



Leseprobe aus COMPA und Maiz, Pädagogik im globalen postkolonialen Raum,

ISBN 978-3-7799-3882-8

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3882-8)

isbn=978-3-7799-3882-8

# Dekoloniale Pädagogik, Bildung und Selbstorganisation

Ansätze aus den Migrationsgesellschaften Bolivien,  
Brasilien, Österreich und Deutschland im Dialog

Luzenir Caixeta, Thomas Guthmann, Claus Melter,  
Rubia Salgado (Herausgeber\*innen Team)

Im Juni vergangenen Jahres (2017) fand in der bolivianischen Stadt Cochabamba eine internationale Konferenz zum Thema globale Staatsbürger\*innenschaft statt. In der Abschlusserklärung wurde eine neue Weltordnung mit folgenden Charakteristiken gefordert:

„Die Herstellung komplementärer, gleichberechtigter und solidarischer Beziehungen zwischen Personen und Völkern; die Anerkennung und die Universalisierung des Zugangs zur Grundversorgung und zu den -rechten, die nicht Gegenstand von Gewinnstreben und Spekulation von privaten Gruppen sein dürfen“<sup>1</sup>.

Im Januar desselben Jahres trat in Ecuador ein neues Einwanderungsgesetz – das Gesetz zur Recht auf Mobilität<sup>2</sup> – in Kraft, das ausdrücklich die Rechte der Migrant\*innen und das Recht auf Bewegungsfreiheit stärkt. Lateinamerika hat eine lange Geschichte der Aufnahme von Einwanderer\*innen, vor allem aus Europa, als um die Jahrhundertwende vom 19. und 20. Jahrhundert hunderttausende Europäer\*innen den ‚alten‘ Kontinent verließen, um in der ‚Neuen Welt‘ ihr Glück zu versuchen<sup>3</sup>.

- 
- 1 El establecimiento de las relaciones de complementariedad, equidad y solidaridad entre las personas y pueblos; el reconocimiento y universalización del acceso a los servicios básicos como derechos fundamentales, mismos que no pueden ser objeto de lucro y especulación de grupos privados ([www.resumenlatinoamericano.org/2017/06/22/bolivia-declaracion-de-la-conferencia-mundial-de-pueblos-por-un-mundo-sin-muros-hacia-la-ciudadania-universal/](http://www.resumenlatinoamericano.org/2017/06/22/bolivia-declaracion-de-la-conferencia-mundial-de-pueblos-por-un-mundo-sin-muros-hacia-la-ciudadania-universal/)) (Abruf 03. 05. 2018)
  - 2 Das Gesetz trat am 31.01.17 in Kraft ([www.aduana.gob.ec/wp-content/uploads/2017/05/Ley-Organica-de-Movilidad-Humana.pdf](http://www.aduana.gob.ec/wp-content/uploads/2017/05/Ley-Organica-de-Movilidad-Humana.pdf)) (Abruf 03. 05. 2018)
  - 3 Auch aktuell wandern wieder mehr Menschen von Europa nach Lateinamerika, als Menschen von Lateinamerika nach Europa, wie das Magazin Telepolis berichtet ([www.heise.de/tp/news/Europaeische-Wirtschaftsfluechtlinge-nach-Suedamerika-2720560.html](http://www.heise.de/tp/news/Europaeische-Wirtschaftsfluechtlinge-nach-Suedamerika-2720560.html)). Allein über Bremerhaven sind über 7,2 Millionen Europäer\*innen nach Nord- und Südamerika ausgewandert (<http://dah-bremerhaven.de/museum/>) (Abruf 03. 05. 2018)

Heute erleben wir, dass Zuwanderung nach Europa begleitet ist von einer massiven Abschottungspolitik, der Aberkennung universeller Grundrechte und -versorgung durch europäische Politiker\*innen, die mit dieser Art von Populismus bei Wahlen, wie zuletzt in Deutschland, Österreich und Ungarn, punkten konnten und die für die *Bürger\*innen* in Europa selbst zu einer Politik der Einschränkung eines universellen Zugangs zu Grundrechten und -versorgung führt. Begleitet ist dies in Deutschland von rassistischen Morden, u. a. verübt vom sogenannten Nationalsozialistischen Untergrund sowie von rassistischen Demonstrationen und Übergriffen wie in Chemnitz 2018 – jeweils begleitet von nicht rassismuskritisch intervenierenden Handlungen von Polizei, Justiz und Politik. Die gleiche Tendenz erkennen wir für die Einwanderungspolitik in Nordamerika der Abschottung, Verunglimpfung und Entrechtung von Migrant\*innen sowie die unzureichende Verfolgung rassistischer Gewalt<sup>4</sup>.

Dabei ist abzusehen, dass Klimawandel, räuberischer Ressourcenabbau, Stellvertreterkriege, ein neues Wettrüsten und sich verschärfende neokoloniale, kapitalistische und patriarchale Machtverhältnisse die Welt in Zukunft weiterhin zu einem in vielen Regionen tendenziell unsicheren Ort machen werden, die auch in den kommenden Jahren und Jahrzehnten vor allem zu unfreiwilliger und gezwungener Migration führen und es ist anzunehmen, dass die Zahl der Menschen, die zum Verlassen ihrer Heimat genötigt sein werden, noch zunehmen wird.

In diesem Zusammenhang ist es absolut notwendig, eine Grenzen überschreitende pädagogische Perspektive zu entwickeln, die nicht nur die nationale Beschränktheit vieler Bildungsdebatten überwindet, sondern auch über epistemische Grenzen hinweg einen Dialog auf den Weg bringt, der auf der normativen Basis von Bewegungsfreiheit, Grundversorgung und Grundrechte für alle, nach Wegen eines konzilianten und harmonischen Zusammenlebens (*Buen Vivir*)<sup>5</sup> sucht, oder – wie Silvia Rivera Cusicanqui in ihrem Beitrag formuliert – der Frage nachgeht, wie das exklusive, ethnozentrische *Wir* überwunden werden kann, zugunsten eines *inkluisiven Wirs*, einem Zuhause für alle. Um den Zukunftshorizont eines friedlichen Zusammenlebens, wie es der Ansatz des *Buen Vivir* formuliert, zu erreichen, braucht es den gegenwärtigen Diskriminie-

---

4 So geht die Anti-Migrationspolitik Orbans in Ungarns beispielsweise einher mit der Einschränkung des Rechts auf Meinungsfreiheit und so will Trump nicht nur eine Mauer zwischen den USA und Mexiko bauen lassen, sondern auch die staatliche Krankenversicherung abschaffen.

5 An dieser Stelle verweisen wir auf das Prinzip des Sumak Kawayay, dem *Buen Vivir* (Gutes Leben), als Lebensprinzip, das ein Gleichgewicht der verschiedenen Dimensionen der Kosmovision sucht, und dessen Prinzipien das Leben in Einklang mit der Natur, in gegenseitigem zwischenmenschlichen Respekt (*Aini*), in einem Leben in Gemeinschaft (*Ayllu*) Verantwortung zu übernehmen und in einer Rotation der Ämter (*Mallku*), die sicherstellt, dass alle Verantwortung übernehmen und dass Macht begrenzt wird.

rungs- und Herrschaftsverhältnissen konfrontativ-dialogische Auseinandersetzungen, um Ungerechtigkeiten zu benennen und zu verändern, auch und gerade in Praxen von Pädagogik und Bildung.

Für Rivera Cusicanqui liegt der Schlüssel dieses *inklusiven Wirs* in der Dekolonisierung der (globalen) Gesellschaft und seiner Subsysteme, zu der die Wissenschaft gehört, die Wissen und Erkenntnisse aus der sogenannten Dritten Welt oder dem globalen Süden wie Rohstoff behandelt, der in den Norden fließt und in „ausgewürgter Form“ und entpolitisiert vom Norden als „fertige“ Theorie ohne Praxis zurückfließt. Für die bolivianische Autorin steht fest, dass es keine relevante dekoloniale Theorie ohne entsprechende Praxis geben kann. Zu denselben Schlussfolgerungen kommt der bedeutende Soziologe und Rassismuskritiker, dem Begründer der Black Studies, W. E. B. Du Bois (1904), der Kolonialismus und Rassismus historisch rekonstruierte, empirisch fundierte und theoretisch komplexe Gegenwartsanalysen erarbeitete, rassismuskritisch in gesellschaftliche Debatten eingriff UND zukünftige institutionelle und gesellschaftliche Zukunftsmodelle entwickelte und vorantrieb.

Ideengeschichtlich und historisch haben wir es bei der Frage der Dekolonisierung mit dem „Zusammentreffen zweier von Geburt an antagonistischer Kräfte [zu tun], die ihre Eigentümlichkeit gerade aus jener Verdinglichung gewinnen, welche die koloniale Situation absondert und speist“, so formulierte es Frantz Fanon (1981) in seiner Streitschrift *Die Verdammten dieser Erde*. Der Antagonismus den Fanon skizziert und der das Verhältnis zwischen Kolonisierter und Kolonialherren beschreibt, ist von einem marxistisch-dialektischen Denken geprägt, in dem der/die Kolonialherr\*in gewissermaßen die Antithese zum/r Kolonisierten darstellt, und im Ringen gegen den Kolonialismus sollte eine neuer Mensch geschaffen werden. Ein Teil der Beiträge, die wir in diesem Buch vorstellen, stimmen mit der Situationsanalyse von Fanon überein, hinterfragen jedoch die lineare Geschichtsvorstellung. So spricht Iara Machado von der nicht-linearen Zeit, von der Restauration alter, traditioneller Wissensbestände, Mythen und Riten, die eine Wiederherstellung eines Gleichgewichts im Zusammenleben und in der Beziehung mit der Natur hervorbringen kann.

Frantz Fanon spielt als Grand Monsieur bis heute eine wichtige Rolle in der Debatte um Dekolonisierung im deutschsprachigen Raum, größtenteils vorgebracht von Schwarzen und People of Color sowie der migrantischen Community. Schwarze deutsche Theoretiker\*innen und intellektuelle Migrant\*innen<sup>6</sup> of

---

6 „Anders als der ‚organische Intellektuelle‘ Gramscis, der im Rahmen der kommunistischen Partei Italiens zu verorten ist, entwickeln intellektuelle MigrantInnen ihre Organisationsfähigkeit nicht im Rahmen einer einheitlichen politischen Institution. Ihre politische Arbeit entsteht im Rahmen von Protestbewegungen, insbesondere innerhalb der antirassistischen, feministischen und Queer-Bewegungen. Als solche treten sie im Namen

Color, wie Peggy Piesche, Maisha Eggers, Adetoun Küppers-Adebisi, Michael Küppers-Adebisi, Paulette Reed-Anderson, Grada Quilomba, Kien Nghi Ha, Encarnación Gutierréz Rodríguez, Natasha A. Kelly und bis zu ihrem Tode auch May Ayim, haben, gemeinsam mit Aktivist\_innen wie Israel Kaunatjike vom Bündnis „Völkermord verjährt nicht“ (im Interview in diesem Band), einen wesentlichen Anteil daran, dass die Erinnerung an die vom Kolonialismus und Rassismus gekennzeichnete Geschichte und Gegenwart Deutschlands wachgehalten und erforscht wird. In der Praxis bestimmt der Kampf um Anerkennung der Verbrechen deutscher Kolonialtruppen, insbesondere die Völkermorde gegen die Nama und Herrero, die zu den ersten im 20. Jahrhundert gehörten und um Wiedergutmachung, die Debatte um Dekolonisierung. Ein wichtiger Bestandteil der Versöhnung ist die Restitution geraubter Gebeine, der Rückkehr der Toten in ihr Territorium, in ihre Gemeinschaft. Eine Angelegenheit, die Fragen der Zeit und Fragen der Wissensgewinnung aufwerfen. In der würdevollen Rückkehr der Gebeine besteht eine Möglichkeit zur Wiedergutmachung, ein Moment, einen neuen Zyklus, der „Wiederkehr vergangener und neuer Zeiten“ (Machado in diesem Band), der es ermöglicht einen Weg der Versöhnung einzuschlagen. Ob ein solcher Weg von der deutschen Gesellschaft eingeschlagen wird ist gegenwärtig sehr fragwürdig. Zwar haben Schwarze und People of Color Aktivist\*innen inzwischen erreicht, dass das Thema in der Öffentlichkeit präsent ist, bis heute gibt es in der deutschen Gesellschaft jedoch nur ein marginalisiertes Bewusstsein zur eigenen Kolonialgeschichte und kaum Bereitschaft zur Übernahme der Verantwortung, wie Israel Kaunatjike berichtet. Immer noch lagern an deutschen Universitäten Gebeine, die in den damaligen Kolonien gestohlen wurden (vgl. Wegmann 2012). Lange Zeit als Rohstoff für westliche Wissensaneignung benutzt um Klassifikationssysteme für die Menschheit zu erstellen, die lange Zeit ganz offiziell „Rassenforschung“ genannt wurde. Dekolonisierung bedeutet in diesem Kontext, die Anerkennung der Tatsache der Verbrechen deutscher Kolonialtruppen, Wiedergutmachung und Restitution aller Gebeine, eine würdige Behandlung der Gebeine und der Rückkehr zu den Angehörigen, aber auch die Überprüfung der modernen Wissensproduktion.

Eine Grundlage der dekolonialen Pädagogik sehen wir in der Anerkennung anderer (ancestral) Wissensbestände, aber auch Praktiken und Rituale – wie z. B. ein dynamisches Verhältnis zu den Toten<sup>7</sup>, wie es in Bolivien oder Mexiko

---

von Interessengruppen auf.“ (Encarnación Gutiérrez Rodríguez, 2000. In: <http://eipcp.net/transversal/0101/gutierrezrodriguez/de>) (Abruf 03.05.2018)

7 Jean Baudrillard weist in seinem Werk *Der symbolische Tausch und der Tod* (2009) darauf hin, dass in den (post-)modernen Zeichenspielen das Leben zu einer Simulation wird, bei dem Zeichen und Wirklichkeit zunehmend ununterscheidbar werden, weil die Beziehung zum Tod verlorengegangen ist. Er ist die einzige sinnhaltige Enklave – und Domäne des Widerstands – geblieben. Baudrillards Analyse stellt fest, dass in westlichen

verankert ist – im Dialog um Erkenntnisgewinnung, die zur Verbesserung der Lebensbedingungen aller Menschen beiträgt. Dazu gehört die Entchronologisierung von Zeit, bzw. ein Dialog zwischen verschiedener Epistemologien, die auf unterschiedlichen Zeitverständnissen basieren und eine Öffnung des Wissenschaftsapparats für andere Perspektiven der Wissensgewinnung, die nicht in den exklusiven Kreisen der Wissenschaft entstehen.

Bisher wird die Berücksichtigung verschiedener temporalen Formen im globalen Wissensapparat weitgehend ignoriert und so wird die Debatte nicht geführt. Anderes Wissen und epistemisches Denken wird auf diese Weise exkludiert<sup>8</sup>. So wird z. B. die bolivianische Debatte um Dekolonisierung bisher so gut wie gar nicht in breiteren Kreisen wissenschaftlicher Zirkel rezipiert. Vielleicht liegt es an der politischen Ausrichtung der Debatte, vielleicht aber auch am Umstand, dass Wissen und Diskussionsbeiträge aus dem globalen Süden eben als exotisch gelten, und nicht in den etablierten Wissenskanon passen. Die Debatte um Dekolonisierung im Andenstaat hat jedoch – im Gegensatz zu vielen Debatten an europäischen Universitäten – eine politische Relevanz, die die Aufmerksamkeit aller erregen müsste, die Wissenschaft betreiben, um Gesellschaft zu verändern. Es ist ein an Praxis gekoppelter Streit, bei dem es um konkrete Fragen der Umgestaltung (Entkolonisierung) der Gesellschaft geht, eine Debatte, die – wenngleich durch globale Machtasymmetrien (vgl. Wallerstein 2011) beschränkt – Effekte auf das alltägliche Leben der Menschen haben und von ihnen mitgestaltet werden. Grundlegend für die Erneuerung war die Forderung der indigenen Völker auf gleichberechtigte Teilnahme auf Grundlage ihrer kulturellen Fundamenten in der Konstruktion eines Staatswesens (vgl. Chávez 2011), das die „Interkulturalität“<sup>9</sup> des Landes widerspiegelt. In der Praxis und der Debatte ging und geht es darum auszuloten, inwiefern der Staat als Matrix für ein interkulturelles Projekt dienen kann, und welche Möglichkeiten bestehen, hier ein solidarisches, durch Grundrechte und -versorgung gesichertes Zusammenleben in Vielfalt zu organisieren. Ob das Experiment gelingt ist offen, hat sich doch das Staatswesen im Kokon der Nation entfaltet. Nation wieder-

---

Gesellschaften ein tabuisiertes Verhältnis zum Tod vorherrscht, das die ubiquitäre Simulation festigt und das nur durch die Wiederherstellung einer symbolischen Ordnung, in der die Toten ein Bestandteil des Sozialen bleiben, das System der Simulation durchbrochen werden kann.

