



universität  
wien

# MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Die Heterogenität des Soziologischen. Eine Reise von kritischen Theorien der Soziologie der Gesellschaftstransformation zu antikolonialer Wissensproduktion an indigenen Universitäten

verfasst von | submitted by

Vincent Pascal Kretschmer BA

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

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |  
Degree programme code as it appears on the  
student record sheet:

UA 066 905

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree pro-  
gramme as it appears on the student record  
sheet:

Masterstudium Soziologie

Betreut von | Supervisor:

Ass.-Prof. Emma Dowling BA MSc MRes PhD



*„In the beginning is the scream. We scream.“*

*(Holloway 2005:1)*

*„Wir sind die einzigen, die einen absoluten Unterschied machen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Alle anderen, ob Chinesen oder Amerindianer, Azande oder Barouya, können dagegen in unseren Augen nicht wirklich trennen zwischen dem, was Erkenntnis, und dem, was Gesellschaft ist; zwischen dem, was Zeichen, und dem, was Sache ist; zwischen dem, was von der Natur als solcher kommt und dem, was ihre jeweilige Kultur verlangt. Was sie auch tun, wie angepaßt, geregelt, funktional sie auch sein mögen, sie bleiben diesem Irrtum verhaftet – Gefangene des Sozialen und der Sprache. Was wir auch tun, wie kriminell, wie imperialistisch wir auch sein mögen, wir entkommen dem Gefängnis des Sozialen und der Sprache und erhalten Zugang zu den Dingen selbst, denn uns steht eine Pforte offen: die wissenschaftliche Erkenntnis.“*

*(Latour 1995:133–34)*

# Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                          |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INHALTSVERZEICHNIS</b>                                                                                | <b>3</b>  |
| <b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b>                                                                             | <b>6</b>  |
| <b>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS</b>                                                                             | <b>7</b>  |
| <b>GLOSSAR</b>                                                                                           | <b>9</b>  |
| <b>ABSTRACT (DEUTSCH):</b>                                                                               | <b>11</b> |
| <b>ABSTRACT (ENGLISH):</b>                                                                               | <b>13</b> |
| <b>DANKSAGUNG</b>                                                                                        | <b>15</b> |
| <b>1. EINLEITUNG</b>                                                                                     | <b>16</b> |
| <b>1.1. Struktur der Arbeit</b>                                                                          | <b>20</b> |
| <b>1.2. Methodologische Notiz</b>                                                                        | <b>23</b> |
| <b>TEIL 1: DIE SOZIOLOGIE DER GESELLSCHAFTSTRANSFORMATION IN EINER<br/>KONTROVERSEN DEBATTE</b>          | <b>27</b> |
| <b>2. DIE GESCHICHTE DER SOZIOLOGIE DER GESELLSCHAFTSTRANSFORMATION IM<br/>DEUTSCHSPRACHIGEN DISKURS</b> | <b>27</b> |
| <b>3. DIE SOZIOLOGISCHE IMAGINATION</b>                                                                  | <b>32</b> |
| <b>3.1. Die soziologische Imagination als Brille auf die Gesellschaft</b>                                | <b>32</b> |
| <b>3.2. Eine Perspektive auf moderne Gesellschaften</b>                                                  | <b>34</b> |
| <b>3.3. Epistemische Strategien der Gesellschaftstransformation</b>                                      | <b>37</b> |
| <b>3.4. Rezeptionsgeschichte</b>                                                                         | <b>39</b> |

|                                                                                                                            |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.   ÖFFENTLICHE SOZIOLOGIE</b>                                                                                         | <b>42</b>  |
| <b>4.1.   Konstitutive Dimensionen der öffentlichen Soziologie</b>                                                         | <b>42</b>  |
| 4.1.1.   Wissenskulturen der neoliberalen Universität                                                                      | 43         |
| 4.1.2.   Die soziologische Arbeitsteilung                                                                                  | 45         |
| 4.1.3.   Die Stellung der Soziologie zur Gesellschaft                                                                      | 48         |
| <b>4.2.   Wissenshierarchien und die Epistemologie der öffentlichen Soziologie</b>                                         | <b>49</b>  |
| <b>4.3.   Rezeptionsgeschichte</b>                                                                                         | <b>53</b>  |
| 4.3.1.   Die öffentliche Soziologie im deutschsprachigen Raum                                                              | 54         |
| 4.3.2.   Dekoloniale öffentliche Soziologie                                                                                | 56         |
| <b>5.   ÖFFENTLICHE SOZIOLOGIE ZWISCHEN GESELLSCHAFTLICHER TRANSFORMATION<br/>UND REPRODUKTION GLOBALER UNGLEICHHEITEN</b> | <b>66</b>  |
| <b>5.1.   Zwei Visionen der Soziologie der Gesellschaftstransformation</b>                                                 | <b>66</b>  |
| <b>5.2.   Eine abwesenheitssoziologische Kritik</b>                                                                        | <b>70</b>  |
| <b>5.3.   Denkbare Alternativen einer Soziologie der Gesellschaftstransformation</b>                                       | <b>75</b>  |
| <b>TEIL II: KOLLEKTIVE SOZIOLOGISCHE WISSENSPRODUKTION UND ANTIKOLONIALE<br/>PRAXIS IN INDIGENEN UNIVERSITÄTEN</b>         | <b>77</b>  |
| <b>6.   EPISTEMISCHE UNTERDRÜCKUNG IN DER SOZIOLOGIE UND DARÜBER HINAUS</b>                                                | <b>77</b>  |
| <b>6.1.   Epistemische Unterdrückung in der Zone des Nicht-Seins</b>                                                       | <b>78</b>  |
| <b>6.2.   Wissensproduktion zwischen Epistemiziden und internem Kolonialismus</b>                                          | <b>81</b>  |
| <b>6.3.   Modi epistemischer Unterdrückung in der soziologischen Wissensproduktion</b>                                     | <b>85</b>  |
| <b>7.   FALLBEISPIEL: INDIGENE UNIVERSITÄTEN IN MEXIKO</b>                                                                 | <b>93</b>  |
| <b>7.1.   Historischer Kontext der indigenen Hochschulbildung in Mexiko</b>                                                | <b>97</b>  |
| <b>7.2.   Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca</b>                                                                       | <b>106</b> |
| 7.2.1. <i>Comunalidad</i> und indigene Identität                                                                           | 109        |
| 7.2.2.   Eine kurze kommunale Bildungsgeschichte Oaxacas                                                                   | 116        |

|             |                                                                                                                                    |            |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 7.2.3.      | Die komplexe Gründungsgeschichte der UACO zwischen Landes- und indigener Kommunalpolitik                                           | 122        |
| 7.2.4.      | Universitäre Bildung und akademische Wissensproduktion am <i>Centro Universitario Comunal</i> in <i>Guelatao de Juárez</i>         | 128        |
| <b>7.3.</b> | <b>Universidad Campesina Indígena en Red, Zautla, Puebla</b>                                                                       | <b>139</b> |
| 7.3.1.      | Die Sozial- und Bildungsgeschichte der Sierra Norte de Puebla                                                                      | 141        |
| 7.3.2.      | Die Entstehungsgeschichte der Universität                                                                                          | 145        |
| 7.3.3.      | Epistemologische Rahmungen der Universität, „die keine Universität ist, aber doch eine ist, obwohl sie etwas anderes sein will...“ | 148        |
| 7.3.4.      | Bildungs- und Forschungspraxis an der UCIREN                                                                                       | 152        |
| <b>7.4.</b> | <b>Fazit: Kontrastierende Modelle der Dekolonialisierung akademischer Wissensproduktion</b>                                        | <b>163</b> |
| <b>8.</b>   | <b>DIE SOZIOLOGIE DER GESELLSCHAFTSTRANSFORMATION IM DIALOG MIT INDIGENEN UNIVERSITÄTEN</b>                                        | <b>172</b> |
| <b>8.1.</b> | <b>Indigene Universitäten als deprofessionalisierte öffentliche Soziologie</b>                                                     | <b>173</b> |
| <b>8.2.</b> | <b><i>Quo vadis</i>, professionelle Soziologie?</b>                                                                                | <b>179</b> |
| <b>9.</b>   | <b>LITERATUR</b>                                                                                                                   | <b>186</b> |

# Abbildungsverzeichnis

|                                                                                                                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Abbildung 1:</b> Schematisierung der soziologischen Brille nach C.W. Mills (Kemple und Mawani 2009:230).                                                                                 | 33  |
| <b>Abbildung 2:</b> Die soziologische Arbeitsteilung, aufgeteilt nach Form des produzierten Wissens und dem adressierten Publikum nach Burawoy (2005a:11).                                  | 45  |
| <b>Abbildung 3:</b> Ausschnitt des Eintrags: "DGS goes public - öffentliche Soziologie" der Webseite der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (Deutsche Gesellschaft für Soziologie 2024). | 55  |
| <b>Abbildung 4:</b> Tabellarischer Vergleich der dekolonialen Kritiken an der öffentlichen Soziologie; eigene Elaboration.                                                                  | 64  |
| <b>Abbildung 5:</b> Tabellarischer Vergleich zwischen soziologischer Imagination und öffentlicher Soziologie; eigene Elaboration.                                                           | 69  |
| <b>Abbildung 6:</b> Tabellarische Darstellung der epistemischen Unterdrückung und deren Auswirkungen auf die soziologische Wissensproduktion; eigene Elaboration.                           | 92  |
| <b>Abbildung 7:</b> Karte der fünf bundesstaatlich unterteilten Regionen Oaxacas (Instituto de Órganos Históricos de Oaxaca 2024).                                                          | 112 |
| <b>Abbildung 8:</b> Karte aller Centros Universitarios Comunales der Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca; von der UACO zur Verfügung gestellt.                                           | 124 |
| <b>Abbildung 9:</b> Die Ludothek in Guelatao de Juárez als Klassenraum des CUC; Foto: Edna Roque.                                                                                           | 132 |
| <b>Abbildung 10:</b> Diagramm zur Systematisierung der Bildungspraxis am CUC Guelatao der UACO; eigene Elaboration.                                                                         | 137 |
| <b>Abbildung 11:</b> Karte des Bundesstaats Puebla mit einem Fokus auf die Sierra Norte de Puebla (Ferro, Wrigth Carr, und Contreras Soto 2012:74).                                         | 143 |
| <b>Abbildung 12:</b> Diagramm zur Systematisierung der Bildungspraxis an der UCIREN; eigene Elaboration.                                                                                    | 158 |
| <b>Abbildung 13:</b> Mural der Mensa und Küche des CESDER; Foto des Autors.                                                                                                                 | 160 |
| <b>Abbildung 14:</b> Tabellarischer Vergleich zwischen der Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca und der Universidad Campesina Indígena en Red; eigene Elaboration.                        | 169 |

# Abkürzungsverzeichnis

**ASA:** American Sociological Association (dt. Amerikanische Soziologische Gesellschaft)

**BIC:** Bachilleratos Integrales Comunitarios (dt. Integrale Kommunitäre Bachilleratos)

**CESDER:** Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (dt. Zentrum für Studien der ländlichen Entwicklung)

**CESIK:** Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoiyom (dt. Zentrum höherer indigener Studien)

**CGEIB:** Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (dt. General-Koordination der interkulturellen und zweisprachigen Erziehung)

**CMPIO:** Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (dt. Koalition indigener Lehrkräfte und Förderer\*innen aus Oaxaca)

**CNDH:** Comisión Nacional de los Derechos Humanos (dt. Nationale Menschenrechtskommission)

**CUC:** Centro Universitario Comunal (dt. Kommunales Universitäres Zentrum)

**DGEI:** Dirección General de Educación Indígena (dt. Generaldirektion für indigene Bildung)

**DGS:** Deutsche Gesellschaft für Soziologie

**EBB:** Educación Bilingüe y Bicultural (dt. Zweisprachige und Bikulturelle Bildung)

**EZLN:** Ejército Zapatista de Liberación Nacional (dt. Zapatistische Nationale Befreiungsarmee)

**FAPATUX:** Fábricas de Papel Tuxtepec (dt. Papierfabriken Tuxtepec)

**ISIA:** Instituto Superior Intercultural Ayuuk (dt. Höheres Interkulturelles Institut Ayuuk)

**ISA:** International Sociological Association (dt. Internationale Soziologische Gesellschaft)

**NAFTA:** North American Free Trade Agreement (dt. Nordamerikanisches Freihandelsabkommen)

**OIT:** Organización Independiente Totonaca (dt. Unabhängige Totonakische Organisation)

**ODRENASIJ:** Organización por la Defensa de los Recursos Naturales de la Sierra Juárez (dt. Organisation für den Schutz der natürlichen Ressourcen der Sierra Juárez)

**PRI:** Partido Revolucionario Institucional (dt. Partei der institutionalisierten Revolution)

**PTEO:** Plan de la Transformación de la Educación de Oaxaca (dt. Plan für die Transformation des Bildungswesens in Oaxaca)

**SCJN:** Suprema Corte de Justicia de la Nación (dt. Oberster Gerichtshof der Nation)

**SCI:** Secundarias Comunitarias Indígenas (dt. Indigene Kommunitäre Sekundarschulen)

**SEP:** Secretaría de Educación Pública (dt. Öffentliches Bildungsministerium)

**SNTE:** Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (dt. Nationale Gewerkschaft der Bildungsarbeiter\*innen)

**Tosepan:** Cooperativa Agropecuaria Regional Tosepan Titaniske (dt. Regionale Agrar- und Viehzuchtgenossenschaft Tosepan Titaniske)

**UABJO:** Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (dt. Autonome Universität Benito Juárez Oaxacas)

**UACO:** Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (dt. Autonome Kommunale Universität Oaxacas)

**UICEM:** Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltepetl (dt. Kommunale Interkulturelle Universität des Cempoaltepetl)

**UCIRED:** Universidad Campesina Indígena en Red (dt. Ländliche Indigene Universität im Netz)

**UyC:** Usos y Costumbres (dt. Bräuche und Gewohnheiten)

# Glossar

**Artilugio:** Ein Begriff, der an der Universidad Campesina en Red Indígena verwendet wird, um ihren Modus der Wissensproduktion innerhalb des Studiengangs zu beschreiben. Artilugiar beschreibt die Wissensproduktion im Dialog mit anderen Personen in der Lerngemeinschaft. Artilugios sind kollektive Wissensartefakte, welche über die Responsivität zum Anderen konstituiert werden und ihren Wert in den situativen Zusammentreffen der Lerngemeinschaft finden.

**Asamblea Comunitaria:** Das höchste Entscheidungsgremium der indigenen Gemeinden nach den Prinzipien der Usos y Costumbres. Die Versammlung basiert auf dem demokratischen und partizipativen Dialog zur Konsensfindung für zentrale Angelegenheiten der Gemeinden und zur Ernennung kommunaler Autoritäten.

**Caciquismo:** Ein soziales und politisches System, in dem Kazik\*innen bedeutende Macht und Kontrolle über eine bestimmte Gemeinschaft oder Region ausüben. Sie fungieren als Verwalter\*innen zwischen der spanischsprachigen und indigenen Bevölkerung und kontrollieren oftmals die ökonomische Produktion und politische Ordnung. Ursprünglich etablierte sich dieses System in Mexiko nach der Unabhängigkeit im 19. Jahrhundert und entwickelte sich in vielen ländlichen Regionen, einschließlich der Sierra Norte de Puebla, als Instrument zur Kontrolle der indigenen Bevölkerung durch spanischsprachige Eliten.

**Comunalidad:** Ein Konzept, welches die alltäglichen und gelebten Praktiken indigener Gemeinden in Oaxaca, Mexiko beschreibt. Die zentralen Charakteristika des Konzepts sind das kommunale Territorium, die kommunale Organisation, kommunale Arbeit und das kommunale Wohlergehen. Sie stellt den Ausgangspunkt der kommunalen Bildung dar und ist das zentrale Bildungs- und Forschungsprinzip der Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca.

**Compartencia:** Ein zentraler Begriff im Kontext der Comunalidad, der gelebten Praxis indigener Gemeinden in Oaxaca, Mexiko. Er beschreibt ein Prinzip des kollektiven Teilens und der Reziprozität, das in den sozialen und kulturellen Werten dieser Gemeinden verankert ist. Er beinhaltet sowohl die kommunale Arbeit, die gemeinschaftlichen Feiern und die dialogische Wissensvermittlung.

**Indigene Universitäten:** Hochschuleinrichtungen, welche sich explizit an indigene Studierende richten und sich um indigene Wissenssysteme zentrieren. Sie stellen ein heterogenes Feld dar, zwischen Projekten staatlicher Bildungspolitik und autonomen Initiativen, zeichnen sich jedoch in ihrer Positionierung für die indigene Bevölkerung als historisch marginalisierte Bevölkerungsgruppe aus und somit durch eine geteilte epistemische Lage. In dieser Arbeit werden die Universidad

Autónoma Comunal de Oaxaca und Universidad Campesina en Red Indígena als Fallbeispiele indigener Universitäten dargestellt.

**Sierra Norte de Puebla:** Geographische Region des Bundesstaats Puebla, in welcher sich die Universidad Campesina en Red Indígena mit ihrem Sitz in Zautla verortet.

**Sierra de Juárez:** Geographische Region des Bundesstaats Oaxaca, in welcher sich das dargestellte Centro Universitario Comunal der Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca mit seinem Sitz in Guelatao de Juárez verortet.

**Sistema de Cargos:** Das zentrale Element der indigenen Selbstregierung in Oaxaca, Mexiko, welches zudem eng mit der Comunalidad verwoben ist. Es handelt sich um ein ehrenamtliches und stufenartig aufgebauten Rotationssystem, in welchem Gemeindemitglieder verschiedene kommunale Ämter und Aufgaben zeitweise übernehmen.

**Tequio:** Ein Teil der kommunalen Arbeit in den Prinzipien der Comunalidad, welcher ehrenamtliche und unbezahlte Gemeinschaftsarbeit bezeichnet, die zum kollektiven Wohlergehen beiträgt. Diese Arbeit wird über das Sistema de Cargos und im Asamblea Comunitaria organisiert und muss von allen Gemeindemitgliedern geleistet werden.

**Usos Y Costumbres:** Ein in Mexiko verwendeter Begriff, um die Formen der politischen und sozialen Organisation indigener Gemeinden zu beschreiben. Als rechtlich anerkannte Form der Selbstregierung stellen die Usos y Costumbres ein zentrales Instrument der Autonomie indigener Gemeinden in Oaxaca dar.

## Abstract (Deutsch):

Während sich soziologische Diskurse seit langem mit gesellschaftlichem Wandel befassen, haben neuere dekoloniale Kritiken dessen traditionelle Ansätze herausgefordert. Die Entstehung indigener Universitäten in Lateinamerika bietet eine neue Perspektive auf autonome und alternative Wissensproduktion, die westliche Diskurse über epistemische Dekolonisierung in Frage stellt. Diese Masterarbeit zeigt, wie die Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) und die Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED) als indigene Universitäten die soziologische Wissensproduktion neu formulieren, indem sie diese in den gelebten Erfahrungen des indigenen antikolonialen Widerstands begründen und zugleich die Soziologie der Gesellschaftstransformation informieren.

Die Arbeit untersucht zunächst die historische Perspektive der Soziologie der gesellschaftlichen Transformation innerhalb des deutschsprachigen Diskurses und geht dann auf die soziologische Imagination und die öffentliche Soziologie als dessen Schlüsselkonzepte ein. Es wird ein Überblick über die Soziologische Imagination gegeben, wobei die zentralen Säulen, die normativen Grundlagen, die epistemischen Strategien der Gesellschaftstransformation und die Rezeption im Mittelpunkt stehen. Anschließend wird die Öffentliche Soziologie, ihre konstitutiven Dimensionen, ihre epistemische Struktur, ihre Konzeptualisierung der Gesellschaftstransformation und ihre Rezeptionsgeschichte analysiert. Der erste Teil schließt mit einer vergleichenden Analyse beider Konzepte ab und zeigt auf, wie sie Monokulturen des Wissens produzieren und welches Potenzial in diesen Diskursen für eine neue, kritische Konzeption der Soziologie der Gesellschaftstransformation liegt.

Zweitens wird für die epistemische Unterdrückung als Bindeglied zwischen den epistemischen Privilegien der genannten Konzepte und den Herausforderungen der indigenen Universitäten auf ihrem Weg zu einer autonomen Wissensproduktion argumentiert. Sie führt die Zone des Nicht-Seins, die Epistemizide und den internen Kolonialismus ein, um die historischen und aktuellen Spaltungen innerhalb der Geopolitik des akademischen Wissens zu verstehen und die Auswirkungen der langanhaltenden Effekte des Kolonialismus auf die Wissensproduktion zu erfassen. Anschließend wird diese Heuristik angewandt, um verschiedene Ordnungen epistemischer Unterdrückung innerhalb der soziologischen Wissensproduktion zu identifizieren und damit aufzuzeigen, wie die Unterdrückung indigenen Wissens die Grundlage für globale Wissenshierarchien bildet, die das soziologische Denken und akademischen Wissensstrukturen prägen.

Drittens werden zwei indigene Universitäten und ihre antikoloniale Praxis der akademischen Wissensproduktion untersucht. Nach einem allgemeinen Überblick über das Thema wird die doppelte Geschichte der indigenen Bildungspolitik in Mexiko als Strategie zur ‚Zivilisierung‘ der indigenen

Bevölkerung und als nationalstaatliches Instrument zur Modernisierung nachgezeichnet, um aufzuzeigen, dass diese Bemühungen mit umfassenderen Prozessen der Rassifizierung, Kolonisierung und Patriarchisierung verbunden sind. Nichtsdestotrotz wird unterstrichen, dass diese Entwicklungen für die Entstehung indigener Universitäten notwendig waren. Anschließend werden mit Hilfe ethnographischer Methoden die UACO und die UCIREN als Fallbeispiele für indigene Universitäten untersucht. Die Arbeit argumentiert einerseits für die UACO als indigene Universität, die hegemoniale akademische Praktiken kritisch hinterfragt und herausfordert. Indem sie sich auf indigene Diskurse der Comunalidad stützt, bietet sie durch ihre horizontalen Organisationsstrukturen, ihr kommunales Lernen und ihre kommunale Forschung, die in lokalen Kämpfen für indigene Rechte verankert ist, eine neue Vision der akademischen Wissensproduktion, die auf indigenen Kosmologien beruht. Andererseits wird dargestellt, dass die UCIREN eine ephemere Universität repräsentiert, die auf der Befreiungspädagogik, den Lerngemeinschaften, der Produktion von Artilugios als situativen Wissensartefakten und ihrem Ziel, Akteure eines radikalen sozialen Wandels auszubilden, basiert. Anschließend werden beide Ansätze miteinander verglichen, wobei die epistemische Unterdrückung, die Konzeptualisierung alternativer Wissensproduktion und die Gesellschaftstransformation im Zentrum der Analyse stehen.

Viertens schließt die Arbeit mit einem Argument für indigene Universitäten als deprofessionalisierte öffentliche Soziologie ab, die autonome und antikoloniale Wissensproduktion in den Mittelpunkt stellt. Folgend werden die Auswirkungen dieses Konzepts auf die professionalisierte Soziologie erörtert. Sie unterstreicht die Notwendigkeit einer Ethik des Nicht-Wissens in professionalisierten soziologischen Diskursen und betont, dass die Anerkennung der Praktiken antikolonialer Bewegungen als eigenständige Theorien von entscheidender Bedeutung für eine Auseinandersetzung mit historisch abwesenden und unsichtbaren Wissensformen ist. Schließlich wird festgehalten, dass die Disziplin durch einen systematischen Dialog unter Anwendung pluritopischer Hermeneutik mit indigenen Universitäten zu neuen Formen des Denkens und der Imagination von soziologischer und akademischer Wissensproduktion wie zur Gesellschaftstransformation durch eine antikoloniale und kritische Brille beitragen kann.

## Abstract (English):

While sociological discourses have long engaged with societal transformation, recent decolonial critiques have challenged traditional approaches. The emergence of Indigenous Universities in Latin America offers a new perspective on autonomous and alternative knowledge production that challenges Western discourses of epistemic decolonisation. This MA-thesis shows how the *Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca* (UACO) and *Universidad Campesina Indígena en Red* (UCIRED) as Indigenous Universities reframe sociological knowledge production by grounding it in the lived experiences of Indigenous anticolonial resistance, while similarly informing the Sociology of Societal Transformation.

The thesis first examines the historical perspective of the Sociology of Societal Transformation within the German-speaking discourse and then moves on to the *Sociological Imagination* and *Public Sociology* as key concepts of the discourse. It provides an overview of the Sociological Imagination, focusing on its central pillars, normative foundations, epistemic strategies for societal transformation, and history reception. Then, it analyses the Public Sociology, its constitutive dimensions, epistemic structure, conceptualisation of societal transformation and reception. The first part closes with a comparative analysis of both concepts, subsequently identifying how they produce monocultures of knowledge as well as their potential for a new, critical conception of the Sociology of Societal Transformation.

Secondly, it argues for epistemic oppression as a connecting dot between the epistemic privileges of the aforementioned concepts and the challenges from which Indigenous Universities part their journey to autonomous knowledge production. It introduces the Zone of Non-Being, Epistemicides, and Internal Colonialism to account for the historical and current divisions within the geopolitics of academic knowledge and grasp the impact of the long-lasting effects of colonialism on knowledge production. It then applies this heuristic to identify different orders of epistemic oppression within the sociological knowledge production, thereby revealing how the suppression of Indigenous knowledge has been foundational to global knowledge hierarchies that shape sociological thought.

Thirdly, it examines two different Indigenous Universities and their anticolonial praxis of academic knowledge production. Beginning with a general overview on the subject, it then traces the dual history of Indigenous education policies in Mexico as strategies to ‘civilize’ Indigenous populations and a nation-state tool for modernization to demonstrate that these efforts are connected to broader processes of racialisation, colonisation, and patriarchisation. However, it maintains that these processes were essential for the emergence of Indigenous Universities. Next, drawing on

ethnographic methods, it examines the UACO and UCIREN as case studies on Indigenous Universities. It argues for the UACO as Indigenous University that disrupts hegemonic academic practices. Centring on Indigenous discourses of *Comunalidad* (Communality) through their horizontal organizational structures, communal learning, and research grounded in local fights for Indigenous rights, they offer a new vision of academic knowledge production grounded in Indigenous cosmologies. Additionally, it proposes that the UCIREN represents an ephemeral university based on the pedagogy of liberation, learning communities, the production of *Artifugios* as situational knowledge artefacts and their aim to form agents of radical social change. It then compares both approaches, recurring to the notion of epistemic oppression, the conceptualisation of alternative knowledge production and societal transformation.

Fourthly, the thesis concludes with an argument for Indigenous Universities as deprofessionalised public sociology that centres autonomous and anticolonial knowledge production. Followingly, it discusses the implication of this concept for professionalised sociology. It highlights the necessity of ethics of not knowing in professionalised sociological discourses and emphasises that acknowledging the practices of anticolonial movements as theories in their own right is crucial to engage meaningfully with historically absent and invisible forms of knowledge. Lastly, it maintains that by engaging in a systematic dialogue through pluritopic hermeneutics with Indigenous Universities, the discipline can contribute to new forms of thinking and imagining sociological and academic knowledge production, and societal transformation through an anticolonial and critical lens.

# Danksagung

Diese Abschlussarbeit ist nicht nur ein Teil meiner Reise durch die soziologische Welt, sondern markiert auch einen wichtigen Teil meines Lebensweges. Ich möchte mich bei allen bedanken, die mich während dieser Zeit begleitet haben.

Ein besonderer Dank gilt meinen Eltern, die es mir erst ermöglicht haben, diesen Bildungsweg zu beschreiten, mich auf all den Auf und Abs diesen Weges begleitet haben, mir einen soziologischen Blick auf die Welt mitgaben und mich auch während dieser Arbeit undenkbar unterstützt haben: Christian und Sabine. Ebenso danke ich meinen Großeltern, Alicia, Dietrich und Ulrike, die mir mit ihrer Hilfe und Zuwendung in vielerlei Hinsicht stets Kraft und Motivation gegeben haben. Liebe Oma, auch wenn du sie nicht mehr lesen kannst, ist diese Arbeit für dich. Meinen Schwestern, Elena, Lucía und Sofía, danke ich dafür, dass sie in den Stunden, in denen nichts an der Arbeit voranging, immer für eine eingeladene Ablenkung gesorgt haben. Ein großes Dankeschön gilt auch Edna, die mich nicht nur bei meiner ethnographischen Forschung begleitet hat und bei der Erstellung dieser Arbeit eine wichtige Hilfe war, sondern vor allem zu jeder Tages- und Nachtzeit für mich da war. Danke auch an alle Freund\*innen, mit denen ich mich über meine Arbeit austauschen konnte, insbesondere an Moritz für sein hilfreiches Feedback in letzter Minute. Es ist ein Privileg, mein Leben mit euch teilen zu dürfen.

Mein Dank gilt zudem meinen akademischen Betreuer\*innen. Allen voran Emma Dowling, meine Betreuerin an der Universität Wien, die mich in all meinen Anliegen stets unterstützte, immer hilfreiches Feedback bot, sich auf mein unkonventionelles Vorhaben einließ und mir eine große Freiheit im Arbeitsprozess gewährte. Zudem bedanke ich mich ganz herzlich bei John Holloway von der *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* und Inés Durán Matute vom *Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Occidente* in Guadalajara, die meinen Forschungsaufenthalt in Mexiko ermöglichten und diese Arbeit durch den Austausch mit kritischen Perspektiven bereicherten.

Auch bei all jenen Personen, die mir mit ihrer fachlichen Expertise, ihren Kontakten und persönlichen Ratschlägen zur Seite standen, bedanke ich mich ganz herzlich. Nicht zuletzt gilt mein Dank all jenen, die mich herzlich in Guelatao de Juárez, an der UACO und an der UCIREN aufgenommen haben, sich auf ausgedehnte Gespräche mit mir einließen und mich herzlich in ihre Gemeinschaften einluden.

Ohne euch wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Danke!

# 1. Einleitung

*Als ich im Juli 2024, die Regensaison hatte gerade begonnen, am frühen Nachmittag und nach einer zwanzigstündigen und kräftezehrenden Busreise in einem kleinen taxi colectivo saß, auf dem Beifahrersitz, eingezwängt zwischen der Autotür und einer weiteren Passagierin, mit der ich mir ein und denselben Sitz teilte und die, wie sich später herausstellen sollte, eine junge Anthropologin war, und mir der Wind der Sierra de Juárez ins Gesicht wehte, gingen mir viele Gedanken durch den Kopf. Ich war gerade auf dem Weg nach Guelatao, einem kleinen Bergdorf in der Sierra, auf Einladung von Nadia und Gustavo, die dort das Zentrum einer indigenen Universität leiten und stark darauf insistierten, dass die einzige Form ist, ihr Projekt wirklich zu verstehen, dieses persönlich kennenzulernen. Es war ein sonniger Tag mit einer blühenden Landschaft, die an uns vorbeirauschte, als der Taxifahrer, aus Eile oder um möglichst viele Passagiere zu befördern, in beachtlichem Tempo die Serpentine hinaufjagte – eine übliche Praxis der Bewohner\*innen der Region, wie ich später erfahren sollte. Ich war nicht alleine, neben der jungen Anthropologin aus Mexiko-Stadt, die ein nahegelegenes Dorf besuchte, fanden sich auf der Rückbank noch zwei weitere ältere Damen und ein großes Paket, das sie trennte; Einkäufe, die sie aus Oaxaca de Juárez, der Landeshauptstadt des Bundesstaats, von der aus wir aufgebrochen sind, erworben hatten und ihren Verwandten brachten, wie sie uns erzählten. Wir vier waren alle ortsfremd, und so verwandelte sich der Taxifahrer zu einem Fremdenführer, der uns über diese Region berichtete; die Bedeutung der Versammlung für die indigenen Gemeinden, der kollektive Besitz all jener Berge und Wälder, die wir mit unseren Augen sahen und vom Tequio als Kern des alltäglichen kommunalen Lebens in der Sierra de Juárez. All das erweckte in mir eine Nostalgie, so erinnerte mich die bergige Landschaft und vielen Serpentine an meine Kindheit am Bodensee, eine gänzlich andere, aber doch auf eine unerklärliche Weise so gleiche Region, und zugleich eine große Imaginationskraft und die Vorstellung, eine Reise in das Ungewisse zu beginnen und eine neue Welt kennenzulernen, von der ich mir, im Gespräch auf Konferenzen und Universitäten, viel ausgemalt hatte und die mir trotzdem, nachdem ich nun endlich fast in Guelatao angekommen war, so fremd erschien.*

*Doch wie kam ich überhaupt in dieses Taxi, das ich mich in diese abgelegene Bergregion bringen sollte? Die Reise, die ich unternahm, und die ihren Ausgangspunkt mit der Ankunft in Guelatao zu nehmen schien, begann schon deutlich früher. Vermutlich auf einer der vielen Bänke des Hörsaals 1 im Neuen Institutsgebäude der Universität Wien, an der ich im Herbst 2018 die erste Vorlesung meines Soziologiestudiums besuchte. Mit dem Studium sollte für mich ein zunehmendes und stetig wachsendes Interesse an der Frage nach der Gesellschaftstransformation und der Rolle der Soziologie in diesem Unterfangen einhergehen. Diese Arbeit ist Ausdruck dieser Reise, mitsamt einer Hoffnung in die Soziologie als Disziplin und zugleich einem Schrei des Widerstands angesichts eines unglaublichen Wissenskorpus, welchen die akademischen Diskurse systematisch unberücksichtigt lassen. Sie ist nicht nur ein Versuch, diese Gefühle zu artikulieren, sondern auch ein integraler Bestandteil meiner eigenen Identitätssuche, als deutsch-mexikanischer Soziologe an einer österreichischen Universität, mit der Empfindung, dass nur ein Teil meines*

*Seins in der akademischen Welt einen Platz findet, dass, wenn ich mir die soziologische Brille aufsetze und in den Spiegel trete, die Hälfte meines Körpers unsichtbar ist.*

Die rezenten Debatten um die Dekolonialisierung der Universität (Bhambra, Gebrial, und Nişancıoğlu 2018) wie der Soziologie (Gutiérrez Rodríguez, Boatcă, und Costa 2016) sind Ausdruck einer ungleichen Repräsentation unterschiedlicher Wissenssysteme innerhalb der Disziplin, welche zunehmend auch in deutschsprachigen Diskursen ankommen (Boatcă, Farzin, und Go 2018; Holzinger 2019; Kastner 2016; Leanza und Paul 2021; Meinhof 2021; Meinhof und Boatcă 2022; Ruvituso, Santos, und Oettler 2024). Zugleich bleibt das Thema der Gesellschaftstransformation durch die Soziologie ein Dauerbrenner, welches in den Debatten um öffentliche Soziologie, den partizipativen Sozialwissenschaften und den Re-Konzeptualisierung der Beziehung zwischen Soziologie und Gesellschaft angesichts beständiger Wissenshierarchien einen neuen Aufschwung erfährt (Aulenbacher u. a. 2017; Selke u. a. 2023). Dennoch betten sie sich in einen globalen soziologischen Diskurs ein, welcher unzureichend auf epistemische Privilegien reflektiert, sowohl inner- als auch außerhalb akademischer Strukturen, das Produkt einer globalen Hierarchisierung des Wissens, was zu einer systematischen Auslöschung von Wissensformationen abseits der okzidentalen Rationalität führte. Angesichts der bis heute andauernden Kompliz\*innenschaft der Soziologie mit dem kolonialen Erbe Europas, über die Naturalisierung rassistischer, kolonialer und patriarchaler Differenzen, bedarf es einer grundlegenden Revision der Art und Weise, in der soziologisches Wissen produziert wird.

Die Entstehung indigener Universitäten mit dem Ende des 20. Jahrhunderts in Lateinamerika bieten einen Kontrast zu diesen derzeit virulenten soziologischen Debatten. Sie repräsentieren einen antikolonialen Kampf epistemischen Widerstands, nicht nur aufgrund eines gegenwärtigen hegemonischen Modells des globalen Weltsystems, mit welchem in Globalisierungsprozessen die Institutionalisierung von Hegemonien okzidentale Epistemologien und Ontologien einherging, sondern auch gegen die Universität als epistemisch konstitutive Institutionen eines imperialen Projekts, welches rassifizierte Hierarchien zwischen imperialen Metropolen und der kolonialisierten Welt herstellte, wobei die Soziologie eine wichtige Rolle in der Etablierung dieser Hierarchien spielte (Boatcă und Costa 2009; Connell 1997; Garcia-Arias, Corbetta, und Baronnet 2023; Go 2017). Als Reaktion auf die zunehmende globale Neoliberalisierungsprozesse sind indigene Universitäten ein institutionalisierter Schrei des Widerstands, welche einer historisch marginalisierten und entrechteten Bevölkerungsgruppe eine Möglichkeit zur Hochschulbildung bieten, mit dem Anspruch, angesichts langer Kämpfe für ein Recht auf Bildung, indigene Wissenssysteme in das Zentrum der Bildungspolitik zu rücken (Cortés und Dietz 2022; Lloyd 2024; Mato 2016). Zudem betten die indigenen Universitäten sich in komplexe Geopolitiken des akademischen Wissens ein, stehen

Herausforderungen wie der zunehmenden Neoliberalisierung gegenüber (Gandarilla Salgado 2014:24), stellen kommunale Antwort auf die Hegemonie und Kontrolle staatlicher Macht dar (Pérez Ramírez 2019) und sind historisch durch den Kampf für ontologische und epistemologische Brüche geprägt (Viaña 2017). Jenseits der historischen und andauernden Kämpfe für die Anerkennung subalternen Wissenssysteme, stets angebunden an intersektionale und multirelationale Perspektive indigener Kämpfe, knüpfen die Anliegen und Herausforderungen der indigenen Universitäten konkret an die Debatten um die Dekolonialisierung in der Soziologie an. Zudem, in der konkreten Verbindung zu lokalen Gemeinden und der Verpflichtung zur Gesellschaftstransformation, sind sie Orte einer utopischen Imagination, welche die Universität als Instrument zu radikalem sozialem Wandel verstehen und zugleich neue Politiken der akademischen Wissensproduktion institutionalisieren, was die traditionellen akademischen Strukturen herausfordert, wie sie auch in der Soziologie der Gesellschaftstransformation repräsentiert sind.

Diese Arbeit widmet sich der Intention, die Diskurse um epistemische Dekolonialisierung und die Soziologie der Gesellschaftstransformation, jeweils Repräsentationen eines meiner persönlichen Anliegen im Umgang mit der Soziologie, unter der Berücksichtigung von Mechanismen epistemischer Unterdrückung kritisch zu verbinden und damit die dominanten Modelle soziologischer Wissensproduktion zu hinterfragen. Der kritischen Perspektive auf den Dekolonisierungsdiskurs Rivera Cusicanquis folgenden, welche konstatiert, „das ‚Dekoloniale‘ ist eine Mode, das Postkoloniale ein Wunsch und das Antikoloniale ist ein Kampf“ (zitiert in Makaran und Gaussens 2020:9),<sup>1</sup> werden die indigenen Universitäten als Interlokutor\*innen eines antikolonialen Kampfes verstanden. Die Vermittlung zwischen akademischen Diskursen der Dekolonialisierung und antikolonialen Kämpfen im Bereich der Hochschulbildung, welche sich in eine lange Tradition indigenen Widerstands einbettet, bietet nicht nur eine kritische Reflexion auf derzeitige soziologische Diskurse, sondern fordert aufgrund ihrer epistemischen und ontologischen Positionierung fundamental die Modi heraus, wie akademischen Wissens produziert wird.

Die Arbeit argumentiert, dass indigene Universitäten durch antikoloniale Praktiken die vorherrschenden Modelle der soziologischen Wissensproduktion herausfordern und dass sie kollektive, horizontale und lokal verknüpfte Alternativen zur prädominanten Soziologie der sozialen Transformation darstellen. Dafür beschäftigt sich diese Arbeit erstens mit der Soziologie der Gesellschaftstransformation, der Konzeptualisierung zentraler Termini des Diskurses, ihren normativen und soziologiegeschichtlichen Begründungen, daraus resultierenden epistemologischen

---

<sup>1</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „lo ‚decolonial‘ es una moda, lo poscolonial es un deseo y lo anticolonial es una lucha“.

Positionierung und der Rezeptionsgeschichte. Das bietet die Basis, um zu erläutern, inwiefern diese Konzepte durch systematische Abwesenheiten geprägt sind, welche aus ihren epistemischen Privilegien resultieren, und welche Konsequenzen aus ihnen zu ziehen sind, aber auch, welche Potenziale in ihnen liegen. Zweitens wird erkundet, wie indigene Universitäten, innerhalb eines Feldes systematischer epistemischer Unterdrückung, historisch entstanden sind, welche Vorstellungen universitärer Bildung und Forschung ihnen zu Grunde liegen, welche epistemologischen Grundannahmen sich aus diesen ergeben und wie sich dies in der alltäglichen Praxis an den jeweiligen Universitäten reflektiert. Drittens setzt sich diese Arbeit mit der Frage auseinander, wie eine professionelle Soziologie aussehen könnte, welche verschiedene Wissensformen systematisch und gleichberechtigt in ihre Wissensproduktion unter Berücksichtigung ihrer epistemischen Privilegien einbezieht und sich aktiv einer radikalen Gesellschaftstransformation verschreibt, die mit dieser epistemologischen Haltung einhergeht. In diesen Forschungsfragen soll diese Arbeit einen Beitrag zu unterschiedlichen Diskursen um die Soziologie der Gesellschaftstransformation, Dekolonialisierung der Soziologie und antikoloniale Wissensproduktion leisten.

Nebst den bereits erwähnten Diskursen um Dekolonialisierung und Gesellschaftstransformation in der Soziologie werden Wege aufgezeigt, wie die Lehr- und Forschungspraxis akademischer Institutionen kritisch reflektiert und neugestaltet werden kann. Damit werden Impulse für eine Auseinandersetzung mit epistemischen Hierarchien innerhalb dieser Diskurse gesetzt. Auf theoretischer Ebene wird ein Beitrag zu den Theorien um die Soziologie als transformativen Kraft geleistet, insofern aufgezeigt wird, inwiefern dieses Anliegen historisch und gegenwärtig eng mit der antikolonialen Praxis verknüpft ist, was nicht nur für die Soziologie, sondern auch für Bildungsinstitutionen und soziale Bewegungen relevant ist. Nicht zuletzt werden damit auch die Grenzen der Soziologie als Disziplin herausgefordert, unter dem Gesichtspunkt des Dialoges mit alternativen Wissensformen.

Dazu stellt diese Arbeit eine enge Verbindung zwischen den der Soziologie der Gesellschaftstransformation, repräsentiert in der soziologischen Imagination und öffentlichen Soziologie als kanonisierte und etablierte Modelle der Induktion sozialen Wandels durch soziologische Wissensproduktion mit den alternativen Formen akademischer Wissensproduktion an indigenen Universitäten her. Dieser zunächst scheinbar abwegige Vergleich zwei höchst unterschiedlicher Diskurse fasst sich durch das Postulat der Kreolisierung der Soziologie als systematische Methode auf (Parvulescu und Boatcă 2023).

Es muss betont werden, dass sowohl die Soziologie der Gesellschaftstransformation als auch indigene Universitäten heterogene Felder darstellen. Der Fokus dieser Arbeit liegt hier auf zwei Konzepten, welchen ein bedeutender Einfluss auf den deutschsprachigen, aber auch globalen

soziologischen Diskurs zugeschrieben werden kann. Andere zunehmend aufkommende Konzepte wie Citizen Science oder Partizipative Sozialwissenschaften werden hier nicht besprochen (Beigel 2024; Bogusz 2023; Göbel 2023).

Indigene Universitäten sind ebenso heterogen, wobei bereits der Terminus per se nicht unkontrovers ist. Sie befinden sich in einer breiten Landschaft, zwischen autonomen Projekten indigener Bewegungen und staatlichen Bildungspolitiken der Interkulturalität. Ich habe mich, nicht nur aus biographischer Bedingtheit und institutioneller Anbindung, obschon dies auch eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielte, für die Darstellung zwei indigener Universitäten in Mexiko entschieden. Mexiko stellt den lateinamerikanischen Staat mit der größten ethnischen und kulturellen Vielfalt dar, was im Kontrast mit einer geringen indigenen Bevölkerung steht, die nur 9,4 Prozent der Gesamtbevölkerung ausmacht (López 2014:20–21; Richter 2014:150). Zugleich ist es das Land mit der größten staatlichen Hochschulbildungspolitik, welche explizit die indigene Bevölkerung des Landes adressiert (Cortés und Dietz 2022:468).

In diesem Spannungsfeld, welches die Landschaft der indigenen Hochschulbildung zwischen dem staatlichen Projekt der Interkulturalität und indigenen Graswurzelbewegungen spaltet, findet sich ein reichhaltiges Netz alternativer indigener Universitäten, was auf globaler Ebene einzigartig ist. Die *Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca* (dt. Autonome Kommunale Universität Oaxacas, im Folgenden: UACO) im Bundesstaat Oaxaca und die *Universidad Campesina Indígena en Red* (dt. Ländliche Indigene Universität im Netz, im Folgenden: UCIREN) im Bundesstaat Puebla repräsentieren dabei zwei kontrastierende Modelle: Die UACO als staatliche Universität mit Autonomieanspruch, die sich an indigenen Wissenssystemen der lokalen Gemeinde orientiert, und die UCIREN als private, autonome Alternative mit stark antikapitalistischer und befreiungspädagogischer Ausrichtung. Diese Gegenüberstellung ermöglicht eine differenzierte Analyse der zuvor formulierten Forschungsfragen

## 1.1. Struktur der Arbeit

Entsprechend des Forschungsanliegens teilt sich die hier vorgelegte Arbeit in zwei übergeordnete Teile auf. Der erste Teil der Arbeit mit dem Titel *Die Soziologie der Gesellschaftstransformation in einer kontroversen Debatte* beschäftigt sich mit der Soziologie der Gesellschaftstransformation, verstanden als Diskurse, welche den Einfluss der Soziologie auf die Gesellschaft und die Induktion sozialen Wandels konzeptualisieren.

Dazu setzt sich das folgende Kapitel 2 mit der Geschichte des gesellschaftstransformativen Potenzials soziologischer Wissensproduktion auseinander, welche lang ist und weit über die Institutionalisierung der Soziologie als Disziplin hinausreicht. Es untersucht die historische Entwicklung

und Debatten innerhalb der Soziologie in Bezug auf die Induktion von Gesellschaftstransformation. Zunächst erfolgt eine allgemeine historische Kontextualisierung, bevor der deutschsprachige Diskurs aufgegriffen wird, um den entsprechenden Rahmen für die folgenden Kapitel zu setzen.

Kapitel 3 beschäftigt sich mit *The Sociological Imagination* von Charles W. Mills, ein Konzept, welches Eingang in die kanonisierte soziologische Literatur gefunden hat. Zunächst werden die zentralen Charakteristika des Konzepts vorgestellt, darunter insbesondere das Verständnis, private Schwierigkeiten als öffentliche Probleme zu verstehen, um zu den normativen Begründungen des Konzepts aus dem Diskurs um die moderne Gesellschaft überzugehen. Darauf folgt eine Rekonstruktion der epistemischen Strategien zur Gesellschaftstransformation durch die soziologische Imagination. Abgeschlossen wird das Kapitel mit einer kurzen kritischen Rezeptionsgeschichte des Konzepts, welche eine diskursive Voraussetzung für das folgende Kapitel ist.

Kapitel 4 zentriert sich um die öffentliche Soziologie, federführend von Michael Burawoy vertreten, welche sich in den letzten zwanzig Jahren intensiven Debatten und breiter Rezeption ausgesetzt sah und jüngst auch in der deutschsprachigen Soziologie zunehmend an Relevanz gewinnt. Zunächst werden die konstitutiven Dimensionen der öffentlichen Soziologie diskutiert, genauer die Entwicklung von Wissenskulturen an neoliberalen Universitäten, die Konzeptualisierung soziologischer Arbeitsteilung und die Beziehung zwischen Soziologie und Gesellschaft, um sodann auf epistemischen Strukturen der öffentlichen Soziologie einzugehen, welche ein Verständnis für die Konzeptualisierung soziologischer Wissensproduktion zur Gesellschaftstransformation innerhalb des Konzeptes bieten. Abgeschlossen wird das Kapitel ebenso mit einer Rezeptionsgeschichte, wobei einerseits auf die Relevanz der öffentlichen Soziologie im deutschsprachigen Raum eingegangen wird, andererseits auf dekoloniale Diskurse öffentlicher Soziologie, um deren Einfluss innerhalb soziologischer Diskurse darzulegen und sie als wichtige Referenzpunkte für eine kritische Intervention einzuführen.

Kapitel 5 bietet einen Vergleich beider Konzepte als Soziologien der Gesellschaftstransformation, wobei die obig angeführten Aspekte gegenübergestellt werden. Sodann werden beide Konzepte einer abwesenheitssoziologischen Kritik unterzogen, welche sich aus der Rezeptionsgeschichte begründen. Das heißt, es werden die unterschiedlichen Dimensionen thematisiert, mit welchen sie sich in Monokulturen des Wissens einbetten. Abschließend wird, aufbauend auf der Kritik der soziologischen Imagination und öffentlichen Soziologie, das Potenzial der Konzepte für eine alternative Soziologie der Gesellschaftstransformation dargelegt, welche in Kapitel 8 in Dialog mit der Praxis an indigenen Universitäten aufgegriffen wird.

Der zweite Teil der Arbeit widmet sich der kollektiven soziologischen Wissensproduktion und der antikolonialen Praxis an indigenen Universitäten, wozu das Kapitel 6 zunächst eine Verbindung

zwischen den epistemischen Privilegien der soziologischen Imagination und öffentlichen Soziologie und den Herausforderungen indigener Universitäten herstellt, indem Mechanismen epistemischer Unterdrückung thematisiert werden. Den Ausgangspunkt bietet hier ein Verständnis von Zonen des Nicht-Seins, um, in Dialog mit dem internen Kolonialismus und Epistemiziden als virulenten Konzepten innerhalb dieser Zone, eine Heuristik epistemischer Unterdrückung zu rekonstruieren, welche sodann auf die Analyse soziologischer Wissensproduktion angewendet wird.

Kapitel 7 greift die Fallbeispiele die UACO und die UCIREN auf, um die antikoloniale Praxis der akademischen Wissensproduktion entlang alternativen epistemologischer und ontologischer Logiken darzustellen. Dieses Kapitel stellt das Herzstück der Arbeit dar. Dazu wird zunächst, unter Bezug auf das vorherige Kapitel, die Geschichte der mexikanischen indigenen Bildungspolitik dargestellt, um einerseits die notwendigen Entwicklungen zur Entstehung einer indigenen Hochschulbildung in Mexiko zu erläutern, mit der das Kapitel abschließt, und andererseits, um die historische und gegenwärtige marginalisierte Stellung der indigenen Wissenssysteme zu rekonstruieren, wie sie sich in den Bildungspolitiken äußert.

Daraufhin folgt die Darstellung der UACO als staatliche kommunale Universität mit einem Anspruch auf Autonomie, zunächst über eine allgemeine Charakterisierung der Region, um sodann auf *Comunalidad* als alltägliche Praxis indigenen Lebens in der Region und Kernkonzept der UACO einzugehen. Die Kämpfe für die Anerkennung dieser Lebensweise, insbesondere auf der Ebene der Bildungspolitik, bieten einen historischen und konzeptuellen Rahmen, um die komplexe Gründungsgeschichte der Universität zu verstehen, welche eng mit den Prinzipien indigener Selbstregierung der Region sowie der stetigen Herausforderung ihrer epistemischen Autorität verbunden ist. Um die Darstellung abzuschließen, wird auf die universitäre Bildung und akademische Wissensproduktion am *Centro Universitario Comunal* (dt. kommunales universitäres Zentrum, im Folgenden: CUC) in Guelatao de Juárez eingegangen, welches das empirische Fallbeispiel des universitären Netzes der UACO darstellt. Hierbei wird die kommunale Organisation, über die enge Verbindung der Universität mit der lokalen Gemeinde, kommunale Bildung, welche sich auf der historisch gewachsenen Bildungspraxis indigener Gemeinden beruht, und die kommunale Forschung über die Anerkennung indigener Wissenssysteme thematisiert.

Weiters wird die UCIREN, eine private, autonome und antikapitalistische indigene Universität als zweites Fallbeispiel eingeführt. Auch hier erfolgt zunächst eine Rekonstruktion der Sozial- und Bildungsgeschichte der Region, welche sich über eine starke Dominanz der nicht-indigenen Bevölkerung und eine Abwesenheit staatlicher Politiken auszeichnet. Daraufhin wird die Entstehungsgeschichte der Universität nachgezeichnet, ein Resultat eines langjährigen Projekts eines Kollektivs mit dem Ziel, eine alternative Bildungsoption für diese rurale Region anzubieten. Anschließend

werden die epistemologischen Rahmungen der Universität aus der Befreiungspädagogik und über die Konzepte der Lerngemeinschaft und ephemeren Universität rekonstruiert. Zuletzt wird die konkrete Bildungs- und Forschungspraxis an der UCIRED dargestellt, wobei ein besonderer Fokus auf den Zusammentreffen der Lerngemeinschaften, der Kreation von situativen Wissensartefakten und der Herausbildung kritischer Subjekte radikalen sozialen Wandels liegt. Das Kapitel wird mit einem Vergleich beider Universitäten abgeschlossen, welcher einen besonderen Fokus auf die epistemologische Positionierung der Universitäten angesichts Mechanismen epistemischer Unterdrückung legt, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in ihrer Konzeptualisierung alternativer Wissensproduktion und darin zu verortender Gesellschaftstransformation zu identifizieren.

Kapitel 8 schließt die Arbeit ab, insofern zunächst die vorherigen Kapitel zusammenführt und im Kontext der formulierten Forschungsfragen diskutiert werden. Sodann wird ein Argument für die indigenen Universitäten als deprofessionalisierte öffentliche Soziologie dargeboten, welche für autonome und antikoloniale Wissensproduktion und Gesellschaftstransformation jenseits akademischer Diskurse kämpft. Weiters werden die Implikationen dieses Konzepts für die professionelle Soziologie abschließend erörtert, wobei insbesondere auf die Ethik des Nicht-Wissens und die pluritopischen Übersetzungsarbeit in der professionellen Soziologie eingegangen wird, um in Dialog mit den indigenen Universitäten das Potenzial antikolonialer und kritischer soziologischer Wissensproduktion aufzuzeigen.

## 1.2. Methodologische Notiz

Diese Arbeit folgt einer theoretischen und empirischen Methodologie, die das Subjekt zum Ausgangspunkt der Entwicklung von Forschungsstrategien macht. Meine Position zwischen verschiedenen Wissenssystemen, aufgewachsen mit deutschen und mexikanischen Wissenstraditionen, studierend in Österreich, ermöglicht dabei einen spezifischen Blick auf die Mechanismen epistemischer Unterdrückung. Diese biografisch bedingte Perspektive ist dabei nicht nur persönliche Motivation, sondern methodologische Ressource (Sandoval Álvarez 2021).

Den methodologische Ausgangspunkt des empirischen Teils dieser Arbeit stellt zunächst die institutionelle Ethnographie dar, welche einen Rahmen für eine gleichberechtigte Soziologie der Wissensproduktion bietet, wobei für den Forschenden im Vordergrund steht, „[...] to use peoples' everyday experiences as their entry-points into uncovering how institutions organize and rule their lives“ (Balcom, Doucet, und Dubé 2021:1536). Im hier vorgelegten Forschungsvorhaben bietet sich die Möglichkeit, indigene Narrative zu nutzen, „[...] to recuperate the voice, experience, perceptions, actions and knowledge of subjugated actors“ (Durán Matute 2018:14), und zudem über die Erfassung sozialer Organisation einen Zugang zu der komplexen Alltagswelt zu ermöglichen.

In der politischen Positionierung „[...] to return the gaze so that the oppressed people can look back at their oppressors to see how the oppression they live is socially organized“ (Frampton u. a. 2006:6) schließt die institutionelle Ethnographie an die Anliegen antikolonialen Wissenspolitiken an. Entsprechend des Fokus der institutionellen Ethnographie wurden partizipative Beobachtungen (Balcom u. a. 2021) und Interviews mit Schlüsselakteur\*innen (DeVault und McCoy 2001) durchgeführt, nebst textuellen Einbezügen von Webseiten, universitären Communiqués, Modulplänen, juristischen Dokumenten und nur intern oder lokal verfügbaren Forschungsarbeiten.

Die Annäherung an die UACO und UCIREN erfolgte über institutionelle Kontakte, welche ich auf wissenschaftlichen Konferenzen und durch meine Anbindung an mexikanische Forschungsinstitute gewinnen konnte. So hatte ich bereits vor meiner Ankunft in Mexiko das Desiderata eines Vergleichs zwei etablierter indigener Universitäten, um extralokale Relationen aufzudecken, doch keine ausreichend tiefgehende Kenntnis und Verbindung zu den jeweiligen Institutionen, sodass ich mit einer Offenheit für unterschiedliche Wege der Forschungsarbeit in Mexiko ankam. Die Kontaktaufnahme mit Schlüsselakteur\*innen der Universitäten und die Entscheidung, diese angesichts einer großen Vielzahl indigener Universitäten in Mexiko (Lloyd 2024) in dieser Arbeit darzustellen, lässt sich also auf ein Kontaktnetz zurückführen, und zudem auf einer Evaluierung der Bedeutung des jeweiligen Projekts für die gewählten Forschungsfragen sowie unter Berücksichtigung der begrenzten finanziellen und zeitlichen Ressourcen, welche für diese Arbeit zu Verfügung standen. Die ersten Kontaktaufnahmen mit den Universitäten geschahen zunächst über eine Mittelsperson, über die ein telefonischer Kontakt oder Mail-Austausch zustande kam. Nach mehreren virtuellen und persönlichen Treffen, mit denen die Darstellung meines Forschungsprojekts und ein Kennenlernen der Personen einherging, wurde ich an die jeweiligen Universitäten eingeladen. Insgesamt verbrachte ich rund zwanzig Tage im Sommer 2024 an den beiden Universitäten.

Der Aufenthalt vor Ort und die Konzeptualisierung akademischer Wissensproduktion an den Universitäten, welche mit meiner Forschungsmethodologie im Kontrast stand, machten es jedoch erforderlich, die vor meinem Aufenthalt in Mexiko gewählten methodologischen Ansätze kritisch zu hinterfragen und zu adaptieren. Während die partizipative Beobachtung als Student, mit dem Ziel, mich trotz des kurzen Aufenthaltszeitraums schnell in die universitäre Gemeinschaft zu integrieren, erfolgreich war, und ich an einer Vielzahl unterschiedlicher Seminare an beiden Universitäten teilnehmen konnte, machte ich die Erfahrung, dass die geplanten formellen Interviews mit Schlüsselakteur\*innen nur sehr begrenzt für die Forschungsinteressen dieser Arbeit dienlich waren, wie dies Zuckerhut (2016:114) beschreibt. So waren für mich die produktivsten Momente meiner Aufenthalte an der Universität ein Abendessen mit einem Studienprogrammleiter, die gemeinsame Autofahrt zu einem interuniversitären Treffen oder die Teilnahme an einem Theaterworkshop. Ich

entschied mich dafür, mich weniger auf formelle Interviews zu beziehen, sondern stärker auf informelle Gespräche, nicht nur mit an der Universität beteiligten Personen, sondern zudem mit jenen Personen, die mir täglich über den Weg liefen, auf den Marktständen, beim Essen, oder in den Taxis. Zudem sah ich die Notwendigkeit, einerseits aufgrund des Argumentationsstranges der hier vorliegenden Arbeit, andererseits angesichts einer ethischen Positionierung zur epistemischen Bescheidenheit und Anerkennung anderer Modi der soziologischen Wissensproduktion, die an den Universitäten zentralen Forschungsmodi aufzugreifen. Hier beziehe ich mich einerseits auf die in Kapitel 7.2.4 vorgestellte kommunale Forschung an der UACO, welche sich insbesondere entlang autoethnographischer Methoden und der Systematisierung persönlicher und kollektiver Erfahrungen bewegt, sowie die implizite Forschungsarbeit an der UCIREN, welche in Kapitel 7.3.4 dargestellt wird und sich auf das situative Zusammentreffen, die Konstruktion kollektiver Wissensartefakte und eine militante Positionierung zu radikalem sozialem Wandel beruft. Zuletzt hielt ich meine Eindrücke und Erlebnisse der Aufenthalte in einem Reflexionstagebuch fest. Die Darstellung der UACO und UCIREN beruhen, soweit nicht anders angegeben, auf den hier vorgestellten Methoden.

Ein an den Ansatz der UCIREN anschließender und komplementär gewählter methodologischer Ausgangspunkt stellt das *Streetwalker-Theorizing* (Baumann 2022; Lugones 2003:207–37) dar, welches den Bezug zu mundanen Prozessen des Theoretisierens herstellt. Im Vordergrund steht dabei „[...] moving between spaces with collectives and coming to know the streets and their resistances and oppressions [...]“ (Baumann 2022:1540), womit die alltäglichen Erfahrungen im öffentlichen Raum auf der Suchen nach kolonialen Differenzen zum Fundament des Theoretisierens aus marginalisierten Perspektiven gemacht werden. Diese Praxis ist die bewusst explorativ gestaltete Basis des Dialogs zwischen „fühlend-denkenden Wesen“ (Fals Borda 2014:272)<sup>2</sup> mit affektivem, mundanem und marginalisiertem Wissen zu Erfahrungen kolonialer Differenz, dem systematischen epistemischen Widerstand und der sozialen Transformation.

Der erste Teil dieser Arbeit, welcher sich mit Diskursen der Soziologiegeschichte und der soziologischen Imagination sowie öffentlichen Soziologie auseinandersetzt, um daraus eine Kritik zu entwickeln, die den Raum für die folgenden Fallbeispiele indigener Universitäten schafft, ebenso wie die Auseinandersetzung mit epistemischer Unterdrückung, bedienen sich vornehmlicher der systematischen Revision soziologischer Literatur, der Identifizierung zentraler Argumentationslinien und dem Vergleich dieser, um eine kritische Theorie zu entwickeln. Angesichts eines Verständnisses von Theorie als Praxis (Holloway 2005) und unter Einbezug des *streetwalker-theorizing* muss

---

<sup>2</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] seres sentipensantes [...]“

jedoch betont werden, dass sich die Entwicklung der theoretischen Argumentationsstränge nicht als ein individuellen Unterfangen charakterisiert werden kann, sondern sich aus den vielen Dialogen speist, an denen ich teilhaben durfte, sei dies in einem Seminarraum an der Universität Wien, auf einer wissenschaftlichen Konferenz in Jalisco, oder in einem kleinen Café in Guelatao bei Brot und heißer Schokolade.

Auf formeller Ebene möchte ich anführen, dass alle spanischen Zitate, welche in dieser Arbeit zu finden sind, durch mich übersetzt wurden. Die Verantwortung aller Fehler dieser Arbeit, formeller und inhaltlicher Art, liegt selbstverständlich bei mir. Außerdem geht diese Arbeit von einer diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Haltung aus, welche sich auf sprachlicher Ebene in der Nutzung des Asterisks zur Herausforderung einer Zweigeschlechtlichkeit äußert.

Nicht zuletzt soll erwähnt werden, dass es sich um keine abgeschlossene Arbeit handelt, sondern vielmehr um die Momentaufnahme eines Denkens im Fluss, welche nicht nur meine persönliche gegenwärtige Positionierung widerspiegelt, in ihren institutionellen Anbindungen, biographischen Bedingtheiten und kollektiven Dialogen, sondern auch einen spezifischen Zeitraum der soziologischen Diskurse und indigenen Universitäten. Zudem situiert sich diese Arbeit in ihrer Adressierung eines spezifischen Publikums, welches als der deutschsprachige soziologische Diskurs beschrieben werden kann, was nicht zuletzt entscheiden für die Art und Weise der Darstellung dieser Arbeit war. Auch deswegen, da noch die Rückgabe des Wissens meinerseits und die Öffnung eines Dialoges an den Universitäten offensteht, ist die Arbeit trotz des hier vorliegenden Dokuments noch nicht abgeschlossen. Dennoch soll sie einen kritischen Beitrag zu gegenwärtigen Debatten um die Soziologie der Gesellschaftstransformation und Dekolonialisierung darstellen, welcher den Dialog zwischen unterschiedlichen Formen soziologischer Wissensproduktion und das Potenzial der epistemischen Diversität betont und als Grundlage für weiterführende Diskussionen dient.

# *Teil 1: Die Soziologie der Gesellschaftstransformation in einer kontroversen Debatte*

## 2. Die Geschichte der Soziologie der Gesellschaftstransformation im deutschsprachigen Diskurs

Die selbstinduzierte Wandlungsfähigkeit des Menschen wird bereits im historischen Materialismus und frühen Marxismus in der Frage nach revolutionärer Praxis zum zentralen anthropologischen Angelpunkt der Debatten um Gesellschaftstransformation (Sánchez Vázquez 2009:30). Die Soziologie von Auguste Comte, welcher ein entscheidendes Gründungsmoment der Soziologie zugeschrieben wird, schlägt mit ihrer Vorstellung der Soziologie als Philosophie der guten Gesellschaft in dieselbe Bresche (Lindgren 2011), was sich schließlich in der teleologischen Konstruktion gesellschaftlicher Entwicklungsmodelle äußert. Bis in die gegenwärtigen Diskurse der Soziologie bleiben der soziale Wandel der Moderne und die Gesellschaftstransformation Thematiken, in denen ein zentrales Erkenntnisinteresse für soziologische Forschung liegt. Unter zu dekonstruierenden eurozentrischen Prämissen existiert ein prominentes Entstehungsnarrativ der Soziologie als Disziplin, die beansprucht, „[...] the major changes that characterised modern society, especially those bequeathed by two revolutions: the French Revolution and the Industrial Revolution“ (Browne 2015:55) zu verstehen.

Doch während die Analyse des sozialen Wandels moderner Gesellschaften als eine der Kernaufgaben der Soziologie kaum umstritten ist, hat der disziplinäre Wandel bis dato anhaltende Debatten nicht nur um die Öffentlichkeitsrelevanz der Soziologie produziert (Burawoy 2009b), sondern auch um die Stellung der Soziologie zur Gesellschaft, und damit einhergehend die Rolle, welche die Soziologie in der Gesellschaftstransformation spielen kann (Mevissen 2016:222). Natalie Mevissen beschreibt dies als die Debatte um die doppelte Mission der Soziologie als Wissenschaft, deren Aufgaben sowohl in der Gesellschaftsanalyse als auch in der Gesellschaftstransformation bestehe. Es sei Resultat eines Grenzproblems, insofern die Frage nach den soziologischen Wissenspolitiken zum Teil ihres eigenen Untersuchungsgegenstandes werden, sie jedoch „[...] über kein adäquates wissenschaftssoziologisches Vokabular [verfügt], um sich im Kontext ihrer eigenen Wissensproduktion zu beschreiben“ (Mevissen 2019:16). Mevissen (2016:196) argumentiert, dass die Besonderheit des ontologischen Status zwischen der Soziologie und ihrem Untersuchungsgegenstand daraus erwachse, dass sie selbst Teil des Untersuchungsgegenstands sei, mit anderen Worten, der

Gesellschaft, und auch sich selbst heraus diskursiv als Gegenstand konstruiere. Die Soziologie zeichne sich durch eine diskursive Trennung zwischen „[...] einem ‚Innen‘, der Soziologie, und einem ‚Außen‘, der Praxis“ (Mevissen 2019:18) aus. Über die Anwendungsfähigkeit soziologischen Wissens wird diese Trennung zu einem zentralen Problem der Wissensproduktion und lässt sich als ein Abgrenzungs- und Legitimationsmechanismus identifizieren, um „[...] ihre auf Wissenschaft ausgerichtete Exklusivität und Professionalität zu demonstrieren“ (Mevissen 2019:20), wobei es möglichst keine Konvergenz zwischen den Forschenden und dem Untersuchungsgegenstand geben solle. Die Soziologie vollziehe eine „[...] Distanzierungsleistung [...]“ (Mevissen 2019:24), die sie von den für sie selbst als Disziplin konstitutiven Alltagsdiskursen abgrenze, sich nichtsdestotrotz in einem hinreichenden Dialog befinde, welcher ihre Relevanz fundiert. Zimenkova (2007:221) spricht von einem „[...] soziologischen Sprachproblem [...]“, insofern „[...] die Fachsprache der Soziologie zu einem Wissenschaftlichkeitskriterium wird und eine identitätsstiftende Rolle in der Soziologie spielt“ (Zimenkova 2007:221). Mevissen schließt an, dass dieses Problem als Abgrenzungsmechanismus der Disziplin gegenüber der Praxis entstehe, „[...] um dieser ihre auf Wissenschaft ausgerichtete Professionalität zu demonstrieren“ (Mevissen 2019:20).

Aus einer Perspektive der deutschsprachigen Soziologiegeschichte nahm die Debatte um die Stellung der Soziologie zur Gesellschaft eine konstitutive Dimension ein. Der *Werturteilsstreit*,<sup>3</sup> welcher nach der wissenschaftlichen Legitimation evaluativer Meinungen praktischer Fragen im Hinblick auf Wirtschafts- und Sozialpolitiken fragte, kann als erster zentraler Referenzpunkt der Debatte identifiziert werden. Gustav Schmoller, welcher für eine solche Legitimation stand, war ein zentraler Protagonist des Streits, gegenüber Werner Sombart und Max Weber, welche sich für das bekannte Postulat der Werturteilsfreiheit in der Wissenschaft (Weber 2006) einsetzen. Der Werturteilsstreit, welcher zu Beginn des 20. Jahrhunderts geführt wurde, griff nicht nur der Institutionalisierung der Soziologie als akademischen Disziplin vor, sondern war auch ein Wegbereiter für die Gründung der *Deutschen Gesellschaft für Soziologie* (im Folgenden: DGS), in ihrem Anliegen, Soziologie nach dem Prinzip der Werturteilsfreiheit zu betreiben (Moebius 2021:16–20). Obschon der bald folgende Erste Weltkrieg das Prinzip der Werturteilsfreiheit schnell vergessen lassen sollte, insofern die DGS „[...] decided right at the beginning of the war to put its forces and resources at the service of war propaganda [...]“ (Moebius 2021:21), etablierte sich damit ein „aufklärerische[r] Konsens“ (Neun 2019:37) der Soziologie, welcher sich bis in Nachkriegszeit des Zweiten Weltkriegs fortziehen sollte.

---

<sup>3</sup> Für eine differenzierte und ausführlichere Darstellung siehe Albert (2010).

Der *Positivismusstreit*<sup>4</sup> nahm die Thematiken des Werturteilsstreits in den 1960er Jahre wieder auf, und stellte die Normativitätsproblematik in den Vordergrund, und damit die Frage, wie mit Werturteilen in der Wissenschaft umzugehen sei. Prominent zwischen Vertretern der Kritischen Theorie und des Kritischen Rationalismus ausgetragen, nahmen erstere eine synthetische Position zum Verhältnis von Theorie und Praxis ein, insofern Soziologie „[...] immer in gesellschaftliche Ideologien eingebunden sei [...]“ (Mevissen 2016:208), sodass ihr emanzipatorisches Moment in der Befreiung aus „[...] unbegriffenen Zwängen“ (Beck 1974:15 zit. nach Mevissen 2016:208) bestehe. Letztere setzten sich hingegen für eine strikte Trennung zwischen wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Wertfragen ein, und betonten die ständige Kritik wissenschaftlicher Lösungsvorschläge mittels des Falsifikationsprinzips. Die erstere Position zeichnete sich zwar durch ein aktives gesellschaftliches Engagement in der soziologischen Wissensproduktion aus, doch ebenso durch ein aufklärerisches Moment, wohingegen letztere Position die wissenschaftliche Wissensproduktion als hermetisch abgeschlossen betrachtet. Oliver Neun (2019:36-44) verweist jedoch darauf, dass es zu jener Zeit innerhalb des deutschsprachigen Diskurses der Soziologie eine dezidierte Öffentlichkeitsausrichtung gab, welcher sich insbesondere auf die Divulgation soziologischen Wissens in der Öffentlichkeit und den damit verbundenen Nutzen richtete. Andreas Schadauer (2022:26) rekonstruiert, wie sich zu jener Zeit ein elitäres Praxisverständnis entwickelte, welches „[...] einem strengen Aufklärungs- und Rationalisierungsideal [folgte] und [...] darüber Vorstellungen von der Überlegenheit sozialwissenschaftlich generierten Wissens gegenüber allen anderen Wissensformen zum Durchbruch“ verhalf, das sich insbesondere durch den Werturteils- und darauf folgenden den Positivismusstreit zuspitze.

Oliver Neun (2016) argumentiert weiters für die *Verwendungsdebatte* zwischen 1975 und 1989 als „[...] letzte größere Selbstreflexion der Soziologie [...]“ (Neun 2016:333), die aus einer zunehmenden Auseinanderspaltung des Faches resultierte und zu einer „[...] Krise des Faches [...]“ (Neun 2016:334) führte. Im Zentrum dieser Debatte stand eine Auseinandersetzung der Soziologie mit ihrem Untersuchungsgegenstand, welche die dichotomisierte Vorstellung der Soziologie zwischen aufklärerischer Wissenschaft und Sozialtechnologie aufzuheben versuchte. Während beide der genannten soziologischen Spielarten von einer Distanz zur Gesellschaft geprägt seien, wurde betont, dass wissenschaftliches Wissen kein der Gesellschaft überlegenem Wissen bietet, nicht zuletzt, da auch wissenschaftliches Wissen vergesellschaftlichtes Wissen sei, sondern vielmehr „[...] nur noch ein anderes Wissen“ (Mevissen 2016:212) darstelle. Von zentraler Bedeutung wurde damit die Frage, inwieweit soziologisches Wissen von nicht-soziologischen Akteur\*innen rezipiert und

---

<sup>4</sup> Eine genauere Darstellung lässt sich bei Ritsert (2010) finden.

angeeignet wird. Die Trivialisierungsthese, womit gemeint ist, „[...] dass sozialwissenschaftliche Ergebnisse in der Gesellschaft dann am wirksamsten sind, wenn sie ihren wissenschaftlichen Charakter verlieren und somit als solche nicht mehr erkenntlich sind“ (Brand 2023:32), legte damit die konzeptuellen Grundpfeiler einer öffentlichkeitsgerichteten Soziologie. In der gegenwärtigen deutschsprachigen wie internationalen Soziologie lassen sich eine Vielzahl an Konzeptualisierungen der Relation zwischen Soziologie und Gesellschaft finden, welche sich zwischen einer privilegierten Position der sozialwissenschaftlichen Wissens und einem damit einhergehenden „[...] Rationalitätsgefälle [...]“ (Mevissen 2019:205) in Bezug auf andere, alltägliche Wissensformen, bis hin zu einer zirkulären Vorstellungen des sozialwissenschaftlichen Wissens (Mesny 2009),<sup>5</sup> welche sich durch eine Symmetrie und die Berücksichtigung gesellschaftlicher Sinndimensionen charakterisiert (Schadauer 2022:29).

Dennoch zeigt sich, dass heutzutage der deutschsprachige Diskurs der Soziologie ambivalent bleibt, nicht nur, insofern es anhaltende Debatten um die Notwendigkeit der Öffentlichkeitsrelevanz soziologischen Wissens gibt, sondern auch in den andauernden Diskursen um eine notwendige Distanz zur Praxis und eine starke Betonung und Privilegierung der professionalisierten Soziologie. Während der Werturteilsstreit ein zentraler Faktor für die Institutionalisierung der deutschsprachigen Soziologie in ihrer heutigen Form war und der Positivismusstreit ebenso einen wichtigen Teil in der kanonisierten Soziologiegeschichte einnimmt, wurde die Verwendungsdebatte kaum rezipiert (Mevissen 2016:213). Nicht zuletzt muss darauf verwiesen werden, dass die Grenzen des Gesellschaftlichen und des Nicht-Gesellschaftlichen ebenso stetige Gegenstände von soziologischen Debatten sind (Karakayali 2015). Die Einschätzungen zur gegenwärtigen Entwicklung der deutschsprachigen Soziologie sind divers, festzuhalten bleibt jedoch, dass die Debatte um das Verhältnis zwischen Soziologie und der Gesellschaft als ihrem Untersuchungsgegenstand „[...] seit Gründung der Disziplin umstritten“ (Mevissen 2016:221) ist.

Die deutschsprachige Soziologie ist ein heterogener Diskurs, sodass die hier dargestellten Narrationen der Soziologiegeschichte einen ausgewählten Teil des Diskurses widerspiegeln, und keineswegs dessen Gesamtheit. Dennoch erlauben sie es, einerseits die historischen Voraussetzungen für eine Soziologie der Gesellschaftstransformation innerhalb des deutschsprachigen Raumes zu verstehen. Dieser Kontext soll es erlauben, zwei zentralen Konzepte der Soziologie der Gesellschaftstransformation, welche im Folgenden vorgestellt werden, aufeinander aufbauen und eine zentrale

---

<sup>5</sup> Im Kapitel 4.2 erfolgt eine genauere Darstellung des Konzepts der Zirkularität in der sozialwissenschaftlichen Wissensproduktion.

Stellung in den euroamerikanischen Diskursen um die Gesellschaftsrelevanz der Soziologie einnehmen, einzuordnen, herauszufordern und kritisch weiterzudenken.

### 3. Die soziologische Imagination

Charles Wright Mills legte 1959 mit seinem Buch *The Sociological Imagination* einen einflussreichen und kontroversen Entwurf vor, um die alltägliche Relevanz des soziologischen Wissens hervorzuheben. Dem Buch wird nicht nur zugeschrieben, „[...] a universal statement of the distinctiveness of sociology“ (Brewer 2004:319) zu sein, der zentrale Angelpunkt eines „[...] sociological scholarship-of-teaching-and-learning research“ (Palmer 2023:1), es wurde auch als zweit-bedeutendstes Buch des zwanzigsten Jahrhunderts in einer Umfrage der *International Sociological Association* (ISA) ausgezeichnet (International Sociological Association 1998), um nur einige Beispiele dessen Bedeutsamkeit zu nennen. Dieses Kapitel stellt zunächst zusammenfassend die Mills'sche Konzeptualisierung der soziologischen Imagination dar, wobei insbesondere die Relation zwischen Gesellschaft und Soziologie in den Fokus rückt, um daraufhin den immanenten Moderne-Begriff des Konzeptes zu analysieren, einerseits im Lichte der normativen Werte, welche Charles W. Mills der Moderne zuschreibt, andererseits angesichts der Konstruktion eines klassischen Kanons, welcher schließlich den soziologiegeschichtlichen Ursprung der soziologischen Imagination darstellt, mitsamt seiner Auseinandersetzung mit Imperialismus und Universalismus. Weiters erfolgt die Analyse der Epistemologie Charles W. Mills, welche sich insbesondere auf die Vorstellung der Sozialwissenschaftler\*innen als öffentliche Intellektuelle fokussiert, um mit der Rezeptionsgeschichte der soziologischen Imagination abzuschließen, um zu erläutern, inwiefern die Vorstellung der Gesellschaftstransformation durch Soziologie in ihr disziplinäres Verständnis eingegangen ist.

