

Mobilitätserfahrungen als Lernanlass in der Lehrer/-innenbildung – Beitrag von Nord-Süd Partnerschaften zu einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Schweiz

Arbeit im Rahmen des Programms «Partnerschaften Nord-Süd in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» welches von der DEZA finanziert und von der Stiftung éducation21 koordiniert wird.

Autorinnen:

Christina Colberg, PHTG
Oxana Ivanova-Chessex, PHZG
Nadia Lausselet, PHVD
Christiane Lubos, PH FHNW
Barbara Rödlach, éducation21
Wiltrud Weidinger, PHZH

Inhaltsverzeichnis

1. Theoretische Perspektiven	2
1.1. Transkulturalität als eine Reflexionsperspektive für Nord-Süd Partnerschaften in der Lehrer/-innenbildung	2
1.1.1. Einordnung und Grundlegendes	2
1.1.2. Vier Schwerpunkte im Konzept Transkulturalität	3
1.1.3. Kritische Betrachtung	5
1.1.4. Transkulturelle Perspektive für Nord-Süd Partnerschaften in der Lehrer/-innenbildung	6
1.1.5. Literaturverzeichnis	7
1.2. Postkoloniale Theorie als eine Reflexionsperspektive für Nord-Süd Partnerschaften in der Lehrer/-innenbildung	8
1.2.1. Einordnung und Grundlegendes	8
1.2.2. Postkoloniale Theorie als eine Analyseperspektive	9
1.2.3. Kritische Betrachtung	10
1.2.4. Postkoloniale Perspektive für Nord-Süd Partnerschaften in der Lehrer/-innenbildung	11
1.2.5. Literaturverzeichnis	11

1. Theoretische Perspektiven

Zwei theoretische Perspektiven stehen im Mittepunkt dieser Veröffentlichung: das Konzept der Transkulturalität und die postkoloniale Theorie. Diese Perspektiven sind im Sinne der 'Brillen' zu verstehen, welche im Kontext der Nord-Süd Partnerschaften in der Lehrer/-innenbildung jeweils spezifische Phänomene sichtbar machen können. Diese theoretischen Perspektiven erscheinen den Autorinnen fruchtbar, weil sich ihr Blickwinkel weg von der Betrachtung und Erzeugung des Wissens über 'die Anderen' mit dem Konzept der Transkulturalität (Kapitelabschnitt 2.1) hin zu der Betrachtung des Gemeinsamen und mit der postkolonialen Theorie (Kapitelabschnitt 2.2) hin zur Kritik gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse und der eigenen Privilegien bewegt. Die Potentiale dieser theoretischen Perspektiven hinsichtlich der Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Kontext der Nord-Süd Partnerschaften stellen eine weitere Begründung für die Auswahl dar.

Dieses Kapitel erhebt keinen Anspruch, die beiden theoretischen Perspektiven umfassend darzustellen, sondern gibt lediglich Impulse für eine mögliche (kritisch-)reflexive Arbeit. Beide Kapitelabschnitte sind vergleichbar gegliedert. Einer kurzen Einordnung folgt die Beschreibung ausgewählter inhaltlicher Schwerpunkte der jeweiligen theoretischen Perspektiven. Anschliessend werden die beiden theoretischen Brillen einer kritischen Betrachtung unterzogen, um in einem letzten Schritt die Perspektiven und Chancen für Lern- und Bildungsprozesse im Kontext der Hochschulpartnerschaften und der Studierendenmobilität aufzuzeigen.

1.1. Transkulturalität als eine Reflexionsperspektive für Nord-Süd Partnerschaften in der Lehrer/-innenbildung *Wiltrud Weidinger*

1.1.1. Einordnung und Grundlegendes

Das Konzept der Transkulturalität entstand in seinen Vorläufern bereits in den 1940er Jahren in Kuba. Fernando Ortiz Fernández beschreibt unter «Transkulturalisierung» den Einfluss von Kulturen aufeinander. Transkulturation erfolgt unter anderem durch Migration oder durch offizielle Machtpolitik, mit denen Menschen in verschiedenen Ländern und Kulturen leben. Transkulturation geschieht auch durch den Einfluss auf die Massenmedien sowie durch die eigene Sprache, die ein Mensch mitbringt. So entstehen durch die gegenseitigen Einflüsse kurz- oder langfristig beispielsweise auch Mischsprachen.

In Europa wurde das Konzept der «Transkulturalität» in Deutschland von Wolfgang Welsch erstmals 1991 in die Diskussion eingebracht. Transkulturalität meint in diesem Kontext ein neues Verständnis von Kultur: Kulturen sind demnach keine Inseln, sondern durchdringen und beeinflussen sich gegenseitig.

«Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit, sondern sind bis in ihren Kern hinein durch Mischung und Durchdringung gekennzeichnet. Diese neue Form der Kulturen bezeichne ich, da sie über den traditionellen Kulturbegriff hinaus- und durch die traditionellen Kulturgrenzen wie selbstverständlich hindurchgeht, als transkulturell. Das Konzept der Transkulturalität sucht diese veränderte kulturelle Verfassung ins Licht zu rücken.» (Welsch, 1994, 4)

Wer sich mit verschiedenen Kulturkonzepten auseinandersetzt, kennt in diesem Zusammenhang auch die Begriffe Plurikulturalität, Multikulturalität und Interkulturalität. Im Folgenden sind sie hier abgegrenzt vom Konzept der Transkulturalität:

Plurikulturalität: Viele verschiedene Kulturen sind vorhanden. Auf eine Interaktion oder Vermischung der Kulturen wird nicht eingegangen (lose, zufällige Struktur).

Multikulturalität: Verhältnisse innerhalb einer Gesellschaft als Fokus. Menschen mit bestimmten kulturellen Hintergründen bewegen sich nebeneinander. Es kommt nicht zur Verschmelzung von verschiedenen Kulturen (parallele Struktur).

Interkulturalität: Zwei oder mehr Kulturen treffen aufeinander. Aufgrund kultureller Unterschiede kommt es zur gegenseitigen Beeinflussung (poröse Struktur).

Der Begriff der Transkulturalität geht im Gegensatz zur Multikulturalität und Interkulturalität davon aus, dass Kulturen nicht einheitliche und klar voneinander abgrenzbare Einheiten sind, sondern zunehmend vernetzt und vermischt werden. Die Transkulturalität umschreibt genau diesen Aspekt der Entwicklung von klar abgrenzbaren Einzelkulturen zu einer **globaleren Kultur** (vernetzte Struktur).

In den vergangenen Jahrzehnten wurde die Kritik an den Konzepten der Multikulturalität und der Interkulturalität immer lauter. Der Ansatz der Multikulturalität, wenn umgesetzt in Policies (politischen Strategien und gesetzlichen Richtlinien), fördere demnach zum Beispiel die Ghettoisierung, in der Immigranten ermutigt werden, sich in ihre selbst-erhaltenden national kulturellen Ghettos abseits vom Mainstream zurückzuziehen (Moore, 1986; Bissondath, 1994). Das Konzept der Plurikulturalität behandelt die erwähnten Zusammenhänge gar nicht und negiert die Vernetzung und die zunehmende Vermischung von Kulturen. Auch das Konzept der Interkulturalität greife hier zu wenig weit. Kulturen beeinflussen sich nicht nur gegenseitig als abgeschlossene Einheiten, sondern vermischen und vernetzen sich eben zunehmend (Welsch, 2010). Die globalen Veränderungen des vergangenen Jahrzehnts wie beispielsweise Migrationsbewegungen aufgrund von gesellschaftlichen, politischen oder wirtschaftlichen Ungleichheiten oder auch der zunehmende globalisierte Kapitalismus und damit eine noch ungerechtere Verteilung von Macht und Einfluss, legen daher eine weiter gedachte Sichtweise auf Kultur(en) nahe.

1.1.2. Vier Schwerpunkte im Konzept Transkulturalität

Kultur als hybrides Gebilde

Das Konzept der Transkulturalität begründet sich in der Wahrnehmung, dass die heutigen Kulturen nicht mehr den alten Vorstellungen geschlossener und einheitlicher Nationalkulturen entsprechen (Onghena 2010, Lewis 2002, Cuccioletta 2002, Welsch 1995). Bis zum Aufkommen der transkulturellen Sichtweise stellte man sich Kulturen quasi als «Kugelkulturen» vor, die voneinander abgeschlossen existieren. Diese kommunizieren normalerweise nicht miteinander und können einander auch nicht durchdringen (vgl. Welsch 2010, Welsch 1994). Das Ziel einer solchen «Kugelkultur» ist es, ihre Identität zu behalten, (wenn auch im positiven Sinn) sich durch bestimmte Eigenheiten und Charakteristika von einer anderen Kugelkultur abzugrenzen. Eine «Kugelkultur» nimmt auch von sich aus keinen Kontakt zu einer anderen Kultur auf. Transkulturalität denkt hier anders: Kulturen sind vielmehr von einer Vielfalt möglicher Identitäten gekennzeichnet und haben sehr starke grenzüberschreitende Konturen. **Kulturen sind heutzutage ineinander vernetzt, miteinander verflochten und durchdringen einander.** Sie sind hybride Gebilde. Zudem verhält es sich so, dass in der Bildung der individuellen Identität nicht nur mehrere Kulturen, sondern auch Phänomene wie individuelle Biografien, sozio-ökonomische Verhältnisse innerhalb einer Kultur und andere Einflüsse das Kugelbild von Kultur auflockern. Das Konzept der Transkulturalität lässt in seiner Anlage auch die Berücksichtigung dieser wichtigen Einflussfaktoren zu.

Diese Veränderung ist laut dem genannten Konzept eine Folge von Globalisierung, Migration sowie von weltweiten materiellen und immateriellen Kommunikationssystemen und von wirtschaftlichen Abhängigkeiten (Welsch 1995). Kultur wird symbolisiert durch das Bild von Geflechten und nicht Kugeln (Welsch 2010).

Jeder Mensch ist transkulturell

Auch innerhalb der Gesellschaften zeigt sich eine starke Hybridisierung. Das heißtt, in beinahe jedem Land sind kulturelle Gehalte anderer Regionen zu Binnengehalten geworden, sowohl auf der Ebene der Bevölkerung, der Waren und der Information. Wolfgang Welsch formuliert dies wie folgt: «Weltweit leben in der Mehrzahl der Länder auch Angehörige aller anderen Länder dieser Erde; immer mehr werden die gleichen Artikel (wie exotisch sie einst auch gewesen sein mögen) allerorten verfügbar; zudem machen die elektronischen Kommunikationstechniken quasi alle Informationen von jedem Punkt aus identisch verfügbar.» (Welsch 2010). Die Veränderungen in Richtung einer Transkulturalität sind damit **mehrdimensional**. Sie betreffen unseren Alltag (z.B. internationale Küche und Lebensmittel im Supermarkt), technische Innovationen, aber auch ganze gesellschaftliche Bereiche wie Medizin, Kunst, Sport und auch Bildung. Allerdings, Transkulturalität muss auch

von jedem Menschen angenommen und verinnerlicht werden. Alleine das Vorhandensein internationaler Güter als Folge von Globalisierung reicht nicht aus, um als transkulturell zu gelten.

Das Konzept der Transkulturalität beleuchtet nicht nur diese Veränderungen auf der Makroebene der Gesellschaft, sondern setzt sich auch mit veränderten Identitäten und dem Heranwachsen in einer transkulturellen Gesellschaft auseinander. Auch Individuen werden in sich selbst als transkulturell beschrieben. Dies betrifft nicht nur Migrant/-innen. Alle Menschen sind in diesem Zusammenhang «kulturelle Mischlinge», da sie in den verschiedenen Bereichen ihres Lebens (Schule, Beruf, Privatleben, Medien) immer mehr Menschen mit unterschiedlichem kulturellem oder ethnischen Hintergrund antreffen (Onghena 2010, Welsch 2010). Die Lebensform eines Wissenschaftlers, eines Ökonomen oder eines Journalisten ist nicht mehr einfach schweizerisch oder deutsch geprägt, sondern vermutlich europäisch oder global. Dieser Veränderungsprozess wird als Transkulturation beschrieben und endet in einem völlig neuen und unabhängigen Phänomen: Eine neue Realität entsteht, in der wir uns begegnen (Onghena 2010). Dieses Konzept ist an sich kein Neues, die «Patchwork-Identität» war bereits in den aufrüttelnden Konzepten der Risikogesellschaft in den 1980er Jahren ein Thema (Beck 1984). Neu ist die Sichtweise: Die interne Transkulturalität jedes Einzelnen ist der wesentliche Punkt. Die/Eine Gesellschaft beinhaltet nicht verschiedene Kulturen, sondern ihre Individuen vereinen in sich selbst verschiedene kulturelle Muster und Orientierungen (Flechsig 1998; 2000). Kulturen brauchen demnach Träger, sie können nicht alleine stehen. Das Ziel des Transkulturalitätsansatzes ist damit das «Cosmopolitan Citizenship», welches durch die Auseinandersetzung mit seiner eigenen Transkulturalität und der Interaktion mit anderen entsteht (Cuccioletta 2002). Diese kosmopolitische Teilhabe an der Gesellschaft ist unabhängig von politischen Strukturen oder Institutionen. Sie entwickelt sich in jedem Menschen selbst. Dennoch bestehen zwischen Kulturen auch Machtstrukturen, die letztlich auch die kosmopolitische Teilhabe jedes Einzelnen prägen.

