

3 Theoretischer Abriss

Bildung und Epistemische Gewalt

»Malcolm X bezeichnete Bildung als ›Reisepass in die Zukunft‹, Nelson Mandela als ›stärkste aller Waffen‹. Doch so empowernd Bildung sein mag, sie kann auch als Barriere und Filter fungieren, die die sozialen Hierarchien und systemische Ausschlussmechanismen aufrechterhalten. [...] Wissen wird innerhalb dieses Bildungssystems zumeist als universell und objektiv dargestellt, als eine objektive Realität, die die sozialen Ungleichheiten verfestigt, eine objektive Realität, die diskriminiert. Der angebliche Universalismus und die angebliche Objektivität können nur entstehen, wenn man all jene Perspektiven, Wissensquellen und -formen löscht, die dem dominanten, eindimensionalen Narrativ nicht entsprechen.« (Roig 2021, S. 77–78)

Bildungsprozesse sind nicht neutral und wertfrei abseits von Macht verortet. Sie sind in gesellschaftliche Kontexte eingebettet und von geltenden Hierarchien und Hegemonien geprägt. In dieser Arbeit im Allgemeinen wird untersucht, wer in Diskursen zu Migration und Integration im Zeitraum von 2015 bis 2018 in Online-Nachrichtenmedien als gebildet anerkannt wird und was dabei als Bildung gilt. Dieser Abschnitt schaut dafür auf größere historische und theoretische Überlegungen, die ein Hintergrundbild zu Verflechtungen von Bildung, Bildungszuschreibungen und gesellschaftlichen Mustern zeichnen. Es ist ein theoretisches Gerüst aus wissenschaftlichen Diskursen, welche nicht Teil des Analysematerials, sondern der hier vertretenen Forschungsperspektive sind. Dieses kann später mit den empirischen Ergebnissen der Diskursanalyse in Verbindung gebracht werden, um Verhältnisse von Mustern und dabei auch Kontinuitäten und Wandel zu betrachten.

Während einseitig positive Konnotationen von Bildung – im Sinne der dominierenden Bildung als unhinterfragte Norm – vorherrschen, sind kritische Stimmen zu diesem Bild keineswegs neu. So beschreibt María do Mar Castro Varela mit Bezug auf 1977 veröffentlichte Gedanken von Louis Althusser die systemaufrechterhaltenen Funktionen von Bildung:

»Schule befähigt nicht nur zum Lesen und Schreiben, sondern gewöhnt daran, den vorgesehenen Platz innerhalb der Gesellschaft als den wahren und mithin allein richtigen Platz wahrzunehmen und schließlich auch einzunehmen. Für einige bedeutet dies, die Unterwerfung zu akzeptieren und soziale Ungleichheit als natürlich gegeben anzunehmen.« (Castro Varela 2016, S. 45)

Megan Boler spricht davon, Macht zu fühlen, indem wir lernen unsere Rollen zu verinnerlichen und sie anzunehmen, wobei gelernte emotionale Reaktionen eine wichtige Rolle in der Einsortierung in Systeme der Unter- und Überordnung spielen (Boler 1999, xvii). Die Allokationsfunktion von Schule findet nicht im luftleeren Raum Anwendung, sondern innerhalb eines Systems, das unter anderem durch Rassismus, Antisemitismus, (cis-, allo-, hetero-normativem und misogynem) Sexismus, Ableismus und Klassismus geprägt ist. Da diese Arbeit primär rassistisch ausgerichtet ist, wird hier schwerpunktmäßig erläutert, wie epistemische Gewalt mit Blick auf Rassismus gedacht werden kann. Hierfür wird zunächst epistemische Gewalt als Begriff definiert. Es folgt eine historische Betrachtung von Wirkungslinien mit Relevanz für das Thema. Schließlich wird das Fortwirken machtvoller Bildungsvorstellungen und Strukturen betrachtet und Definitionen von Bildung werden erläutert. Da allerdings auch diese Arbeit innerhalb der Verwobenheit von Macht und Wissen entstanden ist, gibt es zunächst einen Abschnitt, welcher in der ersten Person Singular den eigenen Forschungsprozess reflektiert.

Forschung zu Bildung/Wissen/Macht im Kontext von Bildung/Wissen/Macht

Forschung ist standortgebunden, höchstens kontrolliert subjektiv, aber niemals vollends objektiv. Meine eigene Bildung, mein eigenes Wissen beeinflusst, wie ich Wissen aufnehme, anordne, weitergebe und erschaffe. Um etwas zu herauszufinden, ist es häufig notwendig, danach zu suchen und somit auch zu wissen, dass dort etwas sein könnte, was sich suchen lässt. Im Prozess wurde ich mir immer stärker bewusst, wie sehr auch der Teil meiner Bildung, den ich als machtkritisch reflektiert wahrnehme, durch vorherrschende Machtungleichgewichte geprägt ist. Postkoloniale und dekoloniale Theorien verstehen sich selbst als wissenschaftliche Strömungen, die dominierende Vorstellungen dekonstruieren, sich kritisch

mit Machtstrukturen auseinandersetzen und Forschung gegen bestehende, aus historisch gewachsenen Strukturen hervorgegangene, Ungerechtigkeiten hervorbringen. Wenn man mich zu Beginn meiner Recherche gefragt hätte, welche Autor*innen zentral für die Beschäftigung mit epistemischer Gewalt – der Gewalt, die sich auf Wissen(ssysteme) bezieht – sind, hätte ich vermutlich geantwortet: Letztendlich sind sämtliche (post)kolonialen Theorien relevant, wenn es um epistemische Gewalt geht. Gayatri Chakravorty Spivaks Texte setzen sich unter anderem mit den Bedingungen von Wissensproduktion und Verbreitung, der Verteilung von Sprechendenpositionen und der Universalisierung von »westlichen« Normen (Righting Wrongs) sowie alternativen Formen des Lernens (An Aesthetic Education?) auseinander. Edward Saids *Orientalismus* (1979) dekonstruiert Vorstellungen des Orients, als, mitunter auch wissenschaftliche, Wissenspraxen, die von kolonialen Machtstrukturen geprägt sind. Die Aufzählung lässt sich fortführen. Wenn es aber um die explizite Beschäftigung mit epistemischer Gewalt geht, hätte ich auf folgende Personen aus dem Bereich der dekolonialen Theorien verwiesen: Boaventura de Sousa Santos, Walter Mignolo, Aníbal Quijano. In der Mitte meiner Recherche wären diese Namen immer noch zentral gewesen, nun aber ergänzt durch viele andere, mitunter auch deutschsprachige Werke von Claudia Brunner, María do Mar Castro Varela und weiteren. Erst gegen Ende las ich in einem Sammelband, der von Boaventura de Sousa Santos und Maria Paula Meneses herausgegeben wurde, weit am Ende des Buches, einen Text von Ramón Grosfoguel (von dem ich zuvor bereits zwei hilfreiche Artikel gelesen hatte), in dem Kritik an epistemischer Gewalt in dekolonialen Ansätzen geübt wurde (Grosfoguel 2020). Der Text erläuterte, wie durch eben die Theorien, welche für sich beanspruchen, koloniale und kapitalistische Strukturen sichtbar zu machen, ebendiese reproduziert werden (ebd.). Ich las diese Kritik, wie gesagt, in einem Text von Grosfoguel, ohne den ich eventuell keinen Zugang zu diesen Aussagen gehabt hätte. Aber die Erkenntnisse waren dort zu einem großen Teil in Form von Zitaten und Paraphrasierungen von Leanne Betasamosake Simpson – unabhängige Mississauga Nishnaabeg Wissenschaftlerin und Aktivistin – und Silvia Rivera Cusicanqui – Aymara/Bolivianische Wissenschaftlerin und Aktivistin – aufgeführt. Ich lernte den Begriff Extraktivismus von Betasamosake Simpson (ebd., S. 208; Klein – Interview mit Betasamosake Simpson 2013) und kritische Einschätzungen zu den Machtdynamiken in den Arbeiten von Walter Mignolo und Aníbal Quijano von Rivera Cusicanqui (Grosfoguel 2020, S. 209–211). Beide hatte ich zuvor noch als zentral für meine Arbeit angesehen. Doch in dem Text von Grosfoguel las ich nun:

»Moreover, as Silvia Rivera Cusicanqui warns, there are even perverse forms of epistemic extractivism dedicated to colonizing the knowledge of the South in the name of epistemic decolonization. She observes, with reference to Walter Mignolo:

Mignolo and company have built a small empire within an empire, strategically appropriating the contributions of the school of subaltern studies in India and the many Latin American variants of critical reflection on colonization and decolonization. (Rivera Cusicanqui 2010: 58)« (Grosfoguel 2020, S. 209).

»At one point, Dr. Mignolo got the urge to praise me, perhaps putting into practice a saying we have in the south of Bolivia: ›Praise the fool if you want to see [her] work more.« Taking up my ideas about internal colonialism and the epistemology of oral history, he regurgitated them entangled in a discourse on alterity that was profoundly depoliticized. (Rivera Cusicanqui 2010: 64)« (Grosfoguel 2020, S. 209–210)

Wenn wir machtkritische Forschung betreiben, bewegen wir uns innerhalb von Machtstrukturen und sind Teil von ihnen. Das ist ein Sachverhalt, der in kritischen Forschungsströmungen eigentlich bekannt ist. Dennoch kann es manchmal aufrüttelnd sein, konkret zu Fällen der starken Reproduktion von Hierarchien zu lesen. Zur Veranschaulichung:

»Referring to an experience with an Anglo-Saxon journal which obliged her to cite Quijano and Mignolo on theories which she herself and other Latin American authors had produced decades earlier, Silvia Rivera Cusicanqui states:

Through the game of who cites whom, hierarchies are structured, and we end up having to consume, in a regurgitated form, the very ideas regarding decolonization that we indigenous people and intellectuals of Bolivia, Peru, and Ecuador have produced independently. And this process began in the 1970s – the rarely quoted work of Pablo González Casanovas on ›internal colonialism‹ was published in 1969 – when Mignolo and Quijano were still advocating a positivist Marxism and a linear vision of history. (Rivera Cusicanqui 2010: 66)« (Grosfoguel 2020, S. 210)

Ramón Grosfoguel untermauert Rivera Cusicanquis Kritik mit einer Betrachtung von Aníbal Quijanos eigener Zitationspraxis.

»In fact, of the 20 bibliographical citations in the article by Aníbal Quijano on *Buen Vivir*, 17 refer to the author himself, one to a British historian who is a specialist in ancient history, and the other two to two of his mestizo disciples. Not one indigenous thinker is mentioned in the article, yet if there is one subject to which indigenous Andean intellectuals have made a significant contribution, it is precisely the theme of *Buen Vivir*. Once again, a concept produced by the indigenous world and developed by its intellectuals has been extracted, without any acknowledgment.

Moreover, Javier Lajo, the famous indigenous Amazonian intellectual from Peru who has written extensively on the subject of *Buen Vivir*, is not even mentioned in the article by the mestizo Peruvian intellectual Aníbal Quijano, thus reproducing the highly damaging practices in epistemic extractivism.« (Grosfoguel 2020, S. 211)

Beinahe hätte ich beim Schreiben über epistemische Gewalt hinsichtlich der Frage, wen ich zitiere, epistemische Gewalt reproduziert (natürlich ist es möglich und überaus wahrscheinlich, dass ich das, ohne es zu beabsichtigen, in irgendeiner Hinsicht immer noch tue). Die Werke von Betasamosake Simpson und Rivera Cusicanqui sind nicht in den Bibliotheken in meiner Nähe zu finden. Beide sind öffentlichkeitswirksam aktiv, es gibt Interviews, die online frei zugänglich sind. Ihre wissenschaftlichen Texte sind jedoch schwerer zu finden als die Texte der dominierenden Vertretenden der Modernity/Coloniality Gruppe und sie werden teilweise von dieser überschattet. Im deutschsprachigen Raum sind innerhalb meines Forschungszeitraums Werke von Claudia Brunner und Phillip D. Th. Knobloch erschienen, welche schnell auffindbar sind. Dagegen bedarf es Ressourcen wie Zeit, Geld und Energie, um die Texte marginalisierter Forschender zu finden und zu nutzen. Viele Texte indigener Wissenschaftler*innen sind nicht von den Lizenzen der deutschen Universitätsbibliotheken abgedeckt, während es teilweise von westlich positionierten Wissenschaftler*innen Publikationen zu den gleichen Themen in print und digital gibt. Es bedarf meist *weißer, westlicher Zugangstore*, um marginalisiertes Wissen zugänglich zu machen. Manche Forschende mit einem gewissen Grad an Gehör nutzen diese Position, um die Sichtbarkeit indigener Wissenschaftler*innen zu erhöhen. Andere nutzen deren Wissen, ohne dies kenntlich zu machen und reproduzieren so die epistemischen Ausbeutungsverhältnisse, die Betasamosake Simpson als Extraktivismus benennt (Klein – Interview mit Betasamosake Simpson 2013). Gleichzeitig stellt sich die Frage, wer wiederum noch weniger oder auch gar nicht sichtbar ist. Es handelt sich um bekannte indigene Aktivist*innen und Wissenschaftler*innen, die ihre Stimme auch nutzen, um auf die Wissenden ihrer Gemeinschaften zu verweisen. Wer sind diejenigen, deren Sprechen keinen Platz in internationalen Diskursen zu ihren eigenen Themen findet? Gayatri Chakravorty Spivaks Frage nach dem Sprechen der Subalternen (Spivak 1988, S. 283), denjenigen, die den *Anderen* untergeordnet sind, stellt sich erneut. Sie stellt sich auch im Kontext der Erforschung ebendieser Ungerechtigkeit. Ihr Sprechen wird überdeckt von hörbaren Stimmen, die beanspruchen, *für sie* zu sprechen. Aber es fehlt auch an Zugängen zum Diskurs, an der Sprache, der er es bedarf, um daran teilzunehmen, sowie an hörbaren Sprechendenpositionen. Sprache ist hierbei zum einen wissenschaftliche Ausdrucksweise, aber auch Englisch als hörbare Sprache und im deutschen Sprachraum Deutsch. Die Texte der indigenen Wissenschaftler*innen, die ich weiter unten zu Anerkennung zitieren werde, habe ich auf Englisch gelesen. Viele Süd- und

Mittelamerikanische Akademiker*innen schreiben auf Spanisch, eine Sprache, die ebenso wie Englisch, Deutsch und weitere Sprachen durch Kolonialismus Verbreitung gefunden hat. Spanisch hatte ich in der Schule, aber wissenschaftliche Texte kann ich kaum auf Spanisch lesen und wenn es gelingt, dann nur mit hohem Zeitaufwand. Texte, die in lokalen, marginalisierten Sprachen verfasst wurden, sind mir dagegen gar nicht zugänglich. Das Lernen marginalisierter Sprachen ist wichtig, um von denjenigen, die über weniger Macht verfügen als man selbst, lernen zu können. Dieses Lernen von *Anderen/Veränderten* ist zentral für die Dekonstruktion dominierender Macht- und Wissensstrukturen, wie Spivak und María Cristina Lugones argumentieren (Bhambra 2014, S. 119). Hier habe ich noch einen Weg vor mir. Es ist ein Weg des Lernens und Verlernens, des Zuhörens und Reflektierens, welcher niemals abgeschlossen sein wird.

Epistemische Gewalt

»The relationship between the ideas produced in the North and the South is not about the truth; it is about unjust and uneven power relations.« (Baghidoost 2017, S. 268)

»Das global durchgesetzte kapitalistische Weltsystem basiert dieser Lesart zufolge auf einer internationalen Arbeitsteilung und Ressourcenallokation, die entlang dieser rassifizierten und, wie feministische Autorinnen stets vertieft haben, auch heteronormativ sexualisierten Klassifizierung organisiert sei (Anzaldúa 1987; Lugones 2007, 2010), also auf der Basis einer ganz spezifischen Wissensformation (Quintero/Garbe 2013a: 10) [...]«. (Brunner 2020, S. 42)

Als epistemische Gewalt lassen sich sämtliche Auswirkungen von in einem gegebenen Kontext wirkenden hegemonialen/hierarchischen/ungleich verteilten/ungerechten Machtstrukturen auf Wissens- und Bildungssysteme bezeichnen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Macht und Wissen nach Foucault untrennbar miteinander verwoben sind (Foucault 2017a, S. 100), wie im Methodenteil bereits deutlich wurde. Macht und Wissen ist als Gefüge nicht komplett stabil, aber auch nicht frei fluide:

»Die ›Machtverteilungen‹ und die ›Wissensaneignungen‹ bilden immer nur momentane Querschnitte durch Prozesse wie die zunehmende Verstärkung des stärksten Elements, die Umkehrung des Verhältnisses oder das gleichzeitige Anwachsen beider Pole. Die Beziehungen des Macht-Wissens sind nicht feste Verteilungsformen, sondern ›Transformationsmatrizen‹.« (ebd., S. 99)

Das Wirken von Macht und Wissen, miteinander, ineinander, ist nicht dasselbe, wie während der offiziellen Kolonialzeit oder auch so wie während der Zeit der Anwerbeabkommen für sog. »Gastarbeitende«. Aber verschiedene historisch gewachsene Strukturen wirken fort. Sie beeinflussen das heutige Geschehen. Machtstrukturen, welche sich auf Wissens- und Bildungssysteme auswirken, sind immer bereits von diesen beeinflusst und (mit-)konstituiert. Macht (in ihrer Verknüpfung mit Wissen) beeinflusst, bringt hervor, beseitigt, ordnet usw. das Sein. Brunner beschreibt eine Triade, welche in dekolonialen Theorien starke Präsenz zeigt:

»Zahlreiche dekoloniale Theoretiker_innen greifen die epistemische Dimension der kolonialen Matrix auf und unterscheiden sie analytisch in drei weitere Dimensionen: die Kolonialität der Macht, die Kolonialität des Wissens und die Kolonialität des Seins.« (Brunner 2020, S. 42)

Die Triade von Macht, Wissen und Sein hinter dem Begriff der Epistemischen Gewalt kann nicht als Verbindung getrennter Elemente, sondern verwobener Wirkungsinstanzen gesehen werden. Im Diskurs zu Migration und Bildung wirken Macht und Wissen miteinander, um Personen als gebildete Subjekte, ungebildete Subjekte, bildende Subjekte, passiv entgegennehmende Subjekte und vieles mehr hervorzubringen. Neben dem Sein von Personen wird auch das Sein von Bildung bestimmt. Welchen Inhalten und Kompetenzen, welchen Prozessen und Zuständen erlauben Wissen/Macht, als Bildung zu gelten? Dieses Sein ist Wirkung und Ausformung von Macht/Wissen, ebenso aber auch eine Verkörperung und ein Ausgangspunkt, von dem Macht/Wissen ausgehen kann.

Wenn dieses Verhältnis von Macht, Wissen und Sein gewaltvoll ist, handelt es sich um epistemische Gewalt. Brunner schreibt:

»Der Begriff epistemische Gewalt stellt die[...] Trennung von Wissen(schaft) und Gewalt infrage. Er bezeichnet jenen Beitrag zu Ungleichheits-, Macht- und Herrschaftsverhältnissen, der im Wissen selbst angelegt und zugleich für deren Analyse unsichtbar geworden ist. Damit stellt er auch zur Diskussion, welche Funktionen insbesondere wissenschaftliches Wissen in seinem »Herrschaftsdienst« (Pappe 2011) hinsichtlich der Etablierung und Aufrechterhaltung von Gewaltverhältnissen erfüllt.« (ebd., S. 13)

Die Ausformungen von epistemischer Gewalt sind vielfältig. Es kann sich um die bildungsbezogene Abwertung von Menschen(gruppen), mangelnden Zugang zu Bildung, Druck dominierendes Wissen und dominierende Kultur zu erlernen (Quijano 1993: 209f. zitiert nach Brunner 2020, S. 42), fehlende Anerkennung von Praktiken, Zuständen und Inhalten als Wissen/Bildung, die Vernichtung von Wissen, die Ermordung von Wissensträger*innen, das Verhindern der Weitergabe von Bildung

und vieles mehr handeln. Rassismus selbst lässt sich als System epistemischer Gewalt begreifen. Rassismus wirkt als vermeintliches Wissen, das Menschen kategorisiert, abwertet und vieles mehr. Aufgrund der vielen verschiedenen Formen epistemischer Gewalt gibt es auch verschiedene Analysen und Gegenmaßnahmen. Diese lassen sich wiederum im Trilemma der Inklusion (Boger 2017) ordnen. Epistemizide sind die Extremformen epistemischer Gewalt:

»Epistemizid wird generell als ›Wissens-Mord‹ (De Sousa Santos 2014: 92) bzw. systematisches ›Auslöschen allen alternativen Wissens‹ definiert, was ›die Zerstörung aller sozialen Praktiken und die Disqualifikation der sozialen Akteure, die nach solchen Kenntnissen handeln‹ (ebd.: 153), beinhaltet. Die ersten mir bekannten Autoren, die diesen Begriff verwendet haben, sind Mogobe Ramose (2004: 1562) und Teboho Lebakeng (2004;3 siehe auch Lebakeng et al. 2006).« (Horsthemke 2022, S. 94)

Analysen epistemischer Gewalt funktionieren häufig anhand der Reproduktion einer Dichotomie, um Ungerechtigkeiten aufzeigen zu können (EN oder DE, nicht ND). Es gibt aber auch Positionen, in denen die Vielfalt von Wissensformen betont und Zuschreibungen von *Andersheit* dekonstruiert werden (ND, kein E). Jede Position im Trilemma hat ihre Berechtigung. Ein gewisses Wissen und bestimmte Wissende werden als Norm gesetzt und davon abweichendes Wissen und Wissende erfahren Veränderung. Es finden Verallgemeinerungen und dichotome Gegenüberstellungen, Abwertungen von veränderter Bildung und Ausgrenzung vom Zugang zu normalisierter Bildung statt. Daher braucht es sowohl Dekonstruktion als auch Empowerment und Normalisierung, um epistemischer Gewalt etwas entgegenzusetzen.

