

AUSSCHLIESSUNGS- PRAKTIKEN UND DOMINANZ- ANSPRÜCHE | Aspekte der Dekolonialisierung von Wissen in der Sozialen Arbeit

Nausikaa Schirilla

Zusammenfassung | Der Beitrag argumentiert, dass die Ergänzung der internationalen Definition Sozialer Arbeit durch indigenes Wissen in den Kontext dekolonialer und postkolonialer Kritik gestellt werden muss. Für die Wissenschaft ist der Begriff der epistemischen Gewalt zentral. Aus diesem folgt, dass es auch im globalen Norden einer Dekolonialisierung des Wissens bedarf. Es wird gezeigt, was Dekolonisierung von Wissen für die Soziale Arbeit bedeuten kann, und dies wird an Beispielen der Wissensproduktion in Deutschland im Kontext von Flucht und Migration diskutiert.

Abstract | The definition of social work refers to indigenous knowledge as a resource for social work. It will be argued that indigenous knowledge must be perceived within the framework of the postcolonial and decolonial critique of western science. According to postcolonial authors, epistemic violence is inherent in western thinking and therefore they demand the decolonisation of science. This article tentatively shows what implications a decolonisation of knowledge may have for social work, illustrating the discussion with examples of knowledge production in Germany in the context of flight and migration.

Schlüsselwörter ► Wissen

► Soziale Arbeit ► international

► Wissenschaft ► Gewalt

1 Indigenes Wissen | 2014 wurde die internationale Definition der Sozialen Arbeit der International Federation of Social Workers (IFSW) um einen Aspekt ergänzt: Es wurde der Begriff „indigenes Wissen“ aufgenommen. „Gestützt auf Theorien zur Sozialen Arbeit, auf Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften und *indigenem Wissen*, werden bei der Sozialen Arbeit Menschen und Strukturen eingebunden, um existenzielle Herausforderungen zu bewältigen und

das Wohlergehen zu verbessern“ (DBSH 2014, Hervorhebung der Autorin). Aus den Kontroversen um die Übersetzung dieser neuen Definition geht hervor, dass es sich hier durchaus um paradigmatisch relevante Fragen handelt (Straub 2020). Denn mit indigenem Wissen – so sind sich viele einig – ist nicht (nur) gemeint, dass auch kontextuelles, lokales oder erfahrungsbezogenes Wissen in die Wissenschaft und Disziplin Sozialer Arbeit eingeht, sondern dass die Wissensproduktion selbst zu thematisieren ist und Auswirkungen einer hegemonialen Wissensproduktion zu hinterfragen sind (Kleibl et al. 2019).

Ich werde im Folgenden die Debatte um indigenes Wissen in den Kontext dekolonialer und postkolonialer Kritik stellen und argumentieren, dass es generell einer Dekolonialisierung des Wissens bedarf. Dafür werde ich zunächst dekoloniale und postkoloniale Positionen und die Bedeutung von Wissen in der Sozialen Arbeit diskutieren. Mögliche Wege einer Dekolonialisierung von Wissen bearbeite ich anschließend an Beispielen aus der Wissensproduktion in Deutschland im Kontext von Flucht und Migration.

2 De- und Postkoloniale Perspektiven |

Debatten um indigenes Wissen, post- und dekoloniale Perspektiven werden im Kontext internationaler Sozialer Arbeit geführt (Rehklau; Lutz 2007). Mit internationaler Sozialer Arbeit sind sowohl die Zusammenschlüsse und Kooperationen Sozialer Arbeit auf europäischer und globaler Ebene (zum Beispiel IFSW) gemeint als auch die Soziale Arbeit weltweit, das heißt in verschiedenen Ländern der Erde (Wagner; Lutz 2009). Zu den Kontroversen in der internationalen Sozialen Arbeit gehören unter anderem die Fragen nach der Rolle der Sozialen Arbeit bei der Kolonialisierung, nach der Herausbildung der professionellen Sozialen Arbeit unter den spezifisch nördlichen Bedingungen von Urbanisierung und Industrialisierung, nach ihrem Gegenstand aber auch nach der Adäquatheit ihrer Ansätze, Methoden und Theorien im Kontext anderer Settings (Straub 2018, Lutz et al. 2018). In diesem Zusammenhang ist die Vorherrschaft westlicher Theorien und Methoden als professioneller Imperialismus bezeichnet worden.

1 Die Begriffe westlich, europäisch, südlich, nördlich etc. müssten eigentlich in Anführungszeichen gesetzt werden, da sie konstruierte Einheiten bezeichnen, die in sich vielfältig und widersprüchlich sind, aber dennoch offene Einheiten darstellen. Aus Gründen der Lesbarkeit verzichte ich auf entsprechende Zeichen und verwende gegebenenfalls die Begriffe Globaler Norden oder Süden.