Wenn Menschen in sich selbst schon transkulturelle Elemente vereinen, können sie gemäss dieser Theorie auch leichter mit der äusseren Transkulturalität zurechtkommen. Je verschieden die kulturelle Identität eines Menschen zusammengesetzt ist und er sich dessen bewusst ist, desto eher tritt dieser Mensch auch in den Austausch mit anderen verschiedenen Menschen. Er entdeckt Gemeinsamkeiten und entwickelt neue Gemeinsamkeiten. Anstelle von Abwehr des Fremden steht Kommunikation (Welsch 2010). Dies bedeutet jedoch nicht, Unterschiede zu negieren. Der Fokus auf Gemeinsames hilft jedoch konstruktiv mit Differenzen umzugehen. **Transkulturelles Lernen** findet statt und verbindet das «Fremdverstehen» mit dem Verstehen des «kulturellen Selbst» mit gleichem Anspruch (Flechsig 1998). Dadurch können Gemeinsamkeiten und Möglichkeiten für einen Anschluss an die kulturellen Identitäten der Beteiligten entdeckt werden. Wenn transkulturelles Lernen stattfindet, können innovative Lösungen entstehen, um «neue kulturelle Orientierungen und neues Verhalten zu entwickeln» (ebd.). Folgt man diesem Verständnis, so kann transkulturelles Lernen zu einem Element der grossen pädagogischen Gegenwartsaufgabe werden, so formuliert dies Karl-Heinz Flechsig. «Es zielt ab auf die Entwicklung von Kompetenzen, die Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund befähigen, auf lokaler wie auf globaler Ebene Aufgaben zu bearbeiten und Lösungen zu finden, die sowohl auf die Erhaltung und Weiterentwicklung eigener kultureller Identität als auch der Ermöglichung gemeinsamer Lebens- und Überlebensleistungen gerichtet sind.» (ebd.)

Machtverhältnisse und wirtschaftliche Abhängigkeiten als Auslöser

Der transkulturelle Ansatz besitzt noch eine wesentliche dritte Botschaft. Veränderungen in der Gesellschaft und die Konsequenzen, die mit einer zunehmenden Globalisierung der Welt verbunden sind, sind nie nur frei gewählt. Menschen sind nach wie vor abhängig von Machtverhältnissen, wirtschaftlichen Abhängigkeiten und politischen Gegebenheiten. Die treibende Kraft dieser Machtverhältnisse ist die kapitalistische Ökonomie mit ihrer globalen Erschliessung materieller und humaner Ressourcen. Dies führt zu drastischen **Ungleichverteilungen** und zwingt Menschen zur Migration. Politischer Druck und ungerechte Herrschaft verschärfen dies zusätzlich. Menschen bilden ihre Identität innerhalb dieser Beschränkungen und oftmals unter Zwang, Not oder Armut. Die vorher angesprochenen transkulturellen Identitäten werden dabei nicht freiwillig gebildet oder

frei gewählt, sondern entstehen aus dem Versuch, die Ungleichheiten auszugleichen, indem sie zum Beispiel migrieren oder sich unbewusst Elemente einer anderen Kultur aneignen. Dies trifft sowohl für Arm als auch für Reich zu. Welchen Weg jedoch jemand geht, ob er sich aus seinem lokalen Kontext heraus bewegt, ob und wie viele Elemente einer anderen Kultur man in sich aufnimmt, ist höchst individuell. Auch in unterprivilegierten Schichten der Gesellschaft oder in eher homogen angesehenen Populationen wie beispielweise in der Gesellschaft der Tibeter kann man feststellen, dass Menschen auch dort einige Elemente anderer kultureller Herkunft kennen und einige davon auch verinnerlicht haben – also ein Stück weit transkulturell geworden sind (Welsch 2010). Betrachtet man spezifisch Internationalisierungsprozesse von Hochschulen wie beispielsweise die von Nord-Süd-Partnerschaften, dann kann sehr wohl von einer frei gewählten Transkulturalität gesprochen werden.

Das Gemeinsame entdecken

Im Konzept der Transkulturalität geht es um das Verabschieden eines Differenz-Denkens, in dem verschiedene Kulturen gegeneinander ausgespielt und unterschiedlich bewertet werden (Bolscho 2005). Transkulturalität fokussiert in seiner Ausrichtung das Gemeinsame. Domenig (2007) formuliert das wie folgt: «*Transkulturalität [stellt] nicht das Zwischen oder das Nebeneinander, sondern das über das Kulturelle Hinausgehende, Grenzüberschreitende und somit wieder Verbindende und Gemeinsame ins Zentrum.*» Folgt man dem Konzept der Transkulturalität in der Bildung und in der Förderung der transkulturellen Kompetenzen, so kann **das Gemeinsame als Fundament** jeder sozialen Beziehung gesehen werden. In dieser Beziehung geht es eben nicht darum, beim Auftreten von unterschiedlicher kultureller Orientierung, das Fremde über das Verbindende zu stellen. Es ist daher Aufgabe im Verständnis von Transkulturalität, mit der Pluralität von Identitätszugehörigkeiten und Lebensformen umgehen zu können (Welsch & Kupzok 2011). Ihre Aufgabe ist es, die Konzentration auf die Polarität von Eigenem und Anderem sowie von Fremdem und Vertrautem abzubauen. Die Aufmerksamkeit gilt es auf verbindende Elemente zu lenken, um kulturelle Mischung im eigenen Selbst und zwischen Individuen als Bereicherung zu erkennen und wertzuschätzen (ebd.). Es werden Lernprozesse initiiert, die auf eine reflektierte Überwindung von konstruierten sozialen und kulturellen Grenzen zwischen Individuen, Gruppen und Kollektiven abzielen. Auch eine aktive Auseinandersetzung mit sich selbst in der sozial und kulturell vielfältigen Welt steht im Zentrum. Um diese Lernprozesse zu aktivieren, geht es in einem ersten Schritt immer um die Selbstbegegnung, d.h. die Auseinandersetzung mit sich selbst als Kulturwesen – als Kulturträger/-in, als Kulturgeprägte/-r und als Kulturpräger/-in. Durch diese Beschäftigung werden eigene kulturelle Facetten in der Gegenwart und Vergangenheit entdeckt. Und der wichtigste Lernschritt kann geschehen: Das einmalige plurale kulturelle Selbst weist auf die Verbundenheit mit einer Vielzahl von Menschen hin (ebd.). In einem nächsten Schritt geht es darum, das Eigene im Anderen und das Andere im Eigenen zu entdecken. Beziehungen zu anderen Menschen werden so von Vertrauen und Aufgeschlossenheit geprägt. Das Gegenüber entpuppt sich dadurch als bekannt, weil sich bestimmte Elemente des eigenen kulturellen Selbst im Anderen befinden (ebd.). Die Konturen zwischen anders und fremd verschwinden dadurch und können nicht mehr als universal zur Erklärung von Unterschieden hinzugezogen werden. Der Erwerb transkultureller Kompetenzen kann damit im Rahmen der Nord-Süd-Partnerschaften als Schlüsselkompetenz für eine verantwortungsvolle Gestaltung von Gesellschaft betrachtet werden (Göhlich et al. 2006).