1. Empowerment und Normalisierung (EN, kein D) Marginalisierten/Veränderten Menschen wird der Zugang zu normalisierter Bildung erschwert oder verweigert. Auch wenn Zugang möglich ist, finden innerhalb der normalisierten und dominierenden Bildungsinstitutionen bzw. dem *westlichen* Bildungssystem insgesamt, Benachteiligungen veränderter Personen statt. Wenn trotz dieser diskriminierenden Hürden Bildungserfolge erreicht werden, finden sie nicht die gleiche Anerkennung wie die Bildungserfolge unsichtbar normalisierter Personen. In Bezug auf Bildungsinhalte, Kompetenzen und Methoden ist es ähnlich. Veränderte Bildung hat es schwer, in die Curricula einbezogen zu werden, als Qualifikation anerkannt zu werden und den gleichen Wert beigemessen zu bekommen. Daher ist es wichtig, marginalisierte Personen und marginalisierte Bildung zur Teilhabe an der Norm zu empowern. Hierfür müssen Nachteile ausgeglichen, Zugänge geschaffen und es muss Anerkennung gegeben werden.

Beispiele Kolonialismus, Postkoloniale Verhältnisse, Migration

Mimikry Sowohl bei EN als auch bei DE spielt der Druck oder das Begehren, sich an die Norm anzupassen, eine Rolle. Bei EN wird nach diesem Begehren gehandelt. Es wird versucht, Wege zu finden, um die Teilhabe an der Norm zu ermöglichen. Bei DE wird genau dieses Begehren dekonstruiert und stattdessen die eigene/veränderte Position gestärkt. Das Begehren, die dominierende Position bzw. den Westen zu imitieren, wurde in dekolonialen Kontexten vielfältig untersucht (deSouza 2020, S. 185). Es gibt jedoch noch eine Form der widerständigen Praxis, die sich zwar auf der EN-Linie befindet, aber Momente der Dekonstruktion aufweist. Es handelt sich um widerständige Mimikry (Castro Varela und Dhawan 2015, S. 229–230; Bhabha 1994, S. 81–92). Bhabha beschreibt Mimikry als Anpassungsprozess, der auf hegemonialen oder hierarchischen Anpassungsdruck hin passieren, aber auch widerständig sein kann (ebd.). Das Potenzial des Widerstands liegt in der Nuance der Differenz. Zum einen kann Abweichung zur Nichteinlösung des Zugehörigkeitsversprechens führen, wie oben beschrieben. Zum anderen kann sie aber auch einen Spiegel vorhalten und die dominierende Instanz verspotten (ebd.). Wenn sich die Unterdrückten der Machtdynamik zu einem gewissen Grad bewusst sind, die Dichotomie zwar zu dekonstruieren, aber gleichzeitig auch zu nutzen, kann mit der Angleichung an die Norm eine Erschütterung derselben einhergehen. 1. Dem Druck, sich anzupassen, wird nachgegeben, aber es liegt Handlungsmacht in der Möglichkeit der Variation (Butler 2007, S. 198). 2. Wenn keine inhaltlichen Abweichungen wahrgenommen werden, bleibt die Abweichung in der Sprechendenposition: Das unterdrückte Subjekt handelt/spricht wie die Unterdrückenden und zerstört somit die Illusion, welche die Hierarchie legitimiert: die der Inferiorität der Unterdrückten und Überlegenheit der Unterdrückenden (Castro Varela und Dhawan 2015, S. 229–231). Wenn die Unterdrückten zeigen, dass sie genauso wissen, agieren und auftreten können wie die Dominierenden, lässt sich die Hierarchie nicht mehr durch behauptete Überlegenheit zweiterer legitimieren (ebd.).

Normalisierung und Dekonstruktion (ND, kein E) Wissen ist immer bereits hybrid statt dichotom. Homi K. Bhabhas Gedanken zu Hybridität (Bhabha 1990, S. 211) treffen auf Personen ebenso wie auf Bildung zu. Es gibt nicht die eine Bildung, sondern eine Vielfalt an Bildung. Sausa Santos spricht von der Notwendigkeit, in Ökologien von Wissen(ssystemen) zu denken (Santos 2016, S. 188). Es geht um ein gerechtes Miteinander von Wissenssystemen, die miteinander in Verbindung stehen, stetig miteinander ausgehandelt werden müssen und nicht vorbestimmt einander über oder untergeordnet sind. Es gibt dabei nicht die eine, universelle Bildung, sondern es muss kontextgebunden von den betroffenen Personen oder mindestens unter Einbindung der betroffenen Personen ausgehandelt werden, welche Ansätze jeweils hilfreich sind, um mit einer Situation umzugehen. Sausa Santos Konzept der »Ecologies of knowledges«/Ökologien von Wissen(ssystemen) bewegt sich aller-

dings teilweise auch auf der EN-Linie, da die bisher noch bestehende Ungleichheit benannt und nach Wegen gesucht wird, um diese zu beheben.

Dekonstruktion und Empowerment (DE, kein N) Es gibt Druck, normalisierte Bildung und den Status als gebildete Person nach dominierenden Standards anzustreben. Diese Positionen sind mit sozio-ökonomischem Status verknüpft. Die Position als gebildete Person nach diesen Maßstäben verspricht Zugehörigkeit, Teilhabe, Gleichheit. Aber auch wenn sich Personen diesen scheinbaren Idealen annähern, können Migrationsmarkierungen oder andere Veränderungen bestehen bleiben. Das, was Bhabha als »Almost the same but not quite« (Bhabha 1994, S. 86) oder eben auch »Almost the same but not white« (Bhabha 1994, S. 89) beschreibt, betont den Illusionscharakter hinter Versprechen der Bildungsintegration. Bis zu einem gewissen Grad ist Teilhabe möglich, aber Rassismus verschwindet nicht. Egal, wie sehr sich eine Person nach dominierenden Standards bildet. Es gab in der Vergangenheit und gibt in der Gegenwart gruppenbezogene Abwertungen als ungebildet, unintelligent, faul, unwissend, naiv, leichtgläubig und weiteres. Somit gibt es historische und bestehende Ungerechtigkeiten, die es zu benennen und auszugleichen gilt. Um Privilegien und Benachteiligungen zu benennen, braucht es Kategorien, weshalb diese hier nicht dekonstruiert werden können. Auf der EN-Linie werden Ungerechtigkeiten ebenfalls benannt, jedoch mit dem Ziel der Zugehörigkeit der Norm. Diese wird auf der DE-Linie jedoch in ihrer Situietheit als scheinbares Ideal dekonstruiert. Um die Hierarchie zu durchbrechen, in der marginalisierte Personen zur Norm aufschauen und sich versuchen, dieser anzupassen, braucht es einen gegenläufigen Prozess. Es braucht die Möglichkeit, sich gegen diesen Anpassungsprozess zu entscheiden, sich von der Norm ab- und der eigenen Gruppe zuzuwenden. Diejenigen, die bisher abgewertet wurden, werden auf dieser Linie des Widerstands aufgewertet. Gleiches gilt für das Wissen. Wissen, welches bisher vernichtet, negiert, vergessen, abgewertet und verkannt wurde, erfährt hier Wertschätzung und Verbreitung. Dies ist der Fall, wenn Boaventura de Sausa Santos von den Epistemologien des Südens als widerständiges Wissen spricht. Es geht um Wissenssysteme von Gruppen, Kollektiven und Individuen des globalen Südens bzw. (ehemals) kolonialisierter Gebiete, die Widerstand gegen (post)koloniale, kapitalistische und patriarchale Verhältnisse leisten (Santos 2018, S. 38). Wissen, das bisher abgewertet wurde, wird hierbei aufgewertet und neues Wissen, welches für den Widerstand hilfreich ist, geschaffen. Das Verhältnis der Bildung zu dem System, das sie hervorbringt, kann ebenfalls widerständig sein. Judith Butler befürwortet vor allem, solches Wissen wertzuschätzen, welches eine kritische Haltung bezüglich der institutionellen Voraussetzungen von Bildung beinhaltet (Butler 2012, S. 18). Zur DE-Linie gehört auch das Aufzeigen von Wissen, das bisher nicht betrachtet wurde und überwiegend in Vergessenheit geraten ist. Hierbei kann es sich auch um Wissen handeln, das vor dem Kolonialismus bestand

und der These der »Geschichtslosigkeit« kolonialisierter Gebiete entgegensteht, während Geschichte immer mehr zu den Taten *des Westens* wurde, deren Objekt veränderte Menschen und Gruppen waren (Bhambra 2014, S. 116). So haben zum Beispiel May Ayim, Katharina Oguntoye und Dagmar Schultz mit *Farbe bekennen: Afro Deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte* in den 1980ern die Lücke ihrer Geschichten gefüllt. Dabei macht May Ayim in einem von ihr geschriebenen Abschnitt auch auf die Widersprüchlichkeit der Wissensstände in den als unzivilisierte dargestellten ehemaligen Kolonien und dem proklamierten Bildungsauftrag der Kolonialmacht aufmerksam:

