

Bildung konzeptualisieren: Eine rassismuskritisch-dekoloniale Perspektivierung¹

Manuel Peters & Nadine Etzkorn

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag nehmen wir die Kritik an einer häufig fehlenden Explikation der (minimal-)normativen Ziele einer gegenwärtig dominierenden Konzeptualisierung von Bildung, die diese als Transformation vor dem Hintergrund von Krise begreift, zum Ausgangspunkt unserer Überlegungen. Aus einer rassismuskritisch-dekolonialen Perspektive erläutern wir, wann bildungstheoretische Konzeptualisierungen Gefahr laufen, Kolonialität fortzuschreiben. Hierbei betrachten wir die konstitutive Einschreibung von Rassismus in natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen sowie in Konzepte von Bildung und stellen deren Bedeutung für Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse heraus. In einem Ausblick setzen wir diese Überlegungen in Bezug zueinander und plädieren für eine rassismuskritisch informierte Ausrichtung des Bezugs auf Konzepte der Bildung, für ein post-normativ-normatives Verständnis dessen, was es heißt, ein Leben auf ‚würdige(re) und sichere(re) Art‘ zu führen.

Schlüsselwörter: Bildung als Transformationsprozess, Kolonialität, (Post-normative) Normativität, Konzepte der Bildung, Rassismus, Zugehörigkeit

Title: Conceptualizing „Bildung“: A „Racism-Critical“ and Decolonial Reading

Summary: The starting point of this paper is a critical discussion of a missing explication of the (minimal) normativity within currently dominant conceptualizations of „Bildung“. From the vantage point of „Rassismuskritik“, we explain in what case theoretical conceptualizations of „Bildung“ bear the risk of perpetuating coloniality. In doing so, we argue that coloniality is constitutive for current natio-ethno-cultural orders of belonging and conceptualizations of „Bildung“ and therefore also for conceptualizations of the relations to oneself, others and the world. Finally, and in summarizing, we argue for references to Bildung that are informed by „Rassismuskritik“, i. e. for a post-normative-normative understanding of what it means to lead a life in more ‚dignified and safer ways‘.

Keywords: „Bildung“ as process of transformation, coloniality, (post-normative) normativity, concepts of „Bildung“, racism, belonging

1 Einleitung

In diesem Beitrag stellen wir rassismuskritisch-dekolonial informierte Überlegungen zu bildungstheoretischen Konzeptionalisierungen an. Das bedeutet für uns, in einem kolonialgeschichtlich sensiblen Bewusstsein die fortlaufende Einschreibung von Rassismus in Ver-

1 Wir bedanken uns bei den Gutachter:innen, dem Herausgeber:innenteam sowie den Mitgliedern der Forschungswerkstatt Migration und Bildung an der Universität Bielefeld für ihre wertvollen Kommentare und Anmerkungen.

ständnisse natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit und in Konzepte von Bildung zu thematisieren. In einem ersten Schritt diskutieren wir die unhintergehbare (implizite) Normativität vorherrschender Konzepte der Bildung (nicht nur) in Ansätzen der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung, um an diesem Beispiel zu zeigen, warum diese Normativität aus rassismuskritischer Sicht stärker zum Gegenstand sowie zur (grundlagen-)theoretischen Reflexion gemacht werden sollte (Abschnitt 2). Zur genaueren Explikation wesentlicher Problematiken, die sich um die Normativität der Bildung aus einer rassismuskritisch-dekolonialen Perspektive entspinnen, beschäftigen wir uns in einem zweiten Schritt mit der andauernden Kolonialität von Zugehörigkeitsordnungen als konstitutivem Hintergrund der Ausbildung von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen (Abschnitt 3). In einem dritten Schritt erörtern wir problematische genealogische Aspekte der Kolonialität von Bildung, die auch in aktuellen Konzeptualisierungen von Bildung zu berücksichtigen sind (Abschnitt 4). Abschließend werfen wir einen Blick auf Problematiken und Möglichkeiten des Bezugs auf Bildung in der Migrationsgesellschaft und treten für die Orientierung an einem postnormativ-normativen Verständnis dessen ein, was es heißt, ein Leben auf ‚würdige und sichere Art‘ zu führen (Abschnitt 5).

2 Zum Problem der (impliziten) Normativität in bildungstheoretisch orientierten Konzepten aus rassismuskritisch-dekolonialer Perspektive

Die „Transformation von Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses infolge von Krisenerfahrungen“, so Rucker und Anhalt (2017: 52), ist mittlerweile zu so etwas wie einer „bildungstheoretischen Konsensformel“ (ebd.) für empirisch ausgerichtete und bildungstheoretisch orientierte Forschung geworden (vgl. auch Yacek 2022). Das ist bemerkenswert, denn wie Ricken (2019: 109) aus subjektivierungstheoretischer Perspektive einwendet und wie wir im Folgenden weiter diskutieren werden, wird durch den in seinen Machteffekten nicht weiter reflektierten Fokus auf Transformationsprozesse des Welt- und Selbstverhältnisses die „weniger ‚reine Seite‘ der Bildung, also ihr Macht-, Unterwerfungs- und insofern Formationscharakter [...], eher abgeblendet“.² Lipkina (2017: 140) argumentiert, dass die Einnahme einer bildungstheoretischen Perspektive, wenn dabei die ihren zentralen Konzepten unterliegende Normativität nicht zum Gegenstand der Diskussion gemacht wird, Macht- und Herrschaftsverhältnisse – die tatsächliche Normierung, die etwa im Gebot der Selbsttransformation zu finden sei – eher verschleiert. In Rieger-Ladichs (2020: 17) Worten müssen bildungstheoretische Interventionen zudem „als strategische Spielzüge im fortwährenden Ringen um Deutungshoheit eines disziplinären Diskurses“ verstanden werden. Diese würden sichtbar in den unterschiedlichen normativen Vorstellungen, die verschiedenen Bildungsverständnissen zugrunde liegen. Welche normative Vorstellung hinter der je eingenommenen Perspektive steht und wie sie sich damit gegenüber herrschenden Verhältnissen positioniert,

2 Es geht uns an dieser Stelle nicht darum, die Theorie transformatorischer Bildung an sich zu kritisieren, denn die rekonstruktive und an sozialwissenschaftlichen Theorien orientierte Ausrichtung halten wir grundsätzlich für bedeutend. Vielmehr dient uns die Diskussion als Ausgangspunkt, die Bedeutung einer stärkeren Diskussion der normativen Ausrichtung von Konzepten der Bildung für eine rassismuskritisch-dekoloniale Perspektiven berücksichtigende Bildungsforschung zu verdeutlichen.

ist Rieger-Ladich (2020) folgend eine eigene bedeutsame bildungstheoretische Fragestellung. Auch Fuchs (2015: 25) hebt in diesem Sinne hervor, dass ein Nachdenken über Konzepte der Bildung immer auch mit Fragen danach verbunden ist, „was das menschliche Leben gut oder zumindest besser macht.“ Insofern lässt sich in der Konzeptualisierung von Bildung und ihrer empirischen Untersuchung der Frage nach normativen Horizonten der Orientierung nicht entgehen, da diese notwendig angelegt sind.