1.1.3. Kritische Betrachtung

Das Konzept der Transkulturalität wird vor allem im Hinblick auf die Behauptung kritisiert, es würde etwas vorgeben, das es so nicht gibt. Grenzen und Strukturen können sich nicht einfach auflösen. Demnach bleiben auch kulturelle Identitäten immer «interkulturell», auch wenn die Identitäten hybrid sind. Die Eigen- und Fremdkultur eines Menschen kann auch das Konzept der Transkulturalität nicht aufheben. Kritiker meinen daher, Transkulturalität gäbe das Konzept der kulturellen Identität auf, denn **ohne kulturell Fremdes kann ich auch kein kulturell Eigenes und somit keine kulturelle Identität entwickeln**. Diese Entwicklung sei nun mal verbunden mit Abgrenzung (Porsché 2008, 15). Es brauche daher Eigen- und Fremdkategorien um überhaupt

zu wissen wer man selbst ist. Weitere Kritikpunkte der transkulturellen Theorie gehen vor allem darauf ein, dass der bisherigen Interkulturellen Bildung lediglich ein **neuer Name** gegeben wurde, sie aber in ihrem Kern einfach weiterentwickelt wurde. Die wohl schwerwiegendste Kritik kommt aus der antirassistischen Bildungsarbeit: Es sei gefährlich, wenn das transkulturelle Konzept von «Auflösung» von Grenzen spräche. Menschen auf der ganzen Welt müssten wegen ihrer Hautfarbe, ihrer Religion, ihrer Sprache usw. oft erleben, dass Rassismus sehr wohl solche **Grenzen** zieht. Wenn das Konzept der Transkulturalität ohne den dritten Schwerpunkt (existierenden Machtstrukturen) vermittelt wird, wäre das ein Versuch, rassistische Muster bewusst oder unbewusst zu verwischen (ebd.).

1.1.4. Transkulturelle Perspektive für Nord-Süd Partnerschaften in der Lehrer/-innenbildung

Die Nord-Süd Partnerschaften können trotz der diskutierten Kritikpunkte vor diesem Hintergrund reflektiert werden: Zieht man den Denkansatz der Transkulturalität für die Reflexion dieser Partnerschaften heran, so ergeben sich verschiedene Blickwinkel der Beschäftigung. Das Konzept der Transkulturalität dient somit als Denkzugang und Brille für die Bearbeitung. Diese Brille macht es auch möglich, die Partnerschaften auf der individuellen, der Projektebene und der gesellschaftlichen Ebene zu reflektieren und so die oben skizzierten Lernschritte zu ermöglichen. Dadurch können die erworbenen Kompetenzen und der Transfer in die jeweilige Berufspraxis sichtbar gemacht und Möglichkeiten durchgespielt werden.

Wie dieses Erfahrungswissen durch Partnerschaften Einfluss auf die Berufspraxis haben kann, erklärt Flechsig folgendermassen (1998; 2000): «Bei der transkulturellen Zusammenarbeit und beim transkulturellen Lernen ist eine solche Rückwirkung und die Veränderung der eigenen kulturellen Orientierungen intendiert.» Es geht also darum, gemeinsam eine neue «Lebenspraxis» zu entwickeln, die bisher in den jeweiligen kulturellen Bezugsrahmen der einzelnen Personen nicht existiert hat (vgl. dazu auch Göhlich et al. 2006). Gemäss diesem Verständnis bringen Beteiligte von Nord-Süd Partnerschaften Elemente aus ihren eignen kulturellen Bezügen ein und bringen diese zu einer Synthese (ebd.). Wenn dies nun nicht nur auf die direkt Beteiligten der Nord-Süd Partnerschaft einwirkt, sondern auf die kollektive Ebene (Schule, Institution, Hochschule etc.) übergeht und gleichzeitig eigene kulturelle Bezugssysteme beeinflusst werden, dann zeigt diese transkulturelle Lebenspraxis Wirkung. Sie verändert im Idealfall die eigene **soziale Praxis** und entwickelt diese weiter (Flechsig 1998; 2000).

Die Nord-Süd Partnerschaften dienen zum Beispiel zur Reflexion auf verschiedenen Ebenen, die eine gewisse Strukturierungshilfe für Planung, Durchführung und Evaluation geben.

Ebene der Person (Mikroebene)

- In Bezug auf die **eigene Person** und ihre persönlich-professionelle Entwicklung: Was ist meine persönliche Einstellung? Wo entdecke ich eigene Vorurteile? Wie bin ich selbst biografisch geprägt? Wo finde ich Spuren meiner eigenen Transkulturalität in meiner Biografie? Welche kulturellen Orientierungen leiten mich, mit wem teile ich sie und wie sind sie entstanden?
- Über die persönlich-professionelle Entwicklung für den **Transfer in die Berufspraxis**: Wie aktiviere ich mein Erfahrungswissen in Studium und Beruf? Wie gestalte ich auf dieser Basis meinen Unterricht? Wie interagiere ich mit Schüler/-innen und Eltern?

Auf Projektebene (Mesoebene)

- Über die Praktiken der **Projektdurchführung** der Partnerschaft: Wie wird in der Partnerschaft kommuniziert? Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit? Wie werden Vereinbarungen getroffen? Wie werden sie eingehalten? Wie wird geplant? Wie wird evaluiert? Wer bringt was davon ein?
- Über die **Reflexion** von konkreten Aktivitäten innerhalb der Partnerschaft: Welche Art von Unterricht, Schulführung, Zusammenleben etc. habe ich erlebt oder gesehen? Wie habe ich den Aufenthalt im Gastland wahrgenommen? Wie habe ich den Besuch der Partner erlebt?