Wortgewalt

Worte verbinden, sie ermöglichen Austausch und Kommunikation – auch über unterschiedliche Standpunkte und Meinungen. Regeln und Konventionen sichern dabei die gegenseitige Verständigung und Verständlichkeit.

Worte können aber auch verletzen. Sie können Macht und sogar Gewalt ausüben, nicht nur über die von ihnen ausgedrückten Inhalte, sondern auch durch ihre Form und die Art, wie sie vorgetragen und formuliert werden.

Um das Gendern in unserer Sprache brandet zurzeit wieder einmal eine gesellschaftliche und politische Diskussion. Frankreich hat vor wenigen Wochen schriftliches Gendern an Schulen verboten. In Deutschland fordern dies ebenfalls einige Politiker:innen und testen offenbar die Wahlkampftauglichkeit der Debatte. Die Chancen stehen nicht schlecht, mit solchen Parolen punkten zu können. Denn natürlich ist Sprache auch Heimat, erzeugt Wohlbefinden oder Befremden.

Unsere Fachzeitschrift Soziale Arbeit hat Anfang 2020 neben der bewussten Verwendung von Partizipien den Asterisken eingeführt, das „Gendersternchen“. Und wir haben damit gute Erfahrungen gemacht. Die redaktionelle Bearbeitung der Beiträge ist nur unwesentlich aufwendiger geworden, und von unseren Leser:innen haben uns positive Reaktionen erreicht. Nun haben wir uns zum nächsten Schritt entschieden: Von dieser Juni-Ausgabe an ersetzen wir das Sternchen durch den Doppelpunkt. Denn er fügt sich in den Satzbau sehr viel gefälliger ein und ist kompatibler mit Vorleseprogrammen für blinde und sehbeeinträchtigte Menschen.

Wie wichtig es ist, sensibel zu sein für die Auswirkungen von Wort und Tat unserer Profession und Disziplin der Sozialen Arbeit, zeigen auch die Beiträge im hier nun vorliegenden Schwerpunktheft zum Thema Soziale Arbeit und Migration. Eine Haltung der Achtsamkeit ist dabei eine gute Orientierung. Das gilt übrigens auch für die Gender-Debatte, die rigorose, unversöhnliche Haltungen der einen oder anderen Seite nicht verträgt.

Burkhard Wilke
wilke@dzi.de

Diese Debatte hat zu manchen Neuorientierungen hinsichtlich des Gegenstandsbereichs und der Arbeitsfelder der internationalen Sozialen Arbeit geführt (Straub 2020). Thematisiert wird mit der Aufnahme indigenen Wissens als Quelle auch die Frage nach adäquatem Wissen, nach lokal angepassten Methoden, nach autochthonem (überliefertem, lokalen, traditionellem) Wissen, Vorstellungen oder Praktiken, wie es in lokalen oder indigenen Communities vorhanden ist. Zu der Frage nach regionalen lokalen, indigenen und vielfältigen Quellen und Formen des Wissens sind in jüngster Zeit viele Publikationen entstanden, die zu innovativen Debatten über sozialarbeiterisch relevantes Wissen (nicht nur) im globalen Süden anregen (vor allem Kleibl et al. 2019, Lutz et al. 2020, Amman 2021). Die Etablierung anderer Wissensformen und Forschungsansätze wird hier auch als dekoloniale Bestrebung verstanden und es werden Ansätze kolonialismuskritischer Theoretiker:innen für Wissen der Sozialen Arbeit rezipiert (wie beispielsweise die Beiträge von Teil II und III in Kleibl et al. 2020, Meckesheimer 2013).

Ich möchte in diesem Kontext aber fragen, wieso spezifische Wissensformen bislang nicht im wissenschaftlichen Wissen der Profession anerkannt werden und was dies mit Wissensproduktion im Weltverhältnis zu tun hat? Dazu stelle ich indigenes Wissen in den Zusammenhang mit der „Dekolonialisierung des Wissens“ (Mignolo 2012, S. 48) in den ehemals kolonisierenden Ländern (siehe auch Lutz et al. 2017).

Im Folgenden werde ich unter Wissen Deutungen, Weltsichten, Erkenntnisse, Praktiken, Handlungsgrundlagen und Erfahrungen verstehen, die systematisch dargestellt werden können. Wenn ich dieses Wissen in den Kontext von Epistemologien stelle, dann meine ich damit grundlegende erkenntnisbezogene Annahmen zu Denken, Welt, Natur, Kosmos, Mensch und Gesellschaft, die ein jedes Wissen prägen. Es geht um den Kontext und den Rahmen, die als Entstehungsbedingungen Positionen, Erkenntnisse und Erfahrungen erst zu Wissen machen (Brunner 2020).