Aus rassismuskritisch-dekolonialer Perspektive sind diese Einwände für Überlegungen zu Bildung besonders bedeutsam, denn Rassismus wird hier als Macht- und Herrschaftsverhältnis verstanden, welches nicht nur explizit in Gewalt, Ausbeutung und Unterdrückung in Erscheinung tritt, sondern sich vielmehr „bereits in scheinbar alternativlosen Selbst- und Weltwahrnehmungsweisen derjenigen aus[drückt], die sich in ein bestimmtes Herrschaftsverhältnis durch implizite Zustimmung bzw. habituelle Einpassung gewissermaßen ‚freiwillig‘ unterordnen (müssen)“ (Füllekruss et al. 2022: 16). Rassistische Strukturen offerieren daher „eine Ordnung und Lehre von der *richtigen* und *natürlichen* Ordnung der Menschen und der Welt, die sinnstiftend wirkt“ (Kourabas 2020: 224) und der selbst „eine innere normative Vorstellung einer *angemessenen*, einer *guten und richtigen Ordnung* inhärent“ (ebd.) ist. So verstanden zeigt sich Rassismus sowohl auf der Ebene der Struktur/Ordnung als auch in seinen subjektivierenden Effekten, das heißt, „in Gestalt einer Praxis der Welter-schließung und Weltdeutung, da Rassismus als Schlüssel dient, ‚nicht nur das zu interpretieren, was die Individuen erleben, sondern auch das, was sie innerhalb der gesellschaftlichen Welt sind‘ (Balibar 1992: 26)“ (Kourabas 2020: 224). Vor diesem Hintergrund ist es für eine rassismuskritisch ausgerichtete Perspektive bedeutsam, einen konsensuell gewordenen Fokus wie Transformation auch darauf hin zu befragen, inwiefern in und durch diesen Rassismus (unbeabsichtigt) fortgeschrieben wird.

Koller (2016: 160), bedeutsamer Repräsentant der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, setzt sich mit der Kritik auseinander, dass die Vertreter:innen des Ansatzes mit nur einem „Minimum an ethischen Kategorien“ auskommen und dass diese zudem meist auf einer impliziten Ebene verbleiben. Er stimmt der Relevanz der Kritik in der Folge zu und führt zur Verdeutlichung Marotzkis strukturelle Bildungstheorie an, dessen Konzept der Transformation normativ aufgeladen sei, weil es darauf ziele, individuelle Reflexivität zu steigern. Auf eine genauere Auseinandersetzung mit und Begründung dieses normativen Zieles verzichte Marotzki aber. Was für das Beispiel Marotzkis gelte, sei auch für die anderen Arbeiten der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse geltend zu machen (Koller 2016: 156 ff.). Das bestätigt auch Thomsen (2020), die sich dezidiert und umfänglich mit Normativität in Ansätzen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse auseinandersetzt³ und feststellt, dass diese durchgehend von der vorgestellten ethisch-normativen Zurückhaltung gekennzeichnet sind sowie das zugrundeliegende Motiv der Transformation nicht ausreichend reflektieren (Thomsen 2020: 83 ff.).⁴

Eine aus rassismuskritischer Sicht wesentliche Problematik dieser Zurückhaltung bringt Stojanov (2006: 74) auf den Punkt, wenn er argumentiert, dass mit dem Fokus auf Transformationsprozesse, ohne eine weitergehende normative Orientierung, etwa einer Ausrich-

3 Thomsen (2020) unterscheidet zwischen reflexionstheoretischen, (z.B. Marotzki 1990) diskurstheoretischen (z.B. Koller 1999; Lüders 2007; Rose 2012) und praxeologischen Ansätzen (z.B. Nohl 2006; Rosenberg 2011) sowie dem Transformative Learning (z.B. Mezirow 1978). Letzterer wird allerdings von Koller (2012) selbst nicht als Teil der Ansätze der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse genannt.

4 Die Ausnahme bildet für sie das Konzept des Transformative Learning, welches zahlreiche Übereinstimmungen mit der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse aufweist, sich jedoch ethisch dezidiert positioniert.

tung an „eine[r] universelle[n] Idee der Menschlichkeit“, die Gefahr bestehe, in der Konsequenz auch menschenverachtende Transformationsprozesse als Bildungsprozesse begreifen zu müssen. Es scheint uns daher wichtig, diese Konzeptualisierungen von Bildung auf ihre normativen Implikationen hin zu befragen. Gleichwohl ist anzumerken, dass es eine lange Tradition der kritischen Diskussion der Bedeutung des Normativen der Bildung in der Erziehungswissenschaft gibt. Diese kommt etwa in der idealtypischen Unterscheidung zwischen materialen und formalen Bildungstheorien zum Ausdruck. Während erstere für an gesellschaftlichen Ansprüchen ausgerichtete Konzeptualisierungen stehen, sind zweite an der „Entwicklung individueller Kräfte und Fertigkeiten“ orientiert (vgl. Thomsen 2020: 89, Zitat nach Benner 2012: 151). Formale Ansätze, zu denen auch die Ansätze der Theorie transformatorischer Bildung gezählt werden können, zeichnet es aus, „auch dasjenige in den Blick bekommen [zu können], was nicht in erster Linie der vorab antizipierten Problemanalyse entspricht“ (Thomsen 2020: 180). Sie reagieren damit mitunter auch auf eine aus rassistisch-kritischer Sicht bedeutende Kritik an normativen Konzeptualisierungen von Bildung, die diese als Praxis der Distinktion problematisiert, wie wir noch genauer beleuchten werden (siehe Abschnitt 3).

Das in den Blick zu bekommen, was nicht der vorab antizipierten Problemanalyse entspricht, ist ein wichtiger Aspekt, den es zu berücksichtigen gilt und der auf die Frage nach der Art der Vermittlung zwischen Theorie(bildung) und empirischer Forschung verweist, welche die aus rassistisch-kritischer Sicht notwendige machttheoretische Reflexion aber nicht obsolet macht. Dies ist insofern bedeutsam, als dass ein normativer Standpunkt im Kontext von Bildungstheorie und bildungstheoretisch orientierter Forschung, wie wir in der bisherigen Betrachtung verdeutlicht haben, immer – explizit oder implizit – eingenommen wird, also unvermeidbar ist. Im Kontext rassistisch-kritischer Forschung ist diese Einsicht relevant, denn diese wendet sich – normativ – gegen das Fortbestehen und die Weiterschreibung von Rassismus. Herrschaftsverhältnisse zeichnen sich dabei durch eine „Art Selbstverständlichkeit“ (Mecheril et al. 2013: 47) aus, Herrschaft erscheint also häufig normalisiert, „selbstverständlich, unabänderlich oder ‚natürlich‘“ (ebd.) und das bedeutet dann unthematisiert normativ. Oder anders formuliert: Selbstverständlichkeit legitimiert und stabilisiert Herrschaft.

