedoch nicht nur den Standard der Sprache, sondern wer die Sprecher*innen der Sprache sind. Es sind sowohl die Sprachformen als auch die Sprecher*innen dieser Sprachformen hierarchisiert und nach Prestige gruppiert und geordnet. Diese Diskursstränge von Mehrsprachigkeit analysiere ich im folgenden Teil.

4.1.2.3 Prestige Mehrsprachigkeit vs. Plebejische Mehrsprachigkeit

Eine sehr wichtige Kritik, die Ingrid Piller in ihrem Beitrag äußert, ist die unterschiedliche und inkonsistente Wertung von Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft. Diese führt sie zum Schluss an:

„In Ländern wie Deutschland bezweifelt kaum jemand die positiven Auswirkungen von Mehrsprachigkeit der dominanten Bevölkerungsgruppe, wenn ihre Mitglieder zum Beispiel neben Deutsch über Englisch, Französisch oder Spanisch verfügen. Die Mehrsprachigkeit der dominanten Gruppe, vor allem in prestigereichen Sprachen, wird als Bereicherung für das Individuum und als Beitrag zum Gemeinwohl verstanden. Im Gegensatz dazu wird Mehrsprachigkeit von Einwanderern, besonders jenen, deren sozialer Status gering ist oder die aus weniger entwickelten Ländern stammen, als Integrationshindernis und soziales Problem betrachtet.“ (Piller 2020, 339)

Laut Ulrike Vogl (vgl. 2012, 5) kann zwischen zwei Arten von Mehrsprachigkeit unterschieden werden: Prestige Mehrsprachigkeit und plebejische Mehrsprachigkeit: „There is, on the one hand, prestige (or pure) multilingualism: this refers to the kind of multilingualism of highly-educated speakers who have command of various Western European standard languages.” (ebd.)

Prestige Mehrsprachigkeit wird in der Gesellschaft „gerne“ gesehen, mehr gefördert und anerkannt. Prestige Mehrsprachigkeit ist oft eine Zusammensetzung aus mehreren Standardsprachen. Indessen beschreibt plebejische Mehrsprachigkeit die Kenntnis von Sprachen, die als „unrein“ und „weniger ansehnlich“ betrachtet werden. Diese Unterscheidung zwischen Formen von Mehrsprachigkeit lässt sich auf Standardsprachenideologie und somit der Kolonisierung von Sprache zurückverfolgen.

Je nachdem, in welchem Kontext und in welchem Umfeld Personen sich befinden, bezieht sich Mehrsprachigkeit nicht auf alle existierenden Sprachen, sondern eine deutlich kleinere Gruppe der im bestimmten Kontext vertretenen Sprachen. In Österreich wird durch die größten Bevölkerungsgruppen⁴⁶ neben Deutsch vor allem Serbisch/Bosnisch/Kroatisch, Türkisch, Polnisch, Rumänisch, Ungarisch, Syrisch und/oder Bulgarisch gesprochen (vgl. Stadt Wien 2019). In der Hauptstadt Wien sind auch mehrere afrikanische Sprachen vertreten. Mehrsprachige Kinder, die in Österreich aufwachsen, sprechen nicht (nur) mehrere westeuropäische Standardsprachen, sondern eventuell Kombinationen aus Deutsch und ihrer Herkunfts- oder Zweitsprache, Fremdsprachen, die in der Schule erlernt werden, sowie regionale Dialekte.

Die Hierarchisierung von Sprachen, Mehrsprachigkeit und ihren Sprecher*innen führt zu schwerwiegenden Nachteilen für die Aussicht auf Chancengleichheit von Schüler*innen. Standardsprachenideologie und Mehrsprachigkeitshierarchien führen unvermeidlich zu sozialer Ungleichheit in Bildungsinstitutionen. Das höhere Bildungskapitel, dass englisch/französisch-sprachigen Kindern zugeschrieben wird im Vergleich zu dem deutsch/serbisch-sprachigen Kind, beruht auf und reproduziert die Hierarchisierung von Sprachen und Mehrsprachigkeit. Entscheidend ist schlussendlich, ob die Mehrsprachigkeit eines Kindes als

⁴⁶ Österreicher*innen und Deutsche ausgenommen da diese sowohl im Alltag als auch der Politik nicht als Migrant*innen und/oder Ausländer kategorisiert werden

prestigeträchtig oder plebejisch verortet wird.⁴⁷ Mehrsprachigkeit ist immer bestimmten Bedingungen unterworfen (vgl. Vogl 2012, 6). „The outspoken inequality in the distribution of linguistic resources has its effect on who can speak, when and how.” (Madumwulla/ Bertoncini/ Blommaert 2010, 310)

Um „[...] die Bildungsleistungen und Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund über die Vor- bis zur Hochschule zu erklären, dient Sprache als mächtige Begründungs- und Legitimierungskategorie. Von ‚Sprachproblemen‘ und der ‚Sprache als Schlüssel der Sozialintegration‘ ist dabei die Rede.“ (Krompak/Preite 2018, 279) „Sprachprobleme“ greifen auf Othering Mechanismen von Kindern und Schüler*innen zurück, und verknüpft ihre Mehrsprachigkeit mit geringeren Erfolgschancen in der Schule. Sprache kann als Druckmittel verstanden werden, in dem es Schüler*innen vermittelt, dass nur bestimmte Standardsprachen für ihr Bildungserfolg förderlich sind. Obwohl Piller der „Ambivalenz von Mehrsprachigkeit“ (vgl. Piller 2020, 339) eine ganz halbe Seite am Ende des Beitrags widmet und diese kritisch dekonstruiert, fehlt meines Erachtens der bildungswissenschaftliche Bezug, bzw. die pädagogischen Implikationen, die sich daraus ergeben – auch wenn der Fokus ihres Beitrags ein anderer ist.

Da Sprachen zentral für die Identität von Kindern sein können (vor allem im jüngeren Alter) wirkt die Abwertung der Sprachen und/oder Mehrsprachigkeit eines Kindes, gleichzeitig als Abwertung ihrer Identität. Mehrsprachigkeit ist also nicht gleich Mehrsprachigkeit. Kinder, die nicht die „richtige“ Mehrsprachigkeit besitzen, werden in ihrer Lernerfahrung vernachlässigt und benachteiligt. Auf diesen Punkt werde im nächsten Teil der Analyse etwas genauer eingehen.

⁴⁷ Zudem kommt, dass die soziale Zugehörigkeit von Schüler*innen auch über ihr *race* bzw. ihre Ethnie gesteuert wird und ein erheblicher Faktor darin sein kann welche Art von Mehrsprachigkeit ihnen zugesprochen wird (vgl. Ströhle 2017, 78).

4.1.2.4 Sprache und Gemeinschaft

Der Zusammenhang zwischen Sprache und Macht ist unbestreitbar (vgl. Duranti 2004; Philips 2004). In ihrem Beitrag vergleicht Piller die Mehrsprachigkeit der „dominanten“ Bevölkerungsgruppe mit der Mehrsprachigkeit von sogenannten „Einwanderern“ (vgl. Piller 2020, 39). Hier fällt auf, dass Piller nicht den Begriff „Mehrheitsgesellschaft“ verwendet, sondern einen Unterschied herausstellt. Dieser Unterschied ist vor allem für postkolonisierte Gesellschaften entscheidend, wo die Mehrheit der Gesellschaft nicht unbedingt die dominante Gruppe ist.⁴⁸ Ihre Worte haben damit Relevanz für nicht-westliche Gesellschaften und sind machtkritisch formuliert. Piller verfolgt einen Ansatz, der jegliche Gemeinschaftsprinzipien untermauern dürfe:

„Ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der sprachlich-ethnischen Zusammensetzung einer Bevölkerung und der gesellschaftlichen Kohäsion oder der Prosperität einer Gesellschaft besteht bei genauer Betrachtung also nicht – weder fungiert Monolingualität per se als Garantin noch Multilingualität als Störfaktor für den Zusammenhalt von Gesellschaften. Vielmehr sind mit der sprachlichen Konstitution einer Gesellschaft kontextspezifische, dynamische Prozesse verbunden, die nicht zuletzt von Sprachideologien beeinflusst werden.“ (Piller 2020, 339)

Über die Schweiz wird häufig die Aussage getroffen, dass Land sei eine multikulturelle Nation und die großflächige Mehrsprachigkeit der Gesellschaft sei Evidenz dafür, dass das Zusammenleben in Diversität gut funktioniert. Dabei sollte aber nicht vergessen werden, dass sich diese zelebrierte Mehrsprachigkeit auf vier hochprestige Sprachen (Deutsch, Italienisch, Rätoromanisch und Französisch) bezieht, nicht auf die allgemeine Mehrsprachigkeit (vgl. Purschert 2019, 10). In der Schweiz werden alle anderen Sprachen, die teilweise weitverbreitet gesprochen werden, als „Nicht-Landesprachen“ kategorisiert, womit impliziert wird, dass solche Sprachen zwar im Land vertreten sind, aber nicht zum Land gehören. Dadurch findet eine klare Abgrenzung zu zugewanderten Sprachen bzw. Kulturen statt. Es zeigt auch, „[...] dass Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt ihre positive Konnotation erst durch die Situierung im westeuropäischen Kontext erhalten.“ (Purschert 2019, 11) sowie, dass Sprachen genutzt werden, um Grenzen und Unterschiede in Gesellschaften zu schaffen.

Die Aneignung bzw. das Erlernen neuer Sprachen durch migriert oder geflüchtete Menschen bedeutet oftmals, dass Sprachnormen gebrochen werden. Die Grenzen, die überschritten

⁴⁸ Zum Beispiel in Südafrika, wo Schwarze Menschen die Mehrheit sind, weiße und hellhäutige Menschen aber gesellschaftlich besser gestellt sind und über mehr Macht verfügen, weil koloniale Muster noch in den sozialen und politischen Strukturen des Landes einbeschrieben sind.

werden, indem sich ein/e Sprecher*in nicht an die Regeln der Sprache hält oder Elemente der eigenen (Mutter)Sprache einfließen lässt, ist möglicherweise eine symbolische Methode, sich selbstbestimmt außerhalb der Margen zu bewegen (vgl. bell hooks, 1994, 170) und nach eigenen Bedingungen Gemeinschaft zu suchen und zu gestalten. Das wäre in Übereinstimmung mit dem Verständnis von sprachlicher Hybridität als Widerstandsmethode. Hybride, gebrochene, geflickte Sprachen werden im Elternhaus an Kinder von Migrant*innen und Geflüchteten weitergegeben und in die Gesellschaft hinausgetragen. Hierbei wird deutlich, „[...] dass die Vereinbarkeit von Mehrsprachigkeit und sozialem Zusammenhalt nicht in erster Linie ein sprachwissenschaftliches, sondern ein politisches Problem ist“ (Piller 2020, 335).

Hooks erklärt in ihrem Werk „Teaching to Transgress“, wie groß dieses Dilemma ist. Sie fasst dazu die traumatischen Erlebnisse von Afrikaner*innen im Zuge des „displacement“⁴⁹ zusammen (bell hooks 1994, 168). Bell hooks veranschaulicht die Situation von ausgebeuteten und „displaced“ Afrikaner*innen, die gezwungen waren, die Sprache ihrer Unterdrücker*innen zu erlernen, um miteinander kommunizieren zu können. „Thrown together with disregard for their very different ethnic and cultural backgrounds, Africans on slave ships, plantations and auction blocks found community in blackness and built bridges to these necessary relationships with the only language available – the language of the colonizer.“ (bell hooks 1994, 169)

Und auch als „displaced“ Afrikaner*innen sich diese Sprachen aneigneten, machten sie die Sprache durch Widerstand und Kreativität zu ihrer eignen (vgl. ebd., 169ff). Sprache schafft es somit auch unter gewaltsamsten Umständen, Gemeinschaft und Zusammenhalt zu kreieren.

4.1.2.5 Zusammenfassung und postkolonialpädagogische Verortung

In ihrem Beitrag über Sprachideologien und gesellschaftliche Konsequenzen schildert Ingrid Piller einige Aspekte zur gesellschaftlichen Wertung von Mehrsprachigkeit und wie sich Mehrsprachigkeit auf Gesellschaften auswirken kann. Ihr primäres Ziel scheint es zu sein, den

⁴⁹ Ich möchte anzweifeln, dass es im Deutschen eine angemessene Übersetzung für das Wort displacement gibt, ein Wort, das der Bedeutung und dem Gewicht dieses Wortes gerecht wird. Denn displacement im historischen und gesellschaftlichen Sinn ist nicht nur die Verdrängung oder Verschiebung von Menschen (was auch immer das heißen möge). Displacement ist ein Sammelbegriff, der den Zustand bzw. die Erfahrungen von Gesellschaften widerspiegelt, die gezwungener Intra- oder Internationalen Migration ausgesetzt waren. Das beinhaltet zwar auch Flucht ist aber nicht auf dies beschränkt, sondern würde genauso die Lebensrealitäten von Menschen einbeziehen, die wegen Hungersnot, Zwangsarbeit oder Austreibung großflächig ihre Heimat verlassen mussten. Oft wird displacement in Gesprächen über Diaspora-Gesellschaften wie Armenier, Iren, Juden und Schwarzen Menschen benutzt, um zu betonen, dass diese Gruppen noch immer nach Jahrhundert(en) jenseits ihrer Heimat ausgetrieben verbleiben (vgl. Kenny 2013, 7ff.)

Mythos zu dekonstruieren, dass eine einheitliche Sprache für eine Nation notwendig ist, um in der Gesellschaft sozialen Zusammenhalt zu fördern und Menschen mit Migrations- oder Fluchthintergrund zu integrieren. In der Analyse ließen sich das Ausmaß und die Wurzeln der Verfestigung von den Standardsprachenideologien, die sie kurz angesprochen hat, näher erkunden und haben gezeigt, dass die Entstehung von Sprache, wie wir sie heute kennen, gewaltsame Spuren trägt.

Sehr wichtig finde ich, dass Piller in ihrem Beitrag direkt und eindeutig vermittelt hat, dass Mehrsprachigkeit bei verschiedenen Sprecher*innen unterschiedlich gedeutet wird und vor allem bereits marginalisierten Personen nachteilig davon beeinflusst werden. Das scheint mir eine Erkenntnis zu sein, die in jeder wissenschaftlichen Arbeit über Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft und im Bildungssystem berücksichtigt werden sollte.

Piller hat in ihrem kurzen Beitrag viele Themen zu Mehrsprachigkeit sehr flüchtig behandelt, gemäß dem kleinen Rahmen aber viele wichtige Kritiken und wertvolle Reflexionsanstöße eingebaut. Der Beitrag ist leicht verständlich und regt lesende Pädagogen*innen und Multiplikatoren*innen dazu an sich vertieft mit der Thematik auseinanderzusetzen. Pillers Schreibart geht über eurozentrische Grenzen hinaus und fordert so die Machthierarchien heraus über die sie schreibt.

Piller hat in ihrem Beitrag europäisches Wissen um Mehrsprachigkeit immer entweder kontextualisiert oder dezentriert, jedoch nicht ausführlicher dekonstruiert, was aufgrund der Kürze der Beiträge nachvollziehbar ist. Dennoch bin ich mir nicht sicher, ob es ausreicht, die ethno-linguistische Fragmentierung in afrikanischen Regionen auf Kolonialismus zurückzuführen ohne dem/der Leser*in zu sagen, was Kolonialismus ist. Da scheint es mir, dass Piller europäischen „Traditionen“ und Angelegenheiten mehr Raum zugesprochen hat, wenngleich auch aus kritischer Perspektive. Wie stark Sprache und Sprachkonzepte von europäischer Wissensproduktion durchdrungen sind, hat die Autorin dennoch mit Klarheit vermittelt. Piller hat sich scheinbar bemüht, durch einen sachlichen Ton „positive“ Ansätze wie „Diversity“ zu vermeiden und auch Konzepte von Homogenität zu dekonstruieren. Damit hat sie viele verschiedene Fragestellungen und Perspektiven rund um Mehrsprachigkeit zumindest kurz und kritisch angesprochen und ihre Wortwahl auf den jeweiligen Kontext abgestimmt, statt durchgehend auf dieselben normativen Begriffe zurückzugreifen.

