

## Call zum Buchprojekt „Lehrer\*innenbildung de\*kolonisieren<sup>1!?</sup>“

Erfahrungen mit universitärer Lehre im Kontext der beruflichen Re-Qualifizierung von geflüchteten Lehrpersonen (Kremsner, Poyer, Biewer 2020), die die Proponent\*innen dieses Calls gemacht haben, haben die Notwendigkeit aufgezeigt, unreflektierte eurozentristische Annahmen und Voraussetzungen kritisch zu hinterfragen und einen Diskurs darüber zu eröffnen. In dem Buchprojekt, zu dem dieser Call aufruft, soll geprüft werden, ob es gerechtfertigt ist, von der Lehrer\*innenbildung zu erwarten, dass sie das Problem der Kolonialisierung von Wissen ernst(er) nimmt (als bisher). In diesem Zusammenhang wird unter Kolonialisierung nicht die Besetzung und Ausbeutung von Territorien und den dort Lebenden verstanden. Vielmehr gilt das Interesse jenen Denk- und Handlungsmustern und deren institutionellen Rahmungen, die kolonialer Logik folgen, und z.B. eigene gegenüber anderen Wissenskulturen epistemisch (und disziplinpolitisch) absichern, tradierte Kategorien ontologisieren, etablierte Legitimationsmodi fortschreiben u.a.m.. Bleiben Art und Weise des Generierens und Tradierens von Wissen im bildungswissenschaftlichen wie im fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteil der Lehrer\*innenbildung unthematisch und unreflektiert, kann dies als Kolonialisierung verstanden werden. De\*kolonialisierung als Gegenbewegung sucht solche Formen der Wissensproduktion und deren Rahmenbedingungen auf, um deren stille Hegemonie zu brechen und alternative Praktiken sichtbar zu machen und einzuleiten. Im Fokus steht die Frage, welche spezifischen Formen und Probleme des Kolonialen bzw. De\*kolonialen in der Lehrer\*innenbildung auftreten und wie diese sowohl an epistemologische als auch organisatorische Setzungen zurückgebunden sind.

Dieses Vorhaben kann an zunehmend dichter werdende, theorieorientierte wie praxisanregende Vorarbeiten anschließen, z.B. die Bemühungen um diskriminierungs- und rassismuskritische Bildungsarbeit (vgl. Bücken, Streicher, Velho, Meceril 2020), die Analysen der Reproduktion gewaltamer Ordnungen durch Sprache (vgl. Heinemann, Khakpour 2019), die für die Fächer Deutsch, Englisch, Geschichte, Geographie, Politische Bildung, Sozialkunde und Wirtschaftswissenschaft, aber auch für die außerschulische Bildungsarbeit ausgearbeiteten Materialien des Internationalen Solidaritätsdienstes (vgl. Solidarität International 2016) und viele andere respektable Arbeiten im Rahmen des Themenkomplexes Migration, Transkulturalität und Sprache. Es ist aber grundsätzlicher angelegt. Globale Migrationsbewegungen und die damit zunehmende Aufmerksamkeit für strukturelle Mechanismen machtvollen Verdrängens und zum Verstummen Bringens lenken die Aufmerksamkeit auf die Brüchigkeit der Legitimität bestimmter Denkansätze und argumentativer Positionen, nötigen zur Reflexion des eigenen (epistemischen) Standorts und Wachsamkeit gegenüber Naturalisierungen historisch und soziogeographisch verortbarer Geltungsansprüche.

Die Beschäftigung mit den Bedingungen für Erkenntnis und die Erweiterung der Debatten sowohl um soziale Aspekte (vgl. u.a. Fleck 1936) als auch um Normen der Wissenschaft (vgl. u.a. Merton 1985) sind grundlegender Teil wissenschaftlichen Arbeitens. Vor diesem Hintergrund scheint es überraschend, de\*koloniales Denken für einen Bereich, hier die Lehrer\*innenbildung, in die Diskussion zu bringen. Müsste das nicht immer in epistemologische Fragen eingebunden werden? Die Anlage des Vorhabens weist insofern auch über die Lehrer\*innenbildung hinaus, als koloniales Denken bereits in die Theoriebildung, in Grundbegriffe und -relationen, Erklärungen von Lehren und Lernen, das Verständnis von Institutionen u.a.m. eingewoben sind. Damit sind de\*kolonisierende Schritte bereits in