Hinzu kommt, dass Bildung „politisch“ zu verstehen ist, d. h. als ein Konzept, das auf die Gestaltung der Gesellschaft verweist bzw. mit der Gestaltung der bürgerlichen Gesellschaft, als deren funktionale Voraussetzung, verwoben ist (vgl. Schäfer 2011: 114 ff.). Es ist daher – so Ricken (2007: 35) – bedeutsam, „sich in den Streit um die Bildung als einem Streit um die Zukunft unserer Gesellschaft einzumischen und ‚Bildung‘ als diskursive ‚Streitformel‘ zu bewähren.“ Über diese streiten lässt sich nun weder „im Namen des einen wahren Bildungsbegriffs noch im Verzicht auf jegliche normative Positionierung“ (ebd.). Welche Vorstellung von gesellschaftlichen Verhältnissen bildungstheoretischen Ansätzen zugrunde liegt und ob dies je angemessene Vorstellungen bildungstheoretischer Forschung aus rassistisch-kritischer Sicht sind, ist in dieser Lesart diskussionswürdig. Eine solche Streitformel können Bildungsbezüge theoretischer wie empirischer Art nur dann sein, wenn auch die Auseinandersetzung um getroffene Vorannahmen und damit korrespondierende Konsequenzen für die je angelegten Verständnisse von Gesellschaft weitergeführt wird und nicht implizit bleibt. In bildungstheoretischen Konzeptionen, etwa dem Fokus auf Transformation, spiegeln sich entsprechend auch Vorstellungen (un-)angemessener gesellschaftlicher Verhältnisse wider. Auch wenn es sich dabei nur um eine zufällige Gegebenheit handeln mag, so zeigt sich die in postmodernen kapitalistischen gesellschaftlichen Verhältnissen an die Subjekte gestellte

Forderung der umfassenden Flexibilität (vgl. Fraser 2003) doch äußerst kompatibel mit dem Motiv der Transformation (vgl. Peters 2022: 48).

Insbesondere dann, wenn sich Erziehungswissenschaft in rassismuskritischer Einstellung mit Fragen von Bildung auseinandersetzt, kann sie unseres Erachtens aus mindestens zwei Gründen nicht auf eine (macht-)theoretische Sensibilisierung verzichten: Erstens werden in rekonstruktiven Forschungen nur dann spezifische Gegenstände thematisierbar, wenn Vorwissen über diese Gegenstände angelegt wird, das es erlaubt, relevante Aspekte auch als solche zu interpretieren. Vor dem Hintergrund der Einschreibung von Rassismus in Selbst- und Weltverhältnisse läuft Theorie und Forschung ansonsten Gefahr, Rassismen zu reproduzieren. Zudem kann mit einem solchem Vorgehen der Kritik der „Weltvergessenheit“ (Rosenberg 2011) begegnet werden, die gegenüber dem Fokus auf die Transformation von Selbstverhältnissen vorgebracht worden ist. Wie wir argumentiert haben, ist aufgrund der ‚normalisierenden‘ Einschreibung von Rassismus in globale Selbst- und Weltverhältnisse sowohl der Einbezug von Vorwissen über ihre konstitutiven Verflechtungen mit Rassismus als auch Offenheit für je kontextspezifische Ausgestaltungen und Aushandlungen von Bedeutung für rassismuskritisch ausgerichtete Bezüge auf Bildung. Die Ansätze der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse sind daher in ihrem Anspruch, keine universellen Normen anzulegen, grundsätzlich zu begrüßen, insofern sie also theoretische Einstellungen nicht der Empirie überzustülpen versuchen, sondern Bildungsprozesse als kontextrelative und von „feldspezifischen Deutungsmustern“ (Barth et al. 2020: [2]) abhängige Phänomene verstehen und untersuchen.

Auf ersteres, die konstitutive Einschreibung von Rassismus in Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse, möchten wir im Folgenden anhand eines Blicks auf die Kolonialität von Zugehörigkeitsordnungen, und damit von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen, und die Kolonialität des Konzepts der Bildung eingehen, um im Anschluss einen Ausblick auf rassismuskritisch-dekolonial informierte Ansprüche bildungstheoretischer Konzeptualisierungen werfen zu können. Diese Erläuterungen und dieser Exkurs sind von Bedeutung, da Zugehörigkeitsordnungen wesentliche Rahmungen für spezifische Möglichkeiten und Hindernisse der „Bildung“ abgeben, und zwar, weil aus ihnen ungleiche Möglichkeiten der Ausbildung von Selbst- und Weltverhältnissen folgen bzw. sich diese in ihnen ausbilden.

3 Einschreibung von Rassismus in Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse – zur Kolonialität von Zugehörigkeitsordnungen

Gegenstand der hier diskutierten rassismuskritisch ausgerichteten (nicht nur) erziehungswissenschaftlichen Analysen sind gesellschaftliche (Nicht-)Zugehörigkeitsordnungen, die „jene machtvollen Zusammenhänge [bezeichnen], die durch eine komplexe Form der Ermöglichung und Reglementierung, der symbolischen, kulturellen, politischen und biographischen Einbeziehung und Ausgrenzung auf Individuen produktiv Einfluss nehmen“ (Mecheril et al. 2013: 28). Innerhalb von Zugehörigkeitsordnungen werden unterschiedlich natio-ethno-kulturell (rassifiziert) positionierte migrationsgesellschaftliche Subjekte hervorgebracht, indem diese lernen „(sich) als migrationsgesellschaftliche spezifische Subjekte zu denken, als solche zu handeln und sich auf gesellschaftliche Bedingungen zu beziehen“ (ebd.:

17). In rassismuskritischer Lesart sind Zugehörigkeitsordnungen global verortet und die Bewertung von Zugehörigkeit mit der Geschichte des Kolonialismus und der in diesem Zusammenhang etablierten Ungleichheitsverhältnissen verwoben. In diesem Sinne heben post- und dekoloniale Theorien⁵ Kolonialität als konstitutiven Bestandteil der europäischen Moderne hervor (vgl. Mignolo 2012), ein Aspekt, den die europäische Erzählung der Moderne lange Zeit ausgeblendet hat (vgl. Dussel 1993) und dies vielfach auch weiterhin tut (vgl. Lentin 2008). Dabei korrespondierte mit dem Kolonialismus⁶, wie Quijano (2007: 171) ausführt, die Produktion von Wissen über die Regionen und Menschen der Welt, der rassialisierenden Klassifizierung der Weltbevölkerung, er nennt dies auch „Kolonialität der Macht“ („coloniality of power“). Quijano (2016) argumentiert, dass kapitalistische Formen des Ausbeutens seit dem 15. Jahrhundert konstitutiv mit Prozessen der Rassialisierung sowie weiteren Formen der sozialen Hierarchisierung verbunden sind und sich auf nachhaltige Weise in die verschiedenen sozio-ökonomischen Konfigurationen der Moderne eingeschrieben haben (vgl. auch Bhambra 2022; Wallerstein 1987). „Die Gegenwart als durch Kolonialität strukturiert zu perspektivieren, bedeutet [...]“, so hebt Kleinschmidt (2021: 4) entsprechend hervor, „[...] die Ungleichheitsstrukturen der Gegenwart als zeitgenössische Formen kolonialer Ungleichheit und Differenz anzusehen.“