Pillers Beitrag ist durchgehend sehr machtkritisch, sodass der Abschlusssatz,

„Für das gedeihliche Zusammenleben in Einwanderungsgesellschaften wären Sprachregimes von Vorteil, die sich nicht auf unhinterfragte Traditionen stützen.“ (Piller 2020, 339)

bleibende Eindrücke hinterlässt, die zur eigenständigen Weiterbildung und Reflexion über Mehrsprachigkeit anregen, obwohl er weder explizit an Pädagogen*innen noch an die Pädagogik gerichtet ist.

4.2 Mehrsprachigkeit in der Schulpädagogik

Die zweite Disziplin, die im Rahmen dieser Analyse behandelt wird, ist die Schulpädagogik, eine der ältesten pädagogischen Disziplinen, die es gibt. Die Schulpädagogik ist eine breite Teildisziplin der Erziehungswissenschaften, die verschiedene Fragestellungen behandelt. Zentral ist immer der Bezug zur Schule. Die Schulpädagogik beschäftigt sich in erster Linie mit Theorien, Konzepten und Modellen über das Lehren und richtet sich somit primär an Lehrer*innen und ihr Handeln im Unterrichts-Setting (vgl. Seel/ Hanke 2015, 870). Die Schulpädagogik umfasst viele Themen, von der Lehrplangestaltung über Schulentwicklungsprozesse bis hin zur Schulkritik. Obwohl die Schulpädagogik lange Zeit hauptsächlich hermeneutisch ausgerichtet war, hat der empirische Fokus stark zugenommen so, dass nun sowohl gesicherte Forschungserkenntnisse präsentiert werden können als auch Versuche unternommen werden, um die Schulrealität von Kindern zu verstehen (vgl. ebd., 873).

Mehrsprachigkeit nimmt in der Schulpädagogik selbstverständlich eine große Rolle ein (vgl. Mecheril 2010, 105ff.). Immerhin ist das Ergebnis einer Schulbildung von dem Gelingen der Kommunikation zwischen Schüler*innen und Lehrenden abhängig. Diese Kommunikation geht meist davon aus, dass beide Seiten die gleiche, vom Staat, bzw. in wenigen Fällen von der Institution, vorgegebene Sprache beherrschen. Mehrsprachigkeit kann das Verhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrpersonal verkomplizieren, wenn Kinder dadurch ausgeschlossen, herabgesetzt oder unbeachtet werden. Wie ich anhand der Analyse der folgenden zwei Beiträge zeigen werde, ist die Herausforderung des Umgangs mit Mehrsprachigkeit in der Schule nicht eine Frage von Sprachkenntnissen oder Kommunikationserfolgen, sondern von Perspektiven und Wissenstheorien zu jenen Gebieten.

4.2.1 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und soziale Ungleichheit (Beitrag 12)

Der zwölfte Beitrag aus dem „Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung“ schildert eine „[...] [e]rziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit“ und wurde von Sara Fürstenau verfasst. Sara Fürstenau ist seit 2016 Professorin für Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität Hamburg. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören u.a. Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung, Schulentwicklung in Migrationsgesellschaften und Transnationale Bildung (vgl. Gogolin et. al. 2020, XII). Fürstenau fordert in ihrem Beitrag, dass interkulturelle, sprachliche Bildung für alle Kinder als gemeinsame Zielgruppe konzipiert wird und dass diese ohne Einschränkungen zusammen Sprache erlernen. Der Beitrag ist etwa vier Seiten lang und präsentiert vier unterschiedliche „ausgewählte theoretische Perspektiven“ aus dem praktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Pädagogik, die sehr sachlich geschrieben sind.

Die vier Perspektiven sind: Lebensweltliche Mehrsprachigkeit, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen und Unterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. Für die Analyse habe ich die Diskursstränge ihres Beitrags identifiziert, die sich mit der sozialen Ungleichheit von Mehrsprachigkeit auf Grund von Migration beschäftigen. Diese habe ich in zwei aufbauende Aspekte zerlegt: Lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Migration sowie sprachliche Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung. Die Verknüpfung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit mit Migration ist der erste Untersuchungsgegenstand der Analyse.

4.2.1.1 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit & Migration

Menschen bzw. Kinder mit Migrationshintergrund sind Ungleichheiten im Bildungssystem ausgesetzt, nicht weil ihre Sprachkenntnisse zu gering sind, sondern weil ihre Sprachkenntnisse sie als Migrant*innen markieren. Das Konzept lebensweltlicher Mehrsprachigkeit ist eng mit Migration verkoppelt. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit wird, im Gegensatz zu fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit, in Alltagssituationen erworben, beispielsweise im familiären Kontext, wenn ein Kind Zuhause die Herkunftssprache der Eltern oder der Familie spricht und diese nicht in „offiziellen“ Räumen wie der Schule erlernt. Die Herkunftssprache der Familie ist in diesem Fall meist aus einem Migrationskontext entstanden, wobei die Familie keine

direkte Migrationserfahrung haben muss. Diese Art von Mehrsprachigkeit ist in der Gesellschaft nicht so hoch angesehen wie fremdsprachliche Mehrsprachigkeit (vgl. Gogolin et. al. 2020, 1). Zum einen, weil mit ihr Migration assoziiert wird und zum anderen, weil die Kenntnisse nicht formal und standardisiert erworben werden:

„Lebensweltlich mehrsprachige Praktiken entsprechen häufig nicht den Normen, an denen ein „korrekter“ Sprachgebrauch in den Bildungsinstitutionen gemessen wird.“ (Fürstenau 2020, 87)

Immer wieder im selben Atemzug über soziale Ungleichheit, Mehrsprachigkeit und Migration zu sprechen, verfestigt negative Kausalzusammenhänge und Konnotationen. Wichtig ist deshalb, vor allem für Bildungskontexte, das Konzept von „Migration“ zu dekonstruieren. Die Frage, wieso Menschen aus dem Globalen Süden in den Globalen Norden bzw. den Westen migrieren, kann mit „Globalisierung“ begründet werden, also damit, dass menschliche Migrationsbewegungen historisch gesehen die Norm sind. Diese Begründung würde aber außer Acht lassen, „[...] dass die heutigen Migrationen aus der südlichen Peripherie in die westlichen Metropolengesellschaften vor allem Folge der postkolonialen Konstellationen sind [...]“, die zu globalen Ungleichheitsstrukturen, Konflikten und ausbeuterischen ökonomischen Verhältnissen geführt haben (vgl. Ha 2021b, 41).

Das Bild lebensweltlicher Mehrsprachigkeit korreliert nicht mit dem Entwurf der „Bestausländer*innen“ (vgl. Ha 2021a, 123), wobei migrierte Personen vom Staat als Einkommensquelle objektiviert und sorgfältig nach nationalem Wert ausgewählt werden. Menschliche Arbeitskräfte gelten im Westen erst dann als „brauchbar“, wenn sie standardisierte prestige fremdsprachliche Mehrsprachigkeit erwerben. Migrationshintergründe werden für Personen also zum Nachteil, weil sie sich im Gegensatz zur Mehrheitsgesellschaft auf allen Ebenen, auch sprachlich, zuerst durch Bildungsmaßnahmen beweisen und vom „Generalverdacht“ (Ha 2021a, 123) befreien müssen. Das erinnert einen doch sehr an „[...] koloniale Pädagogik, die den indigenen Untertanen die Zivilisierung durch die harte, aber gute Hand des Kolonialherren“

aufdrückte“ (ebd., 125). Dieser Logik folgt jedoch auch Fürstenau mit der unpassenden Formulierung „mitgebrachter“ Sprachen⁵⁰:

„Zum Beispiel wird den mitgebrachten Sprachen der Schüler/innen in internationalen Schulen für Diplomat/innenkinder meistens mehr Bildungswert zugeschrieben als in Schulen mit hohen Anteilen von Kindern aus Arbeitsmigrant/innen Familien. Im Falle lebensweltlich mehrsprachiger Kinder aus sprachlichen Minderheiten ist das Bildungsziel Mehrsprachigkeit weltweit nur in Ausnahmefällen institutionell verankert. Die IE macht darauf aufmerksam, dass der Umgang mit Mehrsprachigkeit immer auch ein Umgang mit sozialer Ungleichheit ist.“ (Fürstenau 2020, 89)

Formulierungen wie obenstehend „Arbeitsmigrant/innen Familien“ oder „aus eingewanderten sprachlichen Minderheiten“ (Fürstenau 2020, 87) und „Migrationshintergrund“ verwendet Fürstenau häufiger in ihrem Beitrag. Der Begriff Migrationshintergrund sollte die negativ konnotierte Bezeichnung „Ausländer“ ablösen. „Dass dies letztlich keine Änderung im Status des ‚natio-ethno-kulturell Anderen‘ ergibt, ist leicht nachvollziehbar“ (Porstner 2020, 35) Vor allem Jugendliche „mit Migrationshintergrund“ erleben eine exkludierende Wirkung dieser Kategorisierung, fühlen sie sich dadurch und durch ihre Positionierung in der Gesellschaft nirgendwo zugehörig. Immerhin ist nie eindeutig, welches Ziel mit der Kategorisierung angestrebt wird, außer, Menschen außerhalb der Nationalgesellschaft zu verorten. In dem oben angeführten Textauszug zeigt Fürstenau, dass der Gebrauch von „Migration“ rein beliebig geschieht (vgl. Castro Varela/Mecheril 2011, 167), denn es wird etwa differenziert zwischen den Kindern von Diplomat*innen und Kindern von Arbeitsmigrant*innen⁵¹. Der Unterschied scheint mir hier nicht Migration oder Herkunft zu sein, sondern soziale Zugehörigkeit getarnt als Migration (ganz abgesehen davon, dass der Vergleich privater, internationaler Schulen mit staatlichen Hauptschulen sehr viele Fragen aufwirft).

Die Homogenisierung von *anderen* Kindern als „Kinder mit Migrationshintergrund“, finde ich äußerst problematisch, weil dadurch auch *racial* Unterschiede vernachlässigt und totgeschwiegen werden. Dabei sind vor allem Schwarze und People of Color von migrationsbedingter Diskriminierung in Bildungsinstitutionen betroffen, weil (transatlantische) Migration bei

⁵⁰ Diese Formulierung reduziert die Sprachkenntnisse und das Sprachrepertoire von *Anderen* auf kulturelles Kapital, das kapitalisiert werden kann.

⁵¹ Rein theoretisch, sind Diplomat*innen im jeweiligen Aufenthaltsort immer (Arbeits)Migrant*innen, wenngleich elitäre, während „Arbeitsmigrant*innen Familien“ eine sehr undeutliche Formulierung ist, die nicht zwingend direkte Migrationserfahrung(en) der Familie bezeichnet.

diesen Gruppen als „sichtbar“ wahrgenommen wird (vgl. ebd., 168). Sichtbare ethnisch *Andere* erfahren zusätzlich zum Othering als z.B. Nicht-Österreicher*innen (obwohl sie das in manchen Fällen sehr wohl sind) schon bevor sie sprechen Infantilisierung, Primitivisierung, Dezivilisierung, Animalization und Erotisierung (vgl. Kilomba 2016, 43). „Mit einem Rassismusverständnis, welches postkoloniale Verhältnisse anerkennt [...] wird allerdings deutlich, dass es eigentlich nicht um die *andere* Kultur geht, sondern auf der einen Seite um den Erhalt eines Selbstbildes, eines ‚wir‘, welches wiederum erst dadurch gestärkt wird, dass die ‚Anderen‘ zu ‚Anderen‘ gemacht werden.“ (Bergold-Caldwell/Georg 2018, 77)

Die Folgerung, dass Schwarze Kinder und „children of color“ in Bezug auf Sprachen mehr Hürden überwinden müssen, erscheint mir schlüssig, weil man aus zahlreichen Studien ablesen kann, dass diese sich auch mit ausgezeichneten Sprachkenntnissen für diese rechtfertigen müssen (vgl. Kilomba 2016, 67). Ob es sich nun um lebensweltliche Mehrsprachigkeit oder fremdsprachliche Mehrsprachigkeit handelt, erscheint in diesem Zusammenhang doch nicht mehr als so bedeutend – auch in Bildungskontexten steht an oberster Stelle eher „wer“ spricht und ob dem/der Sprecher*in ein „Migrationshintergrund“ nachgesagt werden kann, um strukturelle und systematische Diskriminierung und Benachteiligung zu rechtfertigen.

4.2.1.2 Sprachliche Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung

Fürstenau schildert, dass Schüler*innen, die über lebensweltliche Mehrsprachigkeit verfügen, schlechtere Schulleistungen erbringen:

„Die IE fragt, wie die Bildungsinstitutionen dazu beitragen können, dass mehrsprachige Kinder und Jugendliche aus eingewanderten Familien die gleichen Aussichten auf Bildungserfolg haben wie einsprachige aus autochthonen Familien. Dieses Anliegen hat in der Erziehungswissenschaft breite Anerkennung gefunden, da internationale Leistungsvergleichsstudien seit ungefähr 20 Jahren belegen, dass Schüler/innen aus eingewanderten Familien – insbesondere diejenigen, deren sprachliche Praxis durch Mehrsprachigkeit geprägt ist – in deutschen Schulen nur deutlich unterdurchschnittliche Leistungen erreichen.“ (Fürstenau 2020, 88)

Sie schreibt, dass erziehungswissenschaftliche Perspektiven eher auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit gerichtet werden sollten als auf die Vermittlung von Deutsch per se. Sie erkennt hierbei, dass nicht Migration oder die damit einhergehende Mehrsprachigkeit von Kindern die Herausforderung darstellt, sondern die von Bildungsinstitutionen verfolgten Ansätze (vgl. ebd., 89). Obwohl Fürstenau schreibt, dass eine Aufwertung und Wertschätzung der

Sprachkenntnisse von mehrsprachigen Kindern notwendig ist, um schulische Benachteiligungen abzubauen, und dass dadurch ihr Selbstwert gestärkt werden kann, bleibt für Lesende eventuell unklar, wo die Verknüpfung zu den „unterdurchschnittlichen Leistungen“, die sie erreichen, liegt.

In seinem Buch über koloniale Pädagogik in afrikanischen Gesellschaften schreibt Anton Markmiller, dass sich in „Deutsch-Ost Afrika“ (im heutigem Tansania) Kolonialverwaltungen und Missionsschulen lange nicht entscheiden konnten, ob Deutsch als einheitliche Volkssprache eingeführt werden sollte. Man entschied sich schließlich dagegen, weil die Missionare befürchteten, dass die einheimischen Afrikaner*innen durch das Erlernen der deutschen Sprache „zu viel“ Wissen erwerben würden und dadurch die soziale Distanz zwischen den Deutschen und den Tansanier*innen verringert werden würde (vgl. Markmiller 1995, 184). Sprachliche Ungleichheit kann so als Bildungsmittel dienen, um soziale Ungleichheiten aufrecht zu erhalten. Obwohl im deutschsprachigen Raum immer wieder gesagt wird, dass alle Kinder Deutsch lernen sollen, scheint das Verständnis dafür zu fehlen, dass Lernen ein ganzheitlicher Prozess ist bzw. werden die notwendigen Ansätze dafür nicht in der Praxis umgesetzt.