---

<sup>1</sup> Diese etwas irritierende Schreibweise hält die Frage in Erinnerung, ob Dekolonisation nicht immer auch von Kolonisation durchzogen ist.

den Grundlagen zu setzen (bspw. zur Anthropologie Rölli 2021) bzw. ist die notwendige Positionierung zu reflektieren. Schließlich gerät die Universität/universitäre Lehrer\*innenbildung als Institution selbst in den Blick, die zur Erkenntnisgenese und Aufbereitung von Wissen beiträgt und als kolonisierende Macht in den Blick genommen werden kann (bspw. Schildermans 2021; Andreotti, Stein, Ahenakew, Hunt 2015). Damit steht auch das Selbstverständnis der Universität heute (erneut) auf dem Prüfstand (vgl. Haß, Müller-Schöll 2015; Masschelein, Simons 2010).

Das Überdenken der erkenntnistheoretischen und ontologischen Rahmenbedingungen der Hochschulbildung wird (im angloamerikanischen Raum) schon seit einigen Jahren eingefordert (so z.B. von Stein 2019), will man den offenen Horizont universitären Forschen und Lehrens nicht konterkarieren und konzeptionelle Einschränkungen reproduzieren. Diese Hinweise in Richtung de\*kolonialer Möglichkeitshorizonte werden im deutschsprachigen Raum erst zögerlich aufgenommen (z.B. Jergus 2017). Bedenkt man den besonderen – häufig unterschätzten – Stellenwert der Lehrer\*innenbildung im Zusammenhang mit der (universitären) Aneignung und (schulischen) Weitergabe von Wissen, ist de\*koloniales Denken und eine de\*koloniale Haltung in diesem Bereich mit Nachdruck einzufordern.

Diese Herausforderung richtet sich nicht nur an Vertreter\*innen der Bildungswissenschaft, die ja nur einen Anteil im Curriculum der Lehrer\*innenbildung stellt, der gemeinsam mit der Bildungspsychologie gestaltet wird (in Österreich: Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen im Rahmen des „Lehramtsstudiums Sekundarstufe Allgemeinbildung“), sie gilt auch für die Fächer und die Fachdidaktiken, ebenso wie für die pädagogisch-praktischen Studien (vgl. Geier, Messerschmidt 2021) und darf auch die leitenden Professionstheorien nicht unberührt lassen.

Es darf auch die Frage nicht ausgeblendet werden, welche organisatorischen/ strukturellen Maßnahmen im Sinne des Gedankens der De\*kolonisation der Lehrer\*innenbildung erforderlich sind oder was sie dazu beitragen könnte. Denn insbesondere in der Lehrer\*innenbildung wird die enge Bindung an andere, nicht-wissenschaftliche Bereiche deutlich, die eigenen Logiken folgen, wie z.B. Schulbehörden, aber auch gesellschaftliche Ansprüche an Schulen. Hier sind schon immer Übersetzungen/Transformationen gefragt, die durch die Ansprüche einer de\*kolonialen Haltung weiter verkompliziert werden, weil die Verhältnisse neu und nicht-hierarchisierend gedacht werden müssen. Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang auch, welches empirische Wissen es über das Wahrnehmen oder Vergeben von Chancen der De\*kolonisation gibt.

De\*koloniale Einsätze werden entsprechend als neue Wege des Zeigens wissenschaftlichen Wissens sowie seiner Produktion verstanden, die bestehende Zugänge und Verständnisse fraglich werden lassen. Sie sträuben sich damit gegen einen autorisierenden Gestus und eine Harmonisierung widerstreitender Positionen und lassen darüber hinaus wissenschaftliche (?) Sagbarkeitsregime sichtbar werden, die diskurspolitisch für die Lehrer\*innenbildung gedeutet werden. Es werden ausdrücklich auch Beiträge erwartet, die die epistemologische und historische Dimension der Herausforderung aufzeigen und mit der internationalen Diskussion dieser Frage bekannt machen.

Vor diesem Hintergrund ist nicht nur die Allgemeine Didaktik zu einem selbstkritischen Blick herausgefordert (z.B. möglichen Eurozentrismus zu dekonstruieren). Auch die Fächer und ihre Didaktiken sind herzlich eingeladen<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Die Aufzählung versteht sich als exemplarisch.