Die Kolonialität spiegelt sich beispielsweise in Vorstellungen von – und Praktiken der – nationalstaatlichen Zugehörigkeit, weshalb Boatcă und Roth (2016) auch von der Kolonialität der Staatsbürgerschaft sprechen. Die Autorinnen (Roth/Boatcă 2016: 203) erinnern in ihrer globalen Perspektive auf Staatsbürgerschaft daran, dass diese auf „kolonialrassistischen und -ethnischen Konstrukten basiert“ und „dass die Institutionalisierung von Staatsbürgerschaftsrechten in westlichen Nationalstaaten mit dem legalen (und physischen) Ausschluss nicht-europäischer, nicht-weißer und nicht-westlicher Bevölkerungen von zivilen, sozialen und kulturellen Rechten einherging“ (ebd.: 193). Diese Konstrukte prägen den Autorinnen zufolge auch den heutigen Umgang mit Migration: „Dabei verweist der heutige Umgang mit Migration und Staatsbürgerschaft in der EU auf eine lange Tradition der Selbsterzählung Westeuropas als Ursprung von Modernität, Fortschritt und zivilisatorischer Überlegenheit“ (ebd.: 189 f.). Die Legitimation natio-ethno-kultureller Grenzziehungen steht, wie Mecheril schreibt, mit symbolischen Ordnungen der Zugehörigkeit in Zusammenhang (vgl. Mecheril 2016: 15 u. 2003: 25). Von besonderer Bedeutung in der Hervorbringung und Legitimation von Ein- und Ausschluss von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit ist also historisch spezifisches diskursives Wissen über Zugehörigkeit. Amelina (2021: 3) konstatiert entsprechend, dass die ungleiche Verteilung von Zugehörigkeit unter intersektionalem

5 Bhambra (2014) zeigt, dass zwar bedeutsame Differenzen zwischen postkolonialen und dekolonialen Ansätzen bestehen – vor allem in Hinsicht auf ihre disziplinäre Verortung sowie geographische Herkunft und Ausrichtung. Eine Gemeinsamkeit bestehe aber darin, die andauernden Effekte und Dynamiken des Kolonialismus und die Bedeutung „epistemologischer Dominanz“ (ebd.: 120) für diese zu analysieren. Postkoloniale Studien sind, wie Bhambra ausführt, vornehmlich in den Cultural Studies verortet und wurden von diasporischen Intellektuellen aus dem asiatischen und arabischen Raum entwickelt. Dekoloniale Theorien sind demgegenüber stärker in der Weltsystemtheorie beheimatet und wurden von lateinamerikanischen Intellektuellen konzipiert. Der Schwerpunkt auf dekoloniale Ansätze ermöglicht es uns, die Verflechtung von Produktionsverhältnissen, Formen des Wissens und Rassialisierungsprozessen stärker hervorzuheben, weshalb wir die Einnahme einer dekolonialen Perspektive bevorzugen. Allerdings sprechen auch pragmatische Gründe (wie Lesbarkeit) dafür, nicht kontinuierlich von post- und dekolonialen Ansätzen zu schreiben.

6 Kolonialismus hat in unterschiedlichen Regionen der Welt Unterschiedliches bedeutet (vgl. etwa Clifford 2007: 19 ff.). In diesem Sinne müsste an dieser Stelle eigentlich von Kolonialismen die Rede sein. Wenn wir dennoch vom Kolonialismus schreiben, dann weil wir auf kolonial-rassistische Diskurse hinweisen möchten, die, Kolonialismen übergreifend, eine große Gemeinsamkeit aufweisen (vgl. Peters 2022: 70).

Rückgriff auf „classifications with respect to gender (male/female/transgender), ethnicity/race (‘Us’/‘Them’), class (privileged/subordinated), space (mobile/immobile, global/local/national/transnational) and other categories of inequality“ hergestellt wird.

Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und damit (un-)gleiche Rechte und Chancen, so das Argument und Problem, wird im Rückgriff auf rassifizierte Kategorien in Verbindung mit weiteren Kategorien sozialer Ungleichheit hergestellt, verteilt und habitualisiert. Etablierte Diskurse über vermeintlich ethnisch und kulturell „Andere“ als Prozesse des Othering entlang natio-ethno-kultureller Grenzziehungen sind in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung, da sie geschichtlich und aktuell mit der Legitimation von rassistischen Strukturen, u. a. etwa politisch-rechtlicher Ungleichbehandlung, in Verbindung stehen. Verdeutlichen lässt sich dies noch einmal an den jüngst hervorgebrachten Praktiken der Unterscheidung zwischen „europäischen“ und „nicht-europäischen“ Geflüchteten. Ramadan (2022) führt etwa am Bsp. der Medienberichterstattung über den Krieg in der Ukraine vor Augen: „Das sind nicht die Flüchtlinge, an die wir gewöhnt sind. Es sind Europäer, intelligente, gebildete Menschen, einige von ihnen sind IT-Programmierer (...) das ist nicht die übliche Flüchtlingswelle von Menschen mit unbekannter Vergangenheit. Kein europäisches Land hat Angst vor ihnen.“

Aus der engen Verwobenheit von Zugehörigkeitsordnungen, normalisiertem Wissen über die (nicht-so-)zugehörigen „Eigenen“ und „Anderen“ und Rassismus sowie die sich daraus ergebenden Machteffekte – eine „illegitime Praxis, Ordnung und Struktur“ (Kourabas 2020: 225) – folgt für eine rassismuskritisch-dekoloniale Perspektive die Notwendigkeit, darüber nachzudenken, inwiefern in Bezügen auf Konzepte der Bildung diese rassistischen Macht- und Herrschaftsverhältnisse aufgebrochen werden können. Damit ist eine wichtige Orientierung für die Diskussion von Konzeptualisierungen von Bildung benannt. Das Konzept der Bildung, sowohl in seiner materialen als auch formalen Ausrichtung, verweist allerdings auch selbst auf eine Geschichte und Gegenwart der Kolonialität, die es insbesondere vor dem Hintergrund des hier verfolgten Arguments einzuholen gilt. Diese möchten wir thematisieren, bevor wir zu einem zusammenfassenden Ausblick übergehen.