Auf Gesellschaftsebene (Makroebene)

- Über die Analyse und Reflexion der erlebten **Bildungssysteme**: Welche Geschichte und welcher politische Kontext prägen das Herkunfts- und das Partnerland? Worin bestehen die Einflüsse auf das Bildungssystem? Wie ist das Bildungssystem strukturiert? Wer hat welche Macht? Wer trifft Entscheidungen? Wie stellt sich das Verhältnis Arm-Reich in der Gesellschaft des Herkunfts- und des Partnerlandes dar? Hierzu kann auch das Konzept des Postkolonialismus interessante Einblicke liefern.
- Über die Analyse und Reflexion von **Schul- und Unterrichtskulturen**: Wie werden Lehrer/-innen bei uns und im Partnerland aus- und weitergebildet? Wie und auf welches Ziel hin werden Schüler/-innen sozialisiert? Wie wird eine Schule geleitet? Welche Rollen haben Lehrpersonen und Schulleiter/-innen? Welche Rolle spielt der Lehrplan? Und wie wird der Lehrplan umgesetzt? Wie ist die Infrastruktur in den Schulen?

1.1.5. Literaturverzeichnis

- Bolscho, D. (2005):** *Transkulturalität – ein neues Leitbild für Bildungsprozesse*. In A. Datta (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion (29 – 38). Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Bissoondath, N. (1994):** Selling Illusions: The Cult of Multiculturalism in Canada. Toronto: Penguin.
- Cuccioletta, D. (2002):** *Multiculturalism or Transculturalism: Towards a Cosmopolitan Citizenship*. In: London Journal of Canadian Studies. 2001/2002 Volume 17. London: UCL Press.
- Domenig, D. (2007):** *Das Konzept der transkulturellen Kompetenz*. In Domenig, D. (Hrsg.): Transkulturelle Kompetenz. Lehrbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe (2nd Edition, 165 – 189). Bern: Huber.
- Flechsig, K.-H. (1998):** *Kulturelle Schemata und interkulturelles Lernen*. Internes Arbeitspapier 3/1998. Göttingen: Institut für Interkulturelle Didaktik. Online unter: <http://wwwuser.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps3-98.htm> [30.05.2017].
- Flechsig, K.-H. (2000):** *Kulturelle Orientierungen*. Internes Arbeitspapier 1/2000. Göttingen: Institut für Interkulturelle Didaktik. Online unter: <http://www.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps1-00.htm> [31.10.2016].
- Göhlich, M.; Liebau, E.; Leonhard, H.-W. & Zirlas, J. (2006):** *Transkulturalität und Pädagogik. Thesen zur Einführung*. In: Göhlich, M.; Liebau, E.; Leonhard H.-W. & Zirlas J. (Hrsg.): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim: Juventa.
- Moore, R. (1986):** Justice and Political Stability in the Multicultural State. Toronto: Penguin.
- Lewis, J. (2002):** *From Culturalism to Transculturalism*. In: Iowa Journal of Cultural Studies. University of Iowa. Volume 1/2002: University of Iowa.
- Onghena, Y. (2010):** *Transculturalism and Relation Identity*. In: Quaderns de la Mediterranea, Intercultural Dialogue between Europe and the Mediterranean. IEMED 10, Online unter: http://www.iemed.org/publicacions/quaderns/10/q10_181.pdf [07.09.2015].
- Ortiz, F. (1995):** *Contrapunteo cubano del tabaco y el azucar*. Madrid. Catedra, 2002. English edition: Durham: Duke University Press.
- Porsché, Y. (2008):** Kulturelle Identitäten in Zwischenräumen: Migration als Chance für Fremdverstehen und kritische Identitätsaushandlung? COMCAD Arbeitspapiere, No. 52/2008.
- Welsch, W. (1994):** *Transkulturalität – Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. Ein Diskurs mit Johann Gottfried Herder*. In: Via Regia – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation. Heft 20/1994, Europäisches Kultur- und Informationszentrum Thüringen (Hrsg.).
- Welsch, W. (1995):** *Transkulturalität*. In: Institut für Auslandsbeziehungen. (Hrsg.) (1995): Migration und Kultureller Wandel, Schwerpunktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch, 45. Jg. 1995/1: Stuttgart.
- Welsch, W. (2010):** *Was ist eigentlich Transkulturalität?* In: Welsch, W. (2011): Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie. Berlin: Akademie 2011. 294 – 322.

1.2. Postkoloniale Theorie als eine Reflexionsperspektive für Nord-Süd Partnerschaften in der Lehrer/-innenbildung

Oxana Ivanova-Chessex

Da die Hochschulpartnerschaften im 'Nord-Süd'-Modus von globalgesellschaftlichen Dominanzverhältnissen durchdrungen sind, stellt sich die postkoloniale Theorie als eine fruchtbare Perspektive dar, um die Partnerschaftserfahrungen zu einem Bildungsanlass werden zu lassen. Mit der postkolonialen Perspektive können unter anderem Differenz- und Dominanzordnungen in den Blick genommen werden, die **koloniale Ursprünge** haben und **in der Gegenwart wirksam** bleiben. Diese Ordnungen werden dabei nicht nur von (global-)politischen Strukturen und den kapitalistischen Machtverhältnissen getragen, sondern existieren in Form der kolonialen Imaginationen über 'die Anderen' (z.B. 'Afrika' oder 'Indien' in Schulbüchern, die Vorstellungen von 'kultureller' Andersartigkeit oder die Konstruktion einer 'unterdrückten Muslima'). In dieser Hinsicht betreffen diese Differenz- und Dominanzordnungen auch Länder wie die Schweiz, die sich jenseits des Kolonialismus denken (vgl. Purtschert et al., 2013).

Im Folgenden sollen die Möglichkeiten der postkolonialen Theorie für die Reflexion der Nord-Süd Partnerschaften in der Lehrer/-innenbildung umrissen werden. Hierfür werden nach einer kurzen Einordnung (Abschnitt 2.2.1) drei ausgewählte Gegenstandsbereiche skizziert, die bei der Anwendung der postkolonialen Perspektive sichtbar und thematisierbar werden können (Abschnitt 2.2.2). Im Anschluss daran wird eine kritische Betrachtung dieser Perspektive vorgenommen (Abschnitt 2.2.3), um schliesslich Überlegungen bezüglich der Anwendung der postkolonialen Theorie in der Lehrer/-innenbildung anzustellen (Abschnitt 2.2.4).