»Der Eroberungseifer der Auswanderer äußerte sich in einem entsprechend deutsch-nationalen Sendungsbewusstsein, das sich die Erziehung der ›Eingeborenen‹ zu deutschen Untertanen zur Pflicht setzte. Der Erziehungsauftrag hieß: die ›niedere Rasse‹ auf eine ›höhere Kulturstufe‹ emporzuheben. Dies, obwohl Vasco da Gama und seine Leute bereits 1497 feststellten, dass die Bewohner/innen im Gebiet des heutigen Tanzania ›die östlichen Meere befuhren und bessere navigatorische Kenntnisse hatten als sie selbst, und sie fanden dort Stadtstaaten und Regierungen vor, die ebenso wohlhabend und differenziert waren wie alles, was ihnen auf diesem Gebiet von Europa her bekannt war.« (Ayim 2016, S. 49)

Die Konstruktion deutscher Überlegenheit und der damit einhergehende Erziehungs- bzw. Bildungsauftrag steht hier im Widerspruch zu der Beobachtung vorhandener Kenntnisse. Aber auch in diesem Beispiel des Aufzeigens von Aspekten der Historie, die bis dahin und größtenteils auch jetzt noch meistens unterschlagen werden, besteht eine Angewiesenheit auf hörbare Stimmen. In diesem Fall ist es die von Vasco da Gama von 1497, die den späteren, dichotomen Konstruktionen deutscher Kolonialbestrebungen gegenübergestellt werden. May Ayim nutzt also die Aussagen eines Kolonialisten, um die Argumentation weiterer Kolonialisten zu dekonstruieren. Das sind die Quellen, die überliefert und zugänglich sind. In manchen Fällen ist es möglich, die Perspektiven der unterdrückten Gruppen zu erschließen, aber epistemische Gewalt besteht eben auch genau darin, diese schwerer hörbar zu machen, ihre Überlieferung zu verhindern oder zu vernichten. Es lässt sich nicht erschließen, was es an Wissen geben würde, wenn (Europäischer) Kolonialismus nicht stattgefunden hätte. Die Frage nach dem »Was wäre, wenn« bleibt unmöglich zu beantworten. Dennoch kann uns die Frage selbst helfen, sich der Tragweite epistemischer Gewalt bewusst zu werden. Was hätte global gesehen in mehr als 500 Jahren in kolonisierten Gebieten ohne Unterdrückung und mit gerechtem Zugang zu Ressourcen entstehen können? Was gäbe es heute an Wissen, wenn die aktive Zerstörung von Wissen nicht stattgefunden hätte und die Weitergabe von Wissen nicht direkt und indirekt verhindert worden wäre?

Wie andere Aspekte von Unterdrückung ging auch epistemische Gewalt immer mit Widerstand einher. Die Situation in (ehemals) kolonisierten Gebieten ist eine andere als in den Regionen, von denen der Europäische Kolonialismus ausging. Migrantisierte Personen in den Metropolen sind anders situiert und ihre Geschichte ist eine andere als die von Indigenen Gruppen in (ehemaligen) Siedlungskolonien bzw. die von Subalternen in Orten, die über Generationen ausgebeutet wurden (Castro Varela 2016, S. 53 mit Verweis auf Spivak). Die konkrete, erlebte Erfahrung der Unterdrückung unterscheidet sich ebenso wie Handlungsmöglichkeiten und die Geschichte. Aber es handelt sich in all diesen Fällen um Machtgefälle, die mit rassistischen Markierungen einhergehen. Zudem wird immer auch Widerstand geleistet und dieser trägt Früchte. Leider wird häufig nur gesehen, was sich verändert hat, aber nicht, welche Wege und wessen Anstrengungen dorthin geführt haben.

Wandel findet statt, die Verhältnisse sind nicht starr, aber hinter den Veränderungen stehen Kämpfe von Betroffenen – mit Worten, Petitionen, Protesten und vielem mehr.

Da in dieser Arbeit deutsche Nachrichten-Artikel betrachtet werden, richtet sich der Blick auch primär auf die Gegebenheiten in Deutschland.

»Durch das politische Engagement Schwarzer Deutscher, Organisationen der Herero und Nama, die Black-Lives-Matter-Bewegung und zivilgesellschaftliche Initiativen wie *Hamburg Postkolonial* oder *Berlin Postkolonial* wurde der blinde Fleck des deutschen Kolonialismus nach und nach ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Auch im Geschichtsunterricht zeigen sich Aushandlungsprozesse bezüglich der Darstellung von und Auseinandersetzung mit Kolonialgeschichte(n).« (Georgi und Freund 2022, S. 334)

Verschiedene wissenschaftliche Disziplinen haben Veränderungen durchlaufen und damit auch der Kanon, der in *westlicher* Dominanzkultur als Wissen gilt. Gurminder K. Bhambra beschreibt, wie in der Soziologie neben einigen anderen Wissenschaften eine Erweiterung des Blicks unter dem Titel »global turn« stattgefunden hat (Bhambra 2020, S. 3). Hier werden häufig zusätzliche Perspektiven, Quellen und Geschehnisse in bestehende Darstellungen eingefügt, wobei jedoch eine machtkritische Auseinandersetzung mit der sozialen Konstruktion globaler Zusammenhänge meist fehlt (ebd., S. 3–4). Die Kontexte und Machtdynamiken, aus denen Ereignisse hervorgegangen sind, müssten mitbetrachtet werden (Bhambra 2020). Als Beispiel nennt Bhambra die Haitische Revolution, die von ähnlicher Bedeutung wie die amerikanische und die Französische Revolution sei und in ihrer kolonialgeschichtlichen Verstrickung und Bedeutung für den Widerstand gegen rassistische Ungerechtigkeiten betrachtet werden müsse (ebd.).