4 Zur Kolonialität des Konzeptes der Bildung

Von wesentlicher Bedeutung sowohl für das koloniale Projekt als auch für das westliche Projekt der Bildung war und ist die Konstitution der bürgerlichen Subjektform, deren Entstehung im Laufe des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts verortet werden kann, einer Zeitspanne, in der (nicht nur) in Europa die Bildung von Nationalstaaten, das Projekt der Aufklärung, Kolonialismus sowie die industrielle Revolution prägend waren (vgl. Heron 2007: 29 f.).⁷ Wesentlich dienten zur Konstitution dieses bürgerlichen Subjekts Praktiken kultureller Disktinktion in Abgrenzung von anderen Klassen und *Races*⁸ (vgl. Heron 2007;

⁷ Vgl. zu diesem Absatz ähnlich Peters 2022: 84 ff.

⁸ Khakpour et al. (2020) argumentieren unseres Erachtens überzeugend, dass die Bezeichnung ‚Rasse‘ durch ihre besondere historische Definition im deutschen Faschismus bis heute belastet ist, während *Race* im angelsächsischen Raum widersprüchlicher besetzt ist. *Race* könne demnach einerseits als Bestandteil rassistischer Ideologien und andererseits als Teil der Selbstdefinition emanzipatorischer Bewegungen verstanden werden. Im deutschen Wort ‚Rasse‘, so argumentieren die Autor:innen, würde die Konnotation mitschwingen, dass es ‚Rassen‘ tatsächlich gäbe (vgl. auch Peters 2022: 11). Aus diesem Grund verwenden wir den Terminus *Race*.

Knobloch 2020: 250). „Bildung“ – „Zivilisiertheit“ (ebd.) – als „Gegensatz zwischen Moralischem und Amoralischem“ (Reckwitz 2006: 249), wurde zum moralischen Leitschema bürgerlicher Subjektivität. Vor dem Hintergrund einer zunehmend hegemonialen Stellung des bürgerlichen Subjekts und der globalen Ausbeutung im Kolonialismus wird diese Vorstellung von Bildung auch zu einem legitimatorischen Moment des Kolonialismus, die Bildung der „ungebildeten“ „Anderen“ zum „Burden of the white [wo]man“ (vgl. etwa Piller 2011).⁹ Gebildetsein wurde dann gleichsam zu konstitutivem Moment, Ausdruck und Legitimation der bürgerlichen Subjektform, die sich in einer Praxis der relationalen kulturellen Distinktion von anderen Klassen und *Races* konstituiert. Aus dieser relationalen Konstitution des bürgerlichen Subjektes geriert dann auch die Verantwortung („the burden“), den „Ungebildeten“ Bildung (bei)zubringen (vgl. Heron 2007; Knobloch 2020: 250). Es zeigen sich deutliche Parallelen zum zuvor diskutierten Zusammenhang zwischen Prozessen der Rassifizierung und der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit.

Es ist an dieser Stelle bedeutsam, noch einmal darauf hinzuweisen, dass sich die bürgerliche Vorstellung des „autonomen“ Subjekts in Wirklichkeit in der relationalen Abgrenzung von anderen Klassen konstituiert. Wie Etzkorn und Mecheril (2023) in ihrer Auseinandersetzung mit der (pädagogischen) Idee eines aufgeklärten, mündigen und autonomen Subjektes konstatieren, spielt die der Kolonialität eingeschriebene Autonomiepraxis dem kolonisierenden Subjekt jene Mittel einer Subjektform in die Hand, die es möglich und legitim machen, Macht und Herrschaft – physisch wie epistemisch – über andere auszuüben. Auch der dekoloniale Theoretiker Quijano (2007) argumentiert, dass die in der bürgerlichen Subjektform vorzufindende Negation der Relationalität des Subjekts als ein wesentliches Moment der Hervorbringung von kolonialer Differenz anzusehen ist. Die Wirkmächtigkeit der kolonialen Differenz äußert sich darin, dass die Nicht-Artikulation von Subjekt-Objekt Beziehungen die verantwortliche Verbundenheit mit anderen und der Welt, oder, genauer, für Ausbeutungsverhältnisse, negiert werden kann und etwa die Normativität von Bildungskonzepten nicht diskutiert werden muss. Der phantasierte Autonomierückstand des kolonisierten Subjekts diene und dient dann unterschiedlichen Formen von Unterdrückung, Gewalt und Auslöschung und als Legitimationsgrundlage selbiger (vgl. Etzkorn/Mecheril 2023).

Entsprechend betonen rassismuskritisch-dekoloniale Ansätze die Notwendigkeit, die globale Geschichte des Kolonialismus in ihren Konsequenzen für die Gegenwart in einer gewaltvollen Verbindung mit Formen der Subjektkonstitution zu verstehen. So konstatiert z. B. Bergold-Caldwell (2020: 164 f.), dass Subjekte das „Geworden-Sein der Welt“ erfahren: „[...] sie erfahren es als Geschichte, sie erfahren [sic] als Biographie, sie erfahren es in der Genealogie ihrer Vernetzung mit der Welt“. In Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse ist aus dieser Sicht Rassismus weiterhin konstitutiv eingeschrieben.

9 Die Einfügung „woman“ ist hier bedeutsam, da sich, wie Heron (2007: 32) zeigt, Frauen in erheblichem Maße am kolonialen Projekt, etwa in der missionarischen Arbeit in den Kolonien betätigten. Sie soll allerdings nicht die Bedeutung der Kategorie Geschlecht in diesem Zusammenhang verwischen.

5 Ausblick: Überlegungen zur Konzeptualisierung von Bildung in rassismuskritisch-dekolonialer Perspektive

Die bis hierhin geführte Diskussion nahm am Beispiel der Problematik einer aus rassismuskritischer Sicht unzureichenden Explikation der unvermeidbaren normativen Konzeptualisierungen von Bildung (nicht nur) im Kontext der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse ihren Ausgang. Sie legte sodann die andauernde Bedeutsamkeit der Verbindungen zwischen dem – normativen – Konzept der Bildung, dem bürgerlichen Subjekt, natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen und Rassialisierungsprozessen dar. Insbesondere haben wir versucht zu zeigen, wie die Legitimation vergangener und aktueller sozio-ökonomischer Figurationen in (normativem) relationalem Verweis auf defizitär verortete, als nicht-so-bürgerlich, nicht-so-autonom und nicht-so-westlich markierte Andere vonstatten ging und weiter vonstatten geht. Diese Verweise greifen auf etablierte und daher häufig normalisierte Kategorien sozialer Ungleichheit zurück, sind verbunden mit etablierten Mustern kultureller Distinktion, als solche tendenziell habitualisiert und damit – wenn dethematisiert – in ihren Effekten für die Reproduktion sozialer Ungleichheit unkenntlich gemacht. In der Konsequenz kann „Hilfe“, kann Bildung der „Ungebildeten“ usw. soziale Ungleichheit reproduzieren, wenn nicht die Relationalität der Machtverhältnisse und der Subjektkonstitution ebenfalls zum Thema gemacht wird (vgl. etwa Bourdieu 2006).