1.2.1. Einordnung und Grundlegendes

Die Bezeichnung «postkoloniale Theorie» steht für keine einheitliche Theorie (vgl. Castro Varela & Dhawan, 2015: 12; Reuter & Villa, 2010: 16). Vielmehr handelt es sich um eine **interdisziplinäre Perspektive**, die verschiedene Zugänge umfasst. Gemeinsam ist diesen Zugängen ein Anliegen: «die nachhaltige Prägung der globalen Situation durch Kolonialismus, Dekolonialisierung und neokolonialistische Tendenzen [aufzuzeigen]» (Reuter & Villa, 2010: 17). Im Fokus stehen somit einerseits koloniale Kontinuitäten als Prozesse der Re- oder Neokolonialisierung, andererseits aber auch Prozesse der Dekolonialisierung und der Verschiebung der Dominanzverhältnisse (vgl. Castro Varela & Dhawan, 2015, 16). So zeigen sich die kolonialen Kontinuitäten im schulischen Kontext beispielsweise in der unaufhörlichen, oft unhinterfragten (Re-)Produktion des Wissens über Schüler/-innen und Eltern, die als 'Personen mit Migrationshintergrund' markiert werden. Koloniale Kontinuitäten werden aber auch deutlich, wenn die natio-ethno-kulturelle oder religiöse Zugehörigkeit als eine Erklärungsfolie für das Handeln der Individuen herangezogen wird und letztere dabei als weniger gut gebildete, in schlechteren Verhältnissen aufgewachsene, unterdrückte Subjekte erzeugt werden. Prozesse der Dekolonialisierung werden hingegen beispielsweise bei Widerstandspraktiken, Protesten unterprivilegierter Subjekte, aber auch bei einer kritischen Auseinandersetzung mit der postkolonialen Gegenwart auf beiden Seiten der kolonialen Trennlinie sichtbar.

In den vergangenen Jahren hat die Rezeption der postkolonialen Theorie (vgl. Ashcroft, Griffiths, & Tiffin, 1995; Castro Varela & Dhawan, 2015; Huggan, 2013) vermehrt Einzug in die deutschsprachige Erziehungswissenschaft gefunden (vgl. Baquero Torres, 2009; Castro Varela, 2016; Marmer & Sow, 2015; Messerschmidt, 2009). In der Lehrer/-innenbildung findet die postkoloniale Perspektive jedoch bisher eher selten eine Anwendung. Dabei eröffnen sich aus dieser Perspektive wertvolle Räume, um a) bezüglich der «aktuelle[n] Wirkmächtigkeit eines unabgeschlossenen Kolonialdiskurses» (Reuter & Villa, 2010: 17) wachsam zu bleiben, b) die Verstrickung pädagogischer Institutionen und der darin tätigen Individuen in die (Re-)Produktion (global-)gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse zum Thema zu machen und c) dadurch einen Beitrag zur Veränderung der Verhältnisse zu leisten.

1.2.2. Postkoloniale Theorie als eine Analyseperspektive

Wodurch zeichnet sich der Blick der postkolonialen Theorie aus und worauf richtet er sich? Es handelt sich um einen kritisch-dekonstruktiven Blick (Spivak, 1996: 27f.), der darauf abzielt, die **historisch bedingten sozialen und ökonomischen Ungleichheitsverhältnisse** und die damit verbundenen **Wissensbestände** aufzudecken sowie die eigene Rolle in diesen Verhältnissen zu hinterfragen. Mit einer so verstandenen Kritik wird eine Absicht verbunden, gesellschaftliche Veränderungsprozesse anzustossen und Dominanzen hinsichtlich dessen zu verschieben, was als wahr, richtig und sinnvoll 'gilt' (vgl. «epistemischer Wandel» in Castro Varela, 2016). Im Folgenden wird auf drei ausgewählte, eng verflochtene Schwerpunkte dieser kritisch-dekonstruktiven Perspektive fokussiert, die für Hochschulpartnerschaften mit Nord-Süd-Modus aufschlussreich sein können: (1) Wachsamkeit bezüglich der Interdependenz von Wissen und Macht, (2) Kritik der (kolonial-)herrschaftlich geprägten Kategorien und (3) Kritik der Dominanzverhältnisse und der eigenen Verstrickung in diese Verhältnisse.

Wachsamkeit bezüglich der Interdependenz von Wissen und Macht

Die postkoloniale Theorie hat eine **gegenseitige Bedingtheit von Wissen und Macht** im Fokus. Der kritisch-dekonstruktive Blick richtet sich hier auf die Erzeugung von dominanten Positionen, von denen aus eine Deutungshoheit beansprucht und erlangt werden kann. Von dieser Position aus werden Wissensbestände mit Wahrheitsanspruch produziert, die zur Verfestigung der Dominanzverhältnisse beitragen (vgl. Said, 1978/2003). Im Mittelpunkt der kritischen Dekonstruktion stehen hier einerseits Prozesse der Erzeugung der eigenen Überlegenheit durch die gewaltvolle Erfindung 'der Anderen' (vgl. Hall, 1994; Said, 1978/2003). Andererseits wird die Frage aufgeworfen, wie dieses Wissen über jemanden zur Herrschaftsabsicherung im Sinne des epistemischen Imperialismus genutzt wurde und immer noch wird (Castro Varela, 2015: 307).

Für die Nord-Süd Partnerschaften in der Lehrer/-innenbildung bedeutet dies danach zu fragen, wie das in diesem Kontext relevante Wissen (z.B. über die Gestaltung der Partnerschaft, über Lernprozesse der Beteiligten, über das jeweilige Partnerland) mit Dominanzverhältnissen und (post-)kolonialen Ungleichheiten zusammenhängt. Daraus lassen sich folgende Fragen ableiten: Wer spricht über wen, in welchem Kontext, aus welcher gesellschaftlichen Position? Welches und wessen Wissen wird von wem erzeugt, als Massstab für die Zusammenarbeit gelegt und implizit oder explizit vermittelt? Was wird für legitim und selbstverständlich gehalten, welche und wessen Wissensbestände werden ignoriert oder unerfahrbare gemacht? Wie wird das dominante Wissen historisch und kontextuell verortet? Welche Konsequenzen ergeben sich aus dieser Wissens(re-)produktion für machtvoll geordnete gesellschaftliche Verhältnisse? Wo werden Veränderungen und Verschiebungen der Verhältnisse möglich (gemacht)?