- 8 Hier zeigt sich eine diskursive Ordnung, die „Prozeduren der Kontrolle und Einschränkungen des Diskurses“ (vgl. Foucault 1991: 15), die die Wissensbestände aus dem Süden desartikuliert, indem die Zahl der sprechenden Subjekte aus dem Süden möglichst klein gehalten werden kann. So können Erkenntnisse wie Rohstoff, Wissen ohne Sprecher, geschürft und nach Gusto im westlich-wissenschaftlichen Kanon verarbeitet oder links liegen gelassen werden.
- 9 „Interkulturalität“ wird hier im Sinne einer gängigen Definition im lateinamerikanischen Kontext verwendet

um, darauf weist Homi K. Bhabha hin, ist ein Projekt kultureller Homogenisierung, bei dem zum Erhalt oder zur Konstruktion von Macht, nur ein geringer Teil der lebensweltlichen Vielfalt der Menschen erzählt und berücksichtigt wird (vgl. Bhabha 1997). Seit dem Machtantritt der Regierung Evo Morales, die ein Konsequenz militanter Debatten und Kämpfe für Dekolonisierung ist, hat es nicht nur eine Neugründung des Landes gegeben – weg von der Republik, hin zu einem plurinationalen Staat, der 38 Völker anerkennt und in dessen Verfassung kollektives Landrecht und weitgehende Autonomieregeln fest verankert sind – sondern auch Reformen in verschiedenen Bereichen.

Eine wichtige Reform in diesem Zusammenhang ist die Bildungsreform. In dem 2010 in Kraft getretenen Bildungsgesetz sind Interkulturalität, alternative Formen des Lernens und eine Enthierarchisierung der Bildungsinstitutionen verankert. Die Reform bezieht sich explizit auf verschiedene Formen des Seins, des Wissens, der Produktion und der Praxis. Das Gesetz ist nach den Reformpädagogen Avelino Siñani und Elizardo Pérez benannt, die mit der Ayllu-Schule (Yvette Mejía Vera in diesem Buch) in den 30er-Jahren dabei waren eine Reform des Bildungswesen auf den Weg zu bringen, das auf einer indigenen Perspektive basierte. Die Schule als produktives Zentrum der Gemeinde sollte nicht nur die Bildung der bis dahin ausgeschlossenen indigenen Bevölkerung garantieren, sondern zu einer lokalen – den örtlichen kulturellen und produktiven Gegebenheiten entsprechend – Entwicklung der Regionen, der Entfaltung einer solidarischen Wirtschaft, der Weiterentwicklung von Kunst und Kultur und politischer Partizipation führen. Die Ayllu-Schule währte in Bolivien nur kurz, hatte aber Auswirkungen auf den gesamten Kontinent. In verschiedenen Ländern Lateinamerikas, wie Mexiko, Kolumbien oder Peru fand das Konzept Eingang in die Bildungspolitik. Ein wichtiger Bestandteil des historischen Bildungsprojekts war die Dekolonisierung von Wissen, indem Curriculum und Lernen an den Schulen durch lokale Wissensbestände gespeist wurde. Das gleiche Ziel wird nun im aktuellen Bildungsgesetz in Bolivien reformuliert.

In ganz Lateinamerika ist Dekolonisierung in erkenntnistheoretischen Arbeiten stärker verankert als in Europa oder Nordamerika. Die Arbeiten von Paulo Freire (Brasilien), Orlando Fals Borda (Kolumbien), Enrique Dussel (Argentinien) oder eben Silvia Rivera Cusicanqui (Bolivien) haben Theoriebildung und Praxis dekolonialer Pädagogiken seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts geprägt. Beiträge leisteten Befreiungstheologie, lokale ancestrale Wissensbestände und das Wissen der aus Afrika nach Lateinamerika verschleppten und versklavten Bevölkerungen. So entwickelte sich seit den 70er-Jahren eine breite Debatte und eine Praxis, die sich nicht mehr an der bis dahin vorherrschenden Idee der Assimilierung (vgl. Ticona Alejo 2010, S. 332) der indigenen Bevölkerung orientierte, um die „Indios“ mittels schulischer Bildung zu zivilisieren, sondern sich – und hier lebte die Idee der Ayllu-Schule wieder auf – an den Erfahrungen lokaler und marginalisierter Bevölkerungsgruppen und deren Wis-

sensbeständen orientierte (vgl. Ferrão Candau et al. 2010, S. 147). In der Folge entstand eine Volksbildungsbewegung, die sich an den Populärkulturen und ihre mythischen und imaginären Strukturen orientierte, die grundlegend interkulturell dachte, nicht nur in einem folkloristischen Sinne, sondern eben auch in Hinsicht auf epistemische Aspekte. Soziale Widerstandsbewegungen wie die Zapatistas in Chiapas (Mexiko) oder die Bewegung der Landlosen Arbeiter\_innen (MST – Movimento dos Trabalhadores sem Terra, Brasilien) tragen mit ihren Praxis-Theorie-Praxis (auch im politischen Bildungsbereich) viel für eine lateinamerikanische dekoloniale Pädagogik bei (Maria Eleusa da Mota in diesem Buch). Ebenso wollen wir den Beitrag verschiedener rassismuskritischer, antipatriarchaler und die Heteronormativität kritisierende Feminismen nicht vergessen.<sup>10</sup>

In Europa ist bisher keine ähnliche Dynamik in der Frage der Dekolonisierung im pädagogischen Bereich zu beobachten und es gibt vor allem keine gesellschaftlichen oder bildungspolitischen Reformbemühungen, in der das Thema Berücksichtigung finden könnte. Reformen im Bildungsbereich haben zum Ziel effizienter für den kapitalistischen Markt auszubilden und dementsprechend folgen die Bildungsinstitutionen der Logik der Selektion. Die Idee der Bildungsgerechtigkeit bleibt eine Idee, der eine weitreichende Praxis fehlt. Unter diesen Umständen wird das Ziel der Bildungsgerechtigkeit zu einem Problem der „bildungsfernen“ Schichten, die sich selbst ihre Bildungschancen verbauen<sup>11</sup>, weil sie nicht „lernwillig“ oder „lernfähig“ sind. Die Erfahrung von *maíz* und *kollektiv* in Österreich weist daraufhin, dass insbesondere Migrant\*innen trotz guter Bildungsabschlüsse eben nicht die entsprechenden Stellen erhalten. Nur wenige Initiativen verweigern sich dem eingeforderten Gehorsam, sich diesen neoliberalen Bildungsideen zu unterwerfen oder stehen ihm zumindest kritisch gegenüber, und verweigern z. B. die Veranstaltung von Integrationskursen

---

10 Als Beispiel erwähnen wir die Initiative *Glefas, eine Gruppe dekolonialer Feministinnen (feministas descoloniales)*, die einen kollektiven regionalen Raum v. a. durch das Internet betreiben, für die Förderung von feministischer dekolonialer Forschung, (Weiter-)Bildung und Aktionen, um antisexistische, antiheteronormative, anti-rassistische und anti-kapitalistische Bewegungen fördern: [www.glefas.org](http://www.glefas.org).