Die Rassifizierung der Zugehörigkeitsordnungen und -kontexte in Deutschland wird in der kritischen Migrationsforschung immer wieder hervorgehoben und in ihren Effekten für individuelle Erfahrungen und (Un-)Möglichkeiten auch in Bildungssettings diskutiert (vgl. etwa Kooroshy et al. 2018; Kourabas 2021; Scharathow 2014). Diese Forschungen sind von Ansätzen, die dekoloniale Perspektiven auf Bildung beleuchten (siehe Knobloch/Drerup 2022), bisher nicht ausreichend berücksichtigt worden. In der Folge kritisieren dekoloniale Perspektiven bisher zwar das westlich geprägte Konzept der Bildung, übertragen die Kritik aber nicht auf die Diskussionen um die Reproduktion von Klassifikationsmustern im natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitskontext Deutschland bzw. berücksichtigen nicht die dazu bereits vorliegenden rassismuskritisch ausgerichteten Forschungen. Diese Nichtberücksichtigung führt mitunter dazu, dass die in diesem Beitrag diskutierten Fortschreibungen des Rassismus in natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen und sich in diesen vollziehenden Subjektivierungsprozessen und Konzepten von Bildung aus dem Blick geraten. Die minimal normative Perspektive, wie sie von Koller (2012; 2016) vorgeschlagen wird, kann dazu führen, dass die Produktion von Wissen über „die“ Differenz „der“ Anderen fortgeschrieben wird und zwar dann, wenn die Standortgebundenheit des Wissens und die Machtverhältnisse, die ihr eingeschrieben sind, nicht zum Thema gemacht werden. Beispielsweise weist Rose (2012) auf diese Problematik im Kontext von Forschungen hin, die auf Bildungsprozesse als Transformation von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen fokussieren und die Anlässe für diese Transformation in „Fremdheitserfahrungen“ (Rose 2012: 75) sehen, wie es in der Regel für die Ansätze der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse gilt. Häufig passiert es, dass dabei in kulturalisierender Art und Weise vorherrschende Konzepte des „Anderen“ aufgegriffen würden und besonderes Potenzial für Fremdheitserfahrungen etwa in Auslandsreisen (vgl. Schäfer 2011) oder Migration (vgl. Kokemohr 2007) gesehen werde. Bergold-Caldwell und Georg (2018: 73) heben im Zusammenhang mit heutigen Diskussionen um Bildung hervor, dass die „hegemoniale Idee von Bildung, verbunden mit

einer Trennung in ‚wir‘ und ‚die‘ [...] bis heute fort[besteht] und [...] Menschen in je unterschiedliche Positionen [subjektiviert].“ Es bestehe eine Kontinuität des Rekurses auf „Bildung (und auf Bildungsunterschiede) [die] seit dem Beginn des (modernen, europäischen) Kolonialismus dazu verwendet wird, asymmetrische (koloniale) Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu legitimieren.“ (ebd.) Charakteristisch für dieses Konzept der Bildung sei ein Ausgehen von einer „kolonialen Differenz“, nach der zwischen „modernen (aufgeklärten, emanzipierten, demokratischen) und nicht-modernen (nicht-aufgeklärten, nicht-emanzipierten, nicht-demokratischen) Weltregionen, Ländern, Kulturen, Völkern, Ethnien und letztlich Menschen (und deren Lebensstilen und Weltanschauungen)“ (ebd.) unterschieden werde. Bildungsdefizite und kompensatorische Maßnahmen seien häufig entlang dieser Logik organisiert. Entsprechend sei „Bildung, oder der Ruf nach Bildung“ (Bergold-Caldwell/Georg 2018: 69) – und das ist in diesem Kontext bedeutsam und zu problematisieren – ubiquitär und ein zentrales Moment in Debatten um Migration und Zugehörigkeit. Castro Varela (2021: 3) weist darauf hin, dass in Bildungsdiskussionen vor allem solche Perspektiven dominieren, die etwa danach fragen, „warum Schüler:innen aus Migrationsfamilien in den Schulen nach wie vor schlechtere Abschlüsse erreichen“, ohne dabei eine rassismuskritische und dekoloniale Perspektive anzulegen. Das bedeutet dann, den hier dargestellten Zusammenhang von Bildungsvorstellungen und Machtverhältnissen nicht zu thematisieren und ggf. wieder (neu) einzuschreiben. Denn, wie wir in diesem Beitrag argumentiert haben, sind „Zugehörigkeitsordnungen [...] nicht schlichtweg vorhanden, sondern historische und produktive Strukturen, in denen Subjekte Erfahrungen der symbolischen Distinktion und Klassifikation, Erfahrungen der Handlungsmächtigkeit und Wirksamkeit sowie biographische Erfahrungen der kontextuellen Verortung machen“ (Mecheril 2020: 64).

Mithilfe der rassismuskritisch-dekolonialen Perspektive lässt sich auf die komplexe Fortschreibung von Verhältnissen sozialer Ungleichheit hinweisen, die mit Rassismus, in Artikulation mit weiteren Kategorien sozialer Ungleichheit wie Gender, Klasse, Raum usw. in Verbindung stehen und diese problematisieren. Wie Rothberg (2019: 48) argumentiert, sind wir alle multipel in diese Verhältnisse involviert, wirkt vergangenes Unrecht in gegenwärtigen Verhältnissen fort, etwa strukturell, und nehmen wir darin relationale und spezifische, mitunter auch in sich widersprüchliche Subjektpositionen ein. Deshalb tragen wir nach Rothberg auch für sie Verantwortung.¹⁰ Vor dem Hintergrund der Geschichte des Kolonialismus, aber auch aufgrund der Vielfalt an Subjektpositionen und ihrer Verstrickung mit anderen Positionen innerhalb rassifizierter Zugehörigkeitsordnungen, kann es nicht *ein universelles* Konzept geben, an dem sich Bildung orientieren sollte.¹¹ Verdeutlichen lässt sich dies etwa, wenn Geipel und Mecheril (2014) Butlers Vorschlag, Postsouveränität als Bildungsziel zu verankern, kritisieren und zwar, weil dieses Bildungsziel universalistisch ausgerichtet sei und die gegebenen sozialen Unterschiede zwischen Akteur:innen nicht berücksichtige:

10 Rothberg (2019: 31–58) unterscheidet, für die Diskussion bedeutsam, zwischen Schuld und Verantwortung für strukturelle Ungleichheiten, die auf historische Gegebenheiten, wie etwa den Kolonialismus, zurückgehen. Zwar treffe viele Menschen heute keine Schuld (mehr), aber als soziale Wesen seien sie für die Strukturen, in denen sie leben, verantwortlich: „Although not guilty of what precedes us, we remain captive to a communal responsibility by virtue of our participation in a collective way of life“ (ebd.: 47).