#### 3.1. Die soziologische Imagination als Brille auf die Gesellschaft

Der Kern seiner Kritik der soziologischen Denk- und Arbeitsweise stellt die Idee dar, dass die soziologische Imagination die Fähigkeit zur Kontextualisierung repräsentiert, das heißt, durch einen kritischen Perspektivwechsel die Gesellschaft zu verstehen, und schließlich, „[...] Geschichte und Biographie und den Zusammenhang beider in einer Gesellschaft zu begreifen“ (Mills 2016[1959]:27). Mit anderen Worten, das Anliegen der soziologischen Imagination ist, in den Termini Mills, private Schwierigkeiten als öffentliche Probleme und Produkte gesellschaftlicher Strukturen zu verstehen. In diesem Sinne wird die soziologische Imagination als intellektuelle Kapazität begriffen, einen neuen Blick auf das alltägliche gesellschaftliche Leben zu werfen, welcher einerseits die Dimension historischer und struktureller Transformation berücksichtigt, andererseits den Diskurs der klassischen Gesellschaftsanalyse aufruft, „[...] deren wesentliches Merkmal das Interesse an geschichtlich-gesellschaftlichen Strukturen ist; und dass ihre Fragestellungen für die drängenden

öffentlichen Probleme und die hartnäckigen persönlichen Schwierigkeiten unmittelbar relevant sind“ (Mills 2016:47).

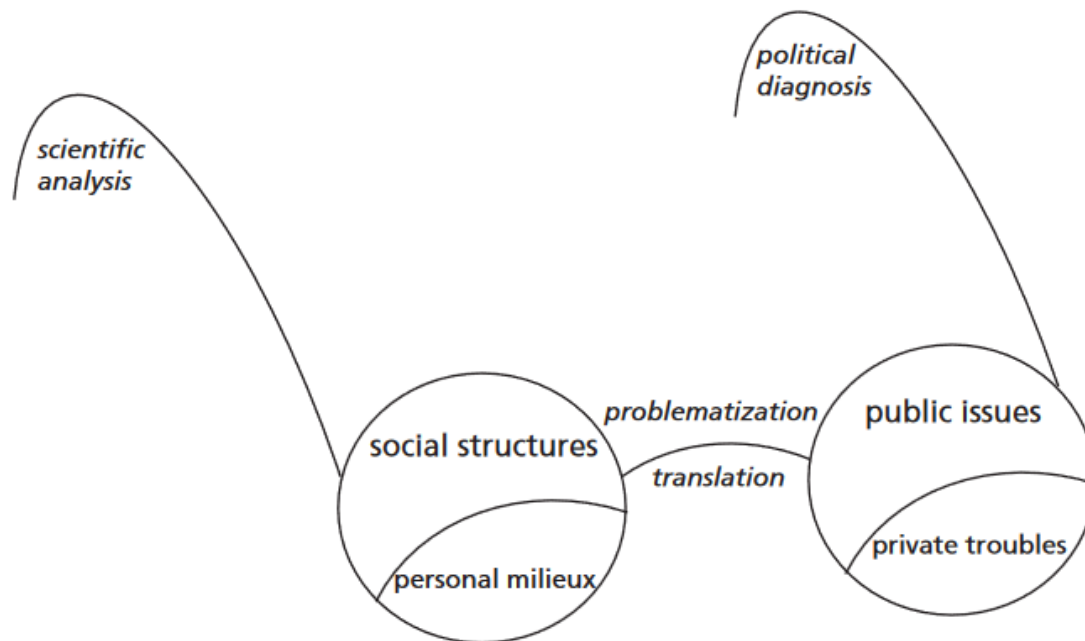


Abbildung 1: Schematisierung der soziologischen Brille nach C.W. Mills (Kemple und Mawani 2009:230).

Abbildung 1 zeigt die Schematisierung der soziologischen Brille, wie sie Charles Wright Mills vorschlägt. Er spricht in einer visuellen Metapher, wenn „[...] close-up scenes of job, family, neighborhood [...]“ (Mills 2000b:3) erwähnt werden.<sup>6</sup> Die Metapher gelte es jedoch in einen „[...] longer view of historical and structural transformations [...]“ (Kemple und Mawani 2009:230) zu setzen. Die persönlichen Schwierigkeiten gehen zwar nicht gänzlich in öffentliche Probleme über, insofern hierfür eine Übersetzungsarbeit ihrer ethischen Relevanz notwendig sei, dennoch seien sie eng miteinander verknüpft. In ebenjenem Sinne ist diese Arbeit zwischen dem Kontext eines persönlichen Milieus wie der Sozialstruktur zu leisten, insofern „[...] sich vielerlei Milieus überschneiden und gegenseitig durchdringen und so die übergreifende Struktur des gesellschaftlichen und geschichtlichen Lebens formen“ (Mills 2016:31). Die Verbindung öffentlicher Probleme mit der Sozialstruktur kann schließlich über eine sozialwissenschaftliche Problematisierung geschehen, um diesem Schema zu folgen.

---

<sup>6</sup> In der deutschen Übersetzung geht diese dezidiert visuelle Metapher leider verloren, insofern das Zitat wie folgt lautet: „[...] ihre Visionen und ihre Energien konzentrieren sich auf die Nahbereiche von Beruf, Familie und Nachbarschaft [...]“ (Mills 2016:23). Dementsprechend wurde hier die Entscheidung getroffen, in diesem Fall den englischsprachigen Text zu zitieren.

Mills versteht seinen Ansatz als notwendige Reaktion auf die damalige Soziologie, welche sich durch die überwiegende Beschäftigung mit Großtheorie und dem abstrakten Empirismus auszeichnete. Den Großtheorien, allen voran dem Parsons'schen Funktionalismus, schreibt Mills die Neigung zum Begriffsfetischismus zu, welcher zulasten der Verständlichkeit der Theorien falle. Der „[...] Sinn für reale Probleme [...]“ (Mills 2016:65) gehe abhanden und das Überwiegen von syntaktischen gegenüber semantischen Bezügen führe zu einer hohen Abstraktionsebene, die nicht hinreichend reflektiert werde, deswegen historische Bezüge nicht berücksichtige und schließlich die immanente Kreativität der soziologischen Imagination vermissen lasse.

Darauffolgend kritisiert er den abstrakten Empirismus, welcher sich über die Eingrenzung sozialer Probleme innerhalb des Rahmens der selbst auferlegten Erkenntnistheorie und empirischen Methoden verstehen lasse. Diese „[...] methodologische Selbstknebelung [...]“ (Mills 2016:87) führe nicht nur zu einer „[...] ausgeprägte[n] Neigung, das Untersuchungsobjekt mit den vorgeschlagenen Untersuchungsmethoden zu verwechseln“ (Mills 2016:89), das heißt, die gesellschaftliche Relevanz soziologischer Probleme zu erkennen, sondern auch zu einer zunehmenden Bürokratisierung der Soziologie,<sup>7</sup> wobei „[d]ie Sozialwissenschaftler [sic], die diesen Forschungsstil propagieren und praktizieren, übernehmen bereitwillig die politische Perspektive ihrer Kunden und Institutschefs [sic]“ (Mills 2016:159). Er verweist auf den Beitrag der Sozialwissenschaften zur Konstruktion des Selbstbildes der Gesellschaft, wobei der große Aufwand der angewandten Methoden „[...] meant greatly increasing the control of these groups [cooperations, army, or state; VK] over science“ (Puga und Easthope 2017:43). Insofern die Selbstbilder der Gesellschaften „[...] durch Rechtfertigung der etablierten Machtverhältnisse und der Machthaber [sic] Macht in Herrschaft“ verwandeln oder „[...] durch Kritik oder Entlarvung der herrschenden Verhältnisse und der Herrschenden deren Autorität“ (Mills 2016:129) untergraben, betten sich die Sozialwissenschaften über ihre institutionellen Anbindungen, die konsequenterweise einen politischen Charakter haben, in gesellschaftliche Machtdynamiken ein.<sup>8</sup>

### 3.2. Eine Perspektive auf moderne Gesellschaften

In den Lancierungen Charles Wright Mills ist nicht nur eine historische Antwort auf die „Zeit des Unbehagens und der Gleichgültigkeit“ (Mills 2016:35) zu sehen, sondern auch eine Positionierung zur Gesellschaftsrelevanz und -aufgabe der Soziologie mit einer besonderen Betonung ihrer Verantwortung gegenüber der Öffentlichkeit. In der politischen Problematisierung beruft er sich auf

---

<sup>7</sup> Für eine gegenwärtige Kritik der Bürokratisierung der Soziologie, siehe Sola, Sádaba, und Rendueles (2020).

<sup>8</sup> Das schließt an ein Verständnis von Machtwirkung durch die sozialwissenschaftlichen Diskurse an: „Die ‚Episteme‘ (sozial-)wissenschaftlicher Diskurse wirken auf die gesellschaftliche Praxis sehr wohl zurück und entfalten darin über die kontingente Vorselektion der Wahrheitsgeltung eine spezifische Form von Macht“ (Lamla 2014:499).

„[...] Werte wie Vernunft und Freiheit [...]“ (Mills 2016:36), denen ebenjene Gleichgültigkeit, oder mit anderen Worten, eine De-Politisierung gegenüberstehe. Er plädiert, in seinem teils polemisch geprägten Tonus, für einen sozialwissenschaftliche Vernunftbegriff:

„Die Werte, die sich meiner Ansicht nach wie ein roter Faden durch die klassische Gesellschaftsanalyse ziehen, sind Freiheit und Vernunft [...]. Den leitenden Problemstellungen der derzeitigen Sozialwissenschaften ist dies gemeinsam: Sie betreffen die Verhältnisse und Tendenzen, die diese beide Werte zu gefährden scheinen, sowie die Konsequenzen dieser Gefährdung für die Natur des Menschen und die Art und Weise, wie er Geschichte macht“ (Mills 2016:198).

Entlang dieser Linien verläuft ein bis heute prominent vertretener Diskurs der Soziologie als modernen Wissenschaft, der sich auf das „[...] Bekenntnis zu ebenjener Moderne und ihrer Basisnarrationen des vernünftigen Urteilens und Entscheidens über Objektives, Normatives und Individuelles [...]“ (Nassehi 2009:14) beruft und die Zugehörigkeit zu modernen Gesellschaft als unumgängliche Voraussetzung zur Aneignung der soziologischen Brille macht, metaphorisch gesprochen, insofern „[...] das Gesellschaftliche erst einem modernen Beobachter *als Gesellschaftliches* erscheint [...]“ (Nassehi 2009:13). Charles W. Mills spricht zwar, in dem historischen Kontext der 1950er Jahre, von dem [...] Ende der ‚Die Moderne‘ genannten Epoche [...]“ und spricht von dem Eintritt einer „[...] postmoderne[n] Epoche“ (Mills 2016:248). Nichtsdestotrotz plädiert er für die soziologische Imagination als Denkstil seiner unklar bleibenden gegenwärtigen Epoche, welcher sich in rationalistische Weltanschauungen und ein technologisches Ethos einbette. Das schließt an eine Tradition der imperialen Narrative der „[...] progress story of freedom through reason [...]“ (Kemple und Mawani 2009:236) als aufklärerisches Erbe an.

In dem Anliegen, das Konzept der soziologischen Imagination zu (re-)konstruieren, „[...] he examines more systematically the social, biographical and historical conditions under which the promise of the sociological imagination has been made, and which now determine whether it will be kept or broken“ (Kemple und Mawani 2009:229). In der weitreichenden Rezeption des Mills’schen Werkes gelangte schließlich nicht nur die soziologische Imagination in das Zentrum diverser soziologischer Diskurse, sondern ebenso die Vorstellung einer kanonisierten Soziologiegeschichte (Connell 1997:1539). Er folgt der Vorstellung, dass „[c]lassical sociology was a product of the first Great Transformation of (initially) European societies from largely agrarian to industrial capitalist societies“ (Ray 2010:35), um einen unbestimmten Textkorpus der Soziologie als klassische Theorie, Gründerväter oder kanonische Aussagen zu konstruieren, ausgehend von seinen Publikationen zum Werk Max Webers‘ (Neun 2015), wobei jenen klassischen Texten zwar eine

zeitlose Qualität zugeschrieben wird, doch ihre Neuartigkeit innerhalb des spezifischen historischen Kontextes, in dem sie produziert wurden, bewertet wird.<sup>9</sup>

Dabei erfolgt die Evaluation eines Texts zur Kanonisierung nicht nur mittels spezifischer Kriterien entlang kollektiver Muster der Wissensproduktion und ihrer -distribution (Krause 2021:25; Parvulescu und Boatcă 2022:13), sondern auch entlang des epistemologischen Rahmens einer europäischen Moderne, welchem sich Mills durch Referenzen auf die Topoi der Vernunft, Rationalisierung und Freiheit bedient. Obschon er sich eines US-Amerikanischen Provinzialismus bewusst ist und konstatiert, dass „[...] neue und weniger offensichtliche Formen von Imperialismus errichtet“ (Mills 2016:24–25) wurden, die es in der Soziologie im Kontext der Weltgeschichte zu thematisieren gelte, bleibt seine Vorstellung der klassischen Gesellschaftsanalyse einer eurozentrischen Tradition verhaftet und reduziert diese auf eine europäische, ausschließlich männliche Autorenschaft, die sich den dringenden Fragen ihrer Zeit widmete. Zentrale Fragen nach Imperialismus und Rassismus blieben in seinem Evaluierungsschema der klassischen Gesellschaftsanalyse außer Acht.

An diese Prozesse der Kanonisierung anschließend war Mills „[...] der Auffassung, die Verbindungen zwischen partikularen Momenten und gesellschaftlichen Prozessen können in einer ‚großen Theorie‘ erfasst werden“ (Winter 2022:412). Er stellt den Anspruch, mit der soziologischen Imagination die Diversität des gesellschaftlichen Lebens auch auf einer globalen Ebene einzufangen:

„Zur Vielfalt der menschlichen Lebensformen gehört auch die Verschiedenheit der menschlichen Individuen; auch sie muss die soziologische Phantasie erfassen und verstehen. In ihrem Blickfeld steht dann ein indischer Bramahne von 1850 neben einem Farmer der Pionierzeit in Illinois; ein adliger Engländer neben einem australischen Aborigene, einem vor hundert Jahren lebenden chinesischen Bauern, einem Politiker im heutigen Bolivien, einem feudalen Edelmann in Frankreich, eine hungerstreikende englische Suffragette im Jahr 1914, einem Hollywood-Starlet und einem römischen Patrizier. Etwas über ‚den Menschen‘ schreiben, heißt etwas über alle diese Männer und Frauen schreiben – auch über Goethe und über das Mädchen von nebenan“ (Mills 2016:202).

Mit diesem universalistischen Anspruch endend, über alle Menschen schreiben zu wollen, welcher aus einer Sicht der Geopolitiken des soziologischen Wissens gewissermaßen bis heute charakteristisch für Diskurse des euroamerikanischen Raums ist (Grosfoguel 2022:159–80), stellt sich Mills dem Unterfangen der systematischen Anerkennung menschlicher Diversität, welches historisch dadurch, dass kolonialisierte Gesellschaften historisch „[...] zu Rezeptionsorten europäischen und

---

<sup>9</sup> Kemple (2006) legt ausführlicher dar, wie sich der Prozess der Kanonisierung innerhalb des soziologischen Diskurses vollzieht.

nordamerikanischer Sozialtheorie [wurden], nicht aber zu deren Produktionsstätten“ (Boatcă und Costa 2009:70), nie eine systematisch eingenommen Position innerhalb des soziologischen Diskurses darstellte. Konsequenterweise muss die soziologische Imagination auch an Mills eigenem Anspruch gemessen werden, die Vielfalt der menschlichen Lebensformen, den Anderen und die Exteriorität anzuerkennen, und steht in Zusammenhang mit dem epistemologischen Rahmen seines Werks, welcher die Möglichkeit der Anerkennung des Anderen über distinkte Formen der Wissensproduktion impliziert.

### 3.3. Epistemische Strategien der Gesellschaftstransformation

Die soziologische Imagination ist im Narrativ dieser Arbeit, jenseits des werk- und soziologietheoretischen Kontexts, insbesondere insofern interessant, als dass sie einen normativen Rahmen der soziologischen Wissensproduktion konstruierte, welcher weitreichend rezipiert wurde. Um zu verstehen, inwiefern die normative Dimension der soziologischen Wissensproduktion in *The Sociological Imagination* einen Einfluss auf den disziplinären Wandel der Soziologie und die Rezeptionsgeschichte des Werkes hatte, gilt es zunächst, den impliziten erkenntnistheoretischen Rahmen zu rekonstruieren, welchen Charles W. Mills der Wissensproduktion voraussetzt. Es ist allerdings anzumerken, dass die Bedeutung der Epistemologie innerhalb des Werkes Charles W. Mills ein wenig diskutiertes Thema ist.<sup>10</sup>

Insofern es einen epistemologischen Kern innerhalb der soziologischen Imagination auszumachen gilt, kann dieser im Prinzip der Heterodoxie gefunden werden. Das epistemologische Prinzip der Heterodoxie erwachse aus der Offenheit der Sozialwissenschaftler\*innen für „[...] die Kreativität, um einzugreifen, wenn der Wissenschaftler [sic] es für angebracht hält, seine persönlichen Anliegen mit den öffentlichen Problemen der gesellschaftlichen Struktur zu verknüpfen“ (Torres Guillén 2017:178),<sup>11</sup> nebst der Zurückweisung einer streng methodologisch normierten und disziplinär eingeschränkten Vorgehensweise. Darin sei eine Autonomie eingeschrieben, welche sich aus der Tatsache, dass Sozialwissenschaftler\*innen in bestehende soziale Strukturen verankert seien, begründe, da es die daraus resultierende soziale Verantwortung sei, die zu den notwendigen Freiheiten in der Arbeitsweise ermächtige.

---

<sup>10</sup> Hier sei angemerkt, um Missverständnissen vorzubeugen, dass sich eine durchaus relevante Vielzahl an Publikationen zu epistemologischen Dimensionen Charles W. Mills finden lassen (Alcoff 2024; Kim 2019; Mills 2021), dabei handelt es sich allerdings um einen jamaikanischen Philosophen, ohne Bezug zum gleichnamigen US-Amerikanischen Soziologen.

<sup>11</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] la creatividad para intervenir cuando el científico [sic] considere oportuno vincular sus inquietudes personales con los problemas públicos de la estructura social“.

Eine der wenigen anderen Lesarten der Mills'schen Epistemologie charakterisiert diese als pragmatistisch und durch Wissenspolitiken gekennzeichnet.<sup>12</sup> Oakes (2014:256) argumentiert, dass diese pragmatische Epistemologie zunächst durch einen historischen Relativismus geprägt ist, insofern Wahrheit und Objektivität nur durch ein durch soziale Bedingungen geprägtes Validierungssystem etabliert werden können, damit seien sie „[...] open to social-historical relativization [...]“ (Mills 1940:317). Dieses standpunkttheoretische Element prägte das normative Argument der Zuwendung zu den Politiken der Wahrheit und der intellektuellen Verpflichtung, sich in Beziehung zu politischen Kämpfen zu setzen. In dieser Vorstellung sollten Sozialwissenschaftler\*innen „[...] excavate institutional orders and cultural spheres, revealing the distorted definitions of reality on which they rest“ (Oakes 2014:259), und Unterdrückungsmechanismen zu Licht bringen. Im praktischen Sinne transformiert sich der Mills'sche Pragmatismus schließlich in die Bedeutung des Handelns der Sozialwissenschaftler\*innen, jenseits der Imagination oder Rhetorik. Damit treffen sich die Deutungen der *Heterodoxen und Pragmatistischen Epistemologie*: Die soziologische Imagination erfordert aufgrund der standpunkttheoretischen Charakteristika der Wissensproduktion eine Autonomie, Offenheit und Kreativität, um soziologischen Wissen entlang sozialer und politischer Kämpfe und mithilfe einer impliziten Normativität produzieren zu können.

In dieser, auf die professionalisierte Sozialwissenschaften zentrierte Perspektive, kann dies als eine *Epistemologie der sozialwissenschaftlichen Intellektuellen* verstanden werden. Die Stellung der Intellektuellen, wobei Mills die Qualität der Intellektuellen den Sozialwissenschaftler\*innen zuschreibt, war für ebenjenen Autor werkhistorisch betrachtet ein wichtiges Erkenntnisinteresse (Wendt, Walter, und Klöckner 2018:442). Konsequenterweise spricht er von der „[...] ständige[n] politische[n] Aufgabe des Sozialwissenschaftlers [sic] [...] persönliche Schwierigkeiten in öffentliche Probleme zu übersetzen und letztere so zu formulieren, dass ihre Bedeutung für das Leben einer Vielfalt von Individuen deutlich wird“ (Mills 2016:278). Dementsprechend kann die soziologische Imagination als intellektuelle Fähigkeit verstanden werden, welche sich die Sozialwissenschaftler\*innen anzueignen haben. Dass Mills sich selbst in der Rolle eines Intellektuellen sah, zeigt sich nicht zuletzt auch daran, dass er in einem Brief an den Historiker William Miller die Intention seines Buches *The Sociological Imagination* als eine Erscheinung „[...] from a prophet who comes in from a desert“ (Mills 2000a:230) bezeichnete, ein Status, der ihm schließlich auch zugesprochen werden sollte (Brewer 2013:221; Puga und Easthope 2017:67).

---

<sup>12</sup> Die Verbindung zum Pragmatismus ist auch biographisch zu erklären, insofern Mills bereits seine Doktorarbeit über den Pragmatismus schrieb und dies insbesondere in seiner engen Artikulation von Geschichte und persönlichen Biographien zum Ausdruck brachte (Nilsen 2013).

In dem konstitutiven disziplinären Verständnis der emanzipatorischen Soziologie kann eine implizite, an die marxistische Vorstellung des Klassenbewusstseins, ein für Mills' Analyse der US-amerikanischen Gesellschaft zentraler Topos (Hess 2001:94–95), angelehnte Vorstellung, progressiven sozialen Wandels durch die Bewusstseins-schaffung der betroffenen Personen ihrer persönlichen Situation im Kontext gesellschaftlicher Kräfte und Strukturen identifiziert werden (Wendt u. a. 2018:447). Im Interesse, der Frage nachzugehen, „[...] warum der Einzelne [sic] so oft im Wirrwarr seiner Alltagserfahrung ein falsches Bewusstsein seiner gesellschaftlichen Position erlangt“ (Mills 2016:26), argumentiert er für den Wandel des Individuums über „[...] das zunehmende Bewusstsein der eigenen Lage [...] in einer kollektiven Synthese [...]“ (Mills 2016:149) zu einem politischen Akteur. In diesem Sinne konstruiert Mills ein kollektives Subjekt, das über soziologisches Wissen erschaffen werden und eine kritische Akteur\*in des sozialen Wandels darstellen kann (Callahan 2012:36). Zwar relativiert er dies insofern, als dass er zwanzig Jahre vorher ebenjene Vorstellung als a priori-Annahme kritisiert, er stellt dieser jedoch die Notwendigkeit einer sozio-psychologischen Wissenssoziologie und der Analyse soziopsychologischer Mechanismen gegenüber (Mills 1939:672). Eine funktionalistische Sichtweise erlaubt hier, Soziolog\*innen als zentrale Akteur\*innen des sozialen Wandels zu identifizieren, insofern sie für die Schaffung des Bewusstseins des kollektiven Subjekts verantwortlich seien, welches schließlich Gesellschaftstransformation induziere.

### 3.4. Rezeptionsgeschichte

Ein Anhaltspunkt zur gesellschaftstransformativen Dimension kann in der Rezeptionsgeschichte gefunden werden, insofern „[...] it urged social scientists to be agents of change and debate in political and social discussions beyond academia“ (Puga und Easthope 2017:74). Die ethischen Verpflichtungen der Soziolog\*innen zu einem positiven sozialen Wandels werden damit in den Vordergrund gestellt (Ignacio 2022), wobei die Ambivalenz des Terminus *positiver sozialer Wandel* hervorgehoben werden muss. Allgemein gesprochen, zeichnet Charles W. Mills in seiner Kritik der soziologischen Denkweise den historischen und sozialen Kontext nach, welcher in einer praktizierten Soziologie resultierte, die sich systematisch von der eigentlichen Aufgabe der Sozialwissenschaftler\*innen, der Analyse der engen Relation individueller und sozio-struktureller Probleme, entfernte. Bis heute kanalisiert sein Buch Unzufriedenheiten mit den gegenwärtig populären Arbeitsmodi der Soziologie (Chesta und Burawoy 2019:90) und, obschon seine Darstellung der damaligen Soziologie nicht unkritisch betrachten werden darf, da sie ausschließlich euroamerikanische Diskurse einer institutionalisierten Soziologie nachzeichnet und damit gewissermaßen die Homogenisierung eines heterogenen Felds vornimmt, wird bis dato für die anhaltende Tendenz zu der von Mills vorgebrachten Kritik argumentiert (Gane 2011; Kemple und Mawani 2009:235).

Dennoch gilt hervorzuheben, dass die Rezeption seines Werkes vom Zeitpunkt der Publikation bis dato auch kritisch ausfiel. Das charakterisiert sich nicht nur durch die Außenseiter-Position Charles W. Mills innerhalb der US-Amerikanischen Soziologie, welche er zeitlebens einnahm, sondern auch die Tatsache des stark begrenzten Erfolgs seiner Vision der soziologischen Imagination zu seiner Zeit, die keinen Strukturwandel der soziologischen Landschaft hervorrief (Mjøset 2013:75). Die Kritiken sind hierbei mannigfaltig: Zunächst wurde, wie bereits erwähnt, die Darstellung der US-Amerikanischen Soziologielandschaft scharf kritisiert, mitsamt einer starken Betonung des weberianischen Anspruchs einer Werturteilsfreiheit, nicht zuletzt geprägt durch die scharfen Angriffe Mills in *The Sociological Imagination* und diverse schwierige persönliche Beziehungen (Brewer 2004:321–22; Puga und Easthope 2017:57–58). Um ein Beispiel anzuführen, argumentierte Edward Shils, der seinerzeit mit eng mit Talcott Parsons in Verbindung stand, welcher Mills scharf kritisierte, da „[...] this conception of the task of sociology and its public calling would constitute an entirely unjustifiable delimitation of the range of the sociological imagination [...]“ (Shils 1961:619). Ebenso wurde die Rhetorik des Buches zum Gegenstand der Kritik, insofern sie als „[...] deliberately dismissive, divisive and idealistic [...]“ (Selwyn 2017:33) bezeichnet wurde, oder durch „[...] irreverence [...]“ (Gane und Back 2012:400) und „[...] anger [...]“ (Burawoy 2008:371) geprägt, um hier nur einige Beispiele anzuführen.<sup>13</sup> Hervorzuheben ist weiters, dass ebenjenes Konzept insbesondere innerhalb post- und dekolonialer Diskurse ausführliche Kritik erfahren hat (Kemple und Mawani 2009; Sian 2022) und verschiedene Versuche einer Aktualisierung der soziologischen Imagination angesichts einer sich wandelnden Disziplin und Gesellschaft lanciert wurden (Fuller 2008; Pyyhtinen 2016).

Nichtsdestotrotz kann, insbesondere im Kontext der jüngeren Rezeption des Werkes, festgestellt werden, dass die Mills'sche Konzeptualisierung der Soziologie zu einem Kernverständnis der disziplinären Aufgaben wurde (Brewer 2004:319; Palmer 2023; Puga und Easthope 2017:75). Gewissermaßen fand *The Sociological Imagination* selbst Eingang in den gegenwärtigen Kanon der soziologischen Klassiker. Die soziologische Imagination bietet in ihrem einfachen, aber klaren Vorschlag, „[...] Urteilsvermögen zu entwickeln, um ein klares Gesamtbild dessen zu erlangen, was auf der Welt passiert [...]“ (Mills 2016:26), bis heute einen wichtigen Referenzpunkt für die Soziologie, aber auch die Sozialwissenschaften im Allgemeinen, insofern persönliche Schwierigkeiten zwar zum Ausgangspunkt gemacht werden können, jedoch immer einen soziostrukturellen Analyse und

---

<sup>13</sup> John Holloway legt dar, inwiefern der Ärger, die Dissonanz oder der Schrei des Neins den Grundstein der Theoriearbeit darstellen können. Er argumentiert dafür, dass ein Schrei der Unzufriedenheit „[...] urge[s] us (and we feel the need) to study society, and to study social and political theory“ (Holloway 2005:3), wobei dem jedoch in akademischen Diskursen und der Wissenschaftssprache keine Platz eingeräumt werde. *The Sociological Imagination* kann als ein solcher Schrei interpretiert werden, was die negativen Konnotationen der hier dargestellten Kritiken herausfordert.

der gesellschaftlichen Probleme bedingen. In der daraus resultierenden Notwendigkeit zum stetigen Perspektivenwechsel argumentiert Mills für eine plurale und variierte Herangehensweise (Selwyn 2017:235–37), deren epistemologische Implikationen durch den Diskurs um die Soziologie als multiparadigmatische Wissenschaft (Kneer und Schroer 2009) Eingang in eine institutionalisierte Vorstellung der Disziplin fand.<sup>14</sup> Jenseits dieses Anspruches kann konstatiert werden, dass die soziologische Imagination Wegbereiterin für die Entwicklung verschiedener soziologischer Konzeptionen jenseits methodologischer und theoretischer Dogma war, und somit ein wichtiger Faktor im historischen disziplinären Wandel der Soziologie (Gane 2011:170).

---

<sup>14</sup> Es gilt hervorzuheben, dass die Idee der Soziologie als multiparadigmatische Wissenschaft keineswegs unumstritten ist (Noguera 2010), und insbesondere die Aneignung eines spezifischen, nur begrenzt verhandelbaren Produktionsmodus soziologischen Wissens als akademische Disziplin, in dessen Kontext sich auch die hier vorgelegte Arbeit bewegt, lässt sich kaum negieren.

## 4. Öffentliche Soziologie

Die öffentliche Soziologie, zentriert um die prominenten Antrittsrede Rede Michael Burawoy aus dem Jahr 2004 in seiner Funktion als neuer Präsident der *American Sociological Association* (ASA) mit dem Titel *For Public Sociology*, repräsentiert den diskursiven Anschluss an die soziologische Imagination, nicht nur, insofern sie in Dialog mit dem Mills'schen Werk entstand, sondern ebenso durch ihre Vision der Interaktion zwischen Soziologie und unterschiedlichsten Öffentlichkeiten wie die Betonung des gesellschaftsinterventionistischen Moments der Soziologie. Sein Vorschlag stellte zwar nicht die erste Lancierung in Richtung einer öffentlichen Soziologie dar, aufgrund des institutionellen Kontexts und seiner privilegierten epistemischen Position wohl aber die einflussreichste (Hossfeld 2022; Selke 2023a).<sup>15</sup> Angesichts der großen und komplexen Herausforderungen der Gegenwartsgesellschaft wurde die öffentliche Soziologie so nicht nur zu einem viel und kritisch debattierten Diskurs, sondern auch als Antwort auf die Aufgabe und Verantwortung der Soziologie in verschiedenen soziologischen Institutionen etabliert. Der öffentlichen Soziologie geht ein dreifacher Diskurs voraus, auf die hier zunächst eingegangen werden soll. Erstens handelt es sich um die Wissenskulturen innerhalb der Universitäten und der akademischen Wissensproduktion, eingebettet in deren strukturelle Bedingtheit, zweitens handelt es sich um die soziologische Arbeitsteilung, welche Michael Burawoy idealtypisch in vier Modi differenziert, und drittens handelt es sich um die Relation, welche die Soziologie zur Gesellschaft einnimmt. Daraufhin folgt eine Diskussion der impliziten Epistemologie der öffentlichen Soziologie, um sodann mit der deutschsprachigen und eurozentrismuskritischen Rezeption abzuschließen, welche einerseits die Relevanz des Konzepts deutlich werden lässt und andererseits Anschlusspunkte für kritische Weiterentwicklungen bietet.

### 4.1. Konstitutive Dimensionen der öffentlichen Soziologie

Der Aufruf Michael Burawoys zur Reflexion des Verhältnisses zwischen Soziologie und Öffentlichkeit, folgt, ähnlich der soziologischen Imagination, der Problematik, dass soziologisches Wissen wenig Relevanz zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen findet, wobei dies einerseits mit der Finanzialisierung der Universitäten und der zunehmenden Privatisierung öffentlichen Wissens einhergehe (Brand 2023:9), andererseits das Resultat der Struktur der Soziologie als akademischer Disziplin sei, die sich von der Leidenschaft zur Schaffung einer besseren Welt zu dem Fokus auf individuelle akademische Karrieren gewandelt habe (Burawoy 2005a:5). Das habe zu einer „[...]“

---

<sup>15</sup> Einen sehr ähnlich gelagerten, aber weniger erfolgreichen Versuch unternahm Gans (1990) zu seiner Zeit als Präsident der ASA.

starke[n] akademische[n] Binnenorientierung des Faches [...]“ (Lamla 2014:493) geführt. Dennoch argumentiert Michael Burawoy, dass der Soziologie eine utopische Imagination immanent sei, oder, in anderen Worten, ein Wunsch für eine andere, bessere Welt, als Teil der moralischen Gründungswerte der Soziologie, wobei er sich hier auf den klassischen Kanon der Disziplin bezieht (Burawoy 2021b:3–5). Aus diesem historischen Erbe der Soziologie ergebe sich schließlich die Aufgabe der öffentlichen Soziologie als eine Teildisziplin der Soziologie.

#### 4.1.1. Wissenskulturen der neoliberalen Universität

Die öffentlichen Universitäten, wie Michael Burawoy (2021a: 178-194) es aus seinem spezifisch US-Amerikanischen Kontext an der *University of California* beschreibt, sei von einer Privatisierung geprägt, welche zu einer zunehmenden Kommodifizierung des Wissens führe. Er rekonstruiert die Transformation der Universität, im Kontext einer auf die Kapitalismusanalyse von Karl Polanyi (2021) gestützte Theorie einer dritten Welle der Vermarktlichung, und beobachtet dabei den Wandel einer Universität in der kapitalistischen Gesellschaft zu einer kapitalistischen Universität. Er beschreibt den Wandel der universitären Autonomie zur Verfolgung ihrer Erkenntnisinteressen von allgemeinem gesellschaftlichem Interesse, wobei er die Schwierigkeit etablierter Machtstrukturen und die begrenzte Autonomie erwähnt, da Universitäten stets auf Förderung angewiesen seien, und argumentiert, dass sie zur Kommodifizierung von Prestige und Wissen überging. Die Prekariisierung der akademischen Arbeitskräfte sei der Beginn der zunehmenden Finanzialisierung der Universität, welche sich in einer zunehmenden neoliberalen Bürokratisierung der Universität zeige, die sich zunehmend der Aufgabe hingabe, stets mehr Geld zu akkumulieren. Eine Identitätskrise der öffentlichen Universitäten sei die Folge, insofern sich zunehmenden Paradoxa zwischen einer privaten und öffentlichen Institution eröffnen, die nicht mehr eindeutig beantworten könne, inwiefern sie sich partikulären oder allgemeinen Interessen verschreibt, oder inwiefern sie die Kommodifizierung des Wissens vorantreibt oder herausfordert. Daraus resultiere nicht nur der Rückgang der öffentlichen und gesellschaftlichen Unterstützung der Universitäten, sondern auch die Etablierung von Hierarchien zwischen den Disziplinen und den Forscher\*innen über Marktlogiken, etwa wenn das Einwerben von Forschungsgeldern oder akademischem Prestige zum Kriterium für Finanzierung werde.<sup>16</sup>

Diese universitäre Wissenskultur der Kommodifizierung spiegle sich schließlich in der disziplinären Struktur der Soziologie wider, welche sich zunehmend an dem „[...] pursuit of academic credentials

---

<sup>16</sup> Michael Burawoy argumentiert dies zwar in einem US-Amerikanischen Kontext, dennoch ist seine Analyse der Finanzialisierung der Universität weder einzigartig noch ausschließlich im US-Amerikanischen Hochschulsystem präsent (Engelen, Fernandez, und Hendrikse 2014; Haiven 2023).

[...] (Burawoy 2005a:5) orientiere.<sup>17</sup> Dies produziere Disziplinärtechniken, welche nicht nur an disziplinäre Institutionen gebunden seien, sondern ebenso über die zunehmende Standardisierung und Bürokratisierung der akademischen Wissensproduktion in „[...] normalizing pressures of careers [...]“ (Burawoy 2005a:5).<sup>18</sup> In den Fragen nach *Governance* oder Politiken der höheren Bildung lassen sich diese Konsequenzen nachzeichnen. Die neoliberale Universität als „[...] an institution fraught with intensified corporate culture that disempowers academics by eroding their autonomy and imposing on them standardised, quantified measures of productivity“ (Yin und Mu 2023:66) habe insbesondere junge Forscher\*innen nicht nur von der Herausforderung gestellt, mit einem starken Publikationsdruck umzugehen (Wöhler 2014), wobei sich die Publikationen zunehmenden homogenisieren (Kaltenbrunner u. a. 2022), sondern auch mit einem individualisierten und meritokratischen Produktivitätsnormativ. In diesen Kontext passe, nebst anderen Disziplinen, die Soziologie zunehmend weniger, insofern sie weniger profitabel sei, sodass sie sich angesichts rationalisierter Kommodifizierung vermehrt zum Ziel von Budgetreduzierungen konvertiere (Burawoy 2021b:179).

Dies stehe im Kontrast zu der ursprünglichen Leidenschaft der Soziologie, welche Burawoy an den sogenannten Gründervätern der Disziplin festmacht und sich durch ein tiefgehendes öffentliches Engagement und eine utopische Imagination auszeichne (Burawoy 2005a:5). Mit Karl Marx, Émile Durkheim und Max Weber führt er dabei drei Autoren an, welche eine zentrale Rolle in der kanonisierten Soziologiegeschichte einnehmen, und argumentiert, dass ebenjene Figuren alle sowohl mit der gesellschaftsanalytischen Dimension beschäftigt gewesen seien, welche sich insbesondere in ihren empirischen Forschungen widerspiegle, die er als anti-utopische Seite bezeichnet, sowie mit der normativen Dimension, insofern ihre Theorien von Werten durchzogen seien und die Frage nach der Realisierung ihrer Werte als utopische Seite zu einer zentralen Programmatik ihrer Werke wurden (Burawoy 2021b:11–14). Im Gegensatz zu Charles W. Mills setzt sich Michael Burawoy kritisch mit dem soziologischen Kanon auseinander und argumentiert für dessen Rekonstruktion entlang seiner Vorstellung einer öffentlichen Soziologie, wobei hier insbesondere W.E.B. Du Bois eine neue Relevanz als soziologiehistorisch nicht ausreichend berücksichtigter öffentlicher Soziologe bekommt (Burawoy 2021a, 2022). Obschon er eine Offenheit für einen veränderten

---

<sup>17</sup> Eine kritische Analyse der Publikationspraktiken Michael Burawoys und seinen Bestrebungen der Etablierung des Konzepts der öffentlichen Soziologie kann jedoch zu dem Schluss kommen, dass er ein akademisches Branding betreibt, welches sich just in die von ihm kritisierten Praktiken der Kommodifizierung des Wissens einbettet (Selke 2023a:176).

<sup>18</sup> Während die terminologische Referenz auf Michel Foucaults Konzept der Disziplinargesellschaft eindeutig ist (Foucault 1993), bleibt jedoch unklar, inwiefern sich dies tatsächlich auf die Universität als disziplinäre Institution, welche Macht über individuelle Körper ausübt, übertragen lässt.

Kanon zeigt, hält er damit an einer kanonisierten Soziologie fest, welche den Kern der soziologischen Arbeitsweise repräsentiere, die in den gegenwärtigen akademischen Wissenskulturen in Gefahr sei.

Als Antwort auf diese Herausforderungen eint er sich dem Plädoyer für eine *Öffentliche Universität*, der Ruf für eine Universität identifiziert werden kann, welche sich nicht nur für *instrumentelles Wissen* interessiere, das „[...] is concerned with orienting means to ends [...]“ (Burawoy 2011:31), mit anderen Worten, welches sich für die Problemlösung eigne, sondern ebenso mit dem *reflexiven Wissen*, welches gesellschaftliche und wissenschaftliche Prämissen und Werte diskutiere. Während diese Unterscheidung das Subjekt anhaltender Debatten ist (Greenberg, London, und McKay 2022), ist ebenjene Differenz für Michael Burawoy insofern zentral, als dass finanzialisierte Universitäten zwar imstande seien, instrumentelles Wissen zu produzieren, jedoch dem reflexiven Wissen kein ausreichendes Gewicht geben, worin er die zentrale Aufgabe der öffentlichen Universitäten sieht. Die Sozialwissenschaften seien imstande, diese beiden Wissensformen zu vereinbaren, und spielen „[...] a key role [...] within and without the university“ (Burawoy 2011:33). Die öffentliche Soziologie, welche er dem reflexiven Wissen zuschreibt, wird für ihn zum kritischen Angelpunkt der öffentlichen Universität, einerseits in ihrer Aufgabe der Wissensvermittlung, andererseits in ihrer Aufgabe des Dialoges mit verschiedenen Öffentlichkeiten.

#### 4.1.2. Die soziologische Arbeitsteilung

Michael Burawoy (2005a) differenziert die soziologischen Arbeitsteilung entlang vier Idealtypen, wobei er sich einerseits an den bereits erwähnten unterschiedlichen Wissensformen orientiert, dem instrumentellen und dem reflexiven Wissen, andererseits an der Adressierung des Wissens an akademische oder außerakademische Publika. Abbildung 2 zeigt, wie er diese Unterscheidung visualisiert und in verschiedene Typen der Soziologie unterteilt, wobei die Idealtypisierung bedeutet, dass es sich um fluide Grenzen zwischen den Typen handelt, die sich nicht immer eindeutig abgrenzen lassen und einen Anspruch auf integrative Zusammenarbeit besitzen.

|                               | Akademisches Publikum | Außerakademisches Publikum |
|-------------------------------|-----------------------|----------------------------|
| <i>Instrumentelles Wissen</i> | Professionell         | Angewandt                  |
| <i>Reflexives Wissen</i>      | Kritisch              | Öffentlich                 |

Abbildung 2: Die soziologische Arbeitsteilung, aufgeteilt nach Form des produzierten Wissens und dem adressierten Publikum nach Burawoy (2005a:11).

In der professionellen Soziologie wird der disziplinäre Kern verortet, insofern sie für die Kreation von Forschungsprogrammen verantwortlich sei, über die Entwicklung von Theorien, Konzepten oder Methodologien. Sie ist die *conditio sine qua non* für andere Typen der Soziologie, insofern sie

Methoden, Wissenskörper, anleitende Fragestellungen oder konzeptuelle Rahmen zur Verfügung stellt, oder auch Legitimität und Expertise. Sie bewege sich dementsprechend innerhalb eines akademischen Publikums. Die professionelle Soziologie nimmt die Vorstellung einer kanonisierten Disziplin auf, um sie in der Geschichte der Institutionalisierung des Fachs als Grundlagen nachzuzeichnen. Dadurch werden schließlich die disziplinären Grenzen abgesteckt. Die *policy sociology* (dt. angewandte Soziologie) greife in ebenjenem Sinne das Wissen der professionellen Soziologie auf, um es für eine Auftraggeber\*in zur Lösung eines vorab definierten Ziels anzuwenden. Der primäre Unterschied zur professionellen Soziologie lasse sich in dem Publikum finden, insofern die angewandte Soziologie außerakademische Publika adressiere und sich auf die Nutzbarkeit des Wissens fokussiere. Gemein haben sich diese beiden Typen der Soziologie, dass sie ein instrumentelles Wissen produzieren (Burawoy 2005a:9–11).

Die kritische Soziologie hingegen richte sich zwar auch an innerakademische Publika, fokussiere sich jedoch auf die kritische Hinterfragung der Forschungsprogrammatiken der professionellen Soziologie, und ihrer expliziten und impliziten, sowie normativen und deskriptiven Grundlagen und Zwecke. Sie stelle die Fragen, wofür und warum die Soziologie betrieben wird. Insofern sei sie „[...] the conscience of professional sociology [...]“ (Burawoy 2005a:10), welches sich oftmals gegen den soziologischen Mainstream positioniere, und damit die Position eines subalternen Wissens annehme. Mittels ihrer Debatten um die Begründungs- und Legitimationsmechanismen der Soziologie, und in ihrer Subalternität, produziere sie ein reflexives Wissen. Gemessen an dem hier dargelegten Schema der Soziologie ließe sich auch die hier vorgelegte Arbeit in der kritischen Soziologie einordnen, wie *The Sociological Imagination*, insofern es die Konsequenzen des damaligen Status Quo der Soziologie aufdeckte.

Die öffentliche Soziologie, welche sich an außerakademische Publika richte und reflexives Wissen produziere, stellt das Zentrum der Typisierung Michael Burawoys dar. Dies geschehe nicht über eine Auftraggeber\*in, wie in der angewandten Soziologie, sondern als Teil eines selbst-induzierten und aktiven Dialogs mit außerakademischen Publika. Ihre normative Wertigkeit liege in der Etablierung eines Dialoges mittels soziologischen Wissens. Einfach gesagt, sei sie „[...] taking sociology to publics beyond the university, engaging them in dialogue about public issues that have been studied by sociologists“ (Burawoy 2005b:71). Dadurch könne ein dreifacher Dialog etabliert werden, zwischen Soziolog\*innen untereinander, zwischen Soziolog\*innen und Publika, sowie zwischen den verschiedenen Publika. Wie bereits dargelegt, rekonstruiert Michael Burawoy die öffentliche Soziologie aus der kanonisierten Soziologieggeschichte, insbesondere über den Dialog soziologischer Persönlichkeiten mit der Öffentlichkeit. Er stellt dabei fest, dass die öffentliche Soziologie stets einen wichtigen Teil der soziologischen Arbeit darstelle, welcher jedoch marginalisiert und

wenig anerkannt sei. Öffentliche Soziologie sei also immer noch Soziologie, obschon weniger sichtbar (Burawoy 2005a:19–20; Meghji 2024). Dennoch müsse sie stets auf Basis einer professionellen Soziologie erfolgen, insofern „[t]here can be no public sociology without a professional sociology [...]“ (Burawoy 2021b:33), weil die Referenz auf soziologisches Wissen essentiell für das Verständnis der Gesellschaft sei. Gewissermaßen komme der Soziologie eine moralische Pflicht zu, ihre der Gesellschaft entnommenen Kenntnisse in ebenjene zurückzutragen:

„We have spent a century building professional knowledge, translating common sense into science, so that now, we are more than ready to embark on a systematic back-translation, taking knowledge back to those from whom it came, making public issues out of private troubles, and thus regenerating sociology’s moral fiber.“ (Burawoy 2005a:5)

In dem Anliegen der öffentlichen Soziologie differenziert Michael Burawoy zwischen einer *traditionellen öffentlichen Soziologie*, welche sich insbesondere Medien bediene, um Öffentlichkeiten jenseits eines akademischen Kontexts zu adressieren und damit Debatten zu initiieren, und einer *organischen öffentlichen Soziologie*, welche idealerweise gleichberechtigte Dialoge mit dem Publikum initiiere, woraus eine organische Kooperation zwischen der Wissenschaft und Praxis resultiere (Burawoy 2005a:7–9; Selke 2023a:175). Der zentrale Unterschied beider Formen öffentlicher Soziologie ist in der epistemischen Position ausgemacht, insofern der traditionellen Soziologie eine privilegierte Position zugeschrieben wird, welche sie über das soziologische Wissen generiert, dass sie in die Öffentlichkeit trägt. Deswegen sei keine Interaktion oder Partizipation der Publika zu finden, und sie adressieren „[...] thin, passive, national and hegemonic publics [...]“ (Burawoy 2010:55). Das Gesamtwerk Charles W. Mills ordnet Michael Burawoy in einem öffentlichen Brief sehr kritisch als traditionelle öffentliche Soziologie ein.<sup>19</sup> Inwiefern sich Burawoys Vision der soziologischen Wissensproduktion von einer traditionellen öffentlichen Soziologie unterscheidet, soll in Folge noch Thema sein.

Die organische öffentliche Soziologie nimmt eine Position ein, die stärker, keineswegs allerdings komplett, in der epistemischen Horizontalität verankert ist. Der Dialog der öffentlichen Soziologie, wie er mit sozialen Bewegungen, Gewerkschaften, oder Nichtregierungsorganisationen geschehen kann, sei ein kollektiver Lernprozess, insofern die Soziologie nicht nur ihr Wissen in die unterschiedlichen Öffentlichkeiten trägt, sondern das Wissen der Öffentlichkeiten in die Soziologie getragen wird. Der Fokus liege also auf „[...] thick, active, local and often counter-publics“ (Burawoy

---

<sup>19</sup> Er findet dabei harte Worte: „Your modus operandi, I have to tell you this, is to talk down to publics. You place yourself above publics. [...] It’s as if making direct contact with people would contaminate you or your thoughts. There is a deep elitism in your detachment. You represent what I would call traditional public sociology – books written for but not with publics.“ (Burawoy 2008:372).

2010:55). Forschungsprogrammatiken werden so durch die Intervention der Öffentlichkeit mitbestimmt, und jene Personen, welche eine organische öffentliche Soziologie betreiben, seien zumeist Schlüsselfiguren in den Kämpfen um soziale Gerechtigkeit (Meghji 2024:117). Dabei verhalten sich beide Formen der öffentlichen Soziologie als komplementär, sie informieren einander, allerdings aus einer epistemisch ungleichen Position, insofern die organische öffentliche Soziologie weniger anerkannt sei (Brand 2023:14; Burawoy 2005a:8). Dennoch liegt in dieser Vorstellung der öffentlichen Soziologie ein Reformauftrag für die Disziplin.

### 4.1.3. Die Stellung der Soziologie zur Gesellschaft

Michael Burawoy rückt den Dialog mit der Öffentlichkeit in das Zentrum der soziologischen Arbeit, bietet allerdings keine systematische Darstellung oder Definition der Soziologie der Öffentlichkeit, wofür er auch Kritik ernten sollte (Brand 2023:26). Die Relation der Soziologie zur Gesellschaft wird dadurch zu einer Problematik, insofern unklar bleibt, inwieweit die Soziologie sich einerseits von der Gesellschaft abgrenzt, andererseits die ihr immanenten Positionen einnimmt. Burawoy löst dies, insofern er konstatiert, dass sie soziologiehistorisch aus der Zivilgesellschaft ihre Standpunkte einnehme. Mit anderen Worten, sie sei die wissenschaftliche Disziplin, welche sich durch ihren Standpunkt für die Zivilgesellschaft auszeichne.<sup>20</sup> Die Zivilgesellschaft versteht er als soziale Bewegungen, Organisationen und Institutionen jenseits des Staats und der Wirtschaft, und er konstatiert weiter:

„Civil Society represents the drawing of popular classes into a national framework through political parties, trade unions, voluntary associations, social movements that tied family and community to the state. Just as economics took the standpoint of economy and the expansion of the market, just as political science took the standpoint of the state and the consolidation of political power, so sociology took the standpoint of civil society and the assemblage of collective power“ (Burawoy 2021b:41–42).

Dementsprechend sei die Stellung und Stärke der Zivilgesellschaft entscheidend für den Standpunkt und Einfluss der Soziologie innerhalb der Gesellschaft. Innerhalb der US-Amerikanischen Gesellschaft macht Burawoy eine Demobilisierung der Zivilgesellschaft aus, welche mit dem Wandel der Soziologie von der Produktion reflexivem Wissens zu überwiegend instrumentellem Wissen einhergegangen sei (Burawoy 2005a:21). Autobiographisch ist die starke Verankerung der Soziologie in der Zivilgesellschaft durch seine Reisen nach Südafrika in den 1990er Jahren zu erklären, insofern die dortige Soziologie bereits in ihrem Kern stets in die Zivilgesellschaft involviert

---

<sup>20</sup> Es gilt hervorzuheben, dass die Definition der Soziologie aus ihrem Standpunkt für die Zivilgesellschaft im Kontrast zu einer Vielzahl anderer Verständnisse der Disziplin steht und dafür auch kritisiert wurde (Brand 2023:28–29)

gewesen sei, im Gegensatz zu dem US-amerikanischen Modell einer „[...] hyper-professionalized sociology that fetishized its separation from society [...]“ (Burawoy 2009a:191).<sup>21</sup>

Die Zivilgesellschaft, welche Widerstand gegen die stets zunehmende Kommodifizierung der Welt und ökologische Katastrophen leiste, zeige sich über ihre „[...] molecular transformation [...]“ (Burawoy 2013:47) in realen Utopien,<sup>22</sup> wobei der Soziologie die Aufgabe als Wissensverbreitung zukomme, nicht nur in den konkreten Projekten realer Utopien, sondern auch der Pluralität der gesellschaftlichen Werte, welche sich in der soziologischen Praxis repräsentiere. Die Zivilgesellschaft wird damit als Treiber progressiver sozialer Kräfte verstanden, was mithin als Romantisierung des Konzepts kritisiert wurde (Borghini 2020; Goldberg und Berg 2009:773–74). Abschließend betont er, dass der Auftrag zur Konsolidierung und Erweiterung der Zivilgesellschaft und der öffentlichen Diskurse die einzigen Werte seien, welchen sich alle Soziolog\*innen verschreiben, wobei dies „[...] the specifically Gramscian and Herculean task of defending and transforming civil society – in its local, national and global scales“ (Burawoy 2007:12) impliziere.<sup>23</sup>

## 4.2. Wissenshierarchien und die Epistemologie der öffentlichen Soziologie

Die Frage, inwiefern die Soziologie eine Öffentlichkeitsrelevanz oder einen Dialog mit der Öffentlichkeit erreichen kann, ist eng an ihre epistemischen Strategien geknüpft. Die Vermittlung des Wissens und die Initiation eines Dialogs sind nicht nur von epistemologischen Annahmen geprägt, in der Frage, wer soziologischen Wissens produziert, sondern auch von dem epistemologischen Standpunkt, welcher determiniert, wie soziologisches Wissen mit nichtsoziologischem Wissen in Dialog treten kann, und unter welchen Konditionen.

Aus zwei Gründen ist es eindeutig, dass Michael Burawoy die soziologische Wissensproduktion in der professionalisierten Soziologie verortet: Erstens in der Vorstellung, dass sich die Soziologie über ihren Standpunkt für die Zivilgesellschaft definiert. Auf epistemologischer Ebene kann sich diese Relation einerseits durch den bereits erwähnten Einfluss der Zivilgesellschaft auf den Typ

---

<sup>21</sup> Das war Auslöser einer Debatte um den immanenten Eurozentrismus des Konzepts der öffentlichen Soziologie, insofern die Soziologie vielerorts seit jeher öffentliche Stellungnahmen als Teil ihres Auftrags versteht (Selke 2023a:176).

<sup>22</sup> Hier bezieht Michael Burawoy sich auf ein Konzept von Erik Olin Wright, der argumentiert, dass eine zentrale Aufgabe der emanzipatorischen Sozialwissenschaft sei, nebst der Gesellschaftskritik sich mit möglichen Alternativen und deren Umsetzung zu beschäftigen. Beispiele für Reale Utopien seien Projekte der partizipativen städtischen Hausplanungsplanung, wie es etwa in Porto Alegre geschehe, Wikipedia oder die selbsterhaltete Mondragón-Genossenschaft (Wright 2013, 2020).

<sup>23</sup> Die Charakterisierung der Soziologie ohne immanente Werte steht im starken Kontrast zu einer starken Politisierung der Soziologie, wie Burawoy sie im selben Atemzug über den Standpunkt für die Zivilgesellschaft vornimmt, und sah sich bereits Kritik ausgesetzt (Arribas Lozano 2018).

der Wissensproduktion verstanden werden, wie dies mit der Verschiebung zum instrumentellen Wissen bereits dargelegt wurde, andererseits durch die Idee, dass die Soziologie einen Standpunkt für die Zivilgesellschaft einnehme, wobei das *für* ein Verständnis betont, dass die Soziologie zwar für die Anliegen der Zivilgesellschaft einstehe, sich jedoch durch die Abgrenzung von der Zivilgesellschaft charakterisiere. Wenn die Berufung der Soziologie darstelle, „[...] to become an interpreter and champion of civil society [...]“ (Borghini 2020:25), dann grenzt sie sich explizit von ebenjener Zivilgesellschaft ab.

Zweitens und daran anschließend, in der Unterscheidung zwischen der Soziologie, das heißt, den Soziolog\*innen, und der Öffentlichkeit, beziehungsweise unterschiedlichen Publika. Mit anderen Worten, er stellt sich nicht die Frage, inwiefern diese Unterscheidung fluide sein kann, oder mithin uneindeutig. Die epistemologische Annahme, dass es professionelle, ausgebildete Soziolog\*innen sind, welche öffentliche Soziologie betreiben (Meghji 2024), konstruiert einen Leerraum, welcher problematisch wird, wenn der soziologische Diskurs, der durch seine spezifische Sprache und Kommunikationsmodi geprägt ist, kommunikative Barrieren mit anderen Diskursen aufbaut (Borghini 2020:21–24). Diese kommunikative Barriere impliziert zudem eine bestimmte, privilegierte Art der Öffentlichkeit, welche erreicht werden könne, während „[n]icht jedes Publikum [...] erreicht werden“ (Treibel und Selke 2012:410) muss. Die Konstruktion der Soziologie und ihrer Publika schafft diese Differenz, welche zumeist aus einer Binnenorientierung auf die eigene Disziplin resultiert, versucht, soziologisches Wissen von der Öffentlichkeit zu isolieren (Fatsis 2017) und macht infolgedessen die Soziologie zu einer Gatekeeperin des Wissen. Diese epistemologischen Annahmen fußen auf jenen epistemischen Privilegien, welche historisch in der gesellschaftlichen Stellung der Universität begründet sind (Mahadeo 2024), und stehen im Kontrast zu einer Konzeptualisierung des soziologischen Diskurses als ein öffentlicher Diskurs unter Kriterien des Dialoges und der Zugänglichkeit.

Einen Anhaltspunkt und nützliche Heuristik zur Differenzierung der verschiedenen epistemologischen Standpunkte der öffentlichen Soziologie liefert Anne Mesny (2009), insofern sie zwischen *Superiorität*, *Homologie*, *Komplementarität* und *Zirkularität* als Umgangsformen der Soziologie mit nichtsoziologischem Wissen unterscheidet. Mesny beschreibt die Annahme, dass soziologisches Wissen gegenüber nichtsoziologischen Wissen eine überlegenen epistemischen Status einnehme, als natürlich, „[...] for reasons that have to do with the fact that sociologists‘ knowledge is the product of systematic, professional, or scientific research“ (Mesny 2009:675). Der epistemologische Standpunkt der Superiorität resultiere aus der Annahme, dass soziologisches Wissen oftmals dem *Common Sense* (dt. Gemeinsinn) konträr gegenüberstehe und die Aufgabe habe, Wahrheiten über die soziale Welt aufzudecken. In der historischen Referenz auf den Diskurs um die Wertneutralität

zeige sich die Superiorität soziologischen Wissens ebenso in ihrer Aspiration zur Unbefangenheit und wissenschaftlichen Objektivität, zudem zeichne sich ebenjenes Wissen durch eine Reflexivität aus, welche den Öffentlichkeiten nicht immanent sei. In dieser Vision, eng an die Bringschuld der öffentlichen Soziologie geknüpft, fungiert die Soziologie gewissermaßen als Institution öffentlicher Bildung. Der Standpunkt der Homologie nehme hingegen an, dass Laienwissen über soziale Phänomene Laientheorien charakterisiere, welche Ähnlichkeiten mit wissenschaftlichen Theorien aufzeigen. Die Aufgabe der Soziologie sei, diese Laientheorien aufzudecken und mit ihren eigenen Theorien zu vergleichen, womit das Engagement mit Publika zum Ausgangspunkt der soziologischen Wissensproduktion gemacht wird. Das Wissen der Soziolog\*innen sei nicht per se besser, vielmehr gehe es um die praktische Evaluation ebenjenes Wissens, etwa über empirische Forschung.

Die Komplementarität hingegen nehme den Standpunkt ein, dass „[...] social scientist can learn from lay theories and enrich, or even modify, their own scientific theories in light of nonscientists' knowledge“ (Mesny 2009:682). Im Lichte nichtwissenschaftlichen Wissens können sich wissenschaftliche Theorien verändern, insbesondere im Kontext der Kollaboration, allerdings stelle auch das wissenschaftliche Wissen, insofern es über die alltäglichen Erfahrungen hinausgehe, eine Erweiterung des nichtwissenschaftlichen Wissens dar, etwa zugunsten sozialen Wandels. Die Zirkularität als epistemologischer Standpunkt nehme an, dass soziologische Wissens bereits dem Gemeinsinn immanent sei, welches „[...] in den alltäglichen Betätigungen laufend für ihre Zwecke übersetzt, angeeignet, und damit adaptiert und verändert“ (Schadauer 2022:28–29) werde. Mit anderen Worten, werde das in der Soziologie produzierte Wissen nicht artikuliert, um dann durch Lai\*innen genutzt zu werden, vielmehr werden sie als eigenberechtigte Akteur\*innen verstanden, welche sich durch ihren eigenen Standpunkt und ihre Fähigkeit zum Verständnis und der Aneignung soziologischen Wissen auszeichnen. In diesem Sinne werde auch der epistemologische Bruch zwischen Gemeinsinn und der Soziologie hinterfragt. Ohne weiter auszuführen, erwähnt Mesny den epistemischen Standpunkt der Inferiorität soziologischen Wissens gegenüber dem Laienwissen, basierend auf der Ansicht, dass Laienwissen sich aus einer Diversität und Vielzahl an Erfahrungen speist, die eine Forscher\*in niemals in Gänze erfassen kann.<sup>24</sup>

Michael Burawoy konzeptualisiert die öffentliche Soziologie in einer „[...] Bringschuld [...]“, insofern es ihre Aufgabe sei, „[...] das professionelle Wissen, welches die Disziplin der Gesellschaft entnommen hat, durch die Formate traditioneller oder organischer öffentlicher Soziologie in die

---

<sup>24</sup> Kapitel 8.1 zeigt in dem Argument für eine deprofessionalisierte öffentliche Soziologie anhand indigener Universitäten das Potenzial eines solchen Arguments auf.

Gesellschaft zurückzuführen“ (Brand 2023:18). Andernorts auch als Geschenkmodell bezeichnet, impliziere dies, dass „[p]ublic sociology becomes a gift the sociologist brings from the academy into civil society rather than being a form of sociological analysis that emerges from dialogical relations“ (Meghji 2024:120). Es wurde bereits angesprochen, dass sich die traditionelle öffentliche Soziologie durch eine explizite Position des epistemischen Privilegs auszeichnet, während die organische öffentliche Soziologie eine epistemische Horizontalität aspiriert, da sie sich einem dialogischen Ansatz verschreibt. Sowohl die traditionelle wie die organische öffentliche Soziologie stehen allerdings nicht dafür ein, nicht-soziologisches Wissen auf den gleichen epistemischen Status der Soziologie zu heben. Bereits in der Vorstellung einer Bringschuld der öffentlichen Soziologie zeigt sich, dass beide Formen der öffentlichen Soziologie es schaffen, „[...] to convey an air of conceit and paternalism“ (Mahadeo 2024:395). Sich auf akademische Privilegien zu berufen, um einen Wissensdialog zu initiieren, lässt diesen Dialog bereits in seinen Prämissen ungleich werden.

Die Einordnung der öffentlichen Soziologie in die hier dargestellte Heuristik ist komplex. Während zu betonen gilt, dass sich die unterschiedlichen epistemischen Strategien nicht gegenseitig ausschließen, kann die traditionelle öffentliche Soziologie dennoch, in ihren Hauptcharakteristika, als durch die epistemische den epistemologischen Standpunkt der Überlegenheit und Homologie geprägt betrachtet werden. Sofern die soziologische Imagination Charles W. Mills als ein Beispiel für die traditionelle öffentliche Soziologie angeführt wird, zeigt sich, dass er eine epistemische Strategie der Bewusstseinsschaffung verfolgt, das heißt, eine aufklärerische Soziologie, welche durch ihre kritische und strukturelle Perspektive auf die Gesellschaft kollektive Subjekte des sozialen Wandels hervorrufen kann. Der homologische Moment ergibt sich daraus, dass persönliche Schwierigkeiten als ein Ausgangspunkt der soziologischen Analyse betrachtet werden, welche es auf eine Metaebene zu heben gelte, um sie in öffentliche Probleme zu übersetzen. Wichtig zu betonen ist, dass Mills sich der Tatsache bewusst, dass die Soziologie in gesellschaftliche Machtstrukturen und deren Reproduktion eingebettet ist, was auch einen Effekt auf die Art der Wissensproduktion hat. Er schreibt dem Gemeinwissen somit einen Wert als soziologisches Wissen zu, allerdings nur in Relation der intellektuellen Kapazität zur soziologischen Imagination, welche er aus der klassischen Soziologie rekonstruiert.

Einen weniger eindeutigen epistemologischen Standpunkt nimmt die organische öffentliche Soziologie ein. Dieser Variante, der auch nachgesagt wurde, sie stelle „[...] den heimlichen Favoriten des Autors [...]“ (Brand 2023:14) dar, kann eine Nähe zur Zirkularität attestiert werden, insofern sie den reflexiven Dialog mit der Öffentlichkeit sucht. In der Konzeptualisierung des Dialoges sticht einerseits hervor, dass diesem ein bestimmter Einfluss auf die Forschungsfragen und das Forschungsdesign zugeschrieben wird, was eine Homologie-These in den Vordergrund rückt, und

andererseits die öffentlichkeitsrelevante Orientierung des soziologischen Wissens, welche etwa über ihre spezifische Methodologie eine Ergänzung zu den Erfahrungen außerwissenschaftlicher Akteur\*innen darstellt, womit wiederum der Aspekt der Komplementarität stärker betont wird. Klar wird auch, dass der epistemologische Standpunkt der Überlegenheit weitestgehend aufgegeben wird, insofern es sich um eine engagierte Soziologie handelt, welche nicht nur in engem Kontakt mit Öffentlichkeiten stehe, sondern sich auch ihre Interessen zu eigen mache. Allerdings, wenn die professionelle Soziologie der fundamentale Kern aller Soziologien ist, dann nimmt der Dialog der organischen öffentlichen Soziologie zwar eine dialogische Dimension ein, da sowohl Wissen aus der Gesellschaft in die Soziologie getragen wird, als auch, da das soziologische Wissen einen transformativen Charakter in der Gesellschaft annehmen kann. Allerdings, unter der Annahme Burawoys, dass die soziologische Wissensproduktion sich in der professionellen Soziologie vollzieht, und die Vorstellung der öffentlichen Soziolog\*innen eng an professionelle Soziolog\*innen geknüpft ist (Meghji 2024), nimmt sie eine epistemische Strategie der Repräsentation der öffentlichen Repräsentation ein, im Gegensatz zu einer kollaborativen Ko-Produktion des Wissens (Bogusz 2023:237–38).

Der organischen öffentlichen Soziologie kann dementsprechend insofern ein Moment der Zirkularität zugeschrieben werden, als dass sie in den Dialog mit der Öffentlichkeit geht, mit dem Anliegen, zu verstehen, wie soziologisches Wissen in unterschiedlichen Publika verhandelt wird, um diese Aspekte in die Forschungsprogrammatiken zu tragen. Da allerdings nicht anerkannt wird, dass „[...] certain publics are sociological interlocutors in their own right, forming their own sociological theories, analyses, and interpretations [...]“ (Meghji 2024:115), nebst der Notwendigkeit zur „[...] Reflexion der epistemischen, heuristischen, materialen und strukturellen Differenzen der Beteiligten [...]“ (Bogusz 2023:243), da sich die Soziologie nicht nur in ihrer Aneignung des Wissens, sondern auch in den Arten des Dialoges ungleichen und machtvollen Institutionen bedient, allen voran der Universität, bleibt die organische öffentliche Soziologie einem Standpunkt verhaftet, welcher sich zwischen Homologie und Komplementarität charakterisieren lässt.

### 4.3. Rezeptionsgeschichte

Die Entscheidung, sich hier ausführlich mit der öffentlichen Soziologie zu beschäftigen, ergibt sich aus ihrer Rezeptionsgeschichte. Die Rezeption ebenjenes Konzepts, seit Michael Burawoy Rede im Jahr 2004, erfolgte so extensiv, dass es kaum möglich ist, einen umfassenden Überblick über diese zu geben. Es lässt sich eine Vielzahl an Sammelbänden und Handbüchern mit der Thematik der öffentlichen Soziologie, sowohl aus kritischer Perspektive als auch mit einer stärkeren Praxisorientierung finden (Bifulco und Borghi 2023; Blau und Iyall Smith 2006; Fleck und Hess 2016; Hossfeld, Kelly, und Hossfeld 2022; Nichols 2007; Nyden, Hossfeld, und Nyden 2012; Selke u. a.

2023).<sup>25</sup> Jenseits dessen findet sich eine große Menge an Journalartikeln, Essays und wissenschaftlichen Konferenzen, deren Anzahl kaum mehr überschaubar ist.

Zu betonen ist jedenfalls, dass die Rezeption höchst divers ist, von der Frage nach der praktischen Implementierung der öffentlichen Soziologie über die kritische Debatte anderer Formen öffentlicher Soziologie, nicht notwendigerweise ausschließlich an Burawoys Konzeptualisierung gebunden, bis hin zur Opposition seiner Grundannahme einer Öffentlichkeitsrelevanz der Soziologie (Powell 2013:87–88). In der rezenten Rezeption lässt sich zudem, im Kontext der Debatten um die Dekolonialisierung der Soziologie und auch durch Michael Burawoy selbst initiiert, eine Fokussierung auf eurozentrismuskritische Ansätze der öffentlichen Soziologie ausgemacht werden (Arribas Lozano 2018; Bezuidenhout, Mwanza, und Von Holdt 2022a; Borghini 2020; Mahadeo 2024; Meghji 2024). Im Kontext dieser Arbeit, welche einerseits innerhalb des akademischen Kontexts der deutschsprachigen Soziologie verortet ist und andererseits in den Diskurs einreicht, welcher die öffentliche Soziologie aus einer kritischen antikolonialen Perspektive befragt, soll hier ausführlicher auf die eurozentrismuskritische Rezeption, welche eine wichtige Basis für die folgenden Kapitel der Arbeit bietet, wie kurz auf die deutschsprachige Rezeption des Konzeptes eingegangen werden.

#### 4.3.1. Die öffentliche Soziologie im deutschsprachigen Raum

In der deutschsprachigen Soziologie kann festgestellt werden, dass die Debatte um die öffentliche Soziologie „[...] mit rund zehnjähriger Verspätung“ (Brand 2023:15) startete. Das mag auch daran liegen, dass sich dieses Konzept nur schwierig in den deutschsprachigen Diskurs der Soziologie einbetten ließ, insofern keine anknüpfenden Traditionslinien existieren und „[...] Konzeptentwürfe und einzelne Aktionen [...] eher unverbunden nebeneinander“ (Selke 2023b:79) stehen. Nichtsdestotrotz begann dann eine intensive und durchaus kontroverse Auseinandersetzung mit der öffentlichen Soziologie, wobei Heinz Bude (2005) und Ulrich Beck (2005) einen zeitlichen Vorgriff vornahmen, welche auch kritisch als „Burawoy-Hype“ (Neidhardt 2017) bezeichnet wurde. In ihrer Gesamtheit fällt die Rezeption jedoch weitestgehend positiv aus und greift das Konzept teilweise in der von Michael Burawoy dargelegten Spielart auf, teilweise in der Form kritischer Weiterentwicklungen. Die öffentliche Soziologie fand sowohl Eingang in konkrete Forschungsprojekte (Bude 2011), als auch in der Veränderung der Kommunikationsform des Faches, etwa über die Annäherung an die Sozialreportagen (Selke 2008, 2013).

---

<sup>25</sup> Bei der Literatur handelt es sich um eine exemplarische Liste des Diskurses um öffentliche Soziologie, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit hegt. Einige Teile dieser Rezeption, insbesondere in ihrer kritischen Spielart, sind bereits im obigen Kapitel zum epistemologischen Standpunkt der Soziologie aufgegriffen

Die Debatte um öffentliche Soziologie kulminierte auf institutioneller Ebene schließlich mit dem Programm der DGS unter dem Namen „DGS goes public“, wobei dies für „[...] eine dialogische, interaktive, transformative Konzeption der Produktion wissenschaftlichen Wissens [...]“ steht, wobei eine „[...] dialogische Wissensvermittlung eine dialogische Wissensproduktion voraussetzt [...]“ (Lessenich 2015:2). In dieser institutionellen Antwort positionierte sich die DGS einerseits für die verstärkte Sichtbarmachung der Soziologie als Disziplin in der Öffentlichkeit ob des öffentlichen Interesses ihrer Forschung, andererseits für eine dialogische Horizontalität der Wissensproduktion. Schließlich habe „[d]ie Soziologie als theoriegeleitete empirische Wissenschaft [...] eine beeindruckende Expertise zur Analyse und Kritik gesellschaftlicher Phänomene vorzuweisen“ (Lessenich und Neckel 2012:318).<sup>26</sup> Auf der Webseite der DGS lässt sich ein Eintrag finden, welcher die öffentliche Soziologie kurz darstellt und sodann Kriterien zur Förderfähigkeit einer solchen Veranstaltung aufstellt.

### Kriterien

Der Vorstand der DGS bewilligt - im Rahmen der finanziellen Möglichkeiten - Anträge auf Finanzierung von Public Sociology-Veranstaltungen, die untenstehende Kriterien erfüllen. Die Anträge sind zu richten an: Marcel Siepmann ([marcel.siepmann\(at\)kwi-nrw.de](mailto:marcel.siepmann@kwi-nrw.de)).

- Ziel ist es, soziologische Expertise in die öffentliche Debatte einzuspeisen.
- Die Veranstaltung muss im öffentlichen (möglichst nicht-universitären) Raum stattfinden, dort auch beworben werden und allgemein zugänglich sein.
- Ein lokaler Bezug muss durch die Wahl des Veranstaltungsortes, der lokalen Anbindung der Organisator/innen und die Themenfindung herstellbar sein.
- Die Nähe zum öffentlichen Interesse und nicht-akademischen Publikum muss deutlich werden ("public, not professional sociology"). Es genügt hierbei nicht, Entscheidungsträger oder professionelle Bearbeiter gesellschaftspolitischer Probleme anzusprechen, sondern die Empfänger bzw. Betroffenen dieser Entscheidungen selbst müssen erreicht werden.
- Die Aktualität der gesellschaftlichen/gesellschaftspolitischen Thematik ist von Bedeutung.
- Pro Antrag sind bis zu 1.000 Euro zu bewilligen.

*Abbildung 3: Ausschnitt des Eintrags: "DGS goes public - öffentliche Soziologie" der Webseite der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (Deutsche Gesellschaft für Soziologie 2024).*

---

<sup>26</sup> Dies lässt sich jedoch nicht nur als Anliegen einer forschungsgeleiteten Soziologie verstehen, sondern als fundamentales Anliegen für soziale Gerechtigkeit, welche über den deutschsprachigen Raum hinaus einen wichtigen Motivationsfaktor für Lehrpersonen soziologischer Einrichtungen darstellt (Brown u. a. 2016).

Unter der Schirmherrschaft des damaligen Vorsitzenden der DGS, Stephan Lessenich, prominent vorangetrieben, wird deutlich, dass diese Vision sich stark entlang der Konzeptualisierung Michael Burawoys bewegt. Stefan Selke bekundet in diesem Kontext, dass „[e]s [...] allerdings erstaunlich [ist], dass eine nationale Fachgesellschaft ausschließlich an die Überlegungen Burawoys anknüpft“ (Selke 2023b:81). Insbesondere die Vorstellung, soziologische Expertise in die öffentliche Debatte einzuspeisen, bewegt sich innerhalb des epistemologischen Rahmens der öffentlichen Soziologie Michael Burawoys.

Mit anderen Worten, der institutionalisierte Dialog der Soziologie mit der Öffentlichkeit in der DGS, insbesondere wie er in Abbildung 3 zu finden ist, nimmt einen epistemologischen Standpunkt der Überlegenheit ein. Zwar lässt sich das Anliegen erkennen, ein möglichst adäquates Publikum für soziologische Wissensverbreitung zu erreichen, es kann allerdings nur begrenzt von einem Dialog gesprochen werden, welcher auch nicht-akademisches Wissen als für die Soziologie relevant betrachtet, gegeben, dass dies kein Kriterium für Förderungswürdigkeit einer Veranstaltung öffentlicher Soziologie ist. Schließlich stellte die Corona-Krise einen wichtigen Einschnittspunkt im Diskurs dar, insofern sie ein Auslöser gewesen war, um der Öffentlichkeitsrelevanz der Soziologie erneut einen zentralen Platz in der Disziplin einzuräumen, auch im institutionellen Kontext der DGS. Dennoch zeichnet sich, insbesondere im deutschsprachigen Raum, die öffentliche Soziologie durch eine Einzelkämpferei aus, da es Randfiguren sind, welche „[...] das Kunststück vollbrachten, die Soziologie im öffentlichen Leben populär zu machen“ (Damitz 2013:252–53). In einer kritischen Bemerkung erklärt Stefan Selke in Referenz auf den deutschsprachigen Diskurs der öffentlichen Soziologie, dass „[d]ie Revitalisierung der Soziologie [...] neue epistemische Praktiken und Kulturen anstatt Kreuztabellen und Worthülsen“ (Selke 2023b:82) brauche, womit er direkt an die eurozentrismuskritischen Diskurse anschließt.

#### 4.3.2. Dekoloniale öffentliche Soziologie

Eine Vielzahl an Konzepten, Theorien und Methoden sieht sich im Kontext der Dekolonialisierungsbewegung in der Soziologie, und breiter gedacht in den Sozialwissenschaften, mit der Herausforderung einer Eurozentrismuskritik konfrontiert. Hier sollen ohne Anspruch auf Vollständigkeit die ausgewählten Vorschläge von Alberto Arribas Lozano (2018), Ali Meghji (2024) und Rahshaan Mahadeo (2024) diskutiert werden, zunächst als Kritiken an der öffentlichen Soziologie, dann ihre Gegenentwürfe, welche in den folgenden Kapiteln weiter aufgegriffen werden.

Einen zentraler Punkt dieser Debatte ist das Argument, dass die öffentliche Soziologie nicht nur aus einer US-Amerikanischen Hegemonie innerhalb des soziologischen Diskurses stamme, sondern, mit oder ohne explizite Benennung, in anderen Kontexten bereits lange existiert habe (Selke

2023a:177).<sup>27</sup> Daran schließt an, dass die Ursprünge der öffentlichen Soziologie, aus einer biographischen Perspektive Burawoys, durch seine Aufenthalte in Südafrika entstanden sind. Michael Burawoy konstatierte selbst, „[w]hile in the United States we were theorizing social movements, in South Africa sociologists were making social movements!“ (Burawoy 2005a:20–21). Mit anderen Worten, war es die Verbindung Burawoys mit den südafrikanischen Universitäten und sozialen Bewegungen, welche zu seiner Kampagne für die öffentliche Soziologie führte (Bezuidenhout, Mnwana, und Von Holdt 2022b). Wenn Burawoy selbst konstatiert, „[t]he term ‚public sociology‘ is an American invention“ (Burawoy 2005a:20), wobei er sich hier eindeutig auf eine partikuläre Erfindung der Vereinigten Staaten bezieht, dann schließt Arribas Lozano daran an, um im Kontext der Geopolitiken des akademischen Wissens die „[...] politics of naming [...]“ (Arribas Lozano 2018:97–98) zu thematisieren, welche er als die Frage nach den notwendigen Konditionen und dem Recht, ein Konzept zu kreieren und in ein internationales akademisches Umfeld einzuführen, versteht. Zwar erkennt Michael Burawoy die Schwierigkeit einer US-Hegemonie an und plädiert für eine globale Dimension des Konzepts (Burawoy 2005a:22), was sich allerdings nicht in seiner Darstellung des Konzepts widerspiegelt.