Kritik der (kolonial-)herrschaftlich geprägten Kategorien

postkoloniale Theorie richtet ihren Blick auf (kolonial-)herrschaftlich geprägte, hierarchische Dichotomien und Einteilungen in Menschengruppen (z.B. 'wir und die Anderen', nicht thematisierte Dazugehörige ohne Fluchtfahrt und 'Flüchtlinge'). Diese Einteilungen sind nicht neutral, sondern wirken über die Unterscheidungen und positionieren Individuen entlang der Dominanzverhältnisse. Zentral ist hier deshalb das **Hinterfragen von Essentialismen dieser dichotomen Einteilungen und ihrer machtvollen Wirkung**. Wie Reuter und Villa schreiben, ist «[K]eine Bedeutung und keine Kategorie selbstevident, keine ist zwingend – insbesondere nicht vermeintlich selbstverständliche, faktisch asymmetrische Begriffspaare wie Okzident-Orient, Nord-Süd, modern-traditionell, entwickelt-unterentwickelt, rational-exotisch, eigen-fremd, progressiv-konservativ usw. und deren Gebrauch im (auch wissenschaftlichen) Alltag.» (Reuter & Villa, 2010: 16). Soziale Kategorien werden dabei in ihrer Verflechtung miteinander betrachtet. Mit Castro Varela gesprochen ist es in dieser Perspektive beispielsweise nicht möglich, «von der Reproduktion von 'Rassen' zu sprechen, ohne die Produktion von Klassen und fixierte Geschlechtervorstellungen zu untersuchen.» (Castro Varela, 2016: 156) Vielmehr geht es darum eine komplexe Beziehung zwischen den Kategorien in den Blick zu nehmen.

Durch die Aufmerksamkeit für (kolonial-)herrschaftlich geprägte Kategorien werden koloniale Bezüge von Ordnungen, Wissensbeständen und Subjektpositionen greifbar. Solche Kategorien formen ein Wissen, das gesell-

schaftliche Unterscheidungen, Klassifizierungen und Hierarchisierungen plausibel und normal erscheinen lässt und das mit postkolonialer Perspektive problematisiert werden kann. So können in Nord-Süd Partnerschaften Situationen, in denen dichotome (kolonial-)herrschaftlich geprägte Kategorien bedeutsam werden, zu einem Lernanlass (gemacht) werden. Dabei geht es darum, die Unterschiede nicht als selbstevident, 'angeboren' oder 'mitgebracht' zu betrachten, sondern die Erzeugung dieser Unterschiede in einem machtvollen, historischen und gegenwärtigen Kontext in den Mittelpunkt der Reflexion zu rücken.

Für die Nord-Süd Partnerschaften in der Lehrer/-innenbildung ergeben sich hieraus Fragen nach Unterscheidungen und der diskursiven Grundlage dieser Unterscheidungen. Zu fragen ist deshalb beispielsweise, welche Subjektpositionen (z.B. 'arm, aber glücklich', 'hilfebedürftig', 'besser wissend', 'fortschrittlich', 'rückständig') im Rahmen der Partnerschaftsaktivitäten erzeugt werden und wie diese in gesellschaftliche Dominanzordnungen eingebettet sind. Auf welches diskursiv verfügbare Wissen wird dabei zurückgegriffen (z. B. 'welches Unterrichtshandeln wird für angemessen erachtet', 'was gilt als normal')? Wie positionieren sich die Beteiligten zu diesem Unterscheidungswissen und inwiefern finden Bedeutungsverschiebungen, Distanzierungen und Umwandlungen statt?

Kritik der Dominanzverhältnisse und der eigenen Verstrickung in diese Verhältnisse

Die Kritik im Sinne der postkolonialen Perspektive bezieht sich auf **gesellschaftliche Verhältnisse** einerseits und auf die **eigene (individuelle und institutionelle) Verstrickung** in diese Verhältnisse andererseits. Das Ziel besteht somit nicht nur darin, den kontextuell erzeugten und historisch gewachsenen Machtverhältnissen auf die Spur zu kommen, sondern auch den Mut aufzubringen, die eigene (zuweilen unwillentliche) Involviertheit in die Aufrechterhaltung dieser Verhältnisse zu hinterfragen, was Spivak (1996: 4) mit dem Verlernen der eigenen Privilegien umschreibt. Dies setzt voraus, dass die eigene Abhängigkeit von dominanten Ordnungen, Diskursen, Kategorien offengelegt und zum Gegenstand der dekonstruktiven Wachsamkeit wird sowie, dass die Widerspruchsfreiheit und Universalität des eigenen Wissens in Frage gestellt wird.

Für die Nord-Süd Partnerschaften in der Lehrer/-innenbildung stellen sich vor diesem Hintergrund Fragen, die sich auf die Auseinandersetzung mit Kontextbedingungen beziehen, die für diese Partnerschaften konstitutiv sind. Solche Kontextbedingungen sind beispielsweise globale Ungleichheitsverhältnisse, Logiken der Fördermittelgeber, situative Disparitäten, abrufbare kolonialherrschaftlich geprägte Diskurse, normalisierte Praktiken und Subjektpositionen. Zugleich werden aber auch Fragen nach reflexiven Räumen wichtig, in denen subjektive und institutionelle Positionierungen in machtvollen Ordnungen thematisierbar gemacht werden kann und eine (selbst-)kritische Reflexion ermöglicht wird. Nord-Süd Partnerschaften können dabei als wichtige Lernorte einer solchen Kritik begriffen werden, die Schule und Lehrer/-innenbildung in Bewegung setzen und zu Veränderungen der Verhältnisse beitragen können.

1.2.3. Kritische Betrachtung

Die Kritik an der postkolonialen Analyse- und Reflexionsperspektive hat sich in den letzten Jahrzehnten, genauso wie die postkoloniale Theorie selbst, ausdifferenziert. Die zentralen, sich wiederholenden Kritikpunkte beziehen sich aber auf drei nachfolgend angesprochene Aspekte:

- a) Der postkolonialen Theorie wird ein **Eurozentrismus** (vgl. Castro Varela & Dhawan, 2010: 305) vorgeworfen, der sich darin äussert, dass diese Perspektive «lediglich auf die konzeptuellen und kulturellen Bedürfnisse des globalen Kapitalismus und die Begehren westlicher Akademien» reagiere (Dirlik, 1994: 331, zitiert nach Castro Varela & Dhawan, 2015: 286). Daran anschliessend und unter Bezugnahme auf die Komplexität der Texte zur postkolonialen Theorie wird für diese Perspektive eine Wiederholung der «ausgrenzenden Praktiken des Nordens» moniert, während der Einsatz «für die postkolonialen Subjekte im Süden, für die sie [die postkoloniale Theorie] vorgibt zu sprechen, nur eine geringe Bedeutung [hat].» (Castro Varela & Dhawan, 2015: 286).
- b) Daran schliesst auch die Kritik einer paradoxen **Hervorbringung des 'globalen Südens'** durch die postkoloniale Theorie an (vgl. Castro Varela & Dhawan, 2010: 306). Die durch die postkoloniale Theorie inspirierte

Forschung und Fachpraxis erzeugt den Postkolonialismus immer wieder neu und bestätigt sich in der superioren Position in Kontrast zu denen, die repräsentiert werden sollen und auf dessen Seite man sich vermeintlich sieht.