11 Das ist ein Punkt, auf den Knobloch (2020: 253) in einer Kritik an „der“ Migrationspädagogik aus dekolonialer Perspektive hinweist. Knobloch legt in seiner Kritik „die“ Migrationspädagogik allerdings vorschnell als „ein“ Konzept fest, wenn er an ihr kritisiert, dass Vorstellungen von Bildung standortgebunden und der Standort der Migrationspädagogik bürgerlich seien, weil sie auf die Reflexion natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten setzten. Vorschnell, da Mecheril (etwa 2020) immer wieder die Unabgeschlossenheit des Projekts „Migrationspädagogik“ betont und es keineswegs nur „ein“ migrationspädagogisches Konzept gibt.

„Dort wo Präsoveränität die Erfahrungen und Selbstweisen von Menschen maßgeblich strukturiert, ist ein Bildungsziel, das vorsieht, die eigene Souveränität zu verlieren, nicht nur paradox (wie kann ich etwas verlieren, was ich nicht besitze?), sondern auch zynisch. Da, wo (Bürger-)Rechte stark eingeschränkt sind und informelle Ausschlüsse signifikant wirksam sind (Flucht und Migration), lautet eine Aufgabe von Bildung wohl auch: Räume schaffen, in denen Menschen ein Gespür und eine Sprache dafür entwickeln, dass ihnen das Recht auf das zusteht, was theoretisch unterkomplex und wohl auch irreführend Selbstbestimmung genannt wird.“ (Geipel/Mecheril 2014: 53)

Aus einer rassismuskritisch-dekolonialen Perspektive, die sich die Gewaltförmigkeit von (Bildungs-)Theorie und Forschung und der ihr inhärenten „epistemischen Gewalt“ (Brunner 2020) bewusst macht, kann der:die Forscher:in nun aber nicht bereits wissen, was es jeweils konkret bedeutet, sein:ihr „[...] Leben auf ‚würdige und sichere Art‘ [zu] führen“ (Mecheril 2020: 66), weshalb die Antwort auf diese Frage auch in Bildungskonzepten offen gehalten und zu einem „unabschließbaren Projekt der fortwährenden Re-Vision der Kritik“ gemacht werden muss (ebd.). Dieses kontextbedingte Verständnis von Normativität, das einerseits universell anmutende Normativität kritisiert, aber aus guten Gründen dennoch nicht auf einen normativen Anspruch verzichten möchte, kann als „postnormativ-normativ“ (Gottuck et al. 2022: 163) beschrieben werden. Der:die Forscher:in ist deshalb gehalten, empirisch nachzuspüren, wie (die Kolonialität der) „Macht in die Möglichkeiten der Menschen, ihr Leben auf würdige und sichere Art zu verbringen, eindringt, sie beschneidet und sich ihrer bemächtigt“ (Grossberg 1999: 62, zit. nach Mecheril 2020: 60). In diesem Sinne ist die Perspektive auf Bildung in der Migrationsgesellschaft in rassismuskritisch-dekolonialer Einstellung an den Möglichkeiten „[f]reiere[r] Existenz“, weniger „Behinderung“, mehr „Würde“, weniger „Entmündigung“ ausgerichtet (vgl. ebd.: 66), weshalb Transformation nur dann ein angemessener Fokus für Bildungsforschung sein kann, wenn sie diese Möglichkeiten befördert.

Literatur

- Amelina, Anna (2021): After the Reflexive Turn in Migration Studies. Towards the Doing Migration Approach. In: *Population, Space and Place*, 27(1), e2368.
- Balibar, Étienne (1992): Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel (Hrsg.): *Rasse, Klasse, Nation*. Hamburg: Argument, S. 23–38.
- Barth, Jonas/Fröhlich, Johanna/Lindemann, Gesa/Mecheril, Paul/Schröter, Tina/Tilch, Andreas (2020): Wie Gewalt untersuchen? Ein Kodierschema für einen reflexiven Gewaltbegriff [72 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 22(1).
- Bergold-Caldwell, Denise (2020): *Schwarze Weiblich*keiten. Intersektionale Perspektiven auf Bildungs- und Subjektivierungsprozesse*. Bielefeld: transcript.
- Bergold-Caldwell, Denise/Georg, Eva (2018): Bildung postkolonial?! Subjektivierung und Rassifizierung in Bildungskontexten. In: Mai, Hanna/Merl, Thorsten/Mohseni, Maryam (Hrsg.): *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 69–89.
- Bhambra, Gurminder K. (2014): Postcolonial and decolonial dialogues. In: *Postcolonial Studies*, 17(2), S. 115–121.
- Bhambra, Gurminder K. (2022): A Decolonial Project for Europe. In: *JCMS: Journal of Common Market Studies*, 60(2), S. 229–244.
- Boatcă, Manuela/Roth, Julia (2016): Unequal and Gendered. Notes on the Coloniality of Citizenship. In: *Current Sociology*, 64(2), S. 191–212.