Dies vernachlässigt nicht nur, dass unter anderen Rahmenbedingungen die Notwendigkeit zur Benennung und der Mehrwert der öffentlichen Soziologie nicht gegeben ist, etwa als Teil einer allgemeinen Erwartungshaltung, sondern auch, dass die Unterscheidung zwischen einer zivilen und einer professionalisierten akademischen Sphäre ein US-Amerikanisches Spezifikum ist, welches eine Voraussetzung für die hier dargelegte Konzeptualisierung der öffentlichen Soziologie ist. Es war die Stellung Michael Burawoys innerhalb der US-Amerikanischen Soziologie als struktureller Faktor, in ihrer machtvollen Einbettung in die Geopolitiken des akademischen Wissens, welche das Konzept populär machte und zudem erlaubt, zahlreiche andere Traditionen öffentlicher Soziologie jenseits des englischsprachigen Raums nicht hinreichend zu würdigen. In der systematischen Nicht-Berücksichtigung strukturell benachteiligter Konzepte innerhalb des soziologischen Diskurses lässt sich eine, der öffentlichen Soziologie immanente Form epistemischer Gewalt identifizieren (Arribas Lozano 2018).

---

<sup>27</sup> Es ist wichtig, zu betonen, dass der Terminus des globalen Südens, wo Selke eine Tradition öffentlicher Soziologie verortet, unklar bleibt und kritisch zu betrachten ist, insofern er ihn implizit über „Länder wie Indien, Russland oder Brasilien [...]“ (Selke 2023a:176) definiert wird. Während die Debatte um den Begriff des globalen Südens komplex ist, soll hier der Hinweis darauf genügen, dass sich diese Arbeit ebenjenen Terminus nicht in dem Verständnis Selkes zu eigen macht.

#### *4.3.2.1. Alberto Arribas Lozano: Öffentliche Soziologie als kollaborative und dekoloniale Praxis*

Alberto Arribas Lozano (2018) stellt fest, dass die professionelle Soziologie sehr eng an die angewandte, kritische und öffentliche Soziologie geknüpft ist, und in einer Hierarchisierung die professionelle Soziologie als Produktionsform akademischen Wissens privilegiert. Er spricht von einer intra-disziplinären Hierarchie, welche sich aus der Differenzierung des disziplinären Feldes durch Burawoy ergibt, wobei Arribas Lozano betont, dass uneindeutig bleibt, warum der professionellen Soziologie eine privilegierte Position in der soziologischen Wissensproduktion zugeschrieben wird. Er legt dar, dass der Rekurs auf die methodologischen Errungenschaften, historisch akkumuliertes Wissen und konzeptuelle Rahmen als Legitimation der Hierarchisierung im Kontrast zu einem dialogischen und öffentlichen Engagement der Soziologie stehe, und, dass die Differenzierung zwischen akademischen Wissensproduktion und öffentlichen Wissensverbreitung „[...] reinforces the image of first-class and second-class scientists“ (Arribas Lozano 2018:101).<sup>28</sup> Dabei beruft er sich auch auf die Problematisierung einer „[...] sociological ghettoization [...]“ (Hill Collins 2007:104). Machtpolitisch versteht er diese Unterscheidung sowohl in der Verortung Michael Burawoys in der professionellen Soziologie als auch in der Akzeptanz der öffentlichen Soziologie durch die professionelle Soziologie, welche eine epistemisch privilegierte Position einnimmt.

Weiters nimmt Arribas Lozano die dargestellte Kritik zum Anlass, sich für eine kollaborative Praxis in der öffentlichen Soziologie stark zu machen. Er hebt hervor, dass es wichtig sei, die Öffentlichkeiten als Orte zu der Produktion von Expert\*innenwissen zu verstehen, wobei deren Operationsmodi als „[...] epistemic communities whose intellectual practices often resemble those of social sciences scholars“ (Arribas Lozano 2018:104) geschehe. Zwar sei nicht immer ein kollaborativer Ansatz möglich, dennoch sei es wichtig, dass sich die Forschenden den „[...] principles and guidelines defined by research subjects regarding knowledge production [...]“ (Arribas Lozano 2018:105) verschreiben müssen. Es sei nicht mehr die Entscheidung der Soziolog\*innen, wie und für wen Wissen produziert werde, sondern vielmehr die Entscheidung der Forschungssubjekte als Ko-Forschende, im Anliegen, epistemische Gewalt nicht zu reproduzieren.

#### *4.3.2.2. Ali Meghji: Theorieproduktion durch soziologische Öffentlichkeiten*

In einem ähnlichen Duktus kritisiert Ali Meghji die Stellung der professionellen Soziologie mit der provokanten Frage, „who has a monopoly on the sociological?“ (Meghji 2024:120), womit er in dieselbe Kerbe schlägt wie Arribas Lozano, insofern die technokratische Fixierung auf das Handeln

---

<sup>28</sup> Im Kontext der Wissenshierarchien der akademischen Wissensproduktion in den Sozialwissenschaften legt Hebe Vessuri (2013) dar, wie sich diese Vorstellung auf globaler Ebene auswirkt, insbesondere im Kontext einer Vorstellung des Globalen Nordens gegenüber dem Globalen Süden.

öffentlicher Soziolog\*innen beklagt. Epistemologisch sei die öffentliche Soziologie durch das „[...] gifting model [...]“ (Meghji 2024:117) gekennzeichnet, welches der dialogischen Dimension diametral gegenübersteht, insofern sie ungleiche Wissenshierarchien und die Dialektik eines Wissensflusses zwischen Öffentlichkeit und Soziologie in der Praxis nicht hinreichend anerkennen. Zudem führt er an, dass insbesondere die kritische Soziologie zu stark an die professionelle Soziologie gebunden sei, dass sie deren normative Annahmen voraussetze, und hebt hervor, dass es kein Grund gebe, warum ausschließlich professionelle Soziolog\*innen kritische Soziologie produzieren können. Allgemein gesprochen, differenziere Burawoy nicht hinreichend zwischen Soziologie, Soziolog\*innen und soziologischer Analyse. Während die Soziologie und Soziolog\*innen an Bildungsinstitutionen gebunden seien, verhalte es sich bei der soziologischen Analyse so, dass sie eine Art des Denkens gebunden sei, anstelle einer Person, weswegen „[...] there is no reason why nonsociologists cannot do such explanatory analysis“ (Meghji 2024:121).

Ali Meghji (2024:121) zeichnet durch seinen Argumentationsfaden nach, dass „[...] publics are capable of and often produce sociological insights [...]“. Damit kritisiert er die Position Arribas Lozanos, insofern sie zu stark an akademische Modi der Wissensproduktion gebunden sei, und dementsprechend an die professionelle Soziologie, insofern es Soziolog\*innen seien, deren Präsenz das kritische öffentliche Wissen zu soziologischem Wissen erhebe. Demgegenüber spricht er von „[...] reverse tutelage [...]“ (Meghji 2024:123), womit er meint, dass Öffentlichkeiten soziologisches und theoretisches Wissen produzieren, welches die professionelle Soziologie formen kann. Mit anderen Worten spricht er den Einfluss der öffentlichen Soziologie auf die professionelle Soziologie an.

Um dies zu veranschaulichen, legt er zwei Beispiele vor, das *Ejército Zapatista de Liberación Nacional* (dt. Zapatistische Nationale Befreiungsarmee, im Folgenden: EZLN) in Chiapas, Mexiko, als anti-koloniale Öffentlichkeit und die antirassistischen Öffentlichkeiten in den USA, um darzulegen, inwiefern sich dort eine Produktion von Sozialtheorie vollzieht. Hier sei das Beispiel der EZLN kurz ausgeführt, einer überwiegend indigenen Bewegung, welche auch für die Gründung der interkulturellen und indigenen Universitäten in Mexiko ausschlaggebend war.<sup>29</sup> In ihrem Verständnis des Neoliberalismus als vierten Weltkrieg gegen die Menschheit, welcher zu bekämpfen sei, angesichts der zunehmenden Schere zwischen arm und reich, der Ausbeutung der Erde, der erzwungenen Migration und der Staatsgewalt wie Megapolitiken. In ihrem Kämpfen verbinden sie damit verschiedene Themenfelder, welche als einzelne Teilgebiete soziologischer Forschung betrachten

---

<sup>29</sup> Die Entscheidung für das Fallbeispiel der Zapatistas erfolgte, da deren Einfluss ein ausschlaggebender Faktor für die Etablierung indigener Universitäten war, welche die Fallbeispiele dieser Arbeit repräsentieren.

werden können, so etwa Umweltsoziologie, Migrationssoziologie oder die Soziologie sozialer Ungleichheiten.

Schließlich verbinden sie die Prozesse der Neoliberalisierung mit einer zunehmenden Entmenslichung und fokussieren sich auf die Suche nach Punkten des Widerstands, analog eines Foucauld'schen Ansatzes. In ihrer Vorstellung, „[...] that there are many worlds that live and fight within the world [...]“ (Meghji 2024:126–27) bietet ihre Sozialtheorie einen ethischen und epistemologischen Ankerpunkt, welcher sich einer horizontalen Dialog im Kampf für Freiheit und Gerechtigkeit verschreibe, und methodologisch Widerstandsorte zum Ausgangspunkt der Analyse der Macht im Neoliberalismus mache. Meghji vertritt dementsprechend die Position, dass Öffentlichkeiten, wie etwa das EZLN, Wissen produzieren, welches sich sowohl als soziologisch als auch sozialtheoretisch klassifizieren lässt. Es sei also wichtig, anzuerkennen, dass nicht nur die professionelle Soziologie soziologisches Wissen produzieren könne, und sich auf „[...] reverse tutelage [...]“ (Meghji 2024:123) einzulassen, um die öffentliche Soziologie als eine Möglichkeit zu verstehen, den soziologischen Diskurs durch die öffentliche Soziologie zu stärken.

#### *4.3.2.3. Rahsaan Mahadeo: Gegenöffentliche Soziologie als Soziologie der Gesellschaftstransformation jenseits der Institutionalisierung*

Rahsaan Mahadeo folgt der Argumentationslinie, dass sich die öffentliche Soziologie zu stark auf professionelle Soziolog\*innen fokussiere, welche als Expert\*innen der Öffentlichkeit fungieren. Dies privilegiere die Universität und die Soziologie als Gatekeeperin des Wissens. So erkennt die öffentliche Soziologie zwar die Problematik der Privatisierung des Wissens an, insofern sie sich zu den Öffentlichkeiten hinwende, allerdings reproduziere sie trotzdem ebenjenes System, und, als Konsequenz, mache sie die Soziologie zum „[...] principal harbinger of social transformation“ (Mahadeo 2024:392). Insofern sei der Diskurs um die Zugänglichkeit zu soziologischem Wissen eine Angelegenheit, welche mit „[...] the white sociologist's burden“ (Mahadeo 2024:392) verknüpft sei, womit er die Bürde meint, den wissenschaftlichen Elfenbeinturm zu verlassen und sich dem Studium marginalisierter Gemeinschaften zu widmen. Während „[...] white sociologists [...]“ (Mahadeo 2024:392) sich kaum mit den Erfahrungen ihrer Forschungssubjekte identifizieren können, weswegen eine öffentliche oder zur Öffentlichkeit ausgerichtete Soziologie notwendig sei, ergebe sich für rassifizierte Wissenschaftler\*innen mit marginalisierten Hintergründen die Adressierung außerwissenschaftlicher Öffentlichkeiten bereits aus ihrer sozialen Position. Ein Resultat daraus ist die Annahme der öffentlichen Soziologie, dass sozialer Wandel in Macht- und Dominanzsystemen entstehe, und nicht durch die Widerstände gegen ebenjene Systeme. Seine Position, die sich in Rekurs auf die Debatte um *White Saviors* (dt. weiße Retter\*innen) verstehen lässt, betont „[...] the subjective side to oppression that only the oppressed can understand“ (Mahadeo

2024:404) und fordert den „academic ventriloquism“ (Mahadeo 2024:397) heraus, welcher darin bestehe, dass bestimmten Ideen nur dann eine zureichende Kohärenz zugeschrieben wird, wenn sie von privilegierten Personen artikuliert werden.

Da wissenschaftliches Wissen immer über ein privilegiertes Publikum evaluiert werden müsse, deren Interessen im Prozess der Wissensproduktion deswegen stets präsent seien, ergebe sich nicht nur ein entfremdetes Modell der Wissenschaft, sondern es mache auch die radikalen Kritiken gegenüber der öffentlichen Soziologie unsichtbar. Die Soziologie müsse dementsprechend ihrem Retter\*innen-Komplex widerstehen, welcher in einer Adressierung privilegierter Öffentlichkeiten resultiere, namentlich etwa Mainstream-Medien, was ebenso an die Interessen akademischer Eliten geknüpft sei. Vielmehr sei es notwendig, „[...] the expertise and knowledge of those outside their field and outside the academy“ (Mahadeo 2024:396) anzuerkennen und aufzudecken, „[...] how sociology, as a discipline, remains complicit hiding what is hidden and often making the familiar natural“ (Mahadeo 2024:400).

Rahsaan Mahadeo schlägt eine „[...] counter-public sociology [...]“ (Mahadeo 2024:401) vor, welche sich auf unterdrückte Menschengruppen beziehe, die sich dem transformativen sozialen Wandel verschreiben und in ihren Praktiken eine Gegenmacht zur öffentlichen Soziologie darstellen, welche Gegenöffentlichkeiten nicht in ihr Blickfeld nimmt.<sup>30</sup> Ebenjene Gegenöffentlichkeiten haben bereits aufgrund ihrer Rassifizierung und Marginalisierung eine immanente eingeschriebene soziologische Relevanz in ihren Praktiken. Die Frage nach der Zugänglichkeit soziologischen Wissens würde dadurch insofern aufgehoben, dass “[b]y first recognizing people outside of the academy as knowledge producers, a counter-public sociology need not make research accessible, because the subjects of research are also researchers“ (Mahadeo 2024:405). Die Deinstitutionalisierung der gegenöffentlichen Soziologie erlaube, der Privatisierung des Wissens durch die Universitäten entgegenzutreten und anzuerkennen, dass soziologisches Denken jenseits institutionalisierter Wissensmodi geschehen kann. Während dabei Soziolog\*innen eine Rolle einnehmen können, sei das Ziel jedoch, „[to, VK] center the experiences and amplify the voices of those adversely impacted by sociology, specifically and the academy, more broadly“ (Mahadeo 2024:404). Dementsprechend lasse sie Gegenöffentlichkeiten selbst sprechen, anstelle sich deren Stimme in einer Logik der Repräsentation akademisch anzueignen. Zusammenfassend betreibe die gegenöffentliche Soziologie eine deinstitutionalisierte Praxis, welche akademischen Logiken der Wissensproduktion

---

<sup>30</sup> Dies rekonstruiert er insbesondere aus der Genese des Konzeptes der Zivilgesellschaft aus der Dichotomie zwischen Zivilisation und Barbarei, insofern sie in Siedlerkolonialismus und einer Logik des Genozids verortet sei. Er stellt sich folgende Frage: „How can Burawoy claim that ‚civil society‘ is the ‚best defense for humanity‘ when black and Indigenous people remain ejected from the concepts of ‚civil‘ and ‚humanity‘ themselves?“ (Mahadeo 2024:406).

herausfordert, die Stimme historisch marginalisierter Personen in das Zentrum rückt und damit das Potenzial der sozialen Transformation aus dem Widerstand betont.

#### 4.3.2.4. Synergien und Divergenzen der dekolonialen Rezeption

Zusammenfassend gesagt, die drei vorgestellten Kritiken überschneiden sich in vielerlei Hinsicht, sind aber in ihren Gegenvorschlägen durchaus unterschiedlich. Als gemeinsamer Nenner kann zunächst angeführt werden, dass die Zentrierung auf die professionelle Soziologie in der soziologischen Wissensproduktion kritisiert wird. Wie die Kritik gerechtfertigt wird, unterscheidet sich allerdings. Arribas Lozano thematisiert dies im Kontext der intra-disziplinären Wissenshierarchien innerhalb der Soziologie, welche andere Formen soziologischer Wissensproduktion durch Soziolog\*innen systematisch unsichtbar macht, während Meghji die extra-disziplinären Wissenshierarchien betont, das heißt, den Anspruch der professionellen Soziologie, in Relation mit der angewandten, kritischen und öffentlichen Soziologie, einzige legitime Produzentin soziologischen Wissens zu sein. Er betont, im Gegensatz zu Arribas Lozano, dass soziologisches Wissen nicht an Soziolog\*innen gebunden sei, sondern an einen spezifischen Denkmodus. Mahadeo wählt einen Ansatz, der die öffentliche Soziologie in ihrer institutionellen Dimension, angebunden an die professionelle Soziologie, in ihrer Teilhabe in der Privatisierung des Wissens kritisiert. Die öffentliche Soziologie und die Frage nach der Zugänglichkeit zum soziologischen Wissen seien Resultat einer paternalistischen Bürde der weißen Soziolog\*innen, und einer Wissenshierarchie, welche akademisches Wissen über privilegierte Öffentlichkeiten wie akademische Eliten legitimiere. Mit der Forderung, das außerakademische Wissen als soziologisch anzuerkennen, schlägt er in dieselbe Kerbe wie Meghji, betont allerdings zudem, wie Definitionen um soziologisches Wissen durch Privilegien und Interessen geprägt sind.

| <i>Dimension</i>                                | <b>Arribas<br/>(2018)</b>                                                                                                                                                             | <b>Lozano</b> | <b>Meghji<br/>(2024)</b>                                                                                                                                                  | <b>Mahadeo<br/>(2024)</b>                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Kritik an der professionellen Soziologie</i> | Die intra-disziplinären Hierarchien setzen die professionelle Soziologie an ihre Spitze, womit andere, von Soziolog*innen betriebene Formen der Soziologie unsichtbar gemacht werden. |               | Die professionelle Soziologie stellt eine Monopolisierung soziologischen Wissens dar, welche keinen hinreichenden Raum für andere Formen soziologischer Wissensproduktion | Soziolog*innen und Universitäten fungieren als Gatekeeper des Wissens, verhindern dessen Öffentlichkeitsrelevanz und beanspruchen das Monopol auf Gesellschaftstransformation. |

| <i>Dimension</i>                   | <b>Arribas<br/>(2018)</b>                                                                                                                            | <b>Lozano<br/>(2024)</b>                                                                                                                                                                                 | <b>Meghji<br/>(2024)</b>                                                                                                                                              | <b>Mahadeo<br/>(2024)</b>                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Eurozentrismuskritik</i>        | Die öffentliche Soziologie basiere auf <i>Politics of Naming</i> und berücksichtige Ansätze jenseits des euroamerikanischen Raums nicht hinreichend. | Die öffentliche Soziologie formiere sich entlang eines <i>Geschenkmodells</i> , welche der professionalisierten eurozentrischen Soziologie ein Privileg und damit ungleiche Wissenshierarchien einräume. | jenseits des akademischen Kontexts lässt.                                                                                                                             | Die öffentliche Soziologie zeichne sich durch eine paternalistische Bürde <i>weißer Soziolog*innen</i> aus, setze eine akademische Vormundschaft voraus und spreche vornehmlich privilegierte Publika an.                                            |
| <i>Gegenentwurf</i>                | Kollaborative und Dekoloniale Wissensproduktion.                                                                                                     | <i>Reverse Tutelage</i> der soziologischen Öffentlichkeiten.                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                       | Gegenöffentliche Soziologie rassifizierter und marginalisierter Gegenöffentlichkeiten.                                                                                                                                                               |
| <i>Modus der Wissensproduktion</i> | Forschungssubjekte werden zu Ko-Forschenden, welche im Dialog mit Soziolog*innen die Forschungsprogrammatik öffentlicher Soziologie beeinflussen.    | Soziologische Öffentlichkeiten als Kollektive zeichnen sich durch ihren soziologischen Denkstil aus, den sie jenseits der professionalisierten Soziologie entwickeln.                                    | Soziologische Öffentlichkeiten als Kollektive zeichnen sich durch ihren soziologischen Denkstil aus, den sie jenseits der professionalisierten Soziologie entwickeln. | Deprofessionalisierte und deinstitutionalisierte Soziologie produziere öffentliches soziologisches Wissen durch zentrale Akteur*innen der Gegenöffentlichkeiten, deren Stimmen als Soziologie jenseits akademischer Logiken anerkannt werden müssen. |
| <i>Rolle der Soziolog*innen</i>    | Soziolog*innen betreiben in Dialog mit den Öffentlichkeiten Soziologie.                                                                              | Die Produktion soziologischen Wissens vollzieht sich in den soziologischen Öffentlichkeiten,                                                                                                             |                                                                                                                                                                       | Soziolog*innen können Teil der gegenöffentlichen Soziologie sein, müssen dies allerdings nicht. Im Vordergrund                                                                                                                                       |

| <i>Dimension</i>                   | <b>Arribas<br/>(2018)</b>                                                                                                                                                          | <b>Lozano<br/>(2024)</b>                                                                                                                                                                         | <b>Meghji<br/>(2024)</b>        | <b>Mahadeo<br/>(2024)</b>                                                                                     |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Gesellschaftstransformation</i> | Ergebe sich aus dem gemeinsamen Engagement der Soziolog*innen und ihrer Ko-Forschenden, der Solidarität mit sozialen Bewegungen und den veränderten akademischen Wissenspolitiken. | Soziolog*innen sind Rezipient*innen, Entstehen in den soziologischen Öffentlichkeiten, die daraus resultierenden Sozialtheorien bieten Anknüpfungspunkte für die professionalisierte Soziologie. | stehen marginalisierte Stimmen. | Die Gegenöffentlichkeiten seien in ihren sozialen Kämpfen stets der Gesellschaftstransformation verschrieben. |

Abbildung 4: Tabellarischer Vergleich der dekolonialen Kritiken an der öffentlichen Soziologie; eigene Elaboration.

In den Gegenentwürfen nimmt Arribas Lozano gewissermaßen die Außenseiterstellung der drei Beiträge ein, insofern er eine kollaborative Wissensproduktion zwischen Soziolog\*innen und Forschungssubjekten als Ko-Forschenden betont, dessen Wissensproduktion als ausschlaggebend für die Frage der Öffentlichkeitsrelevanz soziologischen Wissens sei. Meghji und Mahadeo betonen hingegen, dass soziologische Wissensproduktion nicht an Soziolog\*innen gebunden sei. Meghji geht von verschiedenen, fachspezifisch geprägten Formen soziologischer Denkweisen aus, welche auch jenseits des akademischen Wissensproduktion in den Öffentlichkeiten zu finden seien und einen wichtigen Lerneffekt für die professionelle Soziologie beinhalten. Mahadeo konzeptualisiert die gegenöffentliche Soziologie in Herausforderung zu einem akademischen Verständnis der öffentlichen Soziologie, indem er jene Öffentlichkeiten in den Fokus rückt, welche von der Soziologie unsichtbar gemacht werden und sich an Orten des Widerstandes befinden. Im Gegensatz zu Meghji, welcher soziologische Analyse von Soziolog\*innen entkoppelt,<sup>31</sup> nimmt Mahadeo eine offene Position ein, sodass Soziolog\*innen eine Rolle in der gegenöffentlichen Soziologie einnehmen können, aber nicht müssen. Es sei vielmehr essenziell, die Bedingungen akademischer Wissensproduktion zu durchbrechen, in einem solidarischen Kampf für soziale Transformation.

<sup>31</sup> Hier kommt schnell das Paradoxon auf, inwiefern das soziologische Wissen der Öffentlichkeiten innerhalb eines soziologischen Diskurses, der sich in die institutionalisierte Soziologie einbettet, thematisiert werden kann. Im Falle Ali Meghji zeigt zwar Beispiele für soziologische Interlokutor\*innen auf, vermittelt und in die professionelle Soziologie werden diese allerdings durch ihn selbst, womit ihm selbst die Stellung als letzter machtvoller Interlokutor zukommt, der entscheidet, welches öffentliche Wissen eine soziologische Relevanz hat.

Die drei Beiträge bilden einen Teil der dekolonialen Kritiken um die öffentliche Soziologie ab, welche insbesondere den epistemologischen Dimensionen einen wichtigen Platz einräumen. Sie zeigen auf, dass Wissenshierarchien für die gegenwärtig populäre öffentliche Soziologie, wie sie auch im deutschsprachigen Raum praktiziert wird, auf verschiedenste Weisen problematisch sind, nicht nur in ihren Kommunikationsmodi, sondern auch in der Form, in der außerakademisches Wissen einbezogen wird. In einem abwesenheitssoziologischen Sinne wird deutlich, wie die öffentliche Soziologie bestimmte soziale Phänomene sichtbar macht und Dialoge ermöglicht, allerdings genauso Abwesenheiten produziert, das heißt, durch ihre hegemoniale Epistemologie aktiv als Unsichtbarkeiten und Nicht-Existenz produziert. Nichtsdestotrotz wird aufgezeigt, dass die öffentliche Soziologie, in einer notwendigen kritischen Weiterentwicklung, ein Potenzial birgt, nicht nur die Relation zwischen Soziologie und Öffentlichkeit, sondern auch die grundlegenden Produktionsmodi soziologischen Wissens herauszufordern und neu zu definieren.

## 5. Öffentliche Soziologie zwischen gesellschaftlicher Transformation und Reproduktion globaler Ungleichheiten

Das abschließende Kapitel des ersten Teils dieser Arbeit bietet zunächst einen Vergleich der soziologischen Imagination und der öffentlichen Soziologie, um dies sodann in die Geopolitiken akademischer Wissensproduktion einzubetten und aus einer abwesenheitssoziologischen Perspektive zu fragen, inwiefern diese Konzepte dazu beitragen, „[...] nonexistence, radical invisibility, and irrelevance“ (Santos 2018:25) zu produzieren und damit zu thematisieren, für wen die Soziologie als öffentliches Projekt bestimmt ist. Sodann werden drei zentrale Dimensionen der Produktion von Abwesenheiten in der Soziologie der Gesellschaftstransformation identifiziert. Zuletzt beschäftigt sich dieses Kapitel anhand der Soziologie der Emergenzen mit den Potenzialen der Soziologie der Gesellschaftstransformation über die Adressierung der identifizierten Abwesenheiten. Damit wird der zweite Teil der Arbeit eingeführt, welcher sich mit der antikolonialen Wissensproduktion an indigenen Universitäten beschäftigt.

### 5.1. Zwei Visionen der Soziologie der Gesellschaftstransformation

Die Passion für eine Soziologie als öffentlichen Projekt kann als der erste gemeinsame Nenner beider Konzepte angeführt werden, obschon diese Passion jeweils unterschiedlich artikuliert wird. Charles W. Mills versteht die Soziologie insofern als öffentliches Projekt, als dass sie private Schwierigkeiten auf die strukturelle Ebene öffentlicher Probleme hebt und damit den Lebenserfahrungen einzelner Individuen eine über deren Partikularität reichende Relevanz verleiht, welche zu einem Bewusstsein für eine gemeinsame Problemlage führen könne. Michael Burawoy hingegen begründet die Soziologie als öffentliches Projekt hingegen aus der Disziplin zur Gesellschaft. Das spezifische Charakteristikum der Soziologie sei, dass sie den Standpunkt für die Zivilgesellschaft einnehme und stets für deren Interesse eintrete.

Beide Autoren begründen die Notwendigkeit, ihr Konzept zu lancieren, aus einer Unzufriedenheit und virulenten Problemen der damals gegenwärtigen Soziologie. Während die soziologische Imagination auf einer extensiven und scharfen Kritik der Großtheorien und des abstrakten Empirismus beruht, welche für die Entwicklung der Soziologie zur Blindheit gegenüber sozialen Problemen verantwortlich gewesen sei, basiert die öffentliche Soziologie auf einer Kritik der Finanzialisierung der Universitäten und dem Wandel der Wissenskulturen hin zur Kommodifizierung, weswegen ein

tiefgehendes öffentliches Engagement der Soziologie angesichts der zunehmend standardisierten Produktivitätskriterien und den Politiken der höheren Bildung abnehme. Dabei gilt es hervorzuheben, dass Mills sich auf die normativen Werte der Moderne beruft, welche er nicht nur in der Aufklärung und damit einhergehend der Vernunft und Freiheit begründet sieht, sondern auch in einer rationalistischen Weltanschauung, welche er mit der soziologischen Imagination zu festigen versuchte. Burawoy nimmt eine solche Verortung nicht vor, dennoch lässt sich eine Parallele ziehen, insofern er die kanonisierte Soziologiegeschichte als Ursprung des öffentlichen Engagements in der Soziologie sieht, eine Kategorie, die für Mills in seiner Rekonstruktion der soziologischen Imagination zentral und anderen diskursiver Konstruktion er selbst prominent beteiligt war (Connell 1997:1541–44).

Die soziologische Imagination, zeichnet sich durch zwei Charakteristika aus, welche Mills aus der klassischen Gesellschaftsanalyse rekonstruiert. Einerseits versteht er die soziologische Imagination als eine Brille auf die Moderne und deren Gesellschaftsstruktur, allerdings unter dem universalistischen Anspruch, Gesellschaften jenseits ebenjener sogenannten Modernen in den Blick nehmen zu können.<sup>32</sup> Andererseits zeigen die Beispiele klassischer Gesellschaftsanalyse, dass es sich bei der soziologischen Imagination um eine intellektuelle Kapazität handle, die es sich anzueignen gelte. Daraus ergeben sich seine erkenntnistheoretischen Positionen, welche den Soziolog\*innen eine praktische Freiheit, Offenheit und Kreativität, angesichts des Verständnisses sozialer Probleme gibt, um diese auf die Meta-Ebene öffentlicher Probleme heben zu können und virulente Unterdrückungsmechanismen aufzudecken. Insofern es im Ermessen der Soziolog\*innen liegt, persönliche Schwierigkeiten in öffentliche Probleme zu übersetzen, zeigt sich sein Verständnis der soziologischen Imagination als Aufgabe öffentlicher Intellektueller, welche eine für die Gesellschaftstransformation essenzielle Bewusstseins-schaffung leisten. Mit anderen Worten, in diesem Ziel wird die Gesellschaftstransformation zu einem zentralen Thema der soziologischen Imagination.

Die öffentliche Soziologie geht mit diesem Anliegen deutlich subtiler um. Das Hauptinteresse liegt in der Konzeptualisierung der Interaktion zwischen Soziologie und unterschiedlichen Öffentlichkeiten. Für Michael Burawoy, in seiner soziologischen Arbeitsteilung, etabliere die professionelle Soziologie ein disziplinäres Fundament, welches der öffentlichen Soziologie sodann erlaube, in ihrer soziologischen Wissensproduktion außerakademische Publika anzusprechen und mit ihnen in Dialog zu treten. Der Dialog öffentlicher Soziologie könne dann mittels eines traditionellen Schemas erfolgen, welches sich insbesondere auf die Verbreitung soziologischen Wissens durch

---

<sup>32</sup> An dieser Stelle gilt es, anzumerken, dass er dieses Unterfangen tatsächlich nie unternimmt und es bei dem Desiderat belässt.

verschiedene Kanäle fokussiert, oder entlang eines organischen Schemas, welches sich auf die reziproke Kooperation zwischen Publika und Soziolog\*innen bezieht. Sie kann also sowohl als einseitige Wissensvermittlung verstanden werden, als auch als kollektiver Lernprozess, wobei die Publika auf soziologische Forschungsprogrammatiken rückwirken können.

Die gesellschaftstransformative Dimension des Konzepts liegt dementsprechend in diesem produktiven Dialog, welcher neue Wissensformationen begründen kann, in der Verpflichtung der Soziolog\*innen, die Zivilgesellschaft zu verteidigen und transformieren. Obschon für Burawoy die Figur des Intellektuellen nicht denselben Stellenwert einnimmt, begründet sich seine erkenntnistheoretische Position dennoch in den Fähigkeiten und Kenntnissen der Soziolog\*innen, welche die Schlüsselfiguren der öffentlichen Soziologie sind. Während Mills die Verpflichtung zur soziologischen Imagination mit einer moralischen Verpflichtung zu den Werten der Moderne verknüpft, stellt Burawoy eine Bringschuld in den Vordergrund, welche aus der Gesellschaft extrahiertes soziologisches Wissen in diese zurückführen müsse. Daraus ergibt sich die privilegierte epistemische Position der Soziolog\*innen, welche trotz des Anliegens eines Dialoges angesichts der gesellschaftlichen Machtstrukturen durch einen epistemologischen Standpunkt zwischen Superiorität, Homologie und Komplementarität geprägt ist. Das heißt, die soziologische Relevanz nichtwissenschaftlichen Wissens wird, abhängig von dem Typ öffentlicher Soziologie, zwar anerkannt, dennoch nicht mit dem soziologischen Wissen gleichgestellt.

| <i>Dimension</i>                | <b>Soziologische Imagination</b>                                                                                                                                   | <b>Öffentliche Soziologie</b>                                                                                                                                                         |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Ausgangspunkt</i>            | Schiefelage des soziologischen Diskurses, durch die Dominanz von Großtheorien und abstraktem Empirismus ging die Sensibilität für reale soziale Probleme verloren. | Die Finanzialisierung der Universität habe soziologische Wissenskulturen entlang einer Produktivitätslogik beeinflusst, welche ein tiefergehendes öffentliches Engagement verhindere. |
| <i>Normative Begründung</i>     | Aus den Werten der Moderne, insbesondere Vernunft, Freiheit und Rationalismus, welche eine Zuwendung zu realen sozialen Problemen notwendig machen.                | Aus der ursprünglichen Passion der Soziologie für die Gesellschaftstransformation und öffentliches Engagement.                                                                        |
| <i>Zentrale Charakteristika</i> | Intellektuelle Kapazität, private Schwierigkeiten auf eine soziostrukturelle Ebene zu heben und                                                                    | Der Dialog der Soziologie mit der Öffentlichkeit und der Einbezug außerakademischer                                                                                                   |

| <i>Dimension</i>                   | <b>Soziologische Imagination</b>                                                                                                  | <b>Öffentliche Soziologie</b>                                                                                                                 |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                    | zu öffentlichen Problemen zu machen.                                                                                              | Publika, welcher reziproke und kollektive Lernprozesse beflügelt.                                                                             |
| <i>Rolle der Soziolog*innen</i>    | Aufklärer*innen der Gesellschaft.                                                                                                 | Initiator*innen eines Dialoges mit der Öffentlichkeit.                                                                                        |
| <i>Gesellschaftstransformation</i> | Über die Bewusstseinsschaffung einer gemeinsamen Lage angesichts geteilter öffentlicher Probleme.                                 | Über die dialogische Relation zwischen Soziologie und Öffentlichkeit, wobei die Soziologie über ihr Wissen soziale Kämpfe beeinflusst.        |
| <i>Epistemologisches Modell</i>    | Soziolog*innen als Intellektuelle verbreiten ihr angeeignetes soziologisches Wissen über verschiedene Kanäle in der Gesellschaft. | Bringschuld der Soziologie, sie habe die Verpflichtung, ihr Wissen in die Gesellschaft zurückzubringen und dabei deren Wissen mitaufzunehmen. |
| <i>Rezeptionsgeschichte</i>        | Überwiegend soziologiegeschichtlich und angesichts des Einflusses auf die kanonisierte Soziologie.                                | Sehr divers und bis dato intensiv, von der Institutionalisierung des Konzepts bis hin zu kritischen Weiterentwicklungen.                      |

Abbildung 5: Tabellarischer Vergleich zwischen soziologischer Imagination und öffentlicher Soziologie; eigene Elaboration.

Bereits in der Länge der Kapitel wird deutlich, dass die Rezeptionsgeschichte zwischen der soziologischen Imagination und der öffentlichen Soziologie ungleich verteilt ist. Die soziologische Imagination ist zwar mittlerweile im Kanon soziologischer Klassiker angekommen, was von der öffentlichen Soziologie nicht behauptet werden kann, dennoch sind die Auseinandersetzungen mit dem Konzept hauptsächlich soziologiegeschichtlich geprägt. Obschon der Einfluss des Werkes auf folgende Generationen von Soziolog\*innen kaum unterschätzt werden kann und die soziologische Imagination in das Zentrum des disziplinären Verständnisses der Soziologie gerückt ist, zeigt die Rezeptionsgeschichte, dass ein expliziter Aufgriff des Konzepts in der jüngeren Vergangenheit allenfalls vereinzelt anzutreffen ist. Die öffentliche Soziologie hat bis dato in den Narrativen der Soziologiegeschichte nicht denselben Stellenwert eingenommen, ihre jüngere Rezeptionsgeschichte fällt jedoch deutlich extensiver aus und das Konzept erfreut sich bis heute einer großen Popularität. Das zeigt nicht nur die Institutionalisierung der öffentlichen Soziologie, sondern auch, dass es eine Vielzahl an Debatten, Kritiken und Weiterentwicklungen des Konzeptes gibt.

## 5.2. Eine abwesenheitssoziologische Kritik

Die Soziologie der Abwesenheiten, vorgelegt vom portugiesischen Soziologen Boaventura de Sousa Santos,<sup>33</sup> hat das Anliegen, zu zeigen, dass „[...] many practices, knowledges, and agents [...] are in fact actively produced as nonexistent by the dominant ways of knowing [...]“ (Santos 2018:8), wobei er diese Praktiken entlang einer abismalen Linie verortet, welche zwischen Globalem Norden und Süden einen epistemologischen Bruch produziere.<sup>34</sup> Die Soziologie der Abwesenheiten bietet mit den *Monokulturen des Wissens* ein wissenssoziologisches Konzept, welche die Hegemonie moderne Wissenschaft und Hochkulturen ankreidet, da „[...] both claim to be, each in its own field, exclusive canons of knowledge production or artistic creation. All that is not recognized or legitimated by the canon is declared nonexistent [...]“ (Santos 2016:172).<sup>35</sup> Mit anderen Worten, sie sucht danach, wie „[...] non-credible alternatives, disposable possibilities, non-visible to the hegemonic construction of the world [...]“ (Torres Heredia 2021:118) produziert werden und versucht zeitgleich, „[...] to uncover the diversity and multiplicity of social practices and confer them credit, thus counterbalancing the exclusive credibility of hegemonic practices“ (Boatcă 2021:245).

Die erste abwesenheitssoziologische Kritik der Soziologie der Gesellschaftstransformation über die soziologische Imagination und der öffentlichen Soziologie macht sich ihr Grundverständnis zum Ausgangspunkt: Die Moderne. Wie oben dargelegt, artikuliert sich die Verbindung zur Moderne jeweils unterschiedlich, einerseits über die Verpflichtung zu deren Werten, andererseits über die klassische moderne Gesellschaftsanalyse als kanonisierte Soziologiegeschichte, welche zu einer engagierten und öffentlichen Soziologie verpflichtete. Die Moderne wird in beiden Konzepten zum Ausgangspunkt einer reflexiven Soziologie gemacht. Aníbal Quijano argumentiert dafür, dass diese Argumente Teil des legitimatorischen Moments der Moderne darstellen, welche er als „[...] Gründungsmythen [...]“ (Quijano 2016:46) charakterisiert und später gewaltvolle Unterdrückung rechtfertigten. Die Reflexivität soziologischer Gesellschaftsanalyse als ausschließliches Charakteristikum der Moderne kontextualisiert sich in den evolutionstheoretischen geprägten Diskursen eines Entwicklungspfad, welche in den europäischen Gesellschaften kulminierte, und damit rassifizierte und naturalisierte Differenzen zwischen Europa und Nicht-Europa herstellte. Der von Mills

---

<sup>33</sup> Ich bin mir der Vorwürfe gegenüber Boaventura de Sousa Santos im Lichte der Publikation von Viaene, Laranjeiro und Tom (2023) bewusst. Die Autorenschaft Boaventura de Sousa Santos ist im Lichte dieser Vorwürfe als vorbehaltlich zu betrachten, dennoch möchte ich hier den soziologischen Mehrwert der von ihm dargelegten Konzepte betonen.

<sup>34</sup> Boaventura de Sousa Santos betont, dass die Unterscheidung zwischen Norden und Süden für ihn nicht an geographische Begriffe geknüpft ist, vielmehr basiere sie auf dem Verständnis der abismalen Linie, welche „[...] metropolitan societies and forms of sociability from colonial societies and forms of sociability [...]“ (Santos 2018:6) separiere. Der globale Süden können sich dementsprechend auch im geographischen Norden finden lassen, und viceversa. Eine genauere Definition seines Verständnisses metropolitaneischer Gesellschaften bietet er jedoch nicht.

<sup>35</sup> Torres Heredia (2021) bieten einen kurzen und pointierten Überblick über die verschiedenen Monokulturen als zentrale Dimensionen der Soziologie der Abwesenheit. Eine ausführliche Darstellung bietet Santos (2016:173-75).

verwendete Vernunftbegriff ist sowohl eng an die Reflexivität der Moderne als auch an die Idee der Rationalisierung geknüpft.<sup>36</sup> Dieses Diskurs entzieht die „[...] europäische Exteriorität [...]“ (Dussel 2012:127) aus dem Blickfeld und begründet sich historisch in Epistemiziden, das heißt, nicht nur in der Herabwürdigung anderer Wissensformen jenseits einer eurozentrischen Moderne, sondern auch in der systematischen Vernichtung ebenjenes Wissens (Santos 2016:92).<sup>37</sup> Das Argument ist, „[...] dass Wissen integraler Bestandteil des kolonialen und modernen Systems von Unterdrückung und Armut ist“ (Brunner 2020:142), wobei der Soziologie eine Komplizinnenschaft in diesem System zukommt, insofern sie mittels der Konstruktion globaler Differenz die Ambitionen kolonialer Imperien bestärkte (Connell 1997).

Mills bettet sich in diese Tradition nicht nur ein, wenn er sich auf die Werte der Moderne als Grundlage der soziologischen Imagination beruft, sondern auch in seinem universellen Anspruch, alle menschlichen Lebensformen einzufangen. Das macht es notwendig, auf die epistemische Stellung der Soziologie zu reflektieren und zu fragen, inwieweit eine mangelnde Fähigkeit zur globalgesellschaftlichen Reflexion sowie ein Nicht-Wissen über bestimmte Regionen in die soziologische Imagination eingeschrieben ist. Die Zentrierung auf Mitteleuropa und Nordamerika ist ein Phänomen, das nicht nur in der Soziologie auftaucht und Dimensionen der Mobilität bis hin zur Sprachfähigkeit strukturell verankert ist (Schlichte 2023), sondern sich in einem „Verblässen der Welt“ (Engelhardt 2022:11–27) auch in der allgemeinen Öffentlichkeit widerspiegelt, was eine globalgesellschaftliche soziologische Imagination umso notwendiger macht.

Die öffentliche Soziologie findet ihre Referenz auf die Moderne in der kanonisierten Soziologie und der darauf basierenden Rekonstruktion normativer soziologischer Verpflichtungen. Weiters macht sie sich in ihrer epistemischen Stellung ihren Platz in der Moderne zu eigen, nicht nur in der Privilegierung akademischer Wissensproduktion, sondern auch in der konzeptuellen Konstruktion von Öffentlichkeiten, welche sich in die Geschichte der Objektifizierung innerhalb westlicher Kulturen einbettet und durch diese Distanzierung nicht nur das Anliegen einer kollektiven soziologischen Arbeit erschwert, sondern sich auch auf epistemische Gewalt in der Zuschreibung beruft (Anzaldúa 1999:37). Zwar erkennt Burawoy die epistemische Privilegierung einer eurozentrischen Soziologie an und argumentiert für die Erweiterung des soziologischen Kanons durch historisch marginalisierte Soziolog\*innen (Burawoy 2021c), reflektiert jedoch nicht auf immanente epistemische Gewalt der Wissensproduktion innerhalb des akademischen Raums. Einfach gesagt, das erste Argument der abwesenheitssoziologischen Kritik ist, dass beide Konzepte nicht hinreichend auf

---

<sup>36</sup> Habermas (1986:16) legt dar, inwiefern sich diese Verbindung philosophisch begründet.

<sup>37</sup> In Kapitel 6.2 werden die Epistemizide im Kontext epistemischer Unterdrückung weiter ausgeführt.

die „[...] darker side of Western modernity“ (Mignolo 2011:1) reflektieren, nämlich die kolonialen Matrizen der Macht, welche sie durchziehen.

Auf der Perspektive der Modernitätskritik ergibt sich eine zweite abwesenheitssoziologische Perspektive, welche befragt, für welche Gesellschaften die beiden Konzepte eintreten, und mit welchen Gesellschaften sie einen Dialog suchen.<sup>38</sup> Die öffentliche Soziologie nimmt hier über den Standpunkt der Zivilgesellschaft die explizierte Position ein. Das Konzept der Zivilgesellschaft ist allerdings mit sozialen Ungleichheiten aufgeladen, insofern

„[...] its theoretical and cultural presuppositions are entirely European: it is based on the individual bourgeois and life experience; it assumes the separation between the state and civil society; it sees the bourgeois citizen and his public sphere as external to the structure of power; it takes for granted its informal and equal inclusiveness [...]“ (Santos 2012:44).

Mit anderen Worten, von der Zivilgesellschaft als „[...] contested [...] but still [...] the best possible terrain for defense of humanity [...]“ (Burawoy 2005a:25) zu sprechen, verkennt die systematischen Ausschlüsse auf der Zivilgesellschaft, welche die historische Voraussetzung für deren Konstruktion waren, und stellt eine problematische Gleichheit zwischen ihren Mitglieder her. Burawoy erkennt die Komplexität der Zivilgesellschaft an, so sei sie „[...] male and white [...]“ (Burawoy 2005a:25) gewesen, doch er berücksichtigt die Pertinenz dieser Strukturen bis in die heutige Zeit nicht hinreichend. Ein Beispiel dafür lässt sich im US-Amerikanischen Kontext im Antagonismus zwischen Barbarei und Zivilisation finden, welcher in dem kulturellen Ausschluss von *People Of Color* grundlegend für die Begründung einer weißen Zivilgesellschaft war (Wilderson 2010:228). Auch heutzutage kann *anti-blackness* als eine der fundamentalen Konditionen der Zivilgesellschaft betrachtet werden (Chavez 2021), ebenso wie die rassifizierte Grenzziehungen, welche migrantische Gruppe aus einem zivilgesellschaftlichen Imaginären ausschließen (Gross-Wyrtzen und El Yacoubi 2022). Damit bleibt die Frage offen, „[h]ow can Burawoy claim that ‚civil society‘ is the ‚best defense for humanity‘, when black and Indigenous peoples remain ejected from the concepts of ‚civil‘ and ‚humanity‘ themselves?“ (Mahadeo 2024:406). Die Universalisierung anglo-europäischer Konzepte zum Ausgangspunkt der öffentlichen Soziologie, und damit bereiter gefasst der Soziologie der Gesellschaftstransformation zu machen, wird den fortwirkenden kolonialen Matrizen der Macht nicht gerecht und produziert historisch marginalisierte Gruppen als unsichtbar in soziologischen Diskursen (Go 2016:8–9).

---

<sup>38</sup> Hier sei angemerkt, dass es nicht darum geht, Gesellschaften in nationalstaatliche Grenzen einzuteilen, sondern um die Frage nach globalgesellschaftlicher Repräsentation in den Konzepten.

Der Standpunkt der soziologischen Imagination ist hier weniger klar und lässt sich nur implizit rekonstruieren. In seinem universalistischen Anspruch, die „[...] Gesamtheit der sozialen Welten [...]“ zu erfassen, scheint sich hier zunächst eine globalgesellschaftliche Dimension abzuzeichnen, welche allerdings durch die Vorstellung „[...] primitiver Gesellschaften [...]“ (Mills 2016:201) kontrastiert wird, welche sich außerhalb eines soziologischen Diskurses der Moderne befindet und konsequenterweise auch jenseits der soziologischen Imagination als Brille auf moderne Gesellschaften. Obschon für die Universalität von Gesellschaften argumentiert werden kann und damit auch der Relation zwischen persönlichen Schwierigkeiten und öffentlichen Problemen, zeigt sich durch die Betonung von Moderne und Kapitalismus als zentrale Analysekatoren wie Mills‘ „[...] imperial unconscious and implicit Orientalism [...]“ (Kemple und Mawani 2009:240). Insofern Mills aus und für eine anglo-europäischen Raum schreibt, nicht zuletzt auch angesichts der Tatsache, dass er Fallbeispiele jenseits dieses Raumes, etwa angesichts antikolonialer Kämpfe, nicht berücksichtigt und damit in abwesenheitssoziologischem Sinne als unsichtbar für die soziologische Imagination produziert, und auch des soziologischen Imaginären, das heißt, den denkbaren Möglichkeiten, alternative Soziologie zu betreiben.<sup>39</sup>

Die dritte abwesenheitssoziologische Dimension liegt im Primat der professionellen Soziolog\*innen in der soziologischen Wissensproduktion begründet. Sowohl in der soziologischen Imagination über den Begriff der Intellektuellen als auch in der öffentlichen Soziologie mittels ihrer Beziehung zur professionellen Soziologie geht die soziologische Wissensproduktion von akademischen Räumen aus, insbesondere den Universitäten. Diese akademischen Räume, in ihrer Zugänglichkeit stark beschränkt, können historisch durch ihre epistemischen Privilegien charakterisiert werden, vor allem durch die Universalisierung provinzieller Erfahrungen, welche mit einer epistemischen Inferiorität anderen Wissens einhergehen. Ramón Grosfoguel (2013:75) argumentiert, dass „[i]n Westernized universities, the knowledge produced by other epistemologies, cosmologies, and world views arising from other world-regions with diverse time/space dimensions and characterized by different geopolitics and body-politics of knowledge are considered ‘inferior’ [...]“.

Boaventura de Sousa Santos (2017:211-12) spricht auf einer allgemeineren Ebene von universitärem Kolonialismus, welcher sich nicht nur in diskriminierenden Zulassungspolitiken äußert, sondern auch in Monopol westlicher Weltanschauen in Forschung und Lehre, geknüpft an die bereits erwähnten Monokulturen des Wissens und Epistemizide. Während sich weitere Argumente dafür finden lassen, dass Universitäten als akademische Räume durch epistemologische Ungleichheiten

---

<sup>39</sup> Julian Go (2022) bietet historische Fallbeispiele antikolonialen Denkens, welche sich im Rahmen einer soziologischen Imagination interpretieren ließe.

geprägt sind, und für deren Weiterwirken in den Sozialwissenschaften, soll hier das zentrale Argument sein, dass sich sowohl die soziologische Imagination als auch die öffentliche Soziologie in diese Geopolitiken des akademischen Wissens einbetten.<sup>40</sup>

Michael Burawoys nicht hinreichende Auseinandersetzung und Referenz auf Ansätze öffentlicher Soziologie jenseits des anglo-amerikanischen Raums, seine Erfahrungen in Südafrika außen vor gelassen, kann damit als Teil einer systematischen Ignoranz identifiziert werden, welche abwesendes Wissen produziert (Croissant 2014) und sich aus seiner privilegierten epistemischen Position innerhalb des soziologischen Diskurses verstehen lässt. Mit anderen Worten,

„[...] the concept of public sociology projects the peculiar structure of US sociology as hegemonic universal, that it empties public sociology of the radical content that had been integral to critical engagement and liberation sociology, and privileges ‚professional sociology‘ for no good reason other than that it is dominant in the field of US sociology“ (Von Holdt 2022:86).

Der Dialog der öffentlichen Soziologie wird damit bereits aufgrund ihrer epistemischen Basis doppelt ungleich. Nicht nur ignoriert er andere, frühere Ansätze soziologischer Strömungen, sondern er bettet sich auch in den Diskurs epistemischer Inferiorität ein, insofern er nicht-akademisches Wissen in Relation zur professionellen Soziologie einen reduzierten Wert zuschreibt. Noch deutlicher lässt sich dies bei Charles W. Mills feststellen, welcher die soziologische Imagination unter anderem auch aus der Motivation heraus schrieb, dass Vielen der Verstand fehle, der nötig sei, „[...] um das Zusammenspiel von Menschen und Gesellschaft, Biographie und Geschichte, Selbst und Welt zu begreifen“ (Mills 2016:24). Das Bestreben, durch soziologisches Wissen Einfluss auf strukturelle Veränderungen Einfluss zu nehmen, bettet sich damit in einen epistemischen Paternalismus durch die Abschreibung von Vernunft in ein „[...] Ausbeutungs- und Ausraubungsmodell [...]“ (Mbembe 2014:27) ein. Zusammenfassend ist das dritte abwesenheitssoziologische Argument, dass die historisch-strukturelle Bedingtheit beider Konzepte durch ein System epistemischer Ungleichheiten geprägt ist, wodurch sich die Anliegen der Gesellschaftstransformation und des Dialogs entlang globaler Wissenshierarchien artikulieren. Das heißt, soziologische Artikulationen jenseits dieses epistemischen Raums, welche bereits eine historische Marginalisierung erfahren, werden weiterhin als unsichtbar produziert.

---

<sup>40</sup> An verschiedenen Stellen vorheriger Kapitel wurde dies bereits thematisiert, im zweiten Teil dieser Arbeit wird in Kapitel 6 darauf vertieft eingegangen.

### 5.3. Denkbare Alternativen einer Soziologie der Gesellschaftstransformation

Das komplementäre Gegenstück zur Soziologie der Abwesenheiten lässt sich in der Soziologie der Emergenzen finden. Als „[...] the inquiry into the alternatives that are contained in the horizon of concrete possibilities [...]“ zielt sie darauf ab, die produzierten Abwesenheiten mit der Suche nach gegenhegemonialen und subalternen Praktiken um „[...] a future of plural and concrete possibilities, utopian and realist at one and the same time [...]“ (Santos 2016:182) zu erweitern. Sie steht damit in Relation zur utopischen Soziologie, und bezieht diese reflexiv auf die soziologische Wissensproduktion selbst, insofern ihr Ziel ist, „[...] to incorporate past and present experiences of the colonized world into general social theory and to build collective global futures“ (Boatcă 2021:245).

Die abwesenheitssoziologische Perspektive zeigt, dass sich die soziologische Imagination wie die öffentliche Soziologie in einem kolonialen und modernen Weltsystem situieren, wobei sie in ihrer soziologiegeschichtlichen Referenz auf die Entstehung der Disziplin, historisch eingebettet in imperiale Kontexte, sich in ihren Epistemologien auf globale Wissenshierarchien berufen und deren normative Grundlagen mit systematischer Exklusion einer Bevölkerung jenseits eines hegemonialen Moderne-Konzepts verbunden ist. Die globalen Wissenshierarchien, welche sich nicht nur durch eine systematische Vernachlässigung europäischer Exteriorität auszeichnen, sondern auch durch die epistemische Gewalt gegenüber anderer Produktionsmodi des Wissens, macht es zunächst notwendig, epistemische Privilegierung innerhalb soziologischer Diskurse und zwischen soziologischem und nicht-soziologischem Wissen anzuerkennen. Das heißt, dass „Sociology is a mode in which societies generate knowledge; to claim that it has particular value need not mean to exclude other modes“ (Cox 2014:966), oder, mit anderen Worten, die Soziologie historisch als eine spezifischen Sprechmodus zwischen verschiedenen Welten zu verstehen, der es ermöglicht, bestimmte Phänomene in den Blick zu nehmen, so auch das Thema dieser Arbeit, während andere als unsichtbar und undenkbar produziert werden. Das heißt, eine „[...] Sensibilisierung dafür, dass ‚die Anderen‘ ein integraler Teil unserer Lebenswelt sind, auch wenn sie unsichtbar sind [...]“ (Selke 2023a:177) ist notwendig.

Darauf aufbauend lässt sich eine Vielzahl an denkbaren Möglichkeiten anführen, historisch marginalisierte, subalterne und gegenhegemoniale Stimmen in die Soziologie der Gesellschaftstransformation und die Konzepte von Charles W. Mills und Michael Burawoy zu integrieren. Eine Möglichkeit bietet sich in der soziologiegeschichtlichen Integration antikolonialen Denkens als Sozialtheorie (Go 2023) und die Rezeption der dortigen immanenten normativen Grundlagen, womit die

Begründung der Soziologie aus der Moderne und als imperiales Projekt durch soziologisches Denken *avant la lettre* jenseits diesen Raumes kontrastiert wird. Dieser Ansatz kann auch als Radikalisierung von Michael Burawoys (2021b) Selbstreflexion verstanden werden und stellt den Kampf gegen koloniale Unterdrückung in den Vordergrund, gegenüber Vorstellungen von Vernunft und Rationalisierung, und damit neue Relationen zwischen Soziologie und Gesellschaft her. Eine andere Möglichkeit besteht darin, eine systematischer Herausforderung der „[...] universal narratives of ‚capitalism‘ and ‚modernity‘ while addressing a plurality of ‚ways of human being‘“ (Kemple und Mawani 2009:240) anzustreben und Phänomen wie imperialen Peripherien und den damit einhergehenden Exklusionen eine bedeutendere Rolle in den Narrativen zukommen zu lassen, um nur zwei denkbare Beispiele anzuführen.

Im Folgenden soll jedoch, unter dem Bewusstsein einer „[...] learned ignorance [...]“ (Santos 2009:114) und der Vielzahl anderer denkbarer Möglichkeiten, eine alternative Soziologie der Gesellschaftstransformation zu schaffen, ein Verständnis dargelegt werden, soziologische Theoriearbeit als ein Unterfangen kollektiver Subjekte zu verstehen, jenseits Diskurse professionalisierte Soziologie und basierend auf ein Modus fühlend-denkender, engagierter und emotionaler Wissensproduktion. Das heißt, ein neues, antikoloniales Verständnis der soziologischen Wissensproduktion zu entwickeln, welches den historischen und gegenwärtigen epistemischen Ungleichheiten Rechnung trägt, die epistemische Unterdrückung akademischer Wissensproduktion herausfordert und als „[...] theory of the minor [...]“ (Lionnet und Shi 2011:21) verstanden wird. Wenn soziologische Theorieproduktion zum Grenzdenken (Anzaldúa 1999) eines verkörpert und affektiven Wissens wird, dann fordert es die moderne okzidentale Rationalität heraus und gibt antikolonialen, antipatriarchal, antirassistischen und widerständischen Praktiken einen neuen Wert (Leyva Solano 2021:121). Dies greift die dekolonialen Kritiken der öffentlichen Soziologie auf, insbesondere mittels der Kritik an der professionalisierten Soziologie, und verbindet ein Verständnis deprofessionalisierter soziologischer Wissensproduktion mit „[...] an argumentative kind of knowledge that, rather than demonstrating, persuades, rather than wishing to be rational, wishes to be reasonable“ (Santos 2016:186). Der zweite Teil dieser Arbeit stellt ein solches Verständnis soziologischer Wissensproduktion vor, allerdings nicht aus einer theoretischen Debatte heraus, wie dies im ersten Teil geschah, sondern durch die konkrete Praxis indigener Universitäten als antikoloniale Interlokutorinnen.

## *Teil II: Kollektive soziologische Wissensproduktion und antikoloniale Praxis in indigenen Universitäten*

### 6. Epistemische Unterdrückung in der Soziologie und darüber hinaus

Die soziologische Wissensproduktion in ihrer Dialektik zwischen professionalisierte Disziplin und der sich wandelnden Gesellschaft ist ein stark debattiertes und komplexes Terrain. Obschon die soziologische Imagination als auch die öffentliche Soziologie Konzepte bieten, um soziologisches Wissen gesellschaftlich relevant zu machen, sind sie ohne ungleiche Geopolitiken akademischer Wissensproduktion nicht zu verstehen. Während Charles W. Mills die klassische moderne Gesellschaftsanalyse nachzeichnet, spricht Michael Burawoy von den normativen soziologischen Verpflichtungen, welche dem Gründungsmoment der Soziologie als Disziplin zu eigen waren. Dennoch sind die beiden Konzepte vor allem in angelsächsischen und deutschsprachigen soziologischen Diskurs der zentrale institutionelle Ausgangspunkt für Debatten um die Induktion gesellschaftlichen Wandels mittels soziologischen Wissens. Anhand der Heuristik Mesnys (2009) wurde bereits dargelegt, wie sich beide Konzepte epistemisch zu anderen, nicht-soziologischen Wissensformen in Relation setzen. Die abwesenheitssoziologische Perspektive hat zudem gezeigt, inwiefern sich die Stellung beider Konzepte in ein System epistemischer Ungleichheiten einbettet, was über soziologische Diskurse hinausreicht.

Nachdem es im zweiten Teil dieser Arbeit um die Wissensproduktion an indigenen Universitäten geht, ist es notwendig, die epistemische Stellung der soziologischen Imagination und öffentlichen Soziologie mit der Stellung jener Universitäten in Verbindung zu bringen. Es geht also nicht nur darum, den gegenwärtigen Status der epistemischen Ungleichheiten innerhalb des soziologischen Diskurses zu beschreiben, sondern dessen grundlegendes Fundament zu erörtern, welches die epistemische Stellung der Universitäten, aus welchen die Soziologie erwächst, sowie den Einfluss kolonialer Dynamiken, grundlegend für die indigenen Universitäten, befragt.

Das folgende Kapitel versteht sich als doppeltes Bindeglied zwischen den Diskursen um soziologisches Wissen und Gesellschaftstransformation sowie der konkreten Praxis indigener Universitäten, welche nicht nur die soziologische Wissensproduktion, sondern auch die Relation zwischen

Wissenschaft und Gesellschaft re-konzeptualisieren. Es schlägt eine theoretische Brücke zwischen beiden Phänomenen, insofern die globalen Ungleichheiten der soziologischen Wissensproduktion dargestellt, historisch begründet und mit den epistemischen Dynamiken des Kolonialismus kontextualisiert werden. Dafür wird erstens das Konzept der epistemischen Unterdrückung aufgegriffen, um eine Konzeptualisierung der global ungleichen Wissensproduktion zu bieten. Zweitens wird es durch Epistemizide und den internen Kolonialismus ergänzt, welche die konstitutive Basis dafür bieten, drittens die Mechanismen epistemischer Unterdrückung an indigenen Universitäten zu diskutieren. Das Kapitel macht sich zur Aufgabe, sowohl die Beiträge beider Konzepte als auch deren Kritik zum Ausgangspunkt einer kritischen und antikolonialen Theorie soziologischer Wissensproduktion zu machen, welche einen theoretischen Rahmen für die konkrete Praxis antikolonialer Wissensproduktion an indigenen Universitäten in Mexiko bietet.

## 6.1. Epistemische Unterdrückung in der Zone des Nicht-Seins

Das heißt zunächst, die soziologische Wissensproduktion aus der „[...] Zone des Nicht-Seins [...]“ (Fanon 1985:7) zu verstehen, angesichts eines sich entwickelnden internen Kolonialismus (González Casanova 2006), welcher nicht nur zu epistemischem Rassismus gegenüber der kolonialisierten Bevölkerung führen sollte, sondern auch zur einer Privilegierung der westlichen Wissensproduktion, wie sie insbesondere an den Universitäten institutionalisiert wurde (Grosfoguel 2013). Diese historische Perspektive erlaubt es, die Entwicklung eines intellektuellen Kolonialismus (Fals Borda 1971) zu verstehen, und die gegenwärtige exkludierenden Dynamiken der kognitiven Asymmetrien in die globalen Prozesse der Wissensgenerierung (Beigel 2024) angesichts zirkulärer Prozesse der Wissensproduktion einzubetten (Keim u. a. 2020). Eine Perspektive, welche die Zone des Nicht-Seins, zu ihrem Ausgangspunkt macht, stellt die historische Stellung der soziologischen Wissensproduktion zur emanzipativen Gesellschaftstransformation grundlegend in Frage und betont, dass diese Visionen durch blinde Flecke geprägt sind, von der Stellung der Soziologie innerhalb imperialer Politiken bis hin zum systematischen Ausschluss ganzer Weltregionen in der soziologischen Wissensproduktion (Boatcă und Costa 2009; Connell 1997).

Die Zone des Nicht-Seins, ein Konzept, welches im Werk Frantz Fanons auftaucht und von ihm als „[...] eine höchst unfruchtbare und dürre Gegend, eine überaus nackte Rampe, von der aus eine authentische Erhebung entstehen kann“ (Fanon 1985:7) verstanden wird, versucht, durch eine typologische Dichotomie zu einer Zone des Seins auf koloniale und rassistische Prozesse der Dehumanisierung zu verweisen, wobei den Kolonialisierten „[...] keine ontologische Widerstandskraft“ (Fanon 1985:79) zugeschrieben wird. Es verweist also nicht auf eine Alterität, sondern auf die

Unmöglichkeit zur Anerkennung der Alterität, welche zugleich konstitutiv für die Zone des Seins ist. Gleichzeitig betont es auch „[...] its potential agency, in terms of *praxis*“ (des Portes 2024:9; Hervorhebung im Original), das heißt, die potenzielle antikoloniale Widerstandskraft, welche aus den Prozesse kolonialer Unterdrückung erwachsen und sich produktiv äußern kann. Diese Unterscheidung, welche insbesondere auf symbolischen Grenzziehungsprozessen über Rassifizierungen beruht, ist fluide und birgt in ihrer Verabsolutierung einen naturalisierten binären Antagonismus (Bonilla Avendaño 2020:141–42). Dennoch verweist dieser Begriff darauf, dass eine historische ontologische und epistemologische Nord-Süd-Trennung, gespeist aus der Universalisierung eines Zivilisierungsprozesses mit dem Ausgangspunkt der europäischen Eroberung des amerikanischen Doppelkontinents und der Hegemonialisierung eines Wissenstyps „[...] by a certain social organization of those who practice it and by consensus among them about certain procedures for generating and validating propositions about empirical reality [...]“ (Krotz 1997:238) die Wissensgeneration, -zirkulation und -nutzung beeinflusst (Krotz 2018).<sup>41</sup>

Um die epistemischen Ungleichheiten in der soziologischen Wissensproduktion zu verstehen, braucht es zusätzlich zur Heuristik Frantz Fanons‘ einen analytischen Rahmen, welcher Prozesse epistemischer Unterdrückung fasst. Einen produktiven Ansatz bietet Kristie Dotson (2014) in ihrer Konzeptualisierung epistemischer Unterdrückung. Sie argumentiert, dass zwar diverse Formen politischer und sozialer Unterdrückung existieren, es jedoch nichtsdestotrotz irreduzible Formen epistemischer Unterdrückung gebe, die nur über Anerkennung der Grenzen des gegenwärtigen epistemologischen Rahmens thematisiert werden können. Zunächst einmal ist es jedoch notwendig, ein Verständnis von epistemischer Unterdrückung zu schaffen:

„Epistemic oppression refers to persistent epistemic exclusion that hinders one’s contribution to knowledge production. Epistemic exclusion, here, will be understood as an unwarranted infringement on the epistemic agency of knowers“ (Dotson 2014:115).

Weiters konkretisiert sie, dass es sich bei der *Epistemic Agency* um die Fähigkeit handle, überzeugend gemeinsame epistemische Ressourcen zu verwenden, um an Wissensproduktion teilzuhaben. Die epistemische Unterdrückung, so das zentrale Argument, lasse sich dabei jedoch nicht nur als „[...] by-product of social and political oppression [...]“ (Dotson 2014:116) verstehen, sondern in ihrer

---

<sup>41</sup> Estaban Krotz (1997:239) betont, dass die Nord-Süd-Trennung metaphorisch zu verstehen ist, denn „[...] its geographical appearance must not let us forget that there are ‚Northern‘-type zones in many cities in the south, and that most of the countries in the South contain internal differences that are somewhat similar and even parallel to those which exist at a world level. On the other hand, it has been widely documented that typical ‚Southern‘ situations of poverty and misery, marginalization and alienation exist – and are recently extending – in countries which belong to the north“. Boaventura de Sousa Santos greift dieses Konzept über die Soziologie der Abwesenheiten als abismale Linie auf, welche in Kapitel 5 thematisiert wurden, allerdings ohne Referenz auf Esteban Krotz.

irreduziblen Form nur durch die Anerkennung der Beschränkungen eines epistemologischen Rahmens.

Sie führt eine Unterscheidung zwischen drei Ordnungen epistemischer Exklusion ein, um zwischen reduzierbarer und irreduzierbarer epistemischer Unterdrückung zu differenzieren. Die erste Ordnung bezieht sich auf die Kreditwürdigkeit des Wissenden, oder mit anderen Worten, die Anerkennung dessen epistemischer Ressourcen, aufgrund von „[...] inaccurate, negatives prejudices“ (Dotson 2014:124), welche sich an der Identität des Wissenden festmachen. Miranda Fricker fasste dies als Zeugnisungerechtigkeit auf, welche sich durch „[...] Glaubwürdigkeitsdefizit aufgrund von Identitätsvorurteilen [...]“ (Fricker 2023:27) definiert. Dotson argumentiert, dass sich diese Form der epistemischen Exklusion durch eine Veränderung der Anerkennungsmechanismen auflösen lässt, zwischen privilegierten und unterprivilegierten epistemischen Positionen, gegeben, dass der epistemische Wert des Wissens per se nicht in Frage gestellt wird, sondern das artikulierende Subjekt. Mit anderen Worten sei diese Ordnung das Resultat von „[...] social, political and historical formations“ (Dotson 2014:126) und insofern reduzierbar auf Dynamiken historischer, politischer und sozialer Konfigurationen der Marginalisierung.

Die zweite Ordnung epistemischer Exklusion resultiert aus nicht hinreichenden geteilten epistemischen Ressourcen. Der Ausgangspunkt ist hier, dass dominante epistemische Ressourcen durch jene Personen geprägt sind, die über eine höhere epistemische Kreditwürdigkeit verfügen, im Rückgriff auf die erste Ordnung, eine epistemische Gemeinschaft bilden, welche nicht über ausreichende Ressourcen verfügt, um die Erfahrungen von epistemisch marginalisierten Gruppen abzubilden. Daraus resultieren hermeneutische Ungerechtigkeiten, welche dann auftreten, wenn „[...] eine Lücke in den Interpretationsressourcen jemanden in seinem Bemühen, die eigenen sozialen Erfahrungen sinnvoll zu deuten, auf unfaire Weise benachteiligt“ (Fricker 2023:23), sodass diese Personen in der Wissensproduktion insofern ausgeschlossen werden, als dass es sich verunmöglicht, das Wissen für alle Interlokutor\*innen hinreichend verständlich zu machen. Die zweite Ordnung habe dabei denselben Ursprung wie die erste Ordnung, setzt zu ihrer Auflösung jedoch voraus, „[...] to be willing to change one’s instituted social imaginaries and/or prevailing schemata“ (Dotson 2014:128). Damit stelle auch sie eine reduzierbare Form epistemischer Unterdrückung dar, welche sich durch soziale, politische und historische Konfigurationen wandeln lasse.

Die dritte Ordnung sei eine nicht hinreichende Epistemic Agency aufgrund „[...] inadequate dominant, shared epistemic resources“ (Dotson 2014:129; Hervorhebung im Original), sodass die Wissenden jenseits der epistemischen Ressourcen des Systems operieren, um dieses zu hinterfragen. Insofern befindet sich diese Ordnung jenseits der Marginalisierung in der Erschaffung oder Verteilung epistemischer Ressourcen, lässt sich vielmehr in *Epistemic Lifeways* begründen, welche „[...]

operative, instituted social imaginaries, habits of cognition, attitudes towards knowers and/or any relevant sensibilities that encourage or hinder the production of knowledge“ (Dotson 2014:121) beinhalten. Marginalisierte Wissende sehen sich einer Diskreditierung ihres Epistemic Lifeways durch dominante Gruppen ausgesetzt, welche ihr Wissen zu einem Nicht-Wissen konvertiert, denn es rufe etwas an, „[...] that may seem impossible given the state of the operative epistemological system“ (Dotson 2014:131). Die *Epistemic Agency* wird also durch das epistemologische System und dessen intrinsischen Werte bereits negiert, insofern nur Formen des dominanten epistemologischen Systems als Wissen anerkannt werden. Dotson argumentiert, dass diese Ordnung epistemischer Unterdrückung sich nicht auf soziale, politische und historische Konfigurationen zurückführen lasse, sondern aus den Charakteristika des epistemologischen Systems erwachse, welche eine Resilienz gegenüber dem anderen Wissen zeigen. Mit anderen Worten beschreibt sie diese Ordnung als irreduzibel und nur durch eine Veränderung des epistemologischen Systems auflösbar.

Die doppelte heuristische Trennung, einerseits zwischen der Zone des Seins und des Nicht-Seins, andererseits zwischen den drei Ordnungen epistemischer Exklusion, erlaubt, die historischen Prozesse der systematischen Marginalisierung des Wissens der Zone des Nicht-Seins durch koloniale Wissenssysteme zu rekonstruieren. Dem Argument eines langen 16. Jahrhunderts folgend, welches durch die europäische Expansion und dem damit einhergehenden kolonialen Projekt mit einem epistemischen Wandel hin zu einem „säkularen Eurozentrismus“ (Brunner 2020:53) führte, konstruiert ein Verständnis dafür, dass bestimmte Wissensformen jenseits ihrer sozialen Verortung als universell gültig angesehen worden, wohingegen sich Wissen jenseits der Zone des Seins einer rassifizierten Unterdrückung ausgesetzt sah. Als Resultat einer Gesellschaftsordnung, welche durch koloniale Matrizen der Macht durchzogen wurde, begründete sich darin „[...] ein kognitives Muster, eine neue Wissensperspektive, in der alles Nicht-Europäische Vergangenheit und damit minderwertig, immer primitiv war“ (Quijano 2016:68–69).

## 6.2. Wissensproduktion zwischen Epistemiziden und internem Kolonialismus

Der Begriff des *Epistemizids* konzeptualisiert die koloniale Dimension epistemischer Unterdrückung, fasst, dass Durchsetzung von Wissen mit Auslöschung anderen Wissens einhergeht (Brunner 2020:136) und thematisiert explizit die enge Verwobenheit sozialer Konditionen und der Etablierung epistemologischer Rahmen. Boaventura de Sousa Santos versteht Epistemizide als „[...] the murder of knowledge [...]“, wobei

„[u]nequal exchanges among cultures have always implied the death of knowledge of subordinated culture, hence the death of the social groups that possessed it. In the most

extreme cases, such as that of the European expansion, epistemicide was one of the conditions of genocide“ (Santos 2016:92).

Ramón Grosfoguel greift das Konzept des Epistemizids in seiner Analyse der epistemischen Privilegien westlicher Universitäten auf und argumentiert, dass vier historische Genozide/Epistemizide des langen 16. Jahrhunderts, die sich nicht nur durch die systematische Vernichtung von Millionen von Menschen auszeichneten, sondern auch durch die Vernichtung umfangreicher Wissensbestände und die alternativer Existenzweisen grundlegend für die Etablierung eines epistemologischen Rahmens waren, der nicht-westliche Subjekte und deren Wissensproduktion als minderwertig denominierte (Grosfoguel 2013). Erstens sei auf die sogenannte *Reconquista* (dt. Rückeroberung) des andalusischen Territoriums der iberischen Halbinsel durch katholische Monarchien verwiesen, wobei es zu einer Praxis der ethnischen Säuberung gegenüber Muslim\*innen und Jüd\*innen kam, die schließlich zur „[...] Vernichtung ihrer Erinnerung, Spiritualität und Kultur [...]“ (Brunner 2020:61) führte. Zweitens verweist Grosfoguel auf die koloniale Expansion in die Amerikas, wobei es hier im Rückgriff auf die genozidalen Methoden der Reconquista zur systematischen Vernichtung der indigenen Bevölkerung und ihrer Wissensarchive kam. Drittens führt er die Praxis der Versklavung und Verschiffung von Millionen von Afrikaner\*innen an, wobei nicht nur eine große Anzahl der versklavten Personen starb, sondern deren Überlebende zudem „[...] were forbidden from thinking, praying or practicing their cosmologies, knowledges and world views“ (Grosfoguel 2013:84). Viertens seien es schließlich die „[...] widerständigen und marginalisierten europäischen Frauen“ (Brunner 2020:65) gewesen, deren Wissen, welches damalige soziale Ordnungen herausforderte, in den Hexenverfolgungen vernichtet worden sei.

Zusammenfassend legt Grosfoguel nahe, dass diese historisch gewaltvollen sozialen Prozesse durch Inferiorisierung, Unterdrückung und Vernichtung zur Hegemonie eines westlichen, rassistisch und sexistisch geprägten epistemologischen Rahmens führten. Während es das westliche-männliche Subjekt gewesen sei, welches sich an einem vermeintlichen universellen Nullpunkt der Wissensproduktion fand, wurde anderen Subjekten mit der Unfähigkeit, valides Wissen zu produzieren, auch ihre legitime Existenz abgesprochen (Grosfoguel 2013:86–87). Die Epistemizide stellen die Auflösung epistemischer Unterdrückung dar, insofern „[...] epistemic life and assumptions have been oppressed to the point of disappearance [...]“ (Renteria-Uriarte 2023:869). In diesem Sinne befindet sich der Epistemizid auf der Skala epistemischer Ungerechtigkeiten am unteren Ende als die extremste Form, welche sich in der Terminologie Dotsons als grundlegende Konfiguration für eine epistemische Unterdrückung dritter Ordnung bezeichnen werden kann. Über die Hierarchisierung der Wissensformen, mit welchen die Epistemizide einhergehen, konstituierte sich

so ein kolonial geformtes epistemologisches System, welches andere Formen des Wissens systematisch ausschließt (Tobi 2022).

Während die Epistemizide eine historische Perspektive auf die ungleiche Konfiguration der globalen Wissensproduktion bieten, welche in koloniale Unterdrückungsmechanismen verwoben ist, sind es subtilere Mechanismen epistemischer Prozesse, die entlang kolonialer Matrizen der Macht bis heute einen wesentlichen Einfluss auf die globale Wissensproduktion und deren Anerkennungsmechanismen nehmen. Der interne Kolonialismus<sup>42</sup> bietet ein Verständnis dafür, wie Prozesse kolonialer Domination und Unterwerfung eine wesentliche Verantwortung für die fortwirkende Kolonialität sozialer Beziehung innerhalb des modernen Nationalstaats tragen, denn „Staaten kolonialen und imperialistischen Ursprungs und ihre herrschenden Klassen gestalten die kolonialen Beziehungen zu Minderheiten und kolonisierten ethnischen Gruppen innerhalb ihrer politischen Grenzen neu und erhalten sie aufrecht“ (González Casanova 2006:416).<sup>43</sup> Mit anderen Worten, das historische Ende der Kolonialherrschaft bedeutete keineswegs die indigene Befreiung, vielmehr war sie gleichbedeutend mit Entstehung neuer kolonialer sozialer Beziehungen über den modernen Nationalstaat, unter Voraussetzung der aus den historischen Unabhängigkeitskämpfen in Lateinamerika hervorgegangenen Machtverhältnisse, welche insbesondere „[...] von kreolischen Eliten vorangetrieben wurden, welche Vorurteile gegen indigene Gesellschaften in sich trugen“ (Fabrégas Puig 2022:175–76).<sup>44</sup> Oder mit anderen Worten, wie Pablo González Casanova es formuliert:

„[I]m Allgemeinen gehören die Kolonisierten in einem Nationalstaat einer anderen ‚Ethnie‘ an als derjenigen, die in der nationalen Regierung vorherrscht, die als ‚minderwertig‘ angesehen wird oder bestenfalls zu einem ‚befreienden‘ Symbol wird, das Teil der staatlichen Demagogie ist; die Mehrheit der Kolonisierten gehört einer anderen Kultur an und spricht eine andere Sprache als die ‚nationale‘“ (González Casanova 2006:410).<sup>45</sup>

---

<sup>42</sup> Zu einer zusammenfassenden Darstellung des Konzepts und einer sozialtheoretischen Einbettung siehe Martins (2022:79-83). Es ist zu betonen, dass andere Termini wie *Kolonialität des Wissens* oder *dekoloniales Denken* ohne die historische Entwicklung des internen Kolonialismus nicht denkbar sind, insofern der interne Kolonialismus bereits in den 1960er-Jahren diskursiv auftritt (Torres Guillén 2014:86). Hier sei auch erwähnt, dass die Entwicklung dieses Konzepts sich auf den Dialog beider Autoren mit Charles W. Mills und seiner Theorie des Klassenkampfs zurückführen lässt (Beigel 2024:178; González Casanova 2015:132).

<sup>43</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[l]os estados de origen colonial e imperialista y sus clases dominantes rehacen y conservan las relaciones coloniales con las minorías y las etnias colonizadas que se encuentran en el interior de sus fronteras políticas“.