11 An dieser Stelle lohnt es sich die Studie von Paul Willis (1981) wieder zu lesen um zu merken, dass das Versprechen vom möglichen Aufstieg aller im Kapitalismus ein großer Schwindel ist und sich in den heimlichen Lehrplänen der Schulen, Fortbildungsinstitutionen, Hartz IV und anderer Sozialmaßnahmen vor allem ein Ziel versteckt: die Desartikulation von politischem Widerstandspotenzial und die Disziplinierung der Unterschichten und marginalisierten Bevölkerungsgruppen auf der einen Seite und die Reinwaschung der politischen Verantwortlichen auf der anderen Seite, die mit dem Bildungsversprechen die Verantwortung auf die Ausgeschlossenen abschieben. So hat der „Bildungstrichter“ gerade abermals festgestellt, dass die „Aufnahme eines Hochschulstudiums stark von der Bildung der Eltern abhängt“ (Presseerklärung vom 9. Mai 2018: [http://www.dzhw.eu/aktuell/presse/material/pressemitteilungen/PM\\_Bildungsbeteiligungsquoten.pdf](http://www.dzhw.eu/aktuell/presse/material/pressemitteilungen/PM_Bildungsbeteiligungsquoten.pdf)).

für Migranten\*innen mit anschließender Sprachprüfung, die die Anrufung eines/r jedem/r ist, sich dem dem kapitalistischen Markt<sup>12</sup> und den jeweiligen nationalen Normen zu unterwerfen (Beitrag von Salgado und Mineva in diesem Buch).

Was dominante Normen in Nationalstaaten betrifft: hier weisen renommierte Pädagogen\*innen wie Paul Mecheril seit langem darauf hin, dass nation-ethno-kulturelle, religiöse und sprachliche Mehrfachzugehörigkeiten ebenso wie rassistische Zuschreibungen Teil einer gesellschaftlichen Realität der Migrationsgesellschaft sind und anderer gesellschaftlicher Maßnahmen bedürfen, als das Abrufen von eindimensionaler Integriertionskriterien und Anpassungspolitiken. Vielmehr müsste eine Gesellschaft, die ihre demokratische Verfasstheit ernst nimmt und Grundrechte und -bedürfnisse für alle anerkennt, hier schon längst einen Weg beschreiten, der sich vom nationalstaatlichen Modell abwendet und – wie in Bolivien geschehen – neue Wege der sozialen Konstitution und des gesellschaftlichen Zusammenhalts sucht. Hier gilt es auf Chantal Mouffe zu verweisen, die feststellt: „Das Problem moderner demokratischer Gesellschaften besteht unserer Ansicht nach nicht in ihren ethischen Prinzipien der Freiheit und Gleichheit, sondern in der Tatsache, dass diese Prinzipien praktisch nicht wirksam werden. Deshalb sollte es in solchen Gesellschaften die Strategie der Linken sein, sich für die Stärkung dieser Prinzipien einzusetzen, und dies erfordert keinen radikalen Bruch, sondern das, was Gramsci ‚Stellungskrieg‘ nennt, eine Auseinandersetzung also, die zur Erzeugung einer neuen Hegemonie führt.“ (Mouffe 2014, S. 197)

Im Zusammenhang mit professioneller Arbeit hilft uns das Konzept der pädagogischen Reflexivität, das Mecheril u. a. (2010) im Ansatz der Migrationspädagogik entwirft, denn das eröffnet eine Perspektive für das produktive Zusammendenken rassistuskritischer, migrationspädagogischer und befreiender und emanzipatorischer Ansätze in der Bildungsarbeit. Pädagogische Reflexivität als professioneller reflexiver Habitus innerhalb eines reflexiven professionellen Felds fordert die Lehrenden heraus, das eigene Wissen über die lernenden Migrant\*innen in Hinblick auf seine Funktion im Prozess der Erzeugung „Anderer“ sowie auf seine diskriminierenden Effekte zu reflektieren und zu befragen. Zu verbinden sind reflexive und dekoloniale Praxen mit konkreten gesellschaftlichen, politischen, rechtlichen und pädagogischen Interventionen in alltäglichen Interaktionen, in Theorien von Bildung und Pädagogik, jedoch auch hinsichtlich der Fragen von diskriminierungskritischer und menschenrechtsorientierter Konzept- und Organisationen-/Institutionen-Entwicklung, die konkret zu erlernen, anzuwenden und zu analysieren sind. Ein plakativer, von der

---

12 Was immer häufiger bedeutet, unter dem Mindestlohn in prekärer Beschäftigung festzustecken.

Praxis entkoppelter Diskurs der Emanzipation führt oft genug dazu, dass er die Subjekte schafft, die er zur befreien vorgibt, in Form einer normativen Vorgabe, in dem die Kriterien produziert werden, die festlegen, wer als emanzipiert gelten kann oder nicht (vgl. Castro Varela/Dhawan 2004).

Daraus ergibt sich aus unserer Sicht als migrantische Selbstorganisationen in Europa die Notwendigkeit im Rahmen kritischer Bildungsarbeit, das paternalistische Ziel der Befreiung „Anderer“ zu problematisieren und Machtverhältnisse unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Positionierungen aller Akteur\_innen im pädagogischen Prozess zu thematisieren. Es gilt, sich mit der Frage nach den Bedingungen der Gestaltung einer wechselseitigen und dialogischen pädagogischen Praxis unter dem Zeichen der Machtasymmetrie zu beschäftigen und methodische Ansätze (weiter) zu entwickeln und umzusetzen. Es gilt, den Lernenden weder ausgehend der Annahme eines Defizits hinsichtlich widerständiger Handlungsfähigkeit noch anhand einer Idealisierung dieser als „revolutionäre Subjekte“ zu begegnen.

Hier gibt es grundlegende Unterschiede in den Realitäten in Lateinamerika und Europa. Während es in Europa weitgehend ein Diskurs um Minderheiten ist, in denen sich Theorien, wie die von Mecheril einschreiben (müssen), ist die Debatte in Abya Yala<sup>13</sup> von der Realität geprägt, dass die Mehrheit der Bevölkerung aufgrund des Ereignisses der Conquista ausgeschlossen und unsichtbar gemacht wurde. Die Unsichtbarkeit war nicht gleichbedeutend mit einem Nicht-Existieren. Vielmehr gab es die ganze Zeit über Regionen, die die Europäer\*innen nicht unter ihre Kontrolle bringen konnten und in denen dissidente Narrative und epistemischer Ungehorsam gegen die Kolonisierung fortbestanden. Pilar Cuevas Marín (2013) plädiert in diesem Zusammenhang von der Pluralität der Wissenslogiken der verschiedenen Bevölkerungsgruppen Lateinamerikas andere historische Erzählungen zu produzieren, die sich dissident zu den Hegemonialen gestalten und zur Dekolonisierung beitragen können.

Eine Grundlage für die Konstruktion alternativer Narrativen sieht Cuevas Marín in den Arbeiten von Fals Borda, der eine partizipative Form der Wissensgewinnung begründete<sup>14</sup> und der Educación Popular (Volkserziehung), die wesentlich von Paolo Freire mitbegründet wurde. Insbesondere Freire bietet

---

13 Die Amerikas bzw. der Name für den amerikanischen Kontinent vor der Kolonisierung. Wörtlich aus der Kuna-Sprache übersetzt bedeutet Abya Yala Land in voller Reife bzw. Land des lebensnotwendigen Blutes. Im 21. Jahrhundert wird der Begriff von verschiedenen Bewegungen, Organisationen und Vereinigungen der Indigenen und Aktivist\*innen Südamerikas verwendet. Durch die Anwendung des Begriffs Abya Yala wird eine kritische Positionierung im Gegensatz zu den Bezeichnungen Neue Welt oder Amerika zum Ausdruck gebracht.

14 Ein in Europa unter dem Label Aktionsforschung nur am Rande rezipierter Ansatz der Wissensgewinnung, widerspricht er doch dem Selbstbild der Professionalität des/r Wissenschaftler/in und der Vorstellung der Privatisierung des Wissens.

uns hier einen Ansatz: Er merkt an, dass Pädagog\_innen taktisch im System (er bezieht sich auf die Bildungsinstitutionen) und strategisch außerhalb des Systems handeln sollten (vgl. Freire 1978, S. 110). Um diesen Ansatz mit einem Beispiel zu konkretisieren: Freire war in São Paulo während der Regierung der Arbeiter\_innenpartei (PT) für das Bildungsressort zuständig; seine Tätigkeiten basierten auf der Zusammenarbeit mit den sozialen Bewegungen. Er beteiligte sich am Stellungskrieg, wie ihn Chantal Mouffe für das Projekt einer radikalen Demokratie unter Bezug auf Antonio Gramsci weiter oben beschreibt.