Bei der Beobachtung, wie Kinder in der Schule lernen, wird ersichtlich, dass (sprachliche) Lehrformen, Lehrmaterialien und Bildungsinhalte sich nach den Bedürfnisse der Kinder der Mehrheitsgesellschaft richten, auf diese zugeschnitten sind, und dass das die beste Voraussetzung für strukturelle Trennungen zwischen „wir“ und den „anderen Kindern“ ist: „Die beobachtbare Trennung der sprachlichen Welten verunmöglicht den safe place, in dem alle Lernerfahrungen (auch sprachliche) der mehrsprachigen Kinder wahrgenommen und wertgeschätzt werden.“ (Krompak/Prelite 2018, 283) Die Logik dahinter ist folgende: Sehen Kinder ihre Sprachen immer wieder als „Nicht-Standardsprachen“, „Migrantensprachen“, zweit- oder sogar dritrangig abgewertet, wirkt sich das auch darauf aus, wie sich selbst als Träger dieser Sprachen wahrnehmen. Psychologisch gesehen wird Unterdrückung dadurch aufrechterhalten, dass den Unterdrückten vermittelt wird, dass sie minderwertiger sind (vgl. Fanon 2016, 157f.). Fehlende (sprachliche) Repräsentation in Schulen kann so ein Mittel sein. Es ist ein Denkmuster, dass dazu führt, dass *andere*, mehrsprachige Kinder sowie ihre Lehrkräfte negative

Sprachassoziiierungen verinnerlichen, die sich in der Gestalt niedriger schulischen Leistungen „bewahrheiten“ (vgl. Yalcin 2015, 85).

Mit dem Ziel, Benachteiligung und Diskriminierung zu überwinden, skizziert Cummins (1986) eine transformatorisch-interkulturelle Orientierung, die einen additiven Einbezug von Sprache und Kultur beinhaltet. Das bedeutet, jedem Sprachgebrauch einen Eigenwert zuzuerkennen und gleichzeitig die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten der Schüler/bezogen auf soziale Gebrauchskontexte zu erweitern, ihnen also die in der Schule positiv bewerteten Ausdrucksmittel gezielt zu vermitteln (und nicht, ihre Sprachen durch die sozial dominante Sprache der Schule zu ersetzen). Ein solches Verständnis sprachlicher Bildung bezieht sich auf alle Schüler/innen als gemeinsame Zielgruppe. (Fürstenau 2020, 89f.)

Die negativen Sprachassoziiierungen, die mit plebejischer lebensweltlicher Mehrsprachigkeit einhergehen, habe ich bereits in der vorigen Analyse historisch mit nationalistischen, imperialistischen und kolonialen Bestrebungen seitens Europäer*innen verknüpft. Schulen reproduzieren dieses Gedankengut in der Durchsetzung von Deutsch als Bildungssprache und der Vernachlässigung und Missachtung von *anderen* sprachlichen Lebenswelten und Ressourcen (vgl. Mecheril 2010, 108). „Ob Lernprozesse gelingen oder nicht, hängt in wesentlichem Maße davon ab, ob die Lernenden eine Möglichkeit erhalten, ihre eigenen Disponiertheiten in die schulischen Lernprozesse einzubringen“ (Mecheril/ Quehl 2015, 151). Deutsch als einheitlichen Richtwert für die Beurteilung beliebiger Schulleistungen zu nutzen, ist ein Ansatz, der *anderen*, mehrsprachigen Kindern nie gerecht werden kann, weil ihr Wissen und ihre Ressourcen nicht als nützlich, sondern als anders und illegitim behandelt wird. Dieser Umgang mit Mehrsprachigkeit ist in pädagogischen Machtstrukturen verankert und muss dekonstruiert werden, bevor der Bildungserfolg für alle Kinder als übergeordnetes Ziel festgelegt wird. „Die geringeren Schulleistungen von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund werden plausibilisiert und erscheinen nicht als das, was sie sind: nämlich eine nicht erbrachte Leistung der Institution Schule.“ (Quehl 2010, 187)

Das heißt auch, damit mehrsprachige Kinder bessere Schulleistungen erreichen können, ist es zuerst notwendig, dass sie aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit und anderen Faktoren (wie „race“, Ethnizität und soziale Zugehörigkeit) keine Exklusionserfahrungen machen, statt Sprache für ihre Integration vorauszusetzen⁵².

⁵² Dieser Punkt wird in der nächsten Analyse näher erörtert

4.2.1.3 Zusammenfassung und postkolonialpädagogische Verortung

Im Umgang mit mehrsprachigen Kindern ist für mich nach diesem Beitrag unklar, inwiefern das ständige in den Vordergrund rücken von Migration vorteilhaft für Betroffene sein soll. Der Beitrag (und die Autorin) wirft viele Fragen dazu auf, ob Migration tatsächlich ein entscheidender Faktor im Umgang mit Mehrsprachigkeit ist und was genau Pädagogen*innen als migrationsbedingte Mehrsprachigkeit verstehen. Welches (europäisches) Wissen mit der Definierung und Zuschreibung von Migrationsmerkmalen einhergeht, wird weder dekonstruiert noch kontextualisiert. Fürsten weist jedoch darauf hin, die Bedeutung von „Migration“ eine Sache der Auslegung und Definitionshoheit ist.

Fürstenau (2020, 88) schreibt, dass „Kinder früh die Erfahrung [machen], dass sie von verschiedenen Personen unterschiedlich angesprochen werden, und mit der Zeit lernen sie, sich sprachlich auf wechselnde Gegenüber und Situationen einzustellen.“ Während das in vielen Hinsichten sicherlich stimmen mag und eine wichtige Lebenskompetenz ist, ist es auch eine bedenkliche Zumutung für Kinder, die nicht nur unterschiedlich angesprochen, sondern auch angerufen werden. Die alternierende (Fremd)Zuschreibung von Kategorisierungen wie „(Arbeits)migrant*in“, „Mensch mit Migrationshintergrund“, „Fremdsprachler*innen“, „Mensch mit Fluchterfahrung“ und „Minderheiten“, die als Teil des Prozesses der „Integration“ herangezogen werden, kann für Kinder, die ohnehin zwischen Mehrsprachigkeit und kultureller Hybridität navigieren, eine große psychische Herausforderung sein. In der Zuschreibung Kinder defizit-orientierter Kategorien werden koloniale Kontinuitäten widererkennbar welche „forces the people it dominates to ask themselves the question constantly: ‘In reality who am I?’“(Fanon 1963, 250).

Insofern besteht in Fürstenaus Beitrag nur ein begrenzter kritischer Umgang mit normativen und homogenisierenden Konstrukten von Identität. Genauso werden die Wissensordnungen zu Mehrsprachigkeit nicht kritisch vermittelt oder erwähnt. Das Narrativ, dass Mehrsprachigkeitsdiskurse meist von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit ausgehen, und diese an Migration(shintergründe) gebunden sind, wird nicht herausgefordert und damit die Idee verfestigt, dass migrierte Kinder aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit in der Schule benachteiligt werden.

Die Lösung, so Fürstenau, liegt bei den Institutionen selbst, die Mehrsprachigkeit als Ressource nutzen sollen. Dabei wissen wir, dass Bildungsbenachteiligung mehr mit Ethnizität,

„race“ und sozialer Zugehörigkeit zu tun haben. Und vor allem wissen wir: Nicht Mehrsprachigkeit ist das „Problem“ in der Schule, sondern (fehlende und geringe) Deutschkenntnisse, die als Standard für alle Leistungen vorausgesetzt werden.

Die Überschrift des Beitrags „Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit“ empfinde ich als irreführend, werden schließlich hauptsächlich Perspektiven zum Spracherwerb im Kontext von Migration und dessen pädagogische Implikationen geschildert. Obwohl Fürstenau erwähnt, dass Mehrsprachigkeit und soziale Ungleichheit interdependent sind, wird das nicht weiter ausgeführt, obwohl es wichtig wäre, um zu verstehen, wie die Bildungsbenachteiligungen, die sie benennt, durch Mehrsprachigkeit zustande kommen bzw. woran sie festgemacht werden können. Für die Pädagogik lässt sich daher festhalten, dass die „[...] zunehmende Thematisierung des Zusammenhangs von Bildungsprozessen und Sprache die Möglichkeiten des Eingreifens in die bestehenden Bildungs(ungleichheits)verhältnisse potenziell erweitern“ (Mecheril/Quehl 2015, 152) kann und, dass es nicht mehr Redebedarf über Mehrsprachigkeit braucht, sondern eine Dekonstruktion von nationalistischen und kolonialen Wissens- und Sprachstandards in den Erziehungswissenschaften notwendig ist.

4.2.2 Deutschunterricht und Mehrsprachigkeit (Beitrag 26)

Mitten im Handbuch befindet sich der sechszwanzigste Beitrag „Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht“, geschrieben von Ingelore Oomen-Welke. Der Beitrag ist sechs Seiten lang und lässt sich dem vierten Teil des Buchs über Mehrsprachigkeit im Kontext von Lehren und Lernen zuordnen. Dem Titel entsprechend behandelt Oomen-Welke in dem Beitrag den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht, sowie die Einstellungen von Lehrpersonal gegenüber Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigen.

Ingelore Oomen-Welke war bis 2008 Professorin in der Fakultät für Kulturwissenschaften im Institut für deutsche Sprache und Literatur an der pädagogischen Hochschule Freiburg. Sie arbeitete gleichzeitig im Zentrum für Weiterbildung und Hochschuldidaktik (vgl. Oomen-Welke 2022). Oomen-Welke war an sämtlichen Forschungsprojekten im Kontext von Mehrsprachigkeit beteiligt und neun Jahre lang im Vorstand des Vereins Symposium Deutschdidaktik in Nordrhein-Westfalen tätig. Bereits im Jahr 1995 hielt sie eine Gastprofessur in Senegal an der Universität von Dakar. Die Publikationen von Oomen-Welke umfassen

Sammelbänder⁵³ und Artikel zu Sprachbewusstheit im Deutschunterricht, Sprachvergleich und Deutsch als Zweitsprache (vgl. ebd.).

Der Ausgangspunkt des Beitrages sind Forschungsergebnisse aus 2016, die die Lesekompetenzen von vielen Grundschulkindern für zu niedrig befunden haben und diese „zuwanderungsbezogenen Disparitäten“ zuordnen (Hußmann et. al. 2017, 21f.). Oomen-Welke kontert im ersten Abschnitt des Beitrags, dass durch die Bewusstseinsförderung und das Aufmerksammachen auf den Gebrauch von Sprache im (Deutsch)Unterricht, Kinder höheres Sprachwissen erreichen würden und sich somit auch ihre Lesekompetenzen verbessern würden (vgl. Oomen-Welke 2020, 181). Gleich zu Beginn des Beitrages positioniert sie sich damit klar gegen die Perspektive, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit stelle hauptsächlich eine Hürde im Klassenzimmer dar. Stattdessen appelliert sie an Lesende, dass ein grundlegender Perspektivwechsel im Diskurs um und im Umgang mit Sprache im Klassenzimmer notwendig ist, um formelle Sprachkompetenzen zu fördern. Sie vertritt in ihrem Beitrag den Standpunkt, dass Wertschätzung von Sprachenvielfalt in mehrsprachigen Gesellschaften selbstverständlich sein sollte und will Wege aufzeigen, um den Deutschunterricht als mehrsprachigen Unterricht umzudenken (vgl. ebd.).

Im zweiten Teil von Oomen-Welkes Beitrag schreibt sie über den „Stellenwert von Sprache und Mehrsprachigkeit im DU [Deutschunterricht]“. Im dritten Abschnitt präsentiert sie didaktische Schritte für den Deutschunterricht durch die das Potenzial von Mehrsprachigkeit aufgezeigt wird. Der vierte und letzte Abschnitt ist ein kurzer Absatz der zusammenfassend an Leser*innen appelliert, die Lehr- und Lernmöglichkeiten durch Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht wahr- und ernst zu nehmen. Mit Bezugnahme auf die postkolonialpädagogischen Themen „Identität, Umgang mit sozial konstruierten Differenzen, die Repräsentation der Anderen und die Konstruktion von Normalität“ (Torres 2012, 315), habe ich im Beitrag folgende Diskursstränge für die Analyse aufgegriffen: Die Kritik- und Reflexionsfähigkeit von Lehrpersonen; (*weiße*) Pädagogen*innen und internalisierter Rassismus; Interesse oder Instrumentalisierung; (Deutsche) Sprache als Integrationsversprechen.

⁵³Als Mitherausgeberin verschiedener Reihen und Handbücher

4.2.2.1 Kritik- und Reflexionsfähigkeit von Lehrpersonen

Im Umgang mit Mehrsprachigkeit in schulpädagogischen Kontexten gibt es Handlungsmöglichkeiten auf verschiedenen Ebenen. Oomen-Welke stellt in ihrem Beitrag das Handeln und die Einstellungen von Lehrer*innen in den Vordergrund.

Özayli und Ortner (2015) schreiben, dass Reflexionsfähigkeit und -kompetenzen zu einer allgemeinen Voraussetzung für Pädagogen*innen (in der Ausbildung) geworden sind. Dennoch ist es für Özayli und Ortner unklar, wie machtkritisch und tiefgründig diese Anforderungen sind. Mit Beispielen aus Seminaren und Workshops zeigen sie, dass die Umsetzung dieser Anforderungen vielen Pädagogen*innen⁵⁴ im Umgang mit Mehrsprachigkeit sehr schwer fällt, da sie an eigene Grenzen stoßen und Gefühle von Hilfslosigkeit in die „Zurückweisung [von] Kritik“ (213) umwandeln.

Aus postkolonialtheoretischer Sicht lässt sich die verweigernde Haltung gegenüber Kritik zur eigenen Einstellung und Praxis als Abwehrmechanismus des Egos einordnen. Grada Kilomba (vgl. 2016, 20) beschreibt „denial“ als den ersten von fünf Schritten, den Menschen durchlaufen, bevor sie bei wahrer Reflexionsfähigkeit ankommen und sich ihrer Involviertheit in bestimmten Machthierarchien bewusstwerden. In diesem Schritt verleugnen sie die negativen Anteile, die Vorwürfe bei ihnen auslösen. Jedoch heißt Solidarität für Pädagogen*innen und Multiplikator*innen, die Bildungsprozesse kolonialkritisch gestalten möchten, nicht eigene Gefühle von Scham und Schuld zu rationalisieren und in Paternalismus umzuwandeln, sondern sich radikal mit marginalisierten Personen zu positionieren (vgl. Freire 1970, 49). Schwarzbach-Apithy (2009, 257) erinnert uns in diesem Sinne, dass „sofort re-agieren und/oder sofort ‚anderes‘ anzweifeln zu müssen, kein universeller, ‚natürlicher‘ Habitus [ist]; es ist anerzogen und konditioniert [...]“.

Wenn wir im Kontext von Bildung postkolonialtheoretisch denken, müssen wir darüber reden, dass Lehrpersonen und andere Pädagogen*innen in ihrer Arbeit nicht nur stark aus dem Unterbewussten ihrer eigenen Sozialisierung, sondern auch der jeweiligen Ausbildung heraus agieren. Selbst wenn der oberflächliche Inhalt von pädagogischen Ausbildungen interkulturell und weltoffen ausgerichtet sein würde, muss man/frau* dennoch genau reflektieren, wie differenziert, machtkritisch und kultursensibel die Vermittlung bestimmter Inhalte tatsächlich ist.