3 Epistemische Gewalt | Warum muss sozialarbeiterisches Wissen dekolonialisiert werden? Im Zusammenhang mit kolonialismusbezogener Theoriebildung in Asien, Afrika oder Nordamerika wird der Begriff postkolonial verwendet, in Lateinamerika eher der Begriff dekolonial (Loomba 1998, Quintero; Garbe

2013) und es gibt einige inhaltliche Unterschiede beispielsweise hinsichtlich der Konzeption der Moderne. Gemeinsamer Ausgangspunkt aller post- und dekolonialen Ansätze ist die Erkenntnis, dass mit dem Kolonialismus die Durchsetzung einer globalen Machtmatrix verbunden war, die die weltweite Dominanz europäisch geprägten Denkens im Sinne einer epistemischen Vorherrschaft hervorbrachte (Brunner 2020, S. 39 ff.).

Dafür wurde der Begriff der „epistemischen Gewalt“ (Spivak 1999) geprägt, den ich in diesem Kontext für zentral halte. Autor:innen wie Gayatri Spivak argumentieren, dass ein zentrales Element dieses Denkens die Setzung des überlegenen, befreienden, menschlichen, emanzipatorischen und universalen Gehalts von Vernunft, Demokratie, Menschenrechten und der modernen Wissenschaft ist (ebd.). Dieses Denken setzt(e) sich als überlegen durch und verdrängte alternative Denkweisen und Lebensformen oder Mischformen und behält auch lange nach der Unabhängigkeit der ehemaligen Kolonien seine Diskursivität (Brunner 2020). Bestimmte Topoi und Überzeugungen, die mit der Aufwertung westlichen Denkens und Handelns und der Abwertung anderer Denkweisen oder Gruppen einhergehen, sind so fest verankert und so wirkmächtig, dass Spivak sie als epistemische Gewalt bezeichnet.

In diesem Zusammenhang bedeutet postkolonial, dass die Kolonialisierung einen umfassenden Konstruktions- und Formationsprozess beinhaltet, in dem die Vorstellung von „Europa“ und den „Anderen“ entstand. Post bedeutet hier also „darüber hinaus“ und „weiterhin“ und weist auf das Fortbestehen des kolonialen Denkens und neue und andere Rekolonialisierungsprozesse hin. Postkoloniale und dekoloniale Theoretiker:innen fragen auch selbstkritisch nach internen Herrschaftsformen und Dekolonisierungsprozessen in den jeweiligen Ländern beziehungsweise Gesellschaften selbst.

Eine wichtige Grundlage für die Erkenntnis dieser Mechanismen stellt das Werk von Edward Said dar. Said zeigte in „Orientalism“ (1978), dass der „Orient“ beziehungsweise der „Islam“ in orientalistischen wissenschaftlichen Diskursen als monolithische Einheit und als veränderungsunfähiges Gebilde konstruiert wird (ebd., S. 52 f.). Das Islambild im Westen beruht auf dem Bild eines Orients als Imagination und auf der

Konstruktion des Orients und Okzidents als homogene Einheiten, die einander entgegengesetzt sind und durch bestimmte auf-/abwertende Zuschreibungen geprägt sind. Trotz vielfacher Kritik an Saims Argumentation stellt sie die Grundzüge einer Kritik der Konstruktion von Anderen und Othering-Prozessen dar und ist auch heute noch relevant für Konstruktionen von Islambildern (Attia; Popal 2018). Als ein aktuelles empirisches Beispiel des Fortdauerns der von Said herausgearbeiteten Muster sei eine Studie von Jasmin Mahadevan und Katharina Kilian-Yasin (2017) erwähnt. Die Autorinnen analysieren die Wahrnehmung von qualifizierten Migrant:innen, die muslimischen Glaubens sind oder als muslimisch markiert werden, im Kontext des Personalmanagements. Sie stellen fest, dass orientalisierende Schilderungen diese – eigentlich hoch qualifizierten – Fachkräfte abwerten und diskriminieren und so de facto ihre Kompetenzen konterkarieren.