Um die Hegemonie anzufechten, muss diese Auseinandersetzung in der Zivilgesellschaft durchgeführt werden. Die Zivilgesellschaft wird als Kampfplatz begriffen. Die Institutionen der Zivilgesellschaft, welche die Funktion der Stabilisierung vorherrschender Verhältnisse ausüben, sollen radikal demokratisiert werden. Oder in den Worten Chantal Mouffes: „Wofür wir eintreten, ist eine Radikalisierung bestehender demokratischer Institutionen, um die Prinzipien der Freiheit und der Gleichheit wieder stärker wirksam werden zu lassen“ (Mouffe 2014, S. 195).

Eine dem eigenen demokratischen Anspruch folgende und die Menschenwürde für alle anstrebende Radikalisierung demokratischer Institutionen bedeutet auch das Dekonstruieren und das Brechen jener hegemonialer Narrativen, die besagen, dass demokratische Institutionen an einen Nationalstaat gekoppelt sein müssen und jede Nation die uralte homogene Geschichte eines (in Österreich und Deutschland mono-ethnisch und rassistisch konstruierten) „Volkes“ zu bewahren habe. Vielmehr ist es plausibler, dass der Prozess der Nationenbildung eine moderne Konstruktion und Praxis ist und zudem in Zusammenhang mit der Homogenisierung ein gewalttätiger Prozess war und ist. Aufschluss geben hier Arbeiten wie die von Eugen Weber<sup>15</sup>, der am Beispiel Frankreichs aufzeigt, dass die Bevölkerungen innerhalb der entstehenden Nationalstaaten ab dem 16. Jahrhundert, zu Beginn keineswegs davon überzeugt waren, zu der Nation, in dessen Territorium sie lebten, zu gehören. Vielmehr gehören kulturelle und spirituelle Vielfalt, wie die freie Bewegung zu den Grundlagen menschlichen Seins. Interessanten Aufschluss gab hier unlängst eine Ausstellung des Stadtmuseums Ulms (2016), in dem religiöse und kulturelle Vielfalt im Mittelalter in der Region Oberschwaben thematisiert wurde. In anderen Regionen hat

---

15 Eugen Weber zeigt auf, dass das ländliche Frankreich des späten 19. Jahrhunderts alles andere als eine homogene Gesellschaft war und es einen großen Unterschied zwischen der Hauptstadt Paris und dem Land gab. Die ländlichen Bewohner\_innen wurden von den Hauptstädtern als „Wilde“ bezeichnet und für einen Großteil der Landbevölkerung war Französisch eine Fremdsprache (vgl. Weber 1976). Auch wenn Weber letztlich zu einem eher positiven Urteil der Homogenisierung kommt, enthält das Werk wichtige Anhaltspunkte über Prozesse der Homogenisierung innerhalb eines Nationenbildungsprozesses.

der Nationalstaat nie die Bedeutung erhalten, wie in Europa oder Amerika. Abdul Sheriff (2010) beschreibt in seiner Monographie *Dhow Cultures of the Indian Ocean*, wie sich Zusammenleben über kulturelle und „ethnische“ Differenzen hinweg, bereits vor Jahrhunderten kosmopolitisch und jenseits von nationalstaatlichen Strukturen organisieren ließ und einen kulturellen Handelsraum errichtete, der von der afrikanischen Ostküste bis nach Malaysia reichte.

Betrachten wir die Geschichte aus diesen Perspektiven, erscheint ethnische und religiöse Pluralität als Regel und nicht als bedrohliche Ausnahme. An dieser Stelle lohnt es sich Borelli (1986) zu erwähnen, der interkulturelle Pädagogik in den 1980er-Jahren als kulturellen Denkvergleich definierte. Bei ihm ist die Fremdheitserfahrung eine persönliche, die aus der Weigerung, das eigene Denken mit dem anderen zu konfrontieren, resultiert. Rassismus und Fremdenangst sind für ihn Phänomene, die durch Exotisierung und Homogenisierung von Kultur entstehen, einem Festschreiben von Kultur an einem statischen Wissensbestand, der Kultur entdynamisiert. Dabei bringen die exotisierenden Konstruktionsprozesse das Problem erst hervor, das interkulturelle Pädagogik notwendig macht. Unter Einbeziehung des interkulturellen Ansatzes, der seit den 1990er-Jahren im Feld Deutsch als Zweitsprache etabliert ist, wurde eine Praxis befördert, die die Aufmerksamkeit von strukturellen Problemen abzieht und sie auf externe, kulturelle Determinanten lenkt. „maiz“ und „das kollektiv“ artikulieren seit vielen Jahren eine dezidierte Kritik an interkulturelle Pädagogik (vgl. Text Salgado/Mineva in diesem Band). Pädagogik hat also nicht zwischen statischen kulturellen Differenzen zu moderieren, denn Kultur ist universell, entgrenzt und nicht statisch. Pädagogik muss sich gegen die Eingrenzung von Kultur auf Stereotype wenden. Das Europa kulturell vielfältig<sup>16</sup> und schon immer durch Einwanderung geprägt war, haben die gewaltsamen Homogenisierungsprozesse der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vergessen gemacht<sup>17</sup>.

Fruchtbare Perspektivveränderungen bieten die Sichtweisen der Aymara und Quechua, aber auch der Maya, für die 2012 ein neues Zeitalter angebrochen ist, das Pachakutik genannt wird. Dies ist der Moment, in der Zeit und Raum neu geordnet werden, und der die Möglichkeit zum Kataklysmus, zur Umwälzung der Erde bietet, aber auch zur Wiederfindung eines verloren gegangenen Gleichgewichts. In diesem Sinne könnte man die sogenannte Flüchtlingskrise von

---

16 An dieser Stelle weisen wir darauf hin, dass Vielfalt für alle Weltregionen gilt und die homogene Schliessung von Territorien ein modernes Phänomen ist.

17 Neuere Forschungsarbeiten der Sozialgeschichte zeigen im Falle von Deutschland, dass das Deutsche Reich bis zum Nationalsozialismus einen multiethnischen Charakter hatte (vgl. Ther 2005, Mergel 2009) und sich die homogene Schließung und radikaler Nationalismus erst mit der Reform des Staatsbürgergesetzes 1913 begann durchzusetzen (vgl. Walkenhorst 2007). In Österreich-Ungarn war Multiethnizität bis zum Ende des ersten Weltkriegs gewissermaßen Staatsräson.

2015 als Gelegenheit interpretieren, die durch Krieg, radikalen Nationalismus und brutaler Gewalt verlorengegangene Vielfalt in Europa wieder herzustellen und sogar weiterzugehen und das Gesellschaftssystem inklusiv zu organisieren<sup>18</sup>.

Wer eine solche Perspektive momentan im politischen Raum in Europa vertritt wird in der Regel für verrückt erklärt. Medien und Studien konzentrieren sich vielmehr darauf, die Gefahren der Einwanderung hervorzuheben, ganze Menschengruppen werden auf Grundlage von Spekulation bestimmte Eigenschaften zugeschrieben und homogenisierend in einen Topf geworfen, als Belastung beschrieben und ihre Vertreibung wird gefordert.

Manche diese Denkfiguren erinnert an die Diskurse über jüdische Menschen vom 18. Jahrhundert bis 1945 in Deutschland (vgl. Aly 2004). Die rassistischen und rechtsextremen politischen Bewegungen insbesondere in Europa und den USA, die zunehmend hegemoniale Positionen in den Debatten einnehmen, brauchen eine relevante rassismuskritische, dekoloniale Gegenbewegung.

Aus diesem Grund sind die Zeilen dieses Textes begleitet von der Sorge um und vor allem in Empörung über die politischen Entwicklungen weltweit, aber ganz besonders in Europa und zuletzt auch in Lateinamerika eingebettet. Die massiven Zugewinne rechtskonservativer Parteien und Politiken zeugen von einem Mangel an politisch-strategischen Perspektiven demokratischer Kräfte, die dazu führen sollten, gegenhegemoniale politische Konzepte und Praxen zu entwerfen und als verbindend zu vermitteln. Mit verbindend werden hier die Fähigkeit und das Ziel gemeint, unterschiedliche diskriminierte und benachteiligte Gruppen in ihren Anliegen gegen den herrschenden Zeitgeist der Ab- und Ausgrenzung zu bündeln. Im Ansatz der radikalen Demokratie wird das Konzept der Äquivalenzkette angewendet. Hier wird postuliert, dass eine Äquivalenzkette zwischen all den verschiedenen Kämpfen zu etablieren wäre. Die Arbeitslosen würden nicht nur ihre Anliegen vertreten, sondern auch diejenigen der Migrant\_innen, der Asylwerber\_innen, der Transgender, der Frauen\*, der Schwarzen, der Behinderten usw. und umgekehrt. Das Ziel sollte die Schaffung eines kollektiven Willens aller demokratischen Kräfte sein, um – wie Mouffe es formuliert – „eine Radikalisierung der Demokratie zu befördern und eine neue Hegemonie zu etablieren.“ (Mouffe 2014, S. 196)

Relevant ist die Frage nach den Entstehungs- und Handlungsbedingungen solcher Bewegungen, die von wie Chantal Mouffe oder andere Autor\_innen wie Antonio Negri als soziale Bewegungen bezeichnet werden. Anlässlich der politischen Entwicklungen in Spanien in den ersten Monaten des Jahres 2015 schreiben Negri und Sánchez Cedillo (2015), ohne zu erklären, wie der widerständige

---

18 Denn Europa war zwar vielfältig, aber bestimmte Bevölkerungsgruppen haben jahrhundertlang Diskriminierung erfahren. Darüber gibt der Beitrag von Konstantin Bollmeyer in diesem Band Aufschluss.

Prozess beginnt und Formen annimmt, dass das Subjekt, um sich aus den Folgen der europäischen neoliberalen Sparpolitik zu befreien und den Mechanismen der Ausbeutung zu entkommen, sich der Gewalt der kapitalistischen Herrschaft bewusst werden müsse. Diese Wörter, sehr nah am Text von Negri und Sánchez wiedergegeben, könnten zweifelsohne aus einem Text von Paulo Freire entnommen gewesen sein. Der Unterschied: Freire war Pädagoge.

Die Berücksichtigung der Unzulänglichkeit von Bildung in Hinblick auf das Ziel der Transformation der Gesellschaft in Richtung einer neuen Hegemonie bedeutet jedoch nicht, dass Bildung keine Funktion in diesem Prozess ausüben würde. In Anlehnung an Freire wird hier davon ausgegangen, dass Lernende im Rahmen einer emanzipatorischen Bildungsarbeit die Möglichkeit haben sollen, soziale, politische und ökonomische Widersprüche wahrzunehmen und zu problematisieren, um etwas gegen die unterdrückerischen Elemente der Realität zu unternehmen.

Eine emanzipatorische und kritische Bildungsarbeit erschöpft sich weder in der Enthüllung der Realität noch in der Dekonstruktion von Zugehörigkeitsordnungen. Sie führt zur Organisierung einer Veränderungspraxis. Kritische Bildungsarbeit fordert auch zu Strukturveränderungen heraus.

Denn trotz all dem, was wir erleben, trotz des wiederholten Mantras der Alternativlosigkeit der aktuellen soziopolitisch-ökonomischen Realität, besteht ein Wissen über die Möglichkeit der Veränderung der herrschenden gewaltvollen, mörderischen Ordnung, die vielerorts im Rahmen intervenierender und emanzipatorischer Praxen der Bildung und der Sozialarbeit weiter tradiert und weiter hergestellt wird.

Der hier vorliegende Band gliedert sich in drei Bereiche. Im ersten Teil stellen wir Beispiele praktischer pädagogischer Arbeit aus Brasilien, Bolivien, Österreich und Deutschland vor. Zu Beginn steigen wir mit einem Text ein, der sich mit Fragen der Kontrolle durch Geldgeber\_innen auseinandersetzt. Der Text ist eine Collage „*Sie verwalten (nicht) unsere Träume*“ von *Konversationen der Teams von COMPA* (Bolivien) und *maiz/das kollektiv* (Österreich), in der dargestellt wird, wie die Einforderung scheinbarer finanzieller Transparenz dazu benutzt wird, Organisationen in der erfolgreichen Durchführung der Projekte zu behindern und es Förderung zu einem administrativen Akt wird, bei dem es mehr darum geht, sich den Bedürfnissen der Verwaltungsapparate zu unterwerfen, anstatt sinnvolle Projekte mit benachteiligten und diskriminierten Gruppen durchzuführen, für die die Gelder offiziell vorgesehen sind.

*Gergana Mineva* und *Rubia Salgado* entwerfen einen Überblick über die Entwicklungen seit den 1990er-Jahren in den Feldern der Integrations- und Migrationspolitiken in Österreich, vor allem in Hinblick auf die wachsende Verschränkung dieser mit sprachpolitischen Maßnahmen, und thematisieren die Konsequenzen dieser Politiken für die Arbeit im Feld. Beunruhigt durch die

Tatsache, dass manche staatlichen Politiken durch mehrere im Feld der Erwachsenenbildung mit Migrant\*innen tätige Organisationen letztendlich umgesetzt und vollzogen wurden und werden, fragen sich die Autor\_innen nach möglichen Positionierungen und Aufgaben, die Professionelle im Feld Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Alphabetisierung mit erwachsenen Migrant\*innen und Refugees übernehmen bzw. in den letzten Jahren übernehmen hätten können, um der stets wachsenden Instrumentalisierung des Arbeitsfelds im Sinne restriktiver Integrations- und Migrationspolitiken Widerstand zu leisten.

Im *Praxis-Beitrag von COMPA, den Wurm umarmen*, wird veranschaulicht, wie mit der Methode der körperlichen Dekolonisierung mit Kindern in Schulen in El Alto gearbeitet wird. Die Umarmung sieht COMPA als zentralen Moment einer Heilung sozialer Beziehungen. Viele Kinder mit denen COMPA arbeitet sind zu einer Umarmung nicht in der Lage. Welche politische Bedeutung diese Form des liebevollen Umgang hat, stellt das bolivianische Kunstprojekt im weiteren Verlauf des Beitrags dar, wo COMPA erläutert, wie gemeinsam mit den Kindern der Versuch unternommen wird, das Schulsystem zu verändern.

*Entschieden gegen Rassismus und Diskriminierung (EGRD)* schildert in einer Presseerklärung die systematische und massive rassistische Diskriminierung, die ein ehemaliger Mitarbeiter der Verwaltung der Stadt Bielefeld erlebt hat, wogegen er geklagt hat. Vor Gericht wurde mit falschen Aussagen und Einschätzungen die Klage abgewiesen. Dem stellt sich EGRD mit den Forderungen nach Aufklärung, Wiedereinstellung des gekündigten Mitarbeiters und Entschädigung entgegen.

*Yasmina Gandouz-Touati* und *Güler Arapi* beschreiben den feministisch und rassismuskritisch arbeitenden Bielefelder Mädchentreff. Nicht nur in der Arbeit mit den Adressatinnen\*, sondern auch in der Personalplanung, wo rassistischer Frauen mindestens zu 50 Prozent auf allen Ebenen angestellt werden, werden Feminismus und Rassismuskritik verwirklicht, analysiert und in ständigen Prozessen weitergestaltet. Herausforderungen und Gelingendes werden konkret und theoretisch eingebettet beschrieben.

Unter Berücksichtigung des aktuellen Kontextes einer „fragilen Demokratie“ in Brasilien, in welchem zahlreiche soziale Rechte, die mit viel Mühe erkämpft und erworben wurden, nun rückgängig gemacht werden, analysieren *Luclécia C. M. Silva Moisés Felix de Carvalho Neto* und *Adriana Fernanda Busso* die soziopolitischen Beziehungen, Beiträge, Errungenschaften und Herausforderungen beim Aufbau einer emanzipatorischen Bildungsarbeit in den Quilombola-Gemeinschaften (Niederlassungen ehemaliger geflohener afrikanischer und afro-brasilianischer versklavten Menschen) der semiariden Region des Nordostens Brasiliens. Dabei werden die Quilombola-Gemeinschaften vorgestellt, die in der Region um den São Francisco Fluss aktiv sind und sich durch die Fortsetzung des Kampfes um die Anerkennung der Rechte der Quilombola-Gemeinschaften im Bundesstaat Pernambuco profilieren.

Der Artikel von *Carla Cristina Garcia, Fabio Mariano da Silva* und *Marcelo Heler Sanchez* liefert einen Bericht über die Erfahrungen der Forschungsgruppe Inanna (NIP-PUCSP) beim Aufbau und der Umsetzung des Pilotmodells des pädagogischen Projekts Transcidadania (Transbürger\*innenrechte), welches in São Paulo (Brasilien) zwischen 2012 und 2016 durchgeführt wurde. Ziel des Programmes war es, für Transvestiten und Transsexuelle mehr Möglichkeiten zum Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt zu schaffen, indem ein mittlerer Schulabschluss angestrebt wurde, trotz strukturelle Gewalt, Rassismus, Armut, Transphobie... die als Folge des rassistischen und kolonialen Patriachats analysiert wird.

*Maria Eleusa da Mota*, Mitglied der Bewegung der landlosen Arbeiter\*innen (MST – Movimento dos Trabalhadores sem Terra) berichtet über die Ergebnisse ihrer Masterarbeit, in der die pädagogischen Modelle, die Perspektiven und, allem voran, die Errungenschaften der emanzipatorischen Bildungsarbeit auf dem Land in der Herausbildung des Bewusstseins der Landarbeiter\*innen in Brasilien analysiert wurden. Dabei werden den Organisationsprozess und die Einbettung des Kampfes der Landarbeiter\*innen im Ringen für das ländliche Bildungswesen dargestellt.

*Rex Osa* beschreibt sein Engagement in der Selbstorganisation von geflüchteten Personen „Refugees for Refugees/Flüchtlinge für Flüchtlinge“. Die Erfahrung seit vielen Jahren zeigt, dass eine Selbstorganisation notwendig ist, um Veränderungen zu erreichen. Rassismuskritische Initiativen, Soziale Arbeit und Politiker\*innen haben sich mehrfach als zu wenig verbindlich kooperierende Partner\*innen gezeigt. Politische Bündnisse, Aktionen, Niederlagen, kleine Siege und Strategien für eine weniger ausbeutende, weniger koloniale, weniger rassistische Lebenssituation von geflüchteten Personen werden von Rex Osa detailliert analysiert.

*Michael Küppers-Adebisi* dadaistisch-AfroFuturistischer reMix „die mainstream minder\_heiten kollektiver Straf-Kolonien“ erscheint fast 100 Jahre nach Franz Kafkas Erzählung „In der Strafkolonie“ (1919). Der trans\_nationale Reisevorgang verkürzt sich im nationalen Kontext auf den U-Bahn-Nahverkehr der BVG. Das von Kafka geschilderte Strafverfahren verletzt die Grundsätze der modernen Zivilisation, da es dem Gedanken der Gewaltenteilung widerspricht. Die Straf\_Kolonie in der BRD des 21. Jahrhunderts schickt People of African Descent in Polizeihaft in einen grausamen Feuertod (Oury Jalloh, Dessau, 2005).

Nach der Vorstellung der Beispiele aus der Praxis werden in einem zweiten Teil aus historischer Perspektive sowohl Ursprünge und Entwicklungen als auch die gegenwärtigen Praxen, Herausforderungen und Erfolge bedeutsamer sozialer Bewegungen und Ansätze geschildert.

Anhand eines historischen Rückblicks behandelt *Maria da Glória Gohn* in ihrem Beitrag einige Aspekte der *Educação Popular* in Brasilien in Bezug auf die

Herausbildung gesellschaftspolitischer Subjekte und fokussiert dabei im Besonderen die sozialen Bewegungen Brasiliens. Sie befasst sich anfangs mit einem geschichtlichen Überblick der brasilianischen *Educação Popular* nach 1950 und der Rolle Paulo Freires innerhalb dieser Entwicklung, um dann die Veränderungen zu beleuchten, die in den unterschiedlichen Agenden der *Educação Popular*-Thematik und ihrer Methodologien und Anwendungen in den 90er-Jahren vorgenommen wurden. Abschließend wird das spezifische gesellschaftspolitische Subjekt beschrieben und analysiert, das den sozialen Bewegungen und deren Bezügen zur brasilianischen *Educação Popular* entsprungen ist, und dabei die stattfindenden Entwicklungen des derzeitigen Jahrhunderts hervorgehoben.

*Claus Melter*, selbst im System des Rassismus systematisch privilegiert, nähert sich dem Werk eines der zentralen Begründer der Soziologie, der Black Studies und der afroamerikanischen Bürger\*innenrechtsbewegung W.E.B. Du Bois, einem der herausragendsten Wissenschaftler des 20. Jahrhunderts. Inspiriert durch Aussagen von ihm wird eine rassismuskritische Soziale Arbeit konzipiert, welche wie bei W.E.B. Du Bois auf historischen und aktuellen Gesellschaftsanalysen, dem Einsatz für die Rechte aller Menschen und einer systematischen Herrschafts- und Rassismuskritik basiert, sich intervenierend für mehr Gerechtigkeit einsetzt und dies stets reflektiert und weiterentwickelt.

*Israel Kaunatjike* erklärt im Interview, wie er als Herero mit anderen Initiativen für die Anerkennung der Tatsache des von Deutschen 1904 bis 1908 im heutigen Namibia ausgeübten Völkermordes an Herero und Nama sowie für Landreformen und Reparationen streitet. Bildungsarbeit mit Studierenden und Schüler\*innen sind hier wichtige Formate von Aufklärung und beginnendem Engagement und von Kooperationen.

*Konstantin Bollmeyer* schildert die Geschichte der Roma und Sinti, insbesondere die Verfolgung im Nationalsozialismus. In der Aufarbeitung der eigenen Familiengeschichte begegnet er der Herausforderung, dass Angehörige der eigenen Familie aus Angst vor neuerlicher antiziganistischer Verfolgung ungern die Vergangenheit besprechen möchten. Und er schildert seinen Weg mit dieser Situation konstruktiv umzugehen.

*Winfried Schulz Kaempf* beschreibt die Arbeit der Sozialen Arbeit mit geflüchteten Personen von Beginn der 1990er-Jahre bis heute aus der Sicht eines Begleiters und Organisators von Projekten und Forschungen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Nach Hochphasen der dezentralen Flüchtlingssozialarbeit mit 120 Stellen in Niedersachsen erfolgte nach wenigen Jahren ein Abbau der Stellen, eine Ausweitung des Adressat\*innenkreises und der Aufgaben, verbunden mit Verboten der Unterstützung abgelehnter Asylbewerber\*innen. Die universitären und sozialarbeiterischen Gegenbestrebungen, um geflüchteten Personen Aufenthaltsstatus, Arbeit und Bildung mit zu ermöglichen, werden im Laufe der letzten 30 Jahre skizziert und eingeordnet.

*Yvette Mejía Vera* zeichnet im Beitrag *Das goldene Zeitalter der indigenen Bildung*, die Entstehung und Bedeutung der Ayllu-Schule von Warisata (Bolivien) nach, die in den 30er-Jahren nicht nur in Bolivien große Aufmerksamkeit erregte, sondern auf dem ganzen lateinamerikanischen Kontinent Widerhall fand. Innerhalb eines knappen Jahrzehnts gelang es in den 30er-Jahren des 20. Jahrhunderts ein eindrucksvolles System indigener Schulen zu etablieren, das nicht nur den Anspruch hatte, die Bildungsdiskriminierung der indigenen Bevölkerung zu beenden, sondern die gesamte bolivianische Gesellschaft demokratisch reformieren wollte. Dementsprechend wurde die Schule zur Zielscheibe der Eliten und mit dem Sturz von Präsident Busch geschlossen.

Im letzten Teil haben wir vier Texte der theoretischen Annäherung, die wichtige theoretische Bezüge dekolonialer Pädagogik aus Bolivien und Brasilien fundiert beschreiben und einen Text aus Österreich, in den die gewaltvollen Prozesse der Legitimierung und Delegitimierung von Wissensproduktion bloß gestellt/hinterfragt werden und die Notwendigkeit marginalisiertes Wissen ins Zentrum zu rücken, als Utopie vorgestellt wird.

Der Beitrag von *Silvia Rivera Cusicanqui* beschäftigt sich mit dekolonisierende Praxen und Diskursen. Dabei arbeitet sie heraus, dass in Bolivien, nach der Gründung der Republik 1825 die indigenen Bevölkerungsgruppen moderner waren, als die herrschenden kreolischen und mestizischen Eliten, die das Leben von Privatiers mit ausgedehnten Europa-Reisen bevorzugten und sich wie Adlige gebärdeten. In der indigenen Modernität wurden die entsprechenden Debatten und Theorien entwickelt, die in die aktuelle Situation der Regierung Morales mündet. Rivera Cusicanqui selbst schlägt als interkulturelle Perspektive das Konzept Ch'ixi vor. Der Aymara-Begriff verweist auf Formen der Vermischung, die zugleich eine Mischmasch sind und getrennt bleiben. Aus Schwarz und Weiß wird nicht Grau, sondern Weiß und Schwarz.

COMPA skizziert in ihrem theoretischen Beitrag das Konzept der körperlichen Dekolonisierung als eine pädagogische Methode, die – ausgehend vom Körper als größte soziale Einheit – gesellschaftliche Transformation anstrebt. Der Ansatz ist in der Praxis von ausgeschlossenen Körpern entstanden. Im Konzept von Körper und Gesellschaft bezieht sich die Gemeinschaft der Kunstschaffenden auf andine philosophische Perspektive und betrachtet Körper zugleich als Einheit und als Kontinuum des einen zum anderen Körper. In mehreren Dimensionen, die in der Praxis von COMPA entstanden sind wird die Dekolonisierung des Körpers praktiziert.

*Iara Machado* gibt in ihrem Text über dekoloniale Pädagogiken einen Überblick über nicht-westliche philosophische Konzepte und Mythen in Lateinamerika und erläutert, wie insbesondere das Konzept der leeren und chronologischen Zeit dazu geführt hat, die Kolonisierten in einem vormodernen und primitiven Status einzuschließen. Durch die Durchsetzung des linearen Zeitverständnisses wurde die Kolonialherrschaft in der Moderne gesichert und von einer Herr-

schaft die auf Waffengewalt basierte in eine symbolische Herrschaft transformiert. Im zweiten Teil stellt sie die Praxen verschiedener kulturpädagogischer Initiativen auf dem Kontinent vor, die im Rahmen der Bewegung *Cultura Viva Comunitaria* gegen das hegemoniale Paradigma des Kolonialismus Akzente zu setzen.

Der Beitrag „*Fragen von innen und aussen – aufgehoben in der Utopie einer gemeinsamen gegenhegemonialen Wissensproduktion*“ von *Universität der Ignorant\_innen (maiz und kollektiv)*, beendet dieses Buch mit vielen Fragen. Die Autorinnen\* behaupten, dass alle „ignorant“ sind, solange marginalisiertes Wissen ignoriert wird, solange Wissen hergestellt wird, ohne dessen Machtdimension kritisch zu reflektieren. Mit der Produktion von Wissen sind gewaltvolle Prozesse der Legitimierung und Delegitimierung verbunden. Ein Wissen wird als Norm gesetzt während das andere nicht anerkannt oder entwertet wird. Wir müssen also die hegemoniale Basis ignoranter Wissensproduktionen untersuchen und angreifen. Es geht um emanzipatorische Raumnahme und Widerstand. Um gemeinsame gegenhegemoniale Praxis. Das Wort „Wissen“ soll gekaut und wiedergekaut werden. Weiter und weiter.

## Literatur

- Baudrillard, Jean (2009): *Der symbolische Tausch und der Tod*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Bhabha, Homi (1997): *Dissemination*. In: Bronfen, Elisabeth/Marius, Benjamin/Therese Steffen: *Hybride Kulturen*. Tübingen: Stauffenburg. S. 149–194.
- Borelli, Michele (1986): *Interkulturelle Pädagogik als pädagogische Theoriebildung: Hypothesen zu einem (neuen) Bildungsbegriff*. In: Borelli, Michele: *Interkulturelle Pädagogik: Positionen – Kontroversen – Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 8–36.
- Candau, Vera Maria Ferrão/Oliveira, Luiz Fernandes de (2013): *Pedagogia decolonial e educação anti-racista e intercultural no Brasil*. In: Walsh, Cathrine/Cuevas, Marín: *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito/Ecuador: Abya Yala.
- Castro Varela, María Do Mar/Dhawan, Nikita (2005): *Postkoloniale Theorie – Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Chávez, Patricia/Quiroz, Tania/Mokranis, Dunia/Lugones, María (2009): *Despatriarcalizar para descolonizar la gestión pública*. Bolivia: La Paz.
- Cuevas Marín, Vera Maria (2013): *Memoria colectiva: hacia un proyecto decolonial*. In: Walsh, Cathrine/Cuevas, Marín: *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito/Ecuador: Abya Yala.
- Fanon, Frantz (1981): *Die Verdammten dieser Erde*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1991): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Freire, Paulo (1978): *Os cristãos e a cibertação dos oprimidos*. Lisboa: Edições Base.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2000): „My traditional clothes are sweat-shirts and jeans“. Über die Schwierigkeit, nicht different zu sein oder Gegen-Kultur als Zurichtung. In: <http://eipcp.net/transversal/0101/gutierrezrodriguez/de> (Abfrage: 03.05.2018).

- Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim/München: Beltz.
- Mouffe, Chantal (2014): *Agonistik – Die Welt politisch denken*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Museum deutsches Auswandererhaus/DAH Bremerhaven (2017): *Museum. Deutsches Auswandererhaus*. Bremerhaven. <http://dah-bremerhaven.de/museum/> (Abfrage: 03.05.2018).
- Negri, Antonio/Sánchez Cedillo Raúl (2015): *Für einen konstituierenden Prozess in Europa. Demokratische Radikalität und die Regierung der Multituden*. Wien/Linz/Berlin/London/Zürich: Transversal texts.
- Presidencia de la Republica del Ecuador (2017): *Das Gesetz trat am 31.01.17 in Kraft*. [www.aduana.gob.ec/wp-content/uploads/2017/05/Ley-Organica-de-Movilidad-Humana.pdf](http://www.aduana.gob.ec/wp-content/uploads/2017/05/Ley-Organica-de-Movilidad-Humana.pdf) (Abfrage: 03.05.2018)
- Resumen Latinamericano (2017): *El establecimiento de las relaciones de complementariedad, equidad y solidaridad entre las personas y pueblos; el reconocimiento y universalización del acceso a los servicios básicos como derechos fundamentales, mismos que no pueden ser objeto de lucro y especulación de grupos privados*. [www.resumenlatinoamericano.org/2017/06/22/bolivia-declaracion-de-la-conferencia-mundial-de-pueblos-por-un-mundo-sin-muros-hacia-la-ciudadania-universal/](http://www.resumenlatinoamericano.org/2017/06/22/bolivia-declaracion-de-la-conferencia-mundial-de-pueblos-por-un-mundo-sin-muros-hacia-la-ciudadania-universal/) (Abfrage: 03.05.2018).
- Sheriff, Abdul (2010): *Dhow Cultures of the Indian Ocean Cosmopolitanism, Commerce, and Islam*. London: Hurst Publisher.
- Telepolis (2015): *Deutsche Auswanderer nach Lateinamerika*. [www.heise.de/tp/news/Europaeische-Wirtschaftsfluechtlinge-nach-Suedamerika-2720560.html](http://www.heise.de/tp/news/Europaeische-Wirtschaftsfluechtlinge-nach-Suedamerika-2720560.html) (Abfrage 02.05.2018).
- Ther, Phillip (2005): *Soll und Haben. Warum das Deutsche Kaiserreich kein Nationalstaat war*. Le Monde Diplomatique.
- Ticona Alejo, Esteban (2013): *Eduardo Nina Quispe. El emancipador, educador y político Ayмара*. In: Walsh, Cathrine/Cuevas, Marín: *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito/Ecuador: Abya Yala. S. 331–356.
- Walkenhorst, Peter (2007): *Nation – Volk – Rasse: Radikaler Nationalismus im Deutschen Kaiserreich 1890–1914. Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wallerstein, Immanuel Maurice (2011): *The Modern World-System I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. Berkeley: The Regents of the University of California.
- Weber, Eugen (1976): *Peasants into Frenchmen: The Modernization of Rural France, 1870–1914*. Stanford: Stanford University Press.
- Wegmann, Heiko (2012): *Im Dienst Der Wissenschaft. Die Schädel der Alexander-Ecker-Sammlung wurden in deutschen Kolonien Beschafft*. In: *Informationszentrum 3. Welt* Ausgabe 331. E 3477. S. 27–29.
- Willis, Paul E. (1981): *Learning to Labor. How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.