- Bourdieu, Pierre (2006): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik.* Schriften zu Politik & Kultur 4. Herausgegeben von Margareta Steinrücke. Hamburg: VSA Verlag.
- Brunner, Claudia (2020): *Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne.* Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, María do Mar (2021): Einleitung. Postkoloniale Pädagogik? In: *Tertium Comparationis*, 26(1), S. 1–8.
- Clifford, James (2007): *Indigenous Articulations.* In: Wilson, Rob/Leigh Connery, Christopher (Hrsg.): *The Worlding Project. Doing Cultural Studies in the Era of Globalization.* Berkeley, California: North Atlantic Books, S. 13–38.
- Dussel, Enrique (1993): *Eurocentrism and Modernity (Introduction to the Frankfurt Lectures).* In: *boundary 2*, 20(3), S. 65–76.
- Etzkorn, Nadine/Mecheril, Paul (2023): *Autonomie als Gegenstand und Maßstab der Kritik.* In: Akbaba, Yaliz/Heinemann, Alisha M.B. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse.* Weinheim und Basel: Beltz, S. 125–150.
- Fraser, Nancy (2003): *Von der Disziplin zur Flexibilisierung? Foucault im Spiegel der Globalisierung.* In: Fraser, Nancy/Honneth, Axel (Hrsg.): *Umverteilung oder Anerkennung. Eine politisch-philosophische Kontroverse.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 239–258.
- Fuchs, Thorsten (2015): „Hauptsache anders“, „Hauptsache neu“? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 91(1), S. 14–37.
- Füllekruss, David/Kourabas, Veronika/Krenz-Dewe, Daniel/Natarajan, Radhika/Ohm, Vanessa/Ranger, Matthias/Schitow, Katharina/Shure, Saphira/Streicher, Noelia P. (Hrsg.) (2022): *Migrationsgesellschaft – Rassismus – Bildung.* Weinheim und Basel: Beltz.
- Geipel, Karen/Mecheril, Paul (2014): *Postsouveräne Subjektivität als Bildungsziel? Skeptische Anmerkungen.* In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.): *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung.* Opladen: Budrich, S. 35–54.
- Gottuck, Susanne/Ivanova-Chessex, Oxana/Shure, Saphira/Steinbach, Anja. (2022): *(Un-)Erschütterbare Fundamente? Normativitätstheoretische Überlegungen zu Schule und Lehrer*innenbildung.* In: Ivanova-Chessex, Oxana /Shure, Saphira/Steinbach, Anja (Hrsg.): *Lehrer*innenbildung – (Re) Visionen für die Migrationsgesellschaft.* Weinheim und Basel: Beltz, S. 154–166.
- Grossberg, Lawrence (1999): *Was sind Cultural Studies?* In: Hörning, Karl H./Winter, Rainer (Hrsg.): *Widerspenstige Kulturen.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 43–83.
- Heron, Barbara (2007): *Desire for Development.* Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press.
- Khakpour, Natascha/Niggemann, Jan/Pohn-Lauggas, Ingo/Räthzel, Nora/Rego-Diaz, Victor (2020): *Vorwort des Editorial Board.* In: Hall, Stuart (2020): *Vertrauter Fremder.* Hamburg; Berlin: Argument, S. 9–12.
- Kleinschmidt, Malte (2021): *Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe.* Wiesbaden: Springer Nature.
- Knobloch, Phillip D. Th. (2020): *Grenzen der Migrationspädagogik. Hyperkulturelle und dekoloniale Übersetzungen.* In: Trans (Hrsg.): *Wissen in der Transnationalisierung. Zur Ubiquität und Krise der Übersetzung.* Bielefeld: transcript, S. 235–256.
- Knobloch, Phillip D. Th./Drerup, Johannes (2022): *Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven.* Bielefeld: transcript.
- Kokemohr, Rainer (2007): *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungstheorie.* In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.* Bielefeld: transcript, S. 13–68.
- Koller, Hans-Christoph (1999): *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne.* München: Wilhelm Fink.

- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): *Von der Bildung zur Medienbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 149–161.
- Kooroshy, Shadi/Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2018): Rassismus in der Migrationsgesellschaft. In: Hunner-Kreisel, Christine/Wetzel, Jana (Hrsg.): *Rassismus in der Sozialen Arbeit und Rassismuskritik als Querschnittsaufgabe. Perspektiven für Wissenschaft und Praxis*. Lahnstein: Verlag Neue Praxis, S. 15–26.
- Kourabas, Veronika (2020): Rassismuskritik in umkämpften Zeiten. Zur Produktivität des aktuellen Normativitätsvorwurfs an machtkritische Forschung. In: Bücken, Susanne/Streicher, Noelia/Velho, Astrid/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings*. Wiesbaden: Springer VS, S. 213–232.
- Kourabas, Veronika (2021): *Die Anderen ge-brauchen. Eine rassismustheoretische Analyse von ‚Gastarbeit‘ im migrationsgesellschaftlichen Deutschland*. Bielefeld: transcript.
- Lentin, Alana (2008): Europe and the Silence about Race. In: *European Journal of Social Theory*, 11(4), S. 487–503.
- Lipkina, Julia (2017): Die empirische Erschließung von Bildungsprozessen im biografischen Material mithilfe des integrativen Basisverfahrens. In: *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18(1), S. 137–152.
- Lüders, Jenny (2007): *Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucaultsche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs*. Bielefeld: transcript.
- Marotzki, Wolfgang (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul (2020): Migrationsgesellschaftliche Bildungsforschung. Überlegungen aus der Perspektive der Cultural Studies. In: Baros, Wasilios/Jobst, Solveig/Gugg, Ricarda/Theurer, Thomas (Hrsg.): *Bildungsherausforderungen in der globalen Migrationsgesellschaft*. Berlin: Peter Lang, S. 57–70.
- Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth (2013): Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Dies. (Hrsg.): *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–58.
- Mezirow, Jack (1978): Perspective Transformation. In: *Adult Education Quarterly*, 28(2), S. 100–110.
- Mignolo, Walter (2012): *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Wien und Berlin: Turia + Kant.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Peters, Manuel (2022): *(Selbst-)Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft. Über postkoloniale Mobilitäten junger Erwachsener*. Bielefeld: transcript.
- Piller, Ingrid (2011): *Intercultural Communication*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Quijano, Anibal (2007): COLONIALITY AND MODERNITY/RATIONALITY. In: *Cultural Studies*, 21(2–3), S. 168–178.
- Quijano, Anibal (2016): *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika*. Wien und Berlin: Turia + Kant.

- Ramadan, Dunja (2022): Sie sehen aus wie wir. In: Süddeutsche Zeitung vom 28.02.2022. URL: <https://www.sueddeutsche.de/medien/flucht-ukraine-russland-rassismus-1.5538654?reduced=true>, letzter Zugriff am 22. 11. 2022.
- Ricken, Norbert (2007): Das Ende der Bildung als Anfang. Anmerkungen zum Streit um Bildung. In: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Palentin, Christian (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–41.
- Ricken, Norbert (2019): Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 95–118.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): Walter White aka „Heisenberg“. Eine bildungstheoretische Provokation. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 90, S. 17–32.
- Rieger-Ladich, Markus (2020): Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Roth, Julia/Boatcă, Manuela (2016): Staatsbürgerschaft, Gender und globale Ungleichheiten. In: Feministische Studien 34(2), S. 189–206.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.
- Rothberg, Michael (2019): The Implicated Subject. Beyond Victims and Perpetrators. Stanford: Stanford University Press.
- Rucker, Thomas/Anhalt, Elmar (2017): Perspektivität und Dynamik. Studien zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schäfer, Alfred (2011): Irritierende Fremdheit. Bildungsforschung als Diskursanalyse. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Scharathow, Wiebke (2014): Risiken des Widerstandes. Bielefeld: transcript.
- Stojanov, Krassimir (2006): Philosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirische Bildungsstudien. In: Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus Presse, S. 66–87.
- Thomsen, Sarah (2020): Bildung in Protestbewegungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Wallerstein, Immanuel (1987): The Construction of Peoplehood. Racism, Nationalism, Ethnicity. In: Sociological Forum, 2(2), S. 373–388.
- Yacek, Douglas (2022): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs. Berlin: J.B. Metzler.

Kontakt:

Dr. Manuel Peters
BTU Cottbus-Senftenberg
peters@b-tu.de

Nadine Etzkorn
Universität Bielefeld
nadine.etz Korn@uni-bielefeld.de