Gayatri Chakravorty Spivak legt den Fokus auf die Bedeutung der Konstruktion von Anderen für das Selbstverständnis Europas. Die Philosophin und Literaturwissenschaftlerin zeigt insbesondere in ihrem Werk „Critique of Postcolonial Reason“ (1999) dass mit dem Kolonialismus die Geschichte Europas als Geschichte eines souveränen, gewaltsamen Subjekts geschrieben wurde. Dieses Subjekt ist Zweck in sich selbst, Souverän und Autor nur durch seine Konstitution eines nicht-europäischen (nicht-subjekthaften) Anderen. Immer wieder weist Spivak auf den Aspekt der Aufrechterhaltung des Subjektstatus Europas und des Westens durch Abwertung des konstruierten Anderen hin, was sich ihrer Meinung nach auch in modernen, dekonstruierten Subjektkonzeptionen zeigt. Die unkritische Inbesitznahme alles dessen, was „Denken“, Fortschritt, Vernunft etc. darstellen könnte, verdrängte das Denken der konstruierten Anderen, was im dominanten Diskurs weder als eigenständige Repräsentation noch als Artikulation wahrgenommen wird. Spivaks berühmter Text „Can the subaltern speak“ (1993) fragt danach, ob und wie sich subalterne (in internationalen wie in nationalen Hierarchien mehrfach unterdrückte soziale) Gruppen artikulieren. Sie argumentiert, dass, wenn diese sich artikulieren, sie nicht gehört werden, da in der kolonialen Tradition alle Räume, alle Bedeutungen, aller Sinn in kritischen Diskursen so von diesen selbst besetzt sind, dass Ideen und Gedanken, die von außerhalb kommen, nicht wahrgenommen werden und nicht zählen.

Die Vorstellungen von Europa und seinen Anderen sind einerseits Konstruktionen, also geistige Gebilde, die aber, so *Spivak* (1996), als epistemische Gewalt zu begreifen sind, denn sie hatten tiefgreifende materielle Konsequenzen (*ebd.*, S. 123). In *Spivaks* Publikationen finden sich Belege, die zeigen, wie westliches humanistisches Denken sich dadurch auszeichnet, dass es sich vom Denken nicht-westlicher Gesellschaften abgrenzt (*dies.* 1999, S. 13 f.). Konsequenterweise fordert sie aber nicht, die Artikulation der konstruierten Anderen zu erforschen und zu befördern, sondern sie fordert dazu auf, die Spur der Abwertung der Anderen in der Selbstkonstruktion des kolonialen Subjekts zu suchen (*ebd.*, S. 423 f.).

Die Folgen von *Spivaks* Denkens sind vielfach rezipiert und weiterentwickelt worden. Als ein Beispiel möchte ich *Christine Löws* Auseinandersetzung mit den Folgen für die feministische Theoriebildung rezipieren. *Löw* (2009) argumentiert, „dass westliche Theorien nicht in der Lage sind, die Unterdrückung, die Kämpfe und die Subjektivitäten von Dritte-Welt-Frauen zu erfassen, zu konzeptualisieren und zu begreifen“ (*ebd.*, S. 16). Ihr zufolge führt diese Einsicht nicht nur zu einer Reflexion von methodischen Ansätzen, sondern zur Entstehung neuer Gegenstandsbereiche der Frauenforschung, nämlich der Blick auf bislang nicht sichtbare Kämpfe, Praktiken und Forderungen von Frauen im Globalen Süden. Epistemische Gewalt versteht *Löw* so, dass die Stimmen aus dem globalen Süden und von marginalisierten Gruppen aufgrund der Dominanz westlicher Herangehensweisen in der Theoriebildung nicht als eigenständige Erkenntnis-subjekte in die Forschung eingegangen sind (*ebd.*). Epistemische Gewalt kann somit als zwanghafte Negierung oder Verdrängung bestimmter Erkenntnis-möglichkeiten bezeichnet werden. *Spivak* fordert dazu auf, im Denken die Ausgrenzung des vermeintlich Anderen nachzuverfolgen (*Brunner* 2020, S. 98 f.). Dekolonialisierung des Wissens beschreibt diese Suche nach der Verdrängung eines vermeintlich Anderen im eigenen Denken.

4 Dekoloniales Denken | Dekoloniale Ansätze wie beispielsweise die Arbeiten des Soziologen *Anibal Quijano* (*Quintero; Garbe* 2013) und des Literaturwissenschaftlers *Walter D. Mignolo* (2012) thematisieren indigenes Wissen etwas anders. Sie gehen davon aus, dass Modernität, Kolonialität und Unterdrückung miteinander verbunden sind, eine hegemoniale westliche

Wissenschaft sowie ein entsprechendes Denken in den Gesellschaften Lateinamerikas etabliert wurde und damit alternative und indigene Weltansichten und Lebensweisen verdrängt wurden. Beide kritisieren ebenfalls eine epistemische Dominanz des westlichen Denkens, die Denkverbote beinhaltet, also bestimmte Denkweisen als Nicht-Wissen markiert – sie sind aber der Meinung, dass dies Abgewertete als Wissen existiert. Dies gilt vor allem für Denken, was nicht Natur und Mensch kategorisch trennt sowie für relationale und interdependente Vorstellungen von Natur und Gesellschaft (*Vasquez* 2012).