Ein Wandel der Bildung bedarf allerdings auch eines Wandels der Begehrensstrukturen, da Begehren durch Machtstrukturen beeinflusst wird – im Sinne der

Triade von Macht, Wissen und Sein. Zudem beeinflusst Bildung Begehren, wie Spivak herausstellt und Castro Varela ausführt:

»Spivak zufolge liegt das zentrale Moment von Bildung im Re-Arrangement von Begehrensstrukturen. Die zugrunde liegenden Fragen sind etwa: Was wünscht sich wer? Und wie wurde dieses Begehren begünstigt? Begehren wird selbstredend nicht als eine natürliche Kategorie behandelt, sondern als sozial hergestellt bestimmt. Womit klar wird, dass spezifische Vergesellschaftungsprozesse Subjekte mit spezifischen Begehren hervorbringen. Wenn beispielsweise behauptet wird, dass bildungsferne Gruppen kein Interesse an Bildung hätten und damit ihr Versagen in den Schulen erklärt wird, so liegt dieser Aussage die implizite Annahme zugrunde, dass es ein natürliches Begehren gäbe, dumm zu bleiben. Eine Ansicht, die rassistischen Vorstellungen gefährlich nahe kommt. Begehren ist jedoch nicht schicksalhaft, sondern wird im Feld des Sozialen hergestellt. Für Jacques Deleuze und Félix Guattari (Deleuze, Guattari 1977) wird Begehren nicht nur immer erzeugt, sondern ist auch produktiv innerhalb von so genannten Gefügen/Assemblagen, die durch Vielfältigkeit charakterisiert sind. Begehren ist überdeterminiert, es lässt sich nicht auf eine einzige Quelle, auf einen einzigen Grund zurückführen. Dabei steht das Begehren nicht selten dem Interesse diametral entgegen.« (Castro Varela 2016, S. 51)

Welche Bildung wird begehrt und von wem begehren Subjekte zu lernen? Wer begehrt überhaupt, in welchem Umfang, sich zu bilden? Was bewirkt das Begehren, sich zu bilden und als gebildet anerkannt zu werden?

Es lässt sich festhalten, dass epistemischer Wandel kontinuierlich existiert und darin Bestrebungen zu gerechteren epistemischen Verhältnissen inbegriffen sind. Manche Veränderungen sind allerdings nur oberflächlich, anstatt tiefgreifend die Triade von Macht, Wissen und Sein differenzgerechter zu gestalten. Zudem passieren Veränderungen nicht *einfach so*, sondern werden meist unter Entbehrungen und Anstrengungen von Betroffenen und jenen, die mit ihnen in Solidarität stehen, vorangetrieben.

Silencing-Praktiken Menschen als Individuen oder Gruppen zum Schweigen zu bringen, ihre Hörbarkeit einzuschränken, ihnen Sprechendenpositionen zu nehmen, ist eine Form epistemischer Gewalt. Hier wird das englische Wort »Silencing« verwendet, da es kein angemessenes deutsches Wort als Übersetzung gibt. Zum Verstummen oder zum Schweigen bringen, sind die Ausdrücke, die Silencing am nächsten kommen. Stereotype können Menschen zum Verstummen bringen. Es funktioniert ebenso wie das Sprechen aus dominierenden Positionen, welches so hörbar ist, dass es die Möglichkeit der davon abweichenden Selbstpositionierung der Unterdrückten, über die gesprochen wird, unmöglich macht: Immer bleibt die Frage, wann es legitime Vertretung der Betroffenen in ihrem Sinne ist oder paternalisti-

sche Fürsprache und Selbstdarstellung über die Darstellung eines *Anderen* (Spivak 1988, S. 288–289). Sprechende sind auf Zuhörende angewiesen und auf deren Möglichkeiten und Bereitschaft, sie als solche anzuerkennen und das Gesagte entgegenzunehmen (Dotson 2011, S. 238 mit Verweis auf Jennifer Hornsby).

Kristie Dotson unterscheidet zwei Formen von Silencing: »testimonial quieting and testimonial smothering.« (Dotson 2011, S. 237) Sie werden durch »Pernicious ignorance« (ebd., S. 238) hervorgebracht. Zuhörende können sowohl bewusst und intentional, als auch unbewusst und ungewollt schädlich ignorant sein (ebd.). Jedes Wissen geht auch mit einem Nicht-Wissen einher, etwas bleibt unbedacht, ignoriert. Somit ist Ignoranz immer gegeben, es ist nur die Frage, in Bezug auf was und ob es sich um schädliche Ignoranz handelt. Dies muss je nach Kontext entschieden werden. Damit Ignoranz zu epistemischer Gewalt führt, müsse es sich laut Dotson um schädliche sowie zuverlässige/wiederkehrende/reliable (»reliable«) Ignoranz handeln (ebd., S. 241). Es geht also nicht um einmalige Akte, sondern um systemische bzw. strukturelle Prozesse und die Ereignisse, die aus ihnen hervorgehen. Die erste Form, »testimonial quieting« besteht, wenn die Zuhörenden die Sprechende Person nicht als wissend anerkennen (Dotson 2011, S. 242 mit Verweis auf Patricia Hill Collin). Dotson verweist auf Patricia Hill Collins Analysen der Position Schwarzer Frauen in den USA (ebd.). Hill erklärt die Verkennung Schwarzer Frauen mit »controlling images« – Stereotypen, die den Zugang zur Position der wissenden Sprechenden Person versperren (Collins 2000, zitiert nach Dotson 2011, S. 242). Somit geht mit einer gesellschaftlichen Position/»Identität« ein epistemischer Nachteil einher (ebd., S. 243). Beim »testimonial quieting« kann es zwar sein, dass die Sprechende Person tatsächlich das sagt, was sie sagen möchte, aber ihr Wissen nicht als Wissen gehört wird, da von vorneherein ausgeschlossen wird, dass die Sprechende Person über Wissen verfügen könnte. In vielen Situationen sind diese kontrollierenden Bilder keine unerschütterlichen Mauern. Es ist durchaus möglich, trotzdem die eigene Stimme durchzusetzen. Allerdings ist es beschwerlicher. Die kontrollierenden Bilder sind Hürden, während epistemisch privilegierte Personen in dieser Hinsicht mit Jokern ausgestattet sind¹. Das »testimonial smothering« ist dagegen eine Art Zwang, der Personen dazu bringt, sich selbst zum Schweigen zu bringen. Somit handelt es sich um verinnerlichte Gewalt – die betroffene Person trägt erzwungenermaßen selbst dazu bei, sich zum Schweigen zu bringen. Die Ursache liegt aber außen, in den Verhältnissen der Gesellschaft, den Zuhörenden, dem Publikum. Es kommt zu »testimonial smothering«, wenn 1. der Inhalt (im gegebenen Kontext) Schaden anrichten könnte, wenn er ausgesprochen wird und die sprechende Person sich dessen bewusst ist, 2. das Publikum nicht über die Kompetenz verfügt, die Aussagen entgegenzunehmen, da es ihrem eigenen Unwissen

1 Emilia Roig vergleicht Privilegien mit Jokern zur Veranschaulichung ungleicher Voraussetzungen (Roig 2021, S. 88).

gegenüber ignorant ist und 3. diese Ignoranz eine reliable und schädliche ist (ebd., S. 244). Um den ersten Punkt, die Befürchtung, dass das Aussprechen des Inhalts negative Auswirkungen haben könnte, zu veranschaulichen, nutzt Dotson folgendes Beispiel:

»Domestic violence within, for example, African American communities is often shrouded in silence given the possibility that testimony about domestic violence can be understood to corroborate stereotypes concerning the imagined ›violent‹ black male.« (ebd., S. 244–245)

In dem Bewusstsein, dass es rassistische Stereotype gibt, die Schwarze Männer betreffen, wird Gewalt von Schwarzen Männern an Schwarzen Frauen laut Dotson oft verschwiegen, um diese Vorstellungen nicht zu stärken.