<sup>44</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] conducidos por las élites criollas portadoras de prejuicios respecto a las sociedades indígenas“.

<sup>45</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] en general, los colonizados en el interior de un Estado-nación pertenecen a una ‚raza‘ distinta a la que domina en el gobierno nacional, que es considerada ‚inferior‘ o, a lo sumo, es convertida en un símbolo ‚liberador‘ que forma parte de la demagogia estatal; la mayoría de los colonizados pertenece a una cultura distinta y habla una lengua distinta de la ‚nacional‘“.

Das heißt, die indigene Bevölkerung sei zu eigenen Kolonien innerhalb des modernen Nationalstaats geworden, und zur „physischen Gewalt kam die verbale, logische und historische Gewalt hinzu [...]“ (González Casanova 2006:415).<sup>46</sup> In der systematischen Ausgrenzung wird die Indigenität zu einem nationale Identitäten konfigurierenden Element, mittels einer Idee „[...] der Beherrschung und Ausbeutung der Einheimischen durch die Einheimischen“ (González Casanova 2015:131),<sup>47</sup> angeknüpft an Vorstellungen um Unabhängigkeit und Entwicklung. Die inter-ethnischen Beziehungen innerhalb des Nationalstaats seien dadurch durch dramatische Ungleichheiten geprägt, „[...] generated by the authoritarian management of colonial power that reduces non-whites to semi-persons or animal-men“ (Martins 2022:84), was sich auch innerhalb überwiegend indigener Gemeinden zeigt. Der interne Kolonialismus als theoretisches Konstrukt beschreibt dementsprechend die Internalisierung kolonialer sozialer Beziehungen, welche über die Sozialstruktur modernen Staaten bis heute weiterwirken, durch kolonialistische Stereotypisierungen und Objektifizierungen gegenüber marginalisierten Gruppen innerhalb einer kulturell heterogenen Gesellschaft (González Casanova 2015:155).

Entscheidend ist hier jedoch, dass der interne Kolonialismus nebst der intra-nationalen Dimension zudem eine inter- und transnationale Dimension annimmt (Durán Matute 2018:191; Gandarilla Salgado 2020; González Casanova 2006). Die Kategorien des Internen, andernorts als „[...] semantic trap [...]“ (Martins 2022:86) bezeichnet, reduziert das Verständnis des Kolonialismus keineswegs nur auf einen nationalstaatlich begrenzten geographischen Raum, vielmehr ruft es ein transnationales System symbolischer Grenzziehungen an, analog zur Zone des Nicht-Seins, welche sich einerseits auf Spannungen zwischen kolonialen und kolonialisierten Gesellschaften, andererseits zwischen dominanten und dominerten Gruppen innerhalb nationaler Gesellschaft bezieht. Insbesondere der neoliberale Kapitalismus produziere neue und globale Formen des Kolonialismus, welche sich auf historische Konfigurationen des Kolonialismus stützen und durch globale Ausbeutung die sozialen, politischen und ökonomischen Beziehungen forme.

Die Brücke zur Wissensproduktion schlägt der interne Kolonialismus insofern, als dass er „[...] refers to the relational dynamics that intersect coloniality [...], defining the nature of human agency in the context of peripheral modernity and global society“ (Martins 2022:86). In seiner Auswirkung auf die Agency, in nationalstaatlichen und globalen Konfigurationen, ist der interne Kolonialismus ein konstitutives Element der Zone des Nicht-Seins und der darin impliziten Nord-Süd-Trennung. Die Frage nach ungleicher Agency sozialer Beziehungen spiegelt sich durch eine rassifizierte

---

<sup>46</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] la violencia física se añadió la violencia verbal, lógica e histórica [...]“.

<sup>47</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] del dominio y la explotación de los nativos por los nativos“.

Segregation wider, sondern auch auf epistemischer Ebene. Die nicht hinreichende Anerkennung indigener Wissenssysteme, etwa in nationalstaatlichen Politiken oder globalen akademischen Diskursen, ist sich auf eine stark reduzierte Agency ebenjener Bevölkerungsgruppen über Mechanismen des internen Kolonialismus zurückzuführen.

### 6.3. Modi epistemischer Unterdrückung in der soziologischen Wissensproduktion

Die globalen Dynamiken der soziologischen Wissensproduktion, ihre darin eingeschrieben Wissenshierarchien und Ordnungen der epistemischen Unterdrückung, aufgebaut auf einer Heuristik der Zone des Nicht-Seins, sind im Fokus auf indigene Wissenssysteme konstitutiv durch historische Epistemizide und den internen Kolonialismus geprägt. Dennoch zeigt eine differenzierte Analyse, dass die historische und gegenwärtige Entstehungsgeschichte der soziologischen Wissensproduktion durch eine Diversität an epistemischen Mechanismen gekennzeichnet ist.

Die erste Ordnung epistemischer Unterdrückung lässt sich in der Genesis soziologischen Diskurse verorten, welche sich ohne die globalen Relationen zwischen kolonialen und kolonialisierten Ländern sowie der daraus entstehenden ungleichen Agency nicht verstehen lässt. Der prominente Vorwurf bezieht sich auf die Entstehungsgeschichte der Disziplin, denn diese sei nicht nur innerhalb der Zentren globaler Imperien vorzufinden, sondern diene historisch auch als apologetisches Legitimationsprojekt der aus diesen Machtverhältnissen hervorgehenden sozialen Ungleichheitsverhältnissen (Connell 1997; Go 2023). Vornehmlich ob der Konstruktion globalen Differenz qua Analyse moderner Gesellschaften wird nicht nur konstatiert, dass eine Universalisierung partikulären Wissens stattgefunden habe, sondern auch, dass diese Übergeneralisierung euroamerikanischer Erfahrungen und systematische Ignoranz gegenüber anderer Erfahrungen und Wissens grundlegend für die soziologische Theoriebildung war (Boatcă 2018; Curato 2013; Go 2020).

Insbesondere in den Sozialwissenschaft erfolgt dabei einerseits eine nicht hinreichende Anerkennung der Wissensproduktion der Zone des Nicht-Seins, insofern „[...] die Wissenschaftler [sic] aus dem globalen Süden nach wie vor auf die Datenerhebung und empirische Studien verwiesen werden, während Wissenschaftler [sic] aus dem Norden die theoretischen Implikationen ausarbeiten (Vessuri 2013:208).<sup>48</sup> Ebenjene ungleiche Arbeitsteilung zeigt sich in der sozialtheoretischen Arbeit besonders, insofern kolonialisierte Länder „[...] zu Rezeptionsorten europäischen und nordamerikanischen Sozialtheorie [wurden], nicht aber zu deren Produktionsstätten“ (Boatcă und Costa

---

<sup>48</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] los científicos del sur global continúan siendo relegados a la tarea de recolección de datos y a los estudios empíricos, mientras que los científicos del norte elaboran las implicaciones teóricas“.

2009:70). In Rekurs auf die Ordnungen epistemischer Unterdrückung kann dort von einer Zeugnisungerechtigkeit gesprochen werden, welche den artikulierenden Subjekten die Fähigkeit dazu abspricht, valides Wissen von theoretischem Wert für soziologische Diskurse zu produzieren (Muñoz-García, Lira, und Loncón 2022:654). Der interne Kolonialismus verweist darauf, dass es historische Konfigurationen sind, welche durch die Fortwirkungen kolonialer sozialer Beziehungen auf die Epistemic Agency Wissenshierarchien schaffen, welche in der soziologischen Wissensproduktion bestehen.

Die zweite Ordnung bezieht sich auf den strukturellen Aspekt der ungleichen wissenschaftlichen Publikationslandschaft. Die ungleichen Geopolitiken der höheren Bildung (Jöns und Hoyler 2013) formen dabei globale soziologische Wissensordnungen, die sich etwa über eine quantifizierte Evaluationslogik akademischen Wissens oder durch ungleiche Mobilitätsregime zeigen (Gerhards, Hans, und Drewski 2018; Ruiz Serna u. a. 2022).<sup>49</sup> Ein Beispiel dafür bietet die akademische Publikationslandschaft in Lateinamerika, welche sich historisch durch starke Bemühungen einer Öffnung der Wissenschaft auszeichnet und nicht nur einen freien Zugang zum Wissen institutionalisiert hat, sondern auch „[...] das Recht der Bürger\*innen einfordert, Wissenschaft, Technologie und Innovation zu produzieren und davon zu profitieren“ (Beigel 2024:187). Diese steht jedoch in einem Kontrast zu den dominanten akademischen Bewertungssystemen, welche einer anderen Logik der Wissensproduktion- und Zirkulation folgen, entlang einer Vorstellung davon, dass „[...] scientists are individual and opportunistic intellectual entrepreneurs [...]“ (Vessuri, Guédon, und Cetto 2014:658).<sup>50</sup>

Das heißt, während durchaus von einer heterogenen akademischen Publikationslandschaft auf globaler Ebene gesprochen kann, führt die Differenz verschiedener Bewertungsschemata durch hegemoniale Mechanismen zu „[...] sprachlich segmentierten Produktions- und Zirkulationskreisläufen [...]“ (Beigel 2024:188) mit der Tendenz zur Hegemonie des Englischen und der Tatsache, dass Forschende häufig außerhalb der Region veröffentlichen. Damit passen sie sich an ebenjene global dominierenden akademische Publikationskultur an und marginalisieren lokale Formen der Wissensproduktion. Eingebettet in einen *Data Colonialism*, als „[...] the continuous extraction of economic value from human life through data“ (Couldry und Mejias 2021:787), können diese strukturellen Charakteristika der akademischen Publikationslandschaft als eine Fortsetzung des kolonialen und

---

<sup>49</sup> Dieser Dimension schließt an die Kritik Burawoys an den Wissenskulturen der neoliberalen Universität an, welche bereits in Kapitel 4.1.1 ausgeführt wurden. Dort wird insbesondere auf die Prozesse der Finanzialisierung an den Universitäten und deren Auswirkung auf die Wissensproduktion eingegangen.

<sup>50</sup> Eine besonders einprägsamer Punkt der ungleichen akademischen Publikationslandschaft zeichnete sich beispielsweise dann ab, als die großen lateinamerikanischen Open-Access-Initiativen SciELO und Redalyc als *Publication Favela* bezeichnet wurden (Mounier 2018:299; Torres Heredia 2021).

neoliberalen Kapitalismus auf epistemischer Ebene betrachtet werden, das heißt als ein epistemischer Kapitalismus (Fochler 2016), welcher durch die Kapitalakkumulation über Wissen geprägt ist und die zentrale Logik der Publikationslandschaft repräsentiert.

Das wird doppelt problematisch, einerseits auf Ebene der Wissenszirkulation, wobei sich die Paradigmen der öffentlichen und privatisierten Wissensproduktion gegenüberstehen, andererseits aufgrund des epistemischen Inklusionskriteriums der „[...] collective patterns in the production of knowledge [...]“ (Krause 2021:120).<sup>51</sup> Andererseits durch hermeneutische Ungerechtigkeiten, welche sich aus den ungleichen Strukturen der akademischen Publikationslandschaft ergeben. Die Hegemonie neoliberal geprägter Bewertungsmechanismen führt nicht nur zu einer Homogenisierung der akademischen Wissensproduktion, auch jenseits des hegemonialen englischsprachigen Raums, sondern macht die Referenz auf deren Diskurse zur *conditio sine qua non* für die Partizipation innerhalb der globalen akademischen und spezifischer soziologischer Wissensproduktion. Das heißt, sowohl andersartige epistemische Produktionslogiken als auch das daraus resultierende Wissen, etwa in Form soziologischer Konzepte, bekommt keinen vergleichbaren epistemischen Wert zugeschrieben, sodass Phänomene aufgrund der fehlenden Interpretationsressourcen innerhalb eines hegemonialen Diskurses soziologischer Wissensproduktion nicht hinreichend artikuliert werden können.

Die dritte Ebene epistemischer Unterdrückung verortet sich auf der konzeptuell-epistemologischen Ebene der akademischen Wissensproduktion und hängt eng mit den historischen Epistemiziden zusammen. Hier geht es um die Frage, was als soziologisches Wissen anerkannt wird und damit einhergehend um die Exklusivität des wissenschaftlichen Wissens. Bruno Latour (1995:133–34) formuliert polemisch, aber anschaulich, dass sich die wissenschaftliche Wissensproduktion ohne den Diskurs um die Moderne, in ihrer Trennung zwischen Natur und Gesellschaft, nicht verstehen lässt:

„Wir sind die einzigen, die einen absoluten Unterschied machen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. [...] Was wir auch tun, wie kriminell, wie imperialistisch wir auch sein mögen, wir entkommen dem Gefängnis des Sozialen und der Sprache und erhalten Zugang zu den Dingen selbst, denn uns steht eine Pforte offen: die wissenschaftliche Erkenntnis.“

---

<sup>51</sup> Ein Beispiel dafür bietet Rivera Cusicanqui (2012:103), die beschreibt, dass sie von einer englischsprachigen akademischen Zeitschrift dazu aufgefordert wurde, das Konzept des internen Kolonialismus durch die Kolonialität des Wissens zu ersetzen, „[...] to make [her; VK] text accesible to an audience completely unaware of the contributions of González Casanova [...]“. Mit andere Worten, auch kritische Diskurse, welche sich aktiv mit den Ungleichheiten der soziologischen Wissensproduktion auseinandersetzen, so etwa die Strömungen um die Dekolonialität, sind durch die ungleichen akademischen Publikationslandschaften geprägt und reproduzieren in ihrer unzureichenden Anerkennung der historischen antikolonialen Deutungskämpfe epistemische Unterdrückung (Makaran und Gaussens 2020).

Insbesondere lateinamerikanische und dekoloniale Debatten verweisen auf die enge Verbindung zwischen Moderne und Kolonialität, wobei die Kolonialität die dunkle Schattenseite der westlichen Moderne darstelle, wodurch sich gegenüber einer vormodernen Vergangenheit abgegrenzt wird (Mignolo 2011; Schwinn 2006). Die soziologische Wissensproduktion setzt einen Diskurs der Moderne voraus,<sup>52</sup> und ohne die Berufung auf dessen Basisnarrationen wäre die historische Entwicklung der Soziologie in dieser Form nicht denkbar gewesen. Es wurde bereits dargelegt, dass sich der wissenschaftliche Diskurs in der Moderne durch die systematische Auslöschung anderer Wissensformen mittels Epistemiziden charakterisiert und darüber ungleiche Wissenshierarchien etablierte. Das Argument ist, dass sich über den Diskurs der Moderne ein Regime von Wissen/Macht der westlichen Vernunft errichtete, welches durch epistemologische und soziale Konditionen bestimmend war „[...] for any action (discursive or otherwise) to be taken seriously as making ‚truth claims‘ or as being reasonable, and thus traces the limits of what is possible or even thinkable in politics and beyond“ (Aparicio und Blaser 2008:60).

Damit geht die systematische Disqualifizierung jener Wissensformen einher, welche sich jenseits eines exklusiven Projekts der Moderne (Habermas 1986) befinden, mit anderen Worten, die Exteriorität der Moderne (Dussel und Fornazzari 2002), welche an die epistemischen Grenzen der Moderne stößt, insofern sie sich auf Ontologien jenseits eines modernen Diskurses berufen, wie dies Bruno Latour (1995) darlegt. Diese koloniale Differenz beruht auf lokalen und globalen Formen des internen Kolonialismus, wirkt aber insofern weiter, als dass sie diese Mechanismen sozialer Exklusion in epistemische Grenzziehungen umwandelt, als „[...] knowledges that have been disqualified as inadequate to their task“ (Foucault 1980:81–82). Die zugeschriebenen Charakteristika der Moderne können variabel sein, die Unterordnung des vermeintlich nicht-modernen Wissens vollzieht sich jedoch über die ontologische Situierung jenseits der Konstitution der Moderne, welche als Legitimationsmechanismus rationalisierter Praktiken sozialer Akteur\*innen und der Validierung deren Wissensproduktion eine Form der Gouvernamentalität über wissenschaftliches Wissen darstellt.

Die institutionalisierten Grenzen der wissenschaftlichen Wissensproduktion in der Moderne stehen allerdings durch verschiedene Initiativen stetig vor Herausforderungen. In der Soziologie knüpft an die Bewegungen um die Öffnung der Sozialwissenschaften an (Gulbenkian Commission 1996), welche nicht nur die historischen disziplinären Trennung in Frage stellte, sondern auch eine radikale Kritik am immanenten Eurozentrismus der Sozialwissenschaften lancierte, insofern sie sich dafür einsetze, andere Wissenssysteme jenseits des traditionellen akademischen Wissens in die

---

<sup>52</sup> Im Kontext der soziologischen Imagination wurde diese Thematik bereits in Kapitel 3.2 diskutiert.

sozialwissenschaftliche Wissensproduktion einzubeziehen. Ein anderer Ansatz fluktuiert um den Begriff der *öffentlichen Wissenschaft* oder *Citizen Science*, mit dem Anliegen, die Beziehung zwischen der Wissenschaft und den verschiedenen Öffentlichkeiten neu zu definieren und „[...] Bürger\*innen und Wissensträger\*innen außerhalb der traditionellen wissenschaftlichen Gemeinschaft einzubeziehen, einschließlich Indigener Völker und lokaler Gemeinschaften sowie sozialer Akteur\*innen aus verschiedenen Ländern und Regionen“ (Beigel 2024:174). Der epistemische Pluralismus der öffentlichen Wissenschaft versucht, eine Diversität an Forschungstheorien, -methoden und -ergebnissen abzudecken, und die traditionellen Formen wissenschaftlicher Wissensproduktion durch eine neue Relationalität herauszufordern.

Dennoch bleiben diese Vorschläge innerhalb spezifischer moderner epistemologischer Konditionen, insofern die Diskurse der Moderne „[...] still allow for the play of difference, but only within the bounds of a modernity defined in such a way as to mean everything contemporary in general and nothing in particular“ (Aparicio und Blaser 2008:63). Das beginnt bei der Zugänglichkeit zu den Prozessen wissenschaftlicher und soziologischer Wissensproduktion, welche global ungleich verteilt sind. Arjun Appadurai (2006:168) argumentiert für ein universelles Recht auf Forschung, angesichts sozialer Ungleichheiten, welche einen Großteil der globalen Population systematisch aus der akademischen Wissensproduktion ausschließen:

„The top 20% [of the people of the world; VK] (arguably) have the privilege of choosing among career options, examining their options critically, establishing educational preferences, placing bets on different knowledge paths, and changing careers as a consequence of their capacity to benefit from high-end knowledge about knowledge. Such meta-knowledge is the true mark of the global elite.“

Zwar lässt sich die Unterscheidung zwischen globalen Populationen Appadurais debattieren, dennoch ist das zentrale Argument, dass die Teilhabe an der Forschung ein zentraler Teil einer mündigen globalen Bürger\*innenschaft ist, ein wesentlicher Bestandteil der Kritik an den epistemischen Mechanismen der soziologischen Wissensproduktion. Die im Kapitel 5 bereits angesprochene Debatte bezüglich der Zentrierung der soziologischen Wissensproduktion um die Professionalisierung verbindet sich mit der Exklusivität der wissenschaftlichen Forschung, die, so argumentiert Appadurai, sich in den Sozialwissenschaften aus einer akademischen Imagination ergibt, welche „[...] is part of a wider geography of knowledge created in the dialogue between social science and area studies, particularly as it developed in the United States after World War II“ (Appadurai 2000:6) und sich trotz ihres partikulären Ursprungs als Rahmen für die Klassifizierung von wissenschaftlichem Wissen durchgesetzt hat.

Die dritte Ordnung lässt sich also in epistemischer Unterdrückung jenseits der rassifizierten Exklusion und dem strukturell ungleichen Austausch der soziologischen Wissensproduktion verorten, genauer in der historischen Auferlegung spezifischer Weltanschauungen, welche den epistemologischen Wert distinkter Weltverständnisse unterschätzt und zeitgleich das repressive Fundament der globalen Konfigurationen der Moderne untermauert (Ndlovu-Gatseni 2021). Die epistemologischen und ontologischen Rahmenbedingungen für die soziologische Wissensproduktion resultieren in einer Privilegierung von „[...] modern conceptions of being, knowledge and power [...]“ (Hlabangane 2021:182), welche sich in „[...] epistemic institutions [...]“ (Pohlhaus Jr. 2020:236) festigen. Historisch in den Epistemiziden und den darauf folgenden Zivilisierungsmissionen begründet, sind es Wissenshierarchien, welche über „[...] the hegemonic institutions that make the colonisers' epistemic systems superior to those of the colonised“ (Tobi 2022:340) innerhalb der soziologischen Wissensproduktion institutionalisiert wurden und den offenen und horizontalen Dialog mit anderen Wissensformen verhindern. Zudem ergeben diese epistemologischen Rahmenbedingungen eine dezidiert politische Wissensproduktion, insofern „[...] it is strategically political and can be implicated in sustaining an unequal world order“ (Hlabangane 2021:182). Eine Form soziologischer Wissensproduktion jenseits des epistemologischen Rahmens der Moderne, ihrer kolonialen Schattenseite und ihrer Epistemic Lifeways wird somit undenkbar. Das zeigt sich in etwa in der Integration indigener Wissenssysteme in universitäre Curricula:

„Whenever and wherever [Indigenous; VK] knowledge systems are included in a scientific corpus, and thus, perhaps, included in the university curriculum, they are no longer what they are, that is, they suffer such distortion that they became unrecognisable. What I am daring to say with this is that these different ways of knowing cannot be subsumed into each other. They are radically different.“ (Cortina u. a. 2019:501)

Mit anderen Worten, die Universität stellt ein soziales System dar, welches die derzeitig dominanten Wissenssysteme repräsentiert, sodass eine Integration anderer Wissensformen nur unter dessen Konditionen möglich ist (Palerm 1976). Diese Form epistemischer Unterdrückung herauszufordern, erfordert einen Ansatz, welcher nicht nur auf soziale Unterdrückungsmechanismen fokussiert ist und direkt das epistemologische System der soziologischen Wissensproduktion adressiert, beginnend mit dem Verständnis von wissenschaftlicher und soziologischer Wissensproduktion.

| <i>Ordnung epistemischer Unterdrückung</i> | <b>Zentraler Mechanismus</b>                                                                                                                                                               | <b>Manifestation in der soziologischen Wissensproduktion</b>                                                                                                                | <b>Begründende globale Konfigurationen</b>                                                                                            | <b>Möglicher Lösungsansatz</b>                                                                         |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Erste Ordnung</i>                       | Zeugnisungerechtigkeit aufgrund von Identitätsvorurteilen, welche Wissenssubjekten deren Glaubwürdigkeit abschreiben.                                                                      | Systematische Abwertung der Wissensproduzent*innen aus der Zone des Nicht-Seins.                                                                                            | Reduzierte Epistemic Agency aufgrund sozialer Beziehungen entlang eines internen Kolonialismus.                                       | Neue Anerkennungsmechanismen zwischen privilegierten und unterprivilegierten epistemischen Positionen. |
| <i>Zweite Ordnung</i>                      | Hermeneutische Ungerechtigkeit durch unzureichende geteilte epistemische Ressourcen, welche die Artikulation sozialer Erfahrungen aufgrund fehlender Interpretationsressourcen verhindert. | Hegemoniale englischsprachige Publikationskultur.<br>Neoliberale akademische Evaluationsmechanismen.<br>Sprachlich segmentierte Wissenszirkulation.                         | Ungleiche Geopolitiken der höheren Bildung.<br><br>Genese eines epistemischen Kapitalismus.                                           | Wandel der institutionalisierten sozialen Vorstellungen der Wissensproduktion.                         |
| <i>Dritte Ordnung</i>                      | Irreduzible epistemische Unterdrückung durch inadäquate dominante geteilte epistemische Ressourcen, sodass Wissen zu einem Nicht-Wissen wird.                                              | Epistemologischer Rahmen der Moderne.<br>Exklusivität traditionellen akademischen Wissens.<br>Unmöglichkeit der gleichberechtigten Integration alternativer Wissenssysteme. | Epistemizide und Zivilisierungsmissionen der kolonialen Moderne, welche rassifizierte ungleiche Wissenssysteme institutionalisierten. | Paradigmenwechsel des epistemologischen Systems.                                                       |

Zusammenfassend gesagt, bieten die eingeführten Heuristiken einen Rahmen dafür, drei Ordnungen epistemischer Unterdrückung in der soziologischen Wissensproduktion und -zirkulation zu identifizieren. Erstens kann von einer rassifzierten soziologischen Arbeitsteilung gesprochen werden, welche in der Historie der Disziplin begründet ist und in ihren Strukturen bis dato weiter fortwirkt. Zweitens sind die Mechanismen der globalen akademischen Publikationslandschaft, in welche die soziologische Wissensproduktion eingeschrieben ist, durch strukturelle Ungleichheiten und Homogenisierungsprozesse geprägt, die in ihren individualistischen und neoliberalen Logiken den Zugang zum soziologischen Diskurs regulieren und jenem soziologischen Wissens, welches sich außerhalb dieser Produktionslogik befindet, den Zugang zu globalen Diskursen verwehren, was die Artikulation soziologischen Wissens, welches sich auf Diskurse jenseits dieser Produktionslogiken beruft, verhindert. Drittens ist es der epistemologische Rahmen der Moderne, welcher über historisch begründete Exklusionsmechanismen, in der Nichtanerkennung, Blindheit gegenüber und Auslöschung anderer Wissensformen jenseits eines rationalisierenden und okzidental Universalismus, das heißt, in den historisch praktizierten Epistemiziden, diesen Modus der epistemischer Unterdrückung tradiert und welcher sich in der Exklusion von Epistemic Lifeways angesichts hegemonialer Institutionen soziologischer Wissensproduktion äußert.

## 7. Fallbeispiel: Indigene Universitäten in Mexiko

Indigene Universitäten, die seit Beginn des 21. Jahrhunderts auf dem amerikanischen Doppelkontinent vermehrt entstehen, fordern die verschiedenen Ordnungen epistemischer Unterdrückung stetig heraus. Sie zeichnen sich durch eine Negation der ungleichen Anerkennung akademische Wissenssysteme aus und lehnen traditionelle akademische Räume ab. Auf der Suche nach der Anerkennung eines Wissens, welches jenseits abstrakter Vorstellungen und dem akademischen Extraktivismus für die lokalen Gemeinschaften relevant ist, verweigern sie „[...] to accept the closure of the possibility of radical otherness“ (Holloway 2005:5). Sie fordern eine offene und plurale Wissensproduktion, die alternative Lebensrealitäten anerkennt. Die Kritik epistemischer Unterdrückung bis hin zum Epistemizid ist der Ausgangspunkt indigener Universitäten, welche „[...] die Verstrickung der Universität in den Prozess der Kolonisierung des Wissens anprangert, von Beginn der Conquista bis heute“ (Kaltmeier 2024:69),<sup>53</sup> die universellen Ansprüche des okzidentalen Denkens zurückweisen und lokale Wege der horizontalen Ko-Produktion des Wissens suchen. Sie berufen sich auf alternative epistemologische Systeme, welche sich für die erneute Anerkennung von historisch abgewerteten Wissensformen einsetzen, mitsamt

„[...] historical contents that had been buried or masked within functional coherences and formal systematizations are recovered; specific, local, regional, differentiated *saberes* that were disqualified because they were considered incompetent, insufficiently elaborated, naïve, and hierarchically inferior to scientific knowledge are revalued“ (Esteva 2022:205).

Mit anderen Worten, die indigenen Universitäten gehen von einer Kritik der Dominanz gegenwärtiger akademischer Wissenssysteme aus und setzen sich für die Anerkennung alternativen Epistemologien ein. Damit fordern sie direkt die Ordnungen epistemischen Unterdrückung in der soziologischen Wissensproduktion heraus.

Dennoch ist ihre Entstehung vor allem das Resultat mannigfaltiger indigenen sozialer Bewegungen, deren langer antikolonialer Kampf um bildungspolitische Rechte, und in jüngster Zeit insbesondere „[...] in regard to land, territory, environment and resource management struggles, but increasingly issues of collective intellectual property rights, language shift and language loss, and the folklorization and essentialization of Indigenous cultures“ (Cortés und Dietz 2022:470) den Weg für indigene Universitäten bereitete. Diese setzen sich auf institutioneller Ebene für eine systematische

---

<sup>53</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] denuncia el enredo de la universidad en el proceso de colonización del conocimiento, desde el inicio de la Conquista hasta hoy“.

universitäre Bildungs- und Forschungspolitik ein, welche indigene Wissenssysteme in den Vordergrund stellt und mit anderen Wissensformen in den Dialog bringt.

Indigene Universitäten, als Bildungs- und Forschungsmodell, welches sich als Reaktion auf „[...] any Western, European-inspired university system [...]“ (Dietz 2012:1481) versteht, sind ein globales Phänomen in jenen Regionen, welche sich durch eine historischer Kolonialisierung charakterisieren. Die systematische Unterdrückung der indigenen Bevölkerung innerhalb kolonialer Bildungssysteme hatte dabei diverse nicht nur epistemische Auswirkungen, sondern ging zudem mit der Verdrängung, Diskreditierung und Zerschlagung von Systemen indigener Souveränität, und damit ihrer Organisations- sowie Wissenssysteme einher (Came u. a. 2024). Mit anderen Worten, die universitäre Bildung und Forschung wurde historisch genutzt, um die Anerkennung intellektueller Beiträge der indigenen und rassifizierten Bevölkerung zu reduzieren (Said 2009; Smith 1999). Damit fordern die indigenen Universitäten die Ordnungen epistemischer Unterdrückung nicht nur systematisch heraus, sondern sehen sich diesen stetig gegenübergestellt.

Es kann nicht dementiert werden, dass indigene und marginalisierte Bevölkerungsgruppen sich stets durch ihre Agency und antikoloniale Widerstandskraft auszeichneten. Initiativen indigener höherer Bildung sind ein historischer Kulminationspunkt eines Kampfes für den Widerstand und die Transformation kolonialer Sozialstrukturen (Rivera Cusicanqui 2010). Dennoch sind die globalen Dynamiken der indigenen höheren Bildung divers und lassen sich zwischen autonomen Projekten, reformorientierten Ansätzen oder der Einpassung in traditionelle universitäre Institutionen differenzieren (Mato 2016:212). Die Tatsache, dass „Traditional knowledge, Indigenous Knowledge, Traditional Ecological Knowledge and similar terms are today a fashion and even the neoliberal university acknowledges their existence“ (Cortina u. a. 2019:501), macht es nicht nur zur Herausforderung, zwischen indigener Hochschulbildung in der lokalen Kontexte verschiedener Weltregionen zu differenzieren, sondern auch, zwischen Initiativen *mit*, *für* oder *von* indigenen Gemeinden.

Die Bezeichnung indigener Universitäten, oftmals gepaart mit dem Terminus der interkulturellen Bildung, hat angesichts dieser heterogenen Dynamiken bereits eine homogenisierende Wirkung und wird der Diversität der höchst unterschiedlichen Ansätze universitärer Bildungs- und Forschungsarbeit nur bedingt gerecht. Das ergibt sich nicht nur daraus, dass die Bezeichnung des Indigenen eine heterogene autochthone Bevölkerung anspricht, welche, nicht zuletzt auch aus der historischen Entwicklung des internen Kolonialismus, die Bezeichnung des Indigenen als Auferlegung oder strukturellen Nachteil ablehnen (Rivera Cusicanqui 2018), sondern auch, dass dieser Terminus zunehmend durch nationalstaatliche Politiken verwendet wird, welche dessen Bedeutung unklar werden lassen. Mit anderen Worten, „[i]ndigeneity is not a rigid notion, but, rather, is open

to interpretations that are marked by subjects' own experiences“ (Durán Matute 2018:193). Zudem birgt sie die Gefahr einer Romantisierung indigener Lebensrealitäten, welche nicht nur innerhalb dekolonialer Diskurse eine derzeitige Tendenz darstellt (Lee 2023), sondern auch eine konkrete Problematik ist, welche in dieser Arbeit kritisch reflektiert werden muss.

Dennoch hat die Bezeichnung indigener Universität im Kontext dieser Arbeit ihre Rechtfertigung, welche sich in den historischen und gegenwärtigen epistemischen Positionen des indigenen Wissenssystems auf globaler Ebene finden lässt. In der Dialektik zwischen epistemischem Widerstand und der epistemischer Unterdrückung stellen die indigenen Universitäten anschauliche Fallbeispiele dar, welche nicht nur die Logiken der sozialwissenschaftlichen Wissensproduktion neu denken, sondern zudem auch eine differente Konzeption des soziologischen Wissens zur Gesellschaftstransformation haben und damit des Forschungsprozesses, insofern diese Initiativen sich durch eine enge Verbindung mit den lokalen Gemeinden auszeichnen, deren Wissen zum Fundament der kollektiven Wissensproduktion gemacht wird. Um diese Dynamiken greifbarer zu machen, sollen im Folgenden zwei Beispiele indigener Universitäten vorgestellt werden.

Diese Universitäten fungieren als Räume des Widerstands und der Transformation, indem sie die traditionellen Vorstellungen von akademischem Wissen und dessen Beziehung zur Gesellschaft hinterfragen. Konsequenterweise fordern ihre Ansätze die klassische Soziologie der Gesellschaftstransformation heraus, insofern sie soziologisches Wissen kollektiv und jenseits eines Professionalisierungsnarrativs produzieren. Zusammengefasst, die Fallbeispiele zeigen exemplarisch, wie diese Institutionen nicht nur mit den Ordnungen epistemischer Unterdrückung umgehen, sondern auch alternative Modelle der Wissensproduktion entwickeln, die tief in den lokalen Gemeinschaften verankert sind (Cortés und Dietz 2022:477).

Während die globale Geschichte des Kolonialismus eine Vielzahl an Projekten indigener höherer Bildung hervorgerufen hat, soll hier eine Eingrenzung auf den nationalstaatlichen Kontext Mexikos vorgenommen werden.<sup>54</sup> Mexiko zeichnet sich durch die einzigartige Position indigener Bewegungen innerhalb des Nationalstaats aus, allen voran deren langandauernden Widerstand gegen koloniale und neokoloniale Unterdrückung, welche sich sowohl in staatlichen als auch autonomen Initiativen zu indigenen Universitäten widerspiegelt.<sup>55</sup> Die Situation der indigenen Bevölkerung in Mexiko ist seit der Kolonialisierung während des 16. Jahrhunderts durch eine marginalisierte

---

<sup>54</sup> Fabrégas Puig (2022:214-217) bietet einen Überblick über die wichtigsten Projekte interkultureller und indigener universitärer Bildung im lateinamerikanischen Kontext.

<sup>55</sup> Ein vergleichender Ansatz indigener Universitäten in unterschiedlichen nationalstaatlichen Kontexten scheint eine weitere, produktive Vorgehensweise, die hier aufgrund des limitierten zeitlichen Umfangs nicht gewählt wurde.

Stellung geprägt. Sie beginnt mit dem *Disput von Valladolid* (1550-51),<sup>56</sup> dessen Ausgang *de facto* uneindeutig bleibt, insofern sich historisch sowohl Zivilisierungsmissionen als auch Versklavungen der autochthonen Bevölkerung der Amerikas finden lassen und den Rahmen für koloniale indigene Politiken bot, sowohl durch das damalige Vizekönigreich als auch in Folge den modernen Nationalstaat, welche sich mit dem sogenannten *indigenen Problem* auseinandersetzte und es jenseits der modernen Gesellschaft positionierte, als Gegner\*innen einer modernen Entwicklung aufgrund fehlenden Fortschritts.

Heute ist die Situation der indigenen Bevölkerung in Mexiko komplex und bis dato von Herausforderungen und starken Disparitäten geprägt. Rund 9.4% der mexikanischen Bevölkerung bezeichnet sich laut Zensusdaten als indigen, was leicht über dem lateinamerikanischen Durchschnitt liegt, dennoch im Kontrast zu anderen Ländern, wie etwa Bolivien, steht, in denen eine Mehrheit sich der indigenen Bevölkerung zuschreibt (López 2014:20–21). Dieser relativ niedrige Bevölkerungsanteil, welche sich auf die in Anfang des 20. Jahrhunderts institutionalisierte Staatspolitik der *Mestizaje* zurückführen lässt, wird durch staatliche Institutionen zwar seit Ende letzten Jahrtausends über Diskurse des Multikulturalismus zunehmend anerkannt, sieht sich aber dennoch bis dato rassifizierten Klassifikationen, Hierarchien und sozialer Beziehungen eines anhaltenden internen Kolonialismus auseinandergesetzt. Angesichts dieser spezifischen sozialen Stellung der indigenen Bevölkerung soll zunächst zusammenfassend der historische Kontext der Entwicklung indigener Bildungspolitik in Mexiko thematisiert werden, welche sich durch ebenjene Spannung zwischen indigener Selbstbestimmung und staatlichen Politiken charakterisiert. Um die Besonderheiten und Herausforderungen dieser Universitäten zu verstehen, wird also die historische Entwicklung der indigenen Hochschulbildung im Kontext der mexikanischen Bildungspolitik dargelegt, sowie ein Überblick über die entscheidenden Ereignisse und Bewegungen gegeben, die den Weg für autonome Bildungsprojekte bereiten.

Daraufhin werden die *Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca* sowie die *Universidad Campesina en Red Indígena* als Fallbeispiele autonomer indigener Universitäten vorgestellt, um die obig angeführte Argumentation anhand konkreter Praktiken alternativer universitärer Bildungs- und Forschungspraxis zu exemplifizieren. Abschließend werden beide Fallbeispiele zusammengefasst und verglichen, um damit den Weg für die systematische Auseinandersetzung mit der Soziologie der

---

<sup>56</sup> Dabei handelt es sich um eine theologische Auseinandersetzung zwischen dem damaligen Erzbischof von Chiapas, Bartolomé De Las Casas, welcher für eine notwendige Zivilisierung der autochthonen Bevölkerung plädierte, und Ginés de Sepúlveda, ein spanischer Priester und Gelehrter, welche für die Überlegenheit der Spanier\*innen und die Versklavung der indigenen Bevölkerung argumentierte (Santana 2019).

Gesellschaftstransformation und gegenwärtig dominanten Formen soziologischer Wissensproduktion im Dialog mit der Gesellschaft zwecks deren Transformation zu bereiten.<sup>57</sup>

Beide Fallbeispiele finden sich jenseits des klassischen staatlichen Modells interkultureller Universitäten und können als weitestgehend autonome Universitäten bezeichnet werden, welche aus lokalen Initiativen entstanden und unabhängig agieren. Die UCIREN, welche 1998 in San Andrés Tepexoxuca, Puebla, gegründet wurde, lässt sich als das NGO-Modell einer indigenen Universität charakterisieren, welche durch soziale Bewegungen, alternative Bildungsprojekte und internationale Entwicklungsagenturen unterstützt wird. Die UACO hingegen, dezentral im mexikanischen Bundesstaat Oaxaca 2020 gegründet, erwächst aus den Bildungsinitiativen einer Vielzahl an indigenen Gemeinden, sodass die konkrete Bildungs- und Forschungspraxis weitestgehend eigenständig erfolgt, aber dennoch auf bundesstaatlichen Strukturen angewiesen ist, insbesondere deren Anerkennung und langfristig zudem auf deren finanzielle Unterstützung. Die Auswahl beider Universitäten ergab sich, jenseits des notwendigen Zugangs zur Institution, aus ihren spezifischen Charakteristika, welche sie von anderen Initiativen indigener Hochschulbildung unterscheiden, und innerhalb des mexikanischen Kontextes hervorstechen lassen, woraus sich ihre Relevanz für die Forschungsfrage ergibt.

## 7.1. Historischer Kontext der indigenen Hochschulbildung in Mexiko

Die Geschichte der indigenen Bildungspolitik setzt weit vor der Gründung des modernen Nationalstaats an. Es wäre zu weit gegriffen, mit dem komplexen, religiösen und institutionalisierten präkolumbischen Bildungssystem zu beginnen, obschon dessen Einfluss auf heutige Bildungsprozesse nicht gänzlich zu negieren ist (Colín-Mercado, Llanes-Sorolla, und Iglesias-Piña 2020:157–59). Vielmehr kann in der Eroberung Mexikos, worauf der gesamte amerikanische Doppelkontinent folgen sollte, und der damit einhergehenden kolonialen Moderne die Entstehung einer indigenen Bildungspolitik verortet werden, welche Indigenität als expliziten rassifizierten Abgrenzungsmechanismus nutzte. Der Disput von Valladolid gab den Anlass zu einer Debatte der Frage „[...] whether it was worth the effort to educate the Amerindians, religiously or otherwise“ (Santana 2019:39). Dabei wurde die Antwort bereits mit Beginn der *Conquista*<sup>58</sup> gegeben, denn bereits

---

<sup>57</sup> Eine Darlegung der verwendeten Methoden in der empirischen Arbeit der jeweiligen Fallbeispiele findet sich in Kapitel 1.2.

<sup>58</sup> Eine wortwörtliche Übersetzung bezeichnet die *Conquista* als Eroberung, hier ist allerdings konkreter die Eroberung des amerikanischen Doppelkontinents gemeint, welche ihren Ausgangspunkt im Fall Tenochtitláns im Jahr 1521 nahm.

seitdem begleiteten katholische Missionsorden die *Conquistadores*,<sup>59</sup> um die autochthone Bevölkerung zum christlichen Glauben zu bekehren, und ließen sich später fest im kolonialen Mexiko nieder, wo sie ihre ersten Schulen gründeten. Die Missionsorden sollten langanhaltende Effekte auf Zugang zu Bildung haben, welche sich noch bis heute nachzeichnen lassen (Waldinger 2017).

Die katholischen Missionsorden waren Teil eines imperialen Expansionsprojekts, welche „[...] als machtvoll Instrument kultureller Durchdringung“ (Osterhammel und Jansen 2017:100) durch den Kolonialstaat genutzt wurden. Aufgrund der folgenreichen Vorstellung einer notwendigen Zivilisierung der autochthonen Bevölkerung angesichts der Tatsache, dass „[t]he Western idea of language was that only civilized populations could express knowledge through language and literacy [...]“ (Trigos-Carrillo u. a. 2023:737), entstand eine Bildungspolitik, welche in unterschiedlichen Intensitäten insbesondere über religiöse Interaktionen gegen die einheimischen Wissenssysteme vorging und die Vermittlung sogenannter westlicher Kulturwerte anstrebte. Im mexikanischen Kontext, überwiegend durch die schulische Vermittlung des Spanischen, „[...] wurden Bildungsmaßnahmen für indigene Gemeinschaften mit dem Ziel eingeleitet, die Bildung einer neuen Identität zu fördern“ (Castillo Rosas 2016:695).<sup>60</sup> Dabei vermischte sich der biopolitischen Staatsrassismus (Castro-Gómez 2006), welcher über disziplinäre Institutionen, worunter auch die kolonialen Schulen fielen, Diskurse um *limpieza de sangre* (dt. Blutreinheit) und ein okzidentales Imaginäres als Konstitutiv ethno-rassialer Grenzziehungsprozesse zur Vorstellung eines indigenen Anderen (Rodas 2017), mit einem christlichen Zivilisierungsgedanken.

Das heißt, in der kolonialen indigenen Bildung, deren tatsächliche Präsenz in indigenen Gemeinden sehr unterschiedlich war, und von dezidierten Schulen bis hin zu einzelnen Missionaren reichte, welche sich der Vermittlung von spanischen Grundkenntnissen verschrieben, sodass die Bevölkerung den Anweisungen der spanischen *Encomenderos*<sup>61</sup> folgen konnte, stand einerseits die Auswechslung indigener Wissens- mit okzidentale Denksystemen im Vordergrund, andererseits die Etablierung eines über Rassifizierung ungleichen sozialen Kastensystems, welche in einer kognitiven Hegemonie der Kreol\*innen auf dem amerikanischen Kontinent enden sollte. Der Terminus der

---

<sup>59</sup> Als Conquistadores, oder auch Konquistadoren, werden in einem Sammelbegriff alle Eroberer bezeichnet, welche in Folge der Conquista im 16. und 17. Jahrhundert Territorium des amerikanischen Doppelkontinents unter Besitz nahmen.

<sup>60</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] se iniciarán acciones educativas dirigidas a las comunidades indígenas cuyo objetivo era propiciar la formación de una nueva identidad“.

<sup>61</sup> Als Encomenderos wurden jene, zumeist spanischen Personen bezeichnet, welche auf Kolonialterritorium des spanischen Königreichs in ländlichen Regionen eingesetzt wurden, um die Schulden der indigenen Bevölkerung an die spanische Krone über Arbeit einzutreiben. Zumeist wurden diese Schulden jedoch an Conquistadores abgetreten, welche die Nutznießer der Politik der Encomienda waren. Zudem „[...] obliegt dem Encomendero die Verpflichtung die Bevölkerung seines Gebiets zu schützen und im christlichen Glauben zu unterweisen. In der Praxis nutzen die Encomenderos ihre Gebiete um möglichst rasch Reichtümer zu erwerben“ (Zuckerhut 2016:454).

*indigenen Bildung* stellte damit den historischen Teil eines kolonialen, religiösen und kulturellen Transformationsprojekts dar, welches die indigene Bevölkerung von einer imaginären Normvorstellung der mündigen Bürger\*innen abgrenzt und sie den Dynamiken epistemischer Unterdrückung unterwirft, insofern ihnen die ausschließliche Rolle der Aneignung von Wissen zugeschrieben wird (Sandoval-Forero und Arce 2013).

Die mexikanische Unabhängigkeit, wie sie am 28. September 1821 erklärt wurde, ist ein erster Einschnitt in die staatlich-religiöse indigene Bildungspolitik. Bereits innerhalb der Zeit des Vizekönigreichs ließen sich kritische Stimmen finden, welche über die Bildungsfrage die Stellung der autochthonen Bevölkerung innerhalb des kolonialen Regimes neu auszuhandeln versuchten und mitunter auch die Bedeutung bereits bestehender Bildungssysteme betonten (Rohner 2020). Obschon diese Stimmen zunehmend an Einfluss gewannen, charakterisiert sich der Wandel der indigenen Bildungspolitik in Richtung einer Assimilationsstrategie (Hamel 2017). Die Hispanisierung der Bevölkerung, welche nun mit dem Anliegen der Etablierung einer Demokratie der Ordnung und des Fortschritts vorangetrieben wurde, war eine staatliche Politik der Sozialintegration, die sich die Schaffung einer nationalen Identität zum Ziel setzte (Castillo Rosas 2016). Indigene Sprachen und ihre Wissenssysteme spielten dementsprechend eine untergeordnete Rolle und zumeist nur den instrumentellen Ausgangspunkt für Alphabetisierungsprozesse. Mit anderen Worten, die indigene Bildung stand im Zeichen der Assimilierung der indigenen Bevölkerung angesichts eines Fortschrittsideals, welches die autochthone Bevölkerung als rückschrittlich betrachtete und sich an der französischen Demokratie orientierte.

Dieser eurozentrische Diskurs des 19. Jahrhunderts befasste sich erstmals mit der indigenen Bevölkerung, die zu diesem Zeitpunkt rund 66% der Bevölkerung Mexikos ausmachte, als einem Problem, welches es zu adressieren galt (de León 2016:4). Bemerkenswert ist dabei, dass, „[g]iven the size of the native population and the significant historical commitment to public services, the Mexican state developed by far the largest public school system for the indigenous population in the Americas“ (Hamel 2017:397). Nicht nur die historischen Wissenspraktiken der autochthonen Bevölkerung standen angesichts der assimilatorischen Bildungspolitik einer systematischen Unterdrückung gegenüber, sondern auch deren alltägliche Organisationsformen, wie der kollektive Besitz des Landgrundes oder die autonome politische Organisation (Dietz und Mateos Cortés 2011:61–62). Der Wandel von einer dezidiert auf Machtkonsolidierung des spanischen Imperiums und der Herstellung rassifizierter sozialen Ordnungen zu einer Assimilationspolitik innerhalb des 19. Jahrhunderts sollte schließlich zu einem postrevolutionären staatlichen *Indigenismo* (dt. Indigenismus) führen (de León 2016).

Die mexikanische Revolution (1910-1917), deren Auslöser nicht zuletzt auch die Forderung nach der indigenen Selbstbestimmung unter dem Motto *la tierra para quien la trabaja* (dt. das Land ist für diejenigen, die es bewirtschaften) angesichts der staatlichen Assimilationspolitiken war, stellte nicht nur den wesentlichen Baustein für den modernen Nationalstaat dar, sondern hatte zudem signifikante Auswirkungen auf die indigenen Bildungspolitiken. Im postrevolutionären Mexiko, unter einer neuen Verfassung, wurde die noch heute bestehende *Secretaría de Educación Pública* (dt. Öffentliches Bildungsministerium, im Folgenden: SEP) durch den Politiker und Philosophen José Vasconcelos gegründet, der die Idee der *raza cósmica* (dt. kosmische Rasse) vertrat (Fabrégas Puig 2022:53). Diese basierte auf der Vorstellung, dass Mexiko als Ort historisch und kulturell alle Voraussetzungen habe „[...] für die Verschmelzung der Völker zu einer fünfte, universellen Rasse, in der die Wesensmerkmale der vorherigen zu einer neuen, höheren Einheit zusammenfließen“ (Vasconcelos 1984:143). Nicht unwesentlich von einer nationalsozialistischen Ideologie beeinflusst, institutionalisierte sich damit eine Staatsideologie der Mestizaje, welche auch als

„[...] a national project and ideology that obscured the colonial forms of oppression, where indigenous people were excluded and denied but also romanticised and idealised, pushing them towards their commodification, segregation in policies and programmes, the denial of rights and the continuation of racism“ (Durán Matute 2018:6)

bezeichnet werden kann. Diese vorherrschende Staatsideologie hatte Entwicklungsprojekte für indigene Regionen zur Folge, insbesondere auf der Ebene ruraler Agrarreformen, welche darauf abzielten, die indigene Bevölkerung zu mexikanisieren und „[...] sozial und kulturell in die mestizisch dominierte Gesellschaft zu integrieren“ (Dietz 2019:250), wobei die Bildungspolitik angesichts gescheiterter Versuche der Assimilation als ein Bereich innerhalb der staatlichen politischen Mittel dieses politischen Projekts ausgemacht wurde. Während die mestizische Bildungspolitik zunächst durch universelle Charakteristika gekennzeichnet war, welche „[...] unter anderem das Ziel hatte, eine Kulturgemeinschaft zu schaffen, und zwar nicht durch die Artikulation der kulturellen Vielfalt, sondern durch deren Unterdrückung durch Assimilation“ (Fabrégas Puig 2022:54),<sup>62</sup> teilweise noch einer Zivilisierungsmission verschrieben, sollte daraufhin eine verstärkte Hinwendung zur Politik des Indigenismus folgen.

Unter der Regierung Lázaro Cárdenas (1934-40) stellte diese Politik eine neue Etappe der mexikanischen Bildungspolitik dar und rückte die zweisprachige Bildung stärker in den Vordergrund der Alphabetisierungskampagnen. Damit entstand eine zunehmende Nachfrage an zweisprachigen

---

<sup>62</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] tenía entre sus objetivos el de lograr la forja de una comunidad de cultura, no a través de la articulación de la variedad cultural, sino de su supresión por medio de la asimilación“.

Lehrkräften, welche nebst erzieherischen Aufgaben mit der Akkulturation und Entwicklungshilfe der Gemeinden beauftragt wurden, obschon diese dank institutioneller Mängel teilweise keine Anwendung fanden (Dietz 2019:253). Für indigene Wissenssysteme sollte das eine sich wandelnde Anerkennung bedeuten, welche sich auf einer romantisierenden Ebene einige ihrer Elemente zwar angesichts der Politiken zu eigen machte, „[...] with a political, educational, and cultural focus on ‚the Indian‘, but viewed from a non-Indigenous intellectual perspective“ (de León 2016:4). Die Akkulturationspolitik wurde somit stärker staatlich geplant, und jene Elemente indigener Weltanschauungen und Lebensformen, welche sich in den Diskurs des modernen Nationalstaats einpassen ließen, wurden vermehrt aufgegriffen (Castillo Rosas 2016:702–3).

Insgesamt war der Effekt der Politik des Indigenismus gepaart mit der Mestizaje ambivalent. Es kann festgehalten werden, dass in indigenen Gemeinden nicht das gewünschte durchschnittliche Ausbildungsniveau erreicht wurde, und, sofern die Bildung in Internaten stattfand, kehrte nur die Minderheit wieder in ihre Gemeinden zurück. Dennoch argumentiert Dietz (2019:251), dass ein unbeabsichtigter Effekt des Indigenismus die Herausbildung von „[...] indigenen intellektuellen Eliten [...]“ war, welche über ihre institutionellen Zugänge zum mexikanischen Staat indigene Kämpfe kanalisieren und so einen zentralen Faktor der indigenen Politik für das emanzipatorische Vorantreiben ihrer Rechte gewesen seien. Das wurde schließlich für die Herausbildung einer deziert zweisprachigen indigenen Bildungspolitik, und auch die daran anschließenden indigenen sozialen Bewegungen bedeutend. Durán Matute und Camarena González (2021:1550) konstatieren, dass die Kombination dieser beiden Politiken unter einer teleologischen Vorstellung von Entwicklung den epistemologischen Rahmen für die bis heute andauernde Unterdrückung indigenen Rechte, Lebensformen und Wissenssysteme darstelle, insofern sie „[...] shapes mentalities to sustain inequalities and hierarchies rooted in colonialism, validates only one way of being in the world, and assists capitalist expansion“.

Das zeigt, dass diese beiden Politiken im Zuge der historischen Entwicklungen auf multiplen Ebenen grundlegend für die heutige nationalstaatliche indigene Bildungspolitik waren, erstens auf Ebene des gesellschaftlichen Diskurses um Indigenität, welche zwar bis dato als defizitärer angesichts einer Vorstellung der Moderne betrachtet wird, dennoch mittels einzelner Elemente zunehmend eine Anerkennung fand. Zugleich verdeckten sie Beziehungen des internen Kolonialismus, welche anhaltende Mechanismen globaler kapitalistischer Ausbeutung erlauben sollten und über die ungleiche Anerkennung zudem epistemische Unterdrückung festigten. Zweitens institutionalisierte sich damit eine bildungspolitische Vorstellung der modernisierenden Entwicklung, welche sich vornehmlich als ökonomische Integration verstand und zu Urbanisierungsprozessen führte.

Drittens resultieren diese Politiken in einer begrenzten, aber erhöhten Artikulationsmöglichkeit indigener sozialer Bewegungen innerhalb der Institutionen des Nationalstaats.

Die 1960er Jahre sollten schließlich einen Wandel für die Bildungspolitik den Indigenismus bedeuten. Die Unzufriedenheit mit einer bis dato gescheiterten modernisierenden Akkulturationspolitik rief nicht nur innerhalb Mexikos, sondern in ganz Lateinamerika Debatten um eine neue Vision der staatlichen Bildungspolitik hervor, wobei diese Politiken mit dafür verantwortlich waren, dass die indigenen Bewegungen sich zunehmend politisch artikulierten. Damit rückte nun die Idee einer *Educación Bilingüe y Bicultural* (dt. Zweisprachige und Bikulturelle Bildung, im Folgenden: EBB) in den Vordergrund, welche von der SEP 1963 offiziell in ihren Bildungsplan aufgenommen wurde, und welche indigene Sprachen und Kulturen nun nicht mehr als einen Weg der Akkulturation sah, sondern ihnen einen eigenen Wert in ihrer Diversität zuschrieb (de León 2016:6–7). Die institutionelle Umsetzung einer umfassenden Bildungspolitik, welche linguistische und kulturelle Diversität als Grundpfeiler der staatlichen Lehrpläne sah, hatte unterschiedliche Auswirkungen. Diese Form der Bildungspolitik sah sich stärker der Ethnoentwicklung verschieben, welche „vorgab, die notwendigen Voraussetzungen schaffen, um die Identität der einzelnen Kulturen und der Gesellschaft im Allgemeinen zu bereichern“ (Segura 2004:67–68).<sup>63</sup>

Das stand und steht allerdings im starken Widerspruch zur bildungspolitischen Praxis. So spiegelt sich die bis dato anhaltenden Bemühungen der Regierung zwar etwa darin wieder, dass „[a]t the beginning of each school year, DGEI distributes over 2.5 million primers written in native languages to the indigenous schools, certainly more than in any other American country“ (Hamel 2017:399),<sup>64</sup> dennoch blieben die Herausforderungen eines unzureichend ausgebildeten Lehrpersonals und einer stark hierarchisierten Implementierung der EBB, welche regionale Feinheiten nicht ausreichend berücksichtigte, bestehen. Mit anderen Worten, trotz der Tatsache, dass indigenem Wissen eine neue, gesteigerte Bedeutung zugeschrieben wurde, blieb diese Bildungspolitik, die bis heute an unterschiedlichen Schulformen auf Vorschulniveau und in Primarschulen implementiert wird, durch eine Folklorisierung einzelner indigener kultureller Elemente geprägt, die einem nationalen Unterrichtsplan hinzugefügt wurden.<sup>65</sup>

---

<sup>63</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[p]retendía crear las condiciones necesarias para enriquecer la identidad de cada cultura y de la sociedad en general“.

<sup>64</sup> Die DGEI bezeichnet die *Dirección General de Educación Indígena* (dt. Generaldirektion für indigene Bildung), welche mittlerweile den Titel *Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe* (dt. Generaldirektion für indigene, interkulturelle und zweisprachige Bildung) trägt.

<sup>65</sup> Dietz (2019:257) führt an, dass sich bis heute nur einige wenige Pilotprojekte finden lassen, welche ein „[...] tatsächlich vollständig zweisprachigen Kurrikulum entwickelt und umgesetzt [...]“ haben.

Die 1990er Jahre markierten den Scharnierpunkt der indigenen Bildungspolitik, welcher auch einer indigenen Hochschulbildung einen ersten Raum geben sollte. Die Debatten um den 500. Jahrestag der sogenannten Entdeckung Amerikas und die vorangehende graduell zunehmende Anerkennung indigener Rechte führten zu einem „[...] ethnic re-awakening [...]“ (Cortés und Dietz 2022:469) indigener Bewegungen, welche nun zunehmend ihre autonomen Rechte auf Territorium, politische Selbstbestimmung und kulturelle Anerkennung einforderten, ebenso wie den Zugang zu Gesundheit, Bildung und Infrastruktur. Damit ging schließlich eine multikulturelle Wende der mexikanischen nationalstaatlichen Politik einher, welche über konstitutionelle Reformen, die ab 1992 einsetzten, Mexiko als multikulturellen Staat anerkannten und die kulturellen und linguistischen Rechte indigener Gemeinden ausbauten (Dietz und Mateos Cortés 2011:136).<sup>66</sup> Dennoch sahen sich diese Reformen einerseits ob ihrer Begrenzung auf kulturelle und linguistische Rechte, andererseits aufgrund des geringen Effekts auf die indigenen Lebensrealitäten anhaltender Kritik ausgesetzt. Am 1. Jänner 1994 ergriff schließlich das EZLN die Waffen und erklärte der mexikanischen Regierung im Namen der rund 10 Millionen indigenen Menschen den Krieg. Der Auslöser dafür war das Inkrafttreten des Nordamerikanischen Freihandelsabkommens (im Folgenden: NAFTA), welches die Spitze des Eisbergs der neoliberalen Globalisierungsbewegungen darstellte.

In ihrer Forderung nach indigener Autonomie durch die EZLN zeichnete sich nicht nur ein fundamentaler Wandel politischer Praxis ab, sondern auch ein neues Paradigma indigenen Widerstands über autonome bildungspolitische Praktiken unter dem Leitmotto, „[w]e want to change the world, but not by taking power, not to conquer the world, but to make it anew“ (Holloway 2002:156). Trotz der strikten Ablehnung des Staats als Treibers revolutionären sozialen Wandels durch die Bewegung sah sich dieser gezwungen, auf die Forderungen des EZLN zu reagieren, welche er in den *Acuerdos de San Andrés* (dt. Abkommen von San Andrés) im Jahr 1996 offiziell anerkannte (Fabrégas Puig 2022:213). Die institutionelle Antwort darauf sollte erst sechs Jahre später erfolgen und die interkulturelle Bildung sein, welche bereits davor als Diskurs innerhalb des lateinamerikanischen Kontexts manifestierte.

Diese Antwort sollte sich zunächst in dem Recht „[...] of Indigenous Mexicans to undergo education at all levels in their native languages [...]“ (Lloyd 2024:405) äußern, welches mit der Erschaffung neuer Institutionen verbunden war, unter ihnen die Gründung der *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe* (dt. General-Koordination der interkulturellen und zweisprachigen Erziehung, im Folgenden: CGEIB). Unter Aufsicht der CGEIB wurde eine Reihe von interkulturellen Universitäten insbesondere in überwiegend indigen geprägten Regionen gegründet, was

---

<sup>66</sup> Die jüngste konstitutionelle Reform dieser Art wurde am 01. Oktober 2024 implementiert.

gewissermaßen den Startschuss für die institutionelle indigene Hochschulbildung markierte. So existierten bis dahin nur einige wenige, dezidiert an die indigene Bevölkerung gerichtete Studiengänge, vornehmlich zur Ausbildung zweisprachige Lehrkräfte oder indigener Schlüsselpersonen ihrer Gemeinschaft (de León 2016:5–6).

Die interkulturellen Universitäten, welche ab 2003 ihren Betrieb aufnahmen,<sup>67</sup> sind zwar generell für alle Studierenden offen, haben allerdings den Anspruch, insbesondere den anerkannten indigenen Bevölkerungsgruppen zu dienen und ihre kulturellen Gebräuche wie sprachlichen Praktiken einzubinden. Aufgrund eines top-down-Modells innerhalb ihrer Organisationsstruktur, wobei die curricularen Zuständigkeiten beim Bund und die organisatorischen Zuständigkeiten bei den Ländern liegen, kann hier nicht von einer partizipativen Bildung gesprochen werden, sondern vielmehr von einer heterogenen Interessenslagen verschiedener staatlicher Akteure, wodurch politische Logiken den Anspruch einer autonomen Wissensproduktion überlagern und eine hohe Instabilität in diesen Bildungsprozessen vorherrscht. Dennoch stellen diese Universitäten die zentrale Form der mexikanischen indigenen Hochschulbildung dar, insofern derzeit 16 Institutionen in ebenso vielen Bundesländern existieren, welche 21.000 Studierende aus überwiegend indigener Herkunft aufnehmen (Lloyd 2024:403). Dabei sind diese Institutionen häufig die einzige Möglichkeit für indigene Studierende zu einem Zugang zu Hochschulbildung. Die interkulturellen Universitäten in Mexiko haben ein sich daraus ergebendes doppeltes Alleinstellungsmerkmal, denn einerseits zeichnet sich Mexiko dadurch aus, dass dort die meisten indigenen Studierenden sowie Studierende an interkulturellen Universitäten zu finden sind, andererseits ergibt sich aus der Organisationsstruktur, dass nahezu alle interkulturellen Universitäten öffentliche und staatliche Institutionen sind (Cortés und Dietz 2022:472).

Die nationalstaatliche Politik der interkulturellen Bildung kann allerdings als eine neue Form des *Neo-Indigenismo* (dt. Neo-Indigenismus) bezeichnet werden, welche den Rassismus und die Unterdrückung der indigenen Bevölkerung weiterfortführt (Durán Matute 2018:9; Garcia-Arias u. a. 2023). Den zapatistischen Anspruch auf eine autonome Bildung lösen die interkulturellen Universitäten bis heute nicht ein, vielmehr sind sie in das Modell eines neoliberalen Multikulturalismus eingebettet, welcher unter der Vorstellung eines *indio permitido* (dt. erlaubte Indianer\*innen) zwar zunehmend Rechte gewährt, jedoch bis dato keine tatsächliche Gleichberechtigung schafft. In der interkulturellen Hochschulbildungspolitik äußert sich dies durch „[...] the institutional imposition of a national curriculum that excludes political autonomy in the production of knowledge(s) of

---

<sup>67</sup> Eine Ausnahme stellt die *Universidad Autónoma Indígena de México* (dt. Autonome Indigene Universität Mexikos) dar, welche bereits 1982 gegründet wurde und sich erst 2005 in das System der interkulturellen Universitäten integrierte (Cortés und Dietz 2022:472).

indigenous peoples, and that prevents their cultural (re)production“ (Garcia-Arias u. a. 2023:1403). Hinzu kommt, dass die Absolvent\*innen interkultureller Universitäten sich auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt sehen (Lloyd 2024). Mit anderen Worten ist es nicht nur die Überlagerung politischer Interessen mit autonomer Wissensproduktion, welche es verunmöglicht, die Ansprüche des Acuerdo de San Andrés einzulösen, sondern auch die nicht hinreichende Anerkennung des indigenen Wissens als epistemisch gleichwertige Basis für die Kreierung eines akademischen Lehr- und Forschungsplans, welche lokale und regionale Notwendigkeiten hinreichend in Betracht zieht.

Die indigenen Kämpfe für ein Recht auf Bildung hatten allerdings auch eine Auswirkung auf autonome Bildungsprozesse jenseits der staatlichen Institutionen. Insbesondere in Chiapas, wo sich der Aufstand des EZLN situiert, gründeten sich zunehmend autonome Schulen jenseits des staatlichen Bildungssystems. Diese zapatistischen Schulen stellen Pädagogien in den Vordergrund, welche „[are, VK.] aimed at strengthening the decolonizing processes, as forms of political dissidence and resistance, reaffirming critical consciousness and subjectivities that express the pride of belonging to an indigenous community“ (Garcia-Arias u. a. 2023:1403). Während die zapatistischen Bewegungen den Weg für weitere Initiativen bereiteten, lässt sich alternative, autonome und kritische indigene Bildung insbesondere auf Ebene der Hochschulbildung überwiegend jenseits des zapatistischen Territoriums finden.

Innerhalb der Landschaft indigener Hochschulbildung differenzieren Cortés und Dietz (2022:474) zwischen „[...] the governmental ‚CGEIB model‘, the NGO model, and the [...] model of a ‚university within a university““, wobei die letzteren beiden Formen, welche ebenfalls um die Jahrtausendwende entstehen, mit dem Anspruch einer deutlich stärkeren Anbindung an die indigenen Gemeinden vor Ort versehen, über der Entwicklung alternativer Curricula, welche nicht nur die Interessen der indigenen Studierenden und indigene Wissenssysteme in den Vordergrund rücken, sondern sich auch über systematische Konsultationsprozesse in der politischen Selbstorganisation indigener Gemeinden mit diesen verständigen.

Insbesondere in der Verbindung mit dem Anspruch an eine akademische Ausbildung und dem engen Austausch mit den indigenen Gemeinden und ihren Wissenssystemen liegt das Potenzial zu „[...] profoundly transforming the notion of traditional academic ‚knowledge““ (Cortés und Dietz 2022:477). Die folgenden Fallstudien der UACO und der UCIREN sollen konkret zeigen, wie sich die Vorstellung des traditionellen akademischen Wissens wandelt, um dann die Frage zu stellen, welche Auswirkungen dies für die soziologische Wissensproduktion insbesondere im Diskurs der Soziologie der Gesellschaftstransformation hat. Beide Universitäten situieren sich in der Landschaft alternativer indigener Hochschulbildung, wobei die UCIREN in einem NGO-Modell operiert, während die UACO, angesichts der begrenzten Kooperation mit staatlichen Institutionen

unter einer starken Autonomie einen vierten Weg der indigenen Hochschulbildung verfolgt, welcher bis dato noch nicht eindeutig zu definieren ist.

Abschließend ist festzuhalten, dass die Dynamiken der historischen Entwicklung indigener Bildung in Mexiko sich durch diverse Mechanismen epistemischer Unterdrückung auszeichnen, beginnend mit dem Konzept der indigenen Bildung als solchem, welches aus der Kolonialzeit stammend bereits eine dezidierte Abgrenzung zu einer vermeintlichen nicht-indigenen Normalgesellschaft darstellt. Die Bildungspolitiken des Kolonialstaats sollten sich zwar graduell wandeln, und dieses Kapitel zeigt, dass ohne die gegebenen historischen Konditionen die Genese der indigenen Hochschulbildung undenkbar gewesen wäre, dennoch zeichnen sich die staatlichen Politiken allesamt durch eine dezidierte Abgrenzung des indigenen Wissens gegenüber einem vermeintlich modernen Wissen aus. Das äußert sich zunächst in den Zivilisierungsmissionen kurz nach Ende der Conquista, welche sich, trotz Verschiebungen, bis in die 1960er Jahre über die Politik des Indigenismus fortsetzten. Bis dahin wurden indigene Wissenssysteme entweder gänzlich negiert, oder aber als Ausgangspunkt für die koloniale Modernisierung indigener Gemeinden über eine Hispanisierung genutzt, obschon später einzelne folklorisierende Elemente durch den Nationalstaat in die Bildungspolitiken integriert wurden.

Erst in den 1960er Jahren fand ein Wandel dieser Politik durch eine Anerkennung indigener Lebensformen als solcher statt, jenseits eines potenziellen Kriteriums der Modernisierung. Dennoch war auch das Modell der EBB von top-down-Politik geprägt, welche auf der staatlichen Ebene bis heute über interkulturelle Universitäten auch in der indigenen Hochschulbildung anhält. Mit anderen Worten, die epistemische Unterdrückung indigener Wissensformen in der Bildungspolitik wandelte sich von gezielten Epistemiziden in der Kolonialzeit zu einer durch den internen Kolonialismus geprägten ungleichen Anerkennung der indigene Wissenssysteme, welche staatlich in traditionelle Bildungsformen integriert wurden. Nichtsdestotrotz lassen sich insbesondere seit der Jahrtausendwende Projekte des epistemischen Widerstands verorten, welche sich nun auch im Bereich der indigenen Hochschulbildung finden.

## 7.2. Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca

Die *Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca* stellt ein rezentes Beispiel für indigene und kommunale universitäre Bildung auf staatlicher Ebene in Mexiko dar. Sie sticht nicht nur deswegen hervor, da ihre Gründungsgeschichte eine höchst rezente ist, sie wurde am 01. September 2020 gegründet, sondern auch aufgrund ihrer besonderen Situierung im Bundesstaat Oaxaca, und der konzeptuellen

Verbundenheit der Universität mit der Philosophie der *Comunalidad*.<sup>68</sup> Diese Philosophie, welche grundlegend für das universitäre Projekt ist, vereint den Wunsch nach akademischer Anerkennung mit indigenen Weltanschauungen, bettet sich damit in Bestrebungen zur systematischen Herausforderungen der durch kolonialen Matrizen geprägten Geopolitiken der akademischen Wissensproduktion ein und erhebt indigenes Wissen auf die Ebene akademischer Wissensproduktion. Mittlerweile bietet UACO bietet 9 Licenciaturas<sup>69</sup> in den folgenden Disziplinen an: Kommunale Agrarökologie, nachhaltige Lebensmittelsysteme, integrierte kommunale Gesundheit, kommunales indigenes Recht, kommunale Politik, kommunale Bildung, kommunale Biokonstruktion und kommunale Kunst und Philosophie. Außerdem bietet sie 2 Maestrias in kommunaler Bildung in kommunalen Studien und kommunaler Bildung an.

Die Geschichte und Bestrebungen der UACO sind komplex, und, wie es eine der Koordinator\*innen eines der universitären Zentren bezeichnet, „[d]ie Geschichte der UACO ist nicht linear und auch nicht neu, in der Sierra de Juárez ist sie ein Kapitel, das jüngste, im ständigen Kampf zwischen der Anerkennung und der Kolonialisierung des Wissens“ (Delgado González 2022:119).<sup>70</sup> Im Folgenden soll auf ein *Centro Universitario Comunal* in Guelatao de Juárez, situiert in der Sierra Norte in Oaxaca, eingegangen werden, um darzustellen, inwiefern die UACO universitäre Bildung und akademische Wissensproduktion entlang der Comunalidad und einer engen Anbindung an die örtliche Gemeinschaft konzeptualisiert. Dementsprechend wird im Folgenden ein Überblick über die Philosophie der Comunalidad geboten, die bereits im Namen der UACO zu finden ist, sodann die kommunale Bildungsgeschichte in Oaxaca erläutert, um in das Fallbeispiel des CUC Guelatao einzutauchen. Davor ist es jedoch notwendig, auf die Stellung der indigenen Bevölkerung in Oaxaca und die partikulären indigenen Politiken innerhalb des Bundesstaats einzugehen.

Oaxaca kann als ein Bundesstaat bezeichnet werden, der sich durch eine große soziokulturelle und linguistische Diversität auszeichnet, mit 14 anerkannten indigenen Ethnien und afromexikanischer Bevölkerung, 15 anerkannten indigenen Sprachen und einer Bevölkerung von über 65%, die sich entweder als indigen oder Teil einer indigenen Gemeinschaft verstehen (Briseño-Roa 2023). Die jüngste Vergangenheit bedeutete entscheidende Veränderungen in den indigenen Politiken Mexikos. Als das entscheidende Ereignis für diese Veränderungen kann die in der Verfassung

---

<sup>68</sup> Aufgrund der Schwierigkeit, dieses Konzept zu übersetzen, insofern dessen Genese spezifisch in den indigenen Kämpfen des Bundesstaats Oaxaca zu verorten ist, und auch, da die wortwörtliche Übersetzung Kommunalität andere Diskurse evoziert, sei dies als Comunalidad bezeichnet. Das Adjektiv ‚kommunal‘ bezieht sich dementsprechend auf das Konzept der Comunalidad.

<sup>69</sup> Allgemein gesprochen stellt dies den ersten Hochschulabschluss innerhalb des mexikanischen Bildungssystems dar, welcher zumeist nach 4 Jahren Regelstudienzeit zu erhalten ist.

<sup>70</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: [l]a historia de la UACO no es lineal, ni es nueva, en la Sierra Juárez es un capítulo, el más reciente de la lucha constante entre el reconocimiento y la colonización del saber“.

festgehaltene Anerkennung Mexikos als multikulturelles Land im Jahre 1992 ausgemacht werden. Als Reaktion darauf erkannte der Bundesstaat Oaxaca im Jahr 1995 das Recht indigener Gemeinden auf politische Selbstbestimmung an und gab der Anerkennung etablierter Systeme des Gewohnheitsrechts, der partizipativen Demokratie und traditioneller indigener Regierungsformen eine konstitutionelle Basis (Díaz-Cayeros, Magaloni, und Ruiz-Euler 2014). Diese Rechte spiegeln sich im Artikel 16 der Verfassung des Bundesstaats Oaxaca wider, welcher erklärt:

„Der Staat erkennt die Formen der sozialen, politischen und staatlichen Organisation der indigenen und afro-mexikanischen Völker und Gemeinschaften, ihre internen normativen Systeme, die Rechtsprechung, die sie in ihren Gebieten haben, den Zugang zu den natürlichen Ressourcen ihrer Länder und Gebiete, ihre Beteiligung an der Bildung und an den Entwicklungsplänen und -programmen, ihre religiösen und künstlerischen Ausdrucksformen, den Schutz dieser und ihres kulturellen Erbes und ganz allgemein alle Elemente, die ihre Identität ausmachen, an“ (Gobierno Constitucional del Estado de Oaxaca 2022:19).<sup>71</sup>

Aus historischer Perspektive kann behauptet werden, dass die Landesregierung Oaxacas ein Vorreiter in dem Garantieren indigener kommunaler Rechte ist, was sich unter anderem darin zeigt, dass von 517 *Municipios* (dt. Verwaltungsbezirke) 418 durch indigene kommunale Politiken regiert werden, welche als *Usos y Costumbres* (dt. Bräuche und Gewohnheiten, im Folgenden: UyC) bezeichnet werden (Canedo Vásquez 2008:401).

Eine besondere Relevanz hat zudem, dass das Recht auf die Selbstbestimmung der Bildung explizit festgehalten wird, und die Notwendigkeit, dies an die gelebte Realität anzupassen. Das spiegelt sich in der aktuellen Bildung des Bundesstaats wider, welche sich insbesondere in ruralen Gebieten durch dezidiert indigene Bildungseinrichtungen charakterisiert, auf der Ebene der Vor- und Primarschule besuchen, jeweils über 50% indigener Kinder ebenjene Bildungseinrichtungen (Briseño-Roa 2023:594). Ein staatliches indigenes Bildungsprogramm existiert jedoch nur auf dieser Ebene, es lässt sich also eine Lücke zwischen der Primar- und Sekundarstufe in der indigenen Bildung feststellen. Das zeigt sich vor allem darin, dass nur knapp über 10% der indigenen Jugendlicher Zugang zu höherer Bildung haben (López-Santiago und Reyes-Pérez 2017).

---

<sup>71</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „El Estado reconoce a los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas sus formas de organización social, política y de gobierno, sus sistemas normativos internos, la jurisdicción que tendrán en sus territorios, el acceso a los recursos naturales de sus tierras y territorios, su participación en el quehacer educativo y en los planes y programas de desarrollo, sus formas de expresión religiosa y artística, la protección de las mismas y de su acervo cultural y, en general, para todos los elementos que configuran su identidad“.

### 7.2.1. *Comunalidad* und indigene Identität

*„Communality is the verbal predicate of the We. It names its actions and not its ontology. [...] It only exists in its execution. The We is realized in the ‚spiral of experience‘.“ (Guerrero Osorio 2019:130)*

Die Wurzeln der *Comunalidad* liegen in den gelebten Praktiken, was sich nicht nur auf die organisatorische Ebene der Gemeinden bezieht, sondern auch auf konkrete Kämpfe gegen Entsidelung, Extraktivismus und den Eingriff in kommunales Territorium. Das kommunale Territorium ist der Grundpfeiler des Konzepts, insofern es namensgebend für *lo comunal* ist, woraus die *Comunalidad* erwachsen sollte, da „[...] sie davon ausgeht, dass das Territorium der Gemeinschaften kommunales Eigentum ist, und kommunales Eigentum ist das, was nicht einem bestimmten Subjekt, sondern einem kollektiven Subjekt gehört [...]“ (Ángeles Contreras 2018:85).<sup>72</sup> Die Territorialität wird damit zur notwendigen Voraussetzung, um *Comunalidad* denkbar zu machen. Konkreter gesagt, kann der Ursprung des Konzepts in der kommunalen Organisation zur Verteidigung von Territorium und natürlicher Ressourcen verortet werden.

Das Auftreten der *Fábricas de Papel Tuxtepec* (dt. Papierfabriken Tuxtepec, im Folgenden: FAPATUX) in der Sierra Norte in Oaxaca als parastaatliches Unternehmen der Papierproduktion, welchem im Jahr 1955 per präsidentiellem Dekret Konzessionen über 261.000 Hektar des kommunalen Grundes für 25 Jahre ausgestellt wurden, markiert den Anfangspunkt der Bewegung um *Comunalidad* (Dornfeld 2023:6–7). Als Reaktion auf die Bestrebungen der Bundesregierung im Jahre 1979, diese Konzessionen zu verlängern, erwächst eine verstärkte soziale, politische und lokale Organisation, welche sich als Widerstand gegen diese Konzessionen formt, wobei die *Organización por la Defensa de los Recursos Naturales de la Sierra Juárez* (dt. Organisation für den Schutz der natürlichen Ressourcen der Sierra Juarez, im Folgenden: ODRENASIJ) und das *Comité para la Defensa de los Recursos Naturales, Humanos y Culturales de la Región Mixe* (dt. Ausschuss für den Schutz der natürlichen, menschlichen und kulturellen Ressourcen der Region Mixe) eine zentrale Rolle innerhalb dieser Bewegung einnehmen sollten, insofern es ihr gelangt, 1982 den Rückzug der erteilten Konzessionen zu erwirken und zudem eine bundesstaatliche Reform des Forstgesetzes einzuleiten, welche erstmals die Verantwortung der *Comuneros*<sup>73</sup> für Verwaltung der Wälder festhält (Delgado González 2022:20–23). Aus der Systematisierung dieser Erfahrungen erwächst die Strömung der *Comunalidad*, wobei sie insbesondere von einigen Schlüsselakteur\*innen ab Ende der 1970er Jahre vorangetrieben wurde, welche sich im Zwiespalt zwischen einer klassischen anthropologischen Ausbildung und ihrer indigenen Herkunft befanden, unter diesen sind etwa Jaime Martínez Luna

---

<sup>72</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] se parte de que el territorio de las comunidades de estos pueblos es de propiedad comunal, y lo comunal es aquello que no pertenece a un sujeto particular sino a un sujeto colectivo [...]“.