⁵⁴ Özayli und Ortner nehmen explizit Bezug auf die „mehrheitsösterreichischen Studierenden“ aus den Seminaren (vgl. 2015, 213)

Denn wie ein Mensch auf bestimmte Situationen reagiert, hängt nicht nur davon ab, welches Wissen oder Kompetenzen die Person hat, sondern auch, wie die Person zum Reagieren programmiert worden ist. Das hat also wiederum auch viel mit Lehr- und Lernkultur zu tun:

„Lehrentscheidungen und Unterrichtshandeln gründen auf Einstellungen und Überzeugungen, die sich Lehrpersonen in Ausbildung und Alltag angeeignet haben, teils ohne sie kritisch zu verifizieren (zu „Subjektiven Theorien“ siehe Groeben seit 1986 u. ö.; für den Unterricht siehe Wagner 2016). Sie haben Einfluss auf Argumentationen und Interaktionen und verfestigen sich, ohne dass dies den Subjekten bewusst ist. Dasselbe Muster besteht auf Seiten der Lernenden.“ (Oomen-Welke 2020, 183)

Bell hooks schreibt in ihrem Buch “Teaching to transgress” (1994), dass sowohl weiße als auch nicht-weiße Lehrpersonen in ihren Kindheiten überwiegend Lernerfahrungen machten, die durch normatives Denken und Homogenität angeleitet wurden. Monosprachige oder monokulturelle Lernsettings sind in der Psyche von diesen Lehrpersonen verfestigt. „As a consequence, many teachers are disturbed by the political implications of a multicultural education because they fear losing control in a classroom where there is a no one way to approach a subject” (ebd. 36). Die Erwartung an Pädagog*innen und Multiplikatoren*innen, ihre Praxis zu reflektieren und zu reformieren, muss die Ängste berücksichtigen, die damit einhergehen, wenn sie ihre internalisierten Paradigmen auf den Kopf stellen.

Eine wichtige Erkenntnis als Pädagoge*in im Umgang mit Mehrsprachigkeit liegt darin, dass das eigene (Erfahrungs)Wissen und Einfühlungsvermögen immer begrenzt sein wird. Erfahrungen können nur bis zu einem gewissen Maß „geteilt werden“ und auch Empathie hat seine Grenzen. Pädagog*innen wissen nicht immer, wie sich andere fühlen, können sich nicht immer in andere Personen hineinversetzen und verstehen die „Anderen“ nun mal nicht immer – weil es große „Differenzen der Differenzenerfahrungen“ gibt. (Özayli/Ortner 2015, 216). Darüber hinaus ist man/frau*, vor allem als Pädagogin bzw. Multiplikatorin, trotz ‚Reflexionsfähigkeit‘ und ‚machtkritischem Handeln‘, immer in bestehenden Machtverhältnissen involviert.

Dass Pädagogen*innen (in Ausbildung) Angst vor Situationen haben, in denen Sprachbarrieren nicht überwunden werden können, also kein gegenseitiges Verständnis herrscht, sagt viel über Vorstellungen und Auffassungen von Sprache aus. Was dabei in Vergessenheit gerät, ist, dass es „Wissen um Sprache_n und um deren Grenzen“ (Özayli/Ortner 2015, 207f.) braucht, um Gesprochenes als unverständlich zu deuten. Ähnlich wie das Konzept des Otherings, wo „wir“ nur in Abgrenzung zu den „Anderen“ möglich ist, müssen Menschen auf ein

Wissensrepertoire zurückgreifen, um Sprache als verständlich oder nicht verständlich zu deuten. In dem Moment, wo etwas nicht-verstandenes als „bedeutungslos“ gedeutet wird, wird dem nicht-verstandenen eine Bedeutung verliehen. In diesen Momenten ergibt sich der pädagogische Handlungs- und Spielraum des Lehrens und Lernens (vgl. ebd. 208):

Mehrsprachigkeit ist im Deutschunterricht eine gemeinsame Chance für alle, durch Sprechen über verschiedene Sprachen und durch vergleichende Spracharbeit auf Sprachen aufmerksam zu werden und durch Arbeit an ihnen zu Wissen und Bewusstheit zu gelangen. (Oomen-Welke 2020, 186)

Vor allem bieten sich Momente des Unwissens zur Reflexion und Verarbeitung neuer Informationen und Perspektiven an, denn „Missverstehen unterbricht eingeübte Kommunikations- und Handlungsweisen, da es die Beteiligten vor die Herausforderung stellt, sich unbewusste und unreflektierte Verhaltensweisen zu vergegenwärtigen.“ (Lehmann 2017, 163)

Im Umgang mit Mehrsprachigkeit ist es als Pädagoge*in oder Multiplikator*in auch annehmbar, nicht immer sofort zu handeln, sondern zu lernen und im Gegensatz zu defizitorientiertem Denken, ist es ein sinnvoller Ansatz, über Grenzen des Verstehens hinaus zu denken und sich stattdessen an den vorhandenen (Be)deutungsmöglichkeiten des Gesagten zu orientieren. Momente des Unwissens, des Nicht-Verstehens sind trotzdem Momente des Wachstums – für Pädagogen*innen und Schüler*innen gleichfalls.

4.2.2.2 (Weiße) Pädagogen*innen und internalisierter Rassismus

Sicher könnte argumentiert werden, Lehrende brauchen bereits in ihrer Ausbildung neue Zugänge, die den Realitäten von mehrsprachigen Lernumgebungen gerecht werden. Gleichzeitig könnten wir aber auch fragen, ob es nicht genauso sinnvoll (wenn nicht sogar sinnvoller) wäre, in mehrsprachige Klassenzimmer mehrsprachige Lehrer*innen zu platzieren – die über polylinguale Kenntnisse verfügen, multikulturelle Lebenserfahrungen mitbringen und die Lernerfahrungen mehrsprachiger Kinder tiefgründig verstehen können. Ob nicht jene Schüler*innen „Erkenntnisse, Erfahrungen, politische, ökonomische, erzieherische u.a. Vorstellungen von z.B. afrikanischen, afrikanisch-deutschen, türkisch-deutschen, haitianischen usw. Kapazitäten gelehrt bekommen“ sollten (Schwarzbach-Apithy 2009, 248), die den Kindern nicht mit

negativen Vorurteilen über Mehrsprachigkeit und internalisierten rassistischen Einstellungen begegnen, so wie beispielsweise von Oomen-Welke in diesem Textauszug andeutet:

Subjektive Theorien Lehrender zeigen weniger positive Voreinstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit von Lernenden. Schnitzer (2020) erhob dies per Fragebögen und Interviews für die Sekundarstufe I. Die befragten Lehrpersonen unterrichten Deutsch, die meisten haben es studiert. Ein Fünftel wertet Mehrsprachigkeit der Lernenden explizit nachteilig; Vorteile erkennen Jüngere. Nichtdeutsche Vergleichsbeispiele, die Lernende zum Unterricht beitragen, erregen bei Lehrenden oft Unsicherheit und Ablehnung. Positiv hervorgehoben werden assimilierte Schüler/innen („...wenn man/frau gar nicht mehr merkt...“).“ (Oomen-Welke 2020, 183)

Grada Kilomba, Schwarze Hochschulprofessorin mit Schwerpunkt Kolonialismus und Rassismus, schreibt in ihrem Buch „Plantation Memories“ (2016) über alltägliche Rassismuserfahrungen mithilfe narrativer Interviews, die sie in Deutschland geführt hat. Sie identifiziert Schwarze Lehrkräfte und Lehrkräfte of Color als befähigt, um in den Erziehungswissenschaften Wissens(sproduktion) und Wissenstandards herauszufordern. “As long as Black people and People of Color are denied positions of authority and command in the academy, the idea of what science and scholarship are prevails intact, remaining the exclusive and unquestionable ‘property’ of whiteness.” (Kilomba 27)

Sich der eigenen Positionierung bewusst zu sein, geht über die im vorigen Abschnitt besprochenen eigene „Kritik- und Reflexionsfähigkeit von Lehrpersonen“ hinaus. Für die explizite Thematisierung von *Weiß*-sein muss in einer wissenschaftlichen Arbeit über Mehrsprachigkeit und Postkolonialismus Raum geschaffen werden, denn „[d]urch die Verweigerung einer kritischen Definition von Whiteness bleiben die eigenen kulturellen, ökonomischen und politischen Machtpositionen allerdings unreflektiert, unspezifiziert und ahistorisch.“ (Walgenbach 2008, 48)

Wie bereits in der Analyse zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und sozialer Ungleichheit (Kapitel 4.2.1) festgehalten, ist „race“ aus Diskursen über Mehrsprachigkeit und Migration nicht wegzudenken. Genauso muss man sich bewusst sein, dass im deutschsprachigen Raum der Großteil der Pädagogen*innen, die sich mit diesen Diskursen befassen, *weiß* sind und durch die Mehrheitsgesellschaft vertreten werden. Die Frage, welche Rolle es spielt, welche Hautfarbe eine Person hat ist vor allem dann eine wenig überraschende Frage, wenn man *weiß* ist und in einer *weißen* Mehrheitsgesellschaft lebt, denn dann ist die eigene Hautfarbe oft für einen selbst „unsichtbar“ (vgl. Walgenbach 2008, 46).

Wer aufgrund der eigenen Hautfarbe keine Diskriminierung erlebt hat und sich nicht im alltäglichen Leben gezwungenermaßen damit beschäftigen muss, nimmt in der Gesellschaft eine privilegierte Position ein, die von Unwissen oder Unbewusstheit über die eigene Funktion und Rolle in gesellschaftlichen Machthierarchien geprägt ist – dies erschwert, *Weißsein* in sich selbst, anderen und Systemen wahrzunehmen (vgl. Wollrad 2010, 148ff.). Pädagogen*innen die aus unreflektierter und unverarbeiteter *Weißheit* heraus agieren, reproduzieren in der Praxis ihren internalisierten Rassismus und projizieren diesen auf „andere“, (mehrsprachige) Schüler*innen (vgl. Quehl 2010, 186).

Im oben angeführten Textauszug spricht Oomen-Welke „Assimilation“ an, indem sie schildert, dass Lehrpersonen in Interviews positive Beispiele von jenen mehrsprachigen Schüler*innen darlegten, bei denen Mehrsprachigkeit nicht bemerkbar ist.

Assimilation verstehe ich als Gegenstück zu „Integration“, wenn zur „Eingliederung in die Mehrheitsgesellschaft“ die eigene Kultur aufgegeben wird bzw. aufgegeben werden muss (vgl. Böck 2011, 348f.). Bei Assimilation handelt es sich vor allem um ein Überlebensmechanismus der von *anderen* (den Nicht-Angehörigen einer Mehrheitsgesellschaft) eingesetzt wird, um die Aussicht auf gleichberechtigte Lebenschancen in der Mehrheitsgesellschaft zu erhöhen. Religion, Muttersprache, das äußerliche Erscheinen, Sitten oder Gebräuche werden von den betroffenen Personen an die Standards der Mehrheitsgesellschaft angepasst (vgl. ebd.). Akzentfreiheit, zum Beispiel, kann in manchen Fällen in der deutschen Sprache ein Merkmal der Assimilation von mehrsprachigen Personen sein, die bereits in der Familie der Person durchgesetzt wurde. Explizit positive Konnotationen von assimilierten Sprachkenntnissen von Lehrpersonen wirken nachteilig, indem sie *andere* in der Gesellschaft und in Bildung zur Assimilation drängen.

„Wenn Lehrkräfte das pädagogische Verhältnis zu den Eltern insgesamt kulturalisieren, dabei auf Stigmatisierungen und rassistische Zuschreibungen rekurren oder ihrer Unterrichtspraxis die Normalitätsvorstellung der Einsprachigkeit weitgehend unhinterfragt zugrunde legen“ (Quehl 2010, 186) ist das oft darauf zurückzuführen, dass sie an ihre eigenen pädagogischen Grenzen stoßen und versuchen, ihre Unsicherheiten oder Selbstzweifel nach außen hin auf ihre Schüler*innen zu projizieren (vgl. ebd.). Interessanterweise geschieht das dann aber im vollen Bewusstsein darüber, dass der/die Schüler*in *anders* ist. Das Bewusstsein über *weißsein* ist daher wohl eher eine Frage bequemer Verweigerung als tatsächlicher Unsichtbarkeit. Denn die

aktive Bekennung zur eigenen ethnischen bzw. *racial* Positionierung würde auch bedeuten, sich Privilegien, Machpositionen und internalisierte Rassismen einzugestehen (vgl. Walgenbach 2008, 52). Für *weiße* Pädagogen*innen ergibt sich daraus die Aufgabe, sich nicht als „schuldig“ oder „unschuldig“ zu bekennen, sondern *Weißsein* neu zu begreifen, nämlich als Art sich in der Welt zu bewegen und durch das soziale und politische Leben zu navigieren (vgl. Maher/ Tetrault 1997, 346).

4.2.2.3 *Gemeinsames Interesse oder Instrumentalisierung?*

Oomen-Welke, schließt in ihrem Beitrag an zahlreiche Forschungen an, die belegen, dass die Inkorporation der Sprachen mehrsprachiger Kinder für alle Beteiligten vorteilhafte Auswirkungen hat:

Die Mehrsprachigkeit kann fruchtbar werden, wenn immer wieder das Sprachwissen der Mehrsprachigen herangezogen, erfragt und zum Vergleich von Wortschatz, Strukturen und Phrasen genutzt wird. [...]

Auf diese Weise wird die Sprachlichkeit der Menschen als sprachbegabte Wesen zum gemeinsamen Interesse, zur Lehrstrategie und zur Lernstrategie. Die Anerkennung und Nutzung ihrer Sprachen ermutigt Mehrsprachige nachweislich [...] zur Partizipation am Deutschunterricht, denn sie gibt auch ihren Sprachen und damit den Sprechern Prestige. (Oomen-Welke 2020, 185)

Obwohl der Leitgedanke grundsätzlich begrüßenswert ist, ist der Grat zwischen Interesse und Instrumentalisierung aus meiner Sicht ein schmaler. Werden mehrsprachige Kinder immer wieder ausgesondert und ausgefragt, um ihr Wissen mit der Gruppe zu teilen, kann es schwierig sein, das Wohlbefinden und die Komfortzone des Kindes zu respektieren. Zudem sollten mehrsprachige Kinder im Unterricht nicht zum „exotischen“ oder „interessanten“ Objekt des Lernens werden. Das würde rassistische, koloniale Muster widerspiegeln, weil „Fremde“ zum explorierenden Objekt gemacht werden, die den „Einheimischen“, in diesem Fall der Mehrheitsgesellschaft, in ihrem Lern- und Bildungserfolg dienen sollen (vgl. Fava 2015, 52). Solche Situationen stellen auch einseitige Lernverhältnisse dar, da die „Anderen“ von diesem Setting nur bedingt, gar nicht, oder weniger Vorteile ziehen.

Was die Einbindung der Kenntnisse aller Schüler*innen betrifft, merkt bell hooks (1994) an, dass es für Schüler*innen eine Herausforderung darstellen kann, in mehrsprachigen

Lernräumen mit Schüler*innen aus vielen unterschiedlichen Kulturen oder Ethnizitäten⁵⁵ zu sein. In solchen Räumen ist es nämlich keine Seltenheit, dass die erforderliche kritische Haltung Spannung und Konflikt herbeiruft (vgl. 42). Es ist normal, in diesen Situationen auf Widerstand seitens der Schüler*innen zu stoßen, denn es braucht Zeit, bis philosophische Herausforderungen als etwas Positives aufgefasst werden können. Als Pädagoge*in oder Multiplikator*in muss für diese Prozesse Geduld und Verständnis aufgebracht werden sowie berücksichtigt werden, dass Un-Learning oft ein schmerzhafter Prozess ist. „There can be, and usually is, some degree of pain involved in giving up old ways of thinking and knowing and learning new approaches.” (ebd.)