- c) Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf den **Verlust der «ethisch-politischen Positionierung»** (Castro Varela & Dhawan, 2010: 305) der postkolonialen Theorie. Dieser Theorieperspektive wird in diesem Zusammenhang ein Wandel von «einer scharfen kritischen Theorie» hin zur depolitisierten und banalisierten Verwendung «leicht vermarktbarer Theoriefragmente» (Castro Varela & Dhawan, 2010: 305) vorgeworfen. Kritisiert wird somit der Verlust der durch die Ausdifferenzierung und Aneignung des marktkonformen Charakters verlorengegangenen politischen Komponente der postkolonialen Theorie, nämlich die Intention zur Veränderung gesellschaftlicher Ordnungen beizutragen.

1.2.4. Postkoloniale Perspektive für Nord-Süd Partnerschaften in der Lehrer/-innenbildung

Im Bewusstsein um die genannte Kritik stellt die postkoloniale Perspektive dennoch eine sinnvolle Orientierung zur Verfügung, um im Kontext der Nord-Süd Partnerschaften kritische Reflexionen zu drei spezifischen Themen zu ermöglichen: (1) Interdependenz von Wissen und Macht, (2) (kolonial-)herrschaftlich geprägte Kategorien und (3) Dominanzverhältnisse und die eigene Verstrickung in diese Verhältnisse. Diese reflexive Arbeit kann an unterschiedlichen Stellen in der Hochschulpartnerschaft ansetzen, nämlich

- a) um die Konzeption neuer und die Beschaffenheit bestehender **Partnerschaften kritisch zu befragen** und dadurch ihre Bildungspotentiale zu erhöhen,
- b) um **Beteiligte** (Studierende, Dozierende, Koordinator/-innen) für globalgesellschaftliche Dominanzverhältnisse, die eigene Involviertheit in deren (Re-)Produktion sowie für die machtvollen Wirkungen der Kategorien zu **sensibilisieren** sowie
- c) um **pädagogische Professionalität** im Kontext einer Gesellschaft, die von kolonialen Differenz- und Dominanzverhältnissen durchzogen ist, zu reflektieren und dadurch **(weiter) zu entwickeln**.

Neben dieser kritisch-reflexiven Arbeit kann mit der postkolonialen Perspektive ein weiteres Anliegen für pädagogische Handlungsfelder formuliert werden. Nämlich können die pädagogisch Tätigen einen Beitrag zu «eine[r] zwangsfreie[n] Neuordnung der Begehrungen» (Spivak, 2004: 256 in Castro Varela, 2016: 160) leisten. Gemeint ist damit die Begleitung und Anregung der Bildungsprozesse, die für die Beteiligten zweierlei Neuordnungen ermöglichen: «Die, die dazu gesellschaftlich bestimmt scheinen, die Positionen der 'Wissenden' und damit auch 'Herrschenden' zu besetzen, müssen hierfür lernen, ihr eigenes diszipliniertes Wissen zu hinterfragen bzw. ihre Perspektivierungen zu verlernen, während die, die systematisch – zum Teil über Jahrhunderte – von Bildung ferngehalten wurden und werden, Zugang zu einer Bildung erhalten müssen, die sie ebenso dafür vorbereitet, im Abstrakten zu denken.» (Castro Varela, 2016: 160). Und da die Bildungsinstitutionen an den Subjektbildungsprozessen beteiligt sind und gesellschaftliche Differenz- und Dominanzverhältnisse reproduzieren, geht es aus der postkolonialen Perspektive für pädagogisch Tätige weniger darum, das Zusammenleben der Unterschiedlichkeiten besser zu gestalten, sondern vielmehr darum, eine **Auseinandersetzung mit Machteffekten zu ermöglichen**, die das Leben und Handeln in diesen Differenz- und Dominanzverhältnissen bestimmen (vgl. ebd.: 161).

1.2.5. Literaturverzeichnis

Ashcroft, B.; Griffiths, G. & Tiffin, H. (Hrsg.) (1995): *The Postcolonial Studies Reader*. London and New York: Routledge.

Baquero Torres, P. (2009): Geschlecht und Kultur in der Interkulturellen Pädagogik. Eine postkoloniale Re-Lektüre. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Castro Varela, M. do Mar (2016): Postkolonialität. In: Mecheril, P., Kourabas, V. & Rangger, M. (Hrsg.) *Handbuch Migrationspädagogik* (152-168). Weinheim, Basel: Beltz.

Castro Varela, M. do Mar (2015): Koloniale Wissensproduktionen. Edwards Says «interpretative Wachsamkeit» als Ausgangspunkt einer kritischen Migrationsforschung. In: Reuter, J. & Mecheril, P. (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Migrationsforschung* (307-321). Wiesbaden: VS.

Castro Varela, M. do Mar (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels: Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In Geier, T. & Zaborowski, K. U. (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationstorschung* (43-59). Wiesbaden: VS.

Castro Varela, M. do Mar & Dhawan, N. (2010): Mission Impossible: Postkoloniale Theorie im deutschsprachigen Raum? In Reuter, J. & Villa, P.-I. (Hrsg.), *Postkoloniale Soziologie: Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention* (303-329). Bielefeld: transcript.

Castro Varela, M. do Mar & Dhawan, N. (2015): *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.

Hall, S. (1994): Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In Mehlem, U.; Bohle, D.; J. Gutsche; Oberg, M. & Schrage, D. (Hrsg.), *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2* (137-180). Hamburg: Argument.

Huggan, G. G. (Hrsg.) (2013): *The Oxford Handbook of Postcolonial Studies* Oxford: Oxford University Press.

Marmer, E. & Sow, P. (Hrsg.) (2015): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht: Kritische Auseinandersetzung mit 'Afrika'-Bildern und Schwarz-Weiss-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Messerschmidt, A. (2009): Weltbilder und Selbstbilder: Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Puttschert, P.; Lüthi, B. & Fank, F. (Hrsg.) (2013): *Postkoloniale Schweiz: Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien*. Bielefeld: transcript.

Reuter, J. & Villa, P.-I. (2010): Provincializing Soziologie. Postkoloniale Theorie als Herausforderung. In J. Reuter & P.-I. Villa (Hrsg.), *Postkoloniale Soziologie: Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention* (11-47). Bielefeld: transcript.

Said, E. W. (1978/2003): *Orientalism*. London: Penguin Classics.

Spivak, G. C. (1996): *The Spivak Reader. Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak*. Hrsg. Von D. Landry & G. Maclean. New York, London.