- Didaktik der Geschichte: Vor dem Hintergrund einer Auseinandersetzung mit Unterdrückung und Menschenrechtsgeschichte werden historische Ereignisse zunehmend weniger als europäische Erfolgsgeschichte dargestellt. Wie können erinnerungspolitische Positionierungen verdeutlicht und diskutiert werden? Wie geraten historische Verflechtungen reflektiert in den Blick? Wie kann über kolonialisierende Strukturen gemeinsam gesprochen werden?
- Didaktik der Geographie: Die Visualisierungen in Form von Landkarten sowie die Darstellung von Lebensweisen sind häufig eurozentristisch bzw. westlich geprägt und lassen bspw. indigene Perspektiven vermissen. Sowohl im Unterricht als auch in Exkursionen wird das Fremde/das Andere so zum Anschauungsgegenstand in Vermittlungsprozessen (vgl. Segbers, Eberth 2017). Welche machtsensiblen didaktischen Konzepte sind hier bereits im Einsatz und wie verändert sich der (unterrichtliche) Diskurs? Welche anderen de\*kolonisierenden Praktiken sind denkbar, um eurozentristische Perspektiven zu dekonstruieren (vgl. Eberth, Röll 2021)?
- Didaktik der Naturwissenschaften: Auch naturwissenschaftliches Wissen rückt als diskursiv hergestelltes Wissen in den Blick: Hier wird epistemische Gewalt insofern ausgeübt, als das westliche („moderne“) Verständnis von Naturwissenschaft als gültige Wissenschaftsauffassung andere Verständnisse ersetzt bzw. diese als Vorform „richtiger“ Naturwissenschaft ansieht (vgl. Ideland 2018). Lassen sich unterrichtliche Frageperspektiven entwickeln, die naturwissenschaftliche Erkenntnis als kulturelles Produkt des globalen Nordens aufdeckt? Wie lassen sich historische Prozesse der Wissensgenese und der Bewertung von Wissen in unterrichtliche Prozesse einbeziehen? Wie die darin liegende Vorstellung vom Menschen verdeutlichen (vgl. Kirchgasler 2018)?
- Religionsdidaktik: Postkoloniale Studien werden auch in der Theologie schon seit einigen Jahren rezipiert. Besonders interessant sind dabei Arbeiten von Theolog\*innen aus den USA, Afrika und Indien, die die Bibel mit Hilfe des postkolonialen „Instrumentariums“ neu lesen und interpretieren (vgl. Silber 2021). Wie lässt sich dieser veränderte Blick auf biblische (ekklesiologische, christologische u.a.) Traditionen für Religionsunterricht fruchtbar machen? Wie werden diese Anregungen in anderen Religionen aufgenommen?
- Heilpädagogik, Sonderpädagogik, Integrative und Inklusive Pädagogik und deren Didaktik(en): Die Entwicklung innerhalb der Disziplin spiegelt gesellschaftspolitische Entwicklungen und Haltungen zu Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Formen der Beeinträchtigungen wider. Im Sinne der zu vermittelnden Inhalte wird der Inklusiven Pädagogik häufig auch der Auftrag zu sozialem Lernen bzw. Civic Education zugeschrieben (z.B. Mukherjee 2017). Welche Herausforderungen wirft die Konkordanz zwischen gesellschaftspolitischen Entwicklungen und einer Disziplin für die Reflexion hegemonialer Praktiken auf?
- Fremdsprachen- und Mehrsprachigkeitsdidaktik: Im Kontext der Sprache und Sprachendidaktik werden in der Regel postkoloniale Machtverhältnisse, Logiken und Legitimationsfiguren implizit und unreflektiert reproduziert (Thoma, Knappik 2015). Dabei werden (Erst- und Fremd-) Sprachen unterschiedliche, auf kolonialen Kategorisierungen beruhende, Wertigkeiten zugeordnet. Wie ist Sprachendidaktik zu konzipieren, die herrschende Integrations- und Sprachpolitiken nicht reproduziert, sondern die Konstituierung und Stabilisierung innergesellschaftlich und transnational bedeutsamer Hierarchien bricht (Ha 2010; Heinemann, Sarabi 2020)? Wie kann die Auseinandersetzung mit einer Mehrsprachigkeitsauffassung geführt werden, die der Schule die Aufgabe zuschreibt, die Schüler\*innen möglichst rasch an die dominante (National-)Sprache zu assimilieren?