Wenn mehrsprachige Kinder im Lernsetting andere (weniger prestigeträchtige) Sprachen als Deutsch verwenden, kann das für die Kinder, die sich ausgeschlossen fühlen, von Pädagogen*innen als Störung wahrgenommen werden. Oftmals machen solche Kinder, ohne Migrationshintergrund bzw. familiären Mehrsprachigkeitskenntnissen, in mehrsprachigen Lernräumen das erste Mal die fremde und unangenehme Erfahrung, dass die Lernerfahrungen und Kenntnisse *anderer* Kinder zentriert werden und nehmen das als Exklusion und Ungleichbehandlung wahr. Bell hooks hält einen Rat für solche Schüler*innen bereit: „Pedagogically, I encourage them to think of the moment of not understanding what someone says as a space to learn.” (bell hooks 1994, 172)

Die Inkorporierung von *anderen* Sprachen in den Deutschunterricht darf von Lehrer*innen nicht als unbedenkliche oder als leichte Aufgabe aufgefasst werden. Das Befinden und die Lernprozesse von mehrsprachigen Kindern, einsprachigen Kindern und das Befinden der Lehrperson müssen in die Gestaltung von kritisch-reflektiertem Deutschunterricht miteinbezogen und berücksichtigt werden.

⁵⁵ Ethnizität wird in dieser Arbeit verwendet, um Menschen einzuschließen, die vom *race* Begriff nicht aufgegriffen werden würden, die aber durchaus vor allem im deutschsprachigen Raum eine Minderheit darstellen und entsprechend in der Gesellschaft marginalisiert werden. „The shared languages, traditions, religious beliefs, cultural ideas, customs, and rituals that bind together particular groups” (Hall 2017, 83) können durch Ethnizität beschrieben werden.

4.2.2.4 (Deutsche) Sprache als Integrationsversprechen

Eine Leitidee, die in vielen der Beiträge aufgegriffen und auch in dem Beitrag von Oomen-Welke angeschnitten wird, ist, dass durch Sprache Integration erreicht werden kann. Sie formuliert es folgenderweise:

„Sprachliche Bildung in Deutsch heißt, die deutsche Sprache vom basalen, intimen Register des vertrauten Umfelds über das informell-öffentliche zum formellen Register der Schrift- und Bildungssprachlichkeit auszubauen [...], sodass mittels Werkzeugen und Prozeduren bildungssprachliche Kompetenz und Teilhabe am öffentlichen Diskurs ermöglicht werden.“ (Oomen-Welke 2020, 181)

Obwohl sie in dem Beitrag das Thema der Integration nicht benennt, fände ich es wichtig, einen Blick darauf zu werfen, welche politische Bedeutung der Deutschunterricht für (migran-tische) Mehrsprachler*innen hat, da Deutschunterricht, DaF und DaZ in Mehrsprachigkeitsdiskursen oft behandelt werden.

Das Erlernen von Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache durch (junge) Erwachsenen ist im deutschsprachigen Raum oft an Integrationskurse und -prüfungen gekoppelt, die rassistischer und kolonialer Integrationspolitik zu Grunde liegen (vgl. Mineva/ Salgado 2015, 245). Mineva und Salgado werfen die Frage auf, ob bei solchen Bildungsangeboten, wo von Migrant*innen Integration gefordert wird, eine anschließende Partizipation an der Gesellschaft tatsächlich gewährleistet werden kann oder ob die Beherrschung der Mehrheitssprache überhaupt notwendig ist (vgl. ebd. 252). Eine gerechtfertigte Frage, nachdem bereits in der zweiten Analyse über Standardsprachenideologie herausgearbeitet wurde, dass Sprachen wie Englisch zügig und willentlich akzeptiert werden. Mineva und Salgado kritisieren zudem, dass in den Kursen voreilige Annahmen über die Teilnehmer*innen gemacht werden: Zum Beispiel, dass sie in den Kursen ein Verständnis für Sprache erlernen würden.

„Viele Jugendliche aus dieser Studie, die Vollgas gegeben haben, um Deutsch zu lernen – ohne jegliche Garantie, dass das daran geknüpfte ‚Integrationsversprechen‘ auch erfüllt wird.“ (Niedrig 2015, 69)⁵⁶ Das Zitat bezieht sich auf die von Heike Niedrig durchgeführte Studie zur Bildungssituation von jungen geflüchteten Personen aus Afrika in Hamburg. Sie wertete 73 Interviews in Bezug auf das Thema Sprache aus und begegnete dabei insgesamt 37

verschiedenen Sprachen der Jugendlichen. Die Mehrheit der Jugendlichen konnten zusätzlich zu Deutsch zwei bis vier weitere Sprachen. Manche der Jugendlichen geben in ihren Erzählungen Situationen wieder, in denen sie immer wieder und fast ausschließlich zum Deutsch Lernen aufgefordert wurden, wo Lehrkräfte auf Deutsch als „einzige Sprache“ bestanden haben und dabei teils selbst monolingual waren (vgl. ebd. 72). Zudem wurde ihnen aufgrund ihres rechtlichen Status als „Asylsuchende“ und niedriger Deutschkenntnisse der Zugang zu bestimmten Bildungsangeboten, bei denen sie ihre Sprachkenntnisse (vor allem Englisch und Französisch) mit höherer Wahrscheinlichkeit hätten einsetzen können, verweigert – z.B. Gymnasien.

Hier ergibt sich eine Widersprüchlichkeit, denn in den niedrigeren Basis-Bildungs- und Berufsbildungsangeboten „[...] ist der Nutzen der mitgebrachten Englisch- und Französischkenntnisse besonders gering bzw. meist gar nicht gegeben“ (ebd. 80), während genau diese Kenntnisse in den „höheren“ Schulen sehr gefragt sind.

Das heißt, das Problem wird durch die Mehrheitsgesellschaft geschaffen, die die hohen Sprachressourcen der Jugendlichen schlichtweg nicht anerkennen, obwohl es gerade in Deutschland ausreichend qualifizierte Lehrkräfte gäbe, die diese „prestigen“ Sprachkenntnisse fördern könnten. „Dass die geltende Praxis der Integration einem Kultur- und Erziehungsmodell folgt, dass für koloniale Diskurse anschlussfähig ist, zeigt die Abwertung postkolonialer Migrant*innen und die Missachtung ihrer außereuropäischen Hintergründe.“ (Ha 2021a, 125) Niedrig vertritt die These, dass eine Art koloniale Rivalität besteht, indem versucht wird, englische und französische Sprachkenntnisse der afrikanischen Jugendlichen durch die Priorisierung des Deutsch zu verdrängen (vgl. ebd.). Gleichzeitig sehen wir in der Koppelung von Integrationsforderungen und Deutschunterricht, das konstante in den Mittelpunkt rücken von Sprache, wie in kolonialen Schulen, wo „[...] [l]anguage took up more time than any other single subject“ (Altbach/Kelly, 13).

Aus postkolonialtheoretischer Sicht lässt sich die Erwartung von mehrsprachigen Personen⁵⁷, durch Sprachleistung inkludiert zu werden und Integration zu erreichen, psychologisch erklären. Grada Kilomba behandelt das Thema „overachieving“ in der Analyse eines Interviews und verbindet damit den Drang zum Perfektionismus, der damit einhergeht, dass marginalisierte Personen oftmals in eine Position gezwungen werden, in der sie eine ganze Gruppe

⁵⁷ Vor allem geflüchteten, mit Migrationshintergrund und/oder sichtbar ethnisch *Anderen* Personen

vertreten müssen. (vgl. Kilomba 2016, 114). Betroffene Personen fühlen sich in solchen Situationen dafür verantwortlich diejenigen, die nicht da sind, bzw. auf Grund von Zugangsverweigerung nicht da sein können, zu repräsentieren und ihnen gerecht zu werden: „Being included always means representing the excluded, which is why we often find ourselves forced into the role of ‚race‘ deputies.“ (ebd.)

Ein solches Denkmuster kann bei Menschen, die Rassismuserfahrungen haben, verankert sein und als Bewältigungsmechanismus dazu dienen, negative oder abwertende Projizierungen von außen auf sich selbst aufzuwerten (vgl. ebd. 116). Dazu kommt, dass Sprache in jedem Umfeld für die eigene Selbstermächtigung ein unerlässlicher Stellenwert zukommt und die „Perfektionierung“ deutscher Sprache ein Versuch sein kann, Marginalisierungen zu kompensieren. „Those who are listened to are those who belong.“ (Kilomba 2016, 20) Das setzt das Sprechen und somit (deutsche) Sprache voraus. Ob das zwanghafte Erlernen von Deutsch zu Integration bzw. Inklusion führt, ist jedoch fragwürdig und in vielen Fällen eine Illusion der Realität.

Deutsch fungiert im deutschsprachigen Raum gleichzeitig als Bewertungs- und Bemessungskategorie sowie als Integrationsstrategie. Deutsche Sprache ist sowohl der Weg zur „Integration“ (durch Unterricht/Kurse) als auch zur Ausgrenzung (durch z.B. Zugangsbegrenzungen). In der Schule und in pädagogischen Instanzen wie Integrationskursen ist der Anspruch bzw. die Forderung, Deutsch zu lernen, zwanghaft und forciert ausgelegt, was das Konzept von Integration meiner Meinung nach infrage stellt. Denn wenn Maßnahmen für das Erlernen einer Sprache für eine Person (gesetzmäßig) festgelegt werden, handelt es sich bei der Sprachvermittlung nicht mehr um einen „demokratischen Zugang“ (Böck 2011, 3538) der zu echter Inklusion führen kann. Heike Niedrig legt Lehrkräften und DaZ-Lehrer*innen nahe, sich zu fragen: „Inwiefern trägt diese Form des Einbezugs von Mehrsprachigkeit zu einer sprachlichen Ermächtigung bei?“ (Niedrig 2015, 85)

Wie bereits in der Analyse zu der Bedeutung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit und Migration⁵⁸ erörtert, spielt der Erwerb von standardisierten Sprachkenntnissen eine große Rolle in der kapitalistischen Bewertung von Menschen mit Migrationshintergründen. Obwohl Deutschunterricht und Integrationskurse mit einem Versprechen von Integration beworben werden, ist bekannt, dass Deutsch in diesen Lernräumen „[...] als Instanz der Reproduktion der kapitalistischen Produktionsverhältnisse unter rassistischen Arbeitsmarktpolitiken und -praxen und in

⁵⁸ Siehe Kapitel 4.2.1

diesem Sinn als ideologisch ausgerichtet“ (Mineva/ Salgado 2015, 256) sind. Für Pädagogen*innen und Multiplikatoren*innen ergibt sich aus dieser Perspektive wohl die Notwendigkeit, sich auch darüber bewusst zu werden, welche Zusicherungen Kindern im Deutschunterricht gemacht werden, und wie ein pädagogisches Verhältnis geschaffen werden kann, dass auf Transparenz und Ehrlichkeit über die gesellschaftlichen Aussichten von Menschen mit Migrationshintergründen und plebejischen Mehrsprachigkeitskenntnissen beruht, ohne eine Selbstermächtigung betroffener Kinder auszuschließen.

4.2.2.5 Zusammenfassung und postkolonialpädagogische Verortung

Oomen-Welke beendet ihren Beitrag mit der Erwägung, dass es zwischen geringen Schulleistungen (z.B. Lesekompetenz) und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit keinen Kausalzusammenhang gibt, sondern, “[...] dass die anregende mehrsprachige Arbeit im Deutschunterricht oft kaum erfolgt und kaum unterstützt wird, so dass Präkonzepte der Mehrsprachigen nicht weiterentwickelt und nicht wirksam werden.“ (Oomen-Welke 2020, 186f.)

In ihrem Beitrag werden viele wichtige Fragestellungen herangezogen, die sie zu kontextualisieren und beantworten versucht, soweit der Rahmen des Beitrages es ermöglicht. Sie spricht kritisch die Einstellungen von Lehrkräften im essentialisierenden Umgang mit Mehrsprachigkeit an und verortet den Deutschunterricht als geeigneten Raum für mehrsprachiges Lernen, wo vor allem auch Lehrer*innen ihre blinden Flecke und Positionierung reflektieren können. Sie fordert von Pädagogen*innen, die in mehrsprachlichen Settings arbeiten u.a. kritische Reflexion und sprachliche Welterfassung ein. In mehrsprachigen Lernsettings erkennt sie die Lernmöglichkeiten, in denen mehrsprachige sowie nicht mehrsprachige Kinder voneinander gegenseitig lernen können und Experten ihres Lernprozesses werden. Das Einbeziehen von plebejischen Sprachen in mehrsprachliche Lernräume identifiziert Oomen-Welke außerdem als wichtige Instanz der gesellschaftlichen Aufwertung und Anerkennung der Identitäten mehrsprachiger Kinder.

Im dritten Teil des Beitrags teilt Oomen-Welke praxisorientierte Ansätze für den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer, die auf Anerkennung, Aufmerksamkeit und den Interessen der Schüler*innen beruhen. Die Vermittlung von Sprachwissensordnungen ordnet sich auch explizit als Lernstrategie für Pädagogen*innen ein. Oomen-Welke spricht an, dass es eine

Lücke gibt, was Arbeits- und Lernmaterialien für die Arbeit mit *anderen* Sprachen angeht – sie weist zum Ende des Beitrags auf nützliche Ressourcen diesbezüglich hin.

Oomen-Welke hat in ihrem Beitrag über Mehrsprachigkeit aus meiner Sicht die Change nicht ergriffen, die Integrationspolitik im deutschsprachigen Raum anzusprechen, die stark an Deutschunterricht und Deutschkurse gekoppelt ist. Ebenfalls hat sie die (eurozentrische und nationalistische) historische Konzeption des Stellenwerts von Deutschunterricht in der Schule nicht thematisiert, was jedoch Lesenden ein besseres Verständnis davon geben könnte, welchen institutionellen Machtstrukturen Pädagogen*innen und Schüler*innen sich im Umgang mit Mehrsprachigkeit stellen müssen. Obwohl sich Oomen-Welke mit ihrer Sprache und Wortwahl implizit außerhalb eurozentrischer Wissensordnungen positioniert, fände ich eine ausführlichere Diskussion zur Bedeutung der Reflexionsfähigkeit von Deutschlehrer*innen notwendig, um einen effektiven Appell an Pädagogen*innen zu schaffen.

4.3 Schlussfolgerungen der Analysen für den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schulpädagogik und interkulturellen Pädagogik

„Die langfristigen Ziele einer interkulturellen Schulentwicklung im Bereich der Ergebnisqualität liegen im Abbau von Bildungsbenachteiligungen aufgrund der Herkunft. Bezogen auf die Prozessqualität beziehen sich die Ziele auf die inhaltliche Öffnung für migrationsgesellschaftliche Themen und Fragen sowie in der Ermöglichung einer gesellschaftlichen Teilhabe, die auf Anerkennung diverser Lebenswelten beruht.“ (Huxel 2020, 234)

Auf den letzten vierzig Seiten vorliegender Arbeit habe ich eine kolonialkritische Diskursanalyse von vier Beiträgen aus dem „Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung“ (Gogolin et. al. 2020) vorgenommen. Im „Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung“ werden sehr viele Themen aufgegriffen, die Relevanz für Mehrsprachigkeit in der Pädagogik haben. Viele der Beiträge waren rein theoretische Explorationen der Psychologie, Neurologie und Linguistik von Mehrsprachigkeit. Diese Beiträge habe ich als Grundlagenkenntnisse, und daher im Auswahlverfahren der Diskursstränge als weniger relevant für die Analyse eingeordnet und Beiträge gewählt, dessen Diskursstränge sich thematisch mit den zentralen Fragestellungen postkolonialer Pädagogik (Torres 2012) beschäftigen, nämlich: „Identität, der Umgang mit sozial konstruierten Differenzen, die Repräsentation der Anderen und die Konstruktion von Normalität“. Zwei der Beiträge lassen sich ihrem Fokus nach am ehesten der Interkulturellen Pädagogik unterordnen, während die anderen zwei schulpädagogische Implikationen in den Blick nehmen.

