

Momentum-Kongress 2021: Beitrag zu Track #6: Lernen für die Arbeit, Lernen bei der Arbeit

(Re-)Produktion von Differenz aufgrund von Migration und Geschlecht an schweizerischen Fachhochschulen?

Projektteam: Prof. Dr. Maritza Le Breton, **Carolina Toletti**, Hochschule der Sozialen Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz,
Dr. Susanne Burren, **Andrea Blaser**, Pädagogische Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz

Ausgangslage

Der Diskurs über Diversität hat im Hochschulkontext seit einiger Zeit Einzug gehalten. So haben die Hochschulen unter anderem Aktionspläne vorgelegt, welche die bereits bestehenden Ansätze zur Gleichstellung der Geschlechter durch «Diversity Policies» ergänzen und der soziokulturellen Vielfalt von Mitarbeitenden und Studierenden Rechnung tragen sollen. Mit dieser neuen Gleichstellungsstrategie gelangen neben Geschlecht weitere Ungleichheits- und Differenzkategorien in den Fokus, wie bspw. Alter, Nationalität, resp. Herkunfts- und Migrationshintergrund. Diversitätsstrategien, welche sich an Ansätzen der betriebswirtschaftlich inspirierten Organisationsentwicklung ausrichten, implizieren die Gefahr sich wiederholender, essentialisierender Festschreibung von Differenzmarkierung. Eine Betrachtungsweise im Sinne einer kritischen, emanzipatorischen und antidiskriminierenden Perspektive, welche soziokulturelle Bedingungen von Student*innen und Mitarbeiter*innen an (Fach-)Hochschulen berücksichtigt, ist hingegen selten anzutreffen.

Bildungsinstitutionen werden in verschiedenen Ansätzen der Ungleichheitsforschung als Manifestations- und Reproduktionsorte sozialer Ungleichheit entlang geschlechtlicher, sozialer, geographischer und anderer Differenzlinien begriffen. Internationalisierung und Diversitätsorientierung sind damit zu unumgänglichen und oft komplementären Aufgaben der Hochschulpolitik geworden (Yemini 2014). Bei der Anwendung dieser Leitprinzipien verpflichten sich Bildungseinrichtungen, Diversität und Heterogenität als gesellschaftliche Ressource anzuerkennen und Dominanz- oder Diskriminierungsverhältnisse zu hinterfragen.

Während die Gestaltung und Praxis der Hochschuldidaktik bereits gut untersucht sind, sind Fokussierungen auf die Perspektive von Hochschullehrenden und Praxisausbildenden seltener anzutreffen und stehen im Hinblick auf die Reproduktion von Differenzverhältnissen, wie auch zur Frage einer differenzsensiblen Lehre noch weitgehend aus. Als Mitglieder von Hochschulen sind Hochschullehrende und Praxisausbildende institutionell in sichtbare und unsichtbare Machtverhältnisse eingebunden und spielen bei der Gestaltung von Handlungsspielräumen der Studierenden eine zentrale Rolle. Hochschullehrende und Praxisausbildende sind durch ihre Aufgabe bei der Weitervermittlung von Wissen in Machtverhältnisse eingebunden, die als Teil der akademischen Praxis bis in die Gegenwart durch die Geschichte der Kolonisierung und damit verbundenen Denkweisen mitgeprägt werden. Wobei symbolische Effekte sich jeweils dann am wirksamsten erweisen, wenn deren materiellen Machtstrukturen unsichtbar sind und Dominanzverhältnisse naturalisiert werden (Panagiotopoulou/Rosen/Wagner 2016).

Der vorliegende Beitrag basiert auf vorläufigen Ergebnissen aus dem im Mai 2019 gestarteten Forschungsprojekt «(Re-)Produktion von Differenz in der Hochschul- und Berufsausbildungspraxis – Lehrende und Praxisausbildende an Fachhochschulen im Fokus». Die empirische Datenbasis bilden 39 leitfadengestützte Interviews mit Hochschullehrenden und Praxisausbildenden in den Fachbereichen Soziale Arbeit und Pädagogik an Fachhochschulen der Deutsch- und Westschweiz. Die Auswertung des aus der Transkription entstandenen Datenmaterials orientierte sich am Theoretischen Kodieren der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996).

Im Blickfeld steht die Frage, wie Hochschullehrende und Praxisausbildende mit der Heterogenität der Studierenden hinsichtlich Geschlechts- und Migrationsverhältnissen umgehen und welche strukturellen Bedingungen in den untersuchten Fachbereichen Soziale Arbeit und Pädagogik damit verbunden sind. Die Aussagen der befragten Hochschulakteur*innen werden, im Anschluss an die Ausführungen zu Postkolonialität als theoretischer Ansatzpunkt, im Lichte kritischer Migrationsansätze und postkolonialer Debatten betrachtet. Der Beitrag schliesst mit einem Fazit und einer Skizzierung von möglichen Handlungsansätzen ab.

Postkolonialität als theoretischer Ansatzpunkt

Postkoloniale Denker*innen kritisieren die gängige Praxis des sogenannten *Otherings*. *Othering* bezeichnet die Differenzierung zwischen einem «Wir» und den «Anderen», so wie es Edward Saïd (1978) in Bezug auf den differenzsetzenden, eurozentristisch und herrschaftsbildend wirkenden Blick auf den Orient herausgearbeitet hat (Koch 2018). Auch Spivak (1985) hat den Begriff *Othering* verwendet, um zu veranschaulichen, wie der koloniale Diskurs durch einen dialektischen und ideologischen Prozess der Gruppentrennung entstand, der «Andere» zu ungleichen Bedingungen hervorbrachte. Diese Binarität zwischen «Wir» und den «Anderen» ist gesellschaftlich konstruiert – geografisch, sprachlich, ethnisch, wirtschaftlich oder ideologisch – und perpetuiert Stereotypen, Diskriminierung und Ungerechtigkeit (Moncada Linares 2016).

Der Kolonialismus beruht auf einem hegemonialen Diskurs, der von wissenschaftlichen, politischen und kulturellen Institutionen und Disziplinen produziert und stabilisiert wurde (Saïd 1978). Dieser Diskurs diente der direkten Machtausübung und der Legitimierung von Gewalt. Damit unterstreicht der postkoloniale Ansatz die Bedeutung einer kritischen Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen Methoden und Fragestellungen, die oft «als Stützpfeiler hegemonialer Wissensproduktion und imperialistischer Praxen» gedient haben (Castro Varela 2015: 310). Die postkoloniale Theorie ermöglicht somit eine Analyse der Macht in Bezug auf die Produktion von Wissen, einschliesslich der Produktion einer eurozentrischen hegemonialen Epistemologie. Mignolo (2000) versteht diesen Prozess der Infragestellung von kolonialem und westlichem Wissen als «Umlernen». Er verlangt ein «Grenzdenken» (border thinking) und eine «Grenzepistemologie», was er als Denken und Wissen jenseits der geografischen, politischen und subjektiven Grenzen versteht, die durch die europäische koloniale Expansion entstanden sind.

Ausgehend von Saïds «Konstrukt des Orients» bzw. «Orientalism» (Saïd 1978) als Erklärungsrahmen sind Hochschulen als Orte von institutionalisiertem (hegemonialem) und unsichtbarem Wissen einzuordnen, die zur Sicherung von Macht in 'Bildungsprozessen' beitragen (Castro Varela 2015). Hochschulakteur*innen und Praxisausbildende sind durch institutionalisierte Denk- und Handlungsmuster sowie durch ihre soziale Positionierung in gesellschaