

**Dekoloniale Perspektiven
für die Antirassismusbearbeitung
in Deutschland**

von Julia Hartmann

Überarbeitete Version meiner Masterarbeit
am Lateinamerika Institut
der Freien Universität Berlin,
abgegeben im Wintersemester 2016/2017

Berlin, der 19.05.2017

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	2
2. Klärung der Grundbegriffe und Schreibweisen.....	9
2.1. Rassismus im deutschen Kontext.....	10
2.2. Das Verständnis von Antirassismuserbeit.....	15
3. Theoretische Grundlagen.....	18
3.1 Dekoloniale Theorien	18
3.1.1. Die Entstehung des Projekts.....	19
3.1.2. Die Kolonialität der Macht.....	21
3.1.3. Die Kolonialität des Wissens	25
3.2. Dekoloniale Praxen.....	32
3.2.1. Ein dekoloniales Verständnis von Pädagogik.....	33
3.2.2. Kritische Interkulturalität.....	35
3.2.3. Beispiele dekolonialer Praxen.....	39
3.3. Dekoloniale Perspektiven.....	46
4. Die methodische Vorgehensweise.....	48
4.1. Zu den Interviews.....	49
4.2. Zum Analyseverfahren.....	52
5. Analyse.....	54
5.1. An- und Herausforderungen der Antirassismuserbeit.....	54
5.2. Dekoloniale Praxis nach COMPA Berlin e.V.....	62
6. Ergebnisdiskussion.....	69
7. Fazit.....	75
Literaturverzeichnis.....	76

1. Einleitung

Rassismus ist eine der drängendsten gesellschaftlichen Problematiken, die global soziale Ungleichheit erzeugen. In Deutschland ist Rassismus alltäglich und wirkmächtig, sein Zusammenhang mit der europäischen Expansionspolitik des Kolonialismus wird bislang kaum gesamtgesellschaftlich thematisiert. Die Gründe, die Antirassismuserbeit in Deutschland notwendig machen, sind zahlreich und die derzeitige Situation eines weltweiten Zuwachses an sozialen Spaltungen, die ohnehin marginalisierte Gruppen als Ursache für soziale Krisen erklären, geben dem Thema eine verstärkte Brisanz. So befinden wir uns in einer Zeit, in der es nicht schwer fällt, populäre, öffentliche Beispiele rassistisch geprägte Denkmuster zu finden: die Debatten über geflüchtete Menschen, der BREXIT, der Wahlsieg Donald Trumps und im deutschen Kontext die Erfolge rechtspopulistischer Strömungen, allen voran der Partei „Alternative für Deutschland“. Rhetoriken der Angst, Abschottung, nationaler Identitäten sowie offene verbale und physische Aggressionen gegen das vermeintlich ‚Fremde‘ sind an der Tagesordnung und zeigen die Prävalenz rassistischer Einstellungen in der gesellschaftlichen Mitte.

Migrant_innen und Deutsche mit familiärer Migrationsvorgeschichte gelten in Deutschland bis heute als „Problemfälle“ und Abweichung von der Norm, anstatt eine kulturelle Vielfalt als eine Bereicherung und Erweiterung der Gesellschaft zu betrachten. Die Ablehnung gegenüber ‚Fremden‘ und ‚anders‘ Aussehenden und ihre gesellschaftliche Exklusion dienen der Aufrechterhaltung von *weißen* Privilegien, die sich *Weißer* unrechtmäßig im Kolonialismus aneigneten. Die diskursive Gleichsetzung von Rassismus mit Rechtsextremismus in Deutschland hat zur Folge, dass der in der deutschen Gesamtgesellschaft verankerte Rassismus tabuisiert und damit in seiner Normalität verkannt wird, was es erschwert, hier rassistische Strukturen abzubauen.

Überlegungen, die an dem Punkt ansetzen, die pädagogische präventive Arbeit gegen Rassismus weiterentwickeln zu wollen und danach fragen: „Wie rassistischen Strukturen entgegen?“, werden in der vorliegenden Arbeit zum Gegenstand gemacht.

Fragestellung und Hypothesen

Die zentralen Fragestellungen, denen ich in der Arbeit nachgehe, lauten:

Inwiefern sind Vorschläge der lateinamerikanischen dekolonialen Theorien und Praxen für die

deutsche Antirassismuserbeit relevant und um welche handelt es sich dabei? Unter welchen Bedingungen könnten diese Vorschläge in der Antirassismuserbeit umgesetzt werden?

Ich gehe aufgrund von zwei Hypothesen davon aus, dass die lateinamerikanischen dekolonialen Perspektiven einen wichtigen Beitrag in der Antirassismuserbeit im Abbau rassistischer Strukturen in Deutschland beisteuern können.

Erstens kann ein Abbau rassistischer Einstellungen durch die Aufdeckung des Zusammenhangs von Kolonialismus und Rassismus erfolgen. Aufgrund der direkten Kolonialismuserfahrung und der seit Jahrhunderten andauernden Unterdrückung ‚indigener‘ und ‚afrikanisch-stämmiger‘ Menschen in Lateinamerika, wird Rassismus hier offensichtlicher in Verbindung mit in der Kolonialzeit etablierten Machtstrukturen gesehen als im Vergleich zu Deutschland. Ein Bewusstsein über den Zusammenhang zwischen Rassismus und Kolonialismus ist jedoch auch in Deutschland notwendig, um rassistische Machtstrukturen verstehen und aufbrechen zu können, denn auch die deutsche Ungleichheit zwischen *weißen* und Schwarzen Menschen ist aus kolonialen Vorstellungswelten erwachsen. Da lateinamerikanische dekoloniale Perspektiven das Mit- und Umdenken kolonialer Machtverhältnisse als Querschnittsthema haben, ist es für die Antirassismuserbeit in Deutschland von Interesse, dekoloniale Praktiken zu betrachten. Meine Hypothese lautet, dass die hier genutzten Vorschläge Ansätze enthalten, die auch in Deutschland in der Arbeit gegen Rassismus wirksam sein können.

Zweitens kann die Einbringung einer Vervielfältigung von Perspektiven rassistische Strukturen schwächen. Deutsche Antirassismuserbeit wurde in den letzten beiden Jahrzehnten durch Debatten postkolonialer Theorien und der kritischen Weißseinsforschung beeinflusst und konnte um machtkritische Perspektiven erweitert werden. Dekoloniale Perspektiven finden allerdings bislang kaum Rezeption in Deutschland und sind im pädagogischen Kontext der Antirassismuserbeit weitestgehend unbekannt. Die ungebrochene und ausdauernde Praxis des Widerstands der ‚indigenen‘ und ‚afrikanisch-stämmigen‘ Bevölkerung gegen die nach wie vor enorme rassistische Unterdrückung in Lateinamerika kann als Widerstandskultur beschrieben werden, die seit Jahrhunderten Strategien der Auflehnung und Selbstbehauptung weiterentwickelt. Der Schwerpunkt dieser lateinamerikanischen Perspektiven widerständige Praxen zu entwickeln und nicht-eurozentrische Ideen zu verteidigen und sichtbar zu machen ist in dekolonialen Ansätzen präsent. Die Einbringung lateinamerikanischer Denkprozesse in

den deutschen Kontext der Antirassismusbearbeitung kann das Erkennen einer Notwendigkeit von Widerstand unterstützen und zu einer Vervielfältigung der Stimmen und Wahrheiten beitragen.

Die aufgestellten Hypothesen gilt es im Verlauf der Arbeit zu belegen.

Zugang zum Thema

Mit der Darlegung meiner Sprechposition versuche ich die Ausgangsbedingungen dieser Arbeit zu erläutern. Ich schreibe sie aus meiner partikularen Perspektive, die von meiner gesellschaftlichen Positionierung, Sozialisation, meinen Lebenserfahrungen und meinem aktuellen Umfeld geprägt ist. Diese Arbeit verfasse ich von dem Standpunkt einer *weißen*, ‚weiblichen‘, hetero Studierenden, die in einer nicht-akademischen Familie der Mittelschicht aufwuchs. Die Fragestellungen, die mir relevant erscheinen, mein Zugang zu theoretischen und methodischen Vorgehensweisen sowie die Auswahl der Quellen und des Analysematerials sind von meiner Positionierung beeinflusst und bedingt.

Als *weiße* Deutsche werde ich in meinem Leben in Bezug auf meine Hautfarbe und ethnische Zugehörigkeit neutral oder bevorzugt behandelt, somit bin ich selbst nicht von rassistischer Diskriminierung betroffen. Schwarze Menschen sind zwangsläufig mit Rassismus konfrontiert (Sow 2008: 42). Ich dagegen beschäftige mich erst seit wenigen Jahren intensiver mit dem Thema. Ich lernte meine eigenen rassistischen Vorannahmen immer mehr zu hinterfragen und verstehe es als einen Prozess, diese abzubauen. Die eigene Verstrickung in rassistische Machtverhältnisse versuche ich mir dabei immer wieder bewusst zu machen und meine mit dem Weißsein erlernte Fortschreibung rassistischer Denkmuster und Handlungen zu *verlernen* und mich mit dem eigenen Rassismus immer wieder auseinanderzusetzen.

Der Wohlstand, den wir in Mitteleuropa leben, basiert auf der Ausbeutung von Ressourcen und Benachteiligung von Menschen weltweit und ist Grund für Leid, Gewalt und Armut. Diese Zusammenhänge gilt es zu fokussieren, in verschiedenen Kontexten zu analysieren und zu bekämpfen. Damit global Veränderungen möglich sind, halte ich es für notwendig und wichtig, dass sich sowohl Schwarze als auch *weiße* Personen mit Rassismus und Strategien gegen Rassismus beschäftigen. Als *weiße* Deutsche kann ich nicht selbst ‚anderes‘ Wissen generieren, aber ich kann versuchen, ‚andere‘ Perspektiven zu übernehmen und Vielfalt zu propagieren. Aus meiner Sicht ist es wichtig, die Interdependenzen der Weltgeschehnisse zu erkennen und dementsprechend zu handeln.

Mein Bildungsweg in Kombination mit meiner sozialen Herkunft erlauben es mir, akademische Diskurse zwar meist nachzuvollziehen zu können, jedoch ist mir ein Bezug zu der gesellschaftlichen Lebensrealität immer sehr wichtig. Im Masterstudiengang wählte ich das Profil „Geschlechterverhältnisse, Lebensformen, Transformationen“, da die Analyse von Herrschafts- und Machtverhältnissen sowie insbesondere die daraus zu ziehenden Schlüsse für die Bekämpfung von sozialen Ungleichheiten mein Hauptanliegen darstellen. Im Zuge dieser Interessen setzte ich mich im Laufe meines Studiums auch mit dekolonialen Theorien auseinander, die aus einer dem Weltsystem gegenüber kritischen Perspektive formuliert wurden.

Da ich während des Studiums immer in mehreren akademischen Disziplinen involviert war, sehe ich mich nicht als Vertreterin einer bestimmten Disziplin. Ich studierte im Bachelor Literatur- und Sprachwissenschaften sowie Kultur- und Sozialanthropologie. Aktuell nehme ich an einem interdisziplinären Masterstudiengang teil, der mir Einblicke in die Geschlechterforschung, Soziologie, Politikwissenschaften und weitere Einblicke in die Kultur- und Sozialanthropologie ermöglichte. Das Bachelorstudium in Kultur- und Sozialanthropologie lehrte mich das Fremde im Eigenen und das Eigene im Fremden zu sehen. Es bestärkte mich in der Ansicht, dass meine eigene Lebenswelt nur eine einzige von tausenden ist. Methodisch ist sie die wissenschaftliche Disziplin, mit der ich mich am meisten identifizieren kann. Gerade aufgrund ihrer kolonialen Entstehungsgeschichte, die maßgeblich an der Objektivierung nicht-europäischer Gesellschaften in der Etablierung und Erhaltung kolonialer Machtverhältnisse beitrug, sehe ich hier eine besondere Verantwortung gerade von *weißen* europäischen Anthropolog_innen mit der eigenen Forschung nicht-eurozentrische Perspektiven zu stärken anstatt sie zu „traditionalisieren“.

In dieser Arbeit setze ich mich mit dekolonialen Perspektiven aus dem lateinamerikanischen Raum auseinander, um einen Wissenstransfer herzustellen. Ich wurde in Deutschland sozialisiert, bin aber aufgrund eigener Lebenserfahrungen in Brasilien und Mexiko, fortgeschrittener Spanisch- und Portugiesischkenntnisse und meiner Auseinandersetzungen im privaten und universitären Kontext mit lateinamerikanischen Lebensrealitäten in der Lage, viele lateinamerikanische Ansätze begreifen zu können. Somit kann ich eine Reproduktion der Ideen in die deutsche Sprache leisten und für deutsche Muttersprachler_innen Zugänge zu diesem Wissen öffnen.

Zielsetzung der Arbeit

Mit meiner Arbeit verfolge ich nicht allein die Intention, lateinamerikanisches Wissen ins westeuropäische Deutschland zu transferieren, sondern es geht mir ebenso darum, Vorschläge auszuarbeiten, um diese lateinamerikanische Wissensproduktion praktisch umzusetzen und für den gesellschaftlichen Bereich deutscher Bildungsarbeit zugänglich zu machen. Damit versuche ich Verbesserungsvorschlägen von Kritiker_innen dekolonialer Theorien zu entsprechen, die rein akademische Diskurse als unzureichend erklären, um gesellschaftliche Veränderungen anzustoßen. Daher beziehe ich in meine Arbeit erstens dekolonialisierende Vorschläge seitens sozialer Bewegungen aus Lateinamerika ein und zweitens formuliere ich ein Erkenntnisinteresse, das auch außerhalb universitärer Kreise nützlich ist.

Die Entscheidung, hier die gesellschaftliche Relevanz für die deutsche Antirassismuserbeit zu erarbeiten, entstand vor allem aus der Idee heraus, dekoloniale Perspektiven könnten wichtige Aspekte ergänzen. Des Weiteren verfolge ich ein persönliches Interesse, mich in diesem Bereich fortzubilden, da ich selbst freiberuflich mit Jugendlichen arbeite und dabei in dem Feld der Antirassismuserbeit tätig bin. In der Bildungsarbeit allgemein sehe ich zudem ein hohes Potential, um gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen.

Aus dem Vorhaben einen Wissenstransfer herzustellen und zu antizipieren, wie dieses Wissen gesellschaftlich nutzbar gemacht werden kann ergeben sich zwei Schwerpunkte: Eine Hauptaufgabe besteht in der theoretischen Auseinandersetzung mit lateinamerikanischen dekolonialen Ansätzen, die für das Feld der Bildungsarbeit gelten. Dies beinhaltet allem voran eine Aufgabe der Rezeption und eine Übersetzungsleistung der Konzepte ins Deutsche, um sie einem deutsch sozialisierten Publikum zugänglich zu machen.

Der andere Arbeitsschwerpunkt liegt auf der Empirie und Analyse: Ob die dekolonialen Ansätze in Deutschland relevant und Möglichkeiten einer Umsetzung gegeben sind, werde ich anhand von Expert_innen-Interviews mit Praktiker_innen aus der antirassistischen Bildungsarbeit eruieren. Dafür spreche ich mit ihnen auch über aktuelle An- und Herausforderungen an die deutsche Antirassismuserbeit. Um die Analysen zu vervollständigen, ziehe ich ergänzend Fachliteratur zu Antirassismuserbeit aus dem deutschsprachigen Raum heran. Zudem arbeite ich mit einem Fallbeispiel und baue auf die Expertise der Pädagog_innen von COMPA Berlin e.V. Dieser Verein setzt in Bolivien entwickelte pädagogische Methoden mit dem Ziel der Dekolonialisierung in der

Bildungsarbeit um. Damit konnten sie bereits Erfahrungen darin sammeln, was es bedeutet, in Deutschland dekolonial zu arbeiten.

Forschungsstand

Dekoloniale Theorien wurden in Deutschland bislang in wenigen Kreisen diskutiert. Es gibt Werke in denen sie einem deutschsprachigen Publikum zugänglich gemacht werden wie „Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität“ von Walter Mignolo unter Mitarbeit von Jens Kastner und Tom Waibel (2012). Besonders hervorzuheben ist das Sammelwerk von Pablo Quintero und Sebastian Garbe (2013) „Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte: zwischen Theorie und Praxis“, das bereits eine Einführung in die Theoriebildung bietet. Mit der Relevanz dieser Theorien für Deutschland im Speziellen fand bis heute allerdings kaum eine Auseinandersetzung statt. Anika Meckesheimer veröffentlichte 2013 einen Artikel zur Relevanz dekolonialer Theorien für die deutschen Sozialwissenschaften namens „Decolonization of Social Research Practice in Latin America. What can we learn for German Social Sciences?“. In einer Publikation aus dem „Jahrbuch für Pädagogik“ von 2015 beschreibt Wolfgang Jantzen wie wichtig es sei, Inklusionsdebatten politisch zu gestalten und arbeitet in seiner Argumentation mit dekolonialen Theorien. Die konkrete Frage nach der Umsetzung dekolonialer Perspektiven aus Lateinamerika in der antirassistischen Praxis ist zum jetzigen Forschungsstand in Form einer theoretischen Analyse und Aufbereitung der Thematik für Pädagog_innen unbearbeitet. Praktisch erprobt ist die Umsetzung bereits durch COMPA Berlin e.V., weswegen ich sie als Fallbeispiel auswählte.

Aufbau der Arbeit

Der Einleitung folgt im zweiten Kapitel eine Definition wichtiger Begriffe und Schreibweisen, die ich in meiner Arbeit verwende. Zentraler Bestandteil des Kapitels ist es, das Rassismusverständnis und die Art der Antirassismuserbeit zu erläutern, mit denen ich arbeite. Da ich dekoloniale Perspektiven für die bildungspolitische Arbeit entwickle, die Rassismus in Deutschland entgegenwirkt, beziehe ich mich hierbei konkret auf den deutschen Kontext.

Das dritte Kapitel befasst sich eingehend mit dekolonialen Theorien und Praxen aus Lateinamerika um zu elaborieren, welche Erkenntnisse hier bislang wegweisend sind, um

Dekolonialisierungen zu ermöglichen. Zunächst stelle einen Überblick zu der Theorienbildung auf und konkretisiere, wie sich die Denkrichtung entwickelte und zu verwandten theoretischen Strömungen abzugrenzen ist. Außerdem sollen hier grundlegende Gedanken und Vertreter_innen dekolonialer Theorie vorgestellt werden. Diese Kontextualisierung kann Pädagog_innen in Deutschland einen Zugang zu der Theorienbildung bieten. Für mein Thema war weiterhin die Auseinandersetzung mit Rassismus aus dekolonialer Perspektive naheliegend. Dazu erläutere ich die „Kolonialität der Macht“ und „Kolonialität des Wissens“, die die Zusammenhänge der Erfindung und Aufrechterhaltung von Rassismus und seine Verflechtung mit einem global wirksamen hegemonialen Machtmodell erklären. Anschließend erläutere ich dekoloniale Forderungen, die sich aus der theoretischen Perspektive ergeben.

Im zweiten Teil des dritten Kapitels betrachte ich dekoloniales Denken, das einen praktischen konkreten Bezug zu Bildung herstellt. Hier dienen mir vor allem Catherine Walshs Ansätze „dekolonialer Pädagogik“ und „kritischer Interkulturalität“ zur Darlegung dekolonialer Forderungen für die Bildungsarbeit. Anhand der zusätzlichen Betrachtung verschiedener Beispiele dekolonialer Pädagogik arbeite ich heraus, welche konkreten Vorschläge für die Dekolonialisierung von Bildungsarbeit entnommen werden können. Ausführlich stelle ich die Zielsetzungen, Methoden und Grundsätze der dekolonialen Pädagogik des bolivianischen Vereins von COMPA – der „Comunidad de Productores en Arte“ aus Bolivien dar. Da COMPA seine Ansätze vor einigen Jahren nach Deutschland transferierte, wählte ich sie als Fallsbeispiel für die Darlegung einer dekolonialen Pädagogik in Lateinamerika aus.

Meine methodische Vorgehensweise beschreibe ich in Kapitel vier, zu Beginn des zweiten Hauptteils der Arbeit, zunächst mit der Erläuterung warum und wie ich Expert_innen-Interviews führte. Anschließend stelle ich die interviewten Vereine aus der Antirassismuserbeit vor und erläutere das angewandte Analyseverfahren.

In Kapitel fünf erfolgt die Analyse. Hier stelle ich die aus der empirischen Vorgehensweise gewonnenen Ergebnisse dar. Diese geben unter 5.1. einen Überblick über aktuelle An- und Herausforderungen in der Antirassismuserbeit wieder. Kapitel 5.2. erläutert die Erfahrungen von COMPA Berlin e.V.

Im sechsten Kapitel diskutiere ich meine Analyseergebnisse zusammen mit den Schlussfolgerungen aus der Literaturrecherche.

2. Klärung der Grundbegriffe und Schreibweisen

Sprache ist nicht neutral, sondern reproduziert erlernte Denkmuster und Vorstellungswelten, die von Herrschaftsverhältnissen geprägt sind. Aus diesem Grund versuche ich in der Arbeit präzise mit Begriffen und Schreibweisen umzugehen und sie in einer Art und Weise zu verwenden, die Macht stabilisierende Faktoren und diskriminierende Reproduktionen reflektiert und markiert.

Entgegen wissenschaftlicher Konventionen werde ich in dieser Arbeit über die Einleitung und das Fazit hinaus auch im Hauptteil die „Ich-Form“ beibehalten, um darzulegen, dass ich in der Arbeit meine individuelle Auslegung der Informationen darstelle.

Um auf den Konstruktionscharakter von Geschlecht hinzuweisen, verwende ich die geschlechtersensible Schreibweise „_innen“, die Raum für Identitäten jenseits des konstruierten Dualismus von Geschlecht darbietet.

„Schwarz“ und „*weiß*“ beschreiben soziale Konstruktionen und sind Abbildung einer politischen Realität. Ich nutze die Begriffe nicht, um biologische Eigenschaften von Menschen oder Personengruppen zu bezeichnen. Es handelt sich hierbei also nicht um Hautfarben, sondern um die Markierung einer gesellschaftlichen Positionierung. Im Falle von „Schwarz“ ist es die deprivilegierte Position in einer rassistischen Gesellschaft, bei „*weiß*“ die privilegierte. Mit der Großschreibung von „Schwarz“, auch in Verwendung eines Adjektivs, benenne ich die Bedeutungsebene des Widerstandspotenzials, das von Schwarzen dieser Kategorie zugeschrieben wurde. In Kursivschrift setze ich „*weiß*“, um den Konstruktionscharakter dieser Kategorie in besonderem Maße hervorzuheben. Damit übernehme ich die Schreibweisen der Begriffe nach Eggers et al. (2009).

Weitere problematische Begriffe, deren Konstruktionscharakter ich markieren möchte, setze ich in ‚einfache Anführungsstriche‘.

Mit dem Ausdruck „dekoloniale Perspektiven“ bezeichne ich Ideen und Praxen, die von lateinamerikanischen Lebenswelten geprägt sind, die koloniale Machtverhältnisse kritisieren und die Intention verfolgen, diese zu verändern. Im dritten Kapitel erläutere ich die Theorienbildung, die mit diesen Perspektiven in Verbindung steht und gebe Beispiele für dekoloniale Praxen.

2.1. Rassismus im deutschen Kontext

Rassismus ist kein einfach zu fassender Begriff, da er sehr komplexe und problembehaftete soziale Prozesse umschreibt. Die Politisierung des Begriffs ruft zudem starke Widerstände auf individueller und gesellschaftlicher Ebene hervor, sich mit Rassismus auseinandersetzen. (Rommelspacher 2009: 25). Gerade aufgrund der Komplexität und der gesellschaftlichen Vermeidung oder Instrumentalisierung des Begriffs, ist eine Erläuterung des Rassismusverständnis, das dieser Arbeit zugrunde liegt, wichtig. Ich nutze Literatur, die sich mit dem Rassismusverständnis in Deutschland befasst. Wegweisend waren vor allem Definitionen nach Kilomba (2008), Rommelspacher (2009) und Arndt (2011).

Auf den Punkt gebracht ist Rassismus „ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren.“ (Rommelspacher 2009: 30)

Rassismus besteht im Wesentlichen in der Markierung und Verabsolutierung von Unterschieden. „Im Zentrum der Ideologie des Rassismus steht die Erfindung von körperlichen Unterschieden.“ (Arndt 2011: 38) Im Rassismus werden Menschen nach willkürlichen Kategorien wie der Hautfarbe voneinander unterschieden, was dazu dient, bestimmten Gruppen Privilegien zu verschaffen und anderen Gruppen den Zugang zu symbolischen oder materiellen Gütern zu verwehren. (Rommelspacher 2009: 25f) Kilomba benennt Rassismus als die Konstruktion einer Unterscheidung zwischen Schwarzen Menschen und *weißen* Menschen. *Weiß*e definierten das *Weißsein* aufgrund der Inhabung der Macht als Norm und definierten Schwarze in Differenz zu sich selbst. (Kilomba 2008: 40)

Im Konstruktionsprozess einer Bildung homogenerer ‚anderer‘ erfahren diese gleichzeitig anhand der Aufstellung einer Hierarchie die Bewertung unterlegen und wertlos zu sein. Diese Gruppierung wird also nicht allein als abseits der Norm, sondern mittels Diskriminierung und Entmachtung darüber hinaus mit bestimmten Wesensarten belegt. ‚Andere‘ werden so fortan etwa als gefährlich, faul, exotisch, ungewöhnlich und problematisch konstruiert. (Ebd.: 40f) Menschen werden so nach einer willkürlich gewählten physischen Eigenschaft beurteilt und aufgrund dieser ungefragt Gruppen zugeordnet. Unabhängig davon, wie jene sich selbst identifizieren werden Annahmen darüber gemacht werden, wer und wie eine Person ist. (Sow 2008: 48) Die Verbindung sozialer Merkmale mit körperlichen Merkmalen festigt die Vorstellung, bei der sozialen Konstruktion von ‚Rasse‘ handele es sich um eine Beschreibung „natürlicher“ Eigenschaften (Kalpaka 1986: 34).

„Finally, both processes¹ are accompanied by *power* - historical, political, social and economical power. It is the combination of both prejudice and power that form racism. And in this sense racism is *white supremacy*. Other racial groups can neither be racist nor perform racism, as they do not possess this power.“ (Kilomba 2008: 41)

Die Dimension der Macht ist demnach dem Rassismus inhärent. Offizielle Strukturen privilegieren *weiße* Subjekte und diskriminieren rassialisierte Gruppen, die im Vergleich zu *Weißem* nicht als Subjekte wahrgenommen werden. *Weißer* haben Zugang zu Ressourcen, von denen Schwarze ausgeschlossen werden wie zum Beispiel zu politischer oder medialer Repräsentation, Zugang zu Bildung, gesundheitlicher Versorgung, Wohnraum und beruflicher Beschäftigung. (Ebd.: 41)

Hierin offenbart sich die Strukturierung von Rassismus, die auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen wirkt. Die Mechanismen, die Diskriminierungen bewirken, können nach Rommelspacher sowohl individueller, institutioneller als auch struktureller Natur sein. Strukturelle Diskriminierung umschreibt Ausgrenzungsprozesse homogenisierter Personengruppen aus den im gesellschaftlichen System etablierten politischen und ökonomischen Strukturen. Der Aufbau von Werten und Handlungsgewohnheiten, die zu Exklusion führen, ist institutionalisierte Diskriminierung. Sie führt zu ungleicher Behandlung in alltäglichen Handlungen, sowie bei juristischen Verfahren oder im Umgang mit Institutionen des öffentlichen Dienstes, bei denen *weiße* Personen bevorzugt behandelt werden. (Ebd.: 42) Individuelle Diskriminierungen werden in persönlicher Interaktion ausgeführt und sind Ausdruck für die systematisch erlernten Einstellungs- und Handlungsmuster (Rommelspacher 2009: 30).

Rassismus ist damit immer ein gesellschaftliches Verhältnis und „keine persönliche oder politische Einstellung, sondern ein institutionalisiertes System, in dem soziale, wirtschaftliche, politische und kulturelle Beziehungen für den *weißen* Alleinherrschaftserhalt wirken“. (Arndt 2011: 37)

Die Hautfarbe eines Menschen als Ausdruck einer unterschiedlichen biologischen Anlage anzusehen und dies als Erklärung für ihre gesellschaftliche Position darzustellen, sind Prozesse, die mit dem Kolonialismus begannen und die bis in die heutige Zeit fort dauern, so Rommelspacher. Es sei „offensichtlich“ (Rommelspacher 2009: 25), dass Rassismus im Kolonialismus als Rechtfertigung für Sklavenhandel und Ausbeutung instrumentalisiert wurde. In Zeiten der europäischen bürgerlichen Revolutionen, die mit der Deklaration der

1 Hier sind die Prozesse der Differenzierung und Hierarchisierung gemeint.

Menschenrechte erfolgte und alle Menschen als gleich und frei erklärte, wurde Rassismus zur „Legitimationslegende“ instrumentalisiert. (Ebd.: 25f) Auch Kilomba verdeutlicht den Zusammenhang zwischen Rassismus und Kolonialismus: Sie führt aus, dass *Weißer* zur Rechtfertigung und Wahrung eines positiven Selbstbildes, ein Feindbild von Schwarzen konstruierten. Schwarze wurden von *Weißer* als Bedrohung konstruiert, die versuchten sie zu bestehlen oder ihnen anderweitig Schaden zuzufügen. Somit konnten sich *Weißer* trotz der Unterdrückung von Schwarzen weiterhin selbst als gute Menschen verstehen. Sie „mussten“ ihre ‚Feinde‘ kontrollieren: „In other words the oppressor becomes the oppressed and the oppressed, the tyrant.“ (Kilomba 2008: 16) *Weißer* konzipierten Schwarze als Antagonisten ihrer selbst, und projizierten ihre Ängste und Fantasien auf sie.

Es gibt unterschiedliche Formen von Rassismus mit diversen Ausprägungen und unterschiedlichen Entstehungsgeschichten wie zum Beispiel Antisemitismus, Antiziganismus oder Antiislamismus (Rommelspacher 2009: 3). Auch religiöse oder kulturelle Aspekte können zum Zweck der Unterscheidung von Menschen im Rassismus genutzt werden. Die jeweiligen markierten Unterschiede der unterdrückten Gruppen werden dennoch in der Körperlichkeit verankert, damit soziale und kulturelle Differenzen naturalisiert und somit soziale Beziehungen zwischen Menschen als unveränderlich und vererbbar imaginiert werden können. (Ebd.: 26-30) Die verschiedenen Ausprägungen von Rassismus in Deutschland verdeutlichen, dass es sich hierbei um uneinheitliche und inkonsistente Prozesse der Rassifizierung handelt. Rassismus muss daher immer in historische und gegenwärtige Prozesse kontextualisiert werden. (Rommelspacher 2009: 26)

Aktuelle Entwicklungen zeichnen eine Verschiebung der Identifizierung angeblicher körperlicher und kultureller Differenz hin zu religiöser und kultureller Differenz ab. „Die kulturelle, mentale sowie religiöse Auslegung biologischer Konstrukte ist als sein funktionelles Grundparadigma zu verstehen“ (Arndt 2011: 42).

Kilomba betont, Rassismus äußere sich nicht in einzelnen Vorkommnissen, sondern ist eine konstante Situation erlebter Gefahr und Bedrohung für Schwarze (Kilomba 2008: 43). Sie beschreibt, wie es sich anfühlt, als Schwarze in einer *weißen* Gesellschaft zu leben:

„Every time I am placed as Other - whether it is the unwelcomed *Other*, the intrusive *Other*, the dangerous *Other*, the violent *Other*, the thrilling *Other*; whether it is the dirty *Other*; the exciting *Other*; the wild *Other*; the natural *Other*, the desirable *Other* or the exotic *Other* – I am inevitably experiencing racism, for I am being forced to become the embodiment of what the *white* subject does not want to be acquainted with. I become the

Other of whiteness not the self - and therefore I am being denied the right to exist as equal." (Ebd.: 42)

Rassismus ist in unseren Alltag eingeschrieben und kann auch in Handlungen *Weißer* liegen, die nicht beabsichtigt rassistisch waren. Selbst wohlwollendes Verhalten kann Menschen diskriminieren. Wird eine Schwarze Person in Deutschland zum Beispiel für die fehlerfreie Aussprache der deutschen Sprache gelobt, verortet diese Aussage die Person außerhalb der Gesellschaft. Die Aussage impliziert die Vorannahme, dass Schwarze Menschen kein oder schlecht Deutsch sprechen. Dabei schließt die lobende Person aus, dass in Deutschland Schwarze leben, deren Muttersprache Deutsch ist. Die Nachfrage „Wie macht man das denn so bei Ihnen?“ muss nicht intendiert „böse“ gemeint sein, beinhaltet aber dennoch gesellschaftlichen Ausschluss indem sie den Interlokutionspartner_innen suggeriert, ‚anders‘ zu sein. (Rommelspacher 2009: 31)

Symbolische Diskriminierung ist ein wichtiger Bestandteil von Rassismus. Auch sie grenzt aus und hat einen entscheidenden Einfluss auf das Denken der Menschen. Mehrheitsangehörige verfügen über das Privileg von einer Welt umgeben zu sein, die für sie gemacht ist und die sie repräsentiert. Das ist für sie „normal“ und häufig wird die eigene Privilegierung nicht erkannt. (Ebd.: 32.) Dabei hat die *weiße* Hegemonialmacht Einfluss darauf, welche Themen als wichtig oder unwichtig in den Medien dargestellt werden. Medien können die ‚anderen‘ problematisieren und ausgrenzen. Kilomba nennt das Beispiel von Spendenwerbungen, die Schwarze Menschen hilfsbedürftig und bittend darstellen und hierauf reduzieren. Rassistische Annahmen schreiben sich auf diese Weise in die *weiße* Alltagskultur ein. Sie werden in Kinderliedern, Geschichten oder Sprichwörtern wiederholt, sodass sie zu einer Selbstverständlichkeit und einem Teil *weißer* Sichtweisen werden. (Kalpaka 1986: 35)

In Deutschland ist der Mythos, „dass es hier ja gar keinen Rassismus gäbe“, unter *Weißem* sehr verbreitet. Diese Aussage basiert auf der Annahme, Rassismus sei gleichzustellen mit Nationalsozialismus oder Rechtsextremismus (Arndt 2011: 37). Ein Rassismusverständnis, das Rassismus als ein Problem der persönlichen Einstellung einzelner identifiziert und ihn auf Rechtsextremismus reduziert, bezeichne ich nachfolgend als „enges Rassismusverständnis“. Für die Bekämpfung von Rassismus in Deutschland ist es dramatisch ihn im öffentlichen Diskurs mit Rechtsextremismus gleichzusetzen, denn damit kann er diskursiv aus der Mitte der Gesellschaft entfernt und rechten Randgruppen zugeschoben werden (Sow 2008: 33). Dabei ist Rechtsextremismus, wie Arndt es beschreibt, lediglich die „Spitze des Eisbergs“

(Arndt 2011: 38). Er ist die politisierte und organisierte Form von Rassismus. Wie zuvor dargelegt, gibt es diesen jedoch auch ohne Rechtsextremismus. Rassismus prägt Normen, Werte und Praxen von Einzelpersonen (Rommelspacher 2009: 30).

Die Tabuisierung und Vermeidung von Rassismus resultiert darin, ein Fortleben von Rassismus zu fördern. Wird Rassismus nicht thematisiert, kann *Weißsein* weiterhin die Normalität darstellen und Rassismus in seiner Komplexität negiert bleiben. (Arndt 2011: 38)

Die Gründe dieser Tabuisierung des Rassismusbegriffs in Deutschland sehen Linnemann, Mecheril und Nikolenko in den Erinnerungen an den Antisemitismus und den Holocaust in der deutschen Geschichte. Der deutsche Nationalsozialismus vor und während des zweiten Weltkriegs wird in der deutschen Erinnerungspolitik als ein Ausnahmezustand und kurzweiliger Ausbruch aus der sonst ‚zivilisierten‘ deutschen Gesellschaft gesehen, den sich bis heute „keiner so richtig erklären kann“. (Linnemann et al. 2013: 12f) Dabei wird missachtet, dass der

„*Rassenwahn* des nationalsozialistischen Deutschlands nicht in einem Vakuum entstand oder zu Gänze neu erfunden wurde, sondern zu großen Teilen aus dem europäischen Projekt, Gewalt und Großmachtstreben mit der Erfindung von *Rassen* zu legitimieren und durchzusetzen resultierte.“ (Arndt 2011: 41)

Die Zusammenhänge nationalsozialistischer Rassenpolitik und kolonialem Rassismus werden in Deutschland ausgeblendet. Die im 20. Jahrhundert konstruierten Legitimationsversuche in der Untersuchung von Blut und Genen auf der Suche nach dem biologischen Beleg für ‚Rassen‘ schließt direkt an ein Anzweifeln der vorigen ‚Rassenbeweise‘ von Praktiken der Schädelvermessungen im 19. Jahrhundert an. (Ebd.: 42) Die Thematisierung der zentralen Bedeutung des Kolonialismus im Kontext des deutschen Rassismusbegriffs scheint also fälschlicherweise hinter der Problematisierung des Nationalsozialismus zu verschwinden. Rommelspacher vermutet, „dementsprechend werde in Deutschland auch die weltweit geführte Entkolonisierungsdebatte bisher kaum zur Kenntnis genommen.“ (Rommelspacher 2009: 33)

Die historisch bedingte „Unaushaltbarkeit“ des Rassismusbegriffs und damit verbundene Leugnung von Rassismus resultiert auch in einem Umgang mit alternativen Begriffen wie „Ausländerfeindlichkeit“. Der in Deutschland in offiziellen Diskursen übliche Gebrauch der Ausdrücke „Fremden-“ und „Ausländerfeindlichkeit“ muss jedoch von dem Begriff Rassismus unterschieden werden. Sie sind ungenügend für die Umschreibung der

rassistischen gesellschaftlichen Bedingungen, denn sie umgehen die zentrale Problemstellung von Rassismus: Rassismus schließt nicht die Personen nicht-deutscher Nationalität aus, sondern es geht um die Erhaltung *weißer* Macht. So erfahren Afro-Deutsche oder Türkisch-Deutsche Rassismus, auch wenn sie die deutsche Nationalität haben. Briten_innen werden in Deutschland zudem nicht gleich diskriminiert wie Angolaner_innen. Dies belegt die Wirksamkeit der Konstruktion von ‚Rassen‘. (Kilomba 2008: 41) Arndt formuliert, bei Rassismus handele es sich:

„um eine europäische Denktradition und Ideologie, die *Rassen* erfand, um die *weiße Rasse* mitsamt des Christentums als vermeintlich naturgegebene Norm zu positionieren, eigene Ansprüche auf Herrschaft, Macht und Privilegien zu legitimieren und sie zu sichern.“ (Arndt 2011: 43)

Rassismus ist immer ein gesellschaftliches Verhältnis. Ein Verständnis von Rassismus, das dies anerkennt und ihn in seiner strukturellen Form reflektiert, bezeichne ich als „breites Rassismusverständnis“.

2.2. Das Verständnis von Antirassismuserbeit

„Antirassismuserbeit“ ist die Form von Bildungsarbeit, deren Hauptziel darin besteht, Rassismus entgegen zu wirken. „Antirassismus“ ist kein homogener Praxis- oder Theoriebereich. Machold hält fest:

„Vielmehr lassen sich unter diesem Titel u.a. pädagogische Ansätze zusammenfassen, denen gemeinsam ist, dass sie sich gegen Rassismus engagieren. Für sie erscheint es notwendig zu bestimmen - und darin können sich die Ansätze wiederum unterscheiden, - was sie unter Rassismus verstehen. Es liegt also jedem Ansatz implizit oder explizit ein Verständnis davon zugrunde, wogegen er sich richtet.“ (Machold 2009: 382f)

Auf welche Form der Antirassismuserbeit ich meine Fragestellung in ideologischer Hinsicht beziehe, ergibt sich aus der dargelegten Rassismusdefinition. In dieser Arbeit setze ich mich mit Handlungsstrategien für Antirassismuserbeit auseinander, die Rassismus nicht primär personalisieren, sondern den Zusammenhang zwischen individuellen rassistischen Einstellungen und Handlungen und den gesellschaftlichen Strukturen berücksichtigen.

Aus der Kritik an antirassistischen Ansätzen heraus, die Rassismus vornehmlich auf der individuellen Ebene wahrnehmen und thematisieren, schlug Paul Mecheril 2004 in „Einführung in die Migrationspädagogik“ den Begriff der „rassismuskritischen Bildungsarbeit“ als Alternative vor (Elverich et al. 2006: 12). Der Begriff wird in Fachkreisen

häufig verwendet², um sich von einer pädagogischen Arbeit abzugrenzen, die als „Notfallmaßnahme“ gegen „persönliche Rassismusprobleme“ vorgehen soll. In diesen Fällen wird der Bildungsarbeit ihre politische Aufgabe abgesprochen. (Scharatow 2009: 15) Ich teile die Kritik und bin der Meinung, dass Antirassismuserbeit primär die Aufgabe hat, rassistische Strukturen auf breiter gesellschaftlicher Ebene bekämpfen.³ In der Arbeit verwende ich daher Literatur aus einer „rassismuskritischen Perspektive“, die sich an einem „breiten Rassismusverständnis“ orientiert. Ich schließe mich der Vorstellung einer pädagogischen Praxis nach dem von Leiprecht et al. formulierten Grundsatz an:

„Rassismuskritik verstehen wir als kunstvolle, kreative, notwendig reflexive, beständig zu entwickelnde und unabschließbare, gleichwohl entschiedene Praxis, die von der Überzeugung getragen wird, sich nicht *dermaßen* von rassistischen Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen regieren zu lassen.“ (Leiprecht et al. 2009: 9)

Die Begrifflichkeit „rassismuskritische Bildungsarbeit“ finde ich jedoch umständlich und unzutreffend, weswegen ich mich für die Beibehaltung des Begriffs „Antirassismuserbeit“ entschied. Der Ausdruck „Rassismuskritische Bildungsarbeit“ legt den Schwerpunkt auf „Bildungsarbeit“ und suggeriert nicht unbedingt die fokussierte Bekämpfung von Rassismus. Zwar trägt sie das Attribut „rassismuskritisch“, jedoch stellt sich dabei für mich die Frage, warum hierbei nicht andere Kategorien gesellschaftlicher Exklusionsmechanismen mitgenannt werden. Der Begriff „Antirassismuserbeit“ ist eindeutiger, da hier zum Ausdruck kommt, dass es sich um eine Praxis handelt, die gegen Rassismus agiert und sich um gesellschaftliche Veränderungen bemüht.

Ich beziehe mich auf „Antirassismuserbeit“, die das pädagogische Handeln in Dominanzverhältnisse eingebettet sieht und dem gegenüber eine analytische und kritische Perspektive einnimmt. Die pädagogische Zielsetzung lautet, eine kritische Haltung zu vermitteln, die dazu befähigt, das eigene Handeln im Kontext einer von Herrschaftsverhältnissen geprägten Gesellschaft zu verstehen und Handlungsweisen zu entwickeln, die den rassistischen Konsens stören und aufbrechen wollen. (Scharatow 2009: 12; Elverich et al. 2006: 15) Diese Form der Antirassismuserbeit versteht es als Aufgabe „zu einer von mehr sozialer Gerechtigkeit geprägten Gesellschaft im Sinne von

2 Siehe zum Beispiel (Leiprecht et al. 2009) oder (Linnemann et al. 2013).

3 Es sei kurz die Wichtigkeit von pädagogischer Arbeit, die mit rechtsaffinen oder -radikalen Personen arbeitet, betont. Dieser möchte ich deswegen keinesfalls ihre Daseinsberechtigung absprechen. Sie ist lediglich nicht im Fokus der Arbeit.

Chancengleichheit, Partizipation, gerechtem Zugang zu Ressourcen und sozialer Anerkennung“ beizutragen (Ebd.: 12). Die pädagogische Arbeit erfolgt mit ganz unterschiedlichen Zielgruppen, sowohl in der Kinder- und Jugend- als auch in der Erwachsenenbildung, in Settings wie Workshops, Unterricht oder Bildungsseminaren (Ebd.: 16). Die Ergebnisse dieser Arbeit richten sich vor allem an bildungspolitisch Verantwortliche, die im Bereich Antirassismus tätig sind.

3. Theoretische Grundlagen

3.1 Dekoloniale Theorien

Eine im intensiven Austausch stehende Gruppe von Forscher_innen in Lateinamerika, den Vereinigten Staaten und weiteren Regionen benannte der hier zugehörige kolumbianische Anthropologe Arturo Escobar als „*the modernity/coloniality research program*“. Seine Bezeichnung möchte ich ins Deutsche übersetzt mit „Forschungsprojekt Modernität/Kolonialität“ übernehmen (Escobar 2007: 1).

Die „Kolonialität der Macht“ des kapitalistischen patriarchalen modernen Weltsystems ist die Schlüsselkategorie der Debatten (Castro-Goméz 2005: 47f) und wurde Anfang der 1990er Jahre von dem peruanischen Soziologen Aníbal Quijano vorgeschlagen. Das Konzept basiert auf der Grundannahme, dass die Moderne bereits mit dem Kolonialismus im 16. Jahrhundert begann und ein kapitalistisches Weltsystem ist, das auf Ausbeutung und Kapitalakkumulation basiert. Damit ist die Moderne ein weltweit bestehendes asymmetrisches Machtmodell. Zu ihrer Implementierung war die Subalternisierung von Wissen und Seinsformen der kolonialisierten Bevölkerung elementar. Die Subalternisierung erfolgte anhand der Klassifikation von Menschen nach beispielsweise phänotypischen Merkmalen oder Geschlechtskonstruktionen und wird bis heute fortgeführt. (Quintero und Garbe 2013: 8f) Quijano schuf mit der Hinterfragung der Macht und ihrer Beziehungen „einen neuen Interpretationsrahmen der Moderne unter Berücksichtigung der historischen und kulturellen Erfahrung Lateinamerikas, wobei sich die Kategorie Kolonialität als der epistemische Knotenpunkt des Vorschlags über die Machtstrukturierung in der Moderne herausstellte.“ (Quintero 2013b: 55)

Die Dekolonialisierung der Machtstrukturen ist die Hauptsorge dieses kritischen Denken Das Forschungsprojekt Modernität/Kolonialität intendiert Denkweisen der modernen Wissenschaft zu verändern und neue Formen von Wissensproduktion zu ermöglichen. Lateinamerika wird hierbei als Ort einer kritischen Genealogie des Denkens verstanden:

„MC⁴ should be seen as *un paradigma otro*. Rather than a new paradigm *from Latin America* (as it could have been the case with dependency), the MC project does not fit into a linear history of paradigms or epistemes; to do so would mean to integrate it into the history of modern thought. On the contrary, the MC program should be seen as an other way of thinking that runs counter to the great modernist narratives (Christianity,

4 „the modernity/coloniality research program“, Abkürzung „MC“. Im Deutschen verwende ich fortan die Abkürzung M/K.

liberalism, and Marxism); it locates its own inquiry in the very borders of systems of thought and reaches towards the possibility of non-eurocentric modes of thinking.“ (Escobar 2007: 2)

Die ethisch-politische Überzeugung hinter diesem Forschungsprojekt ist die Forderung nach radikalen Demokratisierungen (Germaná 2013: 72-81). Die Komplexität der Machthierarchien und die Ungleichheiten zwischen Geschlecht, ‚Rassen‘, Klasse, Sexualität, Wissen, Spiritualität und die Bedeutung der Sprache stellen dabei wichtige Forschungsthemen dar (Castro-Gómez und Grosfoguel 2007: 17).

3.1.1. Die Entstehung des Projekts

Als Startpunkt des Forschungsprojektes kann das Jahr 1998 gelten, in dem der Welt-Soziologie-Kongress in Montreal unter der Schirmherrschaft lateinamerikanischer Sozialwissenschaften stand und aus dem im Jahr 2000 die Publikation „La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales - Perspectivas latinoamericanas“ hervorging, die die Ergebnisse einer zweijährigen Zusammenarbeit präsentierte (Lander 2000: 9f). In demselben Jahr ermöglichten weitere Treffen, wie eine von Lander organisierte Konferenz an der Universidad Central de Caracas mit Mignolo, Escobar, Quijano, Dussel und Coronil, einen regen und andauernden Austausch der Forscher_innen, der in regelmäßigen Treffen fortdauernd weitergeführt wird (Castro-Gómez/Grosfoguel 2007: 9-12).

Zusammen mit Quijano bilden nach Garbe des weiteren der argentinische Philosoph Enrique Dussel und der argentinische Semiologe Walter Mignolo gemeinsam die „Holy Trinity“ dekolonialer Theorien.

„Neben diesen drei Figuren besteht das Projekt vor allem aus: Edgardo Lander (Venezuela; Soziologe); Fernando Coronil (Venezuela; Anthropologe); Arturo Escobar (aus Kolumbien, in den USA lebend; Anthropologe); Catherine Walsh (aus den USA, in Ecuador lebend; Linguistin/ Aktivistin); Javier Sanjines (Bolivien; Literatur- und Kulturwissenschaftler); Nelson Maldonado-Torres (aus Puerto Rico, in den USA lebend; Philosoph); Zulma Palermo (Argentinien; Semiologin); Santiago Castro-Gómez (Kolumbien; Philosoph), Ramón Grosfoguel (aus Puerto Rico, in den USA lebend; Philosoph); Adolfo Albán-Achinte (Kolumbien; Künstler/ Aktivist/ Dozent) und noch mehr oder weniger assoziierte Intellektuelle aus und in Lateinamerika“ (Garbe 2013: 22f).

Es bildete sich ein Netzwerk aus vielen Forschungsstandpunkten wie etwa in Quito, Bogotá, Durham-Chapel Hill, México City und Berkeley. Damit wird deutlich, dass Lateinamerika nicht geographisch, sondern als epistemischer Raum zu verstehen ist, der kritische Denker_innen global anspricht. (Escobar 2007: 10).

Theoretische Einflüsse und Abgrenzungen

M/K entwickelte sich aus einer theoretischen Perspektive heraus, die Elemente der Befreiungstheologie, der Dependenztheorien, der lateinamerikanischen Philosophie, des Chicana-Feminismus und der Weltsystemanalyse miteinander verbindet (Boatcă 2015: 4; Escobar 2007: 11). Castro-Gómez und Grosfoguel betonen vor allem die Nähe zur Weltsystemanalyse und erläutern zudem Übereinstimmungen sowie Differenzen zu den postkolonialen Studien (2007: 14-16). Die Kritik am Eurozentrismus und dessen historische Kontextualisierung stellen hier ebenso ein gemeinsames Hauptanliegen dar. Dennoch unterscheiden sich dekoloniale und postkoloniale Theorien in ihren Methoden und ideologischen Ausrichtungen. Weiterhin erfuhr die Region Lateinamerika bei postkolonialen Ansätzen kaum Beachtung, steht bei M/K jedoch im Mittelpunkt. Die meisten postkolonialen Theoretiker_innen sind Literaturwissenschaftler_innen oder aus humanistischen Disziplinen wie der Geschichte oder der Philosophie. Eine Tendenz ist der methodische Schwerpunkt auf dekonstruktivistischem Arbeiten und Diskursanalysen (Ebd.: 14-16). Castro-Gómez lenkt in ihrer Kritik an postkolonialen Theorien den Blick insbesondere auf die ihnen inhärenten Macht stabilisierenden Faktoren:

„Sus productos intelectuales, que exaltan la hibridez, la diferencia y el multiculturalismo, se venden muy bien en el mercado internacional de símbolos y favorecen, sin proponérselo, la libre circulación de capital en el marco de la globalización neoliberal. Las teorías poscoloniales, lejos de constituirse en una teoría crítica del capitalismo, se han convertido en uno de sus mejores aliados" (Castro-Gómez 2005: 35).

Die Kapitalismuskritik der Weltsystemanalyse beeinflusste die dekolonialen Theorien dagegen hin zu einem verstärkten Blick auf ökonomische Strukturen. Hier werden fortwährende Machtverhältnisse zwischen kolonialen Zentren und kolonisierten Peripherien auf der sozioökonomischen, politischen und epistemischen Ebene als Voraussetzung für die westliche Moderne herausgestellt. Wohingegen postkoloniale Theorien vor allem das Ziel haben Europa „zu provinzialisieren“ und Eurozentrismus zu dekonstruieren, legt M/K des weiteren Nachdruck darauf, „to build a world in which many worlds will coexist“, wie Mignolo (2012: 54) es formuliert (Boatcă 2015: 4–6). Das Projekt legt einen Schwerpunkt auf die Suche nach Alternativen zum modernen eurozentristischen Weltsystem und will subalterne Positionen explizit stärken. Daher suchen die Forscher_innen den Dialog mit nicht-okzidentalem Wissen außerhalb der Paradigmen wissenschaftlicher Disziplinen und schließen Allianzen mit politischen Bewegungen. (Castro-Gómez et al. 2007: 17; Garbe 2013: 34) Dies

bietet jedoch gleichzeitig Anlass für Kritik an dem Projekt M/K: Bislang besteht es hauptsächlich aus Akademiker_innen und nur wenige davon verstehen sich als Aktivist_innen. (Escobar 2007: 10)

Dekoloniale Theorien befassen sich folglich sowohl mit Diskursen und Epistemen, als auch mit politisch-ökonomischen Prozessen und untersuchen ihre Verflechtungen (Castro-Gómez/Grosfoguel 2007:4-16). Die Arbeitsweise bezeichnet Escobar als inter- sowie transdisziplinär, da die Forscher_innen aus Disziplinen wie der Philosophie, politischen Ökonomie, Literaturwissenschaft, feministischen Theorie, politischen Ökologie, Geschichte, Soziologie oder Anthropologie, als Gruppe den expliziten Versuch unternimmt, die Sozialwissenschaften zu „entdisziplinieren“ (Escobar 2007: 9).

3.1.2. Die Kolonialität der Macht

„La idea de raza es, con toda seguridad, el más eficaz instrumento de dominación social inventado en los últimos 500 años“
(Quijano 2007: 171)

Mit der Kolonialisierung der Amerikas etablierte sich ein Herrschaftsmodell, das sich bis in die heutige Zeit mit sozialen, politischen und ökonomischen Konsequenzen fortschreibt. Der peruanische Soziologe Aníbal Quijano prägte für die Umschreibung der andauernden Machtverhältnisse den Begriff „Kolonialität“.

Inwiefern die Eroberung und Kolonialisierung der Amerikas als historischer Wendepunkt und Beginn des modernen Weltsystems angesehen werden muss, erläutern Quijano und Wallerstein in dem Text „Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system“ von 1992. Die von Europa aus gedachte ‚entdeckte‘ ‚neue Welt‘ bot ‚neue‘ Produkte, ‚neue‘ Arbeitskräfte, ‚neue‘ Maschinerien und wurde zum Grundstein des kapitalistischen Weltsystems:

„All this would not perhaps have been possible without the acquisition of the immense metallic wealth and the virtually inexhaustible free labour of colonial America which permitted the replacement of local production and the local producing classe“ (Quijano et al. 1992: 553)

Rassismus und die Etablierung der Machtverhältnisse

„Rassenkonzepte“ fungieren als Gründungsmythos der Moderne (Quijano 2000). Die Kolonialherren konstruierten die Vorstellung neuer historischer Identitäten wie ‚*indio*‘, ‚*negro*‘, ‚*blanco*‘ und ‚*mestizo*‘ und nutzten sie zur Kategorisierung und Klassifikation von Menschen, um soziale Machtbeziehungen herzustellen (Quijano 1993: 757). Willkürlich gewählte äußere Eigenschaften dienten hierbei als Zeichen einer Manifestierung der ‚rassischen‘ Natur und wurden mit einer biologischen Über- oder Unterlegenheit assoziiert. Der Rassismus im europäischen Kolonialismus organisierte die Arbeitsverteilung des gesamten kapitalistischen Weltsystems. Er wurde zur diskursiven Legitimation genutzt, indem er Menschen das Menschsein absprach. Personengruppen wurden zu Handelsgütern gemacht, unterdrückt, ermordet und ausgebeutet. In weniger als fünfzig Jahren töteten die europäischen Kolonialmächte fünfundsiebzig Millionen ‚Indigene‘ und zerstörten hoch komplexe Kulturen. (Quijano 2007: 170)

„En el estado actual del debate, ninguna de esas identidades y categorías históricas existía en el mundo antes de 1492. Son la marca de nacimiento de América y la base misma de la colonialidad del actual poder global.“ (Quijano 1993: 757)

Damit begann aus dekolonialer Perspektive der Aufbau des kapitalistischen Weltsystems bereits mit dem Beginn der Kolonialisierung der Amerikas und damit die Moderne. Enrique Dussel ist Vorreiter in der Beschäftigung mit der Moderne bei M/K. Er fasst in fünf Punkten zusammen, wie sich die Machtverhältnisse der Moderne etablierten und aufrecht erhalten:

1. Die westliche industrialisierte Gesellschaft betrachtet sich selbst als moderne Zivilisation, die am weitesten entwickelt und überlegen ist.
2. Die Überlegenheit verpflichtet als moralische Notwendigkeit die Primitiven und Barbaren in ihrer Entwicklung zu unterstützen.
3. Der Erziehungsprozess unterstützt die unilineare Entwicklung und folgt dem europäischen Beispiel.
4. Wenn der Barbar sich gegen den Zivilisationsprozess stellt, ist Gewalt ein notwendiges Mittel, um die Hindernisse zu überwinden, die der Moderne im Weg stehen.
5. Die Herrschaft erzeugt Gewalt und Opfer als unvermeidliche Schritte hin zum Gemeinwohl der Moderne. (Dussel 2000: 48-51)

Unter dem Vorwand der Zivilisierung und Christianisierung der ‚unterlegenen‘ und ‚unterentwickelten‘ Völker verklärte Europa das eigentliche Leitbild der Kolonisation - Die Akkumulation von Kapital. Die hinter dem Diskurs der Zivilisierung stattfindende Entmenschlichung und Verdinglichung der Kolonisierten führte gemäß Césaires Darlegungen in Wahrheit zu der Enthumanisierung Europa. Der Kolonialismus der Europäer schadete der ganzen Welt, indem er global die Freiheit der kulturellen Vielfalt zerstörte. (Césaire 1968: 7-10) Césaire, der von Dekolonialist_innen häufig zitierte und als Vordenker geltende Schriftsteller und Politiker Martiniques sowie Mitbegründer der Négritude Bewegung⁵, beschreibt in „Über den Kolonialismus“ die Ironie, die hinter dem „zivilisierten“ Selbstbild der europäischen Kolonialmächte steckt:

„Was hat es denn anderes getan, das bürgerliche Europa? Es hat die Kulturen untergraben, die Vaterländer zerstört, die Nationen zugrunde gerichtet, die *Wurzel der Vielfältigkeit* ausgerottet. Kein Deich mehr, kein Bollwerk. Die Stunde des Barbaren ist gekommen. Des modernen Barbaren. Die amerikanische Stunde. Gewalt, Maßlosigkeit, Vergeudung, Merkantilismus, Bluff, Herdentrieb, die Dummheit, die Vulgarität, die Unordnung.“
(Ebd.: 73)

Das Konzept von ‚Rassen‘ zwischen Eroberern und Eroberten, stellte den Ausgangspunkt dar, von dem aus Gruppierungen unterworfen wurden. Gleichzeitig wurden Klassifizierungen wie die Konstruktion des Geschlechts und das spätere Konzept der Klasse sowie weitere soziale Kategorisierungen integriert und waren an der Etablierung der Machtverhältnisse beteiligt (Quintero 2013: 97). Die sozialen Kategorien sind immer miteinander verwoben. Rassismus ist einer der Faktoren, die die zwischenmenschlichen Beziehungen und Machtverhältnisse prägen und dies in besonderem Maße zwischen Europäer_innen und nicht-Europäer_innen (Quijano 1993: 758).

Eine besonders starke Wirkmacht erhält der Rassismus durch die Naturalisierung der Hierarchien. Indem ‚Rassen‘ als biologische Eigenschaften der Menschen konstruiert wurden, werden sie als natürliche Gegebenheit nicht infrage gestellt und sind somit äußerst effizient. Per ‚Rassenlehre‘ wurde ihre „Wahrhaftigkeit“ im 19. Jahrhundert zudem „wissenschaftlich erwiesen“. Hat die Hautfarbe eines Menschen zwar keinerlei Einfluss auf physische Prozesse, wird sie noch immer als Bestandteil der „Natur des Menschen“ angesehen – selbst im Verständnis von Rassismuseegner_innen und von von Rassismus Betroffenen. In diesem Moment werden die Beherrschten selbst zu Komplizen ihrer eigenen Unterdrückung.

⁵ „Négritude“ ist eine politische Bewegung und literarische Strömung Mitte des 20. Jahrhunderts, in der frankophone Denker_innen gegen die Unterdrückung Menschen afrikanischer Herkunft protestierten und den europäischen Diskurs über Afrika kritisierten.

(Quijano 2000)

„No obstante, se trata de un desnudo constructo ideológico, que no tiene, literalmente, nada que ver con nada en la estructura biológica de la especie humana y todo que ver, en cambio, con la historia de las relaciones de poder en el capitalismo mundial, colonial/moderno, eurocentrado.“ (Ebd.)

Mit dem Rassismus in Verbindung stehen ebenso die sozialen Vorstellungen von ‚Ethnizität‘, die sowohl phänotypische Merkmale, als auch Verhaltens- und Kleidungsgewohnheiten umfassen. Als ‚Ethnien‘ kodifizierte Identitäten wurden ebenso wie ‚Rassen‘ durch die Auferlegung einer Beherrschung von manchen Gruppen über andere Gruppen herbeigeführt. Somit kleidet sich Rassismus heute zum Teil in anderen Gewändern, doch die Diskriminierung und Hierarchisierung von Menschen entsprechend konstruierter Zugehörigkeiten bleibt bestehen.

„Aunque el término (etnia) indica un esfuerzo de separar las cuestiones culturales de la cuestión *racial*, está de todos modos originado inequívocamente en la perspectiva cognitiva asociada a la colonialidad del poder. En apariencia, sirve para marcar las diferencias histórico-culturales entre los no-europeo Pero termina sirviendo, ante todo, para marcar la desigualdad, la *inferioridad*, cultural de aquellos con los europeo.“ (Quijano 1993: 763)

Die Fortführung der Kolonialität der Macht

Die formelle Unabhängigkeit der ehemaligen Kolonialgebiete beendete nicht deren Zustand der Kolonialität: „El poder colonial sobrevive; toma nuevas formas y asume nuevas estrategia.“ (Walsh 2008: 45f)

Über die nächsten Jahrhunderte wurde die Idee von ‚Rassen‘ als Teil der europäischen Herrschaft der globalen Weltbevölkerung auferlegt und hatte starken Einfluss auf die Prozesse der Staatenbildung und der Demokratisierung der Gesellschaften (Quijano 2000). Die Bildung der Nationen spielt in der Aufrechterhaltung der Machtverhältnisse deswegen eine zentrale Rolle, da hier die eurozentrische Perspektive der „Rationalität/Modernität“⁶ im Fokus stand, die den Ausschluss oppositioneller Perspektiven aus Machtpositionen zur Folge hatte. Die Privilegien der Kolonialität der Macht wurden an die Nachfahren der Europäer_innen vererbt und ‚indios‘ und ‚negros‘ weiterhin Interessen aufgezwungen und benachteiligt. Die jungen lateinamerikanischen Nationen intendierten die Nachahmung ethnisch homogener Staaten auf einem durch Grenzen geschlossenen Gebiet und verschleierten oder leugneten gar die fortwährende Kolonialität in den sozialen Beziehungen. (Quijano 1993: 769ff)

6 Siehe folgendes Kapitel.

„Die Kolonialität der Macht hat eine tatsächliche Demokratisierung der sozialen Beziehungen in diesen Nationen historisch unmöglich gemacht.“ (Quintero 2013: 66)

3.1.3. Die Kolonialität des Wissens

Quijano erweiterte das zuvor dargelegte Konzept um die „Kolonialität des Wissens“. Die Universalisierung der westlichen Kosmologie erfolgte durch das Paradigma der Rationalität in der Wissensproduktion. Dieses Paradigma gibt vor, dass die „Wahrheit“ wissenschaftlich erwiesen werden muss und legt damit fest, was als Wissen gilt und wie es produziert werden darf. (Quijano 2007: 169ff) Was als Wissen, als wahr oder unwahr gilt, wer Wissen produzieren kann und für wen und warum dieses formuliert wird, sind wichtige Fragen, die bereits andeuten, welch hohes manipulatives Potential in der Wissensproduktion liegt. Dieses wird genutzt, um eine koloniale Weltordnung aufrecht zu erhalten. Dass es sich dabei lediglich um ein kulturelles Konzept von vielen handelt, das kolonialisierte ‚andere‘ ausschließt, liegt im Verborgenen.

Das Paradigma der Rationalität

Die ersten Bildungsinstitutionen brachten die Kolonialmächte im Kolonialismus in „göttlicher Absicht“ mit der Christianisierung in die Amerika Sie etablierten Klöster, Kirchen und Universitäten. Zunächst bildete der christliche Glauben den konzeptuellen und kosmologischen Rahmen für die Wissensproduktion. Doch die in der Karibik eingeführten „Arbeitsformen, Normen sozialer Kategorisierung und Techniken der Disziplinierung und Kontrolle wirkten auf die europäischen Metropolen zurück“ (Boatcă 2015: 5–6). In der Säkularisierung und beginnenden Industrialisierung des 18. Jahrhunderts liegen die Ursprünge einer vom Körper und Glauben abgewandten Wissenschaft, die fortan zunehmend an Bedeutung gewann. Das Fundament der Rationalität liegt in der kartesischen Trennung von Körper und Geist und der Aufwertung des denkenden Subjekts. Da nach diesem Verständnis der Erkenntnisgewinn außerhalb des Körpers liegt, erfahren die körperliche Erfahrung selbst und mit ihr Emotionen und Affekte eine Abwertung. Konzepte wie ‚das Traditionelle‘, ‚Folklore‘ sowie ‚Mythos‘ werden erfunden und Teil einer imperialen Epistemologie. Dies sind die Anfänge des Systems europäischer Glaubensvorstellung und Wissensstruktur, die die kosmologische Rahmung der Moderne darstellt. (Mignolo 2010: 36f)

Die moderne Wissenschaft erhebt Anspruch auf universelle Gültigkeit indem sie Sinnzusammenhänge „logisch“ herzustellen und somit die Realität „tatsächlich“ abzubilden vermeint. Das forschende Subjekt ist dabei ‚unbeteiligter Beobachter‘, ‚Wahrheit suchend‘, ‚neutral‘ und ‚objektiv‘. Die Forscher_innen verorten sich in der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin, die nach eigenen Konventionen funktioniert und dieser Umstand allein, leitet sie an und legitimiert sie dazu, beurteilen, einschätzen und definieren zu können. (Ebd.: 14) Die eigene geopolitische Situierung bleibt nach der Konvention außen vor. Die eurozentrische Epistemologie versteckt in den Wissenschaften, seien es Sozial-, Natur- oder Geisteswissenschaften, die biographische und geopolitische Verortung der Forscher_innen, um zu suggerieren, dass dieses Wissen universell gültig ist und unabhängig von subjektiven Entscheidungen und Empfindungen eruiert wurde. (Ebd.: 11) Wissenschaft erhebt damit einen Anspruch auf Objektivität, obwohl die Realität niemals unabhängig von der Forschung und der Subjektivität der Forschenden existiert (Germaná 2013: 85f).

Die Wissenschaftsdisziplinen haben ihre festen Regeln, Konventionen und Begriffe. Jede Disziplin verfolgt ihre eigenen Erkenntnisstrategien. Dabei untersucht sie Teilbereiche der Wirklichkeit und spaltet sie in diesem Prozess auf. Sie verkennt miteinander verbundene Elemente und betrachtet sie unabhängig voneinander. So vereinfacht und simplifiziert die hegemoniale Wissenschaft die Realität. (Ebd.: 85f)

Die moderne Wissenschaft ist institutionell und linguistisch im okzidentalen Europa verankert. Sprache sowie der Artikulationsort spielen eine große Rolle bei der Akzeptanz oder Ablehnung von Wissen in der globalen Rezeption. Je nachdem in welcher Sprache, von wem und wo Wissen formuliert ist, erfährt es eine unterschiedliche Wertschätzung. Auch der Gebrauch der verwendeten Sprache wird nach der Anwendung von Syntax, Grammatik und Wortwahl bewertet. Die sechs modernen Sprachen sind imperiale Sprachen: Italienisch, Spanisch und Portugiesisch waren während der Renaissance bis zur Aufklärung die führenden Sprachen und seitdem stehen Englisch, Deutsch und Französisch an oberster Stelle der allgemein akzeptierten Wissensproduktion. Auf anderen Sprachen, sei es auf Aymara, Urdu, Arabisch, Bengali oder Thai produzierte wissenschaftliche Arbeiten sind in der globalen Rezeption im Nachteil. Sie gelten als lokal und punktuell geltend, nicht aber automatisch als allgemeingültiges Wissen, ganz im Gegensatz zu auf Englisch verfassten Arbeiten. (Mignolo 2010: 16-18)

Ausschluss von Wissen

„Inequalities are perceived as being of nature: only European culture is rational, it can contain *subjects* the rest are not rational, they cannot be or harbor *subject*“ (Quijano 2007: 174)

Die Entwicklung des Paradigmas der Rationalität ging Hand in Hand mit der Unterdrückung der kolonialisierten Bevölkerung, der die Beteiligung in der Wissensproduktion abgesprochen wurde (Quijano 1993: 766). Das europäische individualistische Selbstverständnis eines Subjekts, objektiviert die konstruierten ‚anderen‘ und spricht ihnen aufgrund ihres Objekt-Status die rationale Denkweise ab. Damit wurde ausgeschlossen, dass die ‚anderen‘ Gruppen Subjekte der eigenen Wissensproduktion sein können. Sie werden lediglich als Objekt der Erkenntnis wahrgenommen. (Palermo 2013: 175)

Santos nutzt den Ausdruck „Linien der Gewalt“ als räumliche Metaphern, um die soziale Ungerechtigkeit in der Wissensproduktion zu veranschaulichen. Sie besteht in der Konstruktion von Unterscheidungen und der Radikalisierung derselben. Die soziale Realität ist demzufolge in zwei Universen aufgeteilt. Das Universum auf ‚dieser‘ Seite der Linie ist an der Wissensproduktion beteiligt; Das Universum auf der ‚anderen‘ Seite der Linie dagegen, wird als unsichtbar und nicht-existent ausgegrenzt. Diese Ignoranz gegenüber der ‚anderen‘ Seite ist die Basis der modernen Weltordnung, weshalb Santos die hegemoniale Wissensproduktion als *pensamiento abismal* bezeichnet. Er spricht von der ‚anderen‘ Seite als kolonialem Territorium, um zu verdeutlichen, dass sich ‚diese‘ Seite im Kolonialismus erst herausbildete, indem sie sich über die Ausbeutung und Kontrolle der ‚anderen‘ selbst ermächtigte. (Santos 2010: 12f) Hier entwickelten sich Epistemologien, die dem Machterhalt dienen:

„El pensamiento moderno occidental avanza operando sobre líneas abismales que dividen lo humano de lo subhumano de tal modo que los principios humanos no quedan comprometidos por prácticas inhumana Las colonias proveyeron un modelo de exclusión radical que prevalece hoy en día en el pensamiento y práctica occidental moderna como lo hicieron durante el ciclo colonial. Hoy como entonces, la creación y la negación del otro lado de la línea son constitutivas de los principios y prácticas hegemónica“ (Ebd.: 18).

Die „Kolonialität des Wissens“ ist ein Kontrollmittel der Macht und schließt unzählige Wissensquellen aus:

„The repression fell, above all, over the modes of knowing, of producing knowledge, of producing perspectives, images and systems of images, symbols, modes of signification,

over the resources, patterns, and instruments of formalized and objectivised expression, intellectual or visual. It was followed by the imposition of the use of the rulers' own patterns of expression, and of their beliefs and images with reference to the supernatural. These beliefs and images served not only to impede the cultural production of the dominated, but also as a very efficient means of social and cultural control, when the immediate repression ceased to be constant and systematic.“ (Quijano 2007: 169).

Die Universalisierung der westlichen Kosmologie

Die eigene Kosmologie ist immer die für das Individuum geltende Wahrheit. Die Problematik der westlichen Kosmologie der Moderne mit dem Leitbild der industrialisierten kapitalistischen rationalen Gesellschaft ist jedoch, dass sie ‚andere‘ Wirklichkeiten leugnet und die eigene Rationalität als allgemeingültig erklärt. Sie überhöht diese zu einer abstrakten Universalität, die auf Gewalt fußt. (Dussel 2000: 48) Die Kolonialität des Wissens konnte sich etablieren und bis heute gelten, da ihre universelle Metaebene die Moderne ist, die vorgibt, alle Kulturen und Völker vom Primitiven, Ursprünglichen über das Traditionelle hin zum Modernen zu tragen. Dies impliziert eine Vormachtstellung industrialisierter moderner Gesellschaften als Ziel einer geschichtlichen Entwicklung der Menschheit. Dieses evolutionäre Entwicklungsmodell verkennt die Pluralität von Lebensformen, die ungleich sind, gleichzeitig bestehen und sich nicht in *eine* Richtung entwickeln. Indem das moderne Dasein als Zielvorstellung und einzig mögliche Zukunftsperspektive imaginiert wird, erfolgt eine Naturalisierung der liberal kapitalistischen Gesellschaft als Bestimmung des Menschen. (Santos 2010: 28–32; Lander 2000: 22-27)

Die eurozentrischen Wissensformen konnten sich nicht nur als die gültigen durchsetzen, weil sie sich als objektive und universelle Formen von Wissen darstellen, sondern auch weil sie an Orte der Macht gebunden sind. Indem westliche Bildung zu einem Mittel gemacht wurde, um an Macht teilhaben zu können, wird sie erstrebenswert für alle und manipuliert andere Wissensformen (Quijano 2007: 168). Gesellschaften und Individuen wollen ‚traditionelle‘, ‚vormoderne‘ Eigenschaften überwinden, um dem Bild der liberal-industriellen Gesellschaft und ihren Idealen zu entsprechen. Kolonialisierte übernehmen den Eurozentrismus somit als ihre eigene kognitive Perspektive und schreiben sie in die soziale Vorstellung, historische Erinnerung und Wissensperspektive ein (Quintero 2013: 64). Die modernen Konzepte der neoliberalen Ökonomie, des Marktes, der Klassen, des Staates und der Zivilgesellschaft werden zu universellen Kategorien jeglicher Wirklichkeit und das Ziel aller Gesellschaften. Von der Idealvorstellung der Moderne aus werden ‚andere‘ Gesellschaften gemessen,

Misstände ausgemacht und der Grad der ‚Primitivität‘ oder ‚Tradition‘ beurteilt. ‚andere‘ Daseinsformen sind nicht nur ‚anders‘, sondern ‚vormodern‘, ‚primitiv‘, ‚geschichtslos‘ und ‚barbarisch‘ und daher unterlegen und minderwertig. (Lander 2000: 22-27)

„La racionalidad/modernidad eurocéntrica se establece, por eso, negando a los pueblos colonizados todo lugar y todo papel que no sean el de sometimiento, en la producción y desarrollo de la racionalidad.“ (Quijano 1993: 766)

Forderungen für die Dekolonialisierung

Die globale soziale Ungleichheit ist fest verbunden mit dem System globaler kognitiver Ungerechtigkeit. Die Dekolonialisierung des Wissens und der Kampf für kognitive Gerechtigkeit sind daher Vorbedingungen, die kolonialen Realitäten und Zustände zu verändern. Eine Dekolonialisierung des Wissens ist auch deswegen notwendig, um eine nicht-imperiale und demokratischere Gesellschaft überhaupt vorstellbar zu machen. Erste Schritte in Richtung Dekolonialisierung lauten die „Kolonialität der Macht“ und „des Wissens“ auf breiter gesellschaftlicher Ebene anzuerkennen und eine epistemologische Rekonstituierung der Moderne sowie alternative Formen der Wissensproduktion in den Fokus zu rücken und weiter zu entwickeln (Ebd.: 767). Mehr kognitive Gerechtigkeit kann einen interkulturellen Austausch von Ideen ermöglichen und dadurch Herrschaftsverhältnisse aufbrechen. Neben der Kritisierung des europäischen Paradigmas der Modernität/Rationalität, muss die Wissensproduktion für ‚andere‘ geöffnet werden, damit der Diskurs der einen eurozentrischen Wahrheit aufgelöst werden kann. Nur so kann eine Anerkennung der Heterogenität der Gesellschaft und ihrer Vielzahl an Wahrheiten erfolgen.

„First of all, epistemological decolonization, as decoloniality, is needed to clear the way for new intercultural communication, for an interchange of experiences and meanings, as the basis of another rationality which may legitimately pretend to some universality. Nothing is less rational, finally, than the pretension that the specific cosmic vision of a particular ethnies should be taken as universal rationality, even if such an ethnies is called Western Europe because this is actually pretend to impose a provincialism as universalism“. (Quijano 2007: 177f)

Die Idee der universell geltenden westlichen Kosmologie der Moderne und der Rationalität muss in ihr Gegenstück verkehrt werden. Über allem steht dabei die Anerkennung der heterogenen Gesellschaft und diverser geschichtlicher Entwicklungen.

Das Paradigma der Rationalität stürzen

In der Entwicklung neuer Denkansätze, die das hegemoniale Wissenssystem entkräften

können, ist ein Prozess der Dekonstruktion notwendig, der ein Bewusstsein dafür schafft, dass Wissen niemals universal gültig ist. Der Eurozentrismus in der hegemonialen Wissensproduktion samt ihrer Kategorien muss als solcher enttarnt werden:

„Todo ello apunta a la necesidad de abrir de nuevo estas cuestiones, sacar a luz los orígenes y el carácter de las categorías que aún dominan el pensamiento de los pueblos originados en la violencia de la dominación colonial y, por eso, con problemas de identidad.“ (Quijano 1993: 775)

Dies bedeutet die Grundfesten des Paradigmas der Rationalität im Einzelnen zu kritisieren und Gegenentwürfe zu realisieren. Für die Neustrukturierung der Wissensproduktion ergibt sich die Handlungsprämisse Wissen immer zu verorten. Ist die Subjektivität der Produktion eingeklammert, bleibt Wissen vermeintlich ‚objektiv‘ wahr. Um es geopolitisch und soziohistorisch einordnen zu können und eine epistemologische Gerechtigkeit zu fördern, soll die Sprecher_innenposition und der Sprechort daher klar formuliert sein. So wird nachvollziehbar, inwiefern Wissen intersubjektiv als Bestandteil sozialer Beziehungen anzusehen ist. (Palermo 2013: 190)

Palermo betont die soziopolitische Verantwortung der akademischen Wissensproduktion, zu einer Dekolonialisierung des Wissens beitragen zu müssen. Universitäten trügen die Verantwortung Formen von Aufstands- und Widerstandspraxen sozialer Bewegungen mit theoretischen und diskursiven Praktiken zu verknüpfen. Beachtet die Akademie politische Forderungen aus der Gesellschaft nicht, läuft sie Gefahr eine leere Rhetorik auszuüben, die die soziokulturellen Differenzen der Gesellschaft festigt und die koloniale Macht aufrecht erhält. (Ebd.: 191) Die Wissenschaft kann zudem durch interdisziplinäre Arbeitsmethoden und der bewussten Intention über die Konventionen der Disziplinen hinausgehend zu denken, dazu beitragen, die Realität in ihrer Gesamtheit besser zu erfassen. Somit erkennt sie die Totalität als komplexes System und die Ko-Präsenz historischer Räume an und versteht wissenschaftliche Methoden unterschiedlicher Disziplinen als voneinander abhängige Sphären. (Germaná 2013: 85)

Die Betonung einer Auseinandersetzung mit dem Körper ist ein Gegenentwurf, der die Herrschaft der Rationalität zu entkräften vermag. Die Einbeziehung des Körpers und der Körperlichkeit spielt insofern eine entscheidende Rolle, als dass sie den Dualismus von Subjekt und Objekt weiterhin zu dekonstruieren und aufzulösen vermag (Quijano 2000).

Die Imagination einer linearen Zeitgeschichte aufzulösen ist ein ein weiterer Schritt im

Kampf für kognitive Gerechtigkeit, damit das Bild der industrialisierten kapitalistischen Gesellschaft nicht weiterhin als der Inbegriff von Fortschritt dargestellt werden kann. (Santos 2010: 28-32). Die Idee von Fortschritt sollte stattdessen mit der Zielvorstellung verknüpft sein, eine gerechtere und demokratische Ordnung herstellen zu wollen und einem Geschichtsverständnis zu Grunde liegen, das die heterogene und nicht linear verlaufende Realität propagiert. (Germaná 2013: 82f)

Alternativen entwickeln und Widerstand leisten

Santos sieht Initiativen der ‚anderen‘ Seite prädestiniert für den Entwurf von Alternativen, die ein Umdenken bezwecken. Hier seien die Verflechtungen imperialer Herrschaft und moderner Wissenschaft sichtbarer und könnten daher leichter bewusst wahrgenommen werden. Zudem sind hier bereits nicht-okzidental-wissenschaftliche Wissensformen Teil der täglichen Praxis. (Santos 2010: 32 ff)

"(...) cuantos más entendimientos no occidentales sean identificados, más evidente se tornará el hecho de que muchos otros esperan ser identificados; y que las comprensiones híbridas, con mezcla de elementos occidentales y no occidentales, son virtualmente infinita El pensamiento postabismal proviene, así, de la idea de que la diversidad del mundo es inagotable y que esa diversidad todavía carece de una adecuada epistemología." (Ebd.: 29)

Die Suche nach epistemologischer Gerechtigkeit ist unerlässlich eine interkulturelle Suche. Es ist unumgänglich dabei Konflikte hervorzurufen, da der Kampf gegen die epistemische Gewalt einen intellektuellen Widerspruch zum hegemonialen Wissenssystem darstellt. Ein mit ‚anderen‘ Auffassungen vereinter Widerstand gegen die Herrschaft der Macht entwirft dekoloniale, antikapitalistische, antipatriarchale und antiimperialistische Projekte. (Palermo 2013: 176ff)

Dem hegemonialen Wissensmodell kann laut Santos nicht *ein* anderes Modell entgegnet werden, sondern nur eine pluralistische Denkperspektive vermag die Kolonialität des Wissens zu entkräften. Dies erfordert eine globale Operation, weswegen der Erfahrungsaustausch zwischen subalternen Akteur_innen über global/lokale Vernetzungen sehr wichtig ist. Eine pluralistische Denkperspektive beinhaltet einen stetigen Lernprozess seitens der Akteur_innen, bei dem auch zuvor Erlerntes immer wieder revidiert werden muss (Santos 2010: 32ff). Dekoloniale Projekte schließen sich in dem Bewusstsein über die eigene Kolonialität heraus zusammen. Die Vorschläge von Dekolonialität sind vielfältig, da Regionen und Völker rund um die Welt aus eurozentrischer Perspektive in ökonomischer und geistiger

Hinsicht als ‚unterentwickelt‘ klassifiziert wurden (Mignolo 2010: 12).

Miteinander zu denken und neue Epistemologien zu entwickeln, die ihren Ursprung nicht im Staat haben, können als antihegemoniale Handlungsempfehlungen gelten. Die monokulturell gestaltete Weltordnung kann nur durch den Dialog von Menschen geöffnet und vervielfältigt werden, die unterschiedliche Weltansichten vertreten und damit verschiedene Perspektiven darauf einnehmen, wie die Welt geordnet werden sollte. Die Bevölkerung und ihre Bewegungen formulieren Argumente und Forderungen in denen ihr Einspruch gegen die „Kolonialität der Macht“ und „des Wissens“ sichtbar wird. Bündnisse kolonialisierter Personengruppen können die Unterschiede und Abhängigkeitsverhältnisse zum hegemonialen Diskurs erfassen. Das Anstreben einer gleichberechtigten Wissenskonstruktion als gemeinsame Basis verlangt unterschiedliche Methoden und Strategien des Widerstand (Palermo 2013: 176ff).

3.2. Dekoloniale Praxen

Catherine Walsh sieht die Notwendigkeit ‚anderer‘ Perspektiven, um die hegemonialen Strukturen verändern zu können. Walsh ist Teil von M/K und arbeitet an Schnittstellen zwischen der Akademie und Praxis. Als Aktivistin begleitet und unterstützt sie soziale Bewegungen in verschiedenen lateinamerikanischen Ländern, vor allem aber in Ecuador, wo die gebürtige US-Amerikanerin seit über zwanzig Jahren lebt. Als Erziehungswissenschaftlerin und Soziologin arbeitet sie an dekolonialen Bildungskonzepten, die ich in diesem Kapitel vorstellen und anhand von Beispielen aus ihrem Sammelband „Pedagogías decoloniales“ veranschaulichen möchte. Ein weiteres Praxisbeispiel ist die pädagogische Arbeit von dem Verein COMPA und der Theatergruppe Teatro Trono aus El Alto, Bolivien. Sie arbeiten mit Kindern aus benachteiligten Familienverhältnissen zusammen und entwickeln Methoden, um „Körper zu dekolonialisieren“. Ich habe dieses weitere Beispiel gewählt, da die Gruppe auch in Deutschland tätig ist und COMPA Berlin e.V. gründete. Somit ziehe ich den Verein nicht nur für die Darlegung einer der dekolonialen Praxis in Lateinamerika heran, sondern ebenso als Fallbeispiel, um zu erläutern, wie bei ihnen die Umsetzung dekolonialer Ansätze in der deutschen Bildungsarbeit funktioniert und wirkt.

3.2.1. Ein dekoloniales Verständnis von Pädagogik

Walshs Verständnis von Pädagogik baut darauf auf, das Dekoloniale pädagogisch und das Pädagogische dekolonial zu denken. (Walsh 2013: 31)

Ihr Pädagogikbegriff reicht damit über eine Wissensvermittlung im Sinne des Bildungssystems oder der schulischen Erziehung hinaus: Auch die Entwicklung von Strategien, Praktiken und Methodologien von Lebensweisen, die die Intention verfolgen, Gegenentwürfe zur kolonialen Macht darzubieten, bezeichnet sie als Pädagogik. Denn hierbei handelt es sich um Prozesse, in denen es darum geht, auferlegte und übernommene Denkmuster zu *verlernen* und mit dem Ziel der Rehumanisierung neue Denkmuster zu *erlernen* oder *wieder zu lernen*.

„Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa.“ (Ebd.: 29)

Viele der sozialen Kämpfe und der politischen und epistemischen Widerstände in Lateinamerika sind Kämpfe für die Dekolonialisierung. Die im kolonialen System rassialisierten Gemeinden organisieren und führen die Mehrheit der sozialen Kämpfe an, da sie bis heute unter den Bedingungen der Machtverhältnisse benachteiligt sind und ‚andere‘ Formen des Zusammenlebens schaffen wollen. Ein grundlegendes Element dekolonialer Widerstände ist nach Walsh ihre antirassistische Ausrichtung, die nach einer Auflösung des Mythos ‚Rasse‘ verlangt. Soziale Bewegungen in Lateinamerika wehren sich gegen die Negierung der eigenen Wertigkeit und treten für die Anerkennung der eigenen Rechte ein. Sie verlangen nach Wertschätzung und der Entwicklung einer neuen Menschlichkeit. (Ebd.: 30)

Dafür kämpfen sie für ein Verständnis von Erziehung, das alle Individuen zum kritischen Denken und einer aktiven Teilhabe an der Gesellschaft befähigt. Dafür sind sie willens und im Bewusstsein der Notwendigkeit, bestehende Ordnungen zu brechen. Die Widerstände gestalten sich im Kontext der gelebten Unterdrückung und entlang der realen Bedürfnisse der unterdrückten Bevölkerung, was sie zu persönlichen Kämpfen macht, die zu einem Teil der eigenen Geschichte der sozialen Akteur_innen werden. (Ebd.: 30)

Dekoloniale Pädagogiken sind für Walsh folglich Praktiken, die Türen öffnen, um ‚andere‘

Denkformen zu ermöglichen und die universalisierte Rationalität der Moderne infrage stellen und herausfordern:

„Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distinto Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial.“ (Ebd.: 28)

Frantz Fanons „Schwarze Haut, Weiße Masken“ (1952) und Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ (1973) bezeichnet Walsh als die maßgeblichen Einflüsse, die ihr politisch-pädagogisches Verständnis prägten.

Freire entwarf Bildungsreformen, die der gesamten Bevölkerung Zugang zu Bildung ermöglichen sollte, mit der Intention sie zu politisieren. Eine Bildung, die die ausgeschlossene und arme Bevölkerung zur Veränderung ihrer eigenen Lebensbedingungen befähigt und sie aus ihrer Unmündigkeit befreit, indem sie ihr Möglichkeiten der Reflexion und Handlung aufweist.

Fanons Hauptaugenmerk war die Problematisierung des Kolonialismus und Entmenschlichung des Schwarzen Subjekt „La relación o ligazón entre (des)colonización y (des)humanización es lo que oriente y dirige lo pedagógico de Fanon“, erklärt Walsh (2013: 47). Ein Herbeiführen von sozialen Veränderungen sah Fanon in der Auflehnung und dem Widerstand gegen die Unterdrückung.

Walsh verknüpft diese beiden Perspektiven und formt daraus ein dekoloniales Verständnis für die Pädagogik. Sie lehnt eine Erziehung im Sinne einer Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung ab und propagiert stattdessen ein Denken und Handeln aus sozialen Kämpfen als pädagogische Szenarien:

„(...) para ir tejiendo pedagogías como prácticas accionales y metodologías imprescindibles para el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje necesarios en encaminar el de(s)colonizar.“ (Ebd.: 62)

Diese Verbindung beinhaltet gegen die hegemoniale Ordnung zu verstoßen, anstatt sich dieser zu fügen und ihre Bedingungen der Rassialisierung und Vergeschlechtlichung anzugreifen. Die Lehr- und Lernweisen einer dekolonialen kritischen Pädagogik irritieren und überwinden die zur Klassifizierung und Inferiorisierung konstruierten identitären Kategorien. (Ebd.: 55f)

3.2.2. Kritische Interkulturalität

Eine Form dekolonialer Pädagogik, die Walsh prägte, ist die Bildung „kritischer Interkulturalität“. Walsh gebraucht den Begriff „Interkulturalität“ im Sinne eines Konzepts und ideologischen Prinzips, das im lateinamerikanischen Kontext von ‚indigenen‘ sozialen Bewegungen entwickelt wurde, um radikale Veränderungen der Strukturen hervorzubringen.

Die Wurzeln des Konzepts

Sie demonstrierten gegen das Bildungsmodell lateinamerikanischer Nationalstaaten und forderten Reformen hin zu „interkulturellen“ Bildungssystemen. Auch wenn sich das heutige von dem Konzept aus den 1970er und -80er Jahren unterscheidet, ist es noch immer ein politisches Projekt. (Ebd.: 52) Es erweitert durch eine dekoloniale Politisierung das Interkulturalitätskonzept. Wohingegen in den 1970ern hier zunächst die Einbeziehung der ‚anderen‘ im Denken der Staatsnation intendiert wurde und somit die Kategorien an sich nicht infrage gestellt wurden, hat die kritische Interkulturalität heute zum Ziel, die Kategorisierungen zu dekonstruieren. Die lateinamerikanische Geschichte lehrte, dass ein Interkulturalitätsdiskurs auch koloniale Machtstrukturen stabilisieren kann, wenn die Kritik und Hinterfragung von Machtbeziehungen nicht parallel erfolgt.

Die Forderung nach Reformen war die Antwort der ‚Indigenen‘ und Schwarzen Bevölkerung auf die Assimilierungspolitiken verschiedener lateinamerikanischer Regierungen. Sie sprachen sich für einen bilingualen und interkulturellen Schulunterricht aus. So sollten ‚indigene‘ Schüler_innen von ‚indigenen‘ Lehrer_innen in ihrer Muttersprache unterrichtet werden können und zudem mit Lehrmaterialien arbeiten, die auch ‚indigenes‘ und Schwarzes Wissen vermitteln. Zielsetzungen von „Interkulturalität“ bestanden darin, eigene Kulturen zu pflegen, aufrecht zu erhalten und auch im Rahmen schulischer Erziehung zu thematisieren. (Ferrão Candau 2013: 150)

Auch wenn in Lateinamerika die Verbreitung interkultureller Bildungskonzepte zu wichtigen Fortschritten im Bildungsbereich und auch in öffentlicher Politik führte, muss aus kritischer Perspektive hinzugefügt werden, dass die Implementierung solcher Politiken von den Regierungen in die neoliberale Staatspolitik eingebettet und dazu missbraucht wurde, koloniale Machtverhältnisse aufrecht zu erhalten. (Ebd.: 150)

In den Schulen wurde weitverbreitet ein bilingualer Unterricht etabliert, jedoch mit einem

weiter bestehenden, abwertenden Verständnis ‚indigener Kultur‘. ‚Indigene‘ Sprachen gelten weiterhin lediglich als Zweitsprache und Mittel der Notwendigkeit, um Schüler_innen besser in die Nationalkultur „integrieren“ und sie „zivilisieren“ zu können. (Ebd.: 150)

Der Diskurs der kulturellen Vielfalt und ihrer Beziehungen erfuhr vor allem Ende der 1980er Jahre auf verschiedenen Ebenen, neben der Bildung auch im Recht, eine gesteigerte Verwendung (Garcés V. 2009: 24). Er zentralisierte sich im Interkulturalitätsbegriff, der sich zum Modethema in verschiedenen Ländern Lateinamerikas entwickelte und auch Eingang in die Rhetorik der Staaten und ihrer Institutionen fand. Beispielhaft können hier Kolumbien, Ecuador, Bolivien, Mexiko und Brasilien genannt werden. (Walsh 2008: 47) Diese imaginierten mit der „multikulturellen“ und „interkulturellen Nation“ den Staat als eine Einheit, in der die ethnische Vielfalt konstitutiv für die nationale Identität ist. Die Beziehung zwischen Staat und Gesellschaft wurde diskursiv verbessert, um ethnische Konflikte einzudämmen. Der Diskurs führte in vielen Ländern zu der positiven Entwicklung einer rechtlichen Anerkennung ethnischer und kultureller Diversität, wodurch sich die Gesetzeslage für ethnische Minderheiten offiziell verbesserte. In der gesellschaftlichen Praxis änderte sich jedoch kaum etwas:

„Pero como sabemos, a nivel de la política real, esta inclusión no cuenta mucho, la hegemonía cultural se mantiene intacta, invisibilizando los conflictos actuales y los sujetos históricos que surgen (...), como también fortaleciendo el Estado neoliberal, sustentando la producción y administración de la diferencia dentro del orden nacional sin producir ningún cambio radical en ello.“ (Ebd.: 48)

Das Führen des Interkulturalitätsdiskurses innerhalb der kolonialen Machtstrukturen war nicht „neutral, zufällig oder unschuldig“. Diversitäts- und Interkulturalitätsdiskurse können ohne die Aufdeckung der historischen Konstruiertheit der Kategorien zum Machterhalt der hegemonialen Strukturen funktionalisiert werden. Der Philosoph Fidel Turbino umschrieb mit dem Begriff der „funktionalen Interkulturalität“ diese unkritische und instrumentalisierende Verwendung der Interkulturalität. (Ebd.: 49f).

Auch heutzutage wird der Begriff enteignet und systemerhaltend verwendet. Gerade im Bereich der schulischen Erziehung finden sich viele Lehrmaterialien und Schulbücher, die mit der Betitelung von „Interkulturalität“ vorgeben, ‚andere‘ Kulturen einzubeziehen, jedoch hier lediglich folkloristische Bilder von ‚indigenen‘ und Schwarzen Menschen zeichnen, die Stereotype reproduzieren und koloniale Rassialisierungsprozesse bekräftigen. (Ebd.: 70)

Zielsetzungen kritischer Interkulturalität

Kritische Interkulturalität ist nicht funktional für die hegemoniale Machtstruktur, sondern stellt die aktuellen, gesellschaftlichen ernsthaft infrage. Sie entsteht aus der Position der Unterdrückten heraus und stellt ein Gegenprojekt zur Modernität/Kolonialität dar.

„(*La interculturalidad crítica*) va más allá de una simple asociación de interculturalidad con políticas identitarias, moviéndose hacia configuraciones conceptuales que denotan otras formas de pensar y posicionarse desde la diferencia colonial.“ (Walsh 2012: 53f)

„Kritische Interkulturalität ist ein Werkzeug, eine Strategie und eine Manifestierung des *anderen* Denkens und Handelns“ (Walsh 2008: 54) Sie impliziert das Bestreben nach Dialogen zwischen heterogenen Gruppen, die ihre Meinungen respektvoll miteinander aushandeln und dabei die bestehenden Ungleichheiten auf den verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen wie in der Wirtschaft, in der Politik, im Sozialen sowie in den Wissenschaften nicht außer Acht lassen. Interkulturalität berücksichtigt, dass gerechte Austauschprozesse eine Utopie sind. (Viaña et al. 2009: 7)

Die Perspektive kritischer Interkulturalität zielt nicht darauf ab, eine ideale Gesellschaft ohne soziale Ungleichheiten zu erschaffen. Das Ziel ist es jedoch sehr wohl, gerechtere und demokratischere gesellschaftliche Verhältnisse zu kreieren. (Fernandes de Olivera et al. 2013: 287)

Es handelt sich um einen permanenten, dynamischen Kommunikations- und Lernprozess, der unter respektvollen Bedingungen stattfindet und dabei aber die gegebenen Machtverhältnisse offen thematisiert und problematisiert. Es findet ein Austausch von Wissen, Erfahrungen und Vorgehensweisen heterogener Personen statt, die die Motivation verfolgen, einen neuen Gemeinsinn herzustellen. Bei den Aushandlungen und Übersetzungen untereinander, handeln die Akteur_innen von ihren konkreten Erfahrungen und sozialen Bedürfnissen ausgehend und versuchen diese möglichst transparent darzustellen. Kritische Interkulturalität hat die Aufgabe, gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen und gesellschaftlich mehr Solidarität zu generieren (Ebd.: 288f)

Das Konzept ist kompatibel mit weiteren Vorschlägen, die Alternativen zur neoliberalen Globalisierung und zur okzidentalen Rationalität suchen und für soziale Veränderungen kämpfen, um neue Machtbedingungen zu entwerfen. Adolfo Albán Achinte beschreibt es als „Proyecto de existencia de vida“ (Walsh 2008: 54).

Es ist unerlässlich von der fortbestehenden Dehumanisierung von Menschen zu sprechen, die

seit dem Kolonialismus fortgeführt wird (Ebd.: 44).

„Una interculturalidad (y un “diálogo intercultural”) que no toma nota de esta situación de poder y asimetría, va ser cooptada e instrumentalizada rápidamente por el poder hegemónico y la “cultura” dominante, con el resultado de su “incorporación” al discurso dominante. (Éstermann 2014: 7)

Grundsätze kritischer Interkulturalität

1. **Machtkritik:** Eine kritische interkulturelle Bildung thematisiert die gesellschaftlichen Ausschlussmechanismen von Diskriminierung und Vorurteilen und legt deren Systematisierung offen. Das Erkennen dieser versteckten und komplexen Strukturen beeinflusst die individuellen Vorstellungswelten und generiert Haltungen, die vermittelte Inhalte auf Universalitätsansprüche untersucht. (Ferrão Candau 2013: 158ff)
2. **Respektvoller Austausch:** Die Grundvoraussetzung kritischer Interkulturalität ist eine positive Einstellung zu Diversität und die Wertschätzung kultureller Unterschiede und diverser Wissensformen (Ferrão Candau 2013: 158ff). Sie stärkt individuelle und kollektive Identitäten anhand dynamischer Lehr- und Lernkonzepte. Jede Person soll nah an den für sie relevanten Lebensgeschichten lernen. Es geht um die Schaffung von Räumen, in denen die Erzählungen der Einzelperspektiven wertgeschätzt werden und dem Austausch von Ideen dienen. Das Kulturverständnis ist hierbei ein offenes. Es kann demnach keine „wahre“ oder „pure“ Identitäten geben. (Ebd.: 158ff) Die Abgrenzung zwischen den Kulturen ist wie im zweiten Kapitel dargelegt, ein Mechanismus der Kolonialität. Garcés V. plädiert für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff nach Castro Gómez, der Kulturen nicht als festgeschriebene Entitäten versteht, sondern die wechselseitige Beeinflussung miteinander agierender Akteur_Innen in den Vordergrund stellt. (Garcés 2009: 26ff)
3. **Allianzenbildung:** Kritische Interkulturalität schätzt Interaktionen und Dialoge mit ‚anderen‘ und unterstützt sie systematisch. Dies beinhaltet einen stetigen Lernprozess darin mit unterschiedlichen Lebens- und Ausdrucksweisen umzugehen. Es geht auch darum, gemeinsame Erfahrungen mit Personen mit unterschiedlichen sozialen, ethnischen, religiösen, kulturellen etc. Hintergründen zu machen und gemeinsame Ideen zu bilden. (Ferrão Candau 2013: 158ff)
4. **Selbstreflexion:** Selbstkritik und -reflexion sind weitere wichtige Bestandteile

kritischer Interkulturalität, um in diesem gemeinsamen offenen und flexiblen Prozess ein Zusammendenken zu ermöglichen.

„Una praxis crítica no como algo fijo, identificable y estable, sino como una práctica y proceso continuos de reflexión, acción, reflexión". (Walsh 2008: 60)

5. Empowerment: Soziale Akteur_innen, die gesellschaftlich ausgeschlossen werden und von Diskriminierungen betroffen sind, können so dazu ermächtigt werden, Transformationsprozesse kollektiv anzustoßen. (Ferrão Candau 2013: 158ff)
6. Hoffnung: Bei dem Vorhaben geht es darum, die Denkstrukturen aktiv zu ändern und in die Gesellschaft eingreifen zu wollen. Walsh umschreibt dies mit dem Ausdruck „in-surgir en la vida", was im Deutschen mit „seinen Platz in der Geschichte zu beanspruchen" übersetzt werden kann. Hoffnung ist somit eine ontologische Notwendigkeit von kritischer Interkulturalität. Denn es kostet Kraft mächtigen Strukturen entgegen zu treten und „Neues“ zu konstruieren und statt Dogmen und Doktrinen „Samenkörner zu pflanzen“. (Walsh 2008: 57-60; Walsh 2013: 66f)

„(...) más importante aún, es alentar visiones, caminos y prácticas hacia la transformación; es incitar la esperanza y la humanización.“ (Walsh 2008: 45)

3.2.3. Beispiele dekolonialer Praxen

Da es sich bei dekolonialen Pädagogiken und der kritischen Interkulturalität um sehr offene und flexible Konzepte handelt, stelle ich in diesem Kapitel zur Veranschaulichung einige Beispiele dekolonialer Pädagogiken vor.

Ein Beispiel einer dekolonialen Pädagogik ist Walsh zufolge die Konzentration auf den Wiederaufbau und die Stärkung der *memoria colectiva* von afroecuadorianischen Gemeinden am Pazifik. Sie nutzen den Gemeinsinn und die Erfahrungen aus ihrer Geschichte, um gegen den Monokulturanbau von Palmölplantagen und gegen den Extraktivismus in ihrer Region zu demonstrieren. Dabei lehnen sie sich gegen die kapitalistischen Interessen seitens krimineller, unternehmerischer und staatlicher Akteure auf. Über eine Identifikation mit dem Territorium praktizieren die Gemeinden ein intragenerationales Lernen, bei dem sie sich auf das Wissen ihrer Vorfahren berufen und für das Gemeinwohl nutzen. (Walsh 2013: 64)

Ein weiteres Beispiel dekolonialer Pädagogik ist die Entwicklung alternativer

Bildungskonzepte in den Schulen zapatistischer Gemeinden. Die Zapatistas gründeten und übernahmen viele Schulen, um ein Lernen zu ermöglichen, das dem politischen und soziokulturellen Sinn der Gemeinden entspricht. Die Lehrpläne unterscheiden sich von Gemeinde zu Gemeinde, weil die Bildungspromotor_innen immer mit den jeweiligen Gemeinderäten und Familien der Schüler_innen einer Schule pädagogische Inhalte und Strategien konzipieren.

„La autonomía aparece en este sentido como una condición orgánica para fundamentar un plan de estudio regional y flexible en el cual estén yuxtapuestos y combinados los conocimientos socioculturalmente diferenciado“ (Baronnet 2013: 308).

Sie erreichten so eine Teilhabe der Bevölkerung in der Gestaltung der Bildungskonzepte und passten sie den Werten und Forderungen der indigenen Landarbeiter_innen an. Der Unterricht ist bilingual, wobei ein Schwerpunkt auf den indigenen Muttersprachen der Schüler_innen liegt und Castellano als Zweitsprache hinzukommt.

Die Lehrer_innen tragen die Bezeichnung Bildungspromotor_innen, um hierin ihre Verpflichtung immer den Dialog mit der Gemeinde und dem Gemeinderat aufrecht zu erhalten und den Bildungsauftrag der Gemeinde auszuführen. (Ebd.: 308-328)

*¿Escucharon? Es el sonido de su mundo
derrumbándose... el del nuestro resurgiendo.*

Subcomandante Marcos, Dezember 2012⁷

Perry beschreibt die dekoloniale Praxis von den Frauen eines Gemeinderates in Salvador, Brasilien. Sie sieht darin eine feministische Pädagogik, weil hier ein Lernen über die Bildung von Allianzen stattfand. Die Frauengruppe aus dem Armenviertel Gamboa de Baixo setzt sich bereits seit den 1990ern für die Interessen ihrer Gemeinde ein und erreicht eine involvierte politische Teilhabe der eigenen Gemeindemitglieder. Der Lernprozess, den Perry hier als dekoloniales Lernen hervorhebt, fand innerhalb eines mehrmonatigen Projektes statt. Die Frauengruppe setzte sich mit anderen Gemeinderäten in Verbindung und organisierte Stadtführungen in den jeweiligen Bezirken. Bei den Versammlungen kamen aus zahlreichen Stadtteilen Vertreter_innen zusammen und besuchten sich wechselseitig. Die entsprechenden Vertreter_innen erklärten die Organisationsstruktur ihrer Gemeinde und zeigten den Besucher_innen repräsentative Orte, um aktuelle Probleme der Gemeinde gemeinsam zu diskutieren. Die Stadtteilbesichtigungen festigten den Kontakt unter den Gemeinderäten.

⁷ Zitiert nach Walsh 2013: 23.

Hierdurch konnten Zusammenschlüsse gebildet, Forderungen formuliert und gemeinsame Linien politischer Handlungsstrategien entwickelt werden. (Perry 2013: 256–258)

Praxisbeispiel COMPA

COMPA stärken mithilfe von alternativer Bildung und der Methode der Dekolonialisierung der Körper in unterschiedlichen künstlerischen Ausdrucksformen das Selbstvertrauen der Menschen und Gemeinden in El Alto, Bolivien und weiteren Städten. Mit ihrer Arbeit wollen sie benachteiligte Gruppierungen in ihren Forderungen unterstützen und gesellschaftliche Prozesse anstoßen. Das Akronym COMPA steht für „Comunidad de Productores en Arte“, die „Gemeinschaft der Kunstschaffenden“. Das Hauptziel von COMPA, beschreibt Gründer Iván Nogales Bazán, liege darin, das kreative Schaffen der Kinder und Jugendlichen in die Dynamiken der Gemeinden einzubeziehen und hier die Interessen der Gemeinde herauszuarbeiten. Dies soll das Gemeinwohl stärken, das auf verschiedenen Ebenen wirksam sein kann – sei es um die Nachbarschaft zu verbessern, Einfluss auf staatliche Politiken zu nehmen oder um gemeinnützige Verhältnisse auszubauen. (COMPA 2014).

In El Alto, Bolivien, ist COMPA mit vier sozialen Kunst- und Kulturzentren präsent. Zwei weitere Häuser gibt es in den Städten Santa Cruz und Cochabamba. Mit einem Theaterlastwagen als Bühne agiert COMPA zudem als mobiles Theater auch bis in die ländlichen Regionen des bolivianischen Hochland

Alles begann mit der Theatergruppe „Teatro Trono“, die Nogales Bazán 1989 gemeinsam mit Straßenkindern gründete. Die Kinder und Jugendlichen gaben sich den Namen „Throntheater“ aus der Ironie ihrer Lebenssituation heraus, „wie Könige zu leben“ (COMPA 2016: 125). 1992 eröffneten sie das erste Kulturzentrum in El Alto.

Das Projekt entwickelte sich aus der sozialen Benachteiligung der indigenen Bevölkerung in El Alto heraus. Es will Menschen darin unterstützen, sich zu *empowern* und erarbeitet mit ihnen Handlungsstrategien gegen Unterdrückung, die COMPA als koloniale Struktur versteht. Ihr Vorhaben ist philosophisch vor allem von andinen Kosmologien und dem *Buen Vivir* geprägt, einem Prinzip, das die Herstellung eines Gleichgewichts zwischen der Gemeinschaft, den Individuen und der Natur bezweckt. (Ebd.: 121)

COMPA nutzen für ihre Arbeit mit den Gemeinden und Schulen unterschiedliche Formen von Kunst. Sie arbeiten mit Zirkus, Musik, Video und Radio, mit Fotografie und Kunsthandwerk.

Noch heute ist die Theaterarbeit allerdings der Grundstein von COMPA. Sie machen populäres Theater - für, in und mit dem Volk. (Nogales 2013: 18)

Die Notwendigkeit der Dekolonialisierung nach COMPA

COMPA zufolge ist der theoretische Rahmen ihrer eigenen Arbeit die Kolonialität der gesellschaftlichen Strukturen. Sie denken ihr Handeln im Kontext des Widerstands der indigenen Bevölkerung in den Amerikas und vor allem der Menschen in Bolivien (COMPA 2016: 129). Das Land ist noch immer sehr stark von den im Kolonialismus des 16. Jahrhunderts aufgebauten Machtstrukturen geprägt. Kolonialisiert ist Bolivien auch heute in dem Sinne, dass die harschen Lebensbedingungen von vielen zum Vorzug der Privilegien von wenigen verleugnet werden (COMPA 2014). Die abwertende Idee ‚unzivilisierter‘ ‚indios‘ besteht bis heute und wird in Bolivien zur Benennung und Stigmatisierung für die arme Bevölkerung benutzt. COMPA sieht in der stetigen Abwertung eine Unterdrückungsform, die die Menschen von ihrem Ursprung abschnitt. (COMPA 2016: 123f)

Den „Schmerzensschrei“ über diese Verhältnisse bezeichnet COMPA als die anfängliche Energiequelle der künstlerischen und sozialen Tätigkeiten von COMPA. Aus der Ablehnung geboren, ihr Schicksal in Unterdrückung zu akzeptieren, entschieden sie Veränderungen herbeizuführen:

„At the beginning there was no concept, just the refusal to let the spider tell us that we could not change anything. We refused to be caught in a web where any action but subordination was hopeless. Refusing to accept this, to play theatre to construct new worlds with the body and empathy was an expression of the cry.“ (Ebd.: 128)

Der Verlust des Ajayu

Bei dem Ajayu handelt es sich um ein Konzept der Aymara, das in der Übersetzung bestmöglich als „Seele“ beschrieben werden kann. In Bolivien kann ein Kind, ausgelöst durch einen heftigen Schreck, sein Ajayu zwischenzeitlich verlieren und dadurch erkranken. Die Eltern und die Gemeinde müssen dann die Seele des Kindes suchen, damit das Kind wieder gesund wird. COMPA erklärt den kollektiven Schockzustand aufgrund der Schrecken und des Leids, die die Kolonialisierung in die indigenen Gemeinden brachten, als kollektiven Ajayu-Verlust. Der Verlust des Ajayu der Gemeinde ermöglichte überhaupt erst, dass ‚indios‘ das Fremdbild ‚hässlich, unintelligent und wertlos‘ zu sein, übernehmen konnten: „Our Ajayu was gone and we hated our bodies, since it was the body that limited our possibilities“. (Ebd.:

130).

COMPÁ will die individuellen und kollektiven Selbstverständnisse „heilen“. Um das Ajayu der Individuen und der Gemeinden wieder zu finden, müssen die Körper dekolonialisiert werden. Eine Dekolonialisierung des Körpers erfolgt, indem dieser sich wieder auf eine wertschätzende Art und Weise zu betrachten vermag und damit das Ajayu zurück holt. (Ebd.: 130)

Die Dekolonialisierung des Körpers

Jeder Körper hat eine Geschichte und alle Personen haben eine körperliche Geschichte. Der ins Selbstbild übernommene Rassismus der armen Bevölkerung in Bolivien ist in die Körper eingeschrieben. Der Körper ist bei COMPÁ sowohl ein Ort der Erinnerung, als auch des Ausdruck. Er kann Prozesse in der Gesellschaft umsetzen, gemeinsam mit anderen erarbeiten und mithilfe von Kreativität eine Realität zum Wohlfühlen schaffen. (Baumann 2011: 35)

Eine sehr weit verbreitete gesellschaftliche Krankheit ist zudem, dass Menschen nicht mehr auf ihren Körper hören, sondern lediglich dem Intellekt vertrauen. COMPÁ konzipierte Übungen, die einen dazu veranlassen „nicht zu denken, sondern zu fühlen“ und damit die Logik der Rationalität zu brechen. Die Intention dahinter ist die freie Entwicklung von Kreativität und Fantasie. Dabei handelt es sich jedoch um einen Lernprozess, der eingeübt werden muss.

Die Dekolonialisierung des Körpers ist eine praktische Methode des Theaterpädagogen Iván Nogales Bazán. Sie umfasst fünf Ebenen, wobei die Abfolge in der Beschreitung der Ebenen nicht festgelegt ist und stufenweise erfolgen kann.

Die erste Ebene ist die Wiederherstellung des Ajayu, die wie beschrieben im Wiedererkennen des eigenen Potentials und einer Wertschätzung liegt. Die zweite Ebene liegt im Suchen und Finden kollektiver Kompositionen. Um sich anderen nähern zu können ist der Körper als Kommunikationsmittel nutzbar. „In die Mitte wandern“ beschreibt die dritte Ebene, bei der COMPÁ die Menschen in ihren eigenen Körper hinein hören und ihre multiplen Dimensionen des Selbst wieder entdecken lässt. Es geht dabei darum, auf den eigenen Bauch zu hören. Viertens lernt das Individuum sich mit der „Wiederkehr der Ganzheit“ als Teil von der Natur zu begreifen, anstatt sich dieser überlegen zu fühlen. Auf der Ebene fünf, im „Raum des kollektiven Wohlgefühls“ treffen Körper aufeinander und werden dazu bewegt, einander zu

empfinden anstatt die rationalen Kategorien auf das Gegenüber anzuwenden. Dies baut Barrieren in den sozialen Beziehungen ab. (COMPA 2016: 131)

Die Bedeutung kreativen Schaffens

In den Workshops versucht COMPA einen Raum des Wohlbefindens herzustellen, um den Teilnehmer_innen zu ermöglichen, sich von ihren Ängsten frei zu machen und kreativ sein zu können. In den Workshops geht es um freien Ausdruck und körperliche Ungezwungenheit. Die Personen dürfen sich trauen, sich in ungewohnter Weise zu bewegen, auch in Verbindung mit anderen Körpern. Die Gespaltenheit von Geist und Körper kann sich in diesen Momenten auflösen und ein Gleichgewicht herstellen. (Nogales 2013: 72)

„Un cuerpo que se des-fronteriza, que se decoloniza, puede aportar en su comunidad de cuerpos con clara postura corporal libre, descolonizada.“ (Ebd.: 73)

Nicht nachzudenken sondern zuzulassen, dass der Körper einem Lösungen aufzeigt, ist keine einfache Aufgabe. Wenn die Akteur_innen ihren Körper akzeptieren, anerkennen, wertschätzen und auf ihn vertrauen können, sind ganz ‚andere‘ kreative Prozesse möglich. Sie können sich selbst als Schaffende und Künstler_innen erkennen (Baumann 2011: 38).

Die Anregung der Fantasie war von Beginn an ein wichtiges Element in der Theaterarbeit von COMPA. „La realidad es fantasía y la fantasía realidad“ (Nogales 2013: 23). Einerseits nutzen sie die Fantasiewelt, um sich von wahrhaft erlebten Ereignissen distanzieren und so die eigene Situation besser nachvollziehen und verstehen zu können; Andererseits ist sie ein Mittel, um die aktuellen Verhältnisse infrage zu stellen und andere Lebenssituationen vorstellbar zu machen. Das per Performance erprobte Einüben von den eigenen erwünschten Verhaltensweisen auf der Bühne, kann eine tatsächliche Umsetzung dieser Vorstellungswelt greifbarer und real machen. So kann im Spiel einer Rolle auch die eigene Persönlichkeit wiedergefunden werden. „No los despersonaliza, los enriquece describiendo los ocultos otros rostros de ellos mismos“ (Ebd.: 23).

COMPA arbeitet mit Kunst, weil es ihnen darum geht, die kreativen Energien der Menschen zu potenzieren, damit diese ihre Augen für ihre eigenen Fähigkeiten öffnen. Sie sollen sich als handelndes Subjekt und als dazu fähig begreifen, ihre eigene Geschichte verändern und schreiben zu können. Die künstlerischen Arbeiten bezwecken, Prozesse im Leben des Individuums und der Gemeinschaft zu initiieren, die einen Wandel der Gesellschaft von unten ermöglichen. Durch die Realisierung der eigenen künstlerischen Projekte erhält das

Individuum Unterstützung darin, die Mentalität und Haltung zu generieren, auch die eigenen Lebensbedingungen aktiv zu konstruieren. (Ebd.: 11f)

Die Stärkung der Gemeinschaft

„Somos parte constitutiva del barrio. Contamos historias del barrio y somos parte del mismo“, sagt COMPA über ihre Institution in den Stadtvierteln (Ebd.: 36). Das Alltagsleben und das Theater inspirieren sich dabei gegenseitig.

Mit der Etablierung der Kulturzentren in verschiedenen Stadtteilen und Städten in Bolivien bemüht sich COMPA, um eine lokal agierende und Gemeinschaft fördernde Arbeit. Denn nur kollektiv können die kolonialen Machtstrukturen geschwächt werden. Das Alltagsleben im Stadtviertel und die *memoria colectiva* dienen als Inspiration für die inhaltliche Gestaltung der Theaterarbeit. Es geht um die Auseinandersetzung mit der Kultur von Einzelpersonen sowie der Gemeinde als Kollektiv und ihrem Verständnis von Gemeinschaft. Sie wollen die Geschichten der Menschen vor Ort in den Theaterübungen verkörpern. Dabei spielen solche, die den antihegemonialen Widerstand und den hierdurch erreichten sozialen Wandel aufgreifen, eine besondere Rolle. In El Alto sind kulturelle Haupteinflüsse, die COMPA in seiner Arbeit zu thematisieren versucht, die *memoria minera* (dem kollektiven Gedächtnis des Bergbaus) die *cultura aymara alteña* (der indigenen Aymara Kultur der bolivianischen Hochebene) und gegenwärtige soziale Kämpfe. Hier sollen positive Auseinandersetzungen erfolgen. (Ebd.: 26f)

Bei COMPA geht es immer um die Gestaltung eines gemeinschaftlichen Leben Die Bearbeitung der kollektiven Erinnerung soll dem Leben der Menschen Würde verleihen, und der Geschichten der Minenarbeiter_innen, Frauen und Kindern ebenso wie das Alltagswissen von Marktverkäufer_innen, Fleischer_innen und Schuhmacher_innen Beachtung schenken. Die Intention dahinter ist die Herstellung eines Dialoges zu unterstützen. (Baumann 2011: 35; COMPA 2014)

Das Theater von COMPA ist vor allem Straßentheater. Es bietet Menschen Zugang zum Theater, die sonst damit nicht in Berührung stehen, da COMPA in armen Stadtvierteln tätig ist, in denen die sozialen und familiären Verhältnisse schwierig sind. (Baumann 2011: 34)

Die Theaterstücke sind nur zehn bis fünfzehn Minuten lang, damit die Leute stehen bleiben und sich das ganze Stück ansehen können. Es ist eine Kunst, die gleichzeitig politische und

soziale Problemstellungen aus der Region aufgreift. Dabei geht es darum, die Realität zu zeigen und kritisch zu hinterfragen (Ebd.: 33). Anhand der szenischen Darstellung von erlebter ungleicher Behandlung, Ungerechtigkeit oder Ausbeutung, kann in der Gruppe über das Empfinden der Schauspieler_innen in den unterschiedlichen Rollen und darüber hinaus über die hierin erkennbaren gesellschaftlichen Strukturen gesprochen werden. (Nogales 2013: 36)

Die sozialen Beziehungen sind durch die kolonialen Strukturen der Macht bedingt und gehemmt. COMPA entwickelte Methoden, die diese Machtverhältnisse zu überwinden suchen. Theater- und Körperarbeit, Performance und auch Clowning können dabei helfen untereinander neue Körperbeziehungen und anhand dessen auch neue soziale Beziehungen herzustellen.

3.3. Dekoloniale Perspektiven

Dekoloniale Perspektiven intendieren, die Machtverhältnisse aus der Bevölkerung heraus hin zu demokratischeren Gesellschaften zu verändern. Die Ermöglichung einer Vielfalt von Perspektiven, die sich aus dem Protest gegen die hegemoniale Machtstruktur der Kolonialität/Modernität zusammenschließt, soll diese entkräften. Aus der Beschäftigung mit dekolonialen Theorien und dekolonialen pädagogischen Ansätzen, ergeben sich als Synthese für mich folgende zentrale Ideen, die meiner Meinung nach ein dekoloniales Handeln ausmachen:

Um die Kolonialität der Machtverhältnisse erkennen und damit verändern zu können, ist eine Dekonstruktionsleistung der ihr inhärenten Kategorisierungen und Machtmechanismen erforderlich. Die historische Kontextualisierung zu Beginn des europäischen Kolonialismus in den Amerikas können den Reflexionsprozess über die Herausbildung einer global wirksamen eurozentristischen Machtstruktur unterstützen.

Dekonstruktionsprozesse zielen auf die Bewusstmachung der Machtmuster hinter einer hegemonialen Form von Wissen ab. Dabei geht es darum, erlernte Denkmuster zu ändern, die vom Paradigma der Rationalität/Modernität geprägt sind und dessen gewaltvollen Ausschluss alternativer Wissensformen zu kritisieren. Ausdrücke von Wissen müssen immer nach den Formulierungsbedingungen und ihrem Nutzen hinterfragt werden, um die subjektive Kontextualisierung dieses Wissens zu erkennen. Eine dekoloniale Wissensproduktion kommt aufgrund der Zielperspektive gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen, einer

soziopolitischen Verantwortung nach. Die Schwächung dominanter Wissensstrukturen erfolgt durch Gegenentwürfe zum eurozentrischen Paradigma der Rationalität. Da dieses Paradigma durch die kartesianische Trennung von Körper und Geist bestimmt ist, ist die Wertschätzung und Bedeutung des Körpers hervorzuheben. Weil die Unterdrückung der Kolonialität/Modernität global und überall auf der Welt wirkt, ist es wichtig, anzuerkennen, dass es nicht nur eine Form der Dekolonialisierung geben kann. Die Verschiedenheit subalternisierter Wissensformen bedingt die Verschiedenheit der Dekolonisierungsmöglichkeiten. Die ‚anderen‘ Perspektiven der Subalterne *empowern* sich aus dem Bewusstsein der eigenen Unterdrückung heraus, indem sie gemeinsam Widerstand leisten und Austauschprozesse aufrecht erhalten. Dieser Dialog ist notwendig und tritt gegen die Benachteiligung eigener Perspektiven ein.

Der Rassismus in und hinter der hegemonialen Machtstruktur bedingt, dass Dekolonialisierung antirassistisch ist. Ein flexibles Kulturverständnis ermöglicht, rassialisierte Kategorien als Konstrukte zu erkennen und Austauschprozesse zu ermöglichen, in denen sich Interlokutionspartner_innen nicht festschreiben. Die Imagination einer politischen Gleichheit in interkulturellen Settings, verkennt die Unmöglichkeit zwischenmenschlicher Beziehungen ohne Machtgefälle und läuft Gefahr, hegemoniale Machtverhältnisse diskursiv aufrecht zu erhalten. In interkulturellen Austauschprozessen ist Diversität als ein positiver Grundsatz zu verstehen, durch den die Einzelperspektiven als wertvoll betrachtet und in die Dialoge miteinbezogen werden.

In der gemeinschaftlichen Entwicklung von Handlungsstrategien gegen Unterdrückung zeichnen sich dekoloniale pädagogische Praxen dadurch aus, gemeinsame eigene Forderungen gegen die Kolonialität/Modernität zu formulieren. Diese Formulierung kann in der Entwicklung von Ansätzen bestehen, die Neues entwerfen oder sich auf unterdrückte vorhandene Strukturen besinnen und diese stärken.

4. Die methodische Vorgehensweise

Ich führte vier Interviews mit Praktiker_innen, die in der Antirassismuserbeit in Deutschland tätig sind und ihre Institution in Funktion der pädagogischen Leitung vertreten. Ich entschied mich für diese empirische Vorgehensweise, um eine realistische Einschätzung zu der Umsetzung dekolonialen Denkens in der antirassistischen Bildungsarbeit in Deutschland zu ermöglichen. Dazu wählte ich drei Organisationen aus der Fülle der existierenden Vereine der antirassistischen Bildungsarbeit aus, um eine zu verarbeitende Menge an Daten zu sammeln. Ich entschied mich für cultures Interactive e.V., glocal e.V. und COMPA Berlin e.V. Nachfolgend stelle ich die Vereine kurz vor und erläutere an dieser Stelle auch, warum ich mich für den jeweiligen Verein entschied. Die Intention der Interviewführung bestand darin, von den Praktiker_innen zu erfahren, worin sie aktuelle Anforderungen an die deutsche Antirassismuserbeit sehen. Außerdem wollte ich mit ihnen über die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit sprechen und darüber, auf welche Problematiken sie bei der Umsetzung ihrer Projekte stoßen. Diese Informationen brauchte ich, um einen praxisnahen Eindruck von dem Feld der Antirassismuserbeit zu bekommen, auf das die dekolonialen Vorschläge gedanklich zu übertragen sind. Ich berichtete den Praktiker_innen über meine bis dato gewonnenen Eindrücke, was dekoloniale Methoden für die Bildungsarbeit hier sein könnten und fragte sie nach ihrer Einschätzung, welche Möglichkeiten und welche Schwierigkeiten sie in der pädagogischen Praxis gegen Rassismus für die Einbringung solcher Ansätze sähen. Weiterhin interessierte mich ihre Meinung, inwiefern sie einen Nutzen dekolonialer Perspektiven selbst einschätzen.

Von den insgesamt vier Interviews führte ich zwei mit Vertreter_innen nur einer Institution, da COMPA Berlin e.V. sich als ein ideales Fallbeispiel für meine Forschung herausstellte. Ich wählte den Verein aus, weil er mit dekolonialen Methoden in Deutschland arbeitet. Meine Intention mit ihnen ein Interview zu führen, bestand über die bereits erläuterten Aspekte hinaus darin, mir von ihren Erfahrungen berichten zu lassen. Dabei interessierte mich, inwiefern ihre Methoden aus Bolivien an den deutschen Kontext angepasst werden mussten, ob sie auf viele Interessent_innen treffen, um ihre Projekte realisieren zu können und welche Erfahrungen sie in Deutschland mit dekolonialen Methoden gegen Rassismus gemacht haben.

4.1. Zu den Interviews

Kurzvorstellung der interviewten Vereine

COMPA Berlin e.V.

Der Verein wurde 2012 gegründet. Der Verein in Bolivien wurde bereits in Kapitel 3.2.3 vorgestellt. COMPA Berlin führt Projekte zur Dekolonialisierung in Deutschland durch und bietet zudem Fortbildungen zum Thema an. Mit der Methode der Dekolonialisierung des Körpers machen sie in Deutschland Bildungsarbeit zu verschiedenen Themenfeldern wie Menschenrechten, Identität und Selbstbewusstsein, Demokratie und Geschlechter und Sexualität, bei denen Antirassismus ein wichtiges Querschnittsthema darstellt. Auch in Deutschland nutzen sie Methoden aus Kunst und Theater für ihre pädagogische Arbeit. Außerdem informiert der Berliner Verein über COMPA in Bolivien und unterstützt ihre Arbeit.⁸

cultures interactive e.V.

Eine der Interviewpartner_innen ist Silke Baer, die Geschäftsleiterin von „cultures interactive – Verein zur interkulturellen Bildung und Gewaltprävention e.V.“⁹, die zudem die pädagogische Leitung der Projekte übernimmt. CI ist eine Nicht-Regierungs-Organisation, die 2005 gegründet wurde und ihre Büros in Berlin und Weimar hat. Sie sind

„ein bundesweit und international tätiger Fachträger zu Jugendkulturen in der Prävention von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Rechtsextremismus CI-Mitarbeiter_innen arbeiten an der Konzeption, Durchführung und Evaluation von Modellprojekten. Als interdisziplinäres Team aus unterschiedlichen Jugendkulturfeldern, Sozialarbeit/-Pädagogik, Mediation, Supervision, psychologisch fundierter Gruppenarbeit, Kulturwissenschaften und politischer Bildung geben sie ihre Expertise in der direkten Arbeit mit Jugendlichen, bei Projekttagen und Intensiv-Trainings, bei Fachkräfte-Fortbildungen sowie bei der Erarbeitung von Handlungskonzepten und pädagogischen Materialien, weiter. CI berät national wie international Ministerien, Netzwerke, Kommunen, Institutionen und Verbände, insbesondere der Jugendarbeit und Jugendhilfe. Seit 2015 wird CI im Rahmen der Förderung zur Strukturentwicklung im Bundesprogramm *Demokratie leben!* des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.“¹⁰

8 Die Informationen entnahm ich der Homepage des Vereins <http://compa.blogspot.de>, zuletzt abgerufen am: 09.12.16.

9 Folgend abgekürzt durch „CI“.

10 Die Informationen entnahm ich der Homepage des Vereins <http://cultures-interactive.de>, zuletzt abgerufen am: 09.12.16.

Grundlegend für ihre Arbeit ist der „jugendkulturelle Ansatz“ mit dem der Verein politische, kulturelle und soziale Bildung mit den Interessen von Jugendlichen verbindet. Dabei nutzt CI das politische Moment unterschiedlicher Jugendkulturen wie zum Beispiel bei Hip Hop, Techno, Skateboarding, Punk oder Graffiti. Dieser Zugang ermöglicht es, Jugendliche zu erreichen und für demokratische und menschenrechtsorientierte Haltungen zu gewinnen.

Zu CI stand ich bereits in gutem Kontakt, da ich hier von September bis November 2015 ein Praktikum gemacht hatte. Das hatte den großen Vorteil, das Tätigkeitsfeld des Vereins und auch Silke Baer bereits gut zu kennen und zu wissen, wen ich als Ansprechpartner_in anfragen konnte. Ich wählte den Verein aus, weil ich mir hier eine gute Einschätzung zum Feld der Antirassismuserbeit in Deutschland von Silke Baer versprach. Als Fachträger ist CI nicht nur bei vielen Fachkonferenzen in der Bundesrepublik vertreten und somit sehr gut vernetzt, sondern greift darüber hinaus auf eine langjährige Erfahrung in der Antirassismuserbeit zurück.

glokal e.V.

Auch glokal e.V. existiert bereits seit 2006. Es ist ein Berliner Verein für machtkritische Bildungsarbeit und Beratung, der in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung tätig ist. Mit ihrer Arbeit möchte glokal für globale und innergesellschaftliche Machtverhältnisse sensibilisieren und Menschen dazu befähigen, zu deren Abbau beizutragen. Der Verein verfügt über ein Beratungs-, Bildungs- und Fortbildungsangebot für Organisationen, Initiativen, Multiplikator_innen, Lehrer_innen, Jugendgruppen und Schulklassen.

Der machtkritische Bildungsansatz bestimmt glokals pädagogische Arbeit maßgeblich. Mit den unterschiedlichen Zielgruppen erarbeiten sie das Wirken von globalen und gesellschaftlichen Herrschafts- und Machtverhältnissen. Von der individuellen Ebene der Teilnehmer_innen ausgehend, versucht glokal sowohl auf ideologisch-gesellschaftlicher als auch auf institutioneller Ebene Veränderungen anzuregen, die zum Abbau von Diskriminierungen in der Gesellschaft beitragen. Sie nehmen postkoloniale und rassismuskritische Perspektiven ein und setzen sich mit diesen wissenschaftlich und aktivistisch auseinander:

„Ein elementarer Bestandteil unserer Seminare und Bildungsveranstaltungen sind Nord-Süd-Beziehungen, die in unseren Augen bis heute vor allem von ihrer kolonialen Geschichte und den darauf basierenden asymmetrischen und rassistischen Machtbeziehungen geprägt sind. (...) Es geht uns darum, zur Kritik der eigenen Position

in Deutschland und im globalen Kontext anzuregen und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Zu letzterem zählt für uns u. a., Menschen zu politischem Engagement zu motivieren und konkret in der eigenen Arbeit Strukturen umzugestalten.“¹¹

Ich fragte global nach der Möglichkeit, eine_n Mitarbeiter_in in pädagogischer Leitungsfunktion interviewen zu können, da ich aufgrund ihres Schwerpunktes auf Machtkritik und postkolonialen Ansätzen auf einen spannenden Austausch über die Einschätzung der Relevanz explizit lateinamerikanischer Ansätze für die Bildungsarbeit hoffte. Außerdem vermutete ich, global habe als beratende Organisation in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit ebenso einen guten Überblick über Antirassismuserbeit in Deutschland allgemein.

Zur Interviewmethode

Während der Konzipierung der Interviews entschied ich mich für Leitfaden gestützte und somit halbstrukturierte Interviews, um eine Interviewform zu generieren, die sowohl seitens der Befragten als auch von mir als Interviewerin strukturiert wird. Mit dieser Methode intendierte ich das Aufkommen bestimmter Themenbereiche zu gewährleisten und das narrative Potential der Ausführungen der Befragten zu nutzen (Marotzki 2012: 33). Ich bereitete gemäß den Interviewpartner_innen verschiedene Fragen vor, da ich unterschiedliche Informationsstände zu den verschiedenen Institutionen hatte. Zudem kam wie zuvor beschrieben bei COMPA als Fallbeispiel eine zusätzliche Interessenlage auf, sodass sich hier weitere Fragen ergaben. Dennoch bereitete ich jeweils maximal zehn Fragen vor, eine Anzahl, die ein freies Erzählen der Befragten noch ermöglichen und Raum für Nachfragen meinerseits lassen sollte. Um den Redefluss der Befragten anzuregen, begann ich alle Interviews mit dem Einstieg einer Frage zu den Aufgaben der Person in der jeweiligen Institution und ihrem beruflichen Werdegang.

Dies sollte den Interviewten gleichzeitig verdeutlichen, dass ich sie in ihrer Funktion als Vertreter_innen ihrer Institution und ihrer Position als pädagogische Leitung als Expert_innen befragte. Meuser und Nagel erläutern:

„Von Interesse sind Expert_innen als Funktionsträger_innen innerhalb eines organisatorischen oder institutionellen Kontexte Die damit verknüpften Zuständigkeiten, Aufgaben, Tätigkeiten und die aus diesen gewonnenen exklusiven Erfahrungen und Wissensbestände sind die Gegenstände des ExpertInneninterview Expert_inneninterviews

¹¹ Die Informationen entnahm ich der Homepage des Vereins <http://www.glokal.org>, zuletzt abgerufen am: 09.12.16.

beziehen sich mithin auf klar definierte Wirklichkeitsausschnitte, darüber hinausgehende Erfahrungen, vor allem solcher privater Art, bleiben ausgespart.“ (Meuser et al. 1991: 444)

Zu den Interviewsituationen

Es ergaben sich bei der Durchführung der Interviews jeweils unterschiedliche Setting. Mit COMPA Berlin e.V. hatte ich zunächst mit Mauricio Pereyra, dem neuen Vorstandsmitglied des Vereins, ein Interview, das wir am 29.07.16 in meiner Wohnung durchführten. Da ich das Angebot hatte im Falle von Nachfragen, auch mit Coral Salazar Torres sprechen zu können, nutzte ich diese Möglichkeit gerne. Coral arbeitet schon seit der Gründung bei COMPA Berlin und greift daher auf viel Erfahrung in der Umsetzung von COMPAs Methoden in Deutschland zurück. Mit ihr sprach ich wegen ihres derzeitigen Aufenthaltes in Bolivien über Skype. Das Interview war am 30.10.16 auf Spanisch. Timo Kiesel von glocal ermöglichte es mir, mit ihm ein telefonisches Interview am 14.09.16 führen zu können. Mit Silke Baer von CI traf ich mich am 08.11.16 in einem Café.¹²

4.2. Zum Analyseverfahren

Die Interviews nahm ich mit einem Diktiergerät auf, um sie im Anschluss transkribieren und analysieren zu können. Die Transkription der Interviews erfolgte detailliert inklusive der Verschriftlichung von Lachen und längeren Pausen. Ich transkribierte die Interviews nahezu vollständig, lediglich Gesprächsbeiträge, die definitiv irrelevant für die Analyse erschienen, ließ ich aus und habe dies entsprechend vermerkt (siehe Anhang). Für die Verarbeitung der Informationen aus den Expert_inneninterviews sah ich es nicht notwendig, die extrasprachlichen Aspekte in den Formulierungen zu analysieren und verschriftlichte daher nicht die Intonierung. Jedoch transkribierte ich die Aussagen der Befragten wörtlich, um hier detaillierte Analysen vornehmen zu können.

Die Auswertung der Interviews erfolgte in Anlehnung an die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2004).

Gemäß den Anforderungen an die empirische Vorgehensweise wie ich sie in der Zielsetzung beschrieb, formulierte ich zunächst offene Kategorien. Im Interviewmaterial markierte ich anschließend relevante Informationen und ordnete die entsprechenden Textstellen den zuvor erdachten Kategorien zu. Wenn diese nicht zutreffend waren, passte ich entweder die

¹² Eine Übersicht zu den geführten Interviews befindet sich im Anhang.

Formulierung der Kategorien an oder erweiterte das Kategoriensystem um neue Kategorien. Die Entnahme der Informationen ging mit einem Prozess der Interpretation einher, in dem ich die Aussagen deutete und paraphrasierte. Ich entnahm den Interviews ebenso wörtliche Zitate, wobei ich dem Wortlaut der Aussagen sehr wohl folgte, sie jedoch gemäß der Schriftsprache anglich, um den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen. (Gläser et al 2004: 192-199)

5. Analyse

5.1. An- und Herausforderungen der Antirassismusbildung

Grundvoraussetzungen für eine Antirassismusbildung nach einem „breiten“ Rassismusbegriff ist die Thematisierung dessen, was Rassismus ist, wo und wie er wirkt und welche Wege dagegen eingeschlagen werden können. Das Ziel der Bildungsarbeit besteht darin, lokale Veränderungsprozesse anzustoßen, um hier gesellschaftliche Kräfteverhältnisse verschieben und Rassismus abschwächen zu können. Dafür müssen Teilnehmer_innen von Antirassismusmaßnahmen Rassismus auch in seiner „gewöhnlichen, alltäglichen und unmerklichen, das Leben strukturierenden, mithin politischen Dimension begreifen“ lernen. Diese Auseinandersetzung benötigt „kreative, reflexive und offene Prozesse“, die nicht auf rassistische Denkformen zurückgreifen, sondern sich macht- und selbstreflexiv gestalten. (Linnemann et al. 2013: 11f)

Die einleitenden Worte, die nach Linnemann et al. als Leistungsanforderung an die Antirassismusbildung richtungsweisend sein sollen, meinen, ein Bildungsprozess könne

„darin seinen Anfang oder seine Fortsetzung finden, ein Bewusstsein über die eigene Position innerhalb von rassistischen Strukturen zu gewinnen und so eine Sprache für die eigenen Erfahrungen zu entwickeln.“ (Ebd.: 11)

Damit soll Antirassismusbildung sowohl bei rassistisch diskriminierten Personen als auch bei Privilegierten ein Bewusstsein über ihre jeweilige gesellschaftliche Positionierung im Zusammenhang mit Rassismus erreichen. Diese Aussage von Linnemann et al. beschreibt meiner Meinung nach den Konsens und das Hauptaugenmerk der Fachliteratur zu rassismuskritischen Perspektiven. Der Reflexionsprozess und die Dekonstruktion der rassistischen Machtverhältnisse und ihrer Kategorien wird als sehr wichtig angesehen. Allerdings liegt die Aufgabe der Bildungsarbeit dann vor allem in einem Anstoß von Denkprozessen, die nicht automatisch die Entwicklung von Handlungsstrategien gegen Rassismus miteinbezieht.

Elverich et al. problematisieren, dass sich in der antirassistischen Bildungsarbeit auch heute noch mehrheitlich Konzepte durchsetzen, die die gesellschaftlichen Verhältnisse von Rassismus ausblenden. (Elverich et al. 2006: 12) „Klassische Antirassismusbildung dreht sich immer um die anderen“, meint auch mein Interviewpartner Kiesel von lokal e.V. Sie wolle den Rassismus der „anderen“ und „deren Rechtsextremismus“ bekämpfen. (Kiesel, 14.09.16)

Selbst in „rassismuskritischen“ Ansätzen dominieren laut Linnemann et al. Debatten, die „nach wie vor eine Auseinandersetzung mit rassistischen Verhältnissen in der Zuspitzung auf sogenannten rechtsextremen und dadurch immer als außergewöhnlich Rassismus verstehen.“ (Linnemann et al. 2013: 10)

Weil Rassismus als konstitutiver Teil unserer Gesellschaft ignoriert wird, sehe ich hier einen Zusammenhang damit, dass es sich bei Antirassismuserbeit bislang vor allem um ein *weiß* dominiertes Feld handelt, das meist von der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft geprägt ist. Es gibt nur wenige Angebote, die die Perspektive von von Rassismus Betroffenen fokussieren. (Yiğit et al. 2006: 167) Diskurse der kritischen Weißseinsforschung werden bislang laut Elverich et al. zudem vorwiegend akademisch geführt und finden noch nicht genügend Anschlussstellen in der antirassistischen Praxis (Elverich et al. 2006: 20).

Wenn es bei den Bildungsangeboten jedoch lediglich um die Sensibilisierung von Menschen ohne Rassismuserfahrungen geht, die den Perspektivenwechsel und die Empathiefähigkeit fördern, die eigene Verantwortung und Eingebundenheit in Machtstrukturen aber ignorieren, kann dies zur Stabilisierung von Marginalisierungsprozessen beitragen (Rosenstreich 2006: 200–201).

Unabdingbarer Bestandteil einer Bildungsarbeit, die Rassismus entgegen wirken kann, muss aus Sicht von Kiesel daher die persönliche Auseinandersetzung mit der eigenen Verstrickung in rassistischen Machtstrukturen sein. Dies beinhaltet aus *weißer*, reicher Perspektive zum einen sich der eigenen Positionierung und Privilegien bewusst zu werden und zum anderen übernommene und internalisierte Konzepte (wie z.B. ‚Kultur‘ oder ‚Entwicklung‘) zu hinterfragen und ihren historischen Kontext zu verstehen. (Kiesel, 14.09.16)

Für eine historische Kontextualisierung von Rassismus sieht Kiesel eine Auseinandersetzung mit dem Beginn der Kolonialgeschichte Europas als wichtig an:

„Da kommen wir auch zu den dekolonialen Perspektiven. Nicht nur die Geschichte des Nationalsozialismus und die Kolonialzeit sind bedeutend, sondern bereits die letzten 500 Jahre als gesamte europäische Expansionspolitik. Die Genozide prägten unsere Haltungen, Selbstbilder und Weltbilder.“

Klassische Antirassismuserbeit halte sich oft an den Status Quo und bearbeite historische Kontexte lediglich bis zum Nationalsozialismus. Aus Sicht von glocal ist es jedoch notwendig, den Bogen weiter zu schlagen. (Ebd.)

Die historische Kontinuität bei der Thematisierung von Rassismus als Gegenstand

herauszuarbeiten dient dazu, die Anpassungsfähigkeit von Rassismus aufzuweisen. Linnemann et al. fügen hinzu, dass auch lokale Rassismen im eigenen Stadtviertel und ausgrenzende Gesetzgebungen Belege seien, um Rassismus als Ursache vielfältiger gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse verständlich zu machen. (Linnemann et al. 2013: 12–13)

Für den Anstoß von Dekonstruktionsprozessen heben Linnemann et al. die Bedeutung einer Problematisierung der binären Logik von Rassismus hervor, die in Deutschland zwischen einem ‚natio-ethno-kulturellen Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ unterscheidet. Zwei Punkte seien hierfür von essentieller Wichtigkeit: Zum einen die politische Realität der Ungleichheit zwischen Schwarzen und *weißen* Menschen anzuerkennen und für die Rechte von Schwarzen Menschen einzutreten und zum anderen die binären Kategorien zu dekonstruieren. Das bedeutet Normen zu hinterfragen, ausgeschlossene Positionen sichtbar zu machen und die Vielseitigkeit von Identitäten aufzuzeigen (Ebd.: 11). Hierin äußert sich jedoch der Widerspruch in den Anforderungen an die antirassistische Bildungsarbeit auf der einen Seite Schwarzen Menschen mehr Teilhabe zuzusprechen und auf der anderen Seite die binäre Logik der Kategorien abbauen zu wollen. Damit steht sie immer in einem Spannungsverhältnis, da das Vorhaben symbolische und materielle Verhältnisse umzuverteilen, mit einer Bestätigung der oppositionellen Logik einhergeht und sie verstärkt. Dieser Widerspruch bildet den Rahmen von Antirassismusbildung. (Ebd.: 11–12)

Gerade vor dem Hintergrund, dass Antirassismus noch immer ein *weiß* dominiertes Feld ist, ist es aus rassismuskritischer Perspektive sehr wichtig, Schwarze Perspektiven und Schwarze Rassismuskritik einzubeziehen und in den Fokus zu rücken, „um Schwarzen positive Wissensbezüge und für *Weiß*e alternative Wissensbestände zugänglich zu machen.“ (Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2013: 8) *Weiß*e Deutsche haben bei der Thematisierung von Rassismus selten Kenntnisse über die widerständigen Perspektiven von Schwarzen Menschen aus dem globalen Süden oder zum Beispiel alternative Vorstellungen zum Konzept von ‚Entwicklung‘. glocal legen daher in ihren Workshops immer auch einen Fokus auf widerständige Perspektiven von Schwarzen Menschen. Gerade in *weißen* Gruppen sei dies wichtig, weil hier große Leerstellen liegen. Teilnehmer_innen seien häufig schockiert, keinen der Autor_innen der widerständigen Perspektiven zu kennen. Dabei arbeiten glocal mit historischen Ereignissen, die in anderen Kontexten ganz zentrale Stellenwerte haben wie z.B. mit der haitianischen Revolution. (Kiesel, 14.09.16)

Eine große Herausforderung in der Umsetzung der Projekte liegt Kiesel zufolge in dem Umgang mit den Abwehrmechanismen der Teilnehmer_innen, sich auf die Beschäftigung mit der eigenen Involvierung im rassistischen System einzulassen. Die Workshops bei glocal gehen wenn möglich immer mindestens zwei Tage lang, damit die Teilnehmer_innen Zeit haben, um sich auf die rassismuskritische Perspektive einzulassen und damit sich Pausen ergeben, die die Teilnehmer_innen zur Selbstreflexion brauchen. (Ebd.) Besonders schwierig sei die Arbeit mit Gruppen, bei denen einen Großteil der Teilnehmer_innen nicht freiwillig an der Maßnahme teilnehmen und die von ihren Arbeitgeber_innen gezwungen werden, die Seminare von glocal zu besuchen. Zu den offen ausgeschriebenen Workshops kämen zwar auch Leute, die letztlich Schwierigkeiten mit dem Ansatz haben, aber trotzdem bringen sie erst einmal ein Grundinteresse mit. Bei den geschlossenen Gruppen geht jedoch die Initiative glocal aufzusuchen häufig von einzelnen Mitarbeitenden aus, die sich hier Überzeugungshilfe erhoffen, um ihre eigene Perspektive im Team zu verbreiten. Das Thema beinhaltet stets mit Abwehrmechanismen umzugehen, weshalb diese Form der Bildungsarbeit den guten Willen der Teilnehmer_innen erfordert. Ist dieser nicht vorhanden, stört das den Prozess der Gruppe enorm. Diese Teilnehmer_innen seien oft nicht dazu bereit, sich mit der eigenen Involvierung in rassistische Machtstrukturen auseinanderzusetzen. „Dass der internalisierte Rassismus eine große Rolle spielt, auch im Arbeitskontext, sehen viele nicht.“ (Ebd.)

Der häufig starke Widerstand und die Weigerung der Teilnehmer_innen sich mit sich selbst und ihrer eigenen Positionierung zu Rassismus auseinanderzusetzen, ist unter anderem in dem in Deutschland prävalenten „engen Rassismusverständnis“ begründet. Dies zieht zum Teil die schwierige Ausgangssituation nach sich, dass Teilnehmende mit der Erwartungshaltung in Seminare kommen, hier über die regionalen Nazistrukturen aufgeklärt zu werden (Linnemann 2013:11-12). Lernprozesse zu Rassismus sind jedoch immer schwierige Auseinandersetzungen, bei denen die Einzelperson gegen erlernte Handlungs- und Denkmuster ankämpfen und diese zu überwinden lernen muss. Für *weiße* Teilnehmer_innen ist es unangenehm, wenn die eigene privilegierte Position in einem historisch entstandenen System von Ungleichheit steht. Privilegiert Positionierte können oftmals aufgrund der moralischen Verurteilung von Rassist_innen, sich ihre eigene Verstrickung in ein rassistisches System nicht eingestehen. Es ist leichter den Rassismus der „Nazis“ zu verurteilen, als die eigene Mitschuld an der Ausgrenzung von Personengruppen anzuerkennen, die der Erhaltung eigener Privilegien dient. Dies macht es auch schwierig, die historische Kontinuität von

Rassismus, wie durch die Thematisierung der Kolonialgeschichte Deutschlands und Europas, zu vermitteln. Die *weißen* Teilnehmer_innen müssen dabei den Rassismus als Teil ihrer eigenen kulturellen Prägung und Lebensgeschichte begreifen lernen, auch dies ruft Widerstände hervor. Verhalten, das „Rassismus in seiner komplexen und spezifischen Wirkung bagatellisiert, relativiert oder ablehnt“ trägt dazu bei, Privilegien zu wahren, auch wenn es sich dabei um womöglich unbewusste Prozesse handelt. (Ebd.: 12) Für Schwarze kann die Auseinandersetzung mit Rassismus schmerzvolle Erfahrungen wachrufen und Frustration auslösen, wenn die eigene gesellschaftliche Position als „schlechte“ benachteiligte Position markiert wird. Auch hier sei die Leugnung von rassistischer Diskriminierung üblich, weil das eigene Ansehen nicht geschädigt werden soll. (Ebd.: 11) Die Befassung mit Rassismus in der bildungspolitischen Arbeit birgt somit immer ein hohes Verletzungspotential. Kränkungen, Missverständnisse, Verwirrung und Gefühle der Ausweglosigkeit können auftreten (Ebd.: 11).

Antirassismusbildung kann Rassismus fokussieren, aber muss die Verschränkungen anderer Kategorien mitdenken und einbeziehen. Eine weitere wichtige Anforderungsebene in der antirassistischen Bildungsarbeit liegt daher darin, eine intersektionale Perspektive einzunehmen und die Zusammenhänge von Machtverhältnissen untereinander zu reflektieren. Dabei gäbe es in Deutschland laut Kiesel seitens der Teilnehmer_innen bereits häufig eine Anerkennung für die Verschränkung mancher Dimensionen, beispielsweise Zusammenhänge rassistischer und sexistischer Diskriminierung. Andere Verschränkungen (wie Rassismus und Klassismus in etwa) würden allerdings häufig nicht gesehen werden. (Kiesel, 14.09.16)

glokal selbst legt dennoch einen Schwerpunkt auf Rassismus (wenn auch nicht losgelöst von anderen Diskriminierungsverhältnissen), da rassistische Diskriminierung damals wie heute allgegenwärtig und in besonderem Maße gewalttätig ist. Rassistische Diskriminierung ist zudem eine fokussiert zu bearbeitende Dimension für glokal, da sie sehr viel mit Organisationen arbeiten, die im globalen Kontext agieren. (Ebd.)

Rassismus ist so fest im Denken verankert, dass auch wenn rassistische Machtverhältnisse und ihre Kategorien als solche anerkannt und ein Dekonstruktionsprozess eingeleitet ist, dies nicht notwendigerweise dazu führt, dass rassistische Verhaltensmuster gebrochen werden. In Antirassismus-Workshops und -Trainings liegt laut Kiesel der Fokus häufig darauf, die problematischen Machtgefüge zu identifizieren und aufzuführen. glokal sehen jedoch eine

Leerstelle in der Beratung und Begleitung von Personen und Organisationen, die Veränderungsprozesse ernst nehmen. (Ebd.) Aus diesem Grund entwickelten sie Beratungsansätze aus einer „wertschätzenden“ und zugleich „kritischen externen Perspektive“, um die Prozesse in der Entwicklung rassismuskritischer Handlungen und Haltungen zu begleiten. Denn wie Kiesel betont, braucht es nach dem Anstoßen von rassismuskritischen Denkprozessen weiterhin Unterstützung:

„Auch wenn Personen die Entscheidung bereits getroffen haben, den eigenen Rassismus zu reflektieren und etwas dagegen unternehmen wollen, ist er so tief in der Arbeit, in dem Denken, in dem Körper und so weiter drin, das braucht eine Begleitung, auch wenn man sich ernsthaft vornimmt das zu verändern.“ (Ebd.)

glokal haben deswegen ihre eigene Arbeitsweise in den letzten Jahren weiterentwickelt. Zu Beginn lag ihr Schwerpunkt auf der Aufdeckung und Dekonstruktion von Rassismus. „Postkoloniale Perspektiven bieten einfach viele Analysewerkzeuge für Dekonstruktion“, so Kiesel. Heute arbeiten sie immer mehr in Richtung Prozessbegleitung und wollen Unterstützung geben, bei der Suche nach Lösungen. glokal entwickelte diese Vorgehensweise aus der Praxis und aus dem Erkennen einer Leerstelle in Deutschland zu diesem Thema. (Ebd.)

Auch Baer von cultures interactive e.V. erwähnt eine fehlende Prozessbegleitung zu den Herausforderungen, ihre Bildungsarbeit wirksam umzusetzen. Was Antirassismustrainings leisten können, sei, zunächst einmal Denkanstöße zu geben und Reflexionsprozesse zu initiieren. Diese Prozesse nachhaltig aufrecht zu erhalten ist aber schwierig. Baer spricht von problematischen Bedingungen in der offenen Jugendarbeit. Die gesellschaftliche Herabwürdigung der Jugend- und Sozialarbeiter_innen, die wenig Anerkennung bekommen und schlecht bezahlt werden, hat zur Folge, dass sich diese nicht ausreichend um die Jugendlichen kümmern können. Dann bleibt eine Begleitung der Denkanstöße, die cultures interactive leisten kann, aus:

„In dem Moment, in dem ich keine gut funktionierende Regelstruktur nebenher habe, die die Basis liefert und die Ansätze, die wir anstoßen, im Alltag nachverfolgt und mitträgt, ist es total schwer Effekte zu erzielen.“ (Baer, 08.11.16)

Antirassistische Ansätze gesellschaftlich so umzusetzen, dass sie eine Veränderung von Verhaltensweisen und Strukturen bedingen, ist problematisch. Baer kritisiert die Defizitorientierung und Handlungsunfähigkeiten, die der Versuch rassistische Kategorien nicht zu reproduzieren, in der Antirassismuarbeit auslöst. Sie haben zur Folge, dass Personen

sich nicht trauen, ihre Gedanken offen laut zu formulieren: „Ich finde da sind auch intern Machtstrukturen und im Grunde wird permanent gelabelt und stigmatisiert, eben genau auf der Grundlage, die sie eigentlich kritisieren wollen.“

„Diese Arbeit rein auf der kognitiven Ebene ist auch oft sehr un kreativ und un lustig. Du kannst Vorurteile nicht kognitiv lösen. Also wenn man es ernst nimmt! Denn ich kann Rassismus nicht kognitiv lösen. Ich kann das nur durch viel Spaß miteinander und Erfahrung miteinander lösen, glaube ich.“ (Ebd.)

Ein Fokus auf die gesellschaftlichen Positionierungen von Personen kann dazu führen, das der ganze Umgang miteinander „viel von *darf man, darf man nicht* geprägt“ ist, anstatt dass Menschen ihr Zusammenleben verhandeln und aushandeln. (Ebd.) Gefühle von Handlungsunfähigkeit hervorzurufen sollte Antirassismusbearbeitung unbedingt vermeiden, auch wenn die Dekonstruktion binärer Kategorien dennoch thematisiert und problematisiert werden muss, um Rassismus als eine in die Gesellschaft und das eigene Denken eingeschriebene Struktur zu verstehen.

Ein großes Problem der Antirassismusbearbeitung nach „breitem“ Rassismusverständnis liege in der Abgehobenheit der Diskurse, in denen sich dieser bildungspolitische Fachkreis bewegt: „Das ist wie ein Zirkel für sich.“ Das Verharren auf Begrifflichkeiten sei nicht tauglich für die Gesamtgesellschaft und hänge bestimmte Bevölkerungsgruppen damit ab. „Hier müssen andere Wege gegangen werden“, meint Baer. Es erfordere viel Sensibilität und eine feine Sprache gegenüber Personen, die sich mit diesen Diskursen nicht befasst haben und die daher mit den aus dem Diskurs hervorgegangenen Begrifflichkeiten nicht vertraut sind. So sei es beispielsweise sehr schwierig mit Lehrer_innen und Schulleitungen im Anschluss von antirassistischen Schulprojekten eine Sprache zu finden, um den Rassismus der Schüler_innen zu problematisieren, da Lehrer_innen bei Nennung des Begriffs Rassismus schnell eine Abwehrhaltung einnehmen und ihre Schüler_innen verteidigen. Der Begriff impliziert für sie, CI würde die Schüler_innen als „Nazis“ labeln. (Ebd.)

„Und da muss man sich schon ein bisschen angucken, bewege ich mich da eigentlich gerade in meinem eigenen Diskurs und Bezugsrahmen? Und wen will ich eigentlich unterstützen, wem helfen oder mit wem will ich auf jeden Fall im Gespräch bleiben?“ (Ebd.)

Baers Erläuterungen zeigen eine Problematik von Antirassismusbearbeitung auf, aus der sich die Notwendigkeit ergibt, das vorhandene Wissen aus Fachkreisen rassismuskritischer Perspektiven in die Gesellschaft zu überführen, um wirkliche Veränderungen zu ermöglichen.

Eine Anforderung, die Baer an die Rassismusbearbeitung formuliert, ist, immer flexibel auf die Bedürfnisse der Teilnehmer_innen der Workshops einzugehen. CI nennt dies den „lebensorientierten Ansatz“, der eine Themenbearbeitung ausgehend von der Lebenswelt und dem Wissensstand der Teilnehmer_innen bedeutet. Dabei geht es darum, zuzuhören, offene Diskussionen zu führen und an bestimmten Stellen Haltungen zu markieren. Denn gegen Rassismus helfen „keine vorgefertigten aufklärungsdidaktischen Materialien“ (Ebd.). Auch Elverich et al. warnen vor einer Didaktik, die die Thematisierung von Rassismus nicht an die Zielgruppe anpasst. Aus ihren Beobachtungen in der Praxis der Bildungsarbeit kritisieren die Autor_innen Praktiker_innen, die den Anleitungen von Übungen und Methoden exakt folgen, ohne die gegebene Situation einzubeziehen. Sobald Probleme oder Grenzen in der Arbeit auftauchen, beginne die Suche nach neuen Methoden, jedoch stecke die Lösung nach Elverich et al. vielmehr in einer tiefgreifenden Auseinandersetzung mit Rassismus, um ihn in seiner Vielfältigkeit aufspüren, analysieren und bekämpfen zu können. (Elverich 2006: 28) Die Methoden müssen immer an die jeweilige Situation und gemäß der Bedürfnisse und Kenntnisse der Teilnehmenden angepasst werden.

Ein Problem, das sowohl alle Interviewpartner_innen erwähnen, als auch in der Literatur kritisiert wird, ist die unsichere Finanzierung von Antirassismusbearbeitung. „Eine ganz eigene Problemstellung ist die Förderlogik von der Arbeit, die wir machen, und das dürfte die meisten anderen Träger auch treffen“, meint Baer. Es sei sehr schwierig, eine Finanzierung der Arbeit sicherzustellen und bewährte entwickelte Methoden kontinuierlich umsetzen zu können. CI hat jahrelange Übung in der Antragstellung für die Finanzierung über EU-Mittel, Bundesmittel und Ländermittel, dennoch sei es nicht immer leicht, Mitarbeiter_innen aufgrund der unsicheren Finanzlage der Vereine zu halten. Die Finanzierung von temporären Projekten bringe mit sich, dass die freien Teamer_innen, die CI in ihrer Arbeit unterstützen, Festanstellungen annehmen und dann nicht mehr für CI tätig sind. (Ebd.)

Die stetige Finanzierung der Vereinsarbeit zu garantieren, ist auch für glocal ein Faktor, der sie in ihrer Arbeit herausfordert. Passende Förderlinien zu finden sei ein „verhältnismäßig prekäres Feld für Leute, die explizit machtkritisch arbeiten“, kommentiert Kiesel. Es gibt zahlreiche Förderlinien, die politisch unterschiedliche Zielrichtungen verfolgen. Bei den Förderlinien im antirassistischen Bereich fließt der Großteil der Gelder in die Rechtsextremismusprävention. (Kiesel, 14.09.16) Dies problematisieren ebenso Linnemann et al. Auch wenn Rassismus nach einem „breiten“ Rassismusverständnis zum Teil im

zivilgesellschaftlichen und akademischen Kontext diskutiert wird, um gewöhnliche Gesellschaftsverhältnisse zu beschreiben, beziehen sich die politischen Forderungen für die antirassistische Bildungsarbeit auf einen extremistisch geprägten Rassismusbegriff. Dies bestimmt die Förderpraxis der Landes- und Bundesprogramme. So wurden etwa die Programme „Vielfalt tut gut“ oder „Kompetent für Demokratie“ von der Bundesregierung in allgemeine Projekte gegen Extremismus umgewandelt. (Linnemann et al. 2013: 11)

„Projekte und Initiativen, die für ihre Arbeit staatliche Unterstützung in Anspruch nehmen möchten, sind gehalten, Rassismus und Antisemitismus als extremistische Erscheinungen und somit als Randphänomene zu beschreiben.“ (Ebd.)

5.2. Dekoloniale Praxis nach COMPA Berlin e.V.

Bei der Etablierung von COMPA Berlin ging es darum, eine „Brücke“ zwischen Bolivien und Deutschland zu bauen und die positiven Dekolonialisierungserfahrungen sowie die Erfahrungen sozialer Transformationen nach Deutschland zu bringen. (Salazar Torres, 30.10.16) COMPA ging davon aus, in Deutschland die dekolonialen Methoden sinnvoll anwenden zu können, weil das Machtsystem, das in der Kolonialzeit erschaffen wurde, auch Grundelement der Globalisierung ist. „Dies betrifft nicht nur die Länder des globalen Südens¹³, sondern uns alle.“ (Pereyra, 29.07.16) Menschen in Deutschland brauchen aus der Perspektive von COMPA Unterstützung darin, ihr Gespür für die Gemeinschaft wiederzufinden, da sie davon ausgehen, dass im Kollektiv der einzige Weg liegt, hegemoniale Machtstrukturen verändern zu können. Deutschland muss in dem Sinne dekolonialisiert werden, dass die sozialen Ausschlussmechanismen und Vorurteile gegenüber ‚anderen‘ ebenso kolonial geprägt und in die Körper eingeschrieben sind.

„Any one of us is subjected to this framework, and we have to recognise that a real change can only be achieved by changing the colonial relationships globally.“ (COMPA 2016: 136)

Die Menschen im globalen Norden brauchen aus COMPAs Perspektive zudem Unterstützung darin, ihre Sucht nach Konsum zu überwinden und dadurch ihren Blick für Alternativen schärfen zu können. Das Leistungsprinzip der Gesellschaft in Verbindung mit dem starken Individualismus machen deutsche Körper befangen, indem diese zum Beispiel die Schuld für

13 „Mit dem Begriff *Globaler Süden* wird eine im globalen System benachteiligte gesellschaftliche, politische und ökonomische Position beschrieben. *Globaler Norden* hingegen bestimmt eine mit Vorteilen bedachte, privilegierte Position. Die Einteilung verweist auf die unterschiedliche Erfahrung mit Kolonialismus und Ausbeutung, einmal als Profitierende und einmal als Ausgebeutete.“ (glokal e.V. : 11)

Niederlagen bei sich suchen (Ebd.: 136). Auch in anderen kulturellen Kontexten sind Individuen viel Druck ausgesetzt und sollen Rollenbildern oder Schönheitsidealen entsprechen, die die große Mehrheit der Menschen in ihrer eigenen Identität verunsichern.

„Das Schönheitsideal in Bolivien ist es blond zu sein, blaue Augen zu haben, groß und *weiß* zu sein. Wenn du nicht in diese Form passt, bist du hässlich. In Europa haben sie das gleiche Schönheitsideal. Und obwohl hier so viele Leute blond, groß und *weiß* sind, finden sie sich trotzdem hässlich. Identitätsprobleme sind ein gemeinsamer Punkt“.
(Pereyra, 29.07.16)

Der starke Individualismus lässt die Menschen alternative, demokratischere und gerechtere Lebensweisen nicht erkennen. Über die Körperarbeit will COMPA versuchen, das Denken umzulenken und Kreativität und Selbstvertrauen einzuüben, damit andere Lebensperspektiven sichtbar werden. Kollektivität einzuüben hält Salazar in Torres in Deutschland für eine Notwendigkeit: „El individualismo allá en Alemania es aplastante.“ (Salazar Torres, 30.10.16)

„Die wollten die Arbeit, die sie in Bolivien machen, so wie sie ist, hier einsetzen. Natürlich geht das nicht“, beichtete Pereyra über den Beginn von COMPA in Berlin. (Pereyra, 29.07.16) Schnell stellte sich heraus, dass in Deutschland die Methoden anders wirken als in Bolivien. Denn die Teilnehmer_innen gestalten die Maßnahmen bei COMPA maßgeblich mit. Daher ist der Dekolonialisierungsprozess immer unterschiedlich und wird der Zielgruppe entsprechend methodisch angepasst. (Salazar Torres, 30.10.16)

Der Grundsatz die Körperarbeit und die Arbeit mit künstlerischen kreativen Mitteln pädagogisch zu nutzen, bestimmt COMPAs Arbeitsweise jedoch auch in Deutschland. Pereyra betont wiederholt, ihre Workshops seien immer Laboratorien, weil es hierbei um einen Prozess gehe, in dem sich die Teilnehmer_innen für sich und in der Gruppe ausprobieren sollen. COMPA fördert gemeinsame kreative Tätigkeiten. Die Körperarbeit im Theater, kann eine Unterstützung darin sein, sich selbst zu finden und hat eine bedeutende psychologische Ebene. (Pereyra, 29.07.16)

In der Auseinandersetzung mit dem Körper sieht COMPA eine große Unterstützung für Deutsche, erlernte Selbst- und Fremdverständnisse zu dekonstruieren. Dies ist von Nutzen, um eigene Identitätskonflikte ebenso wie Vorurteile gegenüber anderen abzubauen. (Ebd.) Die Dekolonialisierung des Körpers soll die Menschen heilen und kann als „Hilfestellung zur Selbsthilfe“ bezeichnet werden. „Wir versuchen Zugänge zu schaffen, damit die Menschen sich selbst kurieren können (...), damit sie sich selbst wiederfinden und lernen können.“ (Ebd.)

Der Druck auf die Einzelperson ist in Deutschland sehr hoch, da das Prinzip der Leistungsgesellschaft dem Individuum sehr viel Eigenverantwortung zuweist. Pereyra kritisiert, dass Pausen zum Durchatmen da nicht eingeplant sind und die Menschen unter den Anforderungen leiden. (Ebd.)

Die Förderung der Gemeinschaft ist eine wichtige Zielsetzung der Arbeit von COMPA Berlin. Die Menschen müssen zunächst lernen, mit sich selbst zufrieden zu sein, um sich gemeinschaftlich einbringen zu können: „Es geht darum, sich selbst inklusive aller Fehler anzuerkennen.“ (Ebd.) Denn aus dieser Perspektive fällt es leichter, sich im Kollektiv wohl zu fühlen, weil dies viel mit der Akzeptanz der eigenen Person und des eigenen Körpers zu tun hat und damit, sich mit dem Körper anderer Personen verbunden zu fühlen. Die Körper haben Angst vor Kollektivität, weil sie für sich immer erfolgreich sein müssen. Für deutsch sozialisierte Menschen ist es daher laut Pereyra wichtig, bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Identität zu beginnen und erst im Anschluss sei es möglich, zu versuchen, im Kollektiv zu arbeiten oder das Selbst auf die Gesellschaft zu übertragen. (Ebd.) Salazar Torres meint, dass es Deutschen sehr viel schwerer fiele als Bolivianer_innen, sich als Teil eines Kollektivs zu verstehen und dementsprechend zu denken und zu handeln. Dies sei besonders beim Austauschprojekt „Stadt der Zukunft“ zwischen bolivianischen und deutschen Jugendlichen aufgefallen. Die Bolivianer_innen konnten den Deutschen sehr viel bezüglich einer kollektiven Zusammenarbeit beibringen. Sie wachsen in Bolivien mit einem anderen Gemeinschaftsgefühl innerhalb ihrer Gemeinden auf als Deutsche. (Salazar Torres, 30.10.16)

Deutschen fällt es auch wesentlich schwerer, der Aufforderung „nur zu fühlen und nicht zu denken“ nachzukommen. Dies ist ein klassischer Einstieg bei COMPAS Workshops, in denen sie mit der „Dekolonialisierung des Körpers“ arbeiten. Salazar Torres sieht die Schwierigkeit Deutscher sich darauf einzulassen, in der Prägung ihrer Erziehung begründet, stetig kognitiv arbeiten zu müssen: „En Alemania todo el tiempo todo es pensando, pensando, pensando.“ (Ebd.)

Auch aus Pereyras Erfahrung geht hervor, dass in Deutschland viele Menschen Schwierigkeiten haben, sich auf die Arbeit mit ihrem Körper einzulassen. Meist könne er in Gruppen zwischen zwei Typen von Teilnehmer_innen differenzieren: Normalerweise falle es manchen Personen leichter, etwas Neues auszuprobieren, ohne dabei zu viel nachzudenken. Diese Personen trauen sich den Körper einzusetzen. Die Mehrheit der Gruppe dagegen ist in

der Regel sehr verkopft und empfindet Hemmungen dabei, den Körper machen und experimentieren zu lassen. (Pereyra, 29.07.16)

In einem ihrer ersten Workshops in Deutschland stellte Salazar Torres fest, die Übungen zur Körperarbeit viel vorsichtiger einsetzen zu müssen, als sie es aus Bolivien gewohnt war. Der Workshop fand mit einer heterogenen¹⁴ Gruppe von Pädagog_innen aus dem Bereich der Bildungsarbeit zum Thema Antirassismus statt. Dabei arbeiteten sie zu der „Dekolonialisierung des Körpers“. Für die deutsch sozialisierten Pädagog_innen war es viel schwieriger als sie erwartet hatte, sich auf die Übungen einzulassen, in denen sie auf ihre eigenen Gefühle und den Körper achten sollten.

„Fue muy intenso para la gente, fue muy intenso. Emocionalmente fue tan intenso que tuve que, desde los ejercicios que yo había planificado, de hacerlos mas suaveitos por ejemplo. Tenía miedo de que se traumen.“ (Salazar Torres, 30.10.16)

Gerade für die Arbeit mit Erwachsenen, die noch keine Erfahrung mit Körperarbeit und Methodiken aus dem Bereich Theater haben, gestaltete sie die Workshops fortan zunächst etwas vorsichtiger und konnte im Anschluss die Intensität der Übungen nach Möglichkeit steigern. (Ebd.)

Für die Zusammenarbeit mit Kindern in Deutschland gelten die Schwierigkeiten auf den eigenen Körper zu vertrauen jedoch nicht, so Salazar Torres. In der Arbeit mit Kindern als Zielgruppe, konnte sie in der Regel gleich auf der gestalterischen und körperlichen Ebene mit den Praxisübungen beginnen. Mit Jugendlichen war es möglich, erst Praxisübungen zu machen und anschließend Diskussionen über die Erfahrungen zu führen. Mit Erwachsenen jedoch, musste sie meist über die theoretischen Konzepte thematisch einsteigen, da sich die Erwachsenen sonst der Praxisübungen verweigert hätten. (Salazar Torres, 30.10.16)

Mit einigen Schüler_innen im Alter von 7 bis 11 Jahre arbeitete COMPA über den Zeitraum von drei Jahren an einem Nachmittag pro Woche. Das waren laut Salazar Torres optimale Voraussetzungen, um Verhalten zu verändern und Kollektivität einüben zu können:

„Tres años hemos visto esos cambios de las actitudes que nosotros creemos que son coloniales, como el hecho de haber construido propias fronteras, ese fuerte individualismo.“ (Ebd.)

Die Übungen seien schon in dem Alter notwendig gewesen, da bereits die 7 bis 11-Jährigen so

¹⁴ Damit meine ich in diesem Fall *weiße* und Schwarze Personen, aus verschiedenen pedagogischen Bereichen?!

perfektionistische Ansprüche an sich selbst stellten, dass sie teils nicht bereit waren, ihre selbst gezeichneten Bilder zu zeigen. Dies zeugte von einem sehr verletzten Selbstbewusstsein. Doch durch den wöchentlichen Unterricht lernten sie wieder mehr auf sich zu vertrauen und gemeinschaftlich Bilder zu gestalten. (Ebd.)

„Sé que ellas cuando sean más grande no van a tener ningún problema de trabajar en equipo, de trabajar en grupo. Porque si queremos trabajar en contra de la discriminación no es un trabajo individual, es un trabajo que se tiene que hacer en colectivo. Y son esas pequeñas actitudes que necesitarás” (Ebd.)

Von der Basis der „Dekolonialisierung des Körpers“ baut COMPA die Bearbeitung verschiedener Themen auf. Rassismus ist ein sehr zentrales Thema. In der Körperarbeit zu Rassismus geht es COMPA um die Auseinandersetzung der Teilnehmer_innen mit ihren eigenen Prägungen. Doch das ist vielen unangenehm: „Alle machen sofort zu“, erklärt Pereyra. Doch er stellte fest, dass es den Teilnehmer_innen leichter fällt, sich mit ihren eigenen rassistischen Vorstellungen und Gedankenwelten auseinanderzusetzen, wenn er als gebürtiger Bolivianer und mit den in Bolivien entwickelten Konzepten mit ihnen arbeitet und diese als solche bewirbt. Viele weigern sich, Rassismus in sich selbst zu verorten:

„Die meisten haben nicht das Konzept: Ich bin Rassist_in, weil...“, problematisiert Pereyra. (Pereyra, 29.07.16) Bei einem ‚bolivianischen‘ Workshop erwarten die Teilnehmer_innen zunächst gar nicht, dass sie sich in dem Workshop mit sich selbst beschäftigen werden. Dies nahm ihnen einen Großteil der Hemmungen mitzumachen, meint Pereyra. Aus der Sicht der Teilnehmer_innen war ‚das Bolivianische‘ dabei so fremd und weit weg von ihnen selbst, dass sie dachten, es ginge darum, über ‚die anderen‘ zu reden, was ihnen viel leichter falle. Pereyra sieht diese Vorgehensweise als einen Trick an, die Teilnehmer_innen zu Selbstreflexion anregen zu können. Die Übertragung über das ‚andere‘ zum ‚eigenen‘ zu gelangen, sei oft leichter als die direkte Auseinandersetzung mit dem Selbst. Dann kann der Lernprozess einsetzen, denn das Erkennen der eigenen stereotypen Vorstellungen macht es möglich, „neue Wege zu sehen“ und alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. (Ebd.)

Salazar Torres hat mit der „Dekolonialisierung des Körpers“ positive Erfahrungen gemacht, um Rassismus zu bearbeiten und Handlungsstrategien gegen Rassismus einzuüben. In dieser Arbeit in Deutschland mit heterogenen Gruppen fiel Salazar Torres sehr stark auf, wie die Menschen mit Rassismuserfahrung in den Theaterübungen „aus Gewohnheit“ viel häufiger

unterdrückte Positionen mimen und Menschen ohne Rassismuserfahrung dominante Positionen einnehmen.

„Era bien duro porque había ciertos cuerpos que talvez han sido muy reprimidos y inconscientemente siempre se hacían reprimidos, la víctima digamos Y había otros que si siempre actuaban como opresores, digamos sin querer.” (Salazar Torres, 30.10.16)

Dies spreche für die Ausführung automatisierter und unbewusster Verhaltensweisen. Salazar Torres versucht anhand vom Vertauschen von Rollen und durch kreativitätsanregende Übungen, Änderungen zu ermöglichen. (Ebd.)

Die Theaterarbeit bietet die Möglichkeit für *weiße* und Schwarze die gegenseitige gesellschaftliche Positionierung zu erleben und sich in die andere Person hineinversetzen zu können:

„Siempre hay que tener consciencia porque si uno quiere hablar de la discriminación o del racismo si uno nunca ha sufrido experiencias de racismo, nunca va a poder proponer cambio Porque no lo han vivido. Si el cuerpo lo vive entonces y si lo trabajan, y si lo trabajan creativamente se les hace mas fácil utilizar la imaginación y la creatividad para buscar soluciones que funcionen muy aparte de la teoría.” (Ebd.)

Gerade in dem Fall der Workshops in der Zusammenarbeit mit Pädagog_innen aus Antirassismuserfahrung wurde deutlich, dass sich zwar alle theoretisch mit Rassismus auseinandergesetzt hatten, die *weißen* Teilnehmer_innen jedoch überhaupt nicht wussten, wie sie sich in der Situation selbst rassistisch diskriminiert zu werden, verhalten sollen. Da sie dies körperlich noch nicht erfahren hatten, wagten sie es nicht, Gegenstrategien umzusetzen. (Ebd.)

Hier können laut Salazar Torres Übungen sinnvoll sein, in denen die Teilnehmer_innen lernen, „die Logik zu brechen“. (Ebd.) Dabei performen die Teilnehmenden Handlungen, die sie ganz routiniert immer auf dieselbe Art tätigen und üben im Anschluss, die Handlungen ins Irrationale zu verkehren. Der Spaß ist wichtig, denn es geht darum, bei den Lern- und Kreativeprozessen Freude zu empfinden. So machen Personen die Erfahrung, dass es möglich und gut ist, aus den Gewohnheiten auszubrechen. (Ebd.) Rassismus ist ebenso eine ‚normale‘, erlernte und routinierte Handlung. Die Übung ermöglicht *Weißen* körperlich nachzuvollziehen, was Diskriminierung ist und welche Logik und Gewohnheit dahinter steckt. Der Rassismus wird in den Workshops zum Schluss in der Gruppe gemeinsam performativ gebrochen. (Ebd.) Dies ermutigt die Teilnehmenden in ihrem Leben ‚anders‘ zu handeln und Neues auszuprobieren, auch wenn dies eingeübt werden muss. „Con lenguajes

corporales hay que tener mucha sensibilidad y hay que practicarlas también.” (Ebd.)

Für COMPA Berlin war es in den letzten Jahren nicht immer leicht, ihre Projektideen umsetzen zu können, weil es teilweise schwierig war, Fördermittel zu akquirieren. Pereyra sieht Gründe dafür zum einen an der hohen Konkurrenz in der Bildungs- und Theaterarbeit in Berlin. Zum anderen erfährt COMPA aber auch eine Abwertung im Umfeld der Theaterpädagogik, weil ihre Arbeitsmethoden nicht zu den etablierten Theorien des Theaters zählen. Ihre Arbeitsweise besteht jedoch bewusst aus flexiblen Konzepten als wichtiger Bestandteil ihres dekolonialen Ansatzes. (Pereyra, 29.07.16)

Die Bewerbung einer Einbringung bolivianischer Methoden und Arbeitsweisen ist aufgrund des gesamtgesellschaftlich gesehen geringen Interesses an Lateinamerika in Deutschland nicht so einfach, berichtet Pereyra aus der Erfahrung von COMPA Berlin:

„Du hast hier so wenige Leute die sich für die Arbeit aus Bolivien interessieren. Leute, die wie du Lateinamerikastudien studieren vielleicht, aber die gibt es kaum, also hast du kaum ein Publikum. Zwar interessieren sich immer wieder mal Personen für COMPA und die buchen vielleicht einen Workshop, aber das war es dann auch schon, weil die Ressourcen ein nachhaltiges Projekt aufzubauen nicht aufgewendet werden.“ (Ebd.)

Zudem ist es nicht leicht, Interessent_innen und Unterstützer_innen für COMPAs Projekte zu gewinnen, weil es in Deutschland „problematisch ist, über Kolonialismus zu reden“, meint Pereyra, man werde sofort dafür attackiert. (Ebd.) Die potentiellen Unterstützer_innen können mit dem Begriff „Dekolonialisierung“ außerdem selten etwas anfangen: „La gente no entendió lo qué es lo decolonial o la decolonización y no nos apoyaron“, berichtet Salazar Torres. „Pero yo creo que hay un lenguaje especial para los financiadores. Entonces les hablamos en sus palabras técnicas.“ (Salazar Torres, 30.10.16) Ein Strategiewechsel funktionierte für COMPA Berlin hinsichtlich von Zusagen zu finanziellen Förderungen besser. Sie stellten statt „Antirassismus“ und „Kolonialismuskritik“ den „kulturellen Austausch“ in den Vordergrund und passten so in die Anforderungen von Förderlinien, die „globales Lernen“ unterstützen. (Ebd.)

6. Ergebnisdiskussion

Die Relevanz der Betrachtung dekolonialer Perspektiven für die deutsche Antirassismusbildung

Im Vergleich zwischen den Darlegungen eines Rassismusverständnisses für den deutschen Kontext und dem Rassismusverständnis aus dekolonialer Perspektive, sind viele Parallelen festzustellen. Rassismus ist aus beiden Blickwinkeln eine Markierung von Unterschieden nach konstruierten physischen Merkmalen, die ungleiche Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren.

Die Erfindung von Rassismus ermöglichte es Europa im Kolonialismus seit Anfang des 16. Jahrhunderts, Menschen auszubeuten und ein Machtmodell zu etablieren, das den Beginn einer globalen, *weißen* Vorherrschaft darstellt. In Deutschland, wie in Kapitel zwei dargestellt, wird der Zusammenhang von Kolonialismus und Rassismus in gesamtgesellschaftlicher Hinsicht weitgehend ignoriert. Rassismus wird im Zusammenhang mit der nationalsozialistischen deutschen Geschichte als gesellschaftliches Randphänomen betrachtet. Dieser Umstand zeugt davon, dass postkoloniale und dekoloniale Ansätze noch nicht in den Diskurs der breiten Öffentlichkeit vorgedrungen sind und eine weitere Notwendigkeit darin besteht, kolonialismuskritische Perspektiven zu Rassismus gesellschaftsfähig zu machen. Zunächst erscheint es daher sinnvoll, sich gerade in einem sozial und politisch relevanten Feld wie der antirassistischen Bildungsarbeit mit dekolonialen Perspektiven in Deutschland zu befassen.

Nach Kiesel's Einschätzung, können dekoloniale Perspektiven einen wichtigen Beitrag in der antirassistischen Bildungsarbeit leisten und er sieht hier einen Bedarf der Auseinandersetzung: „Es braucht noch viel Übersetzungsarbeit. Also sowohl was die Theorie angeht, aber auch was Praxisangelegenheiten angeht.“ Bisher kenne er nicht viele Leute in Deutschland, die sich in dem Thema gut auskennen würden. (Kiesel, 14.09.16)

Der Begriff „dekolonial“ werde zwar zum Teil in Deutschland im Bereich der Bildungsarbeit verwendet, jedoch nicht im Sinne eines Bezugs zu den lateinamerikanischen dekolonialen Perspektiven:

„Es gab tatsächlich in der postkolonialen Szene in Deutschland eine Verschiebung zum Begriff Dekolonialisierung hin, würde ich sagen. Der steht meines Erachtens allerdings nicht unbedingt mit den dekolonialen Theorien in Verbindung. Er mag teilweise davon inspiriert sein, soll aber eher die Richtung anzeigen“, so Kiesel.

„Dekolonial“ verweise im Deutschen deutlicher auf den Prozess koloniale Strukturen aufzubrechen, „postkolonial“ werde da sprachlich leicht missverstanden. (Kiesel, 14.09.16) Kiesel's Erläuterungen unterstützen meine Einschätzung, dass lateinamerikanische dekoloniale Perspektiven im Kontext der deutschen antirassistischen Bildungsarbeit noch sehr unbekannt sind, auch wenn der Begriff „dekolonial“ Verwendung findet.

Die beschriebene Implikation, mit dem Begriff „dekolonial“ einen Prozess des intendierten Umsturzes kolonialer Machtverhältnisse zu beschreiben, bringt nach meinem Ermessen die Stärke der lateinamerikanischen Theorienbildung auf den Punkt, aus der Ergänzungen für die Konzeption deutscher Antirassismuserbeit hervorgehen.

Erkenntnisse der dekolonialen Perspektiven für die Antirassismuserbeit

Kernpunkte dekolonialer Perspektiven bilden Schnittstellen zu Problemstellungen aus der deutschen Antirassismuserbeit und können hier Anregungen geben.

Es könnte nie *eine* Gestaltungsmöglichkeit einer dekolonialen antirassistischen Bildungsarbeit geben. Dies wird anhand der Unterschiedlichkeit der genannten Beispiele dekolonialer Pädagogiken deutlich, geht aber darüber hinaus ebenso aus dem Grundsatz dekolonialen Denkens hervor, dass Gegenentwürfe zum universalen Machtmodell nach einer Vielfalt von Perspektiven streben. Dennoch finden sich einige Schlagworte in den dekolonialen Theorien und Praxen, die eine Konstante abbilden. Die folgenden Begriffe betrachte ich als Schlüsselbegriffe dekolonialer Perspektiven:

- Widerstand leisten
- Alternativen aufzeigen
- Gemeinwohl fördern
- kreativ Gegenentwürfe entwickeln

Auf die zuvor dargelegten Problemstellungen der Antirassismuserbeit übertragen, stecken in diesen Schlagworten bereits Hinweise darauf, dass dekoloniale Perspektiven einige Hilfestellungen bieten können. Dekoloniale Perspektiven können eine Erweiterung der Methodenvielfalt in der Antirassismuserbeit leisten, die der Bearbeitung des Themas Rassismus in seiner Komplexität entspricht. Dieser Komplexität geschuldet, besteht an Antirassismuserbeit die Anforderung, mit flexiblen Konzepten zu arbeiten und auf den

Wissensstand und die Voraussetzungen der Workshopbesucher_innen einzugehen. Dazu müssen die Pädagog_innen auf einen großen Fundus an Möglichkeiten zurückgreifen, um das Thema Rassismus bearbeiten zu können. Dekoloniale Ansätze können hier alternative Blickwinkel aufwerfen und bisherige Methoden ergänzen.

Schwarze widerständige Perspektiven in die antirassistische Bildungsarbeit einzubeziehen, beschreibt eine weitere Anforderung an das Arbeitsfeld. Dekoloniale Praxen können diesen Widerstand aus einer unterdrückten Position heraus beispielhaft repräsentieren und Anregungen dazu geben, wie Gegenentwürfe gestaltbar sind und eine dekoloniale Konzeption von Antirassismusbearbeitung erfolgen kann. Das wird anhand der Intention dekolonialer Perspektiven, gesellschaftliche Veränderungen anhand der Forderungen sozialer Bewegungen und subalternisierter Positionen herbeizuführen, deutlich. Dekoloniale Perspektiven fokussieren diese Positionen, weil sie darin die Möglichkeit sehen, die Kolonialität der Machtverhältnisse zu brechen.

Der aus dekolonialen Theorien und auch Praxen hervorgehende Grundsatz, Machtverhältnisse zu hinterfragen, zu kritisieren und ihre Kategorien und Wirkweisen dekonstruieren zu müssen, ist nicht innovativ für Antirassismusbearbeitung in Deutschland. Aus den Darlegungen der Anforderungen an diese wurde deutlich, dass das Vermitteln eines Bewusstseins und eines Verstehens rassistischer Strukturen, sogar im Fokus der Antirassismusbearbeitung steht, die mit einem „breiten“ Rassismusbegriff arbeitet. Diese will bei den Teilnehmenden Denkprozesse anstoßen, die sie ihre eigene gesellschaftliche Positionierung bezüglich Rassismus reflektieren lässt. Die Fokussierung auf Dekonstruktion kann jedoch häufig keine gesellschaftlichen Veränderungen herbeiführen, da ein Einfluss auf Verhaltensweisen nicht automatisch erfolgt, selbst wenn die Reflexion der Machtstruktur glückt. Ganz im Gegenteil, verdeutlichten die Interviewpartner_innen die Problematik, dass eine Dekonstruktion nicht ausreichend ist, um eine Veränderung auf der Handlungsebene zu ermöglichen und rassistische Strukturen zu irritieren. Die Veränderung von Verhaltens- und Denkstrukturen ist ein langer Prozess, der Begleitung erfordert, um effizient zu wirken.

Wie aus den Darlegungen von den Herausforderungen an Antirassismus hervorging, treffen die Pädagog_innen in dem Vorhaben Dekonstruktionsprozesse anzustoßen, auf starke Abwehrmechanismen sowohl bei *weißen* als auch Schwarzen Personen. Dies kann dazu führen, Gefühle der Frustration, Angst, Beklemmung oder Kränkungen auszulösen, die zu

einer Empfindung der Handlungsunfähigkeit erwachsen können. Die Widerstände, welche die Teilnehmer_innen in der Auseinandersetzung mit Rassismus auf kognitiver Ebene zeigen, unterstützen das Argument nach ‚anderen‘ Strategien suchen zu müssen, um die Prozesse der Selbstreflexion anzuregen oder auf die kognitive Auseinandersetzung vorzubereiten. COMPA Berlins Erfahrung zeigte, dass den Teilnehmer_innen über vermeintlich ‚fremde‘ Methoden aus Lateinamerika Hemmungen genommen werden können wodurch ein Zugang zur Selbstreflexion ermöglicht wird. COMPAs Vorgehensweise auf körperlicher Ebene Dekolonialisierungsprozesse anzustoßen, erweist sich damit als ein Weg, auf praktische Weise gegen das Paradigma der Rationalität vorzugehen. Somit sollen körperzentrierte dekoloniale Methoden versuchen, Rassismus als routinierte Handlung zu „verlernen“ und besonders die Möglichkeit geben, Handlungsstrategien physisch kreativ zu entwickeln und zu erproben. Jenes praktische Einüben kann an dieser Stelle helfen, den schwierigen Schritt von der häufig schamhaften Selbstreflexion auf rein kognitiver, hin zu einer produktiven Auseinandersetzung mit dem eigenem Rassismus auf physischer Ebene zu schaffen. Dadurch soll versucht werden, Gegenentwürfe zu gewohnten Handlungs- und Denkmustern selbst empathisch umzusetzen und dadurch besser verstehen zu können.

Solche Handlungsmöglichkeiten zielen, wenn auch nur im persönlichen Rahmen, auf eine Veränderung der herrschenden Machtstrukturen ab. Die Auseinandersetzungen mit Gegenentwürfen intendieren letztendlich widerständige Ideen zu entwickeln und widerständige Handlungen zu vollziehen. Viele dieser Konzepte speisen sich aus der Arbeit politischer Vereinigungen und sozialer Allianzen wie COMPA, den Bewegungen von Schwarzen brasilianischen Frauen, den Zapatistas und vielen mehr. Einige blicken auf eine jahrhundertelange Geschichte des Widerstands und des Kampfes um Land und Ressourcen zurück. Dabei handelt es sich um bewusste Entscheidungen von Zusammenschlüssen aus der deprivilegierten Position heraus, für die eigenen Rechte und Bedürfnisse einzustehen. Dieser revolutionäre Geist einer Auflehnung, der in vielen lateinamerikanischen Widerstandskulturen vorhanden ist, ist in der Auseinandersetzung mit Rassismus in Deutschland kaum zu spüren und kann als sinnvolle Inspiration für die Bekämpfung von Rassismus eingesetzt werden. Zentral ist hierbei der gemeinschaftliche Widerstand. Dekoloniale Perspektiven sehen Gemeinschaft als Voraussetzung an, um Gegenentwürfe zum hegemonialen Machtmodell zu erstellen. Dieser Gemeinschaftsaspekt, der besonders aus der Beschreibung von COMPAs Ansätzen erwähnt wurde, findet sich auch in Arbeiten zur kritischen Interkulturalität als

elementare Komponente einer politischen Handlungsfähigkeit.

Alternativen sollen gerade auch durch die Diversität in Gemeinschaften und in Gegenentwürfen aufgezeigt werden, die sich dem *einen* Machtmodell entgegen stellen. Somit ist Diversität in interkulturellen Austauschprozessen als ein positiver Grundsatz zu verstehen, durch die Einzelperspektiven als wertvoll betrachtet und miteinbezogen werden. Diversität aufzuzeigen und zu verstehen, ist ein Hauptanliegen dekolonialer Ansätze. Hierbei soll auch eine positive Auseinandersetzung mit der individuellen gesellschaftlichen Positionierung ohne Vorbehalte möglich werden. Auch wenn Machtverhältnisse trotzdem thematisiert werden müssen, spielen sich die Auseinandersetzungen innerhalb einer Gemeinschaft ab, die dem Individuum Halt gibt und die Lernprozesse begleitet.

Wie von den Interviewpartner_innen betont wurde, ist hierbei eine positive Einstellung wichtig. Bei COMPA wird die Freude an den Übungen als zentral angesehen, um Gelerntes positiv umzusetzen und die eigenen Handlungsspielräume hoffnungsvoll zu bewerten, anstatt zu resignieren. Hoffnung ist als ontologische Komponente dekolonialer Pädagogiken somit ein zentrales Handlungsinstrument, dass Mut und Kraft für die schwierige Arbeit gegen Rassismus geben kann.

Mögliche Bedingungen einer Umsetzung

Mit den Interviewpartner_innen besprach ich, welche Möglichkeiten und Hindernisse sie für die Umsetzung der Perspektiven in der Antirassismuserbeit sähen. Salazar Torres problematisierte die Schwierigkeit, in der Bewerbung um Fördermittel im Bereich Antirassismus, ihre Projekte mit dem Begriff „dekolonial“ als Hauptbeschreibung zu benennen. Auch Pädagog_innen sind mit diesem Begriff häufig nicht vertraut und kennen die Zielsetzung „dekolonialer“ Projekte daher nicht. Dies liegt auch an der fehlenden Beachtung des Zusammenhangs von Rassismus und Kolonialismus von den Förderinstitutionen. (Salazar Torres, 30.10.16)

Ein Bezug zu Lateinamerika macht für viele auf den ersten Blick keinen Sinn. Baer sieht den Lateinamerikafokus dekolonialer Perspektiven als problematisch für die Akquise von Förderungen an:

„Momentan kannst du interkulturelle Projekte mit Nordafrika machen. Also, so ganz böse gesagt, Lateinamerika müsste quasi eine Terrorgruppe hervorbringen, die den Westen schädigt und dann könntest du hier Projekte beantragen. Nee, also das ist wirklich bitter wie diese Logiken manchmal funktionieren.“ (Baer, 08.11.16)

Für die Umsetzung dekolonialer Perspektiven in der Antirassismuserbeit, ist es problematisch, dass Lateinamerika in Deutschland nur am Rande behandelt wird. Auch Pereyra erklärte, dass im Rahmen der Bildungsarbeit einfach zu wenig Interesse an Lateinamerika vorhanden sei, um „lateinamerikanische Perspektiven“ in den Vordergrund rücken zu können.

In pragmatischer Hinsicht wäre die Finanzierung von Antirassismusprojekten also schwierig. Die pädagogischen Vorschläge aber, die aus den dekolonialen Perspektiven hervorgingen, knüpfen an vielen Stellen an gegebene Bedürfnisse im aktuellen Feld der deutschen Antirassismuserbeit an und können diese sinnvoll ergänzen. Für die Umsetzung dekolonialer Antirassismuserbeit warnte Kiesel, das Wissen dürfe nicht einfach von *weißen* Gruppen angeeignet werden, sondern es brauche Akteur_innen, die Botenfunktionen einnehmen können, um die Ansätze sinnvoll in Deutschland einzusetzen. (Kiesel, 14.09.16)

7. Fazit

In der Antirassismusbildung nach „breitem“ Rassismusverständnis wird zwar sehr wohl gesehen, dass es nicht nur um die Dekonstruktion gesellschaftlicher Kategorien geht, sondern auch darum, gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen. Jedoch weisen bisherige Konzepte dieser Bildungsarbeit Schwächen darin auf, Verhaltensveränderungen auf persönlicher wie gesellschaftlicher Ebene zu realisieren. Ebenso setzen dekoloniale Ansätze eine Dekonstruktion voraus, wie im dritten Kapitel erläutert wurde. Die kolonialen Verhältnisse zu stürzen, ist aber ein stets präsent Vorhaben. Die Schwerpunkte der beiden Perspektiven sind damit unterschiedlich gelagert.

In der Darlegung des Rassismusverständnisses im deutschen Kontext wurde die Tabuisierung des Begriffs ebenso problematisiert wie die Komplexität und Vielfältigkeit von Rassismus, der die deutsche Gesellschaft strukturell prägt. Für eine gerechte Verteilung von Macht und Ressourcen muss daher gekämpft werden. Die Veränderung dieser Strukturen sind nicht einfach. Da die Bekämpfung von Rassismus komplex und schwierig ist, kann dies nicht *nur* anhand der Dekonstruktion von Kategorien erfolgen. Rassismus, als Mittel des Machterhalts, passt sich an, verändert Legitimationsstrategien und findet neue Wege, den Ausschluss rassialisierter Personengruppen aufrecht zu erhalten, um die Privilegien zu wahren. Dekoloniale Perspektiven aus Lateinamerika haben auch als Vorschläge für die Bildungsarbeit ein politisches Verständnis, das Machtbeziehungen nicht nur infrage stellt, sondern ernsthaft herausfordert und auf Transformationen abzielt.

Die widerständige Einstellung gegenüber kolonialen Machtstrukturen, wie sie im lateinamerikanischen dekolonialen Denken prävalent ist, kann die deutsche Antirassismusbildung ergänzen und kann in diese integriert werden, um gesellschaftliche Veränderungen zu erreichen.

Die zentralen Punkte Diversität, Gemeinschaft und einer positiven Auseinandersetzung mit eigenen gesellschaftlichen Positionierungen dekolonialer Perspektiven, können auch in Deutschland Teil einer fruchtbaren pädagogischen Arbeit in Opposition zu tiefgreifenden rassistischen gesellschaftlichen Strukturen darstellen.

Literaturverzeichnis

- Arndt, Susan. 2011. Rassismus. In *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache : ein kritisches Nachschlagewerk*, 1. Aufl., Hrsg. Susan Arndt, und Nadja Ofuatey-Alazard, 37-43. Münster: Unrast-Verl.
- Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden. 2015. *Rassismuskritischer Leitfaden. zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora*. Berlin: Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel (LEO).
- Baronnet, Bruno. 2013. Autonomías y educación en Chiapas. Prácticas políticas y pedagógicas e los pueblos zapatistas. In *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial, 1era. edición, Hrsg. Catherine E. Walsh. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Baumann, Till. 2011. Straßentheater in Bolivien und Argentinien. *Zeitschrift der Informationsstelle Lateinamerika e.V.*:32–38.
- Boatcă, Manuela. 2015. Postkolonialismus und Dekolonialität. In *Handbuch Entwicklungsforschung*, Hrsg. Manuela Boatca, Karin Fischer, und Gerhard Hauck, 1-10. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Castro-Gómez, Santiago. 2005. *La poscolonialidad explicada a los niños*, Bd. 5. 1. ed. Popayán, Col.: Ed. Univ. del Cauca.
- Castro-Gómez, Santiago, und Ramón Grosfoguel, Hrsg. 2007. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Biblioteca universitaria de ciencias sociales y humanidades Serie Encuentros. Bogotá: Siglo del Hombre Ed.
- Danielzik, Chandra-Milena, Timo Kiesel, und Daniel Bendix. 2013. Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. <http://www.glokal.org/publikationen/bildung-fuer-nachhaltige-ungleichheit/> (Zugegriffen: 15. Dezember 2016).
- De Sousa Santos, Boaventura. 2010. Más allá del pensamiento abismal. De las líneas globales a una ecología de saberes. In *Descolonizar el poder - reinventar el poder*, Hrsg. de Sousa Santos, Boaventura. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Eggers, Maureen M., Hrsg. 2009. *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weisheitsforschung in Deutschland*. 2., überarb. Aufl. Münster: Unrast.
- Elverich, Gabi, Annita Kalpaka, und Karin Reindlmeier, Hrsg. 2006. *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Elverich, Gabi, und Karin Reindlmeier. 2006. Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit. ein Fortbildungskonzept in der Reflexion. In *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*, Hrsg. Gabi Elverich, Annita Kalpaka, und Karin Reindlmeier. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Escobar, Arturo. 2007. Worlds and Knowledges Otherwise. The Latin American modernity/coloniality Research Program. *Cultural Studies* 21:179–210.
- Estermann, Josef. 2014. Colonialidad, descolonización e interculturalidad. *Polis*:1–15.
- Fanon, Frantz. 1952. *Schwarze Haut, weiße Masken*. Paris: Éditions du Seuil.
- Fernandes de Olivera, Luiz, und Vera M. Ferrão Candau. 2013. Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. In *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial, 1era. edición, Hrsg. Catherine E. Walsh, 276-303. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Ferrão Candau, Vera Maria. 2013. Educación intercultural crítica. Construyendo caminos. In *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial, 1era. edición, Hrsg. Catherine E. Walsh. Quito, Ecuador: Abya Yala.

- Garbe, Sebastian. 2013. Das Projekt der Modernität/Kolonialität. Zum theoretischen/akademischen Umfeld des Konzeptes der Kolonialität der Macht. In *Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte : zwischen Theorie und Praxis*, 1. Aufl., Hrsg. Pablo Quintero, und Sebastian Garbe, 21-51. Münster: Unrast-Verl.
- Garcés V., Fernando. 2009. De la interculturalidad como armónica relación de diversos a una interculturalidad politizada. In *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*, Hrsg. Jorge Viaña Uzieda, Luis Claros, und Josef Estermann, 21-49. La Paz, Bolivia: Inst. Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Germaná, César. 2013. Eine Epistemologie der anderen Art. Der Beitrag von Aníbal Quijano in der Neustrukturierung der Sozialwissenschaften in Lateinamerika. In *Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte : zwischen Theorie und Praxis*, 1. Aufl., Hrsg. Pablo Quintero, und Sebastian Garbe. Münster: Unrast-Verl.
- Gläser, Jochen, und Grit Laudel. 2004. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*, Bd. 2348. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Kalpaka, Annita, und Nora Räthzel. 1986. *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*. Berlin: EXpress-Ed.
- Kilomba, Grada. 2013. *Plantation memories. Episodes of everyday racism*. 3. ed. Münster: Unrast-Verl.
- Lander, Edgardo. 2000. Ciencias sociales. Saberes coloniales y eurocéntricos. In *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales ; perspectivas latinoamericanas*, 1. ed., Hrsg. Edgardo Lander. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO u.a.
- Lander, Edgardo, Hrsg. 2000. *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales ; perspectivas latinoamericanas*. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO u.a.
- Leiprecht, Rudolf, und Wiebke Scharathow, Hrsg. 2009. *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Politik und Bildung. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Linnemann, Tobias, Paul Mecheril, und Anna Nikolenko. 2013. Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. *ZEP*:10–14.
- Machold, Claudia. 2009. (Anti-)Rassismus kritisch gelesen. Verstrickung und Reproduktion als Herausforderung für die pädagogische Praxis. Eine diskurstheoretische Perspektive. In *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Politik und Bildung, Hrsg. Rudolf Leiprecht, und Wiebke Scharathow, 379-396. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Marotzki, Winfried. 2012. Einführung in qualitative Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Manuskript zur Vorlesung. <http://www.uni-magdeburg.de/iniew/files/u4/M-Manuskript.pdf> (Zugegriffen: 9. Dezember 2016).
- Meuser, Michael, und Ulrike Nagel. 1991. ExpertInneninterviews: vielfach erprobt - wenig bedacht. Ein Beitrag zu qualitativen Methodendiskussion. In *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*, Hrsg. Detlef Garz, 441-471. Opladen: Westdt. Verl.
- Mignolo, Walter. Desobediencia epistémica II. Pensamiento independiente y libertad De-colonial. *Otros Logos - Revista de Estudios Críticos* 2010:8–42.
- Mignolo, Walter D. 2012. *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*, Bd. 12. Wien, Berlin: Turia + Kant.
- Nogales Bazán, Iván. 2013. *La decolonización del cuerpo. Arte que se hace abrazo*. La Paz: Alianza.
- Palermo, Zulma. 2013. Die lateinamerikanische Universität auf dem dekolonialen Scheideweg. In *Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte : zwischen Theorie und Praxis*, 1. Aufl., Hrsg. Pablo Quintero, und Sebastian Garbe. Münster: Unrast-Verl.
- Perry, Y. Keisha-Khan. 2013. Hacia una pedagogía feminista negra en Brasil. Conocimientos de las mujeres negras en los movimientos comunitarios. In *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial, 1era. edición, Hrsg. Catherine E. Walsh, 256-273. Quito, Ecuador: Abya Yala.

- Quijano, Aníbal. 1993. "Raza", "etnia" y "nación" en Mariátegui. Cuestiones abiertas. In *José Carlos Mariátegui y Europa. El otro aspecto del descubrimiento : congreso internacional*, Hrsg. Roland Forgues. Lima: Empresa ed. Amauta.
- Quijano, Aníbal. 2000. ¡Qué tal Raza! <http://www.alainet.org/es/active/929> (Zugegriffen: 10. April 2016).
- Quijano, Aníbal. 2007. Coloniality and Modernity/Rationality. *Cultural Studies* 21:168–178.
- Quijano, Aníbal, und Immanuel Wallerstein. 1992. Americanity as a concept. The Americas in the modern world-system. *International Journal of the Social Sciences*:549–557.
- Quintero, Pablo. 2013. Macht und Kolonialität der Macht in Lateinamerika. In *Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte : zwischen Theorie und Praxis*, 1. Aufl., Hrsg. Pablo Quintero, und Sebastian Garbe. Münster: Unrast-Verl.
- Quintero, Pablo, und Sebastian Garbe, Hrsg. 2013. *Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte : zwischen Theorie und Praxis*. 1. Aufl. Münster: Unrast-Verl.
- Rommelspacher. 2009. Was ist eigentlich Rassismus? In *Rassismuskritik*. Reihe Politik und Bildung, Bd. 47-48, Hrsg. Claus Melter, Paul Mecheril, Wiebke Scharathow, und Rudolf Leiprecht, 25-38. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Rosenstreich, Gabriele. 2006. Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht. Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity-Workshops. In *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*, Hrsg. Gabi Elverich, Annita Kalpaka, und Karin Reindlmeier, 195-231. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Scharathow, Wiebke. 2009. Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit. Zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit. In *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Politik und Bildung, Hrsg. Rudolf Leiprecht, und Wiebke Scharathow. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Sow, Norah. 2008. *Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus*. München: C. Bertelsmann.
- Viaña Uzieda, Jorge, Luis Claros, und Josef Estermann. 2009. *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. La Paz, Bolivia: Inst. Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, Catherine. 2008. Interculturalidad crítica. Pedagogía de-colonial. In *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*, 1. ed., Hrsg. Wilmer Villa, und Arturo Grueso Bonilla. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Walsh, Catherine. 2012. *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. 1. ed. Quito: Ed. Abya Yala.
- Walsh, Catherine E., Hrsg. 2013. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial. 1era. edición. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Yiğit, Nuran, und Halil Can. 2006. Die Überwindung der Ohn-Macht. Politische Bildungs- und Empowerment-Arbeit gegen Rassismus in People of Color-Räumen. das Beispiel der Projektinitiative HAKRA. In *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*, Hrsg. Gabi Elverich, Annita Kalpaka, und Karin Reindlmeier. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.