Die Diskursstränge wurden im größeren (kritischen) Verhältnis von und zu Kolonialismus untersucht. Die leitenden Fragen dabei waren einerseits wie sich (Post)kolonialismus manifestiert und materialisiert sowie andererseits, wie in den Textbeiträgen Machtverhältnisse und Normativitäten durchgesetzt werden. Außerdem untersuchte die kritische Diskursanalyse immer, welches Wissen ‚Wissen‘ zugrunde liegt. Mithilfe der kolonialkritischen Analyse konnten in diesem Kapitel verschiedene Ebenen von Macht und sozialer Ungleichheit im Kontext historischer Verstrickungen und Vermächtnisse erkundet werden. Dabei ging es nicht darum, die Vergangenheit „nicht ruhen zu lassen“, sondern die Vergangenheit, für eine bessere Gegenwart und eine bessere Zukunft, aufzuarbeiten. Für den postkolonialpädagogischen Umgang mit

Mehrsprachigkeit lassen sich in Anschluss an die Analyse der sechs zentralen Fragestellungen⁵⁹ folgende Hauptpunkte festhalten.

In Bezug auf einen kritischen Umgang mit der Konstruktion von Identität haben die Konzepte der Hybridität, Kultur und Migration viel Raum im Umgang mit Mehrsprachigkeit eingenommen. Dabei kommt Pädagogen*innen eine herausfordernde Rolle darin zu, sprachliche und kulturelle Hybridität in ihrer Komplexität und ihren postkolonialen Bedeutungszuschreibungen zu verstehen, ohne sie aus dem historischen Kontext zu reißen und dabei zu romantisieren. Vor allem muss entdeckt und untersucht werden wie sprachliche Hybridität sich in verschiedenen pädagogischen Settings offenbart und welche Rolle Pädagogen*innen dabei einnehmen. Sprachliche Hybridität kann und sollte aus postkolonialpädagogischer Perspektive als Strategie der Anpassung, Ortssuche und des Widerstands von mehrsprachigen Menschen verstanden werden. Dennoch sollte Sprache nicht als Integrations-Garantie vermittelt oder verstanden werden denn “[s]o decken sich die Interessen des Staates an Integration nicht mit den Interessen der Migrant_innen. Eine utopiegeleitete Diversity-Politik muss darum beispielsweise Raum schaffen, um die aktuellen Integrationsfantasien zurückzuweisen, die gewaltförmig auf bereits marginalisierte Subjekte einwirken.“ (Castro Varela 2010, 259)

Die Thematisierung von Standardsprachen hat gezeigt, dass für einen gerechten Umgang mit Mehrsprachigkeit, Pädagogen*innen zuerst das Wissen um Sprache dekonstruieren müssen. Vor allem Wissen und Kontexte aus postkolonisierten Regionen bieten für Pädagog*innen wertvolle Einsichten, wie gegenwärtige Sprachideologien verfestigt wurden, aber auch, wie andere Gesellschaften interkulturelle und dekoloniale Lernansätze der Mehrsprachigkeit umsetzten. Die eurozentrische Wissensproduktion von Sprache und die europäische Hierarchisierung von verschiedenen Sprachen bieten Erklärungsansätze für den Stellenwert, der den Sprachen lebensweltlicher Mehrsprachler*innen zugeschrieben wird. Auch die Bedeutung von Migration und Globalisierung lassen sich beim Sprechen über Mehrsprachigkeit kritisch reflektieren, wenn die Erkenntnis vor Augen gehalten wird, dass Globalisierung überall auf der

⁵⁹ Wird europäisches Wissen bzw. europäische Wissensproduktion kontextualisiert und/oder dezentriert? Werden die historischen Hintergründe dominanter Wissensordnungen transparent vermittelt? Besteht ein kritischer Umgang mit der normativen und homogenisierenden Konstruktion von Identität? Werden binäre Identitätslogiken dezentriert? Wird die Erforderlichkeit von Reflexion von Pädagogen*innen über eigene subjektive Wissenstheorien angeraten/angedeutet? Werden vermeintlich positive Ansätze („Heterogenität“/„Diversity“) problematisiert und infrage gestellt? (vgl. Torres 2012)

Welt ungleich wirkt und die Herstellung der Ungleichheit in Bezug auf Sprache in Bildungsinstitution nur eine von vielen Auswirkungen globaler Ungleichheitsverhältnisse ist. Als Pädagoge*in bezeugt man „nur“ die Spitze des Eisbergs.

So kommt man/frau* dann auch dazu die gesellschaftlichen und politischen Machtagenden zu realisieren, die durch Bildungsinstitutionen, und somit durch sich selbst verwirklicht werden. Der inkonsequente und der binäre Umgang mit Zuschreibungen und Bezeichnungen wie „Arbeitsmigrant*in“, „Migrationshintergrund“ oder „Fremdsprache“ zeigt, dass Pädagogen*innen solchen Zuschreibungen wenig Beachtung geben sollten, da sie wenig darüber aussagen, wie in der Praxis mit Mehrsprachigkeit umgegangen werden soll, weil sie mit Mehrsprachigkeit als Diskurs nicht zwingend verknüpft sind.

Stattdessen ist es sinnvoll sich mit den realen, historischen Hintergründen von Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen. Zum Beispiel damit wie etliche Gesellschaften vor dem Kolonialismus sprachlich durch Plurilinguism gedeiht sind. Zudem gibt es auch im europäischen Raum viele Studien, die belegen, dass Elemente indigener Sprachpraktiken sich gut für die Gestaltung von Lernprozessen in mehrsprachigen Gesellschaften eignen. Das Problem stellen die eingeschriebenen Wissensstandards von Bildungsinstitutionen sowie eigene Vorurteile und internalisierte Rassismen dar, die Mehrsprachigkeit immer automatisch mit diskriminierenden Ebenen von „race“, Ethnizität und sozialer Zugehörigkeit verbinden.

Als Pädagogin ergibt sich aus postkolonialpädagogischer Perspektive die Notwendigkeit, die eigene Rolle in der (Re)produzierung von eurozentrischen und kolonialen Sprachpraktiken zu reflektieren und umzudenken. „Wenn Lehrkräfte [...] ihrer Unterrichtspraxis die Normalitätsvorstellung der Einsprachigkeit weitgehend unhinterfragt zugrunde legen, so geschieht [das] unter Rückgriff auf soziale Bedeutungen, der Ausdruck gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse die in den institutionellen Rahmen eingeschrieben sind.“ (Quehl 186) Darüber hinaus sollte die Bereitschaft bestehen, sich für mehr sprachliche Repräsentation in pädagogischen Räumen zu engagieren und Lernprozesse zu dekolonisieren, indem mehrsprachige Schüler*innen ihre Lernprozesse so mitgestalten und mitbestimmen können, dass sie durch standardisierte Leistungsansprüche nicht benachteiligt werden.

Das Vermitteln von Kritik- und Reflexionskompetenzen an Kinder, Jugendliche und Erwachsene im Umgang mit gesprochener Sprache und Texten sollte ebenfalls zu den Aufgaben pädagogischer Praxis gehören. Entsprechend plädieren Krompak und Preite (vgl. 2018) für eine

„Sichtbarmachung der Mehrsprachigkeit in verschiedensten Kontexten.“ Darüber hinaus ist eine Aufwertung von Sprachen dringend notwendig – dies setzt gleichzeitig den Abbau von strukturellen Rassismen der Gesellschaft voraus. Im Umgang mit Mehrsprachigkeit sehe ich postkolonialpädagogische Ansätze als Möglichkeit „[...] eine effektive und sinnvolle Dauer-Irritierung in Gang“ (Castro Varela 2010, 254) zu setzten. So können normative, eurozentrische Sprachideologien und – standards durch prä-/dekoloniale und nicht-westliche Mehrsprachigkeitspraktiken herausgefordert, in Frage gestellt und dekonstruiert werden.

Für Bildungsinstitutionen leite ich, anschließend an die Analyse, die Aufgabe ab, die eingeschriebenen Machtstrukturen und -hierarchien von Grund auf zu dekonstruieren und in die nachhaltige Ausbildung von Pädagogen*innen und Multiplikatoren*innen zu investieren. Hier reichen nicht isolierte Trainings, Workshops, Seminare oder ‚Arbeitsgruppen‘. Wie es Spivak schon vor zwanzig Jahren so (un)schön sagte: “[Y]ou cannot undo thousands of years of oppressing the mind through these nice kinds of Montessori-style experiments. So in fact, the real challenge is to be able to produce principles of change in teaching that can be internalized by this ridiculously feeble teaching corps.” (Sharp/Spivak 2003, 623) Strukturelle und systematische Umschreibungen setzten voraus, dass eine Wissensgrundlage für diese geschaffen wird. Vielleicht kann diese vorliegende Arbeit zu der genannten Wissensgrundlage einen wertvollen Beitrag leisten.

Inwieweit die Forschungshypothese der Arbeit widerlegt bzw. bestätigt werden kann ist das Hauptinteresse des nächsten und inhaltlichen letzten Kapitels.

5. Schluss

5.1 Fazit & Grenzen

Die Zielsetzung dieser Arbeit war eine kolonialkritische Diskursanalyse zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in zwei Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft durchzuführen. Anhand dieser Methode wollte ich die zentrale Bedeutung sowie die Interdisziplinarität postkolonialer Pädagogik verdeutlichen. Meine Hypothese war, dass sich Postkoloniale Pädagogik nach Patricia Baquero Torres aufgrund ihrer Interdisziplinarität als fachübergreifender, handlungsorientierter Ansatz im kritisch-reflexiven Umgang mit Diskursen der verschiedenen Teildisziplinen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft eignet.

Bei der Analyse hat sich gezeigt, dass es teilweise sehr schwierig ist, die Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft strikt voneinander zu trennen. Weil das „Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung“ nicht nach Teildisziplinen gegliedert ist, musste ich anhand der inhaltlichen Schwerpunkte der Beiträge selbst entscheiden, welchem pädagogischen Teildisziplin sie angehören, obwohl sie sich manchmal sogar inhaltlich überlappt haben (z.B. wurde im Beitrag von Fürstenau öfters die „Internationale Schulentwicklung“ erwähnt). In der Realität ist es ebenfalls nicht möglich, die Teildisziplinen strikt voneinander zu trennen, daher denke ich nicht, dass sich das nachteilig auf die Analyse ausgewirkt hat und sogar mit der Grundidee Postkolonialer Theorie einhergeht: „The task for the critical scholar is not to separate one struggle from another, but to connect them.“ (Said 1995)

Vielmehr habe ich durch die kolonialkritische Analyse feststellen können, dass postkolonialpädagogische Fragestellungen sich sowohl für den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der interkulturellen Pädagogik als auch in der Schulpädagogik eignen. Bei der Schulpädagogik verlagern sich die Erkenntnisse der Analyse auf schulhistorische Entwicklungen und didaktische Konzepte von Mehrsprachigkeit sowie auf die Betrachtung von Schule als Institut kolonialer Festschreibungen. Bei der interkulturellen Pädagogik geht es konkreter um Identitätsverständnisse im Kontext von Mehrsprachigkeit sowie dessen gesellschaftlichen Auswirkungen. Es konnten in beiden Fällen kritisch-reflexive und handlungsorientierte Ansätze für den Umgang mit Mehrsprachigkeit herausgearbeitet werden, die sich gut ergänzen. Folgende, von Torres beschriebene Relevanz und Nutzen Postkolonialer Pädagogik, konnte ich somit herausarbeiten:

„Dieser Akt des ‚Transparent-Machens‘ des pädagogischen Wissens und des eigenen pädagogischen Denkens und Handelns schafft, dass beispielsweise die Auseinandersetzung mit Migration und dominanten Wissensordnungen wie der des Kolonialismus nicht auf wenige Subdisziplinen wie der Interkulturellen Pädagogik oder der historischen Bildungsforschung beschränkt bleiben, sondern als zentrale allgemeine erziehungswissenschaftliche und pädagogische Fragestellungen verortet werden.“ (Torres 2012, 322)

In der Analyse wurden Diskursstränge aus „nur“ zwei Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft herangezogen. Die Perspektiven und Einsichten, die geschildert wurden, sind somit selbstverständlich gewissermaßen begrenzt bzw. limitiert. Dennoch gibt es auch etliche Kapitel und Stellen im Handbuch, die sich auf andere Teildisziplinen wie Hochschuldidaktik und Medienpädagogik stützen. Ich kann mir gut vorstellen, dass einige der Analysethemen wie Bildungsbenachteiligungen, Code-Switching, Globalisierung und die Kritikfähigkeit von Lehrpersonen auch in diesen Teildisziplinen eine aufschlussreiche Analyse ermöglichen würden. Dennoch kann die durchgeführte Analyse dies nicht bestätigen.

Eine Grenze der durchgeführten Literaturanalyse erkenne ich darin, dass die Auswahl des Handbuches entscheidend für die Ergebnisse war. Das verwendete Handbuch von Gogolin et. al. (2020) ist im Vergleich zu anderen thematisch ähnlichen Handbüchern und Sammelbänden sehr zeitgemäß und bereits in der Konzeption interkulturell ausgelegt. Somit ist es möglich, dass das Buch für Erziehungswissenschaftliche Verhältnisse besonders kritisch verfasst wurde. Auch war die Auswahl der vier Beiträge sehr von meiner eigenen Voreingenommenheit, meinen Interessen, meinem Wissensstand und meiner Reflexionsfähigkeit beeinflusst. Es ist daher nicht möglich anhand der Analysen einen Rückschluss auf das gesamte Handbuch ziehen.

Reflektierend zur kolonialkritischen Diskursanalyse, erkenne ich, dass es in dieser Arbeit schwierig gewesen ist postkoloniale Kritik von anderen Formen der Kritik abzugrenzen. Gerade weil es verschiedene Strömungen postkolonialer Theorie gibt, die alle unterschiedlich beeinflusst sind und in den letzten Jahrzehnten eine zunehmende Bandbreite an Themen behandeln, war es für mich schwierig diese angemessen einzugrenzen. Diese Kritik kam auch von Castro Varela (vgl. 2020, 2) in Bezug auf Torres Konzept postkolonialer Pädagogik (vgl. 2012), die in vorliegender Arbeit sehr zentral war. Castro Varela schreibt, dass auch in dem ersten „Versuch zur Rahmung einer postkolonialen Pädagogik“ (im deutschsprachigen Raum) von Torres, „oftmals keine postkoloniale Perspektive angelegt wird“ (Castro Varela 2020, 2), sondern auf Migrations- und interkulturell-pädagogische Fragen umgelenkt wird.

Durchgehend differenziert und wissensproduktions-kritisch zu arbeiten war auch für mich zwar sehr erkenntnisreich aber ebenso herausfordernd.