Alternative Diskurse oder Wissen von marginalisierten Gruppen können rekonstruiert werden – dies kann als dekoloniales Denken bezeichnet werden. Es entwickelt sich aus Wissens- und Lebensformen, die von der globalen Machtmatrix bekämpft oder ignoriert wurden, wie zum Beispiel indigene Gesellschafts- und Naturvorstellungen. Koloniales und imperiales Wissen muss daher kritisch hinterfragt und überwunden werden, was am besten in *Mignolos* Devise „Learning to unlearn in order to relearn“ (*Tlostanova; Mignolo* 2012, S. 1) zum Ausdruck kommt. Dekoloniales Denken ist „Grenzdenken“ (border thinking) und „Grenzepistemologie“ (*ebd.*), denn es beinhaltet ein Denken über die Grenzen des im dominanten Diskurs als zulässig markierten Wissens hinaus (zu border thinking in der Sozialen Arbeit siehe *Lutz et al.* 2017). Wichtig ist laut *Mignolo* (2012), dass diese Wissensproduktion von den durch die koloniale Machtmatrix Degradierten selbst vorgenommen werden muss. Obwohl sich dekoloniale Denker:innen affirmativ auf Grenzwissen beziehen, argumentieren sie ebenfalls, dass dieses *nicht* darin besteht, scheinbar traditionelles Wissen kulturalistisch neu zu entdecken. Indigenes Wissen ist daher als nicht gehörtes, nicht anerkanntes Wissen, nicht-westliches, lokales Wissen zu verstehen.

Der Soziologe *Boaventura de Sousa Santos* (2011) hat sowohl theoretisch als auch praktisch die Konsequenzen aus diesen Ansätzen weiterentwickelt. Er entwickelt neue Epistemologien des Südens, also forscht nach Wissen, Praktiken und Erfahrungen, in denen erkenntnistheoretische Grundmuster enthalten sind, die von einer westlichen Wissenschaft im weitesten Sinne ausgegrenzt werden. *Santos* fordert, den ausgegrenzten Artikulationen eine Präsenz zu geben. In verschiedenen Forschungsprojekten untersuchte er soziale Bewegungen mit einer Beteiligung indigener

Gruppierungen und die Relevanz von deren Vorstellungen von Natur, Kosmos und Gesellschaft für diese sozialen Bewegungen (*ebd.*).

Als ein Beispiel für ein Vorgehen, das ausgegrenzten Artikulationen von Wissen und Praktiken nachspürt, möchte ich die Arbeiten der Friedens- und Konfliktforscherin *Mechthild Exo* (2017) darstellen. Sie begreift *Santos* Ansatz als Aufforderung, Epistemologien des Südens, die aus einer marginalisierten, ungehörten Subjektposition heraus artikuliert werden, hörbar zu machen und wendet diese im Kontext der Friedens- und Konfliktforschung an (*ebd.*). In einer Arbeit über die verschiedenen Konzepte des peace building in Afghanistan rezipiert sie „übergangenes Wissen“: das Friedens- und Konfliktwissen basispolitischer Nichtregierungsorganisationen in Afghanistan (*ebd.*, S. 97 ff.). Es handelt sich um zivilgesellschaftliche Akteur:innen, die sich für Frieden in Afghanistan engagieren und Frieden als eine Herausforderung für die afghanische Gesellschaft und nicht für ausländische Akteur:innen verstehen. *Exo* rekonstruiert in ihrer Arbeit die Ansichten, Erfahrungen, Praktiken und Lösungsmodelle dieser NGOs, um deren Wissen als für einen Friedensprozess relevantes Wissen zu setzen. Ihr geht es nicht darum, diese Gruppen in den (von ausländischen Akteur:innen moderierten) Friedensprozess einzubeziehen – dies würde die erkenntnistheoretische Subjektposition des Westens bestätigen. Sie weist auf die Relevanz dieses übergangenen Friedens- und Konfliktwissens in den Friedensprozessen hin. *Exo* versteht diese Änderung der Denkrichtung – weg vom Einbezug hin zur Anerkennung – als eine Dekolonialisierung, die sie im Kontext der Friedens- und Konfliktforschung vornimmt (*ebd.*, S. 57 f.).

5 Soziale Arbeit | Die Aufforderung zur Dekolonialisierung von Wissen bedeutet im akademischen Kontext Sozialer Arbeit in Deutschland meiner Meinung nach zunächst, eine selbstreflexive und machtkritische Haltung einzunehmen. Diese beinhaltet:

1. *Infragestellen des „Monopols“ der Definition von Wissen:* Hinterfragung erkenntnistheoretischer Setzungen und Denkverbote in der Wissensproduktion (beispielsweise zum Agency-Konzept siehe *Aithal* 2004, S. 167 f.)
2. *Aufspüren epistemischer Gewalt in der Wissensproduktion:* Wo und inwiefern geht von etablierten Wissensformen Gewalt aus oder wie werden gewaltförmige gesellschaftliche Verhältnisse von den Wissensformen

legitimiert, aufrechterhalten und befördert (beispielsweise zu Sozialer Arbeit als weißem Raum siehe *Tiibberger* 2020)

3. *Identifizieren von Ausschlusspraktiken:* Sensibilität für ausschließende Praktiken in Wissensproduktion und Lehre sowie für die Dethematisierung von Gewalt und Marginalisierung (*Castro Varela; Mohamed* 2021)
4. *Anerkennen von Pluralität:* Anerkennung anderer Wissenstraditionen und Praktiken als relevant für Konzepte und Methoden Sozialer Arbeit (*Lutz et al.* 2017)
5. *Kritik an Normierung:* Überwindung einheitlicher normierender Wissensdefinitionen, Pluralisierung von Wissensformen und Dezentrierung westlicher europäischer Wissensproduktion (*Vazquez* 2012).

Im Kontext internationaler Sozialer Arbeit bedeutet dies beispielsweise, andere Wissenstraditionen und Praktiken als relevant für Konzepte und Methoden Sozialer Arbeit zu sehen. Beispiele sind das in Südafrika viel rezipierte Konzept des ubuntu, in dem Verbindungen zwischen Subjekten und das Gemeinschaftliche zentral sind (*Merk* 2010, *Ditlhake* 2020) wie auch die anderen Beiträge in *Lutz et al.* 2020 und *Kleibl et al.* 2019) oder Konzepte für gesellschaftlichen Zusammenhalt, die auf Menschenbildern basieren, in denen eher Relationalität im Zentrum steht (*Vazquez* 2012).

Daraus folgt, unterschiedliche Episteme und viele Konzepte des Menschen, der Natur (Spiritualität etc.) als gleichwertig, als universalisierbar und als Wissen zu betrachten. Diese Perspektive gilt nicht nur für Wissensproduktionen in Ländern des globalen Südens, sondern auch im globalen Norden. Es geht darum zu fragen, ob und wie bestimmte Wissensbegriffe Wissen ausschließen oder übergehen. Wo, möchte ich daher im Anschluss an *Exo* und *Santos* fragen – ist in der Sozialen Arbeit im globalen Norden „übergangenes Wissen“ zu finden?

6 Wissensproduktion in der Fluchtfor-
sung | Ich wähle als Anwendungsfeld die Wissensproduktion im Kontext der Forschung zu Geflüchteten und hier greife ich die oben erwähnten Aspekte *Identifizieren von Ausschlusspraktiken* sowie *Kritik an Normierung* auf.

6-1 Identifizieren von Ausschlusspraktiken | Hinsichtlich Ausschlusspraktiken werfe ich einen Blick auf den Kompetenzbegriff, den *Henri-Lous Seukwa*

diskutiert. Er bezeichnet bestimmte Praktiken und Strategien von Geflüchteten, die sonst eher defizit-orientiert dargestellt werden, als Habitus der Überlebenskunst (Seukwa 2006)² und ich plädiere dafür, diesen Habitus als Kompetenz und als „übergangenes Wissen“ zu sehen. Seukwa dezentriert in einer Arbeit zu jungen Geflüchteten und Bildung in Hamburg die Perspektive formaler Bildungsinstitutionen auf das in und nach der Flucht erworbene Erfahrungswissen und bezeichnet dies als eine spezifische Kompetenz. Die von ihm befragten jungen Männer haben es geschafft, trotz widrigster Lebensbedingungen und in schwierigen Lebenssituationen ihre individuellen Potenziale zu entfalten, haben subjektive Strategien der Bewältigung entwickelt und gerade in einer Situation sozialer Ausgrenzung Kompetenzen erworben.

Seukwa (2007) zeigt, dass die Jugendlichen, die einen ihnen extrem feindlich, das heißt restriktiv und bildungsverweigernd gegenüberstehenden Migrationskontext vorfinden, dennoch schulische Erfolge aufweisen. Er selbst spricht nicht von epistemischer Gewalt, aber er benennt einen alternativen epistemischen Zugang zu den von ihm analysierten Kompetenzbegriff. Das Subjekt, das er analysiert, ist seiner Meinung nach kein autonomes im Sinne der kantischen Subjekt-konzeption (ebd., S. 307). Es bildet sich vielmehr in sozialen Beziehungen und vernetzten Strukturen der List, der gegenseitigen Unterstützung und Ausnutzung von Nischen heraus. Die von ihm interviewten Jugendlichen/jungen Männer schaffen es in einer rechtlich restriktiven Situation, die ihnen Handlungsfähigkeit verbietet, handlungsfähig zu sein und Bildung zu erwerben. Diese Kompetenz, selbst in Situationen extremer Fremdbestimmung Formen der Selbstgestaltung zu entfalten und Bildungserfolge zu erzielen, bezeichnet Seukwa als „Habitus der Überlebenskunst“ (ebd.).

Diese Bewältigungsstrategien als Kompetenz, Subjekt-tätigkeit und Wissen sollen als Beispiel für „übergangenes Wissen“ verstanden werden. Dessen Anerkennung bedeutet, die Logik formaler schulischer und außerschulischer Bildungsinstitutionen, mitleidige Opfer- und Traumadiskurse und gängige emanzipatorische Bildungsideale zu verlassen und junge Geflüchtete in einer völlig anderen Rahmung als tätige Subjekte wahrzunehmen.

² Es handelt sich hier um meine Lesart eines bildungstheoretischen Konzepts und ich bitte um Nachsicht, wenn sich der Autor darin nicht wiederfinden sollte.

Dekolonialisierung sozialarbeiterischen Wissens bedeutet so auch, in Forschung und Entwicklung zu Geflüchteten blinde Flecken und Ausschließungspraktiken zu sichten, die Wissen und Kompetenzen dieser Gruppen negieren.

6-2 Kritik an Normierung | Als eine weitere Strategie der Dekolonialisierung möchte ich die Infragestellung impliziter, verborgener Normierungen und Dominanzansprüche bezeichnen, die ebenfalls im Kontext von Asyl und Flucht sehr aktuell sind. Ich möchte dies am Beispiel des Kindheitsbegriffs erläutern.

In Studien zu den Lebenslagen von geflüchteten Kindern und Jugendlichen (etwa *World Vision* 2015) wird oft gesagt, dass Kinder und Jugendliche „kleine Erwachsene“ sein müssen. Sie kommen häufig in die Rolle des/der Verantwortlichen für die Familie und die Eltern, oft auch für die Existenzsicherung der Familie. Letzteres gilt besonders für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, von denen häufig erwartet wird, dass sie ihre Familie unterstützen. Dies gilt auch für Jugendliche mit prekärem Aufenthaltsstatus, die bei guter Integrationsperspektive eine Aufenthaltserlaubnis für sich und auch ihre Familie erhalten können. Die sehr oft praktizierte Mithilfe beispielsweise bei Übersetzungen, Behördengängen oder beim Ausfüllen von Formularen betrifft alle geflüchteten Kinder und Jugendlichen. Durch diese Aufgaben und dadurch, dass Kinder und Jugendliche viel schneller Zugang zur neuen Gesellschaft erhalten, übernehmen sie eine sehr wichtige Rolle.

Ich erfahre oft in der Lehre und bei Fortbildungen, dass die Verantwortung und auch diese neuen Formen der Autonomie der Kinder in pädagogischen Kontexten in Frage gestellt und die Kinder als bemitleidenswert dargestellt werden. Pädagog:innen sprechen hier häufig von gestohlener Kindheit und davon, dass den Kindern, die Möglichkeiten gegeben werden sollte, wieder ganz Kind zu sein. Hier wird aber ein sehr spezifischer, beschränkter, westlicher Kindheitsbegriff als universale Norm gesetzt und die Kinder, die neue Subjekterfahrungen machen, zu pädagogischen Objekten degradiert. Dima Zito (2017) hat dies in einem Beitrag über geflüchtete Kinder problematisiert (siehe dazu auch die Arbeiten von Manfred Liebel, insbesondere Liebel 2017). Der Blick auf geflüchtete Kinder werde durch eigene vorausgesetzte oder ver-

trete Vorstellungen vom Kind und von Kindheit als eines zu schützenden Entwicklungsraumes geprägt und damit von Normen des Kinderschutzes und der Kinderrechte, die in Europa im letzten Jahrhundert entstanden sind und weder als natürlich noch als universal vorausgesetzt werden können (Zito 2017, S. 235). Die Erfahrungen von geflüchteten Kindern während und nach der Flucht passen nicht zu einem Konzept von Kindheit als pädagogischem Moratorium und Schutzraum. Um den Gefährdungen und Unsicherheiten, die die Flucht und der Flüchtlingsstatus mit sich bringen, begegnen zu können, müssen die realen Lebensverhältnisse, Ressourcen und Resilienz-faktoren in den Blick genommen werden. Dies ist nur möglich, wenn die Orientierung an dominanten Kindheitsvorstellungen aufgegeben wird (*ebd.*, S. 243).

7 Schluss | Es gibt andere Beispiele für die Dominanz bestimmter, im Kontext westlicher Wissenschaft oder Gedankengeschichte entstandener Konzepte, die als universale Norm fungieren und damit Überlegenheitsansprüche ausdrücken und andere abwerten. Ich habe das Beispiel von Autonomie und Adoleszenz diskutiert (Schirilla 2017). Debatten zu Geschlechterrollen und Lebenslagen geflüchteter Familien aus islamisch geprägten Ländern stellen auch eine Fundgrube für homogenisierende und abwertende Konstruktionen vermeintlich Anderer und Selbsterhöhung durch Orientierung an westlichen Emanzipationszielen dar (Lingen-Ali; Mecheril 2020, S. 10).

So möchte ich abschließend dafür plädieren, die eingangs geschilderten hochtheoretischen de/postkolonialen Ansätze im Feld ganz konkreter, alltäglicher pädagogischer oder sozialarbeiterischer Praxis aufzusuchen und stets neu inszenierte Überlegenheitsansprüche, dominante Konzepte und ausgrenzende Wahrnehmungen in der Wissensproduktion aufzuspüren und zu kritisieren.

Professorin Dr. Nausikaa Schirilla lehrt Soziale Arbeit, Migration und Interkulturelle Kompetenz an der Katholischen Hochschule Freiburg. E-Mail: nausikaa.schirilla@kh-freiburg.de

Dieser Beitrag wurde im Rahmen einer double-blind Peer Review begutachtet und am 11.3.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

Literatur

- Aithal**, Vathsala: Von den Subalternen lernen? Königstein im Taunus 2004
- Amman**, Birgit: Soziale Arbeit zwischen lokalem und westlichem Wissen. Yezidische Binnenvertriebene in Kurdistan-Irak. In: Soziale Arbeit 4/2021, S. 144-149
- Attia**, Iman; Popal, Mariam (Hrsg.): BeDeutungen dekolonisieren. Spuren von (antimuslimischem) Rassismus. Münster 2018
- Brunner**, Claudia: Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld 2020
- Castro Varela**, Maria do Mar; Mohamed, Sabine: Intersektionalität und Postkoloniale Soziale Arbeit. In: Biele Mefebue, Astrid; Bührmann, Andrea; Grenz, Sabine (Hrsg.): Handbuch Intersektionalitätsforschung. Wiesbaden 2021
- DBSH** – Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit: Deutsche Übersetzung der Definition Sozialer Arbeit. Beauftragt durch den DBSH – Stand 2014. In: https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/downloads/2014_DBSH_Dt_%C3%9Cbersetzung_Def_Soz_Arbeit_01.pdf (veröffentlicht 2014, abgerufen am 3.5.2021)
- Ditlhake**, Kefilwe: Ubuntu/Botho culture. An indigenous African value system and community development. In: Lutz, Ronald; Rott, Gerhard; Straub, Ute (Hrsg.): Sozialarbeit des Südens. Bd. 8 - Indigenous and Local Knowledge in Social Work. Oldenburg 2020, S. 159-176
- Exo**, Mechthild: Das übergangene Wissen. Eine dekoloniale Kritik des liberalen Peacebuilding durch basispolitische Organisationen in Afghanistan. Bielefeld 2017
- Kleibl**, Tanja; Lutz, Ronald; Noyoo, Ndingwa; Bunk, Benjamin; Dittmann, Anika; Seepamore, Buitumelo (Hrsg.): The Routledge Handbook of Postcolonial Social Work. London 2019
- Liebel**, Manfred: Postkoloniale Kindheiten. Zwischen Ausgrenzung und Widerstand. Weinheim und Basel 2017
- Lingen-Ali**, Ursula; Mecheril, Paul: Rückständigkeitsgenerative Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft. Eine Einleitung. In: Lingen-Ali, Ursula; Mecheril, Paul (Hrsg.): Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft. Zu „Rückständigkeit“ und „Gefährlichkeit“ der Anderen. Bielefeld 2020, S. 7-16
- Loomba**, Ania: Colonialism, Postcolonialism. London 1998
- Löw**, Christine: Frauen aus der Dritten Welt und Erkenntnis-kritik? Die postkolonialen Untersuchungen von Gayatri C. Spivak zu Globalisierung und Theorieproduktion. Sulzbach (Taunus) 2009
- Lutz**, Ronald; Rott, Gerhard; Straub, Ute (Hrsg.): Sozialarbeit des Südens. Bd. 8 - Indigenous and Local Knowledge in Social Work. Oldenburg 2020
- Lutz**, Ronald; Sachau, Inke Kristin; Stauß, Alexander: Border thinking in social work: The role of indigenous knowledge in the development of relations between the Global North and the Global South. In: Transnational Social Review 2/2017, S. 188-205
- Lutz**, Ronald; Wagner, Leonie; Rehkla, Christine; Ross, Friso (Hrsg.): Handbuch Internationale Soziale Arbeit. Weinheim und Basel 2018