<sup>73</sup> Zur Klarstellung, dabei handelt es sich um Mitglieder der landwirtschaftlichen Versammlung des Ortes.

(1941-), der aus Guelatao stammt, und Floriberto Díaz (1951-1995), heimisch in Santa María Tlahuitoltepec und den *Ayuuik* zugehörig.

Aus diesen grundlegenden Debatten um Comunalidad erwuchs ein komplexer Diskurs, der in seiner Gesamtheit hier nicht abgebildet werden kann. So unterscheiden sich die unterschiedlichen Konzeptualisierungen sowohl von Autor\*in zu Autor\*in als auch zwischen den jeweiligen Gemeinden. Dementsprechend soll es hier genügen, einige Grundpfeiler des Konzeptes vorzustellen, welche sich in den verschiedenen Visionen finden lassen. Floriberto Díaz legt dar, dass die folgenden Charakteristika die Grundstützen der Comunalidad darstellen, auf welche sich verschiedene Autor\*innen berufen, die das Konzept weiterentwickeln oder anpassen:

„Die Erde als Mutter und als Territorium. Konsens in der Versammlung zur Entscheidungsfindung. Der freie Dienst als Ausübung von Autorität. Kollektive Arbeit als ein Akt der Erholung. Riten und Zeremonien als Ausdruck der kommunalen Gabe“ (Díaz Gómez 2004:368).<sup>74</sup>

Damit können vier zentrale Elemente der Comunalidad nach Delgado González (2022:48) ausgemacht werden, welche miteinander verwoben sind. Erstens, und wie bereits deutlich wurde, das kommunale Territorium, welches konstitutiv für die Gemeinschaften ist. Zweitens die kommunale Organisation, wobei hier die angeführten Landespolitiken innerhalb Oaxacas einen Rahmen für diese Mechanismen bieten. Drittens die kommunale Arbeit, welche ein unabdingbarer Bestandteil der kommunalen Organisation ist, und viertens das kommunale Wohlergehen, welches sich in unterschiedlichen kommunalen Aktivitäten äußert.

Nachdem das kommunale Territorium die konstitutive Basis für alle weiteren Praktiken der Comunalidad bietet, ist es der rechtliche Rahmen der UyC, welcher die kommunale Organisation formt. Die kommunale Organisation drückt sich bereits dadurch aus, dass das zentrale Moment der UyC ist die Ernennung kommunaler Autoritäten des *Sistema de Cargos* (dt. System kommunaler Aufgaben) mittels einer *Asamblea Comunitaria* (dt. kommunale Versammlung) ist. Dort werden örtliche Voraussetzungen berücksichtigt, wie Prestige<sup>75</sup> oder die Fähigkeit, die aufgetragenen Aufgaben erwartungsgerecht auszuführen. Im Zentrum dieses Systems steht der *Servicio Comunitario* (dt. gemeinschaftlicher Dienst) und die Abwesenheit politischer Parteien. Maldonado Alvarado

---

<sup>74</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „La Tierra como madre y como territorio. El consenso en asamblea para la toma de decisiones. El servicio gratuito como ejercicio de autoridad. El trabajo colectivo como un acto de recreación. Los ritos y ceremonias como expresión del don comunal“.

<sup>75</sup> Hier als „[...] eine gute Bilanz bei der Einhaltung der Vorschriften und der Rechenschaftspflicht in der Gemeinschaft vorweisen können“ (Canedo Vásquez 2008:403) definiert. Das Zitat ist eine eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] tener buenos antecedentes de cumplimiento y responsabilidad en la comunidad“.

argumentiert, dass diese Form sozialer Organisation für die Comunalidad als Lebensform indigener Gemeinden in Oaxaca essenziell ist. Daraus erwachse eine *Poder Comunal* (dt. kommunale Macht), welche sich über den Asamblea als „[...] das oberste Organ im kommunale Territorium, was bedeutet, dass die kommunalen Autoritäten nicht über ihm stehen, sondern nur die Vollstrecker [sic] der ausdrücklichen Vereinbarungen der Versammlung sind [...]“ (Maldonado Alvarado 2015:155–56),<sup>76</sup> generiert und in verschiedenen kommunalen Aufgaben des Sistema de Cargos mündet.

Guelatao de Juárez, wo das Fallbeispiel dieser Studie situiert ist, bietet eine Möglichkeit, um zu erläutern, welche Bedeutung die indigene Selbstregierung im kommunalen Leben hat. Dabei handelt es sich um eine kleines zapotekisches Bergdorf, welches gemäß der letzten Zählung mit 554 Einwohner\*innen zählt und sich 60 Kilometer entfernt der Landeshauptstadt Oaxaca de Juárez befindet. Im Zentrum des Ortes befindet sich eine Lagune, der Guelatao ihren Namen verdankt, welcher als *Laguna Encantada* (dt. verzauberte Lagune) oder *Laguna grande o inensa* (dt. große oder immense Lagune) interpretiert wird. Die Gründung des Ortes wird zwischen 1512 oder 1580 datiert und ist nicht eindeutig festgehalten (Delgado González 2022:13–17).

Es ist hervorzuheben, dass eine starke Selbstzuschreibung zu einer indigenen Identität existiert, trotz der Tatsache, dass dort nurmehr vereinzelt Zapotekisch gesprochen wird. Vielmehr sind es ihre kulturellen Praktiken, welche zentrale für die Zuschreibung sind. Die täglich ausgeübte Comunalidad ist das integrative Element einer indigenen Identität, welche auch für die Integration von Allochthonen in die autochthone Bevölkerung und die Aneignung einer der dortigen Identität und eine Zugehörigkeit zur Gemeinschaft verantwortlich ist (Mendoza Zuany 2014). Dabei stellt der *Asambleas de Ciudadanos* (dt. Bürger\*innenversammlungen) das zentrale politische Organ und die höchste Entscheidungsinstanz des Dorfes dar. Während aus historischer Perspektive eine Exklusion von Frauen aus der Asamblea festgehalten werden kann, nehmen diese in der jüngeren Geschichte eine wichtige Perspektive ein und stellen rund ein Drittel der anerkannten *Ciudadanos* (dt. Bürger\*innen) dar (Delgado González 2022:73–74). Zudem ist zwischen einem landwirtschaftlichen und kommunalen Asamblea zu unterscheiden, wobei erster sich vor allem mit der Verwaltung und Nutzung des gemeinschaftlichen Landes beschäftigt, was die Gesamtheit des Territoriums des Gemeindebezirks darstellt (Mendoza Zuany 2008:353–54).

---

<sup>76</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] máximo órgano de gobierno en el territorio comunitario, lo que significa que las autoridades comunitarias no están por encima de ella, sino que son solamente los ejecutantes de los acuerdos explícitos de la asamblea [...]“.



Abbildung 7: Karte der fünf bundesstaatlich unterteilten Regionen Oaxacas, mitsamt den jeweiligen in der Region ansässigen ethnischen Gruppen. Guelatao de Juárez befindet sich in der Sierra Norte (Instituto de Órganos Históricos de Oaxaca 2024).

Die Tätigkeiten des Asamblea sind vielfältig, insofern er als Raum des internen Dialogs ist, welcher externe Entscheidungsprozesse zurückweist und die zentrale Anlaufstelle für die Integration in die Gemeinschaft ist (Mendoza Zuany 2014:61). Ein zentraler Modus, in dem sich diese Integration vollzieht, sind die *Asambleas de Elección* (dt. Wahlversammlungen), wo zunächst Personen vorschlagen werden, um sie mit kommunalen Aufgaben zu betrauen, welche für jeweils 18 Monate auszuführen sind und nicht vergütet werden. Allgemein gesprochen, sind alle Mitglieder der Gemeinde verpflichtet, die ihnen anvertrauten Aufgaben auszuführen, wobei individuelle Situationen berücksichtigt werden, dennoch, „ist es nicht möglich, in Guelatao zu leben, ein Bürger oder eine Bürgerin zu sein und die von der Versammlung auferlegten Pflichten nicht zu erfüllen“ (Delgado González 2022:66).<sup>77</sup>

Die zugeilten Ämter sind hierarchisiert und werden zwischen kommunal, religiös und zivil unterschieden, wobei diese ab dem Alter von 18 Jahren übernommen werden und mit der Aufgabe des Topils beginnen.<sup>78</sup> Das höchste zu erreichende Amt ist *Presidente Municipal*, welcher mit der

<sup>77</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[l]o que no se puede vivir en Guelatao, ser ciudadano o ciudadana y no cumplir con los cargos mandados por la asamblea“.

<sup>78</sup> Eine zusammenfassende und aktuelle detaillierte Beschreibung der jeweiligen Aufgaben bietet Delgado González (2022: 68-79). Ein Topil kann auch als kommunale Hilfspolizei bezeichnet werden, welche sich mit alltäglichen Hilfsaufgaben in der Gemeinschaft befasst. Diese werden zumeist mit 18 Jahren ernannt und stellen jene Bürger\*innen dar, welche neu in die Gemeinschaft aufgenommen werden. Wie der *Secretario Municipal* von Guelatao es bezeichnete, ist der Topil „[...] der Alleswisser [sic] der Gemeinde für jede Tätigkeit, die innerhalb der Demarkation stattfindet“ (Delgado González 2022:67). Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] el todólogo del municipio cualquier actividad que pase dentro de la demarcación“.

Verwaltung des *Municipio* (dt. Gemeindebezirk) betraut ist, dazwischen findet sich eine Vielzahl weiterer Ämter. Alle Ämter sind Dienste an die Gemeinschaft, welche nicht als freiwilliges Amt, sondern Obligation verstanden werden, die stets von dem Asamblea Comunal kontrolliert und entzogen werden kann. Sie lässt sich im neozapatistischen Prinzip des *mandar obedeciendo* (dt. gehorchend befehlen) zusammenfassen. Sie beruhen auf dem Prinzip der Reziprozität, da, „wenn man seine Pflichten erfüllt, jederzeit auf die Unterstützung ‚der Autorität‘ und der Gemeinschaft zählen“ (Canedo Vásquez 2008:312)<sup>79</sup> kann. Zudem werden öffentliche Dienstleistungen wie Strom oder Wasser den Einwohner\*innen Guelataos kostenlos zur Verfügung gestellt. Es resultiert allerdings als schwierig, die entsprechenden Ämter nicht auszuüben, und hat zumeist den Wegzug aus dem Ort zur Folge, oder die Konsequenz, nicht mehr die Vorteile der öffentlichen Dienstleistungen des Ortes zu genießen. In der autonomen politischen Organisation offenbart sich also mit der *Organización comunal* (dt. kommunale Organisation) einer der Grundpfeiler des identitätsstiftenden Konzepts der Comunalidad.

Die kommunale Arbeit lässt sich in zwei Typen unterteilen: *Tequio* und *Guelaguetza*, wobei beide Formen nach dem Prinzip der Ethik der Reziprozität operieren, als Recht und Obligation zugleich. Als *Tequio* wird jene Arbeit verstanden, welche einen kollektiven Nutzen für die Gemeinschaft hat, etwa durch deren Infrastruktur oder materielle Güter. Das *Tequio* wird von den lokalen Autoritäten organisiert, muss von allen Ciudadanos geleistet werden und kann die Reinigung von Straßen und Brunnen, die Bereitstellung von Baumaterialien oder die Reparation öffentlicher Gebäude darstellen, um nur eine wenige mögliche Aufgaben zu nennen. Auch die intellektuelle Arbeit, etwa das Teilen von angeeignetem Wissen, welches von Relevanz für die Gemeinschaft ist, wird als *Tequio* verstanden, ebenso wie eine ökonomische Unterstützung durch Migrant\*innen. Zudem ist wichtig, dass *Tequio* nicht nur auf Anliegen der eigenen Gemeinschaft begrenzt ist, sondern auch zwischen verschiedenen Gemeinden stattfindet, etwa wenn die Wiederaufforstung eines Waldes notwendig wird. Zumeist wird ein *Tequio* mit einer kleinen gemeinschaftlichen Feier abgeschlossen. Nachdem *Tequio* als Dienst an der Gemeinschaft verstanden wird, kann dessen Verweigerung in einer Strafzahlung oder Kompensation bis hin zur Inhaftierung resultieren, eine Praxis die in der jüngsten Vergangenheit zunehmend kritisiert wurde (Mendoza Zuany 2008).

*Guelaguetza*<sup>80</sup> hingegen ist gegenseitige Hilfe und Arbeit, die sich zwischen Personen, Familien oder Gemeinden vollzieht und auf Freiwilligkeit beruht, das heißt, ohne eine Sanktion für die Nicht-

---

<sup>79</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „si uno cumple con los cargos, se puede contar con el apoyo de ‚la autoridad‘ y de la comunidad en cualquier momento de la vida“.

<sup>80</sup> In diesem Fall ist nicht von dem populären Fest der *Guelaguetza* die Rede, welches sich jährlich in Oaxaca de Juárez vollzieht.

Teilnahme. Sie spannt ein „[...] gemeinschaftliches Netzwerk der Reziprozität [...]“ (Delgado González 2022:58)<sup>81</sup> und beruht auf einer Vertrauensbeziehung zwischen den Beteiligten. Ein Beispiel dafür die Konstruktion eines Hauses, wobei im Austausch für Verpflegung um die Hilfe der Familie und Nachbar\*innen gebeten wird, mit der Erwartung, dass die geleistete Hilfe erwidert wird. Dabei erfolgt keine Bezahlung, „[...] weil die Vermittlung von Geld die Reziprozität unterbrechen würde: eine bezahlte Beziehung muss nicht reziprok sein“ (Maldonado Alvarado 2015:158).<sup>82</sup>

Das kommunale Wohlergehen stellt metaphorisch gesprochen die Frucht der Comunalidad und der ihr inhärenten Arbeit dar und basiert organisatorisch ebenso auf gegenseitiger Hilfe und Reziprozität. Es ist ein Teilen, „[...] *compartencia*, ist Geben und Empfangen, es ist Beitrag und Freude; auf der Feier, ob in der Familie oder in der Gemeinschaft, haben alle Teilnehmer etwas getan oder tun etwas, sie sind Zuschauer und Akteure, sie erwarten und tragen bei, sie arbeiten und haben Spaß“ (Ángeles Contreras 2018:113; Hervorhebung im Original).<sup>83</sup> Das heißt, es geht auch um einen Austausch, der zwischen Ciudadanos und Gemeinden stattfindet, sei dies über Essen, Musik oder Tanz. Damit wird die Feier zum Ausdruck der kommunalen Identität, „die den Geist aller widerspiegelt“ (Martínez Luna 2009:91),<sup>84</sup> zum kulminierenden Punkt der Comunalidad.

Um ein Beispiel anzuführen, findet in Guelatao jährlich zum Geburtstag von Benito Juárez, welcher aus Guelatao stammt und zwischen 1858 und 1872 der erste indigene Präsident Mexikos war, am 21. März eine große Feier statt, gepaart mit einem Basketball-Turnier, welches bis zu 20.000 Besucher\*innen anlockt (Delgado González 2022:82–83).<sup>85</sup> Dabei geht es nicht nur darum, Gastfreundschaft zu zeigen, sondern ebenso um den Dialog mit den verschiedenen indigenen Gemeinden, wobei diese unterschiedlichen indigenen Gruppen angehören, unter ihnen die *Zapotecos*, *Tsa Ju Jmí* und *Ayunk*. Die Teilnehmer\*innen verstehen sich dabei stets als Repräsentant\*innen ihrer Gemeinden (Del Villar Zamacona 2024). Jenseits dessen ließe sich eine Vielzahl an religiösen und zivilen Feiern anführen, zusammenfassend soll jedoch nur betont werden, dass das kommunale Fest der Ausdruck kommunaler Organisation ist, welche alle Mitglieder der Gemeinde involviert. Zudem ist sie die sichtbarste Form des kommunalen Lebens und nicht zuletzt auch eine Form des

---

<sup>81</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] red comunitaria de reciprocidades [...]“.

<sup>82</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] porque la mediación del dinero rompería la reciprocidad: una relación pagada no tiene por qué ser recíproca“.

<sup>83</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] *compartencia*, es dar y recibir, es aporte y disfrute; en la fiesta, ya se familiar o comunitaria, todos los participantes hicieron algo o lo están haciendo, son público y actores, esperan y aportan, trabajan y se divierten“.

<sup>84</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] reflejo del espíritu de todos [...]“.

<sup>85</sup> Um die Dimension dieser Menge an Personen zu verstehen, sei hier nochmals darauf verwiesen, dass Guelatao de Juárez mit 554 Einwohner\*innen zählt.

Widerstands gegen merkantilisierte Beziehungsformen, insofern sie auf dem omnipräsenten Prinzip der Reziprozität beruht.

Zudem ist anzuführen, dass Comunalidad kein abstrakter Denkmodus ist, sondern gelebte Lebensphilosophie, deren Kern in der kommunalen Praxis liegt. Dementsprechend kann es nicht als statisches Konzept verstanden werden, vielmehr handelt es sich um gelebte und sich wandelnde Praktiken, „[...] die, je nachdem, wie sich die Anforderungen eines Gemeindebezirk oder der Gemeinschaft ändern, sich in ihren Erscheinungsformen wandeln“ (Delgado González 2022:35).<sup>86</sup> Außerdem charakterisiert sich die Vision der Comunalidad durch eine Abgrenzung und Ablehnung der staatlich verankerten Vision der Interkulturalität und der interkulturellen Bildung. Die kommunale Bildung steht einer staatlichen Interkulturalität diametral gegenüber und wird unter anderem auch als „[...] kritische Interkulturalität [...]“ (Maldonado Alvarado 2016:53)<sup>87</sup> bezeichnet. Diesen Anspruch hat sie nicht nur, weil sie eine kulturelle Stereotypisierung vermeidet, welche in staatlichen Institutionen vorherrscht, sondern auch, weil sie die Comunalidad als Lebens- und Wissensform anerkennt und ihr einen bildungstechnischen Wert zuschreibt.

Comunalidad befindet sich zwischen einer philosophischen Strömung und kollektiven Praxis, welche sich im kommunalen Leben widerspiegelt. Zusammengefasst wird das Konzept als „[...] a stubborn resistance to all form of development that have arrived in the area [of Oaxaca; VK], which has had to accept diverse accommodations as well as a contemporary type of life that incorporates what arrives from afar without allowing it to destroy or dissolve what is its own – *lo propio*“ (Guerrero Osorio 2019:130; Hervorhebung im Original) verstanden. Das heißt, es betont nicht nur die Bedeutung des dortigen indigenen und gemeinschaftlichen Wissens über gelebte kulturelle Praktiken, sondern lässt sich auch als eine Form des antikolonialen Widerstands deuten, welche aus der sozialen Praxis erwächst und sich sodann auf konzeptueller Ebene niederschlägt.<sup>88</sup>

---

<sup>86</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] de acuerdo a como cambian sus manifestaciones en tanto que las demandas de un municipio o comunidad cambien“.

<sup>87</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] interculturalidad crítica [...]“.

<sup>88</sup> Ein gegenwärtiges Beispiel antikolonialen Widerstands, welches zudem in direkte Verbindung mit der UACO steht, durfte ich während meinem Aufenthalt in Guelatao de Juárez durch deren Beziehung zur Nachbargemeinde *Capulalpán de Méndez* finden.

## 7.2.2. Eine kurze kommunale Bildungsgeschichte Oaxacas

„Die UACO [...] entstand als Ergebnis einer Ansammlung indigener und nicht-indigener Menschen, die ein kommunales Denken verbindet“ (Sánchez Antonio und Solórzano Cruz 2021:36).<sup>89</sup>

Die Anerkennung pluri-ethnischer Diversität bahnt einen Weg für autonome und kommunale Bildung und die Integration kommunalen Wissens und Weltvorstellungen in Curricula, die im Lichte der dargestellten Diskurse um Comunalidad zu verstehen ist und sich jenseits einer staatlichen Vorstellung der interkulturellen Bildung verortet (Dornfeld 2023:22). Die Geschichte kommunaler Bildung nimmt ihren Ausgangspunkt jedoch nicht in der UACO, sondern muss durch lange und anhaltende Bildungsinitiativen kontextualisiert werden, welche ihren Ausgang im langanhaltenden indigenen Widerstand haben, da sie „[...] seit mehr als fünfhundert Jahren unter Enteignung, Verleugnung und Diskriminierung leiden“ (Carmona u. a. 2022:84).<sup>90</sup> Angesichts der angeführten Lücke zwischen Primar- und Sekundarstufe innerhalb der indigenen Bildung gibt es autonome und alternative Bildungsinstitutionen, welche insbesondere aus dem Kontext der Comunalidad erwachsen sind, dies in ihr Curriculum integrieren, und sich überwiegend auf anhaltende Bemühungen der Lehrer\*innen-Gewerkschaften als Teil des *Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación* (dt. Nationale Gewerkschaft der Bildungsarbeiter\*innen, im Folgenden: SNTE) zurückführen lassen (Maldonado Alvarado und Maldonado Ramírez 2018:3).<sup>91</sup>

Die Bedeutung von Comunalidad für alternative Bildungskonzeptionen ergibt sich bereits aus der Entstehungsgeschichte der dieser Strömung angehörigen Bewegung, welche nicht nur eng mit sozialen und antikolonialen Bewegungen verwoben ist, die sich für die Verteidigung von Land und indigener Rechte einsetzen, sondern auch, weil sie aus historischen Bemühungen um autonome Bildung in Oaxaca erwächst. Im Kontext der bereits dargelegten mexikanischen Bildungsgeschichte können die dortigen Bestrebungen nach indigener und interkultureller Bildung als Pionierbewegung bezeichnet werden, darunter die *Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca* (dt. Koalition indigener Lehrkräfte und Förderer\*innen aus Oaxaca, im Folgenden: CMPIO), welche sich für eine Bildung einsetzt, die auf dem kommunalen Leben basiert (Maldonado Alvarado 2016:49). Mit anderen Worten, die Forderung nach einer autonomen und alternativen Bildung,

---

<sup>89</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „La UACO [...] surge como resultado del esfuerzo de un conjunto de indígenas y no indígenas vinculados al pensamiento comunal“.

<sup>90</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] durante más de quinientos años han sufrido despojo, negación y discriminación“.

<sup>91</sup> Bis heute spielen diese Gewerkschaftsbewegung eine zentrale Rolle für den politischen Druck zugunsten bildungspolitischer Forderung, nachdem „[...] the teachers have been key players in the mass mobilizations, both in their state and in the country's capital, and have suffered repression and incarceration from the State“ (Briseño-Roa 2023:594).

vom Vorschulniveau bis zur Universität, ist ein historisches Unterfangen in Oaxaca (Carmona u. a. 2022:81).

Einen wichtigen Einschnitt stellte die Reaktion auf die Erhebung des EZLN in Chiapas im Jahr 1994 dar, welche sich in einem Manifest mit dem Titel *Declaración de los pueblos Serranos Zapotecos y Chinantecos de la Sierra Norte de Oaxaca* (dt. Erklärung der zapotekischen und chinantekischen Serrano-Ethnien in der Sierra Norte de Oaxaca) ausdrückt, das eine autonome Bildung einfordert, oder genauer, dass „[...] die Bildung in den Händen unserer eigenen Gemeinschaften liegen muss“ (Martínez Luna 2009:172).<sup>92</sup> Zwar muss die deutlich geringere Resonanz des Manifest gegenüber dem EZLN festgehalten werden, nicht nur auf einer nationalstaatlichen Ebene, sondern auch durch die *Zapotecos* oder *Chinantecos*, dennoch verlieh sie der stärker werdenden Tendenz nach regionaler Autonomie einen Ausdruck (Mendoza Zuany 2014:58). Zudem bot sie die konzise Darlegung bildungstechnischer Vorstellungen, darunter, dass die Auswahl von Lehrer- und Professor\*innen in die Zuständigkeit der kommunalen Autoritäten falle, wobei die Finanzierung durch Land und Bund zu erfolgen sei. Dies gab den Anstoß für die Implementierung von Bildungskonzepten, welche Gemeinschaft und Comunalidad in das Zentrum rücken (Briseño-Roa 2023:595).

Beginnend mit der Sekundarstufe lassen sich insbesondere zwei Bildungsprojekte erwähnen, welche eine besondere Relevanz in der Region haben und mit Beginn der 2000er Jahre ihren Anlauf nahmen. Das sind zunächst die *Secundarias Comunitarias Indígenas* (dt. Indigene Kommunitäre Sekundarschulen, im Folgenden: SCI) und sodann die *Bachilleratos Integrales Comunitarios* (dt. Integrale Kommunitäre Bachilleratos, im Folgenden: BIC).<sup>93</sup> Die SCIs sind Institutionen, welche kommunale Bildung für die Sekundarstufe bieten und im Jahre 2004 aufgrund von Bemühungen der CMPIO gegründet wurden, wobei mittlerweile 12 Schule dieser Art existieren. Dabei sind sie „[...] grounded in project-based education developed from the themes of local landscapes and community knowledge“ und zeichnen ist dadurch aus, dass sie kein klassisches Curriculum haben, sondern sich an die jeweiligen vorhandenen kommunalen Bildungsprojekte anpassen und mittels einer Schulversammlung organisiert werden, welche sich aus „[...] students, parents, community authorities and teachers [...]“ (Briseño-Roa 2023:597) zusammensetzt. Diese Schulen lassen sich überwiegend in „[...] Gemeinden mit nicht mehr als tausend Einwohner\*innen, die eine indigene Sprache sprechen“ (Briseño-Roa 2021:170)<sup>94</sup> finden. Zusammengefasst ist das Anliegen dieser Schulen,

---

<sup>92</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] la educación debe estar en manos de nuestras propias comunidades“.

<sup>93</sup> Ein ausführlicher und gesamtheitlicher Überblick aller indigener und kommunaler Bildung in Oaxaca lässt sich bei Maldonado Alvarado und Maldonado Ramírez (2018) finden. Wir kann nur cursorisch auf einige zentrale Projekte eingegangen werden.

<sup>94</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] comunidades de no más de mil habitantes, hablantes de una lengua indígena“.

dem schulischen Raum eine neue Bedeutung zu geben, über die Verbindung zu den jeweiligen Gemeinden, die Anerkennung von kommunalen Akteur\*innen als Wissensvermittler\*innen oder die Einbindung indigener Ethiken und Wissenssysteme in Schulmaterialien, und nicht zuletzt durch curriculare Autonomie (Kreisel 2017:440–41).

Seit 2001 operieren die BICs, von denen es mittlerweile 49 Schulen existieren, als die der Sekundarstufe folgende Bildungsstufe, welche einen universitären Zugang gewährt, mit der Intention, „[...] eine Alternative, die von den indigenen Gemeinschaften und Organisationen gefühlten Forderungen entspricht [...]“ (CSEIIO 2005:31 nach Maldonado Alvarado und Maldonado Ramírez 2018:5)<sup>95</sup> zu sein. Damit schließen sie an die SCIs an, insofern sie ebenso den Anspruch einer kommunalen Bildung erheben, welche lokale Kontexte berücksichtigt, als vermittelnde Institutionen zwischen staatlichen Bildungsnormen und den Notwendigkeiten indigener Gemeinden. Ihr Anliegen liegt darin „[...] kommunale Promoter\*innen [...]“ (Auli und Ibarrola 2022:59)<sup>96</sup> auszubilden und die ethnische Identität sowie die Beziehung zwischen Schule, Gemeinde und kommunalen Autoritäten zu stärken. Zudem sollen sie dazu befähigen, kommunales Wissen zu systematisieren und nicht zuletzt auch einen Zugang zur universitären Bildung bieten, wobei sich insbesondere Schüler\*innen dieser Schulen über ein Interesse an der universitären Bildung auszeichnen. Dementsprechend sollen im Folgenden zwei universitäre Projekte kommunaler Bildung vorgestellt werden, welche sich vor der UACO datieren.

In der Hochschulbildung bieten das *Instituto Superior Intercultural Ayuuk* (dt. Höheres Interkulturelles Institut Ayuuk, im Folgenden: ISIA) in Jaltepec de Candayoc sowie die *Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltepetl* (dt. Kommunale Interkulturelle Universität des Cempoaltepetl, im Folgenden: UNICEM) in Santa María Tlahuitoltepec, beide in der Region Ayuuk, zwei Beispiele, wie Visionen der Comunalidad in universitäre Räume implementiert wird. Das ISIA stellt eine private Bildungsinstitution dar, welche Teil des *Sistema Universitario Jesuita* (dt. Jesuitisches Universitäres Systems) ist,<sup>97</sup> ihre Arbeit im Jahr 2005 aufnahm und „[...] einen Prozess der Rekommunalisierung der Studierenden fördert und sie dazu anregt, lokales ayuukisches, wissenschaftliches, und jesuitisches philosophisches Wissen mit praktischen Aktivitäten zur Lösung lokaler oder kommunaler Probleme zu verknüpfen“ (Bermúdez Urbina 2020:200).<sup>98</sup> Das Organisationsprinzip der Universität strebt dabei nach Horizontalität, welche sich etwa im Dialog mit lokalen Autoritäten, der Teilnahme an

---

<sup>95</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] una alternativa que da atención a las demandas sentidas de las comunidades y organizaciones indígenas [...]“.

<sup>96</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] promotores comunitarios [...]“.

<sup>97</sup> Lebrato (2024:183) beschreibt die Details und Implikationen dieser Beziehung.

<sup>98</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] promueve un proceso de recomunalización de los estudiantes y los estimula a articular saberes locales ayuuk, científicos y de la filosofía jesuita, con actividades prácticas dirigidas a atender problemáticas del orden local o comunitario“.

kommunalen Aktivitäten, wie dem Tequio oder den kommunalen Feiern, oder durch universitäre Versammlungen zeigen, welche das grundlegende universitäre Verwaltungsorgan ist und sich zusammensetzt aus „[...] Lehrer [sic], Behörden, Vertreter\*innen von kommunalen Autoritäten und Studierenden [...]“ (Bermúdez Urbina 2020:179).<sup>99</sup>

Ihr Bildungsprinzip beruht dabei neben der *Comunalidad* auf der *Integralidad* (dt. Integrität), womit die Relationalität der Welt gemeint ist, und der *Solidaridad* (dt. Solidarität), als Suche nach Gerechtigkeit mit und für alle. Dies fasst sich in dem Terminus Interkulturalität zusammen, welcher sowohl als Prozess wie auch als Projekt verstanden wird, jedoch in Abgrenzung zur staatlichen Politik der Interkulturalität steht (Soto-Sánchez 2021). Ihr Modell setzt eine universitäre Bildung über die entsprechenden akademischen Titel voraus, unter der Vorstellung, „[...] traditionelles Wissen der Mixe-Regionen [...]“ (Bermúdez Urbina 2020:181)<sup>100</sup> mit klassischem universitärem Wissen zu verbinden. Dabei werden Licenciaturas in interkultureller Bildung, nachhaltiger Verwaltung und Entwicklung sowie in Kommunikation für soziale Entwicklung angeboten, wobei im Jahr 2016 ungefähr 140 Student\*innen überwiegend indigenen Gemeinden<sup>101</sup> Teil der universitären Gemeinschaft waren,<sup>102</sup> nebst freiwilligen, zumeist jesuitischen Professor\*innen oder eingeladenen Professor\*innen, obschon diese Zahl zurückgehend ist (Lebrato 2024:184).

Die UNICEM besteht seit Oktober 2012 und bietet zwei Licenciaturas an, in *Comunicación Comunal* (dt. Kommunale Kommunikation) sowie *Desarrollo Comunal* (dt. Kommunale Entwicklung). Sie entstand als Reaktion auf die gescheiterten Versuche, eine staatliche interkulturelle Universität in Oaxaca zu etablieren. Auf institutioneller Ebene besteht ihr Anspruch darin, „[...] Fachleute auszubilden, die in ihren Dörfern verwurzelt sind, die in ihre Kultur und ihre gemeinschaftlichen Praktiken eingebunden sind, die sich durch ihre Persönlichkeit, ihr Handeln und Denken auszeichnen und die in der Lage sind, Ideen, Wissen und Kenntnisse mit einer gemeinschaftlichen Vision zu schaffen“ (Maldonado Alvarado und Maldonado Ramírez 2018:4).<sup>103</sup> Sie richtet ihr Curriculum stark nach den integralen Bedürfnissen der Gemeinschaft in Tlahuitoltepec aus, stets in „[...]

---

<sup>99</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] maestros, autoridades, representantes de autoridades comunitarias y estudiantes [...]“.

<sup>100</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] saberes tradicionales de las regiones mixe [...]“.

<sup>101</sup> Eine genaue Analyse der Studierenden bietet Soto-Sánchez (2019:154).

<sup>102</sup> Dies stellt die letzte mir zugängliche aktuelle Zahl dar.

<sup>103</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] forma profesionistas arraigados en sus pueblos, envueltos en su cultura y sus prácticas comunitarias, caracterizados en su personalidad, en sus actos y pensamientos, capaces de crear ideas, saberes y conocimientos con visión comunal [...]“.

Hier sei angemerkt, dass die Unterscheidung zwischen *Saberes* und *Conocimiento* nicht immer eindeutig vorzunehmen ist, im Folgenden sei dies jedoch mit Wissen und Kenntnissen bezeichnet. Während ersteres Konzept sich stärker auf bestehende Wissensbestände, etwa über das Kulturwissen bezieht, ist zweiteres enger mit alltäglichen Erfahrungshorizonten verbunden. Dennoch ist das Verständnis der Termini vom jeweiligen Kontext abhängig, sodass die Übersetzung im Laufe des Texts über die Kontextabhängigkeit bestimmt wird.

Spannung zwischen dem Wunsch, das Eigene, [...] die Mixe-Kosmovision zu retten und zu stärken, und dem Verständnis für die Notwendigkeit, auch das Wissen, die Technologie und die Fähigkeiten zu integrieren, die aus der Außenwelt kommen [...]“ (Jablonska Zaborowska 2015:243).<sup>104</sup>

Die UNICEM stellt einen Versuch dar, universitäre Bildung entlang einer Epistemologie der Ayuuk neu zu denken, einerseits als Kritik an der staatlichen Bildung und der ihr immanenten Kolonialität und Unterdrückung, andererseits als Möglichkeit zur De-Kategorisierung des akademischen Wissens, insofern die Universität als Ort des Teilens und Treffens verschiedenen Wissens verstanden wird (Vásquez García 2021:78). Das spiegelt sich auch darin wider, dass die universitäre Gemeinschaft sich aus kommunalen Kommunikator\*innen, Pädagog\*innen, Anthropolog\*innen, Soziolog\*innen und lokalen Dozent\*innen zusammensetzt, sowie Studierenden vornehmlich aus Tlahuitoltepec oder der näheren Umgebung (Jablonska Zaborowska 2015:148). Die methodologische Ausrichtung der UNICEM vollziehe sich aus einer „[...] generationellen Alltäglichkeit [...]“ (Vásquez García 2021:91),<sup>105</sup> das heißt, in einer Privilegierung der generationellen Weitergabe von kommunalem Wissen und auf Ebene der Forschung zudem als ein dialogischer Prozess, welcher sich auf das kollektive Fühlen-Denken von dringlichen Problemen und deren Lösungen bezieht, stets jedoch unter dem Kriterium der kommunalen Autonomie und des Fortbestehens kommunalen Wissens. Abschließend kann festgehalten werden, was für die kommunale Bildung charakteristisch ist, dass der Gründung der UNICEM lange kommunale Bildungsprozesse vorhergehen, gepaart mit antikolonialen Widerständen gegen den National- und Bundesstaat sowie Kämpfe für die indigene Selbstbestimmung (Vásquez García 2021).

Einen rechtlichen und konzeptuellen Rahmen für die hier angeführten Projekte bietet der *Plan de la Transformación de la Educación de Oaxaca* (dt. Plan für die Transformation des Bildungswesens in Oaxaca, im Folgenden: PTEO), welcher durch die lokale Sektion 22 des SNTE in Zusammenarbeit mit der Landesregierung in Oaxaca im Jahr 2012 beschlossen wurde und ein zentrales Instrument der Implementierung von kommunaler Bildung innerhalb des Bundesstaats darstellt. Im Anliegen, zunächst auf Vor- und Primarschulniveau eine Bildungspolitik zu fördern, welche kommunales Wissen als grundlegenden Bestandteil pädagogischer Praktiken sieht, bietet dieser Plan den Rahmen, um eine grundlegende Re-Konzeptualisierung des Bildungssystems in Oaxaca vorzunehmen, unter dem Augenmerk auf „[...] die Wiedergewinnung von Kenntnissen, pädagogischem und

---

<sup>104</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] tensión entre el deseo de rescatar y fortalecer lo propio, [...] la cosmovisión mixe y la comprensión de la necesidad de integrar también los conocimientos, las tecnologías y las habilidades que vienen del mundo exterior [...]“.

<sup>105</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] cotidianidad generacional [...]“.

kommunalem Wissen durch die gemeinsame Entwicklung von Programmen und Projekten, um eine integrale Bildung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu erreichen“ (Pineda 2020:3).<sup>106</sup> Das heißt, es sollen die vertikalen Wissenscharakteristiken des staatlichen Bildungssystems anhand einer kritischen Pädagogik gebrochen werden, innerhalb eines staatlichen Rahmens, jedoch unter Betonung der Autonomie der einzelnen Bildungsprojekte.

Der PTEO wird als dekolonialer Widerstand (Guzmán Guerrero 2023) oder epistemischer anticolonialer Ungehorsam (Díez-Gutiérrez und Jarquín-Ramírez 2023) interpretiert, insofern er erstens die historisch angesichts kolonialer Matrizen der Macht marginalisierten Anderen anerkennt und ihnen eine Stimme in edukativen Prozessen verleiht, sodass andere und diverse Formen, soziale, ethische und epistemische Realitäten zu denken, möglich gemacht werden. Zweitens, insofern historisch geformte koloniale Beziehungsnetze zugunsten kollektiver und kommunaler Beziehungsformen herausgefordert werden, welche stets eng mit ihrem Territorium und sozialen Kämpfen um antikolonialen Widerstand verbunden sind. Drittens repräsentiert der Plan einen kritischen Gegenentwurf zum bundesstaatlichen interkulturellen Bildungsprogramm, welcher auch durch die bereits angeführten Bildungsprojekte manifestiert wird. Viertens, und abschließend, kann der PTEO als wichtiges Instrument verstanden werden, welches „[...] Risse im kolonialen Welt-System Mexikos öffnet, dekoloniale Aufstände fördert, die traditionelle akademische Logik und Rationalität in Frage stellt, andere Imaginationen aufwirft und den Bildungsprozess aus sozialem und politischem Handeln, aus dem Dialog mit den Gemeinschaften und mit den zum Schweigen gebrachten Stimmen konstruiert“ (Díez-Gutiérrez und Jarquín-Ramírez 2023:151).<sup>107</sup> Ein alternatives Imaginäres der Bildung steht somit im Vordergrund eines holistischen kommunalen Bildungsansatzes, der sich im PTEO manifestiert, welcher den epistemischen Widerstand alltäglicher kommunaler Praktiken zum Mittelpunkt einer antikolonialen Pädagogik macht, die sich von der Vorschul- bis zur universitären Bildung durchzieht.

Zusammenfassend kann also davon gesprochen werden, dass die hier angeführten kommunalen Bildungsprozesse sich durch verschiedene konzeptuelle Gemeinsamkeiten auszeichnen. Sie stellen den historischen Rahmen dar, welcher es erlaubt, die Gründungsgeschichte der UACO innerhalb einer langen kommunalen Bildungshistorie verstehen, die hier cursorisch dargestellt wurde. Die Bildungsprojekte zeichnen sich durch eine Heterogenität aus, insofern sie sich zwar alle um

---

<sup>106</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] recuperando los conocimientos, los saberes pedagógicos y comunitarios, a través de la construcción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral de los niños, jóvenes y adultos“.

<sup>107</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] abriendo grietas en el sistema-mundo colonial de México, promoviendo insurgencias decoloniales, cuestionando la lógica y la racionalidad academicista tradicional, planteando imaginarios otros, construyendo el proceso educativo desde la acción social y política, desde el diálogo con las comunidades y con las voces silenciadas“.

Comunalidad als zentrales Konzept formen, sich nicht zuletzt aber aufgrund der unterschiedlichen Bildungsniveaus und der daraus resultierenden Ansprüche auf jeweils unterschiedliche Ziele konzentrieren. Dennoch lassen sich nach Maldonado Alavarado (2016:48) einige zentrale Charakteristiken identifizieren, welche als Gemeinsamkeiten bezeichnet werden können: Erstens, die Artikulation von Wissen auf der Grundlage von lokalen und regionalen Erfahrungen, zweitens, die Forschung als pädagogische Achse, drittens, die Philosophie der Comunalidad als Horizont, viertens die Beteiligung der Gemeinschaft am Lernprozess, fünftens, die umfassende Verwendung indigener Sprachen, sechstens, ein adäquater Lehrplan, welcher die lokale Realität abbildet, und siebtens die Zusammenarbeit mit Lehrer\*innen, welche, anstelle zu lehren, helfen, zu lernen. Insgesamt stehen hier aufgrund des kommunalen Ansatzes die Autonomie und Heterogenität der Bildungsprogramme im Vordergrund, welche sich stets innerhalb der jeweiligen Gemeinden in ihren partikularen Prozessen vollziehen.

### 7.2.3. Die komplexe Gründungsgeschichte der UACO zwischen Landes- und indigener Kommunalpolitik

Die Gründungsgeschichte der UACO kann ohne die kommunale Bildung, auf dessen langjährigen Bestrebungen sie fußt, nicht verstanden werden. Sie geht aus mehrjährigen Anstrengungen hervor, eine weitere Option kommunaler universitärer Bildung zu etablieren. Zunächst lässt sich die UACO auf Bestrebungen zurückführen, *Educación Comunal* (dt. kommunale Bildung) an der *Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca* (dt. Autonome Universität Benito Juárez Oaxacas, im Folgenden: UABJO) als Licenciatura, *Maestría*<sup>108</sup> und Diplom zu etablieren, beginnend im Jahr 2016 unter der Federführung von Jaime Martínez Luna, und damit die staatliche Anerkennung und Institutionalisierung kommunaler Bildungsprozesse weiter voranzutreiben.<sup>109</sup> Aus dem Kontext universitärer Streiks an der UABJO, welche dieses Projekt, dessen Anliegen die Stärkung kommunaler Bildungsprozesse war, und den damit einhergehenden Verzögerungen, erwuchs schließlich eine politische Initiative zur Gründung einer eigenständigen Universität, welche von verschiedenen Landtagsabgeordneten des Bundesstaats Oaxaca unterstützt wurde. Nachdem am 6. August 2019 die Initiative im Landestag vorgestellt wird, erfolgt die notwendige Zustimmung zur Universitätsgründung am 15. Jänner 2020, in einem ungewöhnlich schnellen Verfahren, und wird am 20. April 2020 per Landesgesetz veröffentlicht.

---

<sup>108</sup> Die Maestría stellt den der Licenciatura folgenden Hochschulbildungsgrad dar.

<sup>109</sup> Dabei ist festzuhalten, dass die UABJO eine bereits seit Anfang des 19. Jahrhunderts bestehende universitäre Bildungseinrichtung ist, welche keine explizite Anbindung an soziale und politische Bewegungen um Comunalidad hat.

Im Ersten Universitätsgesetz<sup>110</sup> festgehalten wurde schließlich der Auftrag der Universität, welcher darin besteht, „[...]

- I. Bereitstellung von Hochschul- und Postgraduiertenkursen, Weiterbildungs- und Spezialisierungskursen in schulischen und außerschulischen Modalitäten, die Fachleute mit kultureller und kommunaler Sensibilität und Wissen ausbilden;
- II. Die Organisation und Entwicklung von Forschungstätigkeiten und kommunalen, humanistischen und wissenschaftlichen Projekten, vor allem unter Berücksichtigung der kommunalen, regionalen, staatlichen oder nationalen Probleme und in Beziehung zu den Bedingungen der sozialen und historischen kulturellen Entwicklung; und
- III. Die kommunale Kultur und das kommunale Wissen zu bewahren, zu fördern, zu verbreiten und zu vermehren“ (Gobierno Constitucional del Estado de Oaxaca 2020:2).<sup>111</sup>

Das Erste Universitätsgesetz charakterisiert eine Universität, welche sich zentral um die *Comunidad*, ihre Organisationsformen und ihr Wissen zentriert und diese als wesentlichen Bestandteil einer indigenen Identität versteht. Dabei ist hervorzuheben, dass der UACO als Institution eine Autonomie eingeräumt wurde, ihre Studiengänge und Forschungsaktivitäten frei zu gestalten und zu realisieren, und entsprechende akademische und innerhalb des mexikanischen Bildungssystems anerkannte Titel für diese Aktivitäten auszustellen.

Im Lichte der indigenen Kommunalpolitik der UyC und der kommunalen Organisation ist die Organisationsform der UACO zu verstehen. Das zentrale Organ der Universität stellt, analog zur *Asamblea Comunitaria*, der sogenannte *Consejo Académico* (dt. akademischer Rat) dar, welcher aus entsandten Mitgliedern der jeweiligen 16 CUCs besteht. Sie repräsentieren die 1200 Studierenden der UACO und zudem die jeweiligen akademischen Mitglieder der CUCs. Um die Organisationsstruktur zu verstehen, muss jedoch zunächst ausgeführt werden, welche Bedeutung die *Centros Universitarios Comunes* in der universitären Struktur haben und wie sich diese konstituieren.

Während die Gründung der UACO als Institution ein landespolitischer Prozess ist, charakterisiert sich durch die Gründung der CUCs, welche für Planung und Durchführung der jeweiligen Studiengänge verantwortlich sind und damit das Herzstück der UACO darstellen, die enge Verbindung

---

<sup>110</sup> Im Folgenden wird Gobierno Constitucional del Estado de Oaxaca (2020) als Erstes Universitätsgesetz bezeichnet.

<sup>111</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...]

I. Impartir la educación superior de licenciatura y de posgrado, cursos de actualización y especialización, en sus modalidades escolar y extraescolar, formando profesionales con sensibilidad y conocimientos culturales y comunitarios;

II. Organizar y desarrollar actividades de investigación y proyectos comunitarios, humanísticos y científicos, en atención, primordialmente, a los problemas de la comunidad; así como regional, estatal o nacional y en relación con las condiciones del desenvolvimiento cultural social e histórico; y

III. Preservar, promover, difundir y acrecentar la cultura y los conocimientos comunitarios“.

zur indigen geprägten Kommunalpolitik und zu den Gemeinden. Die universitären Zentren zeichnen sich dadurch aus, dass ihnen bereits Prozesse kommunale indigener Bildung vorausgehen, und zudem durch eine historische Organisationsgeschichte lokaler Gruppen, welche für die Gründung der CUCs verantwortlich sind. Es gilt hervorzuheben, dass die Gründung eines CUCs nicht vorrangig ein universitärer Prozess ist, sondern vielmehr ein kommunalpolitischer, insofern es zunächst die Zustimmung des Asamblea Comunitaria und der lokalen Autoritäten bedarf, welche die das zentrale Organ der indigenen Kommunalpolitik darstellen und diese repräsentieren. Die CUCs der UACO sind somit per universitärer Organisationsbestimmungen ein Teil der Kommunalpolitik der UyC in Oaxaca und eng mit den partikulären Gebräuchen der jeweiligen Gemeinden verbunden.



Abbildung 8: Darstellung aller Centros Universitarios Comunes der Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca auf einer Karte des Bundesstaats Oaxaca, unterteilt in geographische Regionen. Das im folgenden Unterkapitel dargestellte CUC Guelatao ist mithilfe einer Stecknadel und der Nummer 01 markiert.<sup>112</sup>

In dem Gründungsgesetz ist vorgesehen, dass die Rektor\*in der Universität über ebenjenen akademischen Rat bestimmt wird, wobei Mitglieder nebst der kommunalen Arbeit und der Verbindung zum Bundesstaat Oaxaca auch einen universitären Titel zumindest auf Niveau der Licenciatura vorweisen müssen, was ein auf akademischen Logiken der Validierung des Wissens basierender Exklusionsmechanismus ist. Während dem akademischen Rat vielfältige Aufgaben zufallen, steht jedoch im Vordergrund, dass er über das Recht verfügt, die Rektor\*in der Universität zu benennen. Mit anderen Worten, das Erste Universitätsgesetz sichert der UACO eine vollständige

<sup>112</sup> Von der UACO mit Dank als internes Dokument zur Verfügung gestellt.

Autonomie zu, welche sich über ein akademisches Gremium manifestiert, zusammengestellt aus Mitgliedern des akademischen Rats der sechzehn unterschiedlichen CUCs, welche die UACO repräsentieren. Nebst einer curricularen Autonomie der einzelnen CUCs in der Gestaltung ihrer Studienpläne,<sup>113</sup> gilt es die Ernennung des Universitätsrektors durch das akademische Gremium hervorzuheben. Mit dem 15. August 2020 konstituiert sich das akademische Gremium, um am 01. September 2020 Jaime Martínez Luna zum Rektor zu ernennen und offiziell den Betrieb der Universität aufzunehmen.

Die gegenwärtige Situation der UACO sieht sich jedoch von einer Rücknahme des Ersten Universitätsgesetzes aufgrund eines Beschlusses des *Suprema Corte de Justicia de la Nación* (dt. Oberster Gerichtshof der Nation; im Folgenden: SCJN) geprägt, und der damit einhergehenden Außerkraftsetzung des Gesetzes. Mittlerweile existiert ein neues Universitätsgesetz, welches der UACO nurmehr eine reduzierte Autonomie zusichert. Der Auslöser für diesen langwierigen und schwierigen Gerichtsprozess war eine Klage der *Comisión Nacional de los Derechos Humanos* (dt. Nationale Menschenrechtskommission, im Folgenden: CNDH) auf Verfassungswidrigkeit, insofern die in der Verfassung vorgeschriebene Konsultierung der indigenen Bevölkerung nicht geschehen sei.<sup>114</sup> In der Klage des CNHD angeführt werden das Recht auf eine vorhergehende, freie, kulturgerechte Konsultierung guten Glaubens der indigenen Völker und Gemeinden, das Recht auf die Selbstbestimmung indigener Völker und Gemeinden, das Recht auf Gleichheit und Nicht-Diskriminierung, wie das Recht auf Zugang zu öffentlichen Ämtern, die Freiheit der Arbeit und schließlich die Verpflichtung, die Menschenrechte zu respektieren, beschützen, und zu verbreiten. Dabei argumentieren sie wie folgt für die verfassungsmäßige Ungültigkeit des Universitätsgesetzes:

„Da es sich um eine Norm handelt, die sich auf die genannten Völker und Gemeinschaften auswirken könnte, war der Staat verpflichtet, sie vorher, frei, in Kenntnis der Sachlage, in kultureller Hinsicht adäquat und in gutem Glauben zu konsultieren; aus der Analyse des Gesetzgebungsverfahrens, das zu dem angefochtenen Dekret geführt hat, geht jedoch hervor, dass keine vorherige Konsultation durchgeführt wurde, die den genannten Parametern entsprach“ (Piedra Ibarra 2020:8).<sup>115</sup>

---

<sup>113</sup> Es gilt hervorzuheben, dass eine Vielzahl staatlicher indigener und interkultureller Universitäten nicht über die curriculare Autonomie verfügen, sondern von der SEP abhängig sind, welche die Studienpläne zumeist vorschreibt. Angesichts des Kontexts ist die Autonomie der UACO eine besondere Errungenschaft.

<sup>114</sup> Während die erhobene Klage sich auf verschiedene Gesetze berief, welche mit der Gründung der Universität verletzt worden seien, stand jedoch der zweite Artikel, Abschnitt B, Teil 2, der mexikanischen Verfassung im Vordergrund, welche das Recht auf eine Konsultierung der indigenen Bevölkerung vor der Realisierung von indigenen Bildungsprojekten festhält.

<sup>115</sup> Hierbei handelt es sich um ein internes und nicht öffentlich zugängliches Dokument. Herzlichen Dank an Benjamín Maldonado für die Bereitstellung des Dokuments. Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „Al tratarse de una norma susceptible de impactar o afectar a los pueblos y comunidades referidos, el Estado tenía la obligación de consultarles

In der Klage wird anerkannt, dass „[...] die Autonome Kommunale Universität Oaxacas sich zum Ziel gesetzt hat, das Wissen der Gemeinschaften zu schützen, zu sichern, zu bewahren und zu verbreiten, das nichts anderes ist als die Kosmvision und die Kultur der indigenen Völker und Gemeinschaften, die den Bundesstaat bewohnen, als ursprüngliche Art und Weise, das Leben zu verstehen und zu begreifen“ (Piedra Ibarra 2020:31),<sup>116</sup> wobei weiterführend argumentiert wird, dass die UACO als universitäre Institution einen weitreichenden Einfluss auf indigene und afro-mexikanische Gemeinden habe, auch weil sie die hauptsächlichen Adressat\*innen der konzeptualisierten Studiengänge seien, was eine Konsultierung dieser notwendig mache, die vor der Gründung der Universität jedoch nicht erfolgt sei. Aus dieser Klage ging schließlich ein Beschluss des SCJN hervor, welcher das Universitätsgesetz als nicht verfassungsgemäß erklären sollte (Pérez Dayán 2021).

Dies hatte zum Resultat, dass die *Comisiones Permanentes Unidas de Educación, Ciencias, Tecnología e Innovación; y de Presupuesto y Programación* (dt. Gemeinsame ständige Ausschüsse für Bildung, Wissenschaft, Technologie und Innovation sowie für Haushalt und Programmplanung) die geforderte Konsultierung zwischen Jänner und Februar 2023 durchführte, wobei „[...] mindestens 2100 Behörden, Vertreter [sic], Studenten [sic] und Angehörige von indigenen und afro-mexikanischen Völkern und Gemeinschaften [...]“ (Comisiones Permanentes Unidas de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación, y de Presupuesto y Programación 2023:15)<sup>117</sup> einbezogen wurden. Die Ergebnisse der Kommission, welches die Basis des neuen Universitätsgesetzes bilden sollten, zeigen eindeutig, dass innerhalb der befragten Gemeinden eine klare und einstimmige Befürwortung der Universität vorzufinden war. Das wurde insofern anerkannt, als dass die Forderung nach der UACO durch die indigenen Gemeinden vor Ort bestätigt wurde, als „[...] Akt der Anerkennung ihres Menschenrechts auf Bildung, insbesondere auf den Zugang zu höherer Bildung, sowie auf soziale Inklusion [...]“ (Comisiones Permanentes Unidas de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación, y de Presupuesto y Programación 2023:22–23).<sup>118</sup> Dementsprechend lassen sich im durch

---

de manera previa, libre, informada, culturalmente adecuada y de buena fe, sin embargo, del análisis del proceso legislativo que dio origen al decreto controvertido, se advierte que no se llevó a cabo una consulta previa que cumpliera con los parámetros señalados“.

<sup>116</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca busca proteger, salvaguardar, preservar y difundir el conocimiento comunitario, que no es otra cosa que la cosmovisión y cultura de los pueblos y comunidades indígenas que habitan en la entidad, como una forma originaria de entender y comprender la vida“.

<sup>117</sup> Hierbei handelt es sich um ein internes und nicht öffentlich zugängliches Dokument. Herzlichen Dank an Benjamín Maldonado für die Bereitstellung des Dokuments. Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] al menos 2100 autoridades, representantes, estudiantes y personas pertenecientes a los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanos [...]“.

<sup>118</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] acto de reconocimiento a su derecho humano a la educación especialmente el de acceso a la educación superior; así como de inclusión social [...]“.

die Kommission vorgeschlagenen neuen Universitätsgesetz nur geringfügige Änderungsvorschläge finden, welche das Erste Universitätsgesetz im Wesentlichen unangetastet lassen.

Nichtsdestotrotz beinhaltet das Zweite Universitätsgesetz,<sup>119</sup> welches aufgrund der Entscheidung des SCJN zu beschließen war, und durch den Landeskongress in Oaxaca de Juárez am 24. Februar 2024 verabschiedet wurde, drei wesentliche Änderungen: Erstens, dass die Universitätsrektor\*in durch die Landesgouverneur\*in ernannt wird, anstelle des akademischen Gremiums. Das bedeutet, dass die Universität auf verwaltungstechnischer Ebene nicht mehr autonom agiert, was eine deutliche Einschränkung der universitären Autonomie zur Folge hat, die als Forderung nicht nur durch die Konsultierung präsent war, sondern auch einen grundlegenden Bestandteil des Bildungskonzepts der Comunalidad darstellt. Zweitens wird der akademische Rat als zentrales Entscheidungsorgan der Universität nun nicht ausschließlich durch Repräsentant\*innen der CUCs zusammengesetzt, sondern zudem durch staatliche Funktionäre und unter der Voraussetzung eines akademischen Titels, mindestens eine Maestría, womit viele Expert\*innen in kommunalem Wissen ausgeschlossen werden. Drittens wird diese Einschränkung deutlich, wenn im Ersten Universitätsgesetz von der UACO als „[...] eine dezentralisierte staatliche Einrichtung mit voller Autonomie [...]“ (Gobierno Constitucional del Estado de Oaxaca 2020:2)<sup>120</sup> gesprochen wird, während das Zweite Universitätsgesetz nunmehr eine „[...] Autonomie der Verwaltung, Rechtspersönlichkeit und eigenes Vermögen, das dem Sekretariat für öffentliche Bildung von Oaxaca unterstellt ist“ (Gobierno Constitucional del Estado de Oaxaca 2024:2)<sup>121</sup> erklärt. Daraus ergibt sich zudem die Konsequenz, dass die UACO in der Studienplangestaltung nicht mehr autonom agieren kann, sondern von der SEP abhängig ist.

Der Beschluss des neuen Universitätsgesetzes rief einen starken Widerstand seitens der UACO hervor, welcher sich auf verschiedenen Ebenen äußerte. Ersten auf der institutionellen Ebene, welche am 15. Februar 2024 mit einer Pressemitteilung reagierte, die nicht nur die obig angeführten Punkte scharf kritisierte, sondern den Widerstand gegen das Zweite Universitätsgesetz ankündigte, das sie zu einer para-staatlichen Institution verwandle, insofern staatliche Funktionäre den Großteil der Kontrolle über die Universität übernehmen (Pérez Alfonso 2024). Festzuhalten ist zudem, dass der Konflikt um die fehlende Konsultierung auch über akademischer Machtlogiken zu verstehen ist, innerhalb derer sich die UACO trotz ihres alternativen Bildungsmodells bewegt. Der Vorwurf der fehlenden Konsultierung indigener Gemeinden bettet sich in Konzepte epistemischer Gewalt

---

<sup>119</sup> Hiermit sei Gobierno Constitucional de Oaxaca (2024) als Zweites Universitätsgesetz bezeichnet.

<sup>120</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] organismo descentralizado del Estado, dotada con plena autonomía [...]“.

<sup>121</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original „[...] autonomía de gestión, personalidad jurídica y patrimonio propio, sectorizado a la Secretaría de Educación Pública de Oaxaca“.

ein, insofern hier den staatlichen Organen eine privilegierte Rolle als einzige Institutionen, die eine solche Konsultierung durchführen könne, zugeschrieben wird. Dass der Gründung der jeweiligen CUCs nicht nur langjährige kommunale Bildungsprozesse vorhergehen und es Mitglieder der Gemeinde sind, welche sich ehrenamtlich für die Universität engagieren, und, dass die CUCs stets vom Asamblea Comunitaria, dem höchsten Entscheidungsorgan der Gemeinden, bestätigt werden müssen, wurde hingegen nicht berücksichtigt. Der SCJN entschied sich dazu, die epistemische Autorität indigener Gemeinden und ihrer politischen Organe nicht anzuerkennen und bettet sich damit in einen internen Kolonialismus ein.

Zweitens auf der Ebene der universitären Debattenkultur, welche sich in einem großen Zwiespalt befindet. Einerseits, und insbesondere auf Seite der Studierenden ist sie geprägt von einer starken Ablehnung und dem Aufruf zum Widerstand. So stellte eine Studentin fest, „die Frage, ob die indigenen Völker überhaupt eine Konsultierung der indigenen Völker wünschen, hat keiner gestellt“,<sup>122</sup> und kritisierte scharf, dass von Seiten der Universität ein Kompromiss eingegangen wurde. Andererseits dominiert auf Seite der universitären Funktionäre eine Kompromissbereitschaft, welche sich vor allem aus dem drohenden rückwirkenden Verlust der staatlichen Anerkennung aller durch die Universität ausgestellten akademischen Titel ergab. Dementsprechend wurde für eine zwischenzeitliche Kompromisslösung argumentiert, welche die staatliche Anerkennung der Universität erhält. Drittens auf Ebene der konkreten universitären Bildungspraxis, welche im folgenden Kapitel dargelegt werden soll.

#### 7.2.4.      Universitäre Bildung und akademische Wissensproduktion am Centro Universitario Comunal in Guelatao de Juárez

*„Die UACO ist das Ergebnis eines historischen Kampfes für die Betonung, Wertschätzung und Sichtbarkeit des überlieferten Wissens der indigenen Völker. [...] Sie basiert auf einer kollektiven Vision, sie basiert auf einem zentralen Kern, der die Gemeinschaft ist, und die Gemeinschaft ist das Kollektiv, und sie basiert auf ihrer Vision des Territoriums [...]“ (Gustavo López Mendoza, Direktor des CUC Guelatao de Juárez, Interview in: Delgado González 2022:121).<sup>123</sup>*

Das Centro Comunal Universitario in Guelatao de Juárez spiegelt die konzeptuell in den Universitätsgesetzen festgehaltenen kommunalen Bildungspraktiken in den praktischen Bemühungen

---

<sup>122</sup> Bei diesem Zitat handelt es sich um den Ausschnitt eines Interviews, welches ich mit einer Studierenden am 01. Juli 2024 in Guelatao de Juárez geführt habe.

<sup>123</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „La UACO es el resultado de una lucha histórica sobre la reivindicación y la valoración y la visibilidad sobre el conocimiento ancestral de los pueblos originarios. [...] Radica en la visión colectiva, radica en un núcleo central que es lo comunal y lo comunal es lo colectiva y se basa en su visión de territorio [...]“.

wider, akademische Wissenszentren und -logiken herausfordern. Zudem stellt seit dem 14. Februar 2024 den Hauptsitz der UACO dar. Sie verstehen die Universität als einen Ort, welcher „[...] nur einer der vielen Bereiche, in denen Wissen nicht vermittelt, sondern gefördert werden kann, ist“ (Vásquez García 2021:136).<sup>124</sup> Sie bieten dafür drei Licenciaturas an, in *Comunalidad, Educación Comunal* (dt. kommunale Bildung) und *Salud Integral Comunitaria* (dt. integrale kommunale Gesundheit), sowie eine Maestría in *Educación Comunal*.

Wichtig ist, hervorzuheben, dass der Unterricht auf einer zwei-wöchentlichen Basis an Wochenenden stattfindet, jeweils samstags und sonntags. Die Studierendenschaft des CUC ist fluktuierend und beläuft sich auf zwischen vierzig und fünfzig Studierenden, wobei ein Teil aus Guelatao de Juárez selbst stammt, insbesondere in den Licenciaturas machen die dort ansässigen Personen einen wesentlichen Anteil aus, zudem lassen sich auch einige Studierende finden, welche bis auf einige Ausnahmen aus der nahen Umgebung des Ortes stammen. Erwähnenswert ist, dass ein Großteil der Studierenden Teil einer indigenen Gemeinde ist, zumeist bereits über dreißig Jahre alt sind, und bereits ihre eigenen Erfahrungen mit der kommunalen Arbeit sammeln konnten. Dies ist allerdings keine notwendige Voraussetzung für die eine Inskription, die für die gesamte Öffentlichkeit zugänglich ist. Die institutionelle Vision der UACO, die darin besteht, die akademische Praxis erlebbar zu machen, und umgekehrt, die Wissenschaft zu einer gelebten Praxis zu machen, da die westliche koloniale Sichtweise die indigenen Bevölkerungsgruppen daran gehindert hat, die Perspektiven und Möglichkeiten ihres eigenen und ursprünglichen Denkens in der Tiefe zu erkennen, wird als antikoloniale und kommunale Bildung im CUC Guelatao umgesetzt.

Um die Bildungspraktiken des CUC zu verstehen, ist es jedoch zunächst notwendig, sich ihrer kommunalen universitären Organisation zu widmen, als erstes zentrales Element der universitären Praxis in Guelatao. Das höchste Entscheidungsorgan des CUC wird durch den *Asamblea Universitaria Comunal* (dt. kommunale universitäre Versammlung) repräsentiert, „[...] der sich aus Bürgern [sic] der Gemeindeversammlung, Studierenden der Licenciatura und Maestría des CUC, sowie Professoren [sic] und Verwaltungspersonal des CUC zusammensetzt“ (Delgado González 2022:124).<sup>125</sup> Das schließt daran an, dass die Gründung des CUC in Guelatao de Juárez durch zentrale Mitglieder der Gemeinde initiiert wurde. Die bereits beschriebenen Dynamiken kommunaler Versammlungen anrufend, liegt dahinter nicht nur die Intention einer engen Verbindung zwischen der universitären und kommunalen Gemeinschaft, sondern auch die grundlegende Idee, das CUC

---

<sup>124</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] es sólo uno de tantos espacios donde puede facilitarse – no darse – el conocimiento“.

<sup>125</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] que está formada por ciudadanos y ciudadanas de la asamblea general del municipio, por estudiantes de licenciatura y de maestría del CUC y por profesores y administrativos del mismo“.

als ein Ort des Servicio Comunitario zu verstehen, in diesem Falle, durch die Öffnung für Studierende verschiedenster Herkunft,<sup>126</sup> weiter gefasst als die konkrete Gemeinschaft in Guelatao de Juárez, als kommunale Wissensarbeit. Daraus ergibt sich eine enge organisatorische Verbindung mit der Gemeinde.

Das ruft die kommunale Arbeit an, welche unerlässlich für das Fortbestehen des CUC Guelatao ist. Ohne das Tequio der Beteiligten des CUC ist es nicht denkbar, dass der Unterricht an der UACO funktionieren kann. Zunächst ergibt sich das aus den Umständen, welche die Klage am SCJN hervorrief. Denn mit dieser Klage sollte nicht nur das Existenzrecht der Universität als solche in Frage gestellt werden, sondern es bewirkte auch, dass durch den Bundesstaat Oaxaca der Universität keinerlei finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt wurden. Erst nach dem Urteilsspruch und dem Beschluss des Zweiten Universitätsgesetzes wurden schließlich die finanziellen Mittel freigegeben. Mit Juli 2024 erreichten also die ersten finanziellen Mittel das CUC Guelatao de Juárez, was im Kontrast dazu steht, dass die Universität bereits seit vier Jahren voll und aktiv operiert. Zudem zählt sie bereits mit Absolvent\*innen ihrer Studiengänge. Einer der Gründe, welcher das ermöglichte, ist die Arbeit innerhalb einer reformulierten Tequios. Einfach gesagt, alle am CUC geleistete Arbeit geschieht ohne Vergütung, das betrifft sowohl die administrativen und organisatorischen wie auch den Lehrbetrieb. Hierbei kann jedoch nicht im klassischen Sinne von einem Tequio gesprochen werden, insofern es sich nicht um eine verpflichtende und einzufordernde Arbeit handelt, dennoch geschieht sie im Auftrag des Asamblea Comunitario und als Servicio Comunitario, und die beteiligten Personen finanzieren ihren Lebensunterhalt über andere Quellen, darunter etwa der Verkauf der Zeitschrift des CUC *Revista Guzío*, postdoktorale Stipendien oder mannigfaltige außeruniversitäre Arbeit.

Die universitäre Organisationspraxis zeichnet sich durch einen hohen Grad an Autonomie aus, insofern die Universität nur an die Entscheidungen der Gemeinde gebunden ist, und weder finanziell noch organisatorisch, jenseits der Anerkennung universitärer Titel, von staatlichen Mitteln abhängt. Diese Autonomie ist ein wesentlicher Bestandteil des Widerstands gegen den Beschluss des Zweiten Universitätsgesetz, nicht nur, insofern die Studienpläne, welche bereits beschlossen wurden, weiterhin in kompletter Autonomie und unter der freien Entscheidung des Asamblea Universitaria implementiert werden, was ist Kontrast zur beschränkten Autonomie des Zweiten Universitätsgesetzes steht, sondern auch, dass durch das CUC ein institutioneller Widerstand organisiert wird, welcher sich vor allem durch kommunale Foren und die Bestrebungen eines eigenen

---

<sup>126</sup> Das zeigte sich etwa dadurch, dass ich selbst, als Masterstudent der Universität Wien, die keinerlei institutionelle Verbindung mit der UACO hat, ohne jegliche Beschränkungen und sehr herzlich empfangen wurde.

formellen systematischen Dialoges der Universität mit den jeweiligen Gemeinden zwecks der Ausarbeitung eines alternativen Gesetzesentwurfes ausdrückt.

Das Konzept kommunaler Bildung als zweites zentrale Element bettet sich in die Konstruktion eines neuen Paradigmas um die „[...] transformative Populärwissenschaft [...]“ (Ramírez-Miranda und Altamirano 2024:152)<sup>127</sup> ein, welches sich nicht nur die autonome Organisationsform indigener Gemeinden zum Ausgangspunkt und in die universitäre Organisation implementiert, sondern die universitäre Bildung als ein Element der kommunalen und kollektiven Entwicklung der Gemeinden sieht. Das CUC ist ein Werkzeug, um die historisch marginalisierte Stellung indigener Weltanschauungen und deren Rechte nicht nur zu verstehen, sondern auch ebenjenes implizite Wissen durch einen anhaltenden Wissensdialog zu stärken. Der erste wesentlich Ankerpunkt der Universität besteht darin, dass sie keine eigenen Gebäude besitzt, sondern ihren Unterricht in öffentlichen Räumen oder den Gebäuden der Gemeinde abhält, darunter das *CineToo*, ein kommunales Kino, die Ludothek, der Sportplatz des Dorfes oder eines der wenigen Cafés des Ortes.<sup>128</sup> Der derzeitige Rektor der Universität, Rigoberto Vásquez García, formuliert, dass „hohe Investitionen in die Infrastruktur nicht notwendig sind, denn die Bildungsvorstellung ist in kommunale Räume integriert. Tequio ist die zentrale Achse für das Verständnis des Modells und seiner Funktionsweise“ (Vásquez García 2021:138).<sup>129</sup> Im Zentrum steht jedenfalls die Vision, dass die Gemeinschaft und ihre Praktiken das universitäre Klassenzimmer sind, oder mit anderen Worten, dass der Ort und seine Bewohner\*innen eine lebende Bibliothek darstellen, mit welcher die Universität und ihre Studierenden stets in Kontakt sind.

Der Unterricht wird in unterschiedlichen Formen konzeptualisiert, wobei eine zentrale Charakteristik ist, dass dieser allgemein gesprochen nicht von Lehrpersonen abgehalten wird, sondern von *Facilitadores de Conocimiento* (dt. Wissensvermittler\*innen), welchen zugeschrieben wird, *Poseedores de Conocimiento Comunal* (dt. Besitzer\*innen von kommunalem Wissen) zu sein. Diese Personen sind zumeist Teil der Gemeinde in Guelatao de Juárez oder in einigen wenigen Fällen auch Eingeladene, wobei wichtig ist, dass „[e]ducational facilitators [...] must demonstrate an understanding of the communal territory“ (Dornfeld 2023:35). Konkret heißt das, dass der Unterricht in Comunalidad nicht nur voraussetzt, Erfahrungen im Sistema de Cargos zu haben, und dementsprechend mit dem Tequio, sondern auch, die enge Verbindung mit dem kommunalen Territorium, welches

---

<sup>127</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] ciencia popular transformadora [...]“.

<sup>128</sup> In einem Gespräch vor Ort habe ich allerdings erfahren, dass die Regierung der staatlichen Finanzierung den Bau eines Campus zur Voraussetzung gemacht hat, welcher in Guelatao de Juárez gebaut werden soll. Bis dato existiert nur das entsprechende Grundstück, der Bau wurde noch nicht begonnen.

<sup>129</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[n]o necesita eleva inversión en infraestructura pues la propuesta está integrada en los espacios comunitarios. El tequio es un eje central en la comprensión del modelo y en su operación“.

Ausgangspunkt ebenjener Erfahrungen ist. Das durch die Wissensvermittler\*innen implementierte Bildungskonzept basiert jedoch nicht nur auf der bereits diskutierten Comunalidad, sondern auch auf der Idee der Dekolonialisierung der Bildung und einer Befreiungspädagogik.<sup>130</sup>



Abbildung 9: Die Ludothek in Guelatao de Juárez als Klassenraum des CUC mit allen Bachelorstudiengängen im Rahmen des Workshops "Siembra y Cosecha de Agua" (dt. Säen und Ernten von Wasser); Foto: Edna Roque.

Das ergibt sich aus der dialogischen Bildungsarbeit, wie sie sich durch kollaborative Lerntechniken ausdrückt, nicht nur innerhalb des klassischen Bildungskontextes innerhalb des Klassenzimmers, sondern zudem durch das Verständnis von Bildung als alltägliche kommunale Praxis, welche „[...] validate the knowledge of each participant [...]“ (Dornfeld 2023:47). In diesen Praktiken und in der Zentrierung der Comunalidad kann das kommunale Bildungskonzept als ein antikolonialer und epistemischer Widerstand verstanden werden, „[...] zur Einforderung von Rechten, die jahrhundertlang verweigert wurden, als notwendiges Instrument und Dimension der politischen Aktion und Praxis indigener und afro-mexikanischer Gemeinschaften“ (Ramírez-Miranda und Altamirano 2024:153),<sup>131</sup> da sie jene Stimmen, welche historisch keinen Platz in akademischen Diskursen gefunden haben, konkret den Stimmen der Gemeinde und ihrer Studierenden, den zentralen Platz in der Wissensproduktion einräumt.

---

<sup>130</sup> Diese wurde prominent vertreten durch den brasilianischen Pädagogen Paolo Freire. Insbesondere die Vorstellung der Bankiers-Erziehung reflektiert die Kritik einer Bildungsvorstellung, welche von der UACO und dem CUC aufgenommen wird. Diese versteht „[...] Erkenntnis [als] eine Gabe, die von denen, die sich selbst als Wissende betrachten, an die ausgeteilt wird, die sie als solche betrachten, die nichts wissen.“ (Freire 1970:59).

<sup>131</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] reivindicando derechos negados durante siglos y se considera una herramienta y dimensión necesaria de la acción y práctica política de las comunidades indígenas y afromexicanas“.

Das stimmt mit der curricularen Struktur des CUC überein, welches sich mit den zentralen Säulen der Comunalidad deckt und, wie bereits dargestellt, aus der kommunalen Territorialität, Organisation, Arbeit und Wohlergehen besteht. Diese curriculare Aufnahme geht jedoch weiter als die Einbettung dieser Konzepte in das Studiencurriculum. Vielmehr sind die Aktivitäten des CUC um die alltäglichen Praktiken der Comunalidad organisiert. Erstens bedeutet das, geplante Aktivitäten zu unterbrechen oder zu verschieben, wenn ein *Tequio* oder kollektive Festivitäten geplant sind, um diese als Teil der Gemeinschaft zu unterstützen. Als ein Teil der Ethik der Reziprozität verstanden, insofern die Wissenvermittler\*innen auf Basis des Tequios arbeiten, sind auch die Studierenden gefordert, jenseits ihrer Angehörigkeit zu Guelatao de Juárez, Verpflichtungen des Dienstes an der Gemeinschaft nachzukommen.

Ein Beispiel für die interkommunale Verbindung zwischen Gemeinden durch universitäre Tequios zeigte sich, als der *Comisario de Bienes Comunales* (dt. Kommissar für kommunale Güter) aus Capulálpam de Méndez eingeladen wurde, um von den dortigen Problematiken zu berichten. Er berichtete von dem langen Kampf des Ortes gegen den illegalen Bergbau, welcher dort von kanadischen Unternehmen betrieben wird.<sup>132</sup> Im Rahmen des langwierigen Protests gegen diese Praktiken entschlossen sich einige Comuneros, die dortigen Minen in Brand zu setzen und zu zerstören, was allerdings weitreichende Konsequenzen hatte, insofern damit eine bedeutende Menge des dortigen Waldes in Brand gesetzt wurde. Das Anliegen des *Comisarios* war hier also nicht nur, die Geschichte des Kampfes gegen den illegalen Bergbau zu teilen, sondern ebenso, um ein interkommunales Tequio zu beten, an die universitäre sowie kommunale Gemeinde gerichtet, welches die Aufforstung des Waldes zum Ziel hat. Darin zeigt sich, dass der Universität ebenso die vermittelnde Funktion im Dialog zwischen Gemeinden hinzukommt, nebst der Integration in die Praktiken der Comunalidad der eigenen Gemeinde.

Die Gemeinde als universitäres Klassenzimmer zu verstehen, hat unentwegte Konsequenzen auf die Form, in welcher der Unterricht abläuft. Klassische Unterrichtsformen im Seminarraum finden zwar auch statt, insbesondere dann, wenn es sich um konzeptuelle Einheiten handelt, dennoch steht im Vordergrund, den Unterricht in der Gemeinde abzuhalten. Insbesondere im Kontext der ruralen Bildung liegt ein besonderer Fokus auf dem Erlernen von Landwirtschaftstechniken mit niederschwelliger Reproduzierbarkeit durch die Studierenden,<sup>133</sup> auf dem interkommunalen Austausch, welcher sich sowohl durch die Einladung von Vortragenden als auch durch Exkursionen

---

<sup>132</sup> Eine ausführlichere Beschreibung dieser historischen und gegenwärtigen Prozesse findet sich bei Bartra (2020)

<sup>133</sup> Ich durfte an einem Workshop mit dem Titel *Siembra y Cosecha del Agua* (dt. Säen und Ernten von Wasser) teilnehmen, welcher sich das dringende Thema des Wassermangels zum Anlass genommen hat, um einfache Möglichkeiten aufzuzeigen, Wasserfilter herzustellen. In diesem Workshop hoben wir einen Graben und einen Brunnen für einen *Comunero* aus Guelatao de Juárez aus.

in nahegelegene Gemeinden realisiert, und zudem durch die Sichtbarmachung ihrer Aktivitäten durch verschiedene Veranstaltungen, darunter die *Feria de la Milpa* (dt. Feier der Maisfelder), welche auf die Bedeutung des sogenannten *maíz criollo* (dt. kreolischer Mais) und dessen Potenzial für die lokale Landwirtschaft hinwies (Delgado González 2022:123–25).

Das dritte zentrale Element ist die kommunale Forschung, welche am CUC in Guelatao geleistet wird. Diese wird primär als Systematisierung kommunalen Wissens verstanden und „[...] hat als Achse die Prämisse, dass Wissen historisch und kollektiv ist, dass es nicht einer Person gehört, sondern ein Reichtum von Jahren der Sammlung und Weitergabe, aber vor allem von Erfahrungen und der praktischen Umsetzung von Wissen ist“ (Delgado González 2024:17).<sup>134</sup> In dieser Form werden auch die Abschlussarbeiten der Studierenden konzeptualisiert, wobei der Ausgangspunkt ihre persönlichen Erfahrungen in ihrer Gemeinde sind, und die Systematisierung der dortigen kollektiven Denkprozesse im Vordergrund steht. Es bietet einen Raum, um gelebte Erfahrungen von Comunalidad zu reflektieren und dieses Wissen zu teilen. Eine der genutzten Techniken hierfür ist die Autoethnographie, welche die kommunalen Erfahrungen und Riten festhält (Dornfeld 2023:79–80). Eine weitere Möglichkeit, einen Abschluss am CUC zu erlangen, besteht in der Implementierung eines praktischen Projekts mit Fokus auf Comunalidad in der jeweiligen Gemeinde der Studierenden, was betont, dass die kommunale Forschungsarbeit eng mit dem Verständnis der Comunalidad als gelebter Praxis verbunden ist.