Jedoch kann diese wissenschaftliche Herausforderung als Konsequenz von Postkolonialität und der elitären Akademisierung der Postcolonial Studies betrachtet werden und wäre sicherlich ein aufschlussreicher Ausgangspunkt für weitere Forschung. Auch die fokussierten Implikationen postkolonialer Theorie für eine, in der Wissenschaft bislang wenig behandelte, Teildisziplin würde der Erziehungs- und Bildungswissenschaft neue Erkenntnisse und Perspektiven liefern.

5.2 Schlussbemerkungen

„Bildung ist ein sozialer Prozess – und kein individueller. Niemand befreit sich allein, auch wenn niemand zum Objekt des pädagogischen Handelns anderer werden darf.“⁶⁰

Die Be- und Aufarbeitung der Vergangenheit ist unentbehrlich, wenn jene Vergangenheit von Ausbeutung, Unterdrückung und Verdrängung durchdrungen ist. Aus einer Trauma-Perspektive ist eine Gesellschaft, die sich nicht mit ihren unschönen, destruktiven und negativen Anteilen auseinandersetzt und sich diesen stellt, eine Gesellschaft, die eine Gefahr für andere darstellt. Es ist wichtig, sich vor Augen zu halten, dass die Mehrheitsgesellschaft im deutschsprachigen Raum nicht Opfer der kolonialen Vergangenheit ist, sondern sich am Kolonialismus beteiligt hat, und somit für Entschädigungen gegenüber den eigentlichen Betroffenen verantwortlich und rechenschaftspflichtig sind.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde (Alltags-)Rassismus als Antwort auf Mehrsprachigkeit nicht ausgiebig thematisiert. Es war mir ein Anliegen (Post)Kolonialismus und dessen pädagogische Implikationen zu zentrieren, ohne dabei auf der Mikro-Ebene von Rassismuserfahrungen zu bleiben, da es schon reichlich wissenschaftliche Forschung zu impliziten und direkten Rassismen im Bildungsbereich gibt. Das heißt aber nicht, dass Rassismus nicht ein großes Problem in den meisten Gesellschaften ist und auch auf koloniale Muster zurückgeführt werden kann. Demnach muss berücksichtigt werden, dass zusätzlich zu den (herausfordernden) Erfahrungen, die mehrsprachige Personen im Bildungssystem machen, viele von ihnen Rassismus und

⁶⁰ (Faschingeder/ Kolland 2015, 9)

ethnische Diskriminierung erleben, die allein auf ihre Herkunft oder sichtbare Andersheit zurückgeführt werden kann. Solche Personen sind immer der Gefahr einer Re-Traumatisierung ausgesetzt, auch wenn sie persönlich nicht die Opfer von Trauma waren. Das trifft beispielsweise auf Kinder von Personen zu, die den Kolonialismus selbst noch miterlebt haben, denn trauma(pädagogische) Forschung zeigt, dass Trauma über mehrere Generationen „weitergegeben“ werden kann,⁶¹.

An dieser Stelle es ist mir ein dringliches Anliegen, meine eigene Positionierung als Schwarze (migrantische) Akademikerin mit deutscher Staatsbürgerschaft in Österreich nochmals in den Blick zu nehmen. Denn Gayatri Spivak hat recht damit, dass “[t]he postcolonial informant has rather little to say about the oppressed minorities *in* the decolonized nation, except, at best, as especially well-prepared investigator.” (Spivak 1999, 360)

Aus diesem Grund habe ich davon abgesehen, eine Analyse oder Forschung zu machen, die postkolonisierte Gesellschaften in den Blick nimmt. Ich habe auf den letzten 80 Seiten dieser Arbeit aus einer durchwegs privilegierten Position geschrieben und weiß, dass ich durch meinen akademischen Hintergrund oft aus einer Machtposition heraus spreche. Ich weiß aber auch, wie es ist, wenn einem der Zugang zu Bildungsmöglichkeiten aufgrund der Herkunft verweigert oder erschwert wird. Ich weiß, wie es ist, zwanghaft Deutsch zu lernen, mit der Hoffnung, einem würden dann dieselben Chancen zustehen, wie der Mehrheitsgesellschaft und wie es sich anfühlt, wenn dadurch mit der Zeit die eigene Muttersprache einem entgleitet und man sich nun an keiner der beiden Sprachen festhalten kann. Sprache ist Identität, ist Kultur, ist Macht. Die Frage, die ich mir immer wieder stellen muss: How can I use my knowledge to reclaim power for myself and others?

Das ist meine Interpretation postkolonialer Pädagogik – postkoloniale Theorie nutzen, um ein Weg des Widerstands in Bildungsräumen zu schaffen. Bildungsqualifikationen können marginalisierten Personen einer Gesellschaft viele Türen öffnen. Was sie jedoch nicht können, ist, die sozialen Verhältnisse zu ändern, die zwischen uns und der Mehrheitsgesellschaft bestehen. Denn dazu müssten sich gesellschaftliche Strukturen und Systeme ändern.

Ein Mastertitel allein oder perfekte Deutschkenntnisse, wie die Analyse dieser Arbeit zeigt, reichen nicht, helfen aber. Die Schwelle zwischen Normierung und Widerstand im Bildungssystem ist klein, aber der Weg zum Widerstand ist vorhanden, wenn auch dieser ausdrücklich

⁶¹ vgl. Menakem 2017

und explizit eingenommen werden muss. Mehrsprachige Personen verfügen über eine enorme Kontingenz an Kommunikationskompetenzen und Weltverständnis, weil sie das Leben aus der Perspektive von mehreren Sprachen und somit mehreren Realitäten sehen und erleben können. Ich sehe meine Aufgabe als Pädagogin an erster Stelle darin, Wege des Widerstands wie diese sichtbar zu machen und durch Bildung Menschen zu ermächtigen, bestärken und zu befreien. Gemeint ist nicht eine wortwörtliche Befreiung im idyllischen Sinn, sondern die geistige. Wie kann ich anderen Personen helfen, ihre Position in der Gesellschaft zu erkennen, welche Handlungsräume und welche Bewegungsmöglichkeiten ihnen offenstehen? Was Menschen mit diesem Wissen tun, ist vollkommen ihnen überlassen, aber ich bin der Überzeugung, dass wir alle radikale Ehrlichkeit und Transparenz darüber verdienen, wo wir (als Gesellschaft) stehen, damit wir bewusst entscheiden können, wie und wo wir uns positionieren wollen.

“My pedagogical practices have emerged from the mutually illuminating interplay of anticolonial, critical, and feminist pedagogies. This complex and unique blending of multiple perspectives has been an engaging and powerful standpoint from which to work. Expanding beyond boundaries, it has made it possible for me to imagine and enact pedagogical practices that engage directly both the concern for interrogating biases in curricula that reinscribe systems of domination (such as racism and sexism) while simultaneously providing new ways to teach diverse groups of students.”

-bell hooks († 15.12.2021)

6. Literaturverzeichnis⁶²

ALTBACH, Philip G./ KELLY, Gail P. (1978): Education and Colonialism. New York/London: Longman.

AMESBERGER, Helga/ HALBMAYR, Brigitte (2005): Race/“Rasse“ und Whiteness. Adäquate Begriffe zur Analyse gesellschaftlicher Ungleichheit. In: L’Homme. Europäische Zeitschrift für feministische Geschichtswissenschaft, 16. Vol., No. 2, S. 135-143.

ANDREOTTI, Vanessa (2011): Actionable Postcolonial Theory in Education. New York: palgrave macmillan.

Aph Ko (2019): Racism as zoological witchcraft. A guide to getting out. Brooklyn: Lantern Books.

ASSERATE, Asfa-Wossen (2016): Die neue Völkerwanderung. Wer Europa bewahren will, muss Afrika retten. Berlin: Ullstein.

BECHHAUS-GERST, Marianne (2007): Nicht nur Berlin und Hamburg. Koloniale Orte in Deutschland. In: VAN DER HEYDEN, Ulrich/ ZELLER, Joachim (Hrsg.): Kolonialismus hierzulande. Spurensuche in Deutschland. Erfurt: Sutton, S. 11-18.

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. 59-84.

BECKER, Susanne (2016): Translanguaging im transnationalen Raum Deutschland-Türkei. In: KÜPPERT, Almut/ PUSCH, Barbara/ UYAN SEMERCI, Pinar (Hrsg.): Bildung in transnationalen Räumen. Education in transnational spaces. Wiesbaden: Springer, S. 35-52.

bell hooks (2003): Teaching Community: A Pedagogy of Hope. New York/ London: Routledge.

- (1994): Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. New York: Routledge

BERGOLD-CALDWELL, Denise/ GEORG, Eva (2018): Bildung postkolonial?! – Subjektivierung und Rassifizierung in Bildungskontexten. Eine Problematisierung pädagogischer Antworten auf migrationsgesellschaftliche Fragen. In: MAI, Hanna/ MERL, Thorsten/ MOHSENI, Maryam (Hrsg.): Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Wiesbaden: Springer, S.69-89.

⁶² Aus Rücksicht zu den Autor*innen einiger Literaturnachweise werden Namen fallweise mit Beabsichtigung klein geschrieben/anders formatiert.

BERGOLD-CALDWELL, Denise (2020): Schwarze Weiblich*keiten. Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse. Bielefeld: transcript.

bhabha, homi k. (1994): The location of culture. London/New York: Routledge.

BÖCK, Anna (2011): Integration. In: ARNDT, Susan/ OFUATEY-ALAZARD, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Münster: Unrast, S. 347-364.

CASTRO VARELA, María do Mar (2010): Un-Sinn. Postkoloniale Theorie und Diversity. In: KESSL, Fabian/ PLÖßER, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen.

- (2018): „Das Leiden der Anderen betrachten“. Flucht, Solidarität und Postkoloniale Soziale Arbeit. In: BRÖSE, Joanna et. al. (Hrsg.): Flucht. Herausforderungen für soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer, S. 3-20.
- (2020a): Einleitung. Postkoloniale Pädagogik? In: Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Vol. 26, S. 1-8.
- (2020b): Postkoloniales Lesen. Hegemoniale Wissensproduktion und postcolonial literacy. In: Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Vol. 26, S. 84-95.

CASTRO VARELA, María do Mar / DHAWAN, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.

- (2015): Mission Impossible: Postkoloniale Theorie im deutschsprachigen Raum? In: REUTER, Julia/ VILLA, Paula-Irene (Hrsg.): Postkoloniale Soziologie. Bielefeld: transcript, S. 115-136.

CASTRO VARELA, Maria do Mar/ MECHERIL, Paul (2011): Migration. In: ARNDT, Susan/ OFUATEY-ALAZARD, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Münster: Unrast, S. 154-176.

CAIXETA, Luzenir et al. (2019): Dekoloniale Pädagogik, Bildung und Selbstorganisation. Ansätze aus den Migrationsgesellschaften Bolivien, Brasilien, Österreich und Deutschland im Dialog. In: COMPA/ maiz/ das kollektiv/ Entschieden gegen Rassismus und Diskriminierung (Hrsg.): Pädagogik im globalen postkolonialen Raum. Bildungspotenziale von Dekolonisierung und Emanzipation. Weinheim: Beltz Juventa, S. 10-28.

CANAGARAJAH, Suresh/ LIYANAGE, Indika (2012): Lessons from pre-colonial multilingualism. In: MARTIN-JONES, Marilyn/ BLACKLEDGE, Adrian/ CREESE, Angela (Hrsg.): The Routledge Handbook of Multilingualism. New York: Routledge, S. 49-65.

das kollektiv (2020): Wozu lernen? = Wozu kämpfen? Pädagogik im globalen postkolonialen Raum. In: Making Democracy - Aushandlungen von Freiheit, Gleichheit und Solidarität im Alltag, Vol. 94, S. 179-192.

DIRIM, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so“. Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: MECHERIL, Paul et. al. (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell- pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, S. 91-112.

DURANTI, Allesandro (2004): Agency in Language. In: DURANTI, Allesandro (Hrsg.): A companion to Linguistic Anthropology. Massachusetts/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing Ltd, S. 451-473.

FANON, Frantz (1963): The wretched of the Earth. New York: Grove Press.

- (2016): Schwarze Haut, weiße Masken. Aus dem Französischen von Eva Moldenhauer, 2. Auflage. Wien: Turia + Kant.

FASCHINGEDER, Gerald/ KOLLAND, Franz (2015): Was geschah mit der Idee der emanzipatorischen Bildung? Eine Einleitung. In: Bildung und ungleiche Entwicklung. Globale Konvergenzen & Divergenzen in der Bildungswelt. Wien: New Academic Press, S. 7-17.

FAVA, Rosa (2015): Die Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse. Berlin: Metropol.

FEBEL, Gisela (2012): Postkoloniale Literaturwissenschaft. Methodenpluralismus zwischen Rewriting, Writing back und hybridisierenden und kontrapunktischen Lektüren. In: REUTER, Julia/ KARENTZOS, Alexandra (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer, S. 229-247.

FERGUSON, Gibson (2003): Classroom code-switching in post-colonial contexts. Functions, attitudes and policies. In: MAKONI, Sinfree/ MEINHOF, Ulrike. H (Hrsg.): Africa and applied linguistics. Aila Review Volume 16. Amsterdam: John Benjamins, S. 38-51.

FLICK, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS.

FREIRE, Paulo (2005): Pedagogy of the oppressed. New York/London: continuum.

FÜRSTENAU, Sara (2020): Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit. In: GOGOLIN, Ingrid et. al. (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer, S. 87-92.

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1995): Hybrid Cultures. Strategies for Entering and Leaving Modernity. Minneapolis: University of Minnesota Press.

GOGOLIN, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der mehrsprachigen Schule. Münster: Waxmann.

GOGOLIN, Ingrid et. al. (Hrsg) (2020): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer.

- (2021): Multilingua Vol. 40, No. 6.

GOGOLIN, Ingrid et. al./ KRÜGER-POTRATZ, Marianne (2020): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Geschichte, Theorie und Diskurse, Forschung und Studium. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

GROBBAUER, Heidi (Hrsg.) (2012): Globales Lernen in Österreich. Potenziale und Perspektiven. Dokumentation der Bundesfachtagung. In: Aktion und Reflektion Heft 10, S. 4-6.

GROSJEAN, François (2020): Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: GOGOLIN, Ingrid et. al. (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer, S. 13-22.

HA, Kien Nghi (2015): Unrein und vermischt. Postkoloniale Grenzgänge durch die Kulturgeschichte der Hybridität und der kolonialen ‚Rassenbastarde‘. Bielefeld: transcript.

- (2021a): Deutsche Integrationspolitik als koloniale Praxis: HA, Kien Nghi/ LAURÉ AL-SAMARAI, Nicola/ MYSOREKAR, Sheila (Hrsg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster: UNRAST, S. 113-128.
- (2021b): Postkoloniale Kritik und Migration – Eine Annäherung. In: HA, Kien Nghi/ LAURÉ AL-SAMARAI, Nicola/ MYSOREKAR, Sheila (Hrsg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster: UNRAST, S. 41-54.

HALL, Stuart (1997): Wann war der Postkolonialismus? Denken an der Grenze. In: BRONFEN, Elisabeth/ MARIUS, Benjamin/ STEFFEN, Therese (Hrsg.): Hybride Kulturen. Tübingen: Stauffenberg, S. 219-246.

- (2017): The Fateful Triangle. Race Ethnicity Nation. Cambridge/London: Harvard University Press.
- (2019a): The Multicultural Question (2000). In: MORLEY, David (Hrsg.): Stuart Hall. Essential Essays Volume 2. Durham/London: Duke University Press, S. 95-133.
- (2019b): The West and the Rest (1992). Discourse and Power. In: MORLEY, David (Hrsg.): Stuart Hall. Essential Essays Volume 2. Durham/London: Duke University Press, S. 141-184.