- Bereiche ästhetischer Bildung: De\*kolonisation im Bereich ästhetischer Bildung erweitert den Blick auf epistemische Praktiken über die Formen akademischer Wissensproduktion hinaus auf die Beachtung von Wissensformen, die in diversen Künsten, in sozialen und spirituellen Ritualen, im Habitus der Körper, unter Verwendung von (digitalen) Medien generiert werden. Wie kann angesichts der Besonderheit und Gemeinsamkeit dieser Wissenspraktiken, die sich der Sprache weitgehend entziehen, weil sie sich nicht-propositional, sondern (teilweise) ungewusst oder unbewusst ereignen, ein de\*kolonialer Blick im Unterricht realisiert werden? Wie kann ästhetische Bildung die umfassende Formierung des Subjektes thematisieren?

Der Sammelband richtet sich an alle, die für Lehrer\*innenbildung als Bildungswissenschaftler\*innen, Bildungspsycholog\*innen, Fachwissenschaftler\*innen oder Fachdidaktiker\*innen Verantwortung tragen, ebenso wie an angehende Lehrer\*innen. Zu einem gewissen Grad berührt die Lehrer\*innenbildung auch den Auftrag zur „Third Mission“, da ihr Wirkungsfeld weit über den universitären Kontext hinaus wirken soll und unterschiedliche – auch nicht-wissenschaftliche – Akteur\*innen adressiert.

Der Sammelband soll Beiträge enthalten, die – im selbtkritischen Blick auf die eigene Disziplin – sowohl die epistemologische als auch die historische Dimension der (De\*)Kolonialisierung aufnehmen, die Implikationen für Lehrer\*innenbildung aufzeigen und die internationale Diskussion dieser Frage einbeziehen. Die Autor\*innen bringen wissen(schaft)s theoretische, bildungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven ein. Auch Praxisberichte über Bemühungen um de\*kolonialisierende Lehrer\*innenbildung, oder Vorschläge, die – exemplarisch – zeigen, wie diese Änderung (in der Lehrer\*innenbildung) konkret ihren Niederschlag finden soll (inhaltlich, methodisch, strukturell...) sind willkommen, ebenso Beiträge, die entweder dem Konzept De\*kolonisation selbst und/oder der Möglichkeit seiner Umsetzung in der Lehrer\*innenbildung reserviert gegenüber stehen. Wünschenswert ist, dass in allen Beiträgen deutlich wird, was sie (im Rahmen ihres Themas) unter De\*Kolonialisierung verstehen und warum sie diese (heute, endlich) (in der Lehrer\*innenbildung) für angebracht halten.

**Der Band soll im Frühjahr 2023 im Klinkhardt Verlag erscheinen.**

**Bitte melden Sie Ihr Interesse an Mitarbeit bis 15.5.2022 an [sabine.krause@uibk.ac.at](mailto:sabine.krause@uibk.ac.at) oder [ines.maria.breinbauer@univie.ac.at](mailto:ines.maria.breinbauer@univie.ac.at) und legen Sie eine gedankliche Skizze des geplanten Beitrages bei.**

**Die fertigen Beiträge sollen einen Umfang von 40.000 Z. inkl. Lz. haben und werden bis 30.11.2022 erwartet. Die Rückmeldung über die Annahme des Beitrages bekommen Sie ehestens.**

#### **Referenzen:**

Andreotti, Vanessa de Oliveira; Stein, Sharon; Ahenakew, Cash; Hunt, Dallas (2015): *Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education*. In: Decolonization: Indigeneity, Education & Society 4, 1, S. 21-40.

Bücken, Susanne; Streicher, Noelia; Velho, Astride; Mecheril, Paul (Hrsg.) (2020): *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik*. Wiesbaden: Springer VS

Eberth, Andreas; Röll, Verena (2021): *Eurozentrismus dekonstruieren. Zur Bedeutung postkolonialer Perspektiven auf schulische und außerschulische Bildungsangebote*. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 44(2), 27-34.

- Fenske, Uta; Groth, Daniel; Guse, Klaus-Michael; Kuhn, Bärbel P. (Hrsg.) (2015): *Kolonialismus und Dekolonisation in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken in Europa. Module für den Geschichtsunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fleck, Ludwik (1936): *Das Problem einer Theorie des Erkennens*. In: Ders. (1983): Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 84-127.
- Geier, Thomas; Messerschmidt, Astrid (2020): *Schulpraktika in alltagsrassistischen Dominanzverhältnissen*. In: Bückner, Susanne; Streicher, Noelia; Velho, Astride; Mecheril, Paul (Hrsg.): Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik. Wiesbaden: Springer VS, S. 199-212.
- Ha, Kien Nghi (2010): *Aufklärung, Bildungszwang oder Kolonialpädagogik? Eine Fundamentalkritik der verpflichtenden Integrationskurse für muslimische und postkoloniale Migranten/-innen*. In: Ucar, Bülent (Hrsg.): Die Rolle der Religion im Integrationsprozess. Die deutsche Islamdebatte (= Reihe für Osnabrücker Islamstudien, Bd. 2). Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, S. 403-421.
- Haß, Ulrike; Müller-Schöll, Nikolaus (2015): *Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution*. Bielefeld: transcript.
- Heinemann, Alisha M. B.; Khakpour, Natascha (2019): *Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft*. Stuttgart: Springer Verlag (J. B. Metzler).
- Heinemann, Alisha M. B.; Sarabi, Saman A. (2020): *Paternalistic benevolence – enabling violence. Teaching the hegemonic language in a double bind*. In: European journal for Research on the Education and Learning of Adults 11(3), S. 309-320.
- Ideland, Malin (2018): *Science, coloniality, and “the great rationality divide”*. In: Science & Education, 27(7), 783-803.
- Jergus, Kerstin (2017): „Postkoloniale‘ Erziehungswissenschaft(en)? Eine Skizze zum Doing Theory im Feld der (ost-)deutschen Erziehungswissenschaft nach 1990. In: Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 297 – 311.
- Kirchgässler, Kathryn L. (2018): *Moving the lab into the field: The making of pathologized (non) citizens in US science education*. In: Curriculum Inquiry, 48(1), 115-137.
- Kremsner, Gertraud; Proyer, Michelle; Biewer, Gottfried (Hrsg.)(2020): *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Masschelein, Jan; Simons, Maarten. (2010): *Jenseits der Exzellenz: eine kleine Morphologie der Welt-Universität. Aus dem Engl. von Florian Oppermann*. Zürich: Diaphanes-Verlag.
- Merton, Robert (1985): *Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze zur Wissenschaftssoziologie*. Übersetzt von Reinhard Kaiser. Mit einer Einleitung von Nico Stehr. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mukherjee, Mousumi (2017): *Educating the Heart and the Mind: Conceptualizing inclusive pedagogy for sustainable development*. In: Educational Philosophy and Theory, 49:5, 531-549, DOI: 10.1080/00131857.2016.1185002
- Rölli, Marc (2021): *Anthropologie dekolonisieren*. Frankfurt am Main: Campus.
- Schildermans, Hans (2021): *Experiments in Decolonizing the University: Towards an Ecology of Study*. London: Bloomsbury.
- Schwabe, Nicole (o.D.): *Geschichtsunterricht de-zentrieren: Globale Verflechtungen historisch denken lernen*. Vol. 6. BoD–Books on Demand, 2020. Online: [https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/cias/publikationen/ensayos/Schwabe\\_Geschichtsunterricht-de-zentrieren.pdf](https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/cias/publikationen/ensayos/Schwabe_Geschichtsunterricht-de-zentrieren.pdf)
- Segbers, Teresa; Eberth, Andreas (2017): *Von der Irritation zur Reflexivität–Zum Potenzial fachdidaktischer Exkursionen für die Professionalisierung angehender Geographielehrkräfte*. In: GW-Unterricht, 145(1), 29-41.
- Solidaritätsdienst International e.V. (SODI)(2016): *Wer mit Zweitens anfängt....Unterrichtsmaterial zur Ausstellung für die Sekundarstufen I und II*. (Wer mit Zweitens anfängt - baobab.at, kontr. 3.2.22)

Stein, Sharon (2019): *Beyond Higher Education as We Know it: Gesturing Towards Decolonial Horizons of Possibility*. In: Studies in Philosophy and Education (2019) 38:143–161. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9622-7>.

Thoma, Nadja; Knappik, Magdalena (2015): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis*. transcript Verlag.