Der zweite Punkt besteht darin, dass die Zuhörenden den Inhalt nicht nur verstehen können, sondern auch nicht die Kompetenz haben, die Grenzen ihres eigenen Verstehens zu erkennen (ebd., S. 245–247). Dotson erklärt am Beispiel von Kernphysik, dass sie als Zuhörende bei diesem Thema nicht alles verstehen würde. Aber sie würde das Nicht-Verstehen-Können erkennen und als ihre eigene (in diesem Kontext) unzureichende Kenntnis verorten können. Im Fall von Rassismus als Thema ist es dagegen so, dass weiße Zuhörende, die nicht ausreichend für die Thematik sensibilisiert sind, häufig die Grenzen ihrer eigenen Verstehensmöglichkeiten nicht erkennen. Anstatt diese zu bemerken, gehen sie häufig davon aus, dass sie das nötige Wissen hätten. Daher besteht keine Offenheit gegenüber neuen Einsichten und das, was die sprechende Person zu sagen hat, kann nicht ankommen. Im Fall der Kernphysik ist Lernzuwachs durch weiteres Zuhören und Nachfragen gut möglich. Im zweiten Fall ist es schwieriger, weil das eigene Unverständnis erst einmal als Hürde, die bei einem selbst liegt (nicht individuell, sondern durch Gesellschaft produziert), wahrgenommen werden muss, um sie beseitigen zu können. Diese Unkenntnis des eigenen Unwissens und die damit einhergehende Einschränkung des Empfangens neuen Wissens bezeichnet Dotson als »testimonial incompetence« (ebd., S. 244). Die dritte Voraussetzung für testimonial smothering besteht darin, dass die testimonial incompetence durch schädliche, reliable Ignoranz hervorgerufen wird (ebd., S. 248). Dies ist beispielsweise bei rassistischen Mikroaggressionen der Fall (ebd., S. 247). Es ist nicht einfach, Silencing als Form epistemischer Gewalt empirisch nachzuweisen (ebd., S. 251). Mithilfe von Dotsons theoretischen Ausführungen zu testimonial quieting und testimonial smothering können diese Ausformungen von Gewalt sichtbar machen:

»The understanding of epistemic violence in testimony I have outlined here can aid in identifying practices of silencing by dispersing the burden of proof for proving the existence of practices of silencing *between* a speaker and an audience as

opposed to the sole burden being placed on the speaker who has been silenced. The activity required for locating a practice of silencing becomes less about the victim of the practice and more about the socio-epistemic circumstances of the silencing.« (ebd.)

Innerhalb einer Diskursanalyse kann testimonial smothering nicht endgültig nachgewiesen werden, da nicht alle dafür notwendigen Daten zur Verfügung stehen. Aber die Aussagengefüge können Auskunft über die Bedingungen des Sprechens geben und somit Hypothesen zu Silencing-Praktiken ermöglichen.

Verinnerlichte Unterdrückung kann dazu führen, dass die eigenen Bedingungen/Verhältnisse nicht gesehen werden können, sondern Betroffene aus den Augen der Privilegierten auf ihre eigene Situation blicken. Ohne das Bewusstsein für die Bedingungen können diese auch nicht artikuliert werden. Aber selbst wenn die verinnerlichte Unterdrückung überwunden wird, kann die Erkenntnis, welche Auswirkungen das Sprechen haben kann und welche Inkompetenz und Ignoranz bei den vorliegenden vorherrscht, zu testimonial smothering führen.

Silencing muss kein komplettes zum Schweigen bringen sein. Es kann sein, dass bestimmte Inhalte vorsichtiger formuliert, auf bestimmte Weise ausgedrückt werden oder nur teilweise gesagt werden. Wenn das Resultat aber tatsächlich ein vollständiges Schweigen sein sollte, geht auch dieses mit Konnotationen einher, die für die Anerkennung/Verkennung als gebildet relevant sind:

»Dem Schweigen haftet die unaufgeklärte Schwäche der Ungebildeten und der Ignorant_innen an, der Renitenten, der Suspekten und derer, für die es aus unterschiedlichen Gründen ohnehin besser zu sein scheint, wenn andere für sie das Wort ergreifen (Brunner 2017b: 34).« (Brunner 2020, S. 119)

Wie Dotson deutlich gemacht hat, ist es wichtig, diese Zuschreibungen zu dekonstruieren und die Verantwortung bei den Verhältnissen zu suchen, die dieses Schweigen bedingen.

Kognitiver Extraktivismus Kognitiver Extraktivismus (cognitive Extractivism), manchmal auch einfach als Aneignung/Appropriation bezeichnet, bedeutet Wissensausbeutung (Klein – Interview mit Betasamosake Simpson 2013). Betasamosake Simpson beschreibt, wie in kolonialen und postkolonialen Verhältnissen nicht nur Rohstoffe ausgebeutet werden, sondern auch Wissensbestände, Praktiken und Erfindungen (ebd.). Dabei greifen Assimilation und Aneignung aus machtvoller Position heraus ineinander (ebd.). Aus kapitalistisch-kolonialistischer Sicht nützliches Wissen wird den Kontexten, in denen es entstanden ist, und den Menschen, die es hervorgebracht haben, entrissen und losgelöst von vielen Bedeutungen, die es zuvor hatte, in Profit umgewandelt (ebd.). Diejenigen, denen das Wissen

genommen wurde, profitieren dabei jedoch genauso wenig wie die Erde von der Rohstoffentnahme (ebd.). Es handelt sich um Diebstahl, da es ein Prozess ohne Konsens ist. Der Schutz geistigen Eigentums, die Regulation durch Copyrights und Patente stehen dabei nur manchen Menschen zur Verfügung, *andere* bzw. veränderte Personen werden dagegen als Ressource behandelt (ebd.). Die globale Arbeitsteilung mit ungleicher Wertbeimessung existiert nicht bloß in Bezug auf materielle Güter, sondern ebenso in Bezug auf Gedanken, Ideen, Theorien, Wissen.

Zentrum-Peripherie Vorstellung Entgegen der eben betrachteten Richtung des Extraktivismus besteht häufig die Vorstellung, Wissen würde vom Zentrum in die Peripherie verlaufen. Beim Extraktivismus wird ehemals kolonisierten Gebieten Wissen entnommen, gestohlen, ohne dass die Wissenden gerecht am Profit teilhaben. Kolonialismus und Postkoloniale Verhältnisse haben jedoch mit dem Eurozentrismus Europa bzw. ehemalige Kolonialmächte epistemisch zentriert. Diese konstruierten Zentren werden als Ausgangspunkte für Wissen und Kompetenzen gesehen, welches von dort in ehemals kolonialisierte Gebiete wandere:

»This narrative of diffusion is a common one. From the work of Marx and Weber onwards, the modern world has been presented as coming into being as a consequence of the diffusion of ideas and practices whose origins are identified in Europe and the West.« (Bhambra 2020, S. 8)

Letztendlich ist dieses Narrativ Teil des Extraktivismus insofern, dass der Prozess der Ausbeutung durch ein Narrativ des Gebens, des Zivilisierens, des White Saviourism überdeckt wird. Sara Ahmed beschreibt, wie Ideen als Besitz des scheinbaren Zentrums produziert werden und ihr Weg dorthin unsichtbar gemacht wird (Ahmed 2019, S. 110). Gleichzeitig muss bedacht werden, dass über Jahrhunderte bestehende Machtungleichgewichte für die (ehemals) kolonialisierenden, also dominierenden Länder und die dort privilegierteren Menschen bessere Voraussetzungen geschaffen haben, um sich Wissen anzueignen, neues Wissen zu produzieren und dieses zu verbreiten. Somit wird ein sichtbarer Fluss des Wissens von Dominierenden zu Unterdrückten ebenso durch Machtstrukturen hervorgebracht wie der unsichtbare des Extraktivismus.