Die Systematisierung kommunaler Erfahrungen hat den Anspruch, einen Raum für die Reflexion der zentralen Bestandteile der Comunalidad zu bieten, nicht nur auf konzeptueller Ebene, sondern auch in ihrer konkreten Praxis, sei dies das Tequio oder kommunale Feiern. Die eigenen persönlichen Erfahrungen zum Ausgangspunkt zu machen, erwirkt eine Horizontalität der Wissensproduktion, insofern alle möglichen kommunalen Erfahrungen auch jenseits des lokalen Kontexts in Oaxaca anerkannt werde. Mit anderen Worten, „[...] jede Person, die Protagonist eines Prozesses ist, kann und soll über Werkzeuge verfügen, um ihre Erfahrung zu organisieren, und diese Werkzeuge können und sollen aus der Erfahrung selbst entwickelt werden“ (Martínez Luna 2020:335).<sup>135</sup> Hinter dieser Konzeption kommunaler Forschung steht die Idee des antikolonialen epistemischen Widerstands, welcher davon ausgeht, dass die indigene Bevölkerung in Bildungs- und wissenschaftlichen Wissensproduktionsprozessen keine Möglichkeit zur Partizipation hat und die Bekräftigung

---

<sup>134</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] tiene como eje la premisa que los saberes son históricos y colectivos, no pertenecen a una persona, sino que es un caudal de anos de recopilación y transmisión, pero sobre todo de vivencias y puestas en práctica de saberes“.

<sup>135</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] cada persona protagonista de un proceso puede y deberá contar con las herramientas ordenadoras de su experiencia, y éstas podrán y deberán ser diseñadas desde la experiencia misma“.

der konstitutiven Elemente der Geschichte und Identität der Gemeinden, die sich in ihrem kommunalen Leben finden (Delgado González 2024:17).

Die kommunale Forschung geschieht etwa über die Produktion kommunaler Texte, welche die Lebensgeschichten zentraler Mitglieder der Gemeinde nachzeichnen, insbesondere der älteren oder teilweise verstorbenen Generation, welche „[...] das Wissen wiederherstellt, das Familienmitglieder zu einem Thema haben, und es systematisiert“ (Delgado González 2024:19).<sup>136</sup> So etwa über die Rolle des Tequio, die Frauen in der Gemeinschaft, den Umgang mit Wasserknappheit, oder den möglichen Gebrauch von bestimmten *Quelites*<sup>137</sup> in der Landwirtschaft, um nur einige wenige Beispiele anzuführen. Diese Forschungsarbeit fordert den konkreten Kampf für die Rechte indigener Gemeinden und die Verbesserung ihrer Lebensbedingungen ein und steht damit im starken Kontrast zu klassischen sozialwissenschaftlichen Forschungsansätzen, welche sich viele Gemeinden in Oaxaca aufgrund des epistemischen Extraktivismus mittlerweile verweigern (Valladares 2021:18–19). Dabei sind folgende Elemente zentral, um kommunale Forschung zu betreiben:

„Als Antwort auf die Umkehrung dessen, was in einem Forschungsprozess geschieht, wird bei der Ordnung des Wissens zunächst unterschieden, wo es sich befindet, dann, wer dessen Boden bewohnt, um in einem dritten Moment zu erkennen, wie dieser Boden gemeinschaftlich bewohnt und reproduziert wird, was schließlich erlaubt, den Zweck zu erkennen, weswegen dieses Wissen das Universum bewohnt. Das heißt, dass das Wissen vom Realen und nicht von der Idee, von den Tatsachen und nicht vom Diskurs ausgeht“ (Martínez Luna 2020:335).<sup>138</sup>

Durch die enge Verbindung des CUC an die Gemeinde und deren kollektive Wissensproduktion wird hier nicht nur ein neues Verständnis zwischen universitärem und populärem Wissen geschaffen, vielmehr wird diese Unterscheidung dadurch, dass die Gemeinschaft und ihr alltäglichen Leben als zentraler universitärer Raum verstanden wird, aufgehoben. Das heißt jedoch keineswegs, dass die klassischen Formen akademischer Wissensproduktion nicht berücksichtigt werden, sondern sie werden vielmehr als einer von vielen Wegen betrachtet, um Wissen von Relevanz für die Gemeinschaft in „kommunalen Wissenskreisen“ (Delgado González 2024:19)<sup>139</sup> zu produzieren.

---

<sup>136</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] recupera el conocimiento que los familiares tienen sobre el tema que se sistematiza [...]“

<sup>137</sup> *Quelites* ist die mexikanische Bezeichnung für „[...] noncultivated but edible plants growing on a crop field [...]“ (Ebel u. a. 2024:1).

<sup>138</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „Respondiendo a la inversión de lo que sucede en un proceso de investigación, ordenar el conocimiento primero distingue el dónde está situado, luego el quién habita ese suelo, para, en un tercer momento, reconocer el cómo se habita y se reproduce comunalmente en ese suelo, permitiendo al final reconocer el para qué se habita ese universo. Es decir, se ordena el conocimiento partiendo de lo real no de la idea, de los hechos no del discurso“.

<sup>139</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] círculos de saberes comunales [...]“

Diese werden dann produktiv, wenn es sich um einen Wissensdialog zwischen lokalen und akademischen geprägten Wissensformen handelt, mit dem Anliegen zur Förderung des lokalen Wissens und Denkens (Vásquez García 2021:105). Mit anderen Worten, die Systematisierung kommunaler Erfahrungen, und die damit einhergehenden Entwicklung von theoretischen und methodologischen Konzepten bietet dementsprechend einen Rahmen dafür, „[...] die Themen anzusprechen, die uns [der Gemeinschaft; VK] wichtig sind, und gleichzeitig für epistemische Gerechtigkeit zu kämpfen“ (Delgado González 2024:18).<sup>140</sup>

Die kommunale Forschung geht von einem situierten Wissen aus, verknüpft mit dem Territorium, und der Anerkennung allen Wissens, was dort existiert und sich reproduziert, unter der Verpflichtung für eine Anerkennung der jeweiligen beteiligten Akteur\*innen. Das heißt, es wird von einer alltäglichen Forschungsarbeit aller Mitglieder der Gemeinde aufgrund ihres kommunalen Lebens ausgegangen, wobei dem CUC die akademische Aufgabe der Systematisierung zukommt, über den systematischen Wissensdialog zu einem kollektiven Nutzen, sei es zur Dokumentation der Lebensgebräuche der Gemeinde oder für die sozio-politische Organisation und die darin impliziten Kämpfe um Autonomie (Martínez Luna 2009:45). Dementsprechend fordert der Forschungsprozess den akademischen Individualismus heraus,<sup>141</sup> betont die Kollektivität der Wissensproduktion und stellt die Imagination und Utopie als Elemente der Forschung in den Vordergrund, insofern sie „[...] den daran beteiligten Subjekten erlauben, die Realität mit ihren eigenen Worten, in ihrer Sprache, in ihren Regionalismen zu benennen und zu organisieren und ihr eine schöpferische Kraft zu verleihen, [...] welche die Konstruktion einer wünschenswerten und möglichen Zukunft ermöglicht“ (Carmona u. a. 2022:87).<sup>142</sup> Die epistemologische Positionierung der kommunalen Forschung steht damit in der Anerkennung historisch marginalisierter Stimmen für eine kommunale Wissensproduktion und einen gerechten sozialen Wandel, welcher aus der Gemeinschaft mithilfe universitärer Strukturen zu induzieren ist.

Das Tequio kann als viertes und integratives Element des CUC Guelatao identifiziert werden, welches die kommunale universitäre Organisation, die kommunale Bildung und die kommunale Forschung verbindet. Zudem ist das Tequio das zentrale Bindeglied zwischen dem universitären Zentrum und der Gemeinde. Zunächst lassen sich die drei angeführten Elemente jeweils nicht ohne das Tequio verstehen. Erstens, da auf organisatorischer Ebene das Fortbestehen der CUC aufgrund

---

<sup>140</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] abordar los temas que nos interesan [la comunidad; VK] y a la vez luchar por las justicias epistémicas“.

<sup>141</sup> Julian Go (2020:94) legt dar, inwiefern das eine in den Sozialwissenschaften noch immer verbreite Vorstellung der Theorieproduktion ist.

<sup>142</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] permiten a los sujetos que participan en él nombrar y organizar la realidad con sus propias palabras, en su lengua, en sus regionalismos e imprimirle una potencia creativa que permite [...] la construcción de un futuro deseable y posible“.

der begrenzten finanziellen Ressourcen von einer Bereitschaft für ein intellektuelles Tequio seitens der kommunalen Wissensvermittler\*innen abhängig ist.

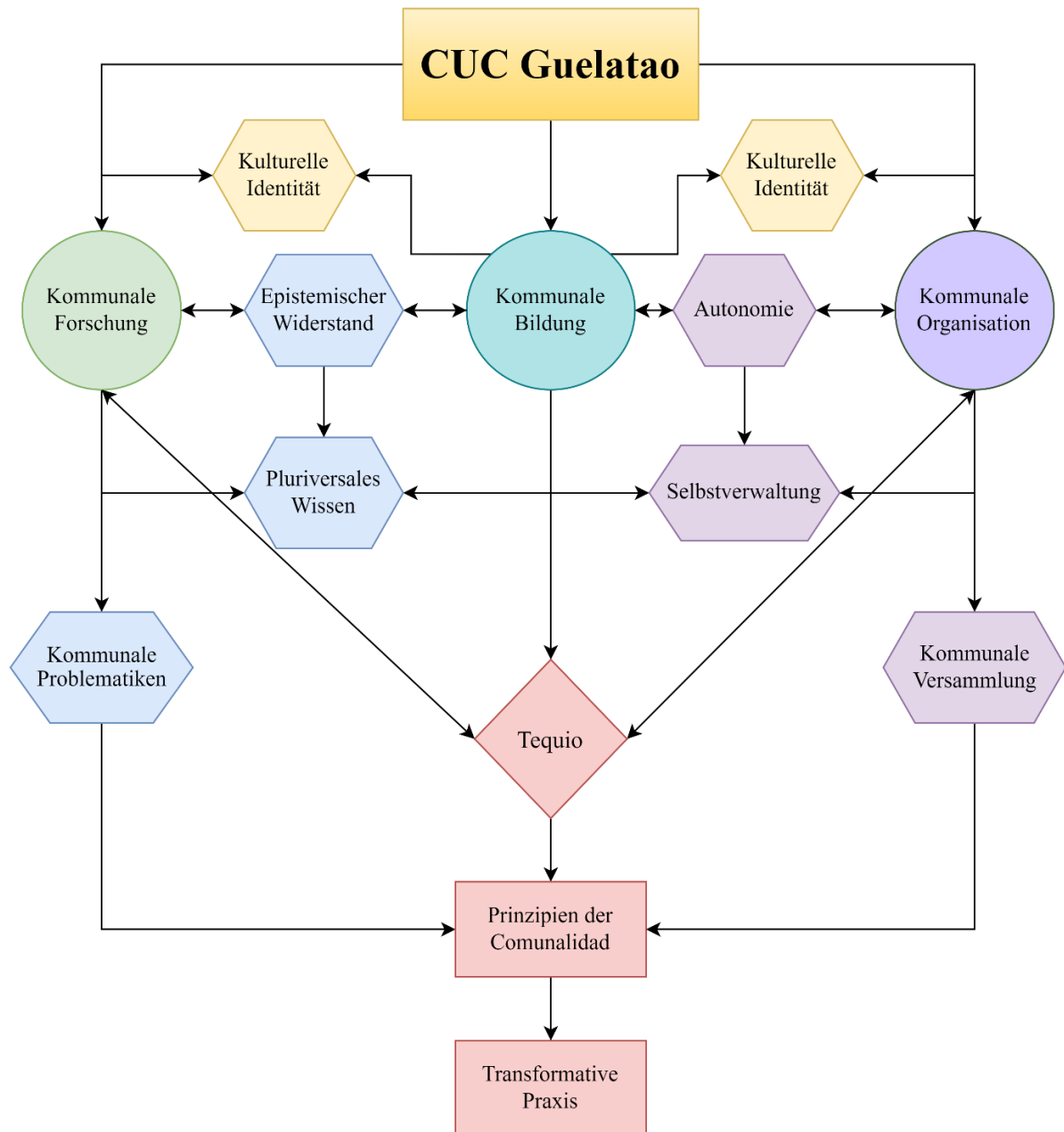


Abbildung 10: Diagramm zur Systematisierung der Bildungspraxis am CUC Guelatao der UACO; eigene Elaboration.

Zweitens und an den letzten Punkt anschließend, sind das geleistete Tequio und daraus resultierenden Erfahrungen mit dem kommunalen Leben eine wesentliche Voraussetzung dafür, als Wissensvermittler\*innen durch die Gemeinde und das CUC anerkannt zu werden.<sup>143</sup> Das Tequio ist also ein integraler Bestandteil des Bildungskonzepts, nachdem es zudem auch im Zentrum der

<sup>143</sup> Hier ist zudem anzuführen, dass aufgrund der Tatsache, dass die Wissensvermittler\*innen stets einen engen Bezug zu Guelatao haben müssen, diese Erfahrungen zumeist und insbesondere für alle Mitglieder der Gemeinde aus der indigenen Selbstregierung heraus bereits gegeben sind.

studentischen Verpflichtungen gegenüber der Gemeinde steht und insbesondere die auswärtige Studierendenschaft mit der lokalen Gemeinschaft verbindet. Drittens ist das akademische Anliegen des CUC, die kommunalen Erfahrungen, deren Ausgangspunkt zumeist das Tequio ist, kollektiv und für die Gemeinschaft zu systematisieren. Mit anderen Worten, ohne das Tequio als reziproke Unterstützung zwischen der lokalen und universitären Gemeinschaft, ist nicht nur das CUC Guelatao, sondern auch die UACO in ihrer Gesamtheit nicht zu verstehen.

Die ethnographische Arbeit zeigte jedoch auch die Herausforderungen, welchen das CUC gegenübersteht. Erstens liegt die Herausforderung in der stark beschränkten staatlichen Finanzierung, welche über das Tequio zwar kein Hindernis für den universitären Betrieb ist, aber dennoch in prekären akademischen Lebensumständen resultiert, die sich vor allem darin zeigen, dass die Mitglieder des CUC darauf angewiesen sind, ihren Lebensunterhalt anderweitig einzuwerben. Zudem äußert sich dies darin, dass die Ressourcen für studentische Stipendien begrenzt sind und nur für Studierende unter 28 Jahren des Masterstudiengangs ausgestellt werden können, das heißt, einem kleinen Teil der Studierendenschaft zugutekommen.

Zweitens ist das Interesse in Guelatao de Juárez bis dato begrenzt und nur durch einzelne Personengruppe vorhanden, während auch Vorbehalte gegenüber der Universität aufgebracht werden. Es sind sich nicht alle Mitglieder der Gemeinde über den Mehrwert des CUC einig. Einige der Bürger\*innen bringen sich sehr aktiv in das universitäre Projekt ein und stellen nicht nur ihre Kenntnisse, sondern auch ihren Grund für universitäre Zwecke zu Verfügung. Außerdem steht hierbei eine Sichtbarmachung dieser Aktivitäten in der Gemeinde im Vordergrund. Andere Bürger\*innen, welche nicht direkt in das Projekt involviert sind, führten in informellen Gesprächen allerdings an, dass sie keinen konkreten Mehrwert für die Gemeinde in dem Projekt sehen, insofern es keine konkreten Verbesserungen für das kommunale Leben darstellt.

Drittens ist die rezente Gründungsgeschichte auch ein Faktor dafür, dass die Anerkennung dieser Universität innerhalb der Gemeinde nur begrenzt vorhanden ist und andere Bildungsmöglichkeiten, die sich in der Umgebung finden lassen, wahrgenommen werden. In den Gesprächen mit den Einwohner\*innen wurde deutlich, dass viele Bürger\*innen aus Guelatao eine universitäre Ausbildung jenseits ihrer Gemeinde suchen, sei dies in der nahegelegenen UABJO in Ixtlán de Juárez, an einer anderen mexikanischen Bildungsinstitution oder mithin auch im Ausland. Die im vorherigen Kapitel dargelegten rechtlichen Schwierigkeiten und die Einschränkung der Autonomie resultieren zusätzlich in einer Skepsis gegenüber dem langfristigen Fortbestand des Projektes.

### 7.3. Universidad Campesina Indígena en Red, Zautla, Puebla

Die *Universidad Campesina Indígena en Red* (dt. Ländliche Indigene Universität im Netz) entsteht 1998 als ein Projekt in der Sierra Norte de Puebla, welches aus den langanhaltenden autonomen bildungspolitischen Bestrebungen des *Centro de Estudios para el Desarrollo Rural* (dt. Zentrum für Studien der ländlichen Entwicklung, im Folgenden: CESDER) hervorgeht. Die UCIREN beruft sich auf eine Tradition der Befreiungspädagogik und versucht, curriculare Alternativen zur staatlichen mexikanischen Hochschulbildung zu institutionalisieren (Sotomayor Flores 2021). Diese Universität, die ihren Sitz und Campus in Zautla hat, einem kleinen Dorf in der durch verschiedene indigene Gemeinden geprägten Bergregion Pueblas, stellt eines der ältesten und einflussreichsten Projekte autonomer und alternativer universitärer Bildung dar, welches sich selbstständig aus Kooperationen mit Nicht-Regierungs-Organisationen, der Durchführung von Studien und zu einem kleinen Teil aus Studiengebühren finanziert. Die Autonomie erlaubt es, eine „[...] eine epistemische, pädagogische, ethische und politische Position von und für das Gedeihen von Subjekten, die die etablierte Ordnung mit Projekten subvertieren, die Wege eines Guten Lebens bekräftigen“ (Hernández Loeza und Manjarrez Martínez 2016:266)<sup>144</sup> ins Zentrum zu rücken. Das heißt, es handelt sich um ein universitäres Projekt, welches als solches versucht, die traditionellen Logiken der akademischen Wissensproduktion herauszufordern. Ihr Selbstverständnis kreist um die Idee, einer *universidad que no es universidad, pero sí es... aunque quiere ser otra cosa* (dt. Universität, die keine Universität ist, aber doch eine ist... obwohl sie etwas anderes sein will),<sup>145</sup> als utopischer universitärer Raum, welcher sich an den Rändern der akademischen Wissenslogiken, aber dennoch innerhalb dieser bewegt.

Dekolonialisierungsprozesse der Bildung in Lateinamerika sind breit gestreut und unterschiedlich veranlagt, auch angesichts heterogener historischer Entwicklungen, die UCIREN stellt allerdings eines der Pionierbeispiele alternativer universitärer Bildung dar, gewissermaßen *avant la lettre*. Sie bettet sich in zu ihrer Gründungszeit bereits virulente Bewegungen ein, um indigene, ländliche und marginalisierte Gemeinschaften in den Fokus von horizontaler Wissensproduktion zu stellen, epistemischen Widerstand gegenüber bestehenden Bildungssysteme auszuüben und universitäre Strukturen zu transformieren. Sie bietet insofern eine Vergleichsfolie zur UACO, als dass sie sich als eines der älteren Beispiele indigener Hochschulbildung mit einer expliziten antikolonialen

---

<sup>144</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] una postura epistémica, pedagógica, ética y política desde y para el florecimiento de sujetos que subviertan el orden establecido con proyectos que afirmen modos de vida buena“.

<sup>145</sup> Dieses Verständnis war insbesondere bei meinem Aufenthalt an der Universität sehr präsent und ließ sich dort auf den verschiedenen Konferenzen, unter Studierenden und in ihren Publikationen finden.

Ausrichtung durch eine distinkte Geschichte auszeichnet, zudem durch ihre Referenzen auf die Befreiungspädagogik andere Schwerpunkte setzt, aber dennoch durch das Ziel, epistemische Unterdrückungen herauszufordern und indigene Wissensprozesse in das Zentrum der universitären Wissensproduktion zu stellen, mit dem ersten Fallbeispiel eint.

Die Bestrebungen, bestehende Strukturen herauszufordern, zeigen sich in der institutionellen Gestaltung der UCIRED. Als private Universität bietet sie vier Maestrias sowie ein Doktoratsstudium und eine Reihe weiterer Weiterbildungsmöglichkeiten an, welche allesamt durch die SEP akkreditiert sind, wobei die Erlangung des offiziellen Hochschulgrads keine Verpflichtung, sondern eine Option darstellt. Der Fokus der Universität liegt auf den Postgraduierten-Studiengängen, mit dem Hauptziel Bildungsarbeiter\*innen auszubilden, „[...] die in bäuerlichen und indigenen Gemeinschaften sowie in populären Vierteln der Stadt arbeiten“ (Berlanga Gallardo 2015:1).<sup>146</sup> Der Anspruch, eine andere Form universitärer Bildungs- und Forschungspraxis zu konstruieren, ergibt sich aus den historischen Bestrebungen des CESDER, eine Alternative den staatlichen indigenen Bildungspolitiken zu schaffen, welche die horizontale Wissensproduktion in *comunidades de aprendizaje* (dt. Lerngemeinschaften) bereits auf dem Sekundarschulniveau etabliert, mitsamt einer Vorstellung der kommunalen und ruralen Entwicklung, welche „[...] die Förderung von Maßnahmen zur Anhebung des Lebensstandards der Mitglieder der Gemeinschaft [...]“ (Gómez-Zepeda 2024:52)<sup>147</sup> zum Ziel hat. Die UCIRED bettet sich dementsprechend in ein größeres Projekt ein, welches nicht nur die traditionelle Sekundär- und Hochschulbildung hinterfragt, sondern vor allem an der Ausbildung kritischer Studierender interessiert ist, welche die vorherrschenden Tendenzen des neoliberalen Kapitalismus herausfordern und autonom die Mechanismen sozialer Ungleichheit und Prekarisierung adressieren.<sup>148</sup>

Die UCIRED ist also ein Beispiel, wie über die indigene Hochschulbildung nicht nur die universitäre Bildungs- und Forschungspraxis neu gedacht wird, sondern damit auch die Gesellschaftstransformation über kollektives und anhaltendes Lernen an Universitäten. Die Analyse der alternativen Bildungs- und Forschungspraxis an der UCIRED erfordert ein umfassendes Verständnis von vier zentralen Aspekten: Erstens die historische Entwicklung der Region, in der die Universität angesiedelt ist. Zweitens die Geschichte des CESDER, der Vorgängerinstitution, sowie der UCIRED. Drittens die epistemologischen und bildungspolitischen Positionen der UCIRED, die sich als

---

<sup>146</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] que trabajan en comunidades campesinas e indígenas y en colonias populares de la ciudad“.

<sup>147</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] de fomentar medidas que eleven el nivel de vida de los miembros de la comunidad [...]“.

<sup>148</sup> Die UCIRED bedient sehr stark kapitalismuskritische Diskurse, woraus einige ihrer zentralen epistemologischen Positionen hervorgehen (Palomeque 2022).

ethisch-politisches Projekt der Befreiungspädagogik verstehen. Viertens die konkrete universitäre Bildungspraxis. Diese wird ethnographisch dargestellt, basierend auf meiner Teilnahme an einem einwöchigen Sommerkurs im Sommersemester 2024, der für alle Postgraduierten verpflichtend ist. Während dieser Zeit hatte ich die Möglichkeit, mich in die UCIRED als Lerngemeinschaft zu integrieren, an Konferenzen, Preisverleihungen und Feiern teilzunehmen sowie an einem dreitägigen Workshop zum Theater der Unterdrückten (Boal 2011), der sich mit den Mechanismen der Unterdrückung an der UCIRED auseinandersetzte. Der Ausgangspunkt persönlicher Erfahrungen, im Dialog mit allen Teilnehmer\*innen des Sommerkurses, folgt der zentralen bildungspolitischen Position der UCIRED, dass die einzige kohärente Form, Lerngemeinschaften zu verstehen, darin besteht, diese zu fühlen, zu denken und zu kreieren (Casita Editorial Mitote-Zinería 2024).

### 7.3.1. Die Sozial- und Bildungsgeschichte der Sierra Norte de Puebla

Die UCIRED befindet sich in der Sierra Norte de Puebla, eine geographisch diverse und spärlich besiedelte Region des Bundesstaates Puebla, welche die aride Hochebene des mexikanischen Zentrallandes von der feuchten Golfküste trennt, und sich insbesondere durch die Präsenz der indigenen Gruppen Tepehua, Otomí, Nahuatl und Totonaco auszeichnet, mit einer entsprechenden linguistischen Vielfalt, nebst einer großen mestizischen Bevölkerung (Hernández Loeza und Manjarrez Martínez 2016). Diese Region, dementsprechend durch bedeutende indigene Bevölkerung charakterisiert, spielte in der historischen Entwicklung Mexikos als Route zwischen der Atlantikküste und Mexiko-Stadt eine wichtige Rolle, welche sie zu einem Kontaktpunkt unterschiedlicher Kulturen lassen werden sollte. Zudem zeichnet sie sich durch ihre besondere ökologische Diversität aus. In der Zeit des spanischen Vizekönigreichs war diese Region Teil der *repúblicas de indios* (dt. Indianer-Republiken), welche sich an der politischen Organisation der präkolonialen indigenen Regierung orientierte, deren Funktionen übernahm, und zudem über einen größeren Anteil indigener Personen verfügte, welche Ämter innehatten, die typischerweise von Spanier\*innen ausgeübt wurden. Insbesondere kooperationswillige indigene Adelige gelang hier trotz der sich stetig verringernden Anerkennung der indigene Bevölkerung ein sozialer Aufstieg (Zuckerhut 2016:176).

Mit der Unabhängigkeit sollte dies schließlich zu einem System des *Caciquismo* führen, beginnend mit der Ankunft der spanischsprachigen Bevölkerung bis zur ihren Dominanz in der Region, welche den Großteil der ökonomischen Aktivitäten der Region beinhaltete, vornehmlich den Tourismus und Kaffeeanbau (Zuckerhut 2016:126–27). Der *Caciquismo* bezieht sich auf die politische und ökonomische Kontrolle der indigenen Bevölkerung durch Kazik\*innen, wobei „[...] der Begriff Kazike [...] die Bedeutung eines politischen Führers oder lokalen Tyrannen [...]“ (Zuckerhut

2016:185) hat. Kazik\*innen stellten Mittelspersonen der spanischsprachigen Bevölkerung dar, welche die Agrarproduktion der ländlichen indigenen Bevölkerung kontrollierten, „[...] um kapitalistische Lebensweisen und Herrschaftsstrukturen durchzusetzen, aus dieser Arbeit persönlichen Nutzen zu ziehen und die Kontrolle über die Menschen und Ressourcen vor Ort auszuüben“ (Hernández Loeza und Manjarrez Martínez 2016:262).<sup>149</sup>

Die Sozialstruktur der Region ist dementsprechend durch starke Hierarchien gekennzeichnet, sowohl innerhalb der indigenen als auch zwischen indigener und spanischsprachiger Bevölkerung. Die staatlichen Modernisierungsprozesse der Region formten sowohl historisch als auch gegenwärtig ungleiche soziale Beziehungen angesichts eines internen Kolonialismus, welcher die indigene Bevölkerung zur Adaption an staatliche Visionen der modernisierenden Entwicklung zwang (Armenta und Carcaño 2021:180–81). Aus diesen Gegebenheiten sollte sich eine rurale Bevölkerung landloser Agrararbeiter\*innen und bäuerlicher Kleinproduzent\*innen formen, welche über unzureichende Mittel der Distribution ihrer Güter verfügten, und auf Kazik\*innen, Landbesitzer\*innen und Händler\*innen angewiesen waren und dies bis heute sind. Diese ungleichen sozialen Beziehungen festigte sich zudem über prädominante rassistische Narrative in der politischen Machtverteilung (Hernández 2018:112–13).

Die aktuelle Situation der ruralen Bevölkerung der Sierra Norte de Puebla, insbesondere in den überwiegend indigenen Gemeinden, ist von der historischen Entwicklung sozialer Ungleichheiten angesichts eines historischen Kolonialismus geprägt. Die ausbeuterischen Arbeitsbeziehungen halten an und werden mit der einem zunehmenden Extraktivismus der Region und territorialer Enteignung aufgrund vermeintlicher öffentlicher Interessen gepaart (Manriquez-Bucio, Orozco, und Urquijo Torres 2018). Unter den dringenden gegenwärtigen Problemen der Region lassen sich der Bergbau durch ausländische Unternehmen, das Fracking und der Bau von Kraftwerken finden, welche als Megaprojekte allesamt die ökologischen Grundpfeiler der Region bedrohen (Hernández 2018:123–27).

---

<sup>149</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] con el fin de imponer las formas de vida y las estructuras de dominación capitalista, obteniendo beneficios personales al realizar esta labor y ejerciendo control sobre las personas y recursos locales“.

Mit dieser Entwicklung ging auch ein starker Anstieg der Gewalt und Unsicherheit in der Region einher, die sich nicht zuletzt auch auf das Interesse der multinationalen Konzerne zurückführen lässt und zu Gewalt gegenüber indigenen Aktivst\*innen führte (Bastidas-Orrego u. a. 2019). Schließlich verbindet sich mit diesen Logiken, welche sich zwischen der staatlichen Modernisie-

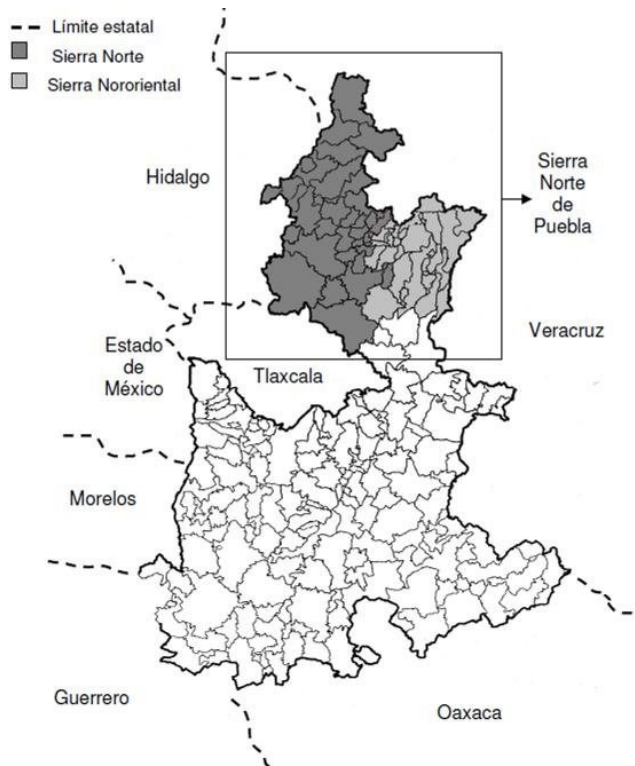


Abbildung 11: Karte des Bundesstaats Puebla mit einem Fokus auf die Sierra Norte de Puebla (Ferro, Wrigth Carr, und Contreras Soto 2012:74). Die gestrichelte Linie stellt die Grenzen der Landesstaaten dar.

rungsvision und den Dynamiken des neoliberalen Kapitalismus bewegen, eine fehlende Anerkennung der indigenen Lebensweisen, sowie ihrer ökonomischen Systeme, Produktionslogiken und Wissensformen, welche die Basis für verschiedene Widerstandsbewegungen in der Sierra Norte de Puebla sind. Dennoch muss betont werden, dass es sich hier um Megaprojekte handelt, welche die gesamte Bevölkerung der Region betreffen, sowohl überwiegend indigene als auch nicht-indigene Gemeinden. Nichtsdestotrotz ist in diesen Diskursen die Ethnizität der zentrale Mechanismus eines historischen Anspruchs auf das Territorium und die Selbstbestimmung (Manriquez-Bucio u. a. 2018:76–77).

Der Mangel an Bildungsmöglichkeiten ist eine der historischen Charakteristika der Region, zudem ist die staatliche Bildung bis dato stark durch ein Modell der Akkulturation geprägt, sodass die wenigen Studierenden, welche einen Bildungsweg der Sekundarstufe absolvieren, zumeist aus der Region auswandern. Weiters ist das staatliche Bildungssystem der Region, welches sich überwiegend an die mestizische Bevölkerung richtet, durch „[...] die Nichtanerkennung der Grundrechte als indigene Ethnien [...]“ (Hernández García 2012:124)<sup>150</sup> gekennzeichnet, mitsamt einer Abwertung indigener Kulturen, auch angesichts einer geringen Anzahl zweisprachiger Schulen, trotz der entsprechenden nationalstaatlichen Politiken. Insbesondere äußert sich dies in der Ignoranz gegenüber indigenen Sprachsystemen, überwiegend angesichts einer auferlegten Hispanisierung und spanischen Alphabetisierung (Acevedo Rodrigo 2011; Martín und Escalante Fernández 2017:357). Das bereits erwähnte sogenannte *indigene Problem* wurde in der Sierra Norte de Puebla als öffentlicher

<sup>150</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] no reconocer los derechos fundamentales como pueblos indígenas [...]“.

Diskurs auch nach der Abwendung von indigenistischen Bildungspolitiken auf realpolitischer Ebene thematisiert, was sich in auf *die Indigenen* ethnozentrierte Politiken mit einem Entwicklungsanspruch äußert. Das Resultat dieser Politiken, welche nur wenige Bildungsinstitutionen in der Region etablierten, war zudem eine starke Bildungsungleichheit, wobei mestizische Jugendliche mit den entsprechenden ökonomischen Möglichkeiten oftmals ihre Heimatsorte verließen, um andernorts ihre Sekundarbildung abschließen zu können (Hernández García 2012:123–24).

Mit anderen Worten, während die stark beschränkte Präsenz des Staates in der Region für die gesamte Bevölkerung der Region eine starke Auswirkung auf ihre Bildungsmöglichkeiten hat, sind diese Effekte nicht nur dahingehend ungleich, dass ökonomisch marginalisierte Gemeinden stärker betroffen sind, sondern auch, dass sich indigene Gemeinden über die Akkulturationsmechanismen in den Schulen einem Verlust ihrer Traditionen und Gebräuche gegenübergestellt sehen. Dementsprechend sind staatliche Angebote der höheren Bildung für die indigene Bevölkerung der Region oftmals keine viable Option, welche sich aufgrund der notwendigen studentischen Mobilität insbesondere ab der Hochschulbildung zudem zu einer ökonomischen Frage konvertiert, um die stark örtlich konzentrierten staatlichen Angebote des universitären Bildungsniveaus wahrzunehmen (Ramos Mancilla 2015:35–36).<sup>151</sup> Das macht die Bildungsgeschichte, im Vergleich zur kommunalen Bildung Oaxacas, nicht nur deutlich spärlicher im Sinne staatlicher Angebote, sondern auch stärker von nicht-staatlicher alternativer Bildung geprägt.

In der Region lassen sich verschiedene, überwiegend von der indigenen ländlichen Bevölkerung geprägte Bewegungen finden, welche den internen Kolonialismus herausfordern, wie er sich über Beziehungen zum Staat, den Caciquismo und innerhalb indigener Gemeinden zeigt, gepaart mit den dominanten Dynamiken des neoliberalen Kapitalismus, nicht zuletzt auch dank der relativen Isolation der Region angesichts fehlender Infrastruktur (Hernández 2018; Hernández Loeza 2019; Quintana 2017). In den antikolonialen Diskursen regionaler Bewegungen richtet sich dies überwiegend gegen sogenannte Megaprojekte, welche dort auch als *proyectos de muerte* (dt. Todesprojekte) bezeichnet werden, da sie die indigenen Lebensformen als auch die Ökosysteme der Region gefährden (Hernández 2018:111). Von einer großen überregionalen Bedeutung ist die landwirtschaftliche und indigene Genossenschaft *Cooperativa Agropecuaria Regional Tosepan Titaniske* (dt. Regionale Agrar- und Viehzuchtgenossenschaft Tosepan Titaniske, im Folgenden: Tosepan), welche 1977 in der Umgebung von Cuetzalan, einer stark durch die indigene Bevölkerung charakterisierte Gemeinde, durch eine Organisation der Landwirt\*innen als Reaktion auf eine übermäßige Anhebung

---

<sup>151</sup> Hier soll auf die bereits in Kapitel 7.2.2 angeführte Lücke zwischen indigener Primar- und Sekundarbildung verwiesen werden, welche den Kontext für diese Problematik bietet.

der Grundsteuer entsteht, mit dem Ziel, den landwirtschaftlichen Caciquismo zu überwinden und zunächst den Kaffeeanbau, dann aber auch Kunsthandwerksprodukte ohne Zwischenhändler\*innen zu vermarkten (Zuckerhut 2016:222–27).

Im Laufe der Zeit sollte sich dieses Projekt, welches hier nur beispielhaft angeführt wird, auf weitere Tätigkeitsbereiche ausbreiten, darunter etwa die Erschaffung einer kommunalen Bank für das Gemeinwohl, kommunaler Bildungsmöglichkeiten oder den kommunalen Tourismus unter einem Verständnis der Genossenschaft als Dienst an der Gemeinschaft. Heutzutage sind 34.000 Haushalte Mitglieder in der Genossenschaft (Ayvar Acosta 2022:8). Ein weiteres Projekt, welches angesichts indigener und antikolonialer Widerstandsbewegungen entsteht, ist die *Organización Independiente Totonaca* (dt. Unabhängige Totonakische Organisation, im Folgenden: OIT), die 1989 in Huehuetla gegründet wird. Sie beruft sich auf die Bemühungen von *Tosepan*, strebt aber zudem den „[...] der organisierte Kampf gegen die Bedingungen, die die Armut der einheimischen Bevölkerung ermöglicht haben [...]“ (Hernández García 2012:35)<sup>152</sup> an, insbesondere über die Erlangung einer politischen Macht auf Ebene der Gemeinden, was von 1990 bis 1999 auch gelingen sollte. Tosepan kann als einer der Auslöser von Bewegungen wie OIT beschrieben werden, welchen es gelingt, eine indigene Gemeinderegierung zu formen, die sich insbesondere über die Unzufriedenheit mit den bisherigen Politiken und einen ethnischen Widerstand definiert.

### 7.3.2. Die Entstehungsgeschichte der Universität

Innerhalb dieses sozialen und politischen Kontextes entsteht zunächst das CESDER als ein Zusammenschluss verschiedener Forscher- und Volksbildner\*innen, welche ab den 1970er Jahren in der Region der Sierra Norte de Puebla an unterschiedlichen Orten Bildungsprojekte vorantrieben. Den entscheidenden Anstoßpunkt sollte der Auftrag an die beteiligten Personen durch die Gemeinde seien, staatliche *Telesecundarias* zu organisieren, namentlich 1979 in San Miguel Tzinacapan und 1982 in Yahuitlalpan. Diese Telesecundarias sollten zwar staatlich angebunden sein, aber einen starken Schwerpunkt auf den engen Bezug zu den jeweiligen Gemeinden unter dem Prinzip einer dialogischen Bildung in kollektiven Lerngemeinschaften legen, welche die indigene Sprache und das indigene Wissen stärken (Hernández Loeza 2014:49–50).

Das CESDER als autonome Organisation nimmt seine Arbeit 1984 in Zautla auf, mit dem Ziel der kommunalen Entwicklung über bildungspolitische Prozesse, welche sich insbesondere auf die Lebensmittelproduktion, autonome Ökonomien, kommunale Organisation und kommunales

---

<sup>152</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] la lucha organizada para combatir las condiciones que han hecho posible la pobreza de la población indígena [...]“.

Wohlergehen bezogen.<sup>153</sup> Das CESDER eröffnet 1986 einen Bachillerato, welcher die Vorstellung weiterverfolgt, Jugendliche zu zentralen Akteur\*innen der kommunalen Arbeits- und Organisationsprozesse herauszubilden, was, trotz anfänglicher Schwierigkeiten einer Akzeptanz von Bildung, aufgrund der nicht in der Region beheimatete Lehrer\*innen, was weitestgehend alle beteiligten Personen des CESDER darstellte, oder durch Gerüchte von Kindesmisshandlung, welche auch eine Reflexion der politischen Interessenslagen der Region waren, insofern Zautla ein durch die politische Partei *Partido Revolucionario Institucional* (dt. Partei der institutionalisierten Revolution, im Folgenden: PRI) dominiertes politisches Zentrum der Region war, ein bis in das Jahr 2000 andauerndes Projekt sein sollte.

Die Idee des Bachillerato war es, mündige soziale Subjekte auszubilden, die kommunale Projekte des Guten Lebens vorantreiben und zudem über die technischen Kapazitäten verfügen, welche die Verbesserung der lokalen Lebensumstände ermöglichen, nebst der Implementierung eines kommunalen Modus der Aktionsforschung unter den Schüler\*innen (Velasco Cruz 2016:186–89).<sup>154</sup> Mit der Telesecundaria und dem Bachillerato wurde so in der Region nicht nur ein Weg Jugendlicher zum Zugang zur universitären Bildung geschaffen, sondern auch ein langfristiger Wandel des Bildungssystems, insofern die Sekundarbildung bereits die Ausbildung von Lehrer\*innen erlaubte, die nun die oftmals desinteressierten staatlichen Lehrkräfte, welche aus anderen Regionen stammten und oftmals nicht zum Unterricht erschienen, ersetzen konnten (Hernández Loeza 2014:56).<sup>155</sup>

Die Hochschulbildung schließt an den Gedanken des Bachillerato an und sollte die Möglichkeit für insbesondere die Absolvent\*innen des CESDER darstellen, einen universitären Abschluss zu erlangen. Die Idee für eine Licenciatura entstand 1989 aus dem Gedanken, „[...] eine Licenciatura auf dem Land, für die Bäuer\*innen [...]“ (Salom 2009:84)<sup>156</sup> zu eröffnen, welche noch im selben Jahr unter dem Titel *Planeación del Desarrollo Rural* (dt. Planung der ruralen Entwicklung) mit ihrer ersten Generation am erworbenen Campus auf einem ehemaligen Landgut in Zautla ihren Unterricht aufnimmt und im darauffolgenden Jahr auch ihre offizielle Akkreditierung als staatlich anerkannter Studiengang erhält. Dieser Pionierstudiengang indigener Hochschulbildung, welcher die

---

<sup>153</sup> Mittlerweile hat sich die Position des CESDER von dem Begriff der Entwicklung entfernt und betont stärker die Bedeutung eines *Guten Lebens*: „Today we know that development does not improve life, and that poverty in the region is fundamentally material, not human, not cultural, not spiritual, so we do not talk of development but of a good life, the forms of life that the people have here, which we have learned about, we the promoters, educators and teachers“ (Aguirre Pérez und Aguilar Hernández 2011:171).

<sup>154</sup> Einen Überblick über das curriculare Modell des Bachillerato, welches sich insbesondere über die Rolle der Bildung und der Verbindung mit den lokalen Gemeinden auszeichnet, bieten unter anderem Velasco Cruz (2016:184-189) und Gómez Zepeda (2024).

<sup>155</sup> Siehe Dietz (2019) bezüglich der staatlichen Bildungspolitik, welche starke Konsequenzen auf die Qualität des Unterrichts aufgrund einer regionalen Entwurzelung hatte.

<sup>156</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] una licenciatura en el campo, para los campesinos [...]“.

prominente Erhebung des EZLN prädatiert und sich vor dem staatlichen Diskurs um interkulturelle Universitäten verortet, entsteht als einer der ersten dezidiert an die indigene Bevölkerung gerichteten Studiengänge in Mexiko.

1998 sollte mit der Intention eines generationellen Wechsels aus der Licenciatura des CESDER, welche nun der zentrale Aufgabenbereich des Zentrums war, die UCIRED hervorgehen, die nun die Organisation und Durchführung des Studiengangs übernimmt und auf den Arbeiten des CESDER fundamental aufbaut (García Navarro 2016:7). Mit dem anhaltenden Gedanken, weitere Hochschulbildung für die Absolvent\*innen der Licenciatura anzubieten, erfolgt ab 2009 schließlich die Etablierung von Postgraduiertenstudiengängen, welche insbesondere auf die Ausbildung von Lehrer\*innen zielen, zunächst eine Maestría in *Pedagogía del Sujeto y Práctica Narrativa* (dt. Pädagogik des Subjekts und erzählerische Praxis), worauf dann weitere Maestrias in *Prácticas Narrativas en la Educación y el Trabajo Comunitario* (dt. Narrative Praktiken in Bildung und Gemeinwesenarbeit), *Educación con Personas Jóvenes y Adultas* (dt. Bildung mit jungen Menschen und Erwachsenen), *Agroecología, Territorio y Soberanía Alimentaria* (dt. Agrarökologie, Territorium und Ernährungssouveränität) und ein Doktorat in *Pedagogía del Sujeto* (dt. Pädagogik des Subjekts) folgten.

Die Modalitäten der Studiengänge sind unterschiedlich, von durchgängigem Präsenzunterricht am Campus des CESDER bis hin zu vollständigen Online-Studiengängen, welche alle jedoch obligatorisch am Sommerkurs der Universität teilnehmen. Mittlerweile kann auch davon gesprochen werden, dass sich die Adressat\*innen der Studiengänge deutlich gewandelt haben, denn, waren es in den ersten Generationen noch überwiegend Absolvent\*innen des Licenciatura, sind es mittlerweile Studierende aus ganz Mexiko, ohne notwendigerweise eine starke Beziehung zu indigenen Gemeinden, welche an der UCIRED mit einem gewissen Renommee im Spektrum alternativer mexikanischer Universitäten studieren. Durch die Vielfalt an Postgraduiertenstudiengängen lässt sich dort der Fokus der Universität verorten.

Das CESDER wandelte sich zu einer Organisation, die sich nun zunehmend einer beratenden Rolle widmet, neben der Durchführung der Licenciatura, so unterstützen sie andere autonome Bildungsprojekte, etwa das *Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoiyom* (dt. Zentrum höherer indigener Studien, im Folgenden: CESIK) als Projekt des OIT, welches dank der Hilfe des CESDER einen Bachillerato mit Fokus auf „Traditionelle Medizin, Totonaca-Sprache, Geschichte auf der Grundlage der kommunalen Geschichte und der eigenen Kultur sowie anderer Kulturen,

Ethnolandbau, Informatik, nebst anderen Fächern [...]“ (Hernández García 2012:126)<sup>157</sup> etablieren konnte.

Insofern lässt sich in der Sierra Norte de Puebla ein wichtiges Netz kontrahegemonischer edukativer Projekte finden, in welches sich das CESDER und die UCIREN einfügen, zudem sind sie auch auf internationaler Ebene an der Kreation alternativer Bildungsprojekte beteiligt. Auch Tosepan wurde durch das CESDER unterstützt, genauso wie das ISIA. Während diese Unterstützungen teils kostenlos angeboten werden, entwickelte sich die Beratung von Regierungs- und Nicht-Regierungsorganisation zu einer wichtigen Einkommensquelle des CESDER, die dessen Fortbestand sicherte.<sup>158</sup> In einem ähnlichen Modus operiert auch die UCIREN, welche ihre laufenden Ausgaben jenseits der geringen Studiengebühren durch die Konsultation deckt. In der Gegenwart sind sowohl das CESDER als auch die UCIREN Teil der kollektiven Bewegungen antikolonialer Widerstände, etwa als Teil des *Consejo Tiyat Tlali*, welcher sich für die „[...] Verteidigung des Lebens und des Territoriums mit dem Ziel, Gemeinschaften in Widerstand gegen extraktivistische Projekte zu begleiten [...]“ (Hernández 2018:122),<sup>159</sup> einsetzt.

### 7.3.3. Epistemologische Rahmungen der Universität, „die keine Universität ist, aber doch eine ist, obwohl sie etwas anderes sein will...“

*„Wir sind nicht am Rande, wir sind nicht ‚draußen‘, in einer idealen Welt, in der Bildung anders realisiert wird: Wir sind hier und wir verkörpern in unserer Praxis den Widerspruch zwischen dem Fortbestehen des Gleichen und dem Beginn, eine andere Art der Bildung mit Gesten, Modi und Mechanismen zu bewohnen“ (Berlanga Gallardo 2015:10).<sup>160</sup>*

Die UCIREN lebt nicht nur von ihrer langen Bildungsgeschichte, sondern insbesondere von ihrer Vision der universitären Bildung, welche sich darauf stützt, Hochschulbildungssysteme zu „[...] brechen und subvertieren [...]“ (Berlanga Gallardo 2015:1),<sup>161</sup> ausgehend von einer Position am Rande ebenjener Systems. Die Ausrichtung der Universität sieht sich durch eine starke antikapitalistische Ausrichtung geprägt, welche sich den gegenwärtigen neoliberalen Tendenzen widersetzt,

---

<sup>157</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „medicina tradicional, lengua totonaca, historia a partir de la historia de la comunidad y de la cultura y las demás culturas, etnoagricultura, computación, entre otras materias [...]“

<sup>158</sup> Eine Auflistung der nationalen und internationalen Kooperationen des CESDER bietet Hernández Loeza (2014:56-57).

<sup>159</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] Defensa de la Vida y el Territorio, con el objetivo de acompañar a comunidades en resistencia contra estos proyectos extractivos [...]“.

<sup>160</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „No estamos al margen, no estamos ‚fuera de‘, en un mundo ideal en el que lo educativo se realice de otro modo: estamos aquí y encarnamos en nuestra práctica la contradicción entre seguir habitados de lo mismo y el empezar a habitar con gestos, modos y mecanismos otro modo de hacer lo educativo“.

<sup>161</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] romper y subvertir [...]“

insbesondere auf lokaler Ebene, wie es sich über eine starke Marginalisierung der indigenen Bevölkerung in der Sierra Norte de Puebla zeigt,<sup>162</sup> sowie als Konsequenz daraus dem neoliberalen Wandel der Hochschulbildung zu dem freireanischen Bankiers-Modell (Freire 1970; Palomeque 2022).

Der zentrale Kern der epistemologischen Rahmung der UCIRED liegt in dem Anspruch, die Universität als Sprungbrett dafür zu nutzen, kollektive Lerngemeinschaften zu bilden. Die Pädagogik der Unterdrückten stellt den zentralen theoretische Referenzpunkt der curricularen Entwicklung der Studiengänge dar, welche einerseits darauf abzielt, das subvertierende Potenziale der auszubildenden Subjekte zu erwecken, angesichts eines Schreies der Negation und der Alltäglichkeit des Widerstands (González Forster 2016:46–47; Holloway 2005, 2006:77–85). Andererseits, insofern alle Studiengänge, wie der Modulplan der Maestría in Pedagogía del Sujeto y Prácticas Narrativas formuliert, „[...] ein lebendiges, aktuelles Projekt: einen offenen Raum für die Produktion von Gedanken, die die pädagogische Praxis durch Aktion-Reflexion-Transformation neu definieren“ (Universidad Campesina Indígena en Red 2021:5)<sup>163</sup> schaffen, das heißt nicht nur als reziproke und dialogische Prozesse, sondern auch im konkreten Anliegen der sozialen Transformation. So formulieren die Gründer\*innen des CESDER,

„[...] we consider it essential that any educational activity performed with the subjects, youth or adults, has the effect of or results in the production of benefits that serve to improve the most basic needs of the participants, whether for food, clothing, shelter, or health, to name just a few“ (Aguirre Pérez und Aguilar Hernández 2011:172).

Die freireanische Befreiungspädagogik rückt das Anliegen der sozialen Transformation in den Vordergrund und bricht mit den klassischen Vorstellungen von Schüler\*innen und Lehrer\*innen, welche auf universitärer Ebene als Hierarchie zwischen Studierenden, Dozent\*innen und Forscher\*innen wiederzufinden ist, und die damit einhergehende einseitige Dichotomie zwischen dem Prozess des Lernens und des Unterrichts (Freire 1970). Damit steht sie sowohl zum historischen Indigenismus als auch den rezent in der mexikanischen Bildungspolitik populär geworden Konzepten der EBB und interkulturellen Bildung diametral gegenüber, welche sich zwar vereinzelt dadurch auszeichnen, dass sie lokale Wissenssysteme referenzieren, sich stets jedoch auf hierarchische

---

<sup>162</sup> Hier sei auch auf die Dynamiken des internen Kolonialismus verwiesen, wie sie in Kapitel 6.2 dargestellt wurden, und welche sowohl auf nationalstaatlicher wie transnationaler Ebene grundlegend für die diese globalen sozialen Ungleichheiten sind.

<sup>163</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] un proyecto vivo, actual: un espacio abierto de producción de pensamiento que va re-significando la práctica educativa mediante la acción-reflexión-transformación“. Hierbei handelt es sich um einen nicht öffentlich zugänglichen Modulplan der Maestría in Pedagogía del Sujeto und Prácticas Narrativas der UCIRED.

Wissenssysteme berufen, die historisch von der Erzwingung der spanischen Kultur und Sprache bis hin zur ungleichen Integration indigener Wissenssysteme in gegenwärtige Curricula reichen.

Die Zentrierung der Universität auf die Lerngemeinschaften kann zunächst als einen Versuch verstanden werden, etablierten Ordnungen der Wissensproduktion herauszufordern. Ausgehend von der Kritik ungleicher Wissensordnungen, welche Prozesse akademischer Wissensproduktion historisch und gegenwärtig strukturieren, werden die alltäglichen Wissensformen jedes einzelnen Mitglieds der Lerngemeinschaft, in heterogenen Epistemic Lifeways, zum zentralen Mechanismus akademischer Wissensproduktion. Die Lerngemeinschaften der UCIRED konstituieren sich aus geteilten Interessen und der reziproken Anerkennung des Anderen, mit dem Ziel, Lernbedürfnisse zu lösen, welche zugleich Raum für die Transformation der sozialen Realität schaffen (González 2015:40). Daraus leitet sich der Anspruch einer epistemischen Wende ab, welche die Erfahrung als Prinzip zum zentralen Bildungs- und Forschungskonzept der Universität macht, „[...] die immer eine eigene Erfahrung ist, und die Möglichkeit, ein Wissen zu erarbeiten, das nicht aufhört, ein eigenes zu sein, weil es gemeinsam ist und geteilt wird [...]“ (Berlanga Gallardo 2015:2).<sup>164</sup>

Die UCIRED bezeichnet sich selbst als eine ephemere Universität, welche sich stetig an die Anforderungen ihrer Lerngemeinschaften anpasst, „[...] mit einer Berufung zum Dienst, der darauf abzielt, ihre Beziehungen zu den bäuerlichen und indigenen Gemeinschaften des Gebiets zu erneuern, was das CESDER in den Weg der permanenten Transformation seiner akademischen Prozesse einbettet“ (Palomeque 2022:12).<sup>165</sup> Der Name der verweist bereits darauf, dass sich diese Universität nicht als eine Institution versteht, welche vornehmlich Wissen vermittelt, sondern vielmehr Teil eines breiten Wissensnetzes ist, „[...] als Experimentier-, Beobachtungs- und Analyse-räume, die sich in Wohnungen, Fabriken, Unternehmen, Schulen oder an öffentlichen Orten befinden können“ (Hernández Loeza und Manjarrez Martínez 2016:268).<sup>166</sup> Die UCIRED, welche aus dem langlebigen Projekt des CESDER entsteht, ist kein uniformer Raum der universitären Bildung und Forschung, sondern zielt vielmehr auf die Entstehung von kollektiven Lernsituationen ab, welche Wissen mit einem Nutzen für das Kollektiv produzieren.

Die Verbindung des Verständnisses der UCIRED als rebellische Universität, welche nicht nur mit den dominanten Ordnungen der Wissensproduktion brechen will, sondern sich auch als ein Ort

---

<sup>164</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] que es siempre experiencia de lo propio y posibilidad de elaboración de un saber que no por hacerse común, compartido, deja de ser propio [...]“.

<sup>165</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] con una vocación de servicio, orientada [...] actualizar su trato con las comunidades campesinas e indígenas en el territorio lo que coloca al CESDER en la ruta de la transformación permanente de sus procesos de gestión académica“.

<sup>166</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] como espacios para la experimentación, observación y análisis que pueden estar presentes en casas, fábricas, empresas, escuelas o lugares públicos“.

versteht, der subversive Subjekte herausbildet, mit den Lerngemeinschaften, an deren situative und sich stetig wandelnden Notwendigkeiten sich angepasst wird, resultiert in einem akademischen Operationsmodus der epistemischen Offenheit. Dieser ist jedoch durch antikoloniale, antikapitalistische und antipatriarchale Positionierung geprägt, aus denen sich eine neue Ordnung akademischen Wissenszirkulation und -produktion ableitet, und welche sich durch die folgenden Prinzipien charakterisiert:

„[...] es gibt keine Noten [...], es gibt keine Lehrer [sic], die Aufgaben überprüfen und benoten [...], die Gemeinschaft ist immer offen, [...] es gibt keine Bildungsziele, es gibt ‚mögliche Lernerfahrungen‘ [...], es gibt keinen ‚akademischen Körper‘: wir sind alle Körper der Gemeinschaft [...]“ (Berlanga Gallardo 2015:4).<sup>167</sup>

Mit anderen Worten, die kollektive Erfahrung von Gemeinschaft stellt den Ausgangspunkt der Bildungs- und Forschungspraxis der UCIRED dar, insofern keinem strikten Lehr- noch Forschungsplan gefolgt wird, sondern vielmehr die diversen Formen des Wissens jeder einzelnen Person den Dialog in der Gemeinschaft zu fördern, mit Ziel, bessere Lehrer\*innen und Forscher\*innen zu werden. Das heißt, das Zusammentreffen wird zum zentralen Modus der Wissensproduktion, als ein kollektives „[...] uns zum Subjekt machen [...]“ (Berlanga Gallardo 2015:7),<sup>168</sup> als Modus der dialogisch-relationalen Subjektivierung entlang des kollektiven Subjekts (Callahan 2012), welches aus dem systematischen Dialog mit den Anderen und der Responsivität entsteht. Das heißt auch, dass hier weder rurale noch indigene Wissenssysteme zwingend im epistemologischen Fokus stehen, trotz des Anliegens, ein Angebot für die indigene und ländliche Bevölkerung zu bieten, sondern vielmehr die heterogenen kulturellen Identitäten und politischen Positionierungen des spezifischen Zusammentreffens der Lerngemeinschaften (Palomeque 2022). Mit anderen Worten stellt die Befreiungspädagogik an der UCIRED die zentrale epistemologische Rahmung der Universität dar, aus welcher sich die universitäre Bildungs- und Forschungspraxis konstituiert.

Die Kultivierung der freireanischen Idee der Befreiung „[...] um sich von einem Komplex politischer, wirtschaftlicher und kultureller Beherrschung zu befreien, der von der Zeit der Conquista [...] bis in die Gegenwart der symbolischer, ideologischer und materieller Domination reicht“ (Pinheiro-Barbosa 2020:279)<sup>169</sup> steht im Vordergrund der konzeptuellen Konfiguration der UCIRED.

---

<sup>167</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] no hay calificaciones [...] no hay maestros que revisan y califican tareas [...], la comunidad está siempre abierta, [...] no hay objetivos educativos, desarrollar, hay ‚aprendizajes posibles‘, [...] no hay un ‚cuerpo académico‘: todos somos cuerpo de la comunidad, [...]“.

<sup>168</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] hacer-nos sujetos [...]“.

<sup>169</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] liberarse de un complejo de dominación política, económica y cultural heredada desde los tiempos de la Conquista [...] hasta nuestros días, de la dominación simbólica, ideológica y material“.

Die Universität als Ort der Befreiungspädagogik zu verstehen, über die Kultivierung der Fähigkeit, „[...] Subversion-Widerstand-Rebellion-Radikalität [...]“ (Berlanga Gallardo 2019:35)<sup>170</sup> zu produzieren, hat erstens eine Auswirkung auf das Selbstverständnis der Universität als rebellischer Schrei der Unzufriedenheit eines bis dato stark segmentierten und ungleichen mexikanischen Hochschulsystems, welche dieses weder gänzlich ablehnt, noch es befürwortet, sondern versucht, aus dem selben System heraus Veränderung zu schaffen, mitsamt der darin impliziten Widersprüche.

Zweitens resultiert aus der Zentrierung subjektiver Erfahrungen zur Artikulation einer kollektiven und utopischen Imagination, welche der Befreiungspädagogik immanent ist, die Tatsache, dass es nicht möglich ist, im strikten Sinne zwischen Unterricht und Forschung an der UCIRED zu trennen. Insbesondere deswegen, da es die jeweiligen spezifischen und wandelbaren Bedürfnisse der Lerngemeinschaften sind, welche im Zentrum stehen. Drittens ergibt sich aus dem Fokus auf die Befreiungspädagogik, dass, trotz der expliziten Benennung von *Campesines* (dt. Bäuer\*innen) und *Indígenas* (dt. Indigene) im Namen der Universität kein spezifischer Fokus auf indigene Wissenssysteme vorliegt, insofern die Heterogenität der Lerngemeinschaften im kollektiven Zusammentreffen als Sprungbrett für die akademischen Wissensproduktion genutzt wird. Zusammenfassend gesagt, die epistemologische Positionierung zur Befreiungspädagogik der UCIRED zeichnet sich dadurch aus, dass der Widerstand, alltägliche Erfahrungen in kollektiven Lerngemeinschaften und das dringende Bedürfnis, nicht nur das mexikanische und globale ungleiche Hochschulsystem zu verändern, sondern einen tiefergehenden sozialen Wandel zu induzieren, von kollektiven Erfahrungen der Unzufriedenheit ausgeht.

#### 7.3.4. Bildungs- und Forschungspraxis an der UCIRED

Die Darstellung einer ephemeren Universität, welche sich aus der Kurzlebigkeit, den sich stets wandelnden Bedürfnissen der Lerngemeinschaft und den Zusammentreffen dieser Gemeinschaften speist, ist aufgrund der Unbeständigkeit des Projekts eine Herausforderung und kann allenfalls als Momentaufnahme verstanden werden. Dennoch muss angemerkt werden, dass die epistemologischen Diskurse der UCIRED, wie sie oben dargestellt wurden, nicht notwendigerweise in einer gänzlichen Konvergenz mit der universitären Realität stehen. Zunächst bietet die organisatorische Ebene eine gewisse Kontinuität, welche als Ausgangspunkt der Reflexion des universitären Lebens an der Universität dient, gepaart mit persönlichen Erfahrungen des Autors als Teil der Lerngemeinschaft.

---

<sup>170</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] subversión-resistencia-rebeldía-radicalidad [...]“.

Die organisatorischen Prinzipien der UCIREN sind einerseits durch ihr Selbstverständnis als kritisches Bildungsnetz geprägt, andererseits charakterisieren sie sich über die Position am Rande eines durch virulente soziale Ungleichheiten gezeichneten Systems mexikanischer Hochschulbildung, welche bereits in der Form ihrer Existenz Widerstand gegenüber hegemonialen universitären Modellen ausüben will. Erstens ist es wichtig, hervorzuheben, dass der universitäre Betrieb weitestgehend auf ehrenamtlicher Basis organisiert wird. Das heißt, jenseits eines kleinen, fluktuierenden administrativen Personals, erhält keine der beteiligten Personen, welche für die inhaltliche Organisation der Studiengänge verantwortlich sind oder ihr Wissen mit der Lerngemeinschaft teilen, als nationale und internationale Gäste oder formelle Betreuer\*innen, insbesondere von Doktorarbeiten, eine Entlohnung jenseits der Deckung von Reise- und Aufenthaltskosten (Berlanga Gallardo 2015:6).<sup>171</sup> Aus der ehrenamtlichen Arbeit, die nicht in der Verbindung mit Zautla als Gemeinde, sondern durch die Relation zur UCIREN oder in einigen Fällen auch zum CESDER begründet ist, resultiert nicht nur eine konstante Angewiesenheit der Universität auf eine Kollaboration mit nationalen und internationalen Organisation sowie Forscher\*innen, welche die formellen Kriterien zur Abhaltung von Lehrveranstaltungen erfüllen, sondern auch eine Fluktuation der kollaborierenden Personen.

Die Studieninhalte der fünf Studiengänge sind heterogen, formell sowie in der Lehrpraxis höchst unterschiedlich und hier nicht alle abschließend darzustellen. Sie sind durch unterschiedliche Orientierungen geprägt, sei dies Pädagogik, narrative Praktiken oder Ernährungstechnologien, dennoch charakterisieren sie sich über die Gemeinsamkeit einer starken Abweichung des durch die SEP genehmigten Inhalts per Modulplan mit der tatsächlichen Organisation der Studieninhalte, welche einerseits zwar aus praktischen Umständen resultiert, andererseits aber Teil der explizit subversiven Hochschulpraktiken der UCIREN ist, die sich dafür einsetzt, jene Inhalte, die im mexikanischen Hochschulsystem, hier über die SEP repräsentiert, keine hinreichende Anerkennung erhalten, in ihre Bildungspraxis zu integrieren. Die Voraussetzung akademischer Titel für die Abhaltung von Lehrveranstaltungen oder die Betreuung von Abschlussarbeiten, welche bereits als Konzept an der UCIREN hinterfragt und abgelehnt werden, steht zum Kontrast zum Verständnis des Wissens als kollektives Produkt, welches zwar nicht der Anerkennung der besonderen Leistungen einzelner Individuen gegenübersteht, aber dennoch die klassischen akademischen Hierarchien herausfordert.

---

<sup>171</sup> In diesem Sinne ist das Tequio ebenso an der UCIREN ein zentrales Moment des universitären Betriebs, dennoch muss hervorgehoben werden, dass es sich bei dem Tequio um eine lokale Praxis Oaxacas innerhalb der Selbstregierung indigener Gemeinden über das Sistema de Cargos handelt, welche sich terminologisch nicht notwendigerweise auf andere Kontexte übersetzen lässt.

Eine Form, mit diesen Widersprüchen umzugehen, stellt die Strategie dar, dass jene Personen, die über die entsprechenden akademischen Grade verfügen, ihre Namen für den Unterricht zur Verfügung stellen, welcher tatsächlich von anderen Personen durchgeführt wird. Dennoch muss festgehalten werden, dass in der Praxis eine eindeutige und klar markierte Relation zwischen Studierenden und Dozent\*innen vorherrscht, welche sich nicht nur aus den eingeladenen Vortragenden ergibt, die nicht notwendigerweise alle die hier dargestellte universitäre Vision teilen, sondern auch aus der organisatorischen Formierung der UCIRED, welche sich trotz ihres Widerstands diesen akademischen Strukturen auf institutioneller Ebene verpflichtet.<sup>172</sup>

Die inhaltliche Ausrichtung der Studiengänge ist entlang der kritischen Pädagogik zu beschreiben und orientiert sich einerseits stark an lateinamerikanischen antikapitalistischen Bewegungen, so etwa den bildungspolitischen Prozessen, welche aus dem EZLN erwachsen, allerdings zudem aus einer Diversität an anderen, insbesondere indigen und rural geprägten Bewegungen, insbesondere innerhalb des mexikanischen Kontexts. Andererseits ist sie teilweise in diese Bewegungen verworkben, teilweise das Resultat theoretischer Entwicklungen der daraus entstandener Denkströmungen. Mit anderen Worten, es handelt sich um ein offenes Spektrum kritischer Bildung, wobei hier sowohl die kritische Pädagogik, Dekolonialität und der Marxismus als Strömung besonders präsent sind. Durch die regelmäßigen Einladungen von Forscher\*innen zur Teilnahme an den Seminaren kann zudem festgehalten werden, dass die Figur des kritischen Intellektuellen, mit „[...] gegenhegemonialen oder kritischen Diskursen gegenüber dem kapitalistischen System“ (González Forster 2015:164)<sup>173</sup> ein Mechanismus ist, welchem sich die UCIRED zur Wissensvermittlung bedient.

Die Partizipation externer Personen vollzieht sich auf zwei unterschiedlichen Ebenen. Einerseits stellen sie Personen dar, welche ihr Wissen in den Lerngemeinschaften teilen und kollektive Prozesse der Wissensproduktion anstoßen, andererseits sind sie als formelle Betreuer\*innen von Abschlussarbeiten, mit den entsprechenden akademischen Titel, individuelle Begleiter\*innen der Lernprozesse von Studierenden. Daraus ergibt sich eine große Variabilität unterschiedlicher Stimmen, welcher innerhalb der Universität präsent sind. Hervorzuheben gilt dabei, dass es sich hier oftmals um eingeladene Gäste mit „[...] hohem akademischen Niveau und Laufbahn [...]“ (González Forster 2015:165)<sup>174</sup> handelt, was angesichts der Tatsache, dass es keine Entschädigung

---

<sup>172</sup> Ich hatte die Möglichkeit, an einem Workshop zum Theater der Unterdrückten der Universität teilzunehmen. Dort wurde die bürokratische Gewalt als ein Problem der UCIRED thematisiert, insbesondere über die jeweiligen Zuständigkeiten, welche nicht eindeutig geklärt sind und zudem aus den begrenzten Kapazitäten der ehrenamtlichen Arbeit resultieren. Hier soll festgehalten sein, dass trotz des Widerstands gegen die Dynamiken des mexikanischen Hochschulsystems insbesondere auf administrativer Ebene beständige Machtverhältnisse reproduziert werden.

<sup>173</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] discursos contrahegemónicos o críticos hacia el sistema capitalista“.

<sup>174</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] alto nivel académico y trayectoria [...]“. Ebendort lässt sich eine unvollständige Auflistung hervorgehobener eingeladener Gäste finden.

für diese Personen gibt, nicht nur für eine starke Überzeugungskraft der UCIREN spricht, sondern auch für ihre zentrale Rolle als Netzwerk kritischen Denkens. Das Prinzip der Ehrenamtlichkeit und Fluktuation lässt sich durch die Konzeptualisierung der UCIREN als edukatives Netz, welches sich stetig den Bedürfnissen der Studierenden anpasst, verstehen, dennoch muss auch betont werden, dass es sich hier um ein Reziprozitätsprinzip des kollektiven Lernens handelt:

„Wir sind sehr dankbar für die Unterstützung der Eingeladen an der UCIREN, aber wir glauben auch, dass wir ihnen etwas geben, nämlich die Hoffnung und die Passion für eine veränderte Welt und eine alternative Bildung.“ (Ein Studiengangsleiter der UCIREN).<sup>175</sup>

Die UCIREN zielt also auch darauf ab, kritischen Forscher\*innen einen neuen Sinn ihrer Arbeit zu verleihen, welcher, so das Argument, in institutionellen Einrichtungen möglicherweise verloren geht.

Der Modus der Wissensproduktion innerhalb des Studiengangs wird als *Artilugiar* bezeichnet, wobei damit die Produktion eines Artefaktes, „[...] um etwas zu tun, etwas einen Raum zu geben“ (Universidad Campesina Indígena en Red 2021:66),<sup>176</sup> beschrieben wird, über die responsive Aktion mit dem Anderen in der Lerngemeinschaft. *Artilugiar* wird als Responsivität verstanden, welche die Präsenz des Anderen anerkennt und mit ihnen ein situativ verankertes Wissensartefakt produziert. Die individuelle Erfahrung und dessen Reflexion, wie sie über *Cuadernos de Resonancia* (dt. Resonanz-Notizhefte) geschieht, und das Verfassen von Essays stellen komplementäre Formen dar, um die Prozesse kollektiven Lernen zu fassen, im Zentrum stehen jedoch die situativ angebunden kollektiven Wissensartefakte, welche in den Zusammentreffen produziert werden.

Diese Art der Wissensproduktion entlang der Ethik einer Kritischen Pädagogik kann als das Forschungsprogramm der UCIREN verstanden werden, einerseits aufbauend auf dem Verständnis von wissenschaftlichem Wissen als kollektiv produziertes Wissen (Cheon 2014; de Ridder 2014), andererseits entlang eines Selbstverständnisses von militanter Forschung, welche die Unzufriedenheit mit dem Status Quo als Ausgangspunkt und den radikalen sozialen Wandel zum Ziel hat. Dennoch lässt sich die Forschung als solche nicht in den Studienplänen finden, und ist kein zentrales Anliegen der UCIREN. Vielmehr steht einerseits, wie bereits dargestellt, auf institutioneller Ebene die Unterstützung der lokaler Bildungsprozesse im Vordergrund, andererseits der Dialog

---

<sup>175</sup> Hierbei handelt es sich um Gespräch, welches ich an der UCIREN mit einem Studiengangsleiter führen konnte. Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „Estamos muy agradecidos por el apoyo de los invitados a la UCIREN, pero también creemos que les damos algo, la esperanza y la pasión para un mundo transformado y una educación alternativa“.

<sup>176</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] para hacer algo, dar lugar a algo“.

mit dem Anderen, als stetige kollektive Intervention, Modifikation und Transformation alltäglicher Bildungspraktiken, aus welchen Lernprozesse und Wissensproduktion generiert werden.

Als Forschungsarbeit der Studierenden kann dementsprechend ihr Handeln in edukativen Prozesse verstanden werden, mit dem ethischen Grundsatz, als kritisches und rebellisches Subjekt die Realität aus der kollektiven Reflexion heraus zu transformieren. Eine Abschlussarbeit, welche sich durch die Offenheit auszeichnet, nicht nur von den eigenen Erfahrungen ausgehen zu können, sondern auch andere, etwa visuelle oder auditive Modi der Wissensproduktion zu verwenden, ist vielmehr Teil der „[...] Dokumente, die den Bildungsprozess unterstützen und deren Gültigkeit von der Regierung offiziell anerkannt wird“ (Hernández Loeza und Manjarrez Martínez 2016:274).<sup>177</sup> Mit anderen Worten, als eine staatlich auferlegte Option, um einen anerkannten Abschluss zu erlangen, und nicht eine Notwendigkeit zur Partizipation in der Lerngemeinschaft.

Das Doktorat der UCIRED zeigt jedoch, dass die Wissensproduktion über eine wissenschaftliche Operationsmodi ein Konzept ist, welches innerhalb der Universität einen Stellenwert hat. Das pädagogische Konzept des Doktorats lässt sich weitestgehend analog zu jenem der Maestría verstehen, es steht jedoch die individuelle Zusammenarbeit mit Forscher\*innen unterschiedlicher mexikanischer Forschungsinstitutionen und Universitäten für individuelle Forschungsprojekte im Fokus.<sup>178</sup> Hierbei verfügt die Universität über ein Team von externen Forscher\*innen, welches sich zur Kollaboration im Doktorat bereit erklärt, und von dessen Unterstützung die Möglichkeit abhängt, das Doktorat anbieten zu können. Die Ausbildung von kritischen Subjekten soll dabei mit der Entwicklung von neuen Konzepten einer kritischen Bildungsarbeit verbunden werden, mit dem Ziel „[...] die kollektive soziale Produktion von Erfahrungswissen zu teilen und zu fördern [...]“ (Universidad Campesina Indígena en Red 2023).<sup>179</sup> Dabei steht neben den vierteljährlichen Treffen der Lerngemeinschaft des Doktorats, welche die Reflexion der Doktorarbeit über kollektive Resonanzen unterstützen sollen, der Austausch mit den Betreuer\*innen und anderen Universitäten im Fokus. Allgemein gesprochen ist die kollektive Wissensproduktion für edukative Praktiken zentral, was sich auch darin äußert, dass die Doktorand\*innen nicht notwendigerweise an der Erlangung eines formellen Titels interessiert sind. Das Doktorat, welches enger an die

---

<sup>177</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] documentos que dan sustento a los procesos educativos que cuentan con reconocimiento de validez oficial por parte del gobierno“.

<sup>178</sup> Die auszuwählenden Themenbereiche sind Philosophie und Kritischer Ethik, kollektives Lernen für eine sozial-ökologische Transformation, Pädagogik und Feminismus, Pädagogik, Comunalidad und Interkulturalität sowie künstlerische Praxis und Bildung.

<sup>179</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] compartir y animar la producción social colectiva de saberes de la experiencia [...]“

Rahmenbedingungen des SEP gebunden ist, versucht, kurz gesagt, die pädagogische Vision der UCIRED mit einem stärker in klassischen akademischen Strukturen verankerten Wissenssystem zu verbinden.

Der zentrale Bestandteil der Studiengänge ist der Fokus auf das Zusammentreffen als Bildungs- und Forschungsmodus (Berlanga Gallardo 2014). Die Zusammentreffen an der UCIRED finden unter virtueller und präsenzieller Modalität statt, wobei in der jüngeren Vergangenheit die erstere Modalität eine zunehmende Bedeutung bekommt. Die Universität versteht die virtuelle Modalität als komplementär zu präsenziellen Treffen.<sup>180</sup> Die zunehmende Bedeutung virtueller Organisationsmodi, sowohl über autodidaktische Lernmodi als auch die kollektive virtuelle Zusammenkunft, ergibt sich über die bereits erwähnte überregionale Bedeutung der Universität, welche zu einem zunehmenden überregionalen Interesse an den Studiengängen führte, die zudem nicht als Vollzeitstudiengänge konzipiert sind, sondern als Postgraduiertenstudiengänge an Personen gerichtet sind, welche bereits selbständig eine Form edukativer Praxis durchführen.<sup>181</sup> Die hybride Modalität des Studiengangs lässt sich aus dem Anliegen, eine überregionale Zugänglichkeit zu den Studiengängen zu schaffen verstehen, zudem dadurch, dass sie an bereits berufstätige Personen gerichtet ist.

Der Präsenzunterricht findet, abhängig vom Studiengang, in einem monatlichen, zweimonatlichen oder dreimonatlichen Duktus über ein Wochenende, von Freitag bis Sonntag, statt (Arias und Luna 2018:26). Der Standort des Unterrichts ist der Campus der Universität, welcher sich zunächst in San Andrés Tepexoxuca, und mittlerweile auf dem Grundstück des CESDER in Zautla, genauer einem Landgut, befindet, das über einen kleinen Sportplatz, verschiedenen Unterrichts und Beherbergungsräume sowie eine für die Landwirtschaft genutzte Fläche verfügt. Die virulenten Probleme der Region, insbesondere der Wassermangel, sind auch auf dem Campus spürbar, und verbinden die Universität mit der Region.<sup>182</sup>

---

<sup>180</sup> Der Studiengang *Educación con Personas Jóvenes y Adultas* stellt hier eine Ausnahme dar, insofern dieser ausschließlich virtuell durchgeführt wird und nur die Teilnahme an dem Sommerkursen vor Ort eine Voraussetzung für den Abschluss des Studiengangs ist.

<sup>181</sup> In allen Studiengängen ist dies, angepasst an die jeweilige thematische Orientierung, als eine Zulassungsvoraussetzung angeführt, welche durch die UCIRED individuell evaluiert wird. Die Arbeit mit marginalisierten urbanen, ruralen und indigenen Gemeinden ist ein zentrales Kriterium, um eine formelle Zulassung zum Studium zu erlangen.

<sup>182</sup> Meine persönliche Erfahrung der Ankunft an die UCIRED unterscheidet sich deutlich von der klassischen Vorstellung einer Universität. Der Campus ist von den ruralen Charakteristika der Region geprägt, welcher sich zwischen landwirtschaftlicher Nutzfläche befindet, nur durch eine nicht asphaltierte Straße zugänglich ist, welche zudem einen 15-minütigen Fußmarsch vom Dorfzentrum, das den Endpunkt des öffentlichen Nahverkehrs darstellt, erfordert. Die ruralen Charakteristika lassen sich auch an der Universität wiederfinden, welche bei Ankunft bereits mit Hundegebell und Hahnen-Krähen begrüßt, vor allem aber den Eindruck hinterlässt, dass es sich hier um die Heimat jener Menschen handelt, welche permanent an der Universität wohnen und die Studierenden willkommen heißen. Den Wassermangel adressierten sie während meines Aufenthalts über die Einrichtung von Kompost-Toiletten und der Begrenzung der Nutzungszeit des Wassers.

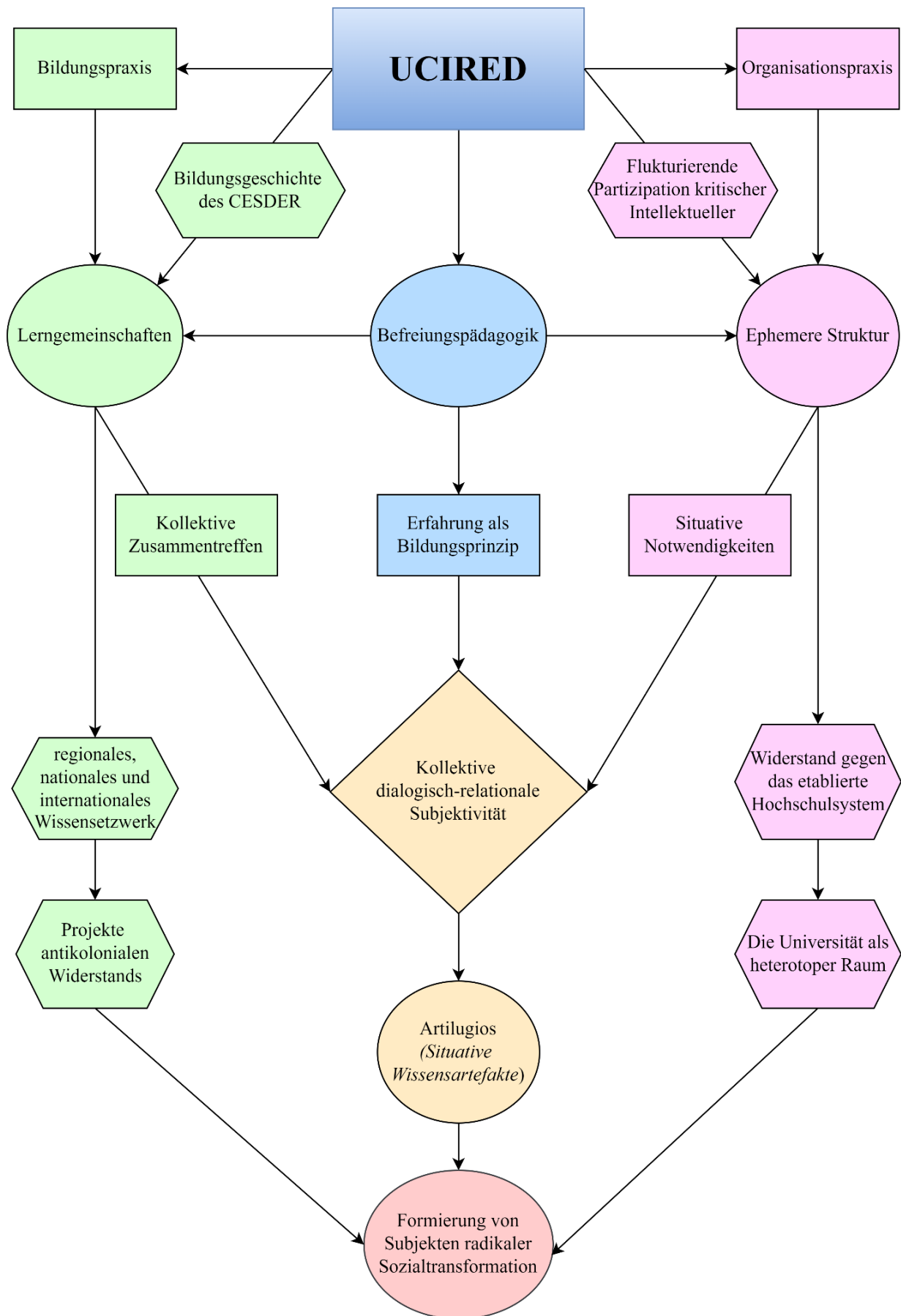


Abbildung 12: Diagramm zur Systematisierung der Bildungspraxis an der UCIREN; eigene Elaboration.

Das pädagogische Konzept einer universitären Lerngemeinschaft ist ohne die gemeinschaftlichen Praktiken, wie sie in den persönlichen Zusammentreffen besonders deutlich werden, nicht denkbar. Es geht darum, eine kollektive Lerngemeinschaft zu konstruieren, was jedoch nicht ausschließlich durch intellektuelle Praktiken geschieht, sondern auch im alltäglichen Zusammenleben, welches durch den Aufenthalt am Campus der UCIRED impliziert wird, in den gemeinschaftlichen Schlafsälen, Bädern, und während der kollektiven Arbeiten, wie dem Kochen, Putzen, oder Abwaschen. Das zentrale Ereignis der UCIRED und ihrer alternativen universitären Praxis stellen die jährlichen einwöchigen Sommerkurse dar. Dem Prinzip der Lerngemeinschaften unter dem Modus der Zusammenkunft zur kollektiven Wissensproduktion folgend, treffen in den Sommerkursen alle Studierenden der Postgraduiertenstudiengänge, Eingeladene, Dozent\*innen, das administrative Personal und zudem vereinzelt Studierende der Licenciatura des CESDER zusammen. Zwar sind die Zusammenkünfte an den Sommerkursen jedes Jahr unterschiedlicher Natur, wie es die ephemere Universität vermitteln will, dennoch kann festgehalten werden, dass es sich hierbei um ein Zusammentreffen von Studierenden aus der gesamten mexikanischen Republik handelt, wobei zudem, und insbesondere eingeladene Gäste, oftmals aus anderen Ländern angereist kommen.

Die Sommerkurse sind, gemäß dem Prinzip einer ephemeren Universität, durch die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmenden angepasst und, wie es charakteristisch für die Universität ist, stark von den eingeladenen Personen abhängig. Allgemein gesprochen, findet sich hier ein Format wieder, welches auf klassische Modi akademischer Sommerkurse rekurriert, so etwa akademische Konferenzen und Vorträge, oder die Verleihung akademischer Preise, welche allerdings durch den epistemischen Widerstand geprägt sind, insofern etwa *Antidotorados* (dt. Antidoktorate) verliehen werden, an *Poseedores de Saberes* (dt. Besitzer\*innen von Wissen) (Mundo Nuestro 2023).<sup>183</sup> Zudem stehen Workshops im Vordergrund, welche die Erweiterung von Fähigkeiten oder Adressierung virulenter Probleme suchen, nebst einer zentralen Bedeutung von Zeremonien und Feiern, welche als eine weitere Form des Zusammentreffens jenseits eines klassischen Bildungssettings verstanden werden und die *Compartencia* in den Vordergrund stellen. Die Anzahl der Teilnehmenden an den Sommerkursen rangiert nach Zeitpunkt des Kurses und Jahr zwischen zweihundert und dreihundert, was einen großen organisatorischen Aufwand erfordert, welcher jedoch durch die kollektive Arbeit aller Beteiligten bewältigt wird.

---

<sup>183</sup> Eine dieser Preisträger war im Jahr 2023 etwa John Holloway, welcher in der Maestría in Pedagogía del Sujeto y Prácticas Narrativas involviert ist.

Die beteiligten Personen der UCIRED beschreiben, sowohl aus einer studentischen als auch dozentischen Perspektive, wenngleich diese Unterscheidung nicht immer eindeutig vorzunehmen ist, die alternative kritische universitäre Pädagogik als Herausforderung erlernter Modi akademischer Wissensproduktion. Dabei sei es notwendig, „[...] sich zu ermutigen, sich von der Sorge zu befreien, dass wir alles wissen müssen. Gleichzeitig müssen wir aber etwas wissen. Vor allem müssen wir darauf vertrauen, dass der andere etwas weiß und etwas zu sagen und zu teilen hat“ (Messina Raimondi 2011:10).<sup>184</sup> Das heißt, sowohl eine Position epistemischer Bescheidenheit einzunehmen als auch die Heterogenität aller Wissensformen anzuerkennen, entgegen einer Konstruktion von Wissenshierarchien.



Abbildung 13: Mural der Mensa und Küche des CESDER, einer der zentralen Räume des Zusammentreffens an der UCIRED; Foto des Autors.

Die Studierendenschaft der UCIRED setzt sich ursprünglich größtenteils aus Absolvent\*innen des CESDER zusammen. Mittlerweile nehmen jedoch auch Studierende aus weiter entfernten Regionen wie Chiapas, Oaxaca und dem Bundesstaat Mexiko an den Studiengängen teil (Hernández Loeza 2014:63). Einige nehmen dafür lange Reisen von bis zu einem Tag auf sich. Mit diesen

---

<sup>184</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] animarse a soltar esa preocupación de que tenemos que saberlo todo. Al mismo tiempo, algo necesitamos saber. Sobre todo, necesitamos confiar en que el otro sabe, que tiene algo para decir y compartir“.

Studierenden gelangen heterogene Perspektiven an die Universität, welche sich von regional geprägten Problemen bis hin zu globalen emanzipatorischen Diskursen reichen.

Die Motivation der Studierenden, sich an einem Studiengang der UCIRED einzuschreiben, ist ebenso heterogen wie die Studierenden selbst und rangiert von einem Bedürfnis nach kritischer und alternativer Bildung, dem Anliegen einer tiefergehenden Gesellschaftstransformation über die Anerkennung des Projekts in globalisierungskritischen Kreisen bis hin zur Erlangung eines akademischen Titels, welcher eine Verbesserung der Lebensumstände ermöglicht. Eine Doktorandin begründet ihre Motivation wie folgt:

„Ich habe mich in das Doktorat des CESDER eingeschrieben, weil ich einen Ort suchte, an dem ich lernen konnte, was das Gute Leben ist, und an dem ich über meine eigenen Erfahrungen sprechen konnte [...]“ (Filmeno Ortiz 2024:44).<sup>185</sup>

Andere Studierende befinden sich innerhalb staatlicher Programme der Erwachsenenbildung und benötigen einen Titel, um dort eine zukünftige Perspektive auf bessere Anstellungen zu haben. Die Studienzeit hat jedoch eine Transformation der Motivation zum Studium zur Folge, welche die kollektive Wissensproduktion in den Fokus und Formalia zunehmend in den Hintergrund rückt. Ein ehemaliger Student beschreibt seine Erfahrung an der Universität folgend: „Der Titel verliert an Bedeutung... Das, was von allen geteilt wird, gewinnt an Bedeutung“ (González Forster 2015:168).<sup>186</sup> Das heißt, während vorhergehende Interessen oftmals durch globalisierungskritische Diskurse, die kommunale Entwicklung und berufliche Perspektiven geprägt sind, ist es die Gemeinschaft, welcher später ein zentraler Wert zugeschrieben wird, mitsamt der Idee einer rebellischen Identität, welche über das pädagogische Konzept kultiviert wird.

Nichtsdestotrotz muss festgehalten werden, dass sich verschiedene kontinuierliche und gegenwärtige Herausforderungen der Universität finden. Erstens, während die UCIRED mit einem beständigen Interesse an ihren Studiengängen zählen kann, hat der Wandel von einer Universität, welche überwiegend für Studierende aus der Region zur Verfügung stand, die bereits vorherige Stufen des Bildungsprojekts durchliefen, zu einer nationalen Universität, nicht zuletzt auch aufgrund eines gesteigerten Prestiges, zur Folge, dass sich die lokale Verbindung mit den Gemeinschaften vor Ort reduziert. Das Interesse für die Universität in Zautla ist zwar nicht zu negieren, da insbesondere

---

<sup>185</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „Entré al doctorado en el CESDER porque buscaba un espacio en el que pudiera aprender en qué consistía el Buen Vivir y para hablar de mi propia experiencia [...]“. Praktisch wird das Doktorat von der UCIRED organisiert, offiziell wird dieses, wie alle Studiengänge, jedoch vom CESDER angeboten. Nachdem die UCIRED organisch aus dem CESDER erwachsen ist und zudem deren Gebäude teilt, ist eine kohärente Differenzierung beider Institutionen nicht immer möglich.

<sup>186</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „El título va perdiendo importancia... cobra más importancia lo que se comparte entre todos/as“.

die Sommerkurse eine wichtige Einkommensquelle für die lokale Wirtschaft bedeuten, dennoch lassen sich allenfalls vereinzelt Studierende aus der näheren Umgebung finden.

Damit geht die Frage einher, inwiefern die UCIRED einen Anspruch auf Indigenität erheben kann. Indigene Studierende stellen an der Universität eine kleine Minderheit dar, obschon von „[...] einem Aufschwung der Befürwortung indigener Forderungen, denen sich dieses Projekt anschließt [...]“ (González Forster 2015:169)<sup>187</sup> gesprochen werden kann, welcher durch den ruralen Kontext sowie den Dialog mit indigenen Bewegungen gestärkt wird und sich auch in der epistemologischen Positionierung der Universität wiederfindet.

Zweitens besteht eine stetige Herausforderung in den beschränkten finanziellen ökonomischen Ressourcen und den bürokratischen Prozessen, welche der Universität immanent sind. Einerseits ist die Universität durch die beschränkten ökonomischen Mittel von anderen Einkommensquellen abhängig, insofern die Studiengebühren nur einen kleinen Teil des notwendigen Budgets zum Fortbestand der Universität ausmachen. Infolgedessen beeinflussen die jeweiligen Zielsetzungen und internen Abläufe der kooperierenden Organisationen die inhaltliche Ausrichtung der UCIRED maßgeblich. Andererseits ist der bürokratische Aufwand durch die geringe Anzahl administrativen Personals nur schwierig zu bewältigen, und von den Auflagen der SEP geprägt, sodass die universitären Bildungspraxis nach der pädagogischen Methodologie der UCIRED ein stetiger Aushandlungsprozess mit staatlichen Institutionen ist.

Drittens lassen sich zudem innerhalb der Gemeinschaft interne Konflikte finden, welche aus den Zusammentreffen erwachsen, seien dies geschlechtsspezifische Konflikte, welche etwa über feministische Diskurse verhandelt werden und insbesondere in ruralen Regionen, welche zentral durch die Universität adressiert werden, auf eine geringere Resonanz stoßen, oder Konflikte in der Bildungsvorstellung, insofern „[...] manche Menschen das Gefühl haben, dass sie nicht lernen, wenn es keine Prüfungen, keine Noten und keine Erklärungen der Lehrer [sic] gibt [...]“ (Hernández Loeza und Manjarrez Martínez 2016:275).<sup>188</sup> Insofern kann die pädagogische Vision der UCIRED trotz ihrer Betonung der situativen und kollektiven Bedürfnisse ihrer Studierenden als zentrales Bildungsprinzip nicht die Vorstellung universitärer Bildung aller Studierenden erfüllen.

---

<sup>187</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] un auge de la reivindicación indígena a la cual este proyecto se suma [...]“.

<sup>188</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] algunas personas sienten que no aprenden cuando no hay exámenes, no hay apuntes, no hay maestro explicador [...]“.

## 7.4. Fazit: Kontrastierende Modelle der Dekolonialisierung akademischer Wissensproduktion

Die *Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca* und die *Universidad Campesina Indígena en Red* stellen zwei unterschiedliche Fallbeispiele dar, Bestrebungen nach alternativer akademischen Wissensproduktion, welche sich den historischen Herausforderungen der epistemischen Unterdrückung indigener Wissenssysteme stellt, entlang autonomen, kollektiven und widerständischen Prinzipien zu verwirklichen. Dabei sind die Beispiele zwei unterschiedliche Wege der Institutionalisierung der Universität als Bildung von unten, welche aus einer ungleichen mexikanischen Bildungsgeschichte und kollektiven lokalen Bewegungen erwachsen, doch sich dennoch das Ziel teilen, die Universität als Bildungsinstitution langfristig zu verändern. Nicht nur, insofern historisch der epistemischen Unterdrückung ausgesetzte Wissenssysteme in den Fokus gerückt werden, sondern auch, da ein distinkter Modus der akademischen Wissensproduktion, eng verknüpft mit der sozialen Realität lokaler Gemeinden und einem Verständnis von Kollektivität als Operationsmodus etabliert wird. Die Darstellung der beiden Universitäten sollte einen zeitlich und situativ den Autor angebundnen Einblick in die historische, epistemologische und praktische Dimension dieser zwei Wege bieten.

Die UACO entsteht als Teil langanhaltender indigener Widerstandsbewegungen in Oaxaca. Die Philosophie der *Comunalidad*, welche sich aus den gelebten alltäglichen Praktiken der ruralen Gemeinden in Oaxaca entwickelt, wesentlicher Bestandteil der regionalen indigenen Identität ist und sich im Kampf gegen soziale, politische und ökonomische Marginalisierung zunehmend als sichtbarer Diskurs institutionalisierte, bieten den notwendigen Kontext für die Entstehung der Universität. Die Geschichte der indigenen Bildung in Mexiko zeigt, dass es sich hier um ein historisch umkämpftes Feld handelt, welches seit der Conquista durch eine systematische Unterdrückung der indigenen Bevölkerung geprägt ist, von Zivilisierungsmissionen über die Modernisierungsdiskurse des Indigenismus bis hin zur bedingten, aber ungleichen Anerkennung indigener Identitäten innerhalb eines neoliberalen Multikulturalismus, in welchen sich beide Universitäten einbetten. Die UACO zeichnet sich allerdings als besonders betroffen von den an diese Diskurse angebundnen Bildungspolitiken, einerseits, da die staatliche Bildung in dieser Region besonders präsent ist, andererseits, da sie aus spezifischen indigenen Gemeinden erwächst, welche sich historisch mit der indigenen Politik des mexikanischen Staates auseinandersetzen mussten (Dietz 2019). Die antikolonialen Kämpfe für indigene Selbstbestimmung auf einer multidimensionalen Ebene sind damit einerseits ein zentrales Moment für das Erwachen eines Bedürfnisses nach Anerkennung für historisch marginalisierte Lebens- und Wissensformen, andererseits sind sie das entscheidende Fundament für die onto-epistemologische Rahmung einer alternativen und kollektiven akademischen Wissensproduktion.

Die komplexe Gründungsgeschichte der UACO hat in diesem Kontext eine doppelte Relevanz: Einerseits zeigt sie, wie sich die mexikanische höhere Bildung und Universitätspolitik in komplexen Machtdynamiken bewegt, welche mit der Geopolitik der akademischen Wissensproduktion verwoben sind. Andererseits wird deutlich, in welchem Sinne sich die UACO und ihre CUCs durch eine kommunalpolitische Verbindung nicht nur zu ihren jeweiligen Gemeinden, sondern auch zur kommunalen Wissensproduktion ein enges Verhältnis pflegen. Zunächst lässt sich festhalten, dass die Entstehung der kommunalen Bildung in Oaxaca das Resultat der Lücke zwischen Primar- und Sekundarbildung war, sich jedoch zudem in eine Unzufriedenheit mit den staatlichen indigenen Bildungspolitiken äußerte, welche bis dato von epistemischer Unterdrückung geprägt sind, insofern sie zwar mitunter den Anspruch haben, indigene Kulturen und Wissen in ihre Lehrpläne zu integrieren, allerdings unter ungleichen Inklusionskriterien, die von staatlichen Organen festgelegt werden und in Kontrast zu den historischen Modi autonomer indigener Bildung stehen.

Die kommunale Bildungsgeschichte Oaxacas zeigte, dass es ein längerer historischer Prozess ist, welche die kommunale Pädagogik als antikolonialen Widerstand zum Fundament der UACO machte. Die konkrete Gründungsgeschichte der Universität, mit dem Anliegen, eine autonome, kommunale und staatliche Universität zu gründen, verweist darauf, dass es stetige Aushandlungsprozesse mit staatlichen Organen sind, welche die Anerkennung indigener und kommunaler Epistemologien bestimmen. Die Anbindung der Universität an die indigene Selbstregierung und den daraus resultierenden politischen Prozessen, sowie die aus dem kommunalen Leben resultierenden Dynamiken der Wissensvalidation, werden durch staatliche Evaluationskriterien herausgefordert, welche sich zudem durch eine starke politische Einflussnahme auszeichnen. Das zeigt, dass die UACO bis dato mit den historisch konstituierten Prozessen epistemischer Unterdrückung kämpft.

Die Praxis kommunaler Hochschulbildung und Wissensproduktion ist die Antwort auf diesen systematischen Kampf gegen die epistemische Unterdrückung, welcher sich als eine der multiplen Formen einer Marginalisierung der indigenen mexikanischen Bevölkerung angesichts eines internen Kolonialismus äußert.<sup>189</sup> Die historisch verweigerte Anerkennung indigener Lebensformen wird aufgegriffen, um daraus eine holistische indigene Hochschulbildung zu konzeptualisieren. Die Organisationspraktiken verorten sich entlang dem Modell indigener Selbstregierung in Oaxaca und sind nicht nur durch einen engen Dialog mit den kommunalen Autoritäten charakterisiert, sondern erwachsen aus deren bildungspolitischen Bedürfnissen. Dementsprechend wird die *Comunalidad* zum zentralen Operationsmodus der Universität, insofern die Universität sich als einen Dienst an

---

<sup>189</sup> Hier möchte ich explizit auf die Darstellung des internen Kolonialismus verweisen, welche diesen nicht auf die nationalstaatlichen Dynamiken beschränkt, sondern als einen globalen Prozess mit weitreichenden Auswirkungen auf globale Ungleichheiten beschreibt.

der Gemeinde versteht und eine Autonomie von staatlichen Strukturen sucht, obschon sie auf diese angewiesen sind.

Daraus ergibt sich auf den Ebenen der Bildungs- und Forschungspraxis eine enge Anbindung an die lokale Gemeinschaft, wie das Fallbeispiel des CUC Guelatao zeigte, wodurch nicht nur die zentralen Aufgaben und Problematiken der Gemeinde in das Zentrum der Universität rücken, über die Verpflichtung der Studierenden zum Dienst an der Gemeinschaft und die Einbettung der Lehrenden in kommunale Prozesse, sondern auch Wissensdialoge systematisiert werden, welche orales, indigenen oder kommunales Wissen in den Vordergrund rücken. Zusammenfassend gesagt, die UACO stellt eine Universität der indigenen Hochschulbildung dar, welche aus historischen antikolonialen Kämpfen und den damit einhergehenden intellektuellen Bewegungen einer langanhaltenden Unzufriedenheit mit der staatlichen indigenen Bildungspolitik sowie aus den Prinzipien indigener Kosmvisionen als regionaler Zusammenschluss der Bildungsprozesse indigener Gemeinden mit dem Anspruch einer staatlichen Anerkennung entsteht.

Die Entstehungsgeschichte der UCIRED unterscheidet sich bereits aufgrund des regionalen Kontexts von der UACO. Während sich Oaxaca durch eine hohe Autonomie und starke Organisationskraft der indigenen Bevölkerung auszeichnet, lässt sich in Puebla, und insbesondere in der Sierra Norte de Puebla, eine Sozialstruktur vorfinden, welche sich durch die Dominanz von Kazik\*innen über die indigene Bevölkerung charakterisiert. Mit anderen Worten, trotz den dargestellten rezenten Projekten antikolonialen und indigenen Widerstands gegen virulente soziale Ungleichheiten und sogenannte Megaprojekte ist die Organisationsfähigkeit der dispersen Region im Vergleich zu Oaxaca deutlich reduziert. Die Geschichte der Region zeigt außerdem, dass ein starker Kontrast zwischen der nationalstaatlichen indigenen Bildungspolitik und den vor Ort vorzufindenden Institutionen vorherrscht. Diese Kontextualisierung ermöglicht es, zu verstehen, warum die UCIRED und das CESDER als Initiativen eines ortsfremden Kollektivs unter dem Ziel einer nachhaltigen Entwicklung einer marginalisierten Region entstehen.

Die UCIRED geht aus der Tradition der Sekundarbildung ihrer Vorgängerinstitution CESDER hervor. Den Ausgangspunkt für die alternativen Bildungsprozesse, welche in der Gründung der Universität kulminierten, stellte der Auftrag einer Gemeinde dar, eine Sekundarschule zu eröffnen, welche sich den in dieser Region stark vernachlässigten Bildungsbedürfnissen annahm. Das Kollektiv des CESDER stützte sich dabei stark auf die Befreiungspädagogik, um mit ihren Institutionen die strukturellen Probleme der Bildung in jener Region zu adressieren. Die Gründung der UCIRED kann als Resultat eines fortlaufenden Prozesses betrachtet werden, alternative Bildungsinstitutionen in der Region für Absolvent\*innen des CESDER zu etablieren. Daraus ergibt sich, dass die UCIRED als universitäres Projekt einerseits Studierende aus der Region anspricht, welche

aufgrund der fehlenden regionalen Bildungsinfrastruktur nur wenige andere Möglichkeiten zur Hochschulbildung haben, andererseits im Allgemeinen überregional Studierende auf der Suche nach einer alternativen Hochschulbildung anzieht.

Als autonomes Projekt, das nicht von staatlicher Finanzierung abhängig ist, zeichnet sich die Universität durch eine besondere Langlebigkeit aus. Der befreiungspädagogische Ansatz, welcher einen Widerstand gegen epistemische Unterdrückung und emanzipatorisches Bestreben voraussetzt, steht insbesondere aufgrund der Autonomie des CESDER und der UCIRED im Vordergrund. Das bedingt sich daraus, dass sie als Bildungsinstitutionen keine spezifischen Gemeinden ansprechen wollen, sondern sich vielmehr regionalen und überregionalen antikolonialen Kämpfen nach ruraler und indigener Selbstbestimmung verschreiben. Dementsprechend zeichnet sich die Universität durch ihre ruralen Charakteristika und die Verortung in einer durch indigene Bevölkerung dominierten Zone aus, ihre Vision der Hochschulbildung basiert jedoch nicht auf spezifisch aus dieser Region entwickelten Konzepten. Daraus resultiert zwar eine geringe Verbindung zu lokalen Gemeinden, es verringert sich allerdings ebenso die Abhängigkeit von der lokalen Politik und den damit einhergehenden Machtdynamiken.

Die Gemeinschaft und die kollektive Wissensproduktion stehen dennoch im Vordergrund ihrer Vision einer alternativen Universität. Die sich aus der Entstehung der Universität ergebenden Charakteristika stellen die Basis dafür dar, dass sich die Gemeinschaft aus der Universität heraus konstituieren. Die Lerngemeinschaften und das Zusammentreffen an der Universität werden zu Grundpfeilern des Wissensdialoges, welcher die individuellen Unzufriedenheiten und Widerstände gegenüber einem neoliberalen, kapitalistischen und kolonialen Weltsystem zu einer kollektiven Artikulation von Gesellschaftskritik und sozialer Transformation befördert. Die Universität wird zum Ort des Dialoges, mit dem Anspruch, die situativ entstehenden Notwendigkeiten aller beteiligten Individuen zu berücksichtigen und daraus ein kollektives und relationales Subjekt formieren. In der sich daraus konstituierenden Vorstellung einer ephemeren Universität werden traditionelle Logiken akademischer Lehr- und Forschungspraxis herausgefordert, seien dies Benotungen, die Beziehung zwischen Studierenden und Unterrichtenden oder die Vorstellung von akademischem Wissen als solchem, um einen Weg für die utopische Imagination zu alternativer Hochschulbildung zu eröffnen, die historisch der epistemischen Unterdrückung ausgesetzte Wissenssysteme in den Vordergrund rückt.

Weitergedacht, unterscheidet sich die Konzeptualisierung akademischer Wissensproduktion beider Universitäten in ihren Grundpfeilern, trotz ihrer Fokussierung auf jeweils marginalisierte Wissenssysteme. Die UACO als Universität, welche stark in den lokalen Gemeinden Oaxacas verankert ist, geht von der alltäglichen Praxis der Comunalidad in indigenen Gemeinden aus, um ihre Modi der

Wissensproduktion zu bestimmen. Zunächst muss festgehalten werden, dass die Wissensproduktion nicht jenseits der etablierten universitären Strukturen zu verstehen ist, welche sich am CUC Guelatao und auch der UACO im Allgemeinen durch eine starke Anbindung an die lokalen Gemeinden auszeichnen und für die Anerkennung der dortig verwendeten Wissensmodi einstehen.

Das resultiert nicht nur darin, dass die kollektiv identifizierten Probleme der Gemeinde zum Ausgangspunkt der Wissensproduktion gemacht werden, sondern auch, dass der Fokus darauf liegt, die bereits bestehenden Wissenssysteme, von agrarischem über medizinischem bis hin zu politischem Wissen zu systematisieren und in den Dialog mit anderen Wissenssysteme zu bringen. Am CUC wurde deutlich, dass die übergeordnete Priorität der Wissensproduktion eine Stärkung der historischen und bis dato andauernden antikolonialen Kämpfe der indigenen Bevölkerung um ihr Recht auf Selbstbestimmung ist, welche komplementär zu den jeweiligen individuellen Prioritäten der jeweiligen Mitglieder der universitären Gemeinschaft sind. Der Kampf gegen die Unterdrückung indigene Wissenssysteme, wie er durch den Anspruch auf die Anerkennung des kommunalen Wissens innerhalb des akademischen Systems und die Neu-Deutung der Universität als Institution geschieht, welche diesen Wissenssystemen nicht nur einen Raum bietet, sondern sie zur notwendigen Kondition ihrer Entstehung macht, bettet sich in die Bestrebungen nach Selbstbestimmung ein.<sup>190</sup>

Die UCIRED hingegen stellt keinen expliziten Anspruch an eine akademische Wissensproduktion, vielmehr ist sie durch ihre Zentrierung auf die Befreiungspädagogik, aus welcher das Zusammenreffen, der systematische Wissensdialog und die Idee eines kollektiven Subjekts als Prinzipien stammen, auf die radikale soziale Transformation als universitäres Ziel fokussiert. Dabei beruft sie sich auf kontrahegemonische Diskurse, welche sich allerdings überwiegen innerhalb akademischer Diskurse, obschon an ihren Rändern, bewegen. Dementsprechend kann von einer starken Präsenz kritischer Intellektueller an der Universität gesprochen werden, welche jedoch zumeist über die entsprechenden akademischen Voraussetzungen verfügen, um entsprechende Abschlussarbeiten zu betreuen oder Lehrveranstaltungen abzuhalten.<sup>191</sup>

---

<sup>190</sup> Kapitel 6 bietet die Heuristik, um zu verstehen, dass es sich hier sowohl um eine epistemische Unterdrückung der zweiten Ordnung handelt, welche aufgrund der globalen Strukturen akademischer Wissensproduktion den Ansatz der UACO unterdrückt, insofern ihm ein marginaler Platz in diesen Diskursen eingeräumt wird, als auch um eine epistemische Unterdrückung dritter Ordnung, welche sich darin äußert, dass die Etablierung einer Universität nach indigenen Wissenssystemen und der *Comunalidad* im Widerspruch zu dem epistemologischen Rahmen der Universität steht, was sich etwa darin zeigt, dass sowohl die Organisationspraxis als auch ihre Form der Anerkennung von kommunalen Wissen durch die staatlichen Organe unter deren epistemologische Kriterien herabgesetzt wird.

<sup>191</sup> Das ergibt sich aus den formellen Kriterien der SEP, welche der Universität auferlegt werden. Die bildungspolitische Autonomie der UACO, obschon diese derzeit eingeschränkt ist, bietet dieser Universität die Möglichkeit, diese Voraussetzungen zumindest teilweise zu umgehen. Innerhalb der Ordnungen epistemischer Unterdrückung bewegt sich die UCIRED zwischen der ersten und zweiten Ordnung, insofern hier aufgrund unterschiedlicher Faktoren, von der Anerkennung des Wissens einzelnen Individuen bis hin zu globalen akademischen Wissenshierarchien, eine

Die Konzeption akademischer Wissensproduktion aus dem kollektiven Wissen zur radikalen Sozialtransformation ist dementsprechend implizit zu vollziehen, dennoch ist sie eindeutig präsent. Die UCIREO verweist darauf, dass akademische Wissensproduktion stets an die sich wandelnden virulenten Problematiken der universitären Gemeinschaft angepasst wird, sodass sie institutionalisierten Forschungsprogrammatiken nicht folgen können. Zudem betont sie die notwendige Situierung der Wissensproduktion in die konkreten Zusammentreffen der beteiligten Individuen, welche in ihrer Gesamtheit ein edukatives Netz bilden, aus welchem sich ein kritisches Wissen speist. Mit anderen Worten, es ist nicht die Produktion eines universalisierbaren Wissens, sondern von Artifaktos als situativen Wissensartefakten, die für alle Beteiligten des Wissensdialoges von Bedeutung sind, welche den Hauptbestandteil der Wissensproduktion darstellt. Im Sinne einer transformativen Wissensproduktion liegt das Anliegen schließlich darin, die an der Universität produzierten Artefakte in Prozesse der Wissenszirkulation einzubinden, im Dialog mit anderen Wissensformen, um so eine utopische Imagination und das Potenzial des sozialen Wandels zu fördern.

| <b>Kriterium</b>                   | <b>UACO</b>                                                                                                                                                                                               | <b>UCIREO</b>                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Entstehungskontext</i>          | Indigene Kämpfe gegen Extraktivismus und für Selbstbestimmung in Oaxaca; Unzufriedenheit mit der staatlichen indigenen Bildungspolitik.                                                                   | Historische Marginalisierung der Region und schwache Präsenz staatlicher Bildungsinstitutionen; Initiative eines ortsfremden Kollektivs zur nachhaltigen Entwicklung der Region.                                                                                    |
| <i>Institutionelle Ausrichtung</i> | Staatliche Universität mit Fokus auf Comunalidad; im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Abhängigkeit von staatlichen Strukturen.                                                                        | Private und autonome Universität mit Fokus auf Befreiungspädagogik, welche sich durch Studienbeiträge und Dienstleistungen im Bildungssektor für staatliche und nicht-staatliche Organisationen finanziert.                                                         |
| <i>Organisationsstruktur</i>       | Die Prinzipien der indigenen Selbstregierung werden aufgegriffen; Tequio und die universitären Versammlungen sind das Herz der Organisationsstruktur. Netz einer Vielzahl an indigenen Bildungsprozessen, | Flexible und kollektive Entscheidungsprozesse innerhalb der universitären Gemeinschaft; Unabhängigkeit von politischen Strukturen und Einbezug externer Akteur*innen; Ablehnung hierarchischer Strukturen. Ehrenamtliche Arbeit ist ein zentraler Bestandteil ihres |

---

Marginalisierung der von ihnen propagierten Wissensformen gesprochen werden kann, allerdings werden diese explizit in einem bestehenden und anerkannten System der Wissensproduktion verortet.

| <i>Kriterium</i>                       | <b>UACO</b>                                                                                                                                                                                    | <b>UCIRED</b>                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                        | jedes universitäre Zentrum besitzt eine hohe Autonomie.                                                                                                                                        | Finanzierungsmodells. Sie bettet sich in ein regionales, nationales und internationales Netz antikolonialer Kämpfe ein.                                                                                                                                        |
| <i>Epistemologische Positionierung</i> | Comunalidad als alltägliche der Praxis des indigenen Lebens ist der Ausgangspunkt aller universitären Prozesse.                                                                                | Die Diversität persönlicher Erfahrung und Reflexion über die eigene Lebenswelt werden zum Ausgangspunkt der Bildungsprozesse gemacht, welche als Werkzeug für den radikalen sozialen Wandel verstanden werden.                                                 |
| <i>Gemeinschaftskonzept</i>            | Die Universität ist Teil der Gemeinschaft; sie ist auf die Lehrenden wie Einrichtungen der Gemeinschaft angewiesen und versteht sich selbst als Dienst an der Gemeinschaft.                    | Die Lerngemeinschaft konstituiert sich aus der Universität heraus, wobei die Anbindung an lokale Gemeinden gering ist; der Fokus liegt auf temporären Lerngemeinschaften.                                                                                      |
| <i>Bildungskonzept</i>                 | Kommunale Bildung, geht von den Prinzipien der Comunalidad und den Bedürfnissen der Gemeinschaft aus.                                                                                          | Befreiungs- und Kritische Pädagogik, mit dem Ziel, als ephemere Universität die situativen Bedürfnisse der Lerngemeinschaften zu berücksichtigen und kritische Subjekte auszubilden.                                                                           |
| <i>Wissensproduktion</i>               | Systematisierung der bestehenden kommunalen und indigenen Wissenssysteme, Integration virulenter gegenwärtiger Problematiken und Dialog mit traditionellem akademischem Wissen.                | Situative Wissensproduktion aus dem kollektiven Zusammentreffen, welche Artilugios als soziale relevante Wissensartefakte produziert. Militante Forschung zur Gesellschaftstransformation; kein Anspruch auf eine traditionelle akademische Wissensproduktion. |
| <i>Transformative Ziele</i>            | Stärkung der Kämpfe um indigene Selbstbestimmung über Institutionalisierung eines autonomen Bildungsprojekts; Erlangung einer epistemischen Souveränität angesichts anhaltender Unterdrückung. | Kultivierung eines kritischen Denkens gegen Neoliberalismus und Kapitalismus in der Gesellschaft; Etablierung eines Netzes kritischer Wissensproduktion; Studierende als Promotoren radikalen sozialen Wandels.                                                |

Abbildung 14: Tabellarischer Vergleich zwischen der Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca und der Universidad Campesina Indígena en Red; eigene Elaboration.

Dieses Kapitel sollte nicht nur darstellen, inwiefern sich indigene Wissenssysteme innerhalb der mexikanischen indigenen Bildungspolitiken in epistemische Unterdrückung einbetten, sondern ebenso, wie aus diesen Unterdrückungsmechanismen, als Ruinen-Samen, alternative und kontra-hegemonische Projekte erwachsen können, welche „[...] an absent present, both memory and alternative future at one and the same time“ (Santos 2018:29) sind. Die beiden Fallbeispiele verdeutlichen, dass es nicht den einen Weg zur Dekolonisierung der Wissensproduktion gibt, sondern dass die lokalen und historischen Bedingungen der jeweiligen Gemeinschaften den Rahmen für ihre Bildungsstrategien setzen. Ausgehend von Raúl Zibechis (2020:229)<sup>192</sup> Überzeugung, dass „[...] antikoloniale Subjekte, wenn sie kollektive Konflikte entfesseln, als einzige dazu fähig sind, die sozialen Beziehungen zu dekolonisieren“, sind die indigenen Universitäten, als kollektive Subjekte antikolonialer indigener Bewegungen, über ihre Vision, welche aus einer Revalidierung historisch aufgrund des kolonialen modernen Weltsystems unterdrückter Wissenssysteme besteht, um eine Projektion wünschenswerter Zukunft und alternativer Wissensproduktion schaffen, eine entscheidende Entwicklung, um die gegenwärtigen Herausforderungen der hegemonialen Strukturen akademischer Wissensproduktion zu verstehen.

Die indigenen Bildungspolitiken in Mexiko stellen, metaphorisch gesprochen, eine besondere markante Ruine dar, welche nun zum Fundament des antikolonialen epistemischen Widerstands gemacht wird: „Wenn Bildung der Ausgangspunkt für subjektive Inferiorisierung, kulturelle Unterordnung und politische Domination war, dann wird in der Konstruktion eines anderen Bildungsbegriff erste Schritt zu einem Prozess der Befreiung, Dekolonisierung und Emanzipation getan werden“ (Pinheiro-Barbosa 2020:280).<sup>193</sup> Beide Universitäten konzeptualisieren sich im Anliegen „[...] die Grenzen, die zwischen schulischen Räumen und ihrer Umgebung errichtet wurden, zu verwischen“ (Carmona u. a. 2022:85),<sup>194</sup> dennoch sind sie in ihrer Grundausrichtung unterschiedlich. Die UCIRED lässt sich als ein autonomer Heterotopie bezeichnen, eine „[...] lokalisiert[e] Utopie [...]“ (Foucault 2005:10) als Gegenraum, für welchen in der Landschaft der Hochschulbildung kein Platz vorhergesehen ist, welche durch ihre dialogische Struktur mit bestehenden akademischen Wissensstrukturen und der Wissensproduktion in antikolonialen und indigenen Bewegungen eine vermittelnde Funktion zwischen dem Normalraum der Hochschulbildung und den Utopien indigener Universitäten einnimmt.

---

<sup>192</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] los sujetos anticoloniales son los únicos capaces de descolonizar las relaciones sociales, cuando desatan conflictos colectivos“.

<sup>193</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „Si la educación constituyó el punto de partida en la interiorización subjetiva, en la subordinación cultural y en la dominación política, será en la construcción de otra concepción de educación [...] donde se dará el primer paso para un proceso de liberación, de descolonización y de emancipación“.

<sup>194</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] de desdibujar las fronteras que se han levantado entre la escuela y su entorno“.

Die UACO hingegen verhandelt zwar auch zwischen Wissenssystemen, legt ihren Fokus jedoch auf die Schaffung eines Raumes zur Systematisierung und Anerkennung der indigenen Lebensweisen in Oaxaca. Die Universität wird hier nicht als der Ausgangspunkt eines Kampfes für alternative Wissensproduktion betrachtet, sondern vielmehr als ein Teil des Kampfes für kollektive Selbstbestimmung indigener Gemeinden in Oaxaca. Mit anderen Worten, kann die UACO als Teil eines Projekts der befreiten Zonen als „consensual communities [that] seem to combine social experience with social experimentation“ (Santos 2018:31) betrachtet werden, welche über Comunalidad als Philosophie und Praxis indigener Lebensweisen als charakteristischen Kern ihrer Universität, auf multiplen Ebenen mit kolonialen Logiken bricht und räumlichen und symbolischen Widerstand ausübt.<sup>195</sup>

Die indigenen Universitäten als Samen der Zukunft aus den Ruinen der kolonialen, patriarchalen und rassistischen Moderne zu verstehen, erlaubt es, die weiteren Implikationen dieser alternativen Hochschulbildungsprozesse zu denken. Es geht schließlich nicht nur darum, neue Modi der akademischen Wissensproduktion und -zirkulation zu schaffen, sondern um einen breiteren Prozess der kollektiven Konstruktion von „[...] der Imagination und dem Recht auf Utopie für die Überzeugung und Notwendigkeit, sich zu imaginieren, dass eine gerechtere Gesellschaft noch immer möglich ist [...]“ (Carmona u. a. 2022:87).<sup>196</sup> Die nachhaltige Gesellschaftstransformation zugunsten einer besseren und gerechteren Gesellschaft ist das Desideratum beider Universitäten. Ihre epistemologischen Positionierungen und Praxis der Wissensproduktion als Resultate ihrer Entstehungsgeschichte sind ein Ausdruck kollektiver Bestrebungen, alternative Räume der Anerkennung für anhaltend marginalisierte Bevölkerungsgruppen zu schaffen. Diese Institutionen etablieren nicht nur Räume der Wissensproduktion, sondern ermöglichen die Entwicklung sozialer und politischer Strukturen, die den Widerstand gegen das koloniale und moderne Weltsystem und indigene Wissenssysteme mit der Vorstellung einer antikolonialen Zukunft verbinden. Sie werden so zu Laboratorien einer Transformation, die über den Bildungsbereich hinaus in gesellschaftliche Prozesse hineinwirkt.

---

<sup>195</sup> Heterotopien sind nicht notwendigerweise strikt von befreiten Zonen zu trennen, was sich auch dadurch zeigt, dass Boaventura de Sousa Santos (2018:31) letztere als „[...] realist utopias or, better, heterotopias“ bezeichnet. Dennoch sei die Unterscheid hier in diesem Sinne vorgenommen, dass sich die UCIRED als eine einzelne Institution innerhalb eines sozialen Normalraums versteht, während die UACO aus einem breiten Netz sozialer Widerstände und Bestrebungen nach Autonomie in der Region erwächst.

<sup>196</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] la imaginación y el derecho a la utopía por la convicción y la necesidad de imaginar que aún es posible una sociedad más justa [...]“.

## 8. Die Soziologie der Gesellschaftstransformation im Dialog mit indigenen Universitäten

Die Konzeption der Wissensproduktion innerhalb des Diskurses der Soziologie der Gesellschaftstransformation mit der Praxis zwei indigener Universitäten in Mexiko zu vergleichen, ist, so könnte man metaphorisch gesprochen meinen, ein Vergleich zwischen Äpfeln und Birnen. Die Entstehungsgeschichten beider Diskurse sind höchst unterschiedlich, wie im Laufe der Arbeit deutlich geworden ist. Auch die zentralen Anliegen beider Diskurse entscheiden sich signifikant. Dennoch, so möchte die Arbeit argumentieren, sind sie eng miteinander verbunden. Die Etablierung eines globalen Systems akademischer Wissensproduktion, mitsamt eingeschriebener epistemischer Unterdrückung, ist unabdingbar, um die jeweiligen epistemischen Positionen der dargestellten Soziologie der Gesellschaftstransformation und der indigenen Universitäten zu verstehen. Zudem bedingen sich diese Positionen insofern einander, als dass die jeweilige Stellung aus einem Wissenssystem entstammt, welches durch entsprechende Klassifizierungsmodi in entsprechender Privilegierung oder Marginalisierung resultiert. Kurz gesagt, trotz ihrer vermeintlichen unterschiedlichen Charakteristika sind die Soziologie der Gesellschaftstransformation und indigenen Universitäten eng miteinander verbunden.

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit lag erstens darin, die systematischen Abwesenheiten und epistemischen Privilegien der soziologischen Imagination und öffentlichen Soziologie darzulegen, wie dies, basierend auf einer vorhergehenden umfassenden Darstellung in Kapitel 5 geschah. Kapitel 2 bis 4 stellten den historischen Diskurs der Soziologie der Gesellschaftstransformation, die soziologische Imagination und die öffentliche Soziologie dar und waren die notwendige Voraussetzung für das darauffolgende Kapitel. Zweitens sollte erkundet werden, wie die indigenen Universitäten in einem Feld epistemischer Unterdrückung historisch entstanden sind, mit welchen Vorstellungen universitärer Bildung und Forschung sie sich begründen, ihre epistemologischen Grundannahmen, und die universitäre Praxis dargestellt werden. Dies lässt sich in Kapitel 7 verorten, während das vorhergehende Kapitel 6 mit der Thematisierung epistemischer Unterdrückung in global ungleicher akademischer Wissensproduktion die verbindende Brücke zwischen beiden Thematiken schlägt.

Dementsprechend bleibt für diese abschließende Kapitel offen, einerseits darzulegen, inwiefern die Praxis der Wissensproduktion an indigenen Universitäten eine Alternative zur dargestellten Soziologie der Gesellschaftstransformation ist, welche nicht nur von historischen antikolonialen Kämpfen, sondern auch von einem kollektiven und horizontalen Verständnis ausgeht. Andererseits steht die Auseinandersetzung damit an, wie in dem Dialog zwischen den zwei unterschiedlichen

Diskursen sich Wege eine professionelle Soziologie aufzeigen, welche sich nicht nur ihrer epistemischen Privilegien bewusst ist, sondern zugleich den horizontalen Dialog mit anderen Wissenssystemen und den Auftrag zur radikalen Gesellschaftstransformation in das konstitutive Fundament ihrer Wissensproduktion einschreibt.

Diesen Anliegen entsprechend geht dieses abschließende Kapitel zunächst auf die Dimensionen alternativer soziologischer Wissensproduktion ein, welche sich in den empirischen Fallbeispielen der UACO und UCIREN als indigenen Universitäten finden lassen. Abschließend werden potenzielle Wege einer professionellen Soziologie identifiziert, angesichts der obig angeführten normativen Ansprüche, um aus den Beiträgen dieser Arbeit eine kritische Reflexion der Soziologie als Disziplin zu leisten und Anschlusspunkte für weiterführende Debatten zu bieten. Zuletzt schließt das Kapitel mit einer narrativen Reflexion der Arbeit ab.

## 8.1. Indigene Universitäten als deprofessionalisierte öffentliche Soziologie

Die kritische dekoloniale Rezeption der öffentlichen Soziologie verwies darauf, dass die Soziologie kein Monopol auf das Soziologische innehat und Öffentlichkeiten oftmals kritische soziologische Analysen produzieren (Meghji 2024). Basierend auf dieser Annahme kann argumentiert werden, dass die UACO und UCIREN als Fallbeispiele indigener Universitäten eine Form deprofessionalisierter öffentlichen Soziologie darstellen, welche sich nicht nur durch eine dezidierte soziologische Imagination auszeichnet, sondern neben dem engen Dialog mit lokalen Gemeinschaften und der Verschreibung für die Gesellschaftstransformation auch fundamental die Art und Weise der soziologischen Wissensproduktion herausfordern.

Die soziologische Imagination wird als intellektuelle Kapazität verstanden, mithilfe der Diskurse der klassischen Gesellschaftsanalyse private Schwierigkeiten auf eine sozio-strukturelle Ebene zu heben und konsequenterweise zu öffentlichen Problemen zu machen. Über die intellektuelle Leistung erfolgt dann eine Bewusstseinschaffung einer geteilten sozialen Lage, welche Gesellschaftstransformation anstößt. Dieses Verständnis fußt auf professionalisierten Soziolog\*innen, welche sich diese Fähigkeiten aneignen. Die Entstehungsgeschichte der UACO und UCIREN ist über eine solche soziologische Imagination undenkbar. Die Darstellung der indigenen Hochschulbildung in Mexiko und deren Vorläufern hat eindeutig gezeigt, dass es sich dabei um eine kollektive Lage der indigenen Bevölkerung handelt, auch jenseits staatlicher Bildungspolitiken, welche den entscheidenden Ausgangspunkt für die Genesis der indigenen Hochschulbildung gab, sowohl als staatliche Politik als auch über autonome Initiativen.

Allerdings kann hier, nicht zuletzt auch jenseits eines eurozentrischen Kontexts, in welchem die klassische Gesellschaftsanalyse ihren Einfluss entfaltete, nicht von einer individuellen intellektuellen Fähigkeit gesprochen werden, welche für eine Bewusstseinsschaffung der indigenen Bevölkerung sorgte, sondern von kollektiven jahrhundertelangen Unterdrückungserfahrungen, welche systematisch indigene Wissenssysteme marginalisierten und eine langanhaltende Akkulturationspolitik verfolgten, die schließlich zu einem kollektiven Schrei des Widerstands führten, wofür die Entstehung des EZLN das prominenteste Beispiel innerhalb des mexikanischen Kontexts darstellt.

Mit anderen Worten, die Entstehungsgeschichte der indigenen Hochschulbildung in Mexiko zeigt auf, dass sich die soziologische Imagination weder als individuelle intellektuelle Fähigkeit verstehen lässt noch als notwendigerweise aus der klassischen Gesellschaftsanalyse begründet. In diesem Beispiel ist es vielmehr der langandauernde antikoloniale Kampf, welcher eine solche soziologische Imagination vorantreibt, die eine notwendige Voraussetzung für die Entstehung indigener Universitäten war. Auf konzeptueller Ebene muss eine antikoloniale soziologische Imagination der soziologischen Wissensproduktion stets in der konkreten Praxis verankert sein, denn „[t]here can be no discourse of decolonization, no theory of decolonization, without a decolonizing practice“ (Rivera Cusicanqui 2012:100), was sich anhand der Beispiele indigener Universitäten zeigt. Die kontrahegemonialen Strategien, welche sich aus einem *longue durée* des Kolonialismus ergeben, sind eine einflussreiche Form soziologischer Imagination, welche in gegenwärtigen Diskursen um die Soziologie der Gesellschaftstransformation keine hinreichende Beachtung geschenkt wird.

Auf einer globalen Ebene ist es notwendig, dem historischen und konkreten Widerstand für eine autonome Wissensproduktion indigener Universitäten innerhalb eines kapitalistischen Weltsystems der Modernität/Kolonialität in der Theorie Rechnung zu tragen, aus dem Verständnis der „[...] Völker in Bewegung als antikoloniale Subjekte“ (Zibechi 2020:227),<sup>197</sup> somit nicht als intellektuelle Bewegungen, sondern als konkrete Akte der Rebellion für eine dekolonisierte Wissensproduktion, „[...] die Autonomie und ideologische Befreiung der indigenen und afrikanisch-stämmigen Ethnien [...]“ (Ávila-Rojas 2021:2)<sup>198</sup> anrufend. Daraus ergibt sich die epistemologische Stellung des Antikolonialismus innerhalb der soziologischen Imagination als historisch enge und bis dato anhaltende Verbindung sozialer und politischer Bewegungen und den aus diesem Kämpfen

---

<sup>197</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] pueblos en movimiento como sujetos anticoloniales“.

<sup>198</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] la autonomía y liberación ideológica de los pueblos indígenas y afrodescendientes [...]“.

resultierenden soziologischen Konzepten, wobei „[...] anticolonial thought offered views from the ground(Go 2023:281) up, in the dark underside of empire“ (Go 2023:281).<sup>199</sup>

Die UACO zeigt ein Beispiel dafür, wie die indigenen Widerstandskämpfe gegen Extraktivismus den entscheidenden Ausgangspunkt dafür boten, über ihre soziale und politische Organisation mit der Comunalidad nicht nur ihre gefährdeten Lebensweisen zu systematisieren, sondern zugleich über die Identifizierung einer geteilten sozialen Lage, sowohl in ihren Praktiken indigener Selbstregierung als auch in deren Gefährdung, eine antikoloniale soziologische Imagination zu entwickeln, welche grundlegend für die Kämpfe um autonome Bildung und damit auch die Entstehung der UACO war. Dabei kann zwar nicht negiert werden, dass sich zentrale Figuren dieser Bewegung um Comunalidad finden lassen, welche mitunter auch als indigene Intellektuelle behandelt werden, insbesondere insofern sie dieses Konzept in akademische Diskurse einführten, doch nichtsdestotrotz wird dies nicht als intellektuelle Leistung einzelner Individuen verstanden, sondern als fundamentale Lebensweise der indigenen Gemeinden Oaxacas.

Die Entstehungsgeschichte der UCIREN begründet sich in der systematischen Analyse der Problematiken in der Sierra Norte de Puebla durch ein Bildungskollektiv, woraus schließlich die Universität entstehen sollte. Zwar kann hier argumentiert werden, dass die soziologische Imagination des ortsfremden Kollektivs aus vorhergehenden akademischen Diskursen entstammte, doch die Etablierung eines langlebigen autonomen Bildungsprojekts mit einer starken Resonanz in der Region lässt sich auf die bereits vorhandenen kollektiven indigenen Bewegungen in der Region zurückführen, welche sich jenseits der Marginalisierung in staatlichen Politiken und eines Caciquismo für ihre soziale, politische und ökonomische Selbstbestimmung einsetzten. Der Institutionen des CESDER und daraufhin der UCIREN waren dabei entscheidend für die Etablierung eines autonomen Bildungsnetzes in der Region, welches über kollektive Lerngemeinschaften, ebenso jenseits der Universität, epistemische Strategien zur Gesellschaftstransformation entwickelte.

Die soziologische Imagination lässt sich jedoch auch jenseits der Entstehungsgeschichte der Universitäten verorten und reicht zudem in die öffentliche Soziologie hinein. Die Konstruktion epistemischer Strategien der Gesellschaftstransformation steht bei beiden Universitäten im Vordergrund. Die UACO strukturiert ihre Wissensproduktion entlang der Comunalidad, als ontologischer und epistemologischer Ausgangspunkt. Das rückt das kommunale Territorium, die kommunale Organisation, die kommunale Arbeit und das kommunale Wohlergehen in das Zentrum der Arbeit

---

<sup>199</sup> Während Julian Go (2023) von einer historischen Bedeutung des antikolonialen Denkens insbesondere über einzelne Individuen für die Entwicklung kritischer Sozialtheorie spricht, möchte ich im Gegensatz zu ihm die anhaltende Bedeutung der bestehenden antikolonialen Bewegungen für eine kollektive Wissensproduktion mit Charakteristika soziologischer Analysen betonen.

der Universität. Mit anderen Worten, ein spezifisches indigenes Wissenssystem wird zum epistemologischen Operationsmodus, womit sich die epistemischen Strategien der UACO einerseits in der Erhaltung und Systematisierung eines bereits bestehenden kommunalen Wissens formen, andererseits in der Institutionalisierung einer Anerkennung historisch der epistemischen Unterdrückung ausgesetzten Wissens besteht, im regionalen Kontext Oaxacas, als auch darüber hinaus, welche sich die multiplen Kämpfe um indigene Selbstbestimmung einbetten.

Die öffentliche Soziologie nimmt sich eine Kritik der epistemischen Strategien der soziologischen Imagination zum Ausgangspunkt, über die einseitige Verbreitung eines soziologischen Wissens ohne einen Dialog mit dem Publikum als traditionelle öffentliche Soziologie charakterisiert, um die organische öffentliche Soziologie als systematischer Dialog zwischen professionellen Soziolog\*innen mit unterschiedlichen Publika befürworten. Die universitäre Praxis an der UACO zeugt von einer starken Ablehnung des Intellektualismus, welcher in der soziologischen Imagination verankert ist, und einer Betonung der kollektiven Wissensproduktion. Doch sie geht weiter als die organische öffentliche Soziologie, da sie die Trennung zwischen der Universität und außerakademischen Publika aufhebt. Die kommunale Organisation der Universität, welche sich eng an den Prinzipien der indigenen Selbstregierung der Gemeinden orientiert, und das Tequio als Arbeitsform konstituieren das Fundament einer Universität, welche sich als integralen Teil der lokalen Gemeinschaft versteht und sich von dieser nicht trennen lässt. Während die organische öffentliche Soziologie eine Horizontalisierung der Wissensproduktion zwischen historisch und über das akademische System als ungleich konstituierte Wissenssysteme ersucht, nimmt die UACO eine solche Unterscheidung in ihrer Wissensproduktion nicht vor. In ihrer kommunalen Forschung zeigt sich, dass die Wissensproduktion über die Kenntnis von kommunalem Wissen jenseits traditioneller akademischer Evaluationskriterien im Zentrum einer Methodologie steht, welche Modi kommunaler Wissensproduktion mit traditionell akademischen Diskursen vereint.

Die Strukturierung um Lerngemeinschaften, welche kritische Subjekte des radikalen sozialen Wandels formen, verweist darauf, dass sich ein Verständnis von individueller intellektueller Kapazität, wie es sich in der soziologischen Imagination finden lässt, in der UCIRED stärker als epistemische Strategie der Gesellschaftstransformation präsent ist. Der befreiungspädagogische Ansatz der Universität, aus welchem sich der emanzipatorische Anspruch der Universität begründet, bestimmt jedoch nichtsdestotrotz die kollektive Aktion als Instrument, um die Ordnungen der mexikanischen Hochschulbildung herauszufordern. Zunächst kann festgehalten werden, dass die Lerngemeinschaften als Ort der kollektiven Wissensproduktion über die Diversität individueller Erfahrungen durch eine Öffnung des akademischen Wissenssystems gegenüber anderer Wissensformen charakterisiert sind. In ihrer Bildungskonzept wird dementsprechend eine universelle „[...] capacity

to systematically increase the horizons of one's current knowledge, in relation to some task, goal or aspiration“ (Appadurai 2006:176) zugeschrieben, um in offenen Lerngemeinschaften Situationen der kollektiven Wissensproduktion zu kreieren. Das Konzept der Lerngemeinschaft impliziert dabei eine Abgrenzung der Universität zu ihrer Außenwelt, welche keinen Teil der lokalen Gemeinschaft darstellt. In der Systematik der öffentlichen Soziologie ließe diese Vision sich dementsprechend eher in der traditionellen öffentlichen Soziologie einordnen, insofern keine systematischen Dialoge mit außerakademischen Publika gesucht werden.

Der Dialog mit Öffentlichkeiten, welche regionale, nationale und internationale Institutionen alternativer Bildung sowie antikoloniale und indigene Bewegungen darstellen, ist nicht als Modi der Wissensproduktion konzeptualisiert, sondern als Teil eines universitären Netzes, welches einerseits die normativen Standpunkte der UCIREN als antikapitalistische Universität hervorbringt und andererseits als kollektive und über ihre Institution hinausgehende Widerstandsbewegung. Die Wissensproduktion zeichnet sich über eine starke Ablehnung von Universalismen aus und über das Verständnis einer situativen Relevanz, welche von den Zusammentreffen der Lerngemeinschaft ausgeht. Die Artilugios als situative Wissensartefakte brechen mit der Vorstellung der Notwendigkeit akademischer Wissensproduktion für den radikalen sozialen Wandel, insofern sie einerseits die Artikulation einer kollektiven Situation und andererseits die Bedeutung des einzelnen Subjekts in der Konstitution eines Wissensnetzes zentrieren, welches der Gesellschaftstransformation und einer utopischen Imagination verschrieben ist. Das teilt die Kritik der öffentlichen Soziologie der Neoliberalisierungsprozesse akademischer Wissensproduktion, schließt daraus jedoch nicht die Notwendigkeit zu einer Rückkehr zur kanonisierten Soziologie, sondern vielmehr die Etablierung eines alternativen Hochschulsystems, für welches die UCIREN als Universität entsteht, welche sich am Rande ebenjenes Systems befindet, um es, wie sie beschreiben, umzustürzen.

Zusammenfassend gesagt, die UACO und UCIREN lassen sich als gegenhegemoniale und subalterne Praktiken der soziologischen Wissensproduktion in ihrem eigenen Recht verstehen, die Dichotomie zwischen Soziologie und Öffentlichkeit aufhebend, eng an das Anliegen der Gesellschaftstransformation gebunden und in Anerkennung der Vielfalt an Möglichkeiten, soziologisches Wissen jenseits akademischer Produktions- und Evaluationskriterien gesellschaftlich relevant zu machen. Zugleich adressieren sie die abwesenheitssoziologischen Dimensionen, welche die soziologische Imagination und öffentliche Soziologie über die Konstituierung von Monokulturen des Wissens problematisch werden lassen.<sup>200</sup>

---

<sup>200</sup> Die Darstellung dieser Dimensionen findet sich in Kapitel 5.2.

Erstens kann angeführt werden, dass sich beide Universitäten die Moderne zum Ausgangspunkt machen. Allerdings sind es nicht die eurozentrischen Gründungsmythen, welche nicht zuletzt auch die epistemischen Hierarchien begründen, aus denen sich die Stellung der Soziologie als Disziplin ergeben ergab, sondern, metaphorisch gesprochen, deren dunkle Unterseite der Kolonialität (Connell 1997; Mignolo 2011; Quijano 2016). Der antikolonialen Widerstandskampf, zudem der genealogische Ursprung der Universitäten, über die Comunalidad und Befreiungspädagogik, kann ohne die Moderne als konstitutives Moment für die historischen Prozesse des Kolonialismus, welcher im internen Kolonialismus bis heute fortwirkt, nicht verstanden werden. Die okzidentale und rationalisierte Vernunft, in der Universität als Institution repräsentiert, wird durch indigene und emanzipatorische Logiken im stetigen Wissensdialog herausgefordert.

Zweitens sind die jeweiligen Entstehungsgeschichten der Universitäten mit lokalen Gemeinden verbunden, dessen epistemologische und ontologische Systeme in den Universitäten aufgegriffen werden. Die Strategien der Gesellschaftstransformation der Universitäten gehen also nicht von abstrakten normativen Vorstellungen aus, sondern von der konkreten Praxis der dortigen Gemeinden, welche sich angesichts einer historischen Marginalisierung als Ruinen-Samen für lokale Alternativen zu einem modernen und kolonialen Weltsystem einsetzten.

Drittens wird das Primat einer Professionalisierung in der soziologischen Wissensproduktion herausgefordert und mit einer kommunalen und kollektiven Wissensproduktion kontrastiert. Die Ansprüche beider Universitäten liegen nicht in der Produktion eines soziologischen Wissens, schließlich sind es weder Soziolog\*innen noch Personen mit den entsprechenden traditionellen akademischen Voraussetzungen, welche eine solche Forschungsarbeit durchführen. In ihren organisatorischen Prinzipien zeigen die UACO und UCIRED, dass sie die Vorstellung einer universitären Wissensproduktion, welche sich über akademische Professionalisierung definiert, ablehnen. Sie sind deprofessionalisierte Universitäten, welche soziologische Wissensproduktion aus einer situativen Notwendigkeit produzieren, aus einem kollektiven Kampf gegen Neoliberalismus, internen Kolonialismus und für die Anerkennung kommunaler Ontologien und Epistemologien als kontrahegemoniale Alternativen. Die Dimension der Deprofessionalisierung bezieht sich auf die Entstehung eines soziologischen Wissens, welches nicht auf historische kanonisierte Wissenskonstellationen anruft, sondern ein kollektives Fühlen-Denken (Botero Gómez 2019; Fals Borda 2015).

Die UACO und UCIRED sind dementsprechend Fallbeispiele indigener Universitäten, welche als antikoloniale, lokal verankerte und deprofessionalisierte öffentliche Soziologie bezeichnet werden können. Beide Universitäten gehen in ihren epistemischen Strategien der Gesellschaftstransformation nicht von individuellen intellektuellen Leistungen aus, sondern von der kollektiven Praxis, eingebettet in lokale Widerstandskämpfe. Die etablierten Wissenshierarchien, auf welchen die

okzidentale Universität als Institution fußt (Grosfoguel 2013), werden über Dynamiken der Deprofessionalisierung und Evaluationslogiken entlang der Epistemologien lokaler Gemeinden wie den situativen Notwendigkeiten herausgefordert. Sie stellen damit einen starken Kontrast zu den gegenwärtigen hegemonialen Geopolitiken des akademischen Wissens dar. Dennoch kann nicht allen indigenen Universitäten ein solches emanzipatorisches Potenzial unterstellt werden, angesichts eines höchst heterogenen Feldes (Lloyd 2024).

Die Soziologie der Gesellschaftstransformation, wie sie in dieser Arbeit dargestellt wurde, kann wertvolle Impulse aus diesem Ansatz aufnehmen. Die Erfahrungen beider Universitäten verweisen dabei auf drei zentrale Aspekte, die für ihre Re-Konzeptualisierung bedeutsam sind: Erstens die Notwendigkeit, die koloniale Dimension soziologischer Wissensproduktion nicht nur zu kritisieren, sondern aktiv durch alternative antikonkoloniale Praxis zu ersetzen. Zweitens die Bedeutung lokaler Wissenssysteme und Kämpfe als den Ausgangspunkt der Gesellschaftstransformation zu nehmen anstatt abstrakter theoretischer Modelle. Und drittens die Möglichkeit, soziologische Expertise nicht als individuelle professionelle Kompetenz, sondern als kollektive Praxis zu verstehen. Die Praxis indigener Universitäten demonstriert, dass die Soziologie der Gesellschaftstransformation angesichts gegenwärtiger Debatten um Dekolonialisierung ihre eigenen institutionellen und epistemischen Grundlagen radikal hinterfragen muss, nicht nur als theoretisches Projekt, sondern auch als gelebte Realität kollektiver Wissensproduktion. Damit eröffnet sich ein Weg, die Stimmen und Perspektiven derjenigen einzubeziehen, die historisch marginalisiert wurden, und zum Grundstein einer radikalen und utopischen Imagination sozialen Wandels zu machen, welcher sich aus soziologischen Diskursen speist.

## 8.2. *Quo vadis, professionelle Soziologie?*

Die professionelle Soziologie entsteht aus einem anderen Kontext als die indigenen Universitäten, was notwendigerweise Auswirkungen auf die jeweiligen Modi der Wissensproduktion hat.<sup>201</sup> Das heißt, während die Wissensproduktion an der UACO und UCIRED Wege alternativer soziologischer Wissensproduktion aufzeigen, stellen sie keine Alternativen zur professionellen Soziologie dar, insbesondere jenseits des spezifischen Kontexts der Diskurse, aus welchen sich die indigenen Universitäten entstanden, und der Beständigkeit der Institution traditioneller Universitäten, welche die Soziologie als Disziplin entscheidend prägen. Es bleibt also die Frage offen, was der Dialog mit der soziologischen Wissensproduktion an indigenen Universitäten für die professionelle Soziologie bedeuten kann.

---

<sup>201</sup> Einige soziologiegeschichtliche Hinweise, wie sich die Modi soziologischer Wissensproduktion historisch begründen lassen, findet sich in Kapitel 2 anhand des Beispiels der Soziologie der Gesellschaftstransformation.

Die Soziologie als Disziplin ist ebenso heterogen wie die indigenen Universitäten. Im Dialog der Soziologie der Gesellschaftstransformation mit den indigenen Universitäten sollte eine Möglichkeit der kritischen Re-Konzeptualisierung soziologischer Analysekatoren anhand alternativer Modi der Wissensproduktion aufgezeigt werden. Jenseits dessen lässt sich eine Vielzahl an anderen Themenbereichen finden, welche von einem solchen Dialog profitieren können, von der Bildungssoziologie bis hin zur dekolonialen Soziologie. Unter diesen Perspektiven ließe sich diese Arbeit zudem produktiv erweitern. Die Relevanz der dargestellten Fallbeispiele jenseits spezieller Soziologien lässt sich jedoch im epistemologischen Rahmen finden, welcher in der Wissensproduktion konstruiert wird, sowie auf einer normativen Ebene in den darin impliziten ethischen Grundannahmen.

Die Soziologie setzt sich stets mit ihrem Nicht-Wissen auseinander, um über die theoretische und empirische Arbeit ihren Erkenntnishorizont systematisch zu erweitern (Croissant 2014). Eine große Diversität methodologischer Vorgehensweisen beschäftigen sich mit der Systematisierung von Nicht-Wissen in soziologischen Diskursen, um dieses als Wissen in soziologische Diskurse zu integrieren. In rezenten post- und dekolonialen Debatten kann von einer Verschiebung methodologischer Ansätze gesprochen werden, insofern diese zunehmend den Blick auf die dunkle Unterseite der Moderne richten, mit dem Anliegen, historisch über imperiale Praktiken marginalisierte Wissensformationen in den Vordergrund zu rücken (Boatcă und Costa 2009). Insofern die Kreolisierung als Methode (Parvulescu und Boatcă 2023) einen der methodologischen Ausgangspunkte dieser Arbeit darstellt, ist sie in ebenjene Diskurse eingebettet. Diese Diskurse bleiben jedoch auf einen Modus traditioneller akademischer Wissensproduktion begrenzt, der sich über Mechanismen epistemischer Unterdrückung auszeichnet und somit einen Dialog nur über jene Wissensformen zulässt, welche sich in diese spezifischen epistemologischen Rahmenbedingungen einpassen.<sup>202</sup>

Dabei wird auch deutlich, dass theoretische Kategorien, wie sie insbesondere um den Terminus der Dekolonialität fluktuieren, nur von einem begrenzten Nutzen für ebenjene Wissensdialoge sind. Oftmals als „[...] buzzword [...]“ (Sondarjee und Andrews 2022:551) und „[...] bandwagon [...]“ (Moosavi 2020:332) verwendet, kann dies problematisch werden, da, einerseits, „[...] it cannot keep up with the dynamics of social, political, and cultural changes“ (Martins 2022:79) und andererseits, die Kritik einer daraus resultierenden intellektuellen Dekolonialisierung nicht hinreichend wahrgenommen wird, woraus die Blindheit gegenüber einer multiplen Marginalisierung

---

<sup>202</sup> Die hier vorgelegte Arbeit bettet sich in die epistemologischen Rahmenbedingungen der soziologischen Wissensproduktion ein, wie sie in Kapitel 6.3 dargelegt sind.

innerhalb akademischer Diskurse und die Reproduzierung kolonialer Matrizen resultieren kann. Die Fallbeispiele haben gezeigt, dass die Wissensproduktion an beiden indigenen Universitäten sich nicht über ebenjene Kategorisierungen versteht, sondern „[...] refers to its practices as ‚autónoma‘ (autonomous), ‚verdadera‘ (true) or ‚rebelde‘ (rebel) education, meant to ‚open the eyes‘ and ‚awaken the conscience““ (Garcia-Arias u. a. 2023:1404). Mit anderen Worten, die Dekolonialisierung wird als ein politisches Projekt verstanden, welches aus der lokalen Ebene antikolonialer Kämpfe entspringt, um historisch konstituierte Wissenshierarchien in universitären Bildungsprozessen zu dekonstruieren und durch alternative Praktiken zu ersetzen.

Das Argument, dass angesichts der systematischen epistemischen Unterdrückung über die globale Konfiguration der Moderne in einer Institutionalisierung von Epistemic Lifeways die Integration indigener Wissenssysteme in das Hochschulbildungssystem aufgrund ihrer Irreduzibilität jenseits des radikalen Paradigmenwechsels der epistemologischen Rahmenbedingungen undenkbar erscheint, wurde bereits in angeführt. Dementsprechend ist es nicht produktiv, im Dialog der Soziologie mit indigenen Universitäten für eine Indigenisierung sozialer Ordnungen, wie sie sich in dem Ruf nach „[...] indigenous sociology [...]“ (Khoury und Khoury 2013) wiederfindet, zu plädieren. Vielmehr muss es um die Systematisierung eines Dialoges gehen, welcher unterschiedliche epistemologische Modi innerhalb ungleicher Geopolitiken akademischen Wissens vereint.

Die pluritopische Hermeneutik, in ihrer Bedeutung als „[...] means of crossing spaces or traditions [...], which do not have common models of understanding and understandability“ (Mignolo und Tlostanova 2009:16), versteht sich als kollektiver und interaktiver Prozess des Wissensdialogs. Die indigenen Universitäten zeigen nicht nur auf, dass ein solcher Dialog möglich ist und über die universitäre Praxis kultiviert werden kann, sondern dass es sich dabei stets um eine Herausforderung handelt, angesichts der neoliberalen Dynamiken epistemischer Governance, welche koloniale Asymmetrien in ihre universitären Kontexte bringen (Walker und Martinez-Vargas 2022:567). So sehen sich beide Universitäten stets den Anforderungen akademischer Systeme ausgesetzt, stellen diese jedoch nicht in das Zentrum ihrer Erkenntnisinteresse. Sie betrachten jenes Wissenssystem als einen möglichen und produktiven, aber nicht übergeordneten epistemologischen Rahmen, um Wissen zu produzieren, welches sich ihren Anliegen der sozialen Transformation verschreibt. Für den soziologischen Diskurs bedeutet das, die Monokulturen des Wissens, wie sie sich aus traditionellen akademischen Räumen als hegemoniale Modelle konstruieren, über die Anerkennung epistemischer Privilegien und „[...] the constant realization that other truths also exist and have the right to exist, but their visibility is reduced by the continuing power asymmetry [...]“ (Mignolo und Tlostanova 2009:18) zu kontextualisieren.

Das ruft die Notwendigkeit einer Ethik des Nicht-Wissens in der professionellen Soziologie an. Die epistemische Bescheidenheit, als „[...] willing[ness; VK] to admit that his interpretive tools are fallible — especially with respect to the experiences of the marginally situated“ (Goetze 2018:86) verstanden, wird damit zum ersten Element dieser Ethik. Die Entstehungsgeschichte indigener Universitäten zeigt, dass sie sich in machtvollen Widerstandskämpfe einbetten, welche sich anhaltend Mechanismen epistemischer Unterdrückung ausgesetzt sehen. Die Soziologie als Disziplin, in ihrer universitären Anbindung, muss sich ebenso mit diesen Mechanismen auseinandersetzen. Insbesondere über das Narrativ des Diskurses der Moderne als konstitutives Moment der Genese der Soziologie (Nassehi 2009) zeigt sich ihre Verankerung in der epistemischen Unterdrückung. In den Geopolitiken akademischen Wissens trägt die Soziologie als Teil einer „[...] epistemic machine [...]“ (Mendieta 2022:248) zu dem Mythos bei, dass sich die Moderne aus ihrer Kapazitäten zur reflexiven Wissensproduktion konstituiert (Latour 1995). Die indigenen Universitäten verweisen jedoch darauf, dass dieses Narrativ auf einer Monokultur des Wissens basiert, welche andere Wissensformen als systematisch unsichtbar produziert. Während die Erkenntnishorizonte aller Wissenssysteme begrenzt sind, zeigen sie auf, dass die Epistemic Agency historisch marginalisierter sozialer Akteur\*innen reduziert ist. Die epistemische Bescheidenheit kann diese Problematiken zwar nicht auflösen, erkennt sie aber in der Wissensproduktion aktiv an, als notwendige Voraussetzung, um epistemisch marginalisierte Stimmen systematisch einzubeziehen.

Weiters, als zweites Element einer Ethik des Nicht-Wissens muss sich der Diskurs der professionellen Soziologie eine gelernte Ignoranz aneignen, welche die Begrenzung ihres Erkenntnishorizonts nicht nur über ihre theoretischen und empirischen Methodologien anerkennt, sondern auch über ihre institutionellen Anbindungen und universitäre Praxis. Die dargestellten Fallbeispiele zeigen zwei von einer Vielzahl an Möglichkeiten auf, diese Vorstellungen herauszufordern und neu zu konzeptualisieren. Mit anderen Worten, die gelernte Ignoranz „[...] is infinitely plural, as plural as the possibility of different ways of knowing“ (Santos 2009:115) und ein zentraler Bestandteil der Ethik des Nicht-Wissens, welche die pluritopische Hermeneutik fundiert, um einen systematischen und gleichberechtigten Dialog zwischen der professionellen Soziologie und anderen Wissenssystemen zu induzieren.

Die pluritopische Hermeneutik, begründet in der Ethik des Nicht-Wissens, ist eine kollektive Übersetzungsarbeit, in welcher professionelle Soziolog\*innen einen von vielen Plätzen einnehmen können, wobei die indigenen Universitäten die Diversität potenzieller Produzent\*innen akademischen und nicht-akademischen Wissens aufgezeigt haben, um die pluritopische Soziologie als eine Form,

„[...] Weltanschauungen zu ermöglichen [...]“ (Santos 2005:176),<sup>203</sup> zu verstehen. Die indigenen Universitäten zeigen, wie dies funktionieren kann. Sie stellen keine romantisierten Utopien dar, sondern die Praxis eines antikolonialen Widerstands, welche die gegenwärtig hegemoniale akademische Wissensproduktion herausfordert, sich aber stetig im pluritopischen Wissensdialog befindet, etwa über kommunale Forschung oder situative Lerngemeinschaften, und sich mit den Widersprüchen der epistemologischen Rahmungen des Hochschulsystems auseinandersetzen muss. Nun liegt es an der Soziologie, in einer epistemologischen Horizontalität, über eine lokale Verankerung in kollektiver Praxis und mit einer Verpflichtung zur Gesellschaftstransformation ihren Weg zu einer kritischen antikolonialen Wissensproduktion finden. Ein erster Schritt dafür kann sein, kollektiv neue soziologische Formen des Zuhörens zu anderen Wissensformen zu finden, um epistemische Spannungen mit gegenwärtigen hegemonialen soziologischen Diskursen zuzulassen. Das erweitert die soziologische Imagination nicht nur um eine kritische Dimension des Antikolonialismus, sondern hinterfragt auch die Wissenshierarchien der öffentlichen Soziologie.

*Mittlerweile sitze ich in meinem Büro im Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología in Guadalajara, wo ich einen Großteil dieser Arbeit geschrieben habe, und besinne mich zurück auf die letzten Monate. Die Sonne scheint durch die Fensterfront, der ich schräg gegenüber sitze, im Hintergrund höre ich einige Personen plaudern und das sehr eindringliche laute Hupen eines Zuges, der wahrscheinlich mehrere Kilometer entfernt einen Bahnübergang überquert. Ich erinnere mich an meine Zeit in Guelatao, in den Seminaren, auf den Äckern, in den Bergen, vor allem aber an die vielen Begegnungen, die ich machen durfte. Ich erinnere mich an ältere Dame, mit der ich mir ein taxi colectivo teilte, schließlich gibt es dort keinen öffentlichen Nahverkehr, und die mir von ihrer Arbeit als Gerichtsübersetzerin zwischen Spanischen und Zapotekisch erzählte. Ich erinnere mich an meine Rückreise von Guelatao nach Guadalajara, mit einem Stopp in der Landeshauptstadt Oaxacas, wo zu jenem Zeitpunkt gerade die Guelaguetza stattfand, ein traditionelles Fest der indigenen Gemeinden und Bestandteil der Comunalidad, welches in den jüngsten Jahren zu einem der Tourist\*innenmagneten der Region geworden ist. Ich erinnere mich, wie ich in einer kleinen Fonda, wo ich übernachtete, mit einem älteren Herrn sprach, ein Musiker, der mir erzählte, dass die Guelaguetza für ihn einen großen persönlichen Stellenwert habe, doch sie durch die nationalstaatliche Folklorisierung zunehmende eine andere, kommerzielle Bedeutung bekomme. Ich frage mich also, inwiefern ich mit meiner Arbeit zu der Romantisierung einer heterogenen indigenen Kultur beiträgt. Kann ich von den indigenen Universitäten sprechen? Wird das einer global heterogenen Bevölkerungsgruppe gerecht? Ich denke auch daran, welche Bedeutung diese Arbeit für die Menschen, wie Nadia und Gustavo, die mich an die Universitäten einluden, haben könnte. Ich bin mir darüber selbst unsicher. Ich denke darüber nach, wie ich diese Arbeit geschrieben habe. Wen ich mir als*

---

<sup>203</sup> Eigene Übersetzung. Spanisches Original: „[...] posibilitar visiones del mundo [...]“.

*Leser\*in der Arbeit vorstelle. Ist sie nicht nur für ein höchst exklusives Publikum verfasst und schon aufgrund der verwendeten Sprache mit epistemischen Unterdrückungen verbunden?*

*Ich erinnere mich zurück an die Erwartungen, die ich hatte, als ich nach Oaxaca und Puebla fuhr. Dann kommt mir ein Gespräch mit Victor in den Sinn, einem Studienprogrammleiter der UCIRED. Es war ein kühler Abend während des Sommerkurses, den ich für diese Forschungsarbeit besuchte. Wir hatten gerade, zu zehnt, den Abwasch aller Teilnehmer\*innen des Kurses, weit über zweihundert Personen, erledigt. Ich war schon müde und unterhielt mich mit einem Freund. Wir wollten uns auf den Weg zu unserer Schlafbarracke machen, die wir uns mit rund zwanzig Personen teilten. Doch die Tochter von Victor, wahrscheinlich Ende zwanzig Jahre alt, insistierte darauf, dass wir uns ein bisschen mit ihnen unterhalten sollten. Ich hatte keine große Lust, aber ich setzte mich zu ihnen, schließlich waren sie es, die mich so herzlich in ihre Studierendengemeinschaft aufgenommen hatten und bereits auf mich einredeten, mich doch selbst in die Universität einzuschreiben. Nachdem ich Victor danach fragte, wie die Universität denn entstanden sei, brach es wie ein Schwall aus ihm heraus. Er erzählte mir die Geschichte des CESDER und der UCIRED von Anfang bis Ende, und ich war glücklich, dass ich mich auf dieses Gespräch eingelassen hatte. Er sagte mir, die UCIRED sei keineswegs perfekt, sie habe sogar viele Fehler, doch sie sei der Versuch, etwas besser zu machen, Hoffnung zu geben und sich für eine bessere Welt einzusetzen. In diesen Worten möchte ich auch diese Arbeit verstehen. Sie mag viele Fehler haben, mehr Fragen aufwerfen als Antworten liefern, aber vor allem ist sie der Versuch, eine soziologische Abschlussarbeit anders zu schreiben. Sie ist ein Versuch, mir die soziologische Brille aufzusetzen und die zweite Hälfte meines Körpers sichtbar zu machen. Gleichzeitig ist sie auch der Ausdruck einer persönlichen Hoffnung in die Soziologie. Sie ist keine Antwort auf die vielen Problematiken, die im Laufe der Arbeit aufgeworfen wurden, sie soll nur einen Weg darstellen, diese zu denken. Die Zukunft der Soziologie und der Universität bleiben bis dato offen, und wecken in mir Fragen, die Gustavo Esteva besser stellen kann als ich:*

„What we are witnessing, with the Zapatistas and many other peoples, is a way to imagine and experience a new world. They don't try to formulate a new paradigm, like great universities and think tanks; they take a distance from the constructions of the scientific community, in which they can no longer trust. They are increasingly convinced that subjugated knowledge has inspired specific behaviour in common people in the time of the crisis. They are shaping the coalitions of discontents that characterise the form in which people react in barrios and villages, everywhere, before the current disaster. They dissolve in practice the separation subject/object and are oriented, as collective subjects without clear boundaries or continuities, towards the transformation of the reality in which they are immersed, increasingly unbearable, and to the construction of new worlds. As the Zapatistas say, they are looking for a world in which many worlds can be embraced. I wonder if the universities will dare to be part of such adventure.“

(Cortina u. a. 2019:505)

## 9. Literatur

- Acevedo Rodrigo, Ariadna. 2011. „La Ignorada Cuestión Del Idioma : Educación En Los Pueblos Indígenas de Puebla, México (1876-1930)“. *Grupos Marginados de La Educación (Siglos XIX y XX)*. 431–68.
- Aguirre Pérez, Irma Estela, und Feliciano Aguilar Hernández. 2011. „CESDER: Meeting, Encounter and Dialogue—Creating Other Worlds of Hope“. *Non-formal Skills Training. Adult Education for Decent Jobs and Better Lives* 77:171–76.
- Albert, Gert. 2010. „Der Werturteilsstreit“. S. 14–45 in *Soziologische Kontroversen: Beiträge zu einer anderen Geschichte der Wissenschaft vom Sozialen, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft*, herausgegeben von G. Kneer und S. Moebius. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Alcoff, Linda Martín. 2024. „“The roots (and routes) of the epistemology of ignorance”“. *Critical Review of International Social and Political Philosophy* 27(1):9–28. doi: 10.1080/13698230.2024.2305011.
- Ángeles Contreras, Isaac. 2018. *Pedagogía de la comunalidad: herencia y práctica social del pueblo ñ bakun*. Oaxaca, México: Escuela Normal Experimental “Presidente Venustiano Carranza”.
- Anzaldúa, Gloria. 1999. *Borderlands / La Frontera. The New Mestiza*. 2nd ed. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Aparicio, Juan Ricardo, und Mario Blaser. 2008. „The 'Lettered City' and the Insurrection of Subjugated Knowledges in Latin America“. *Anthropological Quarterly* 81(1):59–94.
- Appadurai, Arjun. 2000. „Grassroots Globalization and the Research Imagination“. *Public Culture* 12(1):1–19. doi: 10.1215/08992363-12-1-1.
- Appadurai, Arjun. 2006. „The right to research“. *Globalisation, Societies and Education* 4(2):167–77. doi: 10.1080/14767720600750696.
- Arias, Alberto Padilla, und Hilario Anguiano Luna. 2018. „Las universidades interculturales en México. Educación superior y neoliberalismo“. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* 30(75):13–34.
- Armenta, Wuendy, und Erika Carcaño. 2021. „El territorio como piedra angular de la construcción de alternativas al capitalismo: El caso de organizaciones indígenas campesinas de la Sierra Norte de Puebla, Mexico“. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies* 16(2):174–89. doi: 10.1080/17442222.2020.1866255.
- Arribas Lozano, Alberto. 2018. „Reframing the Public Sociology Debate: Towards Collaborative and Decolonial Praxis“. *Current Sociology* 66(1):92–109. doi: 10.1177/0011392117715897.
- Aulenbacher, Brigitte, Michael Burawoy, Klaus Dörre, und Johanna Sittel. 2017. *Sociology and the Public in the Discourse of Crisis*. Jena: DFG Kollegforscher\_innengruppe Postwachstumsgeellschaften.
- Auli, Iván, und María De Ibarrola. 2022. „La formación para el trabajo en un Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca. Análisis desde sus egresados“. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* LII(2):53–92. doi: 10.48102/rlee.2022.52.2.491.

- Ávila-Rojas, Odín. 2021. „¿Anti o decolonialismo en América Latina? Un debate actual“. *Sociedad y Economía* (44):1–18. doi: 10.25100/sye.v0i44.10669.
- Ayvar Acosta, Maria Ivette. 2022. „Critical Management Studies, cooperativas y emancipación en México y Europa“. *Cooperativismo & Desarrollo* 30(123):1–25. doi: 10.16925/2382-4220.2022.02.04.
- Balcom, Sarah, Shelley Doucet, und Anik Dubé. 2021. „Observation and Institutional Ethnography: Helping Us to See Better“. *Qualitative Health Research* 31(8):1534–41. doi: 10.1177/10497323211015966.
- Bartra, Anna Lee Mraz. 2020. „Lucha y resistencia en comunalidad“. *Ecofronteras* 24(70):30–32.
- Bastidas-Orrego, Lina María, Benito Ramírez-Valverde, Alfredo Cesín Vargas, José Pedro Juárez Sánchez, Daniel Martínez Carrera, und Humberto Vaquera Huerta. 2019. „Las comunidades de la Sierra Norte de Puebla, México, frente a los megaproyectos de minería“. *Revista de El Colegio de San Luis* 9(18):183–207. doi: 10.21696/rcsl9182019899.
- Baumann, Megan Dwyer. 2022. „Living a *Callejera* Methodology: Grounding María Lugones’ Street-walker Theorizing in Feminist Decolonial Praxis“. *Gender, Place & Culture* 29(11):1528–45. doi: 10.1080/0966369X.2022.2081133.
- Beck, Ulrich. 1974. *Objektivität und Normativität. Die Theorie-Praxis-Debatte in der modernen deutschen und amerikanischen Soziologie*. 1. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Beck, Ulrich. 2005. „How Not to Become a Museum Piece“. *The British Journal of Sociology* 56(3):335–43. doi: 10.1111/j.1468-4446.2005.00063.x.
- Beigel, Fernanda. 2024. „Die Öffnung der Sozialwissenschaften in Zeiten der offenen Wissenschaft: Spannungen und Herausforderungen in einer ungleichen akademischen Welt“. S. 173–96 in *Globale Soziologie: Vergessene Theorien, verflochtene Geschichten*, herausgegeben von F. Santos und C. Ruvituso. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Berlanga Gallardo, Benjamín. 2014. *Fragmentos acerca del artífugio en la Pedagogía del Sujeto*. Zautla, Puebla: CESDER-UCIRED.
- Berlanga Gallardo, Benjamín. 2015. *Romper y subvertir el orden lo educativo. Los modos de la comunidad de aprendizaje en los posgrados de la Universidad Campesina Indígena en Red en México*. Zautla, Puebla: CESDER-UCIRED.
- Berlanga Gallardo, Benjamín. 2019. „Una propuesta de abordaje para pensar la educación popular“. *La Piragua* 30(3/2019):33–49.
- Bermúdez Urbina, Flor Marina. 2020. *Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Cando-yoc, Mixe, Oaxaca*. Primera edición. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México : San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México : Jaltepec de Candayoc, Cotzocón Mixe, Oaxaca, México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas ; Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica ; Instituto Superior Intercultural Ayuuk.
- Bezuidenhout, Andries, Sonwabile Mnwana, und Karl Von Holdt. 2022a. *Critical Engagement with Public Sociology: A Perspective from the Global South*. Bristol: Bristol University Press.
- Bezuidenhout, Andries, Sonwabile Mnwana, und Karl Von Holdt. 2022b. „Introduction: Critical Engagement in South Africa and the Global South“. S. 1–18 in *Critical Engagement with Public*

- Sociology*, herausgegeben von A. Bezuidenhout, M. Sonwabile, und K. Von Holdt. Bristol University Press.
- Bhambra, Gurinder K., Dalia Gebrial, und Kerem Nişancıoğlu, Hrsg. 2018. *Decolonising the University*. London: Pluto Press.
- Bifulco, Lavinia, und Vando Borghi, Hrsg. 2023. *Research handbook on public sociology*. Cheltenham, UK ; Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing.
- Blau, Judith R., und Keri E. Iyall Smith, Hrsg. 2006. *Public sociologies reader*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield.
- Boal, Augusto. 2011. *Theater der Unterdrückten*. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boatcă, Manuela. 2018. „Vom Standpunkt des Deutschtums«: Eine postkoloniale Kritik an Webers Theorie von Rasse und Ethnizität“. S. 61–90 in *Der inspizierte Muslim*, herausgegeben von S. Amir-Moazami. transcript Verlag.
- Boatcă, Manuela. 2021. „Counter-Mapping Als Methode: Verortung Und Relationierung Des (Semi-)Peripheren Selbst“. *Historical Social Research* 46(244–263). doi: 10.12759/HSR.46.2021.2.244-263.
- Boatcă, Manuela, und Sérgio Costa. 2009. „Postkoloniale Soziologie: ein Programm“. S. 69–90 in *Postcolonial Studies*. Bd. 2, herausgegeben von J. Reuter und P.-I. Villa. Bielefeld, Germany: transcript Verlag.
- Boatcă, Manuela, Sina Farzin, und Julian Go. 2018. „Postcolonialism and Sociology“. *Soziologie* 47(4):423–38.
- Bogusz, Tanja. 2023. „Kollaboratives Forschen“. S. 237–45 in *Handbuch Öffentliche Soziologie, Öffentliche Wissenschaft und gesellschaftlicher Wandel*, herausgegeben von S. Selke, O. Neun, R. Jende, S. Lessenich, und H. Bude. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bonilla Avendaño, Bryan Jacob. 2020. „Reflexiones críticas en torno a la conceptualización de la colonialidad, el eurocentrismo y la epistemología de Ramón Grosfoguel“. S. 121–44 in *Piel blanca, máscaras negras: crítica de la razón decolonial*, herausgegeben von G. Makaran und P. Gaussens. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Borghini, Andrea. 2020. „Public Sociology and Southern European Societies: A Critical View“. *Revista Española de Sociología* 29(1). doi: 10.22325/fes/res.2020.02.
- Botero Gómez, Patricia. 2019. „Sentipensar“. S. 302–5 in *Pluriverse: a post-development dictionary*, herausgegeben von A. Kothari, A. Salleh, A. Escobar, F. Demaria, und A. Acosta. New Delhi: Tulika Books and Authorsupfront.
- Brand, Richard A. 2023. *Öffentliche Soziologie zwischen Autonomie und Engagement: zum gesellschaftlichen Nutzen von Michael Burawoys „Public sociology“*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brewer, John D. 2004. „Imagining The Sociological Imagination: The Biographical Context of a Sociological Classic“. *The British Journal of Sociology* 55(3):317–33. doi: 10.1111/j.1468-4446.2004.00022.x.
- Brewer, John D. 2013. „The Sociological Imagination and Public Sociology“. S. 219–21 in *C. Wright Mills and the Sociological Imagination*. Edward Elgar Publishing.

- Briseño-Roa, Julieta. 2021. „Participación y apropiación de prácticas escolares de niños y niñas en la educación indígena comunitaria en Oaxaca, México“. *INDIANA - Estudios Antropológicos sobre América Latina y el Caribe* 38(1):167–84. doi: 10.18441/ind.v38i1.167-184.
- Briseño-Roa, Julieta. 2023. „Indigenous Land-Based Education in Mexico: Practices to Perpetuate Communal Knowledge of Territory“. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples* 19(3):593–602. doi: 10.1177/11771801231188181.
- Brown, Sonia, Stacye Blount, Charles A. Dickinson, Alison Better, Margaret Weigers Vitullo, Deidre Tyler, und Michael Kisielewski. 2016. „Teaching for Social Justice: Motivations of Community College Faculty in Sociology“. *Teaching Sociology* 44(4):244–55. doi: 10.1177/0092055X16665450.
- Browne, Craig. 2015. „Change Is Central to Sociology“. S. 55–79 in *Change!: combining analytic approaches with street wisdom*, herausgegeben von G. Bammer. Acton: Australian National University Press.
- Brunner, Claudia. 2020. *Epistemische Gewalt: Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. Bielefeld: transcript.
- Bude, Heinz. 2005. „Auf der Suche nach einer öffentlichen Soziologie: Ein Kommentar zu Michael Burawoy von Heinz Bude“. *Soziale Welt* 56(4):375–80. doi: 10.5771/0038-6073-2005-4-375.
- Bude, Heinz, Hrsg. 2011. *ÜberLeben im Umbruch: am Beispiel Wittenberge: Ansichten einer fragmentierten Gesellschaft*. 1. Auflage. Hamburg: Hamburger Edition.
- Burawoy, Michael. 2005a. „For Public Sociology“. *American Sociological Review* 70(1):4–28. doi: 10.1177/000312240507000102.
- Burawoy, Michael. 2005b. „The Return of the Repressed: Recovering the Public Face of U.S. Sociology, One Hundred Years On“. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 600:68–85. doi: 10.1177/0002716205277028.
- Burawoy, Michael. 2007. „Public Sociology: Mills vs. Gramsci. Introduction to the Italian Translation of ‚For Public Sociology‘“. *Sociologica* (1):7–13. doi: 10.2383/24214.
- Burawoy, Michael. 2008. „Open Letter to C. Wright Mills“. *Antipode* 40(3):365–75. doi: 10.1111/j.1467-8330.2008.00602.x.
- Burawoy, Michael. 2009a. „Public sociology in the age of Obama“. *Innovation: The European Journal of Social Science Research* 22(2):189–99. doi: 10.1080/13511610903075837.
- Burawoy, Michael. 2009b. „The Public Sociology Wars“. S. 449–73 in *Handbook of public sociology*, herausgegeben von V. Jeffries. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers.
- Burawoy, Michael. 2010. „Forging Global Sociology from Below“. S. 53–64 in *The ISA handbook of diverse sociological traditions, Sage studies in international sociology*, herausgegeben von S. Patel. Los Angeles; London: SAGE Publications.
- Burawoy, Michael. 2011. „Redefining the Public University: Global and National Contexts“. S. 27–41 in *A manifesto for the public university*, herausgegeben von J. Holmwood. London: Bloomsbury Academic.

- Burawoy, Michael. 2013. „Marxism after Polanyi“. S. 34–52 in *Marxisms in the 21st Century: Crisis, critique and struggle*, herausgegeben von A. Veriava, A. Desai, D. Glaser, D. Pillay, J. Cock, J. Saul, M. Jara, M. Luxton, M. Burawoy, M. Williams, P. Bond, T. Ngwane, und V. Satgar. Wits University Press.
- Burawoy, Michael. 2021a. „Decolonizing Sociology: The Significance of W.E.B. Du Bois“. *Critical Sociology* 47(4–5):545–54. doi: 10.1177/08969205211005180.
- Burawoy, Michael. 2021b. *Public sociology: between utopia and anti-utopia*. Cambridge, UK ; Medford, MA: Polity Press.
- Burawoy, Michael. 2021c. „Why Is Classical Theory Classical? Theorizing the Canon and Canonizing Du Bois“. *Journal of Classical Sociology* 21(3–4):245–59. doi: 10.1177/1468795X211036955.
- Burawoy, Michael. 2022. *W.E.B. Du Bois as Public Sociologist*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto - Instituto de Sociologia da Universidade do Port.
- Callahan, Manuel. 2012. „In defense of conviviality and the collective subject“. *Polis. Revista Latino-americana* (33):1–27. doi: 10.4067/S0718-65682012000300004.
- Came, H., V. Kerrigan, K. Gambrell, T. Simpson, und M. Goza. 2024. „Unravelling colonial education: from Dazzling White to Deliberately Decolonised and supporting the case for Indigenous universities“. *Whiteness and Education* 0(0):1–17. doi: 10.1080/23793406.2024.2376018.
- Canedo Vásquez, Gabriela. 2008. „Una conquista indígena. Reconocimiento de municipios por “usos y costumbres” en Oaxaca (México).“ S. 401–26 in *La economía política de la pobreza, Colección CLACSO-CROP*, herausgegeben von A. D. Cimaadmore. Buenos Aires: CLACSO.
- Carmona, Liliana Silva, Lucero López Guzmán, Eva Alejandra Dimenna, und Dafne Gonzalez Solis. 2022. „Un proyecto curricular desde la comunalidad“. *Tellus* 22(49):77–90. doi: 10.20435/tellus.v22i49.896.
- Casita Editorial Mitote-Zinería. 2024. „De nuestras palabras a nuestras acciones. Repositorio de encuentros, conversas, sueños y haceres de una parcela de resistencia“. *Parcelas de crianza. Voces de un doctorado que no es doctorado pero sí es... aunque quiere ser otra cosa*. 1:4.
- Castillo Rosas, Adriana. 2016. „Reconstrucción histórico-política de la educación indígena en México y los antecedentes no oficiales de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo“. *Revista mexicana de investigación educativa* 21(70):691–717.
- Castro-Gómez, Santiago. 2006. „Aufklärung als kolonialer Diskurs. Humanwissenschaften und kreolische Kultur in Neu Granada am Ende des 18. Jahrhunderts“. Dissertation, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main.
- Chavez, Ernest K. 2021. „Intrusions of Violence: Afro-Pessimism and Reading Social Death beyond Solitary Confinement“. *Theoretical Criminology* 25(1):3–22. doi: 10.1177/1362480619846132.
- Cheon, Hyundeuk. 2014. „In What Sense Is Scientific Knowledge Collective Knowledge?“ *Philosophy of the Social Sciences* 44(4):407–23. doi: 10.1177/0048393113486523.

- Chesta, Riccardo Emilio, und Michael Burawoy. 2019. „The Modern Prince and the Sociological Imagination. Michael Burawoy in Conversation with Riccardo Emilio Chesta“. *Sociologica* 13(1):83–96. doi: 10.6092/issn.1971-8853/9392.
- Colín-Mercado, Noé Armando, Laura Llanes-Sorolla, und David Iglesias-Piña. 2020. „El sistema educativo en México, ¿visión sustentable?“ *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana* (9):155–70.
- Comisiones Permanentes Unidas de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación, y de Presupuesto y Programación. 2023. *Dictamén*. Internes Dokument.
- Connell, R. W. 1997. „Why Is Classical Theory Classical?“ *American Journal of Sociology* 102(6):1511–57. doi: 10.1086/231125.
- Cortés, Laura Selene Mateos, und Gunther Dietz. 2022. „Indigenous youth in intercultural universities: New sites of knowledge production and leadership training in Mexico and Latin America“. S. 468–78 in *The Routledge Handbook of Indigenous Development*, herausgegeben von K. Ruckstuhl, I. A. Velásquez Nimatuj, J.-A. McNeish, und N. Postero. London; New York: Routledge.
- Cortina, Regina, Linda Martin Alcoff, Abadio Green Stocel, und Gustavo Esteva. 2019. „Decolonial trends in higher education: voices from Latin America“. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 49(3):489–506. doi: 10.1080/03057925.2019.1579520.
- Couldry, Nick, und Ulises Ali Mejias. 2021. „The Decolonial Turn in Data and Technology Research: What Is at Stake and Where Is It Heading?“ *Information, Communication & Society* 26(4):786–802. doi: 10.1080/1369118X.2021.1986102.
- Croissant, Jennifer L. 2014. „Agnotology: Ignorance and Absence or Towards a Sociology of Things That Aren't There“. *Social Epistemology* 28(1):4–25. doi: 10.1080/02691728.2013.862880.
- CSEIHO. 2005. *Modelo de educación integral indígena*. Oaxaca, México: Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca.
- Curato, Nicole. 2013. „A Sociological Reading of Classical Sociological Theory“. *Philippine Sociological Review* 61(2):265–87.
- Damitz, Ralf M. 2013. „Soziologie, öffentliche“. 36(3):251–62. doi: 10.1524/srsr.2013.0044.
- Del Villar Zamacona, Mauricio. 2024. „Voces y Tejidos desde la Copa Benito Juárez, marzo 2024. Guelatao de Juárez, Oaxaca“. *Revista Guizjo'* 2(3):5–9.
- Delgado González, Nadia Massiel. 2022. „Elementos para la explicación del proceso y el cambio social en la comunidad de Guelatao de Juárez, Oaxaca.“ Dissertation, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México.
- Delgado González, Nadia Massiel. 2024. „Los textos comunles como herramienta en la lucha por la justicia epistémica.“ *Revista Guizjo'* 2(3):17–20.
- Deutsche Gesellschaft für Soziologie. 2024. „Public Sociology: DGS goes public - öffentliche Soziologie.“ *DGS Deutsche Gesellschaft für Soziologie*. Abgerufen 14. November 2024 (<https://soziologie.de/public-sociology>).

- DeVault, Marjorie L., und Liza McCoy. 2001. „Institutional Ethnography: Using Interviews to Investigate Ruling Relations“. S. 751–76 in *Handbook of Interview Research*, herausgegeben von J. F. Gubrium und J. A. Holstein. California, United States of America: SAGE Publications.
- Díaz Gómez, Floriberto. 2004. „Comunidad y Comunalidad“. *Culturas Populares e Indígenas. Cultura Indígena. Diálogos en la acción*(segunda etapa):365–73.
- Díaz-Cayeros, Alberto, Beatriz Magaloni, und Alexander Ruiz-Euler. 2014. „Traditional Governance, Citizen Engagement, and Local Public Goods: Evidence from Mexico“. *World Development* 53:80–93. doi: 10.1016/j.worlddev.2013.01.008.
- Dietz, Gunter, und Laura Selene Mateos Cortés. 2011. *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Ciudad de México, México: SEP-CGEIB.
- Dietz, Gunther. 2012. „Mexico. Intercultural Universities.“ S. 1481–85 in *Encyclopedia of Diversity in Education*, herausgegeben von J. A. Banks. Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- Dietz, Gunther. 2019. „Nationalstaatliche Bildungsprozesse in indigenen Gemeinden Mexikos“. S. 250–62 in *Einführung in die Ethnologie Mesoamerikas: ein Handbuch zu den indigenen Kulturen*, herausgegeben von E. Dürr und H. Kammler. Münster, New York: Waxmann.
- Díez-Gutiérrez, Enrique-Javier, und Mauro-Rafael Jarquín-Ramírez. 2023. „Desobediencia epistémica anticolonial en el sistema educativo: Michoacán y Oaxaca como experiencias de construcción educativa postcolonial en México“. *Revista Española de Educación Comparada* 43:137–57. doi: 10.5944/reec.43.2023.36575.
- Dornfeld, Dylan Isaac. 2023. „Communal Education: Efforts to Reimagine Higher Education at the University Autónoma Comunal de Oaxaca in México.“ Masters’ Thesis, University of California, Los Angeles.
- Dotson, Kristie. 2014. „Conceptualizing Epistemic Oppression“. *Social Epistemology* 28(2):115–38. doi: 10.1080/02691728.2013.782585.
- Durán Matute, Inés. 2018. *Indigenous Peoples and the Geographies of Power: Mezcala’s Narratives of Neoliberal Governance*. New York, NY: Routledge.
- Dussel, Enrique. 2012. „Anti-Cartesianische Mediationen. Über den Ursprung des philosophischen Gegendiskurs der Moderne“. in *Die Moderne im interkulturellen Diskurs: Perspektiven aus dem arabischen, lateinamerikanischen und europäischen Denken*, herausgegeben von H. Schelkshorn und J. Ben-Abdeljelil. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Dussel, Enrique, und Alessandro Fornazzari. 2002. „World-System and ‚Trans‘-Modernity“. *Nepantla: Views from South* 3(2):221–44.
- Ebel, Roland, Fabián D. Menalled, J. Pablo Morales Payán, Giulia Maria Baldinelli, Laura Berrios Ortiz, und Juan Ariel Castillo Cocom. 2024. „Quelites—Agrobiodiversity beyond our crops“. *Elementa: Science of the Anthropocene* 12(1):1–26. doi: 10.1525/elementa.2022.00141.
- Engelen, Ewald, Rodrigo Fernandez, und Reijer Hendrikse. 2014. „How Finance Penetrates Its Other: A Cautionary Tale on the Financialization of a Dutch University“. *Antipode* 46(4):1072–91. doi: 10.1111/anti.12086.

- Engelhardt, Marc. 2022. *Das Verblässen der Welt. Auslandsberichterstattung in der Krise*. Frankfurt am Main: Otto-Brenner-Stiftung.
- Esteve, Gustavo. 2022. *Gustavo Esteve: A Critique of Development and Other Essays*. New York, NY: Routledge.
- Fabrégas Puig, Andrés A. 2022. *Historia mínima del indigenismo en América Latina*. Primera edición electrónica. Ciudad de México, México: El Colegio de México.
- Fals Borda, Orlando. 1971. *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*. 2a. ed. Bogotá: Editorial Oveja Negra.
- Fals Borda, Orlando. 2014. *Ciencia, compromiso y cambio social: antología*. 2a. ed. herausgegeben von N. A. Herrera Farfán und L. López Guzmán. Montevideo s.l. s.l: Lanzas y Letras.
- Fals Borda, Orlando. 2015. *Una sociología sentipensante para América Latina*. Primera edición. herausgegeben von V. M. Moncayo Cruz. México, D.F; Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Fanon, Frantz. 1985. *Schwarze Haut, weiße Masken*. 1. Aufl. Frankfurt, M.: Suhrkamp.
- Fatsis, Lambros. 2017. „The Practice of Public Sociology: Common Practice or Wishful Thinking? [Online]“. *The Sociological Review Magazine*. Abgerufen 13. Mai 2024 (<https://thesociologicalreview.org/collections/public-sociology/the-practice-of-public-sociology-common-practice-or-wishful-thinking/>).
- Ferro, Luis Enríque, David Wriqth Carr, und Ricardo Contreras Soto. 2012. *La memoria histórica de los pueblos subordinados*. Eumed.net.
- Filmeno Ortiz, Liliana. 2024. „Sobre epistemología del color“. *Parcelas de crianza. Voces de un doctorado que no es doctorado pero sí es... aunque quiere ser otra cosa*. 1:44–46.
- Fleck, Christian, und Andreas Hess. 2016. *Knowledge for Whom?: Public Sociology in the Making*. London: Routledge.
- Fochler, Maximilian. 2016. „Variants of Epistemic Capitalism: Knowledge Production and the Accumulation of Worth in Commercial Biotechnology and the Academic Life Sciences“. *Science, Technology, & Human Values* 41(5):922–48. doi: 10.1177/0162243916652224.
- Foucault, Michel. 1980. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. 1st American ed. New York: Pantheon Books.
- Foucault, Michel. 1993. *Überwachen und Strafen: die Geburt des Gefängnisses*. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2005. *Die Heterotopie. Der utopische Körper*. 1. Auflage, Nachdruck. Zweisprachige Ausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frampton, Caelie, Gary Kinsman, AK Thompson, und Kate Tilleczeck. 2006. „Social Movement/Social Research: Towards Political Activist Ethnography“. S. 1–17 in *Sociology for changing the world: social movements/social research*, herausgegeben von C. Frampton, G. Kinsman, A. Thompson, und K. Tilleczeck. Black Point, N.S.: Fernwood.

- Freire, Paulo. 1970. *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fricker, Miranda. 2023. *Epistemische Ungerechtigkeit: Macht und die Ethik des Wissens*. 1. Auflage. München: C.H.Beck.
- Fuller, Steve. 2008. *The New Sociological Imagination*. Reprinted. Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Gandarilla Salgado, José Guadalupe. 2014. *Universidad, conocimiento y complejidad. Aproximaciones desde un pensar crítico*. La Paz, Bolivia: CIDES/UMSA.
- Gandarilla Salgado, José Guadalupe. 2020. „Del “colonialismo interno” al “colonialismo global”. Una indicación de su estatuto analítico en la obra de Pablo González Casanova.“ S. 243–96 in *Teorizando desde los pequeños lugares, Colección Ciencias sociales. Serie Antropología y sociología*, herausgegeben von R. Almananza Hernández und V. H. Pacheco Chávez. Santa Marta, Colombia: Universidad del Magdalena: Editorial Unimagdalena.
- Gane, Nicholas. 2011. „Measure, Value and the Current Crises of Sociology“. *The Sociological Review* 59(2\_suppl):151–73. doi: 10.1111/j.1467-954X.2012.02054.x.
- Gane, Nicholas, und Les Back. 2012. „C. Wright Mills 50 Years On: The Promise and Craft of Sociology Revisited“. *Theory, Culture & Society* 29(7–8):399–421. doi: 10.1177/0263276412459089.
- Gans, Herbert J. 1990. „Sociology in America: The discipline and the public. American Sociological Association, 1988 Presidential address.“ S. 314–33 in *Sociology in America, American Sociological Association presidential series*, herausgegeben von H. J. Gans. Newbury Park, California: Sage Publications.
- García Navarro, García. 2016. „¿Nuevos discursos y nuevas prácticas en la cooperación al desarrollo? Análisis crítico de la Planeación con Sujeto de UCIRed, México“. S. 1–44 in *Cuadernos de Investigación en Procesos de Desarrollo*. Bd. 18. Valencia: Departamento de Proyectos de Ingeniería Universitat Politècnica de València.
- Garcia-Arias, Jorge, Silvina Corbetta, und Bruno Baronnet. 2023. „Decolonizing education in Latin America: critical environmental and intercultural education as an indigenous pluriversal alternative“. *British Journal of Sociology of Education* 44(8):1394–1412. doi: 10.1080/01425692.2023.2234088.
- Gerhards, Jürgen, Silke Hans, und Daniel Drewski. 2018. „Global Inequality in the Academic System: Effects of National and University Symbolic Capital on International Academic Mobility“. *Higher Education* 76(4):669–85. doi: 10.1007/s10734-018-0231-8.
- Go, Julian. 2016. „Globalizing Sociology, Turning South. Perspectival Realism and the Southern Standpoint“. *Sociologica* (2):1–42. doi: 10.2383/85279.
- Go, Julian. 2017. „Decolonizing Sociology: Epistemic Inequality and Sociological Thought“. *Social Problems* 64(2):194–99. doi: 10.1093/socpro/spx002.
- Go, Julian. 2020. „Race, Empire, and Epistemic Exclusion: Or the Structures of Sociological Thought“. *Sociological Theory* 38(2):79–100. doi: 10.1177/0735275120926213.
- Go, Julian. 2023. „Thinking against Empire: Anticolonial Thought as Social Theory“. *The British Journal of Sociology* 74(3):279–93. doi: 10.1111/1468-4446.12993.

- Göbel, Claudia. 2023. „Citizen Sciences als Format Öffentlicher Gesellschaftswissenschaften“. S. 255–64 in *Handbuch Öffentliche Soziologie*, herausgegeben von S. Selke, O. Neun, R. Jende, S. Lessenich, und H. Bude. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gobierno Constitucional del Estado de Oaxaca. 2020. *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca*.
- Gobierno Constitucional del Estado de Oaxaca. 2022. *Constitución Política Del Estado Libre y Soberano de Oaxaca*.
- Gobierno Constitucional del Estado de Oaxaca. 2024. *Ley de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca*.
- Goetze, Trystan S. 2018. „Hermeneutical Dissent and the Species of Hermeneutical Injustice“. *Hypatia* 33(1):73–90. doi: 10.1111/hypa.12384.
- Goldberg, Avi, und Axel van den Berg. 2009. „What Do Public Sociologists Do? A Critique of Burawoy“. *Canadian Journal of Sociology* 34(3):765–802. doi: 10.29173/cjs6312.
- Gómez-Zepeda, Gabriela. 2024. „Trayectorias de vida y mejoras de las condiciones de vida de los adolescentes y jóvenes de zonas rurales en situación de pobreza extrema: El modelo educativo del bachillerato del CESDER de México“. S. 49–56 in *Adolescentes migrantes sin referentes familiares. La cooperación al desarrollo en el norte de África y Marruecos*, herausgegeben von A. S. Jiménez Hernández, B. Pedrosa Vico, M. Gómez Vicario, und G. López Lajusticia. Spain: Dykinson.
- González, Alejandro. 2015. „Comunidades de aprendizaje: estrategia educativa para la comunicación y la emancipación“. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social* 10(19):32–51.
- González Casanova, Pablo. 2006. „Colonialismo Interno [Una Redefinición]“. S. 409–34 in *La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas, Colección Campus virtual*, herausgegeben von A. Borón, J. Amadeo, und S. González. Buenos Aires: CLACSO.
- González Casanova, Pablo. 2015. *De la sociología del poder a la sociología de la explotación: pensar América Latina en el siglo XXI*. Primera edición, 2015. México, D.F., Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores; CLACSO.
- González Forster, Sara Lua. 2015. „„Piedra tras piedra construiré una escuela‘: Alianzas, negociaciones y estrategias de una red de proyectos contrahegemónicos en la Sierra Norte de Puebla“. Masters’ Thesis, Centro de Investigaciones Y Estudios Superiores En Antropología Social Unidad Golfo, Xalapa, Veracruz, Mexico.
- González Forster, Sara Lua. 2016. „„No hacemos al otro, nos hacemos juntos‘: Miradas desde la Antropología a la red educativa del CESDER en la Sierre Norte de Puebla“. *Cuadernos del Sur* 21(41):62–77.
- Greenberg, Miriam, Rebecca A. London, und Steven C. McKay. 2022. „‘First publics’ as knowledge producers. Integrating students into organic public sociology“. S. 213–24 in *The Routledge international handbook of public sociology, Routledge international handbooks*, herausgegeben von L. H. Hossfeld, E. B. Kelly, und C. Hossfeld. London; New York: Routledge.

- Grosfoguel, Ramón. 2013. „The Structure of Knowledge in Westernized Universities. Epistemic Racism/Sexism and Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century.“ *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge* XI(1):73–90.
- Grosfoguel, Ramón. 2022. *De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial*. Ciudad de México: Akal.
- Gross-Wyrtzen, Leslie, und Zineb Rachdi El Yacoubi. 2022. „Externalizing otherness: The racialization of belonging in the Morocco-EU Border“. *Geoforum* 103673. doi: 10.1016/j.geoforum.2022.103673.
- Guerrero Osorio, Arturo. 2019. „Comunalidad“. S. 130–33 in *Pluriverse: a post-development dictionary*, herausgegeben von A. Kothari, A. Salleh, A. Escobar, F. Demaria, und A. Acosta. New Delhi: Tulika Books and Authorsupfront.
- Gulbenkian Commission, Hrsg. 1996. *Open the social sciences: report of the Gulbenkian Commission on the Restructuring of the Social Sciences*. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación, Manuela Boataă, und Sérgio Costa, Hrsg. 2016. *Decolonizing european sociology: transdisciplinary approaches*. First issued in paperback. London New York: Routledge.
- Guzmán Guerrero, Mario. 2023. „El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) como una educación formadora de resistencias decoloniales por la justicia socioambiental en Nuestra América“. *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante* 5(10):78–95.
- Habermas, Jürgen. 1986. *Der philosophische Diskurs der Moderne: zwölf Vorlesungen*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haiven, Max. 2023. „Financialization and Failure: Lessons from the Anxious University“. S. 346–62 in *Routledge International Handbook of Failure*, herausgegeben von A. Mica, M. Pawlak, A. Horolets, und P. Kubicki. London: Routledge.
- Hamel, Rainer Enrique. 2017. „Bilingual Education for Indigenous Peoples in Mexico“. S. 395–406 in *Bilingual and Multilingual Education*, herausgegeben von O. García, A. M. Y. Lin, und S. May. Cham: Springer International Publishing.
- Hernández, Francisco Javier Hernández. 2018. „Los defensores de la vida contra los proyectos de muerte: Resistencias y Articulaciones frente a la industria extractiva en la Sierra Norte de Puebla“. *Bajo el Volcán* 18(28):109–43.
- Hernández García, Milton Gabriel. 2012. *Historia contemporánea del movimiento indígena en la Sierra Norte de Puebla*. Primera edición. México, D.F.: Ediciones Navarra ; CEDICAR, Centro de Investigación y Capacitación Rural A.C.
- Hernández Loeza, Sergio Enrique. 2014. „CESDER y la UCIREN como apuestas de vida en la formación de sujetos de la digna rabia desde instituciones de educación superior en México“. *Uturunku Achachi, Revista de Pueblos y Culturas Originarios* 3:44–67.
- Hernández Loeza, Sergio Enrique. 2019. „La vinculación universitaria intercultural en Sierra Norte de Puebla. Experiencias con una generación de la Licenciatura en Lengua y Cultura“. S. 175–202 in *La Vinculación Comunitaria En La Formación De Profesionales Indígenas en México*, herausgegeben von B. Baronnet und F. M. Bermúdez Urbina. Ciudad de México: ANUIES.

- Hernández Loeza, Sergio Enrique, und Yunuen Manjarrez Martínez. 2016. „La Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED)“. S. 261–80 in *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*, herausgegeben von D. Mato. Sáenz Peña, Provincia de Buenos Aires: EDUNTREF, Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Hess, Andreas. 2001. *Concepts of social stratification: European and American models*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire; New York: Palgrave.
- Hill Collins, Patricia. 2007. „Going Public: Doing the Sociology That Had No Name“. S. 101–13 in *Public Sociology. Fifteen Eminent Sociologists Debate Politics and the Profession in the Twenty-first Century*, herausgegeben von D. Clawson, R. Zussman, J. Misra, N. Gerstel, R. Stokes, D. L. Anderton, und M. Burawoy. University of California Press.
- Hlabangane, Nokuthula. 2021. „The Underside of Modern Knowledge: An Epistemic Break from Western Science“. S. 164–85 in *Decolonising the Human, Reflections from Africa on difference and oppression*, herausgegeben von M. Steyn und W. Mpofu. Wits University Press.
- Holloway, John. 2002. „Zapatismo and the Social Sciences“. *Capital & Class* 26(3):153–60. doi: 10.1177/030981680207800107.
- Holloway, John. 2005. *Change the World without Taking Power*. New ed. London: Pluto Press.
- Holloway, John. 2006. *Contra y más allá del capital: reflexiones a partir del debate del libro Cambiar el mundo sin tomar el poder*. 1a ed. Buenos Aires, México: Herramienta : BUAP, ICSYH.
- Holzinger, Markus. 2019. „Alter Wein in neuen Schläuchen oder was ist neu am ‚neuen Postkolonialismus‘?“. *Soziologie* 48(2):174–84.
- Hossfeld, Leslie H. 2022. „Framing Public Sociology - the American Lens“. S. 3–8 in *The Routledge international handbook of public sociology*, *Routledge international handbook*, herausgegeben von L. H. Hossfeld, E. B. Kelly, und C. Hossfeld. Abingdon New York (N.Y.): Routledge.
- Hossfeld, Leslie H., E. Brooke Kelly, und Cassius Hossfeld, Hrsg. 2022. *The Routledge international handbook of public sociology*. London; New York: Routledge.
- Ignacio, Emily Noelle Sanchez. 2022. „Denzin, Mills, and the Prophetic Pragmatic Promise and Task of the Sociological Imagination“. S. 133–51 in *Festschrift in Honor of Norman K. Denzin*. Bd. 55, *Studies in Symbolic Interaction*, herausgegeben von S.-L. S. Chen. Leeds: Emerald Publishing Limited.
- Instituto de Órganos Históricos de Oaxaca. 2024. „Mapa # 1: Ubicación de los órganos en las regiones del estado de Oaxaca“. Abgerufen 4. November 2024 (<https://www.io-hio.org.mx/esp/mapas.htm>).
- International Sociological Association. 1998. „Books of the XX Century“. *History of ISA*. Abgerufen 2. November 2024 (<https://www.isa-sociology.org/en/about-isa/history-of-isa/books-of-the-xx-century>).
- Jablonska Zaborowska, Aleksandra. 2015. „La Universidad Comunal Intercultural Del Cempoaltépetl: Un Proyecto Político, Cultural Y Pedagógico“. S. 235–54 in *Pedagogías insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*, herausgegeben von P. Medina Melgarejo. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamerica.

- Jöns, Heike, und Michael Hoyler. 2013. „Global Geographies of Higher Education: The Perspective of World University Rankings“. *Geoforum* 46:45–59. doi: 10.1016/j.geoforum.2012.12.014.
- Kaltenbrunner, Wolfgang, Kean Birch, Thed Van Leeuwen, und Maria Amuchastegui. 2022. „Changing Publication Practices and the Typification of the Journal Article in Science and Technology Studies“. *Social Studies of Science* 52(5):758–82. doi: 10.1177/03063127221110623.
- Kaltmeier, Olaf. 2024. „De la universidad a la pluriversidad. Creatividad y crisis de la producción académica de conocimiento.“ S. 69–82 in *Creatividad en conflicto. Perspectivas interdisciplinarias desde las Américas en contextos de crisis*, herausgegeben von W. Raussert, M. Steinitz, und O. Kaltmeier. Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Guadalajara: CALAS; CLACSO.
- Karakayali, Nedim. 2015. „Two Ontological Orientations in Sociology: Building Social Ontologies and Blurring the Boundaries of the ‘Social’“. *Sociology* 49(4):732–47. doi: 10.1177/0038038514551089.
- Kastner, Jens. 2016. „Andere Positionierungen?! Analytische und politische Perspektiven dekolonialistischer Sozial- und Kulturtheorie in und aus Lateinamerika“. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 41(3):271–94. doi: 10.1007/s11614-016-0218-6.
- Keim, Wiebke, Ercüment Çelik, Christian Ersche, und Veronika Wöhrer. 2020. „Conclusion: Next Steps towards Global Knowledge Production in the Social Sciences“. S. 251–58 in *Global knowledge production in the social sciences: made in circulation, Global connections*, herausgegeben von W. Keim, E. Çelik, C. Ersche, und V. Wöhrer. London New York: Routledge.
- Kemple, Thomas M. 2006. „Founders, Classics, and Canons in the Formation of Social Theory“. S. 3–13 in *The handbook of contemporary European social theory*, herausgegeben von G. Delanty. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Kemple, Thomas M., und Renisa Mawani. 2009. „The Sociological Imagination and Its Imperial Shadows“. *Theory, Culture & Society* 26(7–8):228–49. doi: 10.1177/0263276409349283.
- Khoury, SeifDa’Na, und Laura Khoury. 2013. „Geopolitics of knowledge: Constructing an indigenous sociology from the south.“ *International Review of Modern Sociology* 39(1):1–28.
- Kim, David Haekwon. 2019. „Alterity, Analectics, and the Challenges of Epistemic Decolonization“. *The Southern Journal of Philosophy* 57(S1):37–62. doi: 10.1111/sjp.12346.
- Kneer, Georg, und Markus Schroer. 2009. „Soziologie als multiparadigmatische Wissenschaft. Eine Einleitung“. S. 7–18 in *Handbuch Soziologische Theorien*, herausgegeben von G. Kneer und M. Schroer. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krause, Monika. 2021. *Model cases: on canonical research objects and sites*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kreisel, Maïke. 2017. „Las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca – resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes.“ Dissertation, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, Mexico.
- Krotz, Esteban. 1997. „Anthropologies of the South: Their Rise, Their Silencing, Their Characteristics“. *Critique of Anthropology* 17(3):237–51. doi: 10.1177/0308275X9701700302.

- Krotz, Esteban. 2018. „En el Sur y del Sur: sobre condiciones de producción y genealogías de la antropología académica en América Latina.“ S. 403–32 in *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras. Tomo II*, herausgegeben von X. Leyva, J. Alonso, R. A. Hernández, A. Escobar, A. Köhler, A. Cumes, R. Sandoval, S. Speed, M. Blaser, E. Krotz, S. Piñacué, H. Nahuelpan, M. Macleod, J. L. Intzín, J. L. García, M. Báez, G. Bolaños, E. Restrepo, M. Bertely, A. Ramos, S. Mendizábal, L. Mateos, G. Dietz, J. R. Aparicio, J. Rappaport, M. P. Pérez, J. Pearce, L. G. Vasco, C. R. Hale, Á. I. Bastian, J. A. Flores, L. R. Berrío, M. J. Araya, S. Masson, V. Vargas, H. Laako, M. Mora, G. Valdés, M. I. Casas, Retos, M. Osterweil, J. P. De Oliveira, D. E. Powell, R. Salcido, M. D. Campos, M. Gallegos, M. Olivera, R. Montoya, S. Marcos, M. Lugones, und W. Mignolo. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Lamla, Jörn. 2014. „Öffentlichkeit: Soziologie, Zeitdiagnose und Gesellschaftskritik.“ S. 491–505 in *Handbuch der Soziologie, UTB Soziologie*, herausgegeben von J. Lamla, H. Laux, H. Rosa, und D. Strecker. Konstanz München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Latour, Bruno. 1995. *Wir sind nie modern gewesen: Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Berlin: Akademie Verlag.
- Leanza, Matthias, und Axel T. Paul. 2021. „Kolonialismus und globale Moderne“. *Soziologie* 50(2):150–65.
- Lebrato, Matthew J. 2024. „Decolonizing Education through Ayuuk Indigenous Praxis: Three Visions from Oaxaca, Mexico“. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology* 29(2):179–90. doi: 10.1111/jlca.12717.
- Lee, Jack T. 2023. „Romanticizing Decolonization and Asian Epistemology: Reflections on Identity and Space“. *Asia Pacific Education Review* 24(2):187–97. doi: 10.1007/s12564-023-09835-3.
- de León, Lourdes. 2016. „Indigenous Language Policy and Education in Mexico“. S. 1–19 in *Language Policy and Political Issues in Education*, herausgegeben von T. McCarty und S. May. Cham: Springer International Publishing.
- Lessenich, Stephan. 2015. „DGS goes public: Soziologie als Öffentlichkeitsarbeit.“ *Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB)* 38(1):1–2.
- Lessenich, Stephan, und Sighard Neckel. 2012. „DGS goes public!“ *Soziologie* 41(3):317–18.
- Leyva Solano, Xochitl. 2021. „Aportes desde los márgenes a la co-creación de prácticas otras de conocimientos“. *Antropologías del Sur* 8(16):115–31. doi: 10.25074/rantros.v8i16.2195.
- Lindgren, Antoni. 2011. „Science and Sociology“. *Asian Social Science* 7(6):110–12. doi: 10.5539/ass.v7n6p110.
- Lionnet, Françoise, und Shu-mei Shi. 2011. „Introduction. The creolization of theory“. S. 1–34 in *The creolization of theory*, herausgegeben von F. Lionnet und S. Shi. Durham & London: Duke University Press.
- Lloyd, Marion. 2024. „‘It’s a utopian dream’: Mexico’s intercultural universities and the challenges of decolonising higher education“. *Intercultural Education* 35(4):402–18. doi: 10.1080/14675986.2024.2381330.

- López, Luis Enrique. 2014. „Indigenous Intercultural Bilingual Education in Latin America: Widening Gaps between Policy and Practice“. S. 19–49 in *The education of indigenous citizens in Latin America, Bilingual education & bilingualism*, herausgegeben von R. Cortina. Bristol ; Buffalo: Multilingual Matters.
- López-Santiago, Noemi, und Omar de Jesús Reyes-Pérez. 2017. „El acceso a la educación superior: El caso de jóvenes indígenas de Oaxaca y Guerrero“. *Revista Electrónica Educare* 21(2):1–25. doi: 10.15359/ree.21-2.18.
- Lugones, Maria. 2003. *Pilgrimages = Peregrinajes: Theorizing Coalition against Multiple Oppressions*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield.
- Mahadeo, Rahsaan. 2024. „A Call for Counter-Public Sociology“. *Critical Sociology* 50(3):391–411. doi: 10.1177/08969205231195105.
- Makaran, Gaya, und Pierre Gaussens. 2020. „Autopsia de una impostura intelectual.“ S. 9–41 in *Piel blanca, máscaras negras: crítica de la razón decolonial*, herausgegeben von G. Makaran und P. Gaussens. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Maldonado Alvarado, Benjamín. 2016. „Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero“. *LiminaR* 14(1):47–59. doi: 10.29043/liminar.v14i1.422.
- Maldonado Alvarado, Benjamín Maldonado. 2015. „Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca“. *Bajo el Volcán* 15(23):151–69.
- Maldonado Alvarado, Benjamín, und Carlos Luis Maldonado Ramírez. 2018. „Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos“. *Sinéctica* (50):1–14. doi: 10.31391/s2007-7033(2018)0050-006.
- Manriquez-Bucio, Yurixhi, Claudio Garibay Orozco, und Pedro S. Urquijo Torres. 2018. „Resistencia ante proyectos minero-energéticos: de la oposición local a la regionalización en la Sierra Norte de Puebla, México / Resistance to Mining-Related Energy Projects: From Local Opposition to Regional Coalitions in the Sierra Norte Region, State of Puebla, Mexico“. *Journal of Latin American Geography* 17(1):59–85.
- Martín, Alicia, und Carlos Escalante Fernández. 2017. „Prácticas educativas, "el problema de la lengua" y usos indígenas de la lectura y la escritura en la historiografía de la educación del siglo XIX en México“. *Revista mexicana de investigación educativa* 22(73):347–66.
- Martínez Luna, Jaime. 2009. *Eso que llaman comunalidad*. Oaxaca, México: Culturas Populares, CONACULTA/Secretaría de Cultura, Gobierno de Oaxaca/Fundación Alfredo Harp Helú.
- Martínez Luna, Jaime. 2020. „Existir o investigar la existencia“. S. 333–37 in *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*, herausgegeben von P. Medina Melgarejo. Xalapa, Veracruz, Mexico: Universidad Veracruzana.
- Martins, Paulo Henrique. 2022. *Critical Theory of Coloniality*. London: Routledge.
- Mato, Daniel. 2016. „Indigenous People in Latin America: Movements and Universities. Achievements, Challenges, and Intercultural Conflicts“. *Journal of Intercultural Studies* 37(3):211–33. doi: 10.1080/07256868.2016.1163536.
- Mbembe, Achille. 2014. *Kritik der schwarzen Vernunft*. Berlin: Suhrkamp.

- Meghji, Ali. 2024. „From Public Sociology to Sociological Publics: The Importance of Reverse Tutelage to Social Theory“. *Sociological Theory* 42(2):114–36. doi: 10.1177/07352751241227429.
- Meinhof, Marius. 2021. „Postkoloniale Soziologie oder Soziologie des Kolonialismus? Irritationspotenziale postkolonialen Dekens für die Soziologie“. *Soziologie* 50(1):26–41.
- Meinhof, Marius, und Manuela Boatcă. 2022. „Postkoloniale Perspektivierung der Soziologie“. *Soziologie* 51(2):127–44.
- Mendieta, Eduardo. 2022. „The Ethics of (Not) Knowing: Take Care of Ethics and Knowledge Will Come of Its Own Accord“. S. 247–64 in *Decolonizing Epistemologies*, herausgegeben von A. M. Isasi-Díaz und E. Mendieta. New York: Fordham University Press.
- Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe. 2008. „Dealing with Diversity in the Construction of Indigenous Autonomy in the Sierra Norte of Oaxaca“. *Bulletin of Latin American Research* 27(3):351–67. doi: 10.1111/j.1470-9856.2008.00274.x.
- Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe. 2014. „Indigenusness without Ethnicity in the Sierra Norte of Oaxaca, Mexico: Natives, Outsiders and Community-Based Identities“. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología* (19):45–68. doi: 10.7440/antipoda19.2014.03.
- Mesny, Anne. 2009. „What Do ‘We’ Know That ‘They’ Don’t? Sociologists’ versus Non-Sociologists’ Knowledge“. *Canadian Journal of Sociology* 34(3):671–96. doi: 10.29173/cjs6313.
- Messina Raimondi, Graciela. 2011. „La sistematización y la narrativa como caminos para la construcción de comunidades de aprendizaje“. *Decisio* (1):9–15.
- Mevissen, Natalie. 2016. „Ewig umstritten: Soziologie zwischen Engagement und Distanzierung“. S. 193–232 in *Sozialwissenschaften und Gesellschaft*, herausgegeben von A. Froese, D. Simon, und J. Böttcher. transcript Verlag.
- Mevissen, Natalie. 2019. *Normativität und Wertneutralität: Grundlegung zu einer Wissenschaftssoziologie der Soziologie*. transcript Verlag.
- Mignolo, Walter D. 2011. *The darker side of Western modernity: global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press.
- Mignolo, Walter D., und Madina Tlostanova. 2009. „On Pluritopic Hermeneutics, Trans-modern Thinking and Decolonial Philosophy“. *Encounters: International Journal for the Study of Culture and Society* 1(1):9–26.
- Mills, Charles Wright. 1939. „Language, Logic, and Culture“. *American Sociological Review* 4(5):670–80. doi: 10.2307/2083575.
- Mills, Charles Wright. 1940. „Methodological Consequences of the Sociology of Knowledge“. *American Journal of Sociology* 46(3):316–30. doi: 10.1086/218649.
- Mills, Charles Wright. 2000a. *Letters and Autobiographical Writings*. herausgegeben von K. Mills und P. Mills. Berkeley London: University of California Press.
- Mills, Charles Wright. 2000b. *The sociological imagination*. Oxford, New York: Oxford University Press.

- Mills, Charles Wright. 2016. *Soziologische Phantasie*. herausgegeben von S. Lessenich. Wiesbaden: Springer VS.
- Mills, Charles Wright. 2021. „The ‘White’ Problem: American Sociology and Epistemic Injustice“. S. 193–214 in *Applied Epistemology*, herausgegeben von J. Lackey. Croydon: Oxford University Press.
- Mjøset, Lars. 2013. „The fate of The Sociological Imagination: Mills, social science and contemporary sociology“. in *C. Wright Mills and the Sociological Imagination*, herausgegeben von J. Scott und A. Nilsen. Edward Elgar Publishing.
- Moebius, Stephan. 2021. *Sociology in Germany: A History*. Cham: Springer International Publishing.
- Moosavi, Leon. 2020. „The decolonial bandwagon and the dangers of intellectual decolonisation“. *International Review of Sociology* 30(2):332–54. doi: 10.1080/03906701.2020.1776919.
- Mounier, Pierre. 2018. „‘Publication Favela’ or Bibliodiversity? Open Access Publishing Viewed from a European Perspective: ‘Publication Favela’ or Bibliodiversity“. *Learned Publishing* 31:299–305. doi: 10/gd8fp8.
- Mundo Nuestro. 2023. „Los Antidotorados Honoris Causa 2023 en la Universidad Campesina Indígena en Red“. *MundoNuestro*. Abgerufen 2. November 2024 (<https://mundonuestro.mx/content/2023-07-25/los-antidotorados-honoris-causa-2023-en-la-universidad-campesina-indigena-en-red>).
- Muñoz-García, Ana Luisa, Andrea Lira, und Elisa Loncón. 2022. „Knowledges From the South: Reflections on Writing Academically“. *Educational Studies* 58(5–6):641–56. doi: 10.1080/00131946.2022.2132394.
- Nassehi, Armin. 2009. *Der soziologische Diskurs der Moderne*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ndlovu-Gatsheni, Sabelo J. 2021. „The Cognitive Empire, Politics of Knowledge and African Intellectual Productions: Reflections on Struggles for Epistemic Freedom and Resurgence of Decolonisation in the Twenty-First Century“. *Third World Quarterly* 42(5):882–901. doi: 10.1080/01436597.2020.1775487.
- Neidhardt, Friedhelm. 2017. „‘Public Sociology’ – Burawoy-Hype und linkes Projekt“. *Berliner Journal für Soziologie* 27(2):303–17. doi: 10.1007/s11609-017-0345-3.
- Neun, Oliver. 2015. „Der andere ‚amerikanische‘ Max Weber: Hans H. Gerths und C. Wright Mills’ From Max Weber, dessen deutsche Rezeption und das Konzept der ‚public sociology‘“. *Berliner Journal für Soziologie* 25(3):333–57. doi: 10.1007/s11609-016-0295-1.
- Neun, Oliver. 2016. „Die Verwendungsdebatte innerhalb der deutschen Soziologie: eine vergessene Phase der fachlichen Selbstreflexion“. S. 333–53 in *Soziologie in Österreich – Internationale Verflechtungen*, herausgegeben von H. Staubmann. Innsbruck University Press.
- Neun, Oliver. 2019. *Öffentliche Soziologie*. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- Newfield, Christopher. 2011. *Unmaking the Public University: The Forty-Year Assault on the Middle Class*. Paperback edition. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press.

- Newfield, Christopher. 2016. *The Great Mistake. How We Wrecked Public Universities and How We Can Fix Them*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Nichols, Lawrence T., Hrsg. 2007. *Public sociology: the contemporary debate*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Nilsen, Ann. 2013. „Encounters with Pragmatism“. S. 227–28 in *C. Wright Mills and the Sociological Imagination*, herausgegeben von J. Scott und A. Nilsen. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Noguera, José A. 2010. „El mito de la sociología como «ciencia multiparadigmática»“. *Isegoría* (42):31–53. doi: 10.3989/isegoria.2010.i42.682.
- Nyden, Philip W., Leslie H. Hossfeld, und Gwendolyn E. Nyden. 2012. *Public sociology: research, action, and change*. Thousand Oaks, Calif: Pine Forge Press.
- Oakes, Guy. 2014. „The Politics of Truth Reconsidered: C. Wright Mills as Radical Social Theorist“. *Journal of Classical Sociology* 14(3):253–65. doi: 10.1177/1468795X13494131.
- Osterhammel, Jürgen, und Jan C. Jansen. 2017. *Kolonialismus: Geschichte, Formen, Folgen*. 8., aktualisierte Auflage. München: C.H. Beck.
- Palerm, Angel. 1976. „La universidad y la socialización de la educación“. *Comunidad. Universidad Iberoamericana* 11(56):1–11.
- Palmer, Nathan. 2023. „The Sociological Imagination within Teaching Sociology: 1973–2020“. *Teaching Sociology* 51(1):1–12. doi: 10.1177/0092055X221098452.
- Palomeque, Germán Ortiz. 2022. „Intentando Hacer Grietas en el Sistema Educativo Mexicano: los contrapuntos en los aprendizajes de los estudiantes de la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) en la Sierra norte de Puebla“. *Educação & Realidade* 46:e118189. doi: 10.1590/2175-6236118189.
- Parvulescu, Anca, und Manuela Boatcă. 2022. *Creolizing the modern: Transylvania across empires*. Ithaca: Cornell University Press.
- Parvulescu, Anca, und Manuela Boatcă. 2023. „Creolization as Method“. *The Cambridge Journal of Postcolonial Literary Inquiry* 10(1):121–27. doi: 10.1017/pli.2022.34.
- Pérez Alfonso, Jorge A. 2024. „Universidad comunal acusa a Jara de intentar restarle autonomía educativa“. *La Jornada*. Abgerufen 4. September 2024 (<https://www.jornada.com.mx/2024/02/18/estados/021n1est>).
- Pérez Dayán, Alberto. 2021. „Es inconstitucional la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, por falta de consulta previa a los pueblos y comunidades indígenas de la entidad“. Abgerufen 4. November 2024 ([https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/sinopsis\\_asuntos\\_destacados/documento/2021-11/TP-310821-ADP-0180-20.pdf](https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/sinopsis_asuntos_destacados/documento/2021-11/TP-310821-ADP-0180-20.pdf)).
- Pérez Ramírez, Fabián Alonso. 2019. „Emergencia de Otra Universidad: popular, indígena, campesina e intercultural“. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico* (10):61–85.
- Piedra Ibarra, Maria del Rosario. 2020. *Acción de Inconstitucionalidad*. Internes Dokument.

- Pineda, María Luisa Matus. 2020. „Propuesta pedagógica para la inclusión del conocimiento indígena en el aula. Un caso de Oaxaca, México“. *De Prácticas y Discursos* 9(13):1–20. doi: 10.30972/dpd.9134313.
- Pinheiro-Barbosa, Lia. 2020. „Pedagogías Sentipensantes e Revolucionárias na práxis educativo-política de los movimientos sociales de América Latina“. *Revista Colombiana de Educación* (80):269–90.
- Pohlhaus Jr., Gaile. 2020. „Epistemic Agency Under Oppression“. *Philosophical Papers* 49(2):233–51. doi: 10.1080/05568641.2020.1780149.
- Polanyi, Karl. 2021. *The great transformation: politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen*. 15. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- des Portes, Charles. 2024. „Towards a Decolonial Political Theory: Thinking from the Zone of Nonbeing“. *Philosophy & Social Criticism* 0:1–20. doi: 10.1177/01914537241229055.
- Powell, Christopher. 2013. „How Epistemology Matters: Five Reflexive Critiques of Public Sociology“. *Critical Sociology* 39(1):87–104. doi: 10.1177/0896920511434217.
- Puga, Ismael, und Robert Easthope. 2017. *An Analysis of C. Wright Mills's The Sociological Imagination*. London: Routledge.
- Pyyhtinen, Olli. 2016. *More-than-human sociology: a new sociological imagination*. New York: Palgrave Pivot.
- Quijano, Aníbal. 2016. *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika*. Wien Berlin: Turia + Kant.
- Quintana, Roberto S. Diego. 2017. „Comunidades y organizaciones sociales campesinas e indígenas frente a proyectos de desposesión territorial en la Sierra Norte de Puebla, México“. *El Cotidiano* (201):27–38.
- Ramírez-Miranda, César Adrián, und Lilia Cruz Altamirano. 2024. „Hacia un paradigma post extractivista y comunalista de desarrollo territorial para América Latina. El aporte de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, México“. *Eutopía. Revista de Desarrollo Económico Territorial* (25):141–58. doi: 10.17141/eutopia.25.2024.6210.
- Ramos Mancilla, Oscar. 2015. „Internet y pueblos indígenas de la Sierra Norte de Puebla, México“. Dissertation, Universitat de Barcelona.
- Ray, Larry. 2010. „Classical Social Theory“. S. 19–36 in *The Routledge companion to social theory, Routledge companions*, herausgegeben von A. Elliott. London: Routledge.
- Renteria-Uriarte, Xabier. 2023. „Counteracting Epistemic Oppression Through Social Myths: The Last Indigenous Peoples of Europe“. *Social Epistemology* 37(6):864–78. doi: 10.1080/02691728.2022.2153350.
- Richter, Claudia. 2014. „Indigene Universitäten in Lateinamerika“. *Tertium Comparationis (TC)* 19(2):147–68.
- de Ridder, Jeroen. 2014. „Epistemic Dependence and Collective Scientific Knowledge“. *Synthese* 191(1):37–53. doi: 10.1007/s11229-013-0283-3.

- Ritsert, Jürgen. 2010. „Der Positivismusstreit“. S. 102–30 in *Soziologische Kontroversen: Beiträge zu einer anderen Geschichte der Wissenschaft vom Sozialen*, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, herausgegeben von G. Kneer und S. Moebius. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. 2010. *Oprimidos pero no vencidos: luchas del campesinado aymara y q'hechwa de Bolivia, 1900-1980*. 4a edición. La Paz, Bolivia: La Mirada Salvaje.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. 2012. „*Ch'ixinakax Utxiwa*: A Reflection on the Practices and Discourses of Decolonization“. *South Atlantic Quarterly* 111(1):95–109. doi: 10.1215/00382876-1472612.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. 2018. *Un mundo ch'ixi es posible: ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Rodas, Hilderman Cardona. 2017. „Colonialidad del poder y biopolítica etnoracial: Virreinato de Nueva Granada en el contexto de las Reformas Borbónicas“. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas* 12(2):571–94. doi: 10.1590/1981.81222017000200017.
- Rohner, Stephanie. 2020. „La Historia antigua de México de Francisco Javier Clavigero y la educación indígena en Nueva España“. *Hispanic Review* 88(2):133–56.
- Ruiz Serna, Lorena, Alba Lucía Bernal Cerquera, Ana Heredia, und Eloisa Viggiani. 2022. „Introducción. Repensar las métricas editoriales : retos de las revistas científicas en América Latina“. S. 19–29 in *Métricas de la producción académica : evaluación de la investigación desde América Latina y el Caribe*, herausgegeben von G. Vélez Cuartas, T. M. de Oliveira, F. Collazo, A. Uribe Tirado, L. Rovelli, und J. Naidorf. Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Medellín: CLACSO; Latmétricas.
- Ruvituso, Clara, Fabio Santos, und Anika Oettler. 2024. „Dekolonisierung als Dekanonisierung? Zur Ortsbestimmung Lateinamerikas und der Karibik in der soziologischen Wissensproduktion und -rezeption“. *Soziologie* 53(3):305–19.
- Said, Edward W. 2009. *Orientalismus*. 1. Auflage. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Salom, Gabriel. 2009. „Cómo se ha ido tejiendo mi historia“. *Revista Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos* 23:77–85.
- Sánchez Antonio, Juan Carlos, und Mariana Solórzano Cruz. 2021. „Hacia una experiencia educativa «otra»“. *Ala del Colibri. Revista de Educación y Cultura del Centro de Investigaciones de Educación Liberadora en Oaxaca* 1(1):32–42.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. 2009. *Filosofía de la Praxis*. Mexico, Los Angeles: Siglo XXI Ediciones.
- Sandoval Álvarez, Rafael. 2021. *El sujeto como estrategia de su propia metodología de investigación: contra el anexionismo metodológico*. Primera edición. Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Sandoval-Forero, Eduardo Andrés, und Bernardino Jaciel Montoya Arce. 2013. „La educación indígena en el Estado de México“. *Papeles de Población* 19(75):1–28.
- Santana, Alejandro. 2019. „“The Indian Problem”: Conquest and the Valladolid Debate“. S. 36–57 in *Latin American and Latinx Philosophy*, herausgegeben von R. E. Sanchez Jr. New York: Routledge.

- Santos, Boaventura de Sousa. 2005. *El milenio huérfano: ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2009. „A Non-Occidentalist West?: Learned Ignorance and Ecology of Knowledge“. *Theory, Culture & Society* 26(7–8):103–25. doi: 10.1177/0263276409348079.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2012. „Public Sphere and Epistemologies of the South“. *Africa Development / Afrique et Développement* 37(1):43–67.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2016. *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. London New York: Routledge.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2017. *Decolonising the University: The Challenge of Deep Cognitive Justice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2018. *The end of the cognitive empire: the coming of age of epistemologies of the South*. Durham: Duke University Press.
- Schadauer, Andreas. 2022. *Wissen in Zahlen? zur Herstellung quantitativen Wissens in der Sozialwissenschaft*. Bielefeld: transcript.
- Schlichte, Klaus. 2023. „Indien gibt es nicht. Die Vernachlässigung Osteuropas steht für ein größeres Problem in den deutschen Sozialwissenschaften“. *Soziologie* 52(4):415–25.
- Schwinn, Thomas. 2006. „Die Vielfalt und Einheit der Moderne - Perspektiven eines Forschungsprogramms“. S. 7–34 in *Die Vielfalt und Einheit der Moderne: kultur- und strukturvergleichende Analysen*, herausgegeben von T. Schwinn. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Segura, Sonia García. 2004. „De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural: La comunidad p’urhepecha, Michoacán, México“. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9(20):61–81.
- Selke, Stefan. 2008. *Fast ganz unten: wie man in Deutschland durch die Hilfe von Lebensmitteltafeln satt wird*. 1. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Selke, Stefan. 2013. *Schamland: die Armut mitten unter uns*. Berlin: Econ.
- Selke, Stefan. 2023a. „Michael Burawoy: ‚For Public Sociology‘ als Referenzdokument der Debatte um öffentliche Soziologie“. S. 169–78 in *Handbuch Öffentliche Soziologie, Öffentliche Wissenschaft und gesellschaftlicher Wandel*, herausgegeben von S. Selke, O. Neun, R. Jende, S. Lessenich, und H. Bude. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Selke, Stefan. 2023b. „Revitalisierung öffentlicher Soziologie“. S. 69–84 in *Handbuch Öffentliche Soziologie, Öffentliche Wissenschaft und gesellschaftlicher Wandel*, herausgegeben von S. Selke, O. Neun, R. Jende, S. Lessenich, und H. Bude. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Selke, Stefan, Oliver Neun, Robert Jende, Stephan Lessenich, und Heinz Bude, Hrsg. 2023. *Handbuch Öffentliche Soziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Selwyn, Neil. 2017. „Education, technology and the sociological imagination – lessons to be learned from C. Wright Mills“. *Learning, Media and Technology* 42(2):230–45. doi: 10.1080/17439884.2015.1056190.

- Shils, Edward. 1961. „Professor Mills on the Calling of Sociology“. *World Politics* 13(4):600–621. doi: 10.2307/2009438.
- Sian, Katy P. 2022. „Rethinking Knowledge Production in Sociology: A Critical Analysis of the Conceptual, the Methodological and the Institutional“. *Social Policy and Society* 21(1):42–53. doi: 10.1017/S1474746421000580.
- Smith, Linda Tuhiwai. 1999. *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London ; New York : Dunedin, N.Z.: Zed Books.
- Sola, Jorge, Igor Sádaba, und César Rendueles. 2020. „Entre la docencia carismática y la burocratización de la enseñanza: las crisis de la sociología y los dilemas de su aprendizaje“. *Revista Española de Sociología* 29(2):419–27. doi: 10.22325/fes/res.2020.25.
- Sondarjee, Maika, und Nathan Andrews. 2022. „Decolonizing International Relations and Development Studies: What’s in a Buzzword?“. *International Journal* 77(4):551–71. doi: 10.1177/00207020231166588.
- Sotomayor Flores, Edith Verónica. 2021. „Entre el desarrollo humano y el diseño curricular: Un encuentro con Paulo Freire“. S. 41–66 in *Caminos hacia la libertad, la paz y la inclusión*, herausgegeben von A. R. Hernández Ulloa. Guanajuato, Gto., México: Universidad de Guanajuato.
- Soto-Sánchez, Alma Patricia. 2021. „La defensa de los territorios como parte de la propuesta educativa del Instituto Superior Intercultural Ayuuk“. *Cuestiones Pedagógicas* 2(30):147–66. doi: 10.12795/CP.2021.i30.v2.08.
- Tobi, Abraham. 2022. „Epistemic injustice and colonisation“. *South African Journal of Philosophy* 41(4):337–46. doi: 10.1080/02580136.2023.2199605.
- Torres Guillén, Jaime. 2014. „El carácter analítico y político del concepto de colonialismo interno de Pablo González Casanova“. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales* (45):85–98. doi: 10.29340/45.1292.
- Torres Guillén, Jaime. 2017. „La imaginación sociológica de Pablo González Casanova“. *Revista Mexicana de Sociología* 79(1):175–200.
- Torres Heredia, Marcela. 2021. „From Absences to the Ecologies of Knowledges: Colonial and Decolonial Aspirations in the Scholarly Communication System“. *Journal für Entwicklungs-politik* (1/2):114–51.
- Treibel, Annette, und Stefan Selke. 2012. „Soziologie für die Öffentlichkeit. Zwei Perspektiven auf die Initiative »DGS goes public«“. *Soziologie* 41(4):388–421.
- Trigos-Carrillo, Lina, Miriam Jorge, Luzkarime Calle-Díaz, und Rebecca Rogers. 2023. „Literacy, colonialism and resistance in Latin America“. S. 736–46 in *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)*, herausgegeben von R. J. Tierney, F. Rizvi, und K. Ercikan. Oxford: Elsevier.
- Universidad Campesina Indígena en Red. 2021. *Módul 1. Sujetas rebeldes. (O el propósito central de lo educativo)*. *Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa*. Zautla, Puebla: Internes Dokument.

- Universidad Campesina Indígena en Red. 2023. „Doctorado en Pedagogía del sujeto“. Abgerufen 4. November 2024 (<https://web.archive.org/web/20231129130631/https://ucired.org/oferta-educativa/doctorado-en-pedagog%C3%ADa-del-sujeto>).
- Valladares, Laura R. 2021. „La antropología comunitaria. Una nueva relación de investigación en y con los pueblos indígenas“. *Alteridades* 31(62):13–24. doi: 10.24275/uam/izt/dcsh/alteridades/2021v31n62/valladaresc.
- Vasconcelos, José. 1984. „Die kosmische Rasse“. S. 140–57 in *Der lange Kampf Lateinamerikas: Texte und Dokumente von José Martí bis Salvador Allende, Subrkamp-Taschenbuch*, herausgegeben von Á. Rama. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Vásquez García, Rigoberto. 2021. *Juk'y'äj'tën: Sabiduría y Conocimiento desde la Cosmovisión Ayuujk. El caso de la Universidad Comunal Intercultural del Cempooltepetl*. Oaxaca, México: Colectivo Editorial Casa de las Preguntas.
- Velasco Cruz, Saúl. 2016. „Proyecto educativo y movilización política. El caso del Cesder en la Sierra Norte de Puebla“. S. 177–202 in *Educación, política y movimientos sociales, RED Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales*, herausgegeben von G. Olivier Telléz. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.
- Vessuri, Hebe. 2013. „¿Quién es el científico social en el siglo XXI? Comentarios desde los contextos académicos y aplicados y desde la corriente principal y la periferia“. *Sociológica* 28(79):201–31.
- Vessuri, Hebe, Jean-Claude Guédon, und Ana María Cetto. 2014. „Excellence or Quality? Impact of the Current Competition Regime on Science and Scientific Publishing in Latin America and Its Implications for Development“. *Current Sociology* 62(5):647–65. doi: 10.1177/0011392113512839.
- Viaene, Lieselotte, Catarina Laranjeiro, und Miye Nadya Tom. 2023. „The Walls Spoke When No One Else Would“. S. 208–25 in *Sexual Misconduct in Academia*, herausgegeben von E. Pritchard und D. Edwards. London: Routledge.
- Viaña, Jorge. 2017. „La Lucha Por Rupturas Y Reconstrucciones Ontológicas Y Epistemológicas Profundas Y Generalizadas Como Problemática De Fondo De Las Universidades Indígenas“. *Laplage Em Revista* 3(3):65–73. doi: 10.24115/S2446-6220201733376p.65-73.
- Von Holdt, Karl. 2022. „From ‘Critical Engagement’ to ‘Public Sociology’ and Back : A Critique from the South“. S. 78–105 in *Critical Engagement with Public Sociology*, herausgegeben von A. Bezuidenhout, M. Sonwabile, und K. Von Holdt. Policy Press.
- Waldinger, Maria. 2017. „The long-run effects of missionary orders in Mexico“. *Journal of Development Economics* 127:355–78. doi: 10.1016/j.jdeveco.2016.12.010.
- Walker, Melanie, und Carmen Martinez-Vargas. 2022. „Epistemic governance and the colonial epistemic structure: towards epistemic humility and transformed South-North relations“. *Critical Studies in Education* 63(5):556–71. doi: 10.1080/17508487.2020.1778052.
- Weber, Max. 2006. *Wissenschaft als Beruf*. Nachdruck. Stuttgart: Reclam.
- Wendt, Björn, Michael Walter, und Marcus B. Klöckner. 2018. „Die soziologische Phantasie des C. Wright Mills. Zur Aktualität eines unbequemen Klassikers“. *Leviathan* 46(3):432–52. doi: 10.5771/0340-0425-2018-3-432.

- Wilderson, Frank B. 2010. *Red, White & Black: Cinema and the Structure of U.S. Antagonisms*. Durham London: Duke University Press.
- Winter, Rainer. 2022. „Ethnographie, soziologische Vorstellungskraft und Kritik. Das interpretative Projekt der Cultural Studies“. S. 411–32 in *Handbuch Soziologische Ethnographie*, herausgegeben von A. Pöferl und N. Schröer. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wöhler, Veronika. 2014. „To Stay or to Go? Narratives of Early-Stage Sociologists about Persisting in Academia“. *Higher Education Policy* 27(4):469–87. doi: 10.1057/hep.2014.22.
- Wright, Erik Olin. 2013. „Transforming Capitalism through Real Utopias“. *American Sociological Review* 78(1):1–25. doi: 10.1177/0003122412468882.
- Wright, Erik Olin. 2020. *Reale Utopien: Wege aus dem Kapitalismus*. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Yin, Yue Melody, und Guanglun Michael Mu. 2023. „Thriving in the Neoliberal Academia without Becoming Its Agent? Sociologising Resilience with an Early Career Academic and a Mid-Career Researcher“. *Higher Education* 86(1):65–80. doi: 10.1007/s10734-022-00901-0.
- Zibechi, Raúl. 2020. „Los pueblos en movimiento como sujetos anticoloniales“. S. 227–50 in *Piel blanca, máscaras negras: crítica de la razón decolonial*, herausgegeben von G. Makaran und P. Gaussens. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zimenkova, Tatjana. 2007. *Die Praxis Der Soziologie: Ausbildung, Wissenschaft, Beratung*. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Zuckerhut, Patricia. 2016. *Autorität und Macht in Nabua-Haushalten: Indigene Strukturen in Mexiko zwischen lokaler Politik, globaler Wirtschaft und Kosmos*. transcript Verlag.