HINNENKAMP, Volker (2020): Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Eine soziolinguistische Perspektive. In: GOGOLIN, Ingrid et. al. (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer, S. 67-74.

- (2021): Culture is not something people have; it is something that fills the spaces between them. – Von “having culture” zu “doing culture”. In: NAZARKIEWICZ, Kirsten/ SCHRÖER, Norbert (Hrsg.): Verständigung in pluralen Welten. Stuttgart: ibidem, 331-343.

HANEBECK, Iris (2019): Postkoloniale Perspektiven auf globales Lernen. Masterarbeit, Universität Wien.

HUDDART, David (2006): Homi K. Bhabha. Oxon: Routledge.

HÜNING, Matthias/ KRÄMER, Philipp (2018): Standardsprachenideologie als Exportprodukt Zur Rolle europäischer Standardsprachen in postkolonialen Kontexten. In: Sprache und (Post)Kolonialismus. Linguistische und interdisziplinäre Aspekte. Berlin: De Gruyter, S. 1-24.

HUßMANN, Anke et.al. (2017): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster/New York: 2017.

HUXEL, Katrin (2020): Schulentwicklung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit. In: GOGOLIN, Ingrid et. al. (Hrsg.) (2020): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer. S. 233-238.

IRVINE, Judith T. (2008): Subjected Words. African linguistics and the colonial encounter. In: Language and Communication No. 28, S. 323-343.

JÄGER, Margarete/ JÄGER, Siegfried (2007): Deutungskämpfe – Theorie und Praxis kritischer Diskursanalyse. Wiesbaden: VS.

JÄGER, Siegfried (1999): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Duisburg: DISS.

- (2001): Discourse and knowledge: Theoretical and methodological aspects of a critical discourse and dispositive analysis. In: WODAK, Ruth/ MEYER, Michael (Hrsg.): Methods of Critical Discourse Analysis. London/ California/ New Delhi: Sage, S. 33-62.

JERGUS, Kerstin (2017): ‚Postkoloniale‘ Erziehungswissenschaft(en)? Eine Skizze zum Doing Theory im Feld der (ost-)deutschen Erziehungswissenschaft nach 1990. In: THOMPSON, Christiane/ SCHENK, Sabrina (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 297-312.

JIVRAJ, Suhraiya (2020): Decolonizing the Academy – Between a Rock and a Hard Place. In: Interventions – International Journal of Postcolonial Studies, Vol. 22, No. 4, S. 552-573.

KERBER, Anne (2005): Kolonialgeschichte in deutschen Schulbüchern – kritisch oder kritikwürdig? In: LUTZ, Helma/ GAWARECKI, Kathrin (Hrsg.): Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft. Münster: Waxmann, S. 81-94.

KILOMBA, Grada (2016): *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast.

KENNY, Kevin (2013): *Diaspora. A very short introduction*. New York: Oxford University Press.

KOLLER, Christian (2007): Frankfurt-Berlin-Rheinland: Vom ethnologischen „Material“ zur „schauerlichen Gewalt“. Afrikanische Kriegsgefangene und Besatzungssoldaten in Deutschland (1870-1945). In: VAN DER HEYDEN, Ulrich/ ZELLER, Joachim (Hrsg.): *Kolonialismus hierzulande. Spurensuche in Deutschland*. Erfurt: Sutton, S. 203-208.

KREBS, Nina (2018): *Verlernen in der Praxis. Vermittlungswissen aus postkolonial-intersektional inspirierter Bildungsarbeit*. Masterarbeit, Universität Wien.

KROMPAK, Edina/PREITE, Luca (2018): Legitime und illegitime Sprachen in der Migrationsgesellschaft. In: KROMPAK et. al. (Hrsg.): *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit* Vol. 18. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 279-296.

KAUR, Rupri (2017): *the sun and her flowers*. London: Simon & Schuster.

LANGER, Philipp (2019): Sozial- als Friedenspsychologie denken. Perspektiven einer notwendigen Aktualisierung eines Forschungsprogramms. In: KIRCHOFF, Christine et. al. (Hrsg.): *Psychoanalytisch denken. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 69-119.

LAVIA, Jennifer (2007): Repositioning pedagogies and postcolonialism: theories, contradictions and possibilities. In: *International Journal of Inclusive Education* 11/3, 283-300.

LEHMANN, Fabian (2017): Die konstruktive Verunsicherung. Drei Plädoyers für das Missverstehen in interkulturellen Begegnungen. In: VÖLKEL, Bärbel/ PACYNA, Tony (Hrsg.): *Neorassismus in der Einwanderungsgesellschaft - eine Herausforderung für die Bildung*. Bielefeld: transcript, S. 147-166.

LEWERENZ, Susann (2007): „Basthütten am Kolonial-Mal.“ Die Deutsche Afrika-Schau (1935-1940). In: VAN DER HEYDEN, Ulrich/ ZELLER, Joachim (Hrsg.): *Kolonialismus hierzulande. Spurensuche in Deutschland*. Erfurt: Sutton, S.432-438.

MADUMULLA, Joshua/ BERTONCINI, Elena/ BLOMMAERT, Jan (2010): Politics, ideology and poetic form. The literary debate in Tanzania. In: BLOMMAERT, Jan: *Language and Ideological Debates*. Berlin: De Gruyter, S. 307-342.

MAHER, Francis A./ TETRAULT, Mary Kay (1997): Learning in the dark. How Assumptions of whiteness shapes classroom knowledge. In: *Harvard Educational Review* Vol. 67, No. 2, S. 321-349.

MARKMILLER, Anton (1995): „Die Erziehung des N****s zur Arbeit“. Wie die koloniale Pädagogik afrikanische Gesellschaften in die Abhängigkeit führte. Berlin: Dietrich Reimer.

MARKOM, Christa (2014): Rassismus aus der Mitte. Die soziale Konstruktion der ‚Anderen‘ in Österreich. Bielefeld: transcript.

MARKOM, Christa/ WEINHÄUPL, Heidi (2007): Die Anderen im Schulbuch: Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Braumüller.

MECHERIL, Paul (2010): Migrationspädagogik. Basel/Weinheim: Beltz.

MECHERIL, Paul/ QUEHL, Thomas (2015): Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In: THOMA, Nadja/ KNAPPIK, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Bielefeld: transcript, S. 151- 177.

MESSERSCHMIDT, Astrid (2004): Postkoloniale Bildungsprozesse. Transformationen Globalen Lernens. Vortrag beim Kongress „Eine Welt – Spur(t)en in Hessen“ der Arbeitsgemeinschaft Globales Lernen in Hessen.

MENAKEM, Resmaa (2017): My grandmother’s hands. Racialized Trauma and the pathway to mending our hearts and bodies. Las Vegas: Central Recovery Press.

MILROY, James (2001): Language, Ideologies and the consequences of standardization. In: Journal of Sociolinguistics 5/4, S. 530-555.

MINEVA, Gergana/ SALGADO, Rubia (2015): Mehrsprachigkeit. Relevant, aber kulturalisierend? In: THOMA, Nadja/ KNAPPIK, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Bielefeld: transcript, S. 245 – 262.

MORTON, Stephen (2007): Gayatri Spivak. Cambridge/Massachusetts: Polity Press.

MÜHLHÄUSLER, Peter (1986): Pidgin & Creole linguistics. Oxford/New York: Basil Blackwell Ltd.

NIEDRIG, Heike (2015): Postkoloniale Mehrsprachigkeit und ‚Deutsch als Zweitsprache‘. In: THOMA, Nadja/ KNAPPIK, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S. 69-86.

NOTT, Josiah/ GLIDDON, George R. (1854): Types of Mankind or Ethnological Researches, Based upon the Ancient Monuments, Paintings, Sculptures, and Crania of Races. Kessinger Legacy Reprints.

OLTMER, Jochen (2012): Einführung. Migrationsverhältnisse und Migrationsregime nach dem zweiten Weltkrieg. In: OLTMER, Jochen et. al. (Hrsg.): Das „Gastarbeiter“-System.

Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa. München: Oldenbourg, S. 9-21.

OOMEN-WELKE, Ingelore: (2020): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: GOGOLIN, Ingrid et. al. (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer, S. 181-188.

- Ingelore Oomen-Welke, Zur Person. URL: www.oomen-welke.de Zugriff am [12.02.2022]

OSTERHAMMEL, Jürgen (2003): Kolonialismus. Geschichte – Formen – Folgen. München: Verlag C.H.Beck.

PHILIPS, Susan U. (2004): Language and social inequality. In: DURANTI, Allesandro (Hrsg.): A companion to Linguistic Anthropology. Massachusetts/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing Ltd, S. 474-495.

PILLER, Ingrid (2020): Sprachideologien und ihre gesellschaftlichen Konsequenzen. In: GOGOLIN, Ingrid et. al. (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer, S. 335-340.

PURTSCHERT, Patricia (2019): Kolonialität und Geschlecht im 20. Jahrhundert. Eine Geschichte der weißen Schweiz. Bielefeld: transcript.

PORSTNER, Ilse (2020): ‚Kolonialismus im Geschichtsunterricht‘. Repräsentation und Rezeption historischen ‚Wissens‘ als soziale Praxis. Berlin/Boston: De Gruyter.

QUEHL, Thomas (2010): Immer noch die Anderen? Ein rassismuskritischer Blick auf die Normalität schulischer Bildungsbenachteiligung In: BRODEN, Anne/ MECHERIL, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 183-208.

RANDERIA, Shalina (2012): Verflochtene Schweiz. Herausforderungen eines Postkolonialismus ohne Kolonien. In: PURSCHERT, Patricia/ LÜTHI, Barbara/ FALK, Francesca (Hrsg.): Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien. Bielefeld: transcript, S. 7-12.

REISIGL, Martin (2007). Projektbericht: Der Wiener Ansatz der Kritischen Diskursanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 8(2).

RIEGEL, Christine (2016): Bildung-Intersektionalität-Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.

SAID, Edward W. (1995): Orientalism, an afterword. In: Raritan Vol. 14, No. 3. Zugriff auf HTML-Webversion.

SAID, Edward W. (2003): *Orientalism*. London: Penguin books.

SAUER, Walter (2020): In Österreich gibt es bis heute eine koloniale Denkweise. Die Habsburgermonarchie war nie Kolonialmacht, so stand es immer in Schulbüchern. Nur, es stimmt nicht, sagt der Historiker Walter Sauer. In: ZEIT, No. 26, S. 18.

SCHEUNPFLUG, Annette (2003): Stichwort Globalisierung und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6/2, S. 159-172.

SCHWARZBACK-APITHY, Aretha (2009): Interkulturalität und Anti-rassistische Weis(s)heiten an Berliner Universitäten. In: EGGERS, Maureen M./ KILOMBA, Grada/ PIESCHE, Peggy/ ARNDT, Susan (Hrsg.): *Mythen, Masken, Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast, S. 247-261.

SEEL, Norbert M./ HANKE, Ulrike (2015): *Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor, Master und Lehramtsstudierende*. Berlin: Springer.

SHARP, Jenny/ SPIVAK, Gayatri C. (2003): A Conversation with Gayatri Spivak. Politics and the Imagination. In: *Signs* Vol. 28, No. 2, S. 609-624.

SMITH, David (2006): Postcolonialism and Globalization. Thoughts towards a new hermetic pedagogy. In: KANA, Yattu (Hrsg.): *Curriculum as cultural practice. Postcolonial imaginations*. S. 251-259.

SPIVAK, Gayatri C. (1999): *A Critique of Postcolonial Reason*. Cambridge/London: Harvard University Press.

STORCH, Anne (2016): Sprachideologien in kolonialen Kontexten. Sprachideologien in Afrika. In: STOLZ, Thomas/ WARNKE, Ingo H./ SCHMIDT-BRÜCKEN, Daniel (Hrsg.): *Sprache und Kolonialismus. Eine interdisziplinäre Einführung zu Sprache und Kommunikation in kolonialen Kontexten*. Berlin: De Gruyter, S. 147-168.

STRÖHLE, Claudius (2017): *Migrationsschule. Wie SchülerInnen lernen zwischen Uns und den Anderen zu unterscheiden*. Innsbruck: Innsbruck University Press.

SUSSMANN, Robert W. (2014): *The Myth of Race. The troubling persistence of an unscientific Idea*. Cambridge: Harvard University Press.

TEBBICH, Heide/ SATLOW, Hannah (2021): *Jahresbericht 2020*. Wien: BAOBAB.

TORRES, Patricia Baquero (2008): *Kultur und Geschlecht in der Interkulturellen Pädagogik. Eine postkoloniale Re-Lektüre*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- (2012): Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: REUTER, Julia/ KARENTZOS, Alexandra (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Wiesbaden: Springer, S. 315-326.

UNESCO. Global Education Monitoring Report Team (2021): Global education monitoring report summary 2021/2: non-state actors in education: who chooses? Who loses? Paris: UNESCO.

VAN DER HEYDEN, Ulrich (2007): Die geographische Entdeckung Afrikas und der deutsche Kolonialismus. In: VAN DER HEYDEN, Ulrich/ ZELLER, Joachim (Hrsg.): Kolonialismus hierzulande. Spurensuche in Deutschland. Erfurt: Sutton, S. 99-103.

VAN DER HEYDEN, Ulrich/ ZELLER, Joachim (2007) (Hrsg.): Kolonialismus hierzulande. Spurensuche in Deutschland. Erfurt: Sutton.

VAN DIJK, Teun. A (2001): Multidisciplinary CDA: a plea for diversity. In: WODAK, Ruth/ MEYER, Michael (Hrsg.): Methods of Critical Discourse Analysis. London: Sage Publication, S. 95-120.

VAN DIJK, Lutz (2004): Die Geschichte Afrikas. Frankfurt am Main: Campus.

VOGL, Ulrike (2012): Multilingualism in a Standard Language Culture. In: MOLINER, Oliver/ VOGL, Ulrike/ HÜNING, Matthias: Standard Languages and Multilingualism in European History. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, S. 1-43.

WALGENBACH, Katharina (2008): Whiteness Studies als kritisches Paradigma für die historische Gender- und Bildungsforschung. In: GIPPERT, Wolfgang/ GÖTTE, Petra/ KLEINAU, Elke (Hrsg.): Transkulturalität. Gender- und bildungshistorische Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 45-66.

WENDT, Reinhard (2016): Vom Kolonialismus zur Globalisierung. Europa und die Welt seit 1500. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

WOLLARD, Kathryn A. (2004): Codeswitching. In: DURANTI, Allesandro (Hrsg.): A companion to Linguistic Anthropology. Massachusetts/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing Ltd, S. 73-94.

WOLLRAD, Eske (2010): Getilgtes Wissen. Überschriebene Spuren. Weiße Subjektivierungen und antirassistische Bildungsarbeit. In: BRODEN, Anne/ MECHERIL, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 141-162.

YALÇIN, Cem Serkan (2015): Psychologie des Rassismus. In: MARSHKE, Britta/ BRINKMANN, Heinz Ullrich (Hrsg.): „Ich habe nichts gegen Ausländer, aber...“. Alltagsrassismus in Deutschland. Berlin: Lit, S. 67-92.

YOUNG, Robert. J. C. (2016): Postcolonialism. An historical Introduction. West Sussex: John, Wiley & Sons.

ZELLER, Joachim (2007): Heldenmale, Mahnmale, Gräber. Zwischen Wilhelmshaven und München – (post-)koloniale Erinnerungskultur in Deutschland. In: VAN DER HEYDEN,

Ulrich/ ZELLER, Joachim (Hrsg.): Kolonialismus hierzulande. Spurensuche in Deutschland.
Erfurt: Sutton, S. 267-