Bildungsbegriff(e)

»Wann ist jemand gebildet? Ist ein Professor für Philosophie, der sich mit den existenziellen Fragen der Welt auf hohem Abstraktionsgrad intensiv beschäftigt [...], sich aber bei seiner Steuererklärung oder mit dem Smartphone völlig überfordert fühlt, besonders gebildet? Oder ist eine Informatikerin, die in der digitalen

Welt wie ein Fisch im Wasser schwimmt und dabei Tschaikowsky hört, gleichzeitig aber fast jeder Verschwörungstheorie glauben schenkt, gebildet? Ist hingegen ein Handwerksmeister, der erfolgreich seinen Betrieb führt und dabei die traditionelle Handwerkskunst pflegt, weniger gebildet als der Philosoph und die Informatikerin?» (El-Mafaalani 2020, S. 21–22)

Wenn Wissen und Kompetenzen als solche sozial hergestellt sind und permanent ausgehandelt werden, was bedeutet dann Bildung? Und kann Bildung eindeutig normativ eingeordnet werden, angesichts der Verknüpfungen von Wissen(ssystemen) mit Gewalt, die nun deutlich wurden? Dieser Abschnitt wird weder einen Überblick über die Geschichte des Bildungsbegriffs, noch ein umfassendes Abbild der aktuell wissenschaftlich diskutierten Definitionen von Bildung bereitstellen. Vielmehr ergründen die folgenden Seiten, welche Art, Bildung zu betrachten, für diese Arbeit sinnvoll sein kann. Um offen analysieren zu können, welche Verständnisse von Bildung im Diskurs genutzt oder auch hergestellt werden, ist es wichtig, hier keine enge Vordefinition vorzunehmen. Stattdessen schaffen grobe Überlegungen einen Hintergrund, vor dem das Bildungsverständnis des Diskurses im empirischen Teil ausgearbeitet werden kann.

Es ergibt sich ein ambivalentes Bild. Erstens gilt Bildung als Gut, welches scheinbar Ungerechtigkeiten bekämpfen kann und zweitens kann Bildung ungerechte Strukturen aufrechterhalten (Bergold-Caldwell und Georg 2018, S. 69). Bildung erscheint zwar häufig als einseitig positiv, aber kann durchaus problematische Aspekte beinhalten. Dies gilt selbst für sozialkritisch ausgerichtete Bildung, wie Denise Bergold-Caldwell und Eva Georg mit Verweis auf Spivak festhalten:

»Gayatri Chakravorty Spivak hält fest, dass emanzipatorische Bildung, d.h. eine kritisch-reflektierte Bildung, die auch Handlungsmacht neu verteilt, zwar häufig gefordert, aber in ihrer derzeitigen Ausprägung – globale Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht reflektierend – meist nur dazu beitrage, weitere lokale und globale Ungleichheiten zu reproduzieren und aufrecht zu erhalten (vgl. 2015, o.S.).« (Bergold-Caldwell und Georg 2018, S. 70)

Im Bildungssystem wird laut Aladin El-Mafaalani Gleichbehandlung postuliert, aber Gleichbehandlung verhindert den Ausgleich bestehender Ungleichheiten (El-Mafaalani 2020, S. 14). Es fehlt häufig an der Anerkennung vorhandener Nachteile und Benachteiligungen sowie deren Ausgleich. Diese Kritik von Aladin El-Mafaalani lässt sich als Kritik an der ND-Linie, welche *Andersheit* nicht mehr als signifikanten Faktor lesen kann und somit der Möglichkeit des Empowerments beraubt ist, lesen. In Kontexten der Inklusion spielt die ND-Linie häufig eine zentrale Rolle, allerdings auf Kosten der übrigen Positionen im Trilemma.

Schule legitimiert Ungleichheit (ebd.), wenn angenommen wird, dass sie ihrer Allokationsfunktion anhand von Leistungsbemessung nachkommt und diese individuell möglich sei. Die Bewertung durch die Schule, in Form von Noten und Abschlüssen, rechtfertigt soziale Stellungen und dementsprechend auch soziale Unterschiede (ebd.).

Eine Form der Bildung, die in den letzten Jahrzehnten und teilweise noch immer als Gegenmittel für Ungerechtigkeiten in Kontexten der Migration und Integration angepriesen wird, ist die Interkulturelle Bildung. Darin ist ein Lernen über als *anders* gesehene und somit auch als *anders* hergestellte Personen inbegriffen: Es perpetuiert die Veränderung über Fremdzuschreibungen (Bergold-Caldwell und Georg 2018, S. 80) und ist kein *Lernen mit*, sondern ein objektifizierendes *Lernen über* diejenigen, die zu Bildungsinhalten werden.

Trotz dieser und vieler möglicher weiterer Einwände gegen Bildung als Gut, lässt sich Bildung auch widerständig und diskriminierungskritisch denken. Das Bildungssystem bleibt ein wichtiger Ansatzpunkt für Veränderungen, mitunter auch, weil die Schule eine hohe Reichweite besitzt:

»es [gibt] keinen anderen gesellschaftlichen Bereich, in dem dieser Kreislauf durchbrochen werden könnte. Das Bildungssystem ist der einzige ›Ort‹, an dem Kompetenzen und Leistungsfähigkeit systematisch entwickelt – und nicht nur bewertet – werden. Nur durch das Bildungssystem, insbesondere die Schulen, können alle Menschen gleichermaßen erreicht werden. Daher ist die Forderung an das Bildungssystem, systematisch auf Ungleichheit einzuwirken und sozialer Benachteiligung entgegenzuwirken, berechtigt. Hier werden die Weichen für alle anderen gesellschaftlichen Bereiche gelegt.« (El-Mafaalani 2020, S. 14–15)

Welches Verständnis von Bildung kann dieser Ambivalenz gerecht werden? Bildung ist vielschichtig und nicht grundsätzlich positiv oder negativ im Sinne der Förderung von Differenzgerechtigkeit. Dafür braucht es einen weiten Bildungsbegriff. Dieser lässt sich in einer Definition finden, die mittlerweile in verschiedenen Varianten eine weite Verbreitung in wissenschaftlichen Diskursen gefunden hat: Bildung wird als Prozess der Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses des Subjekts beschrieben (Koller 2016, S. 149 mit Verweis auf Marotzki). Winfried Marotzki veröffentlichte bereits 1990 zu dieser Auffassung von Bildung und seither wurde sie ausgiebig diskutiert und erweitert (ebd.). Hans-Christoph Koller fasst zentrale Merkmale von Bildung nach Marotzki und einigen seiner Rezipierenden zusammen. Demnach geht Bildung über einzelne Elemente des Wissens und Könnens eines Individuums hinaus. Bildung beziehe sich auf das Welt- und Selbstverhältnis insgesamt. Zudem werden Bildungsprozesse nicht (ausschließlich) von einem inneren Impuls ausgelöst, sondern stehen in Verknüpfung mit äußeren, gesellschaftlichen Verhältnissen. Es geht darum, »auf soziokulturelle Herausforde-

rungen [zu] reagieren« (ebd., S. 149–150). Zudem handelt es sich bei Bildungsprozessen nicht nur um eine Umwandlung, sondern auch um die Entstehung von etwas Neuem: »neue Muster oder Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses entstehen.« (ebd.)

Eine Kritik an diesem Verständnis lautet, dass hierbei die normative Setzung von Bildung vernachlässigt wird (ebd.).

Wie die obigen Ausführungen gezeigt haben, bedarf es jedoch eines genau solchen Bildungsverständnisses. Bildung bedarf einer Definition, die normativ nicht festgelegt ist, um die Ambivalenzen von Bildung unter dem Begriff Bildung aufschlüsseln zu können. Bildung ist damit nicht per se positiv oder per se negativ. Etwas, das als Bildung definiert wird, kann in einem zweiten Schritt normativ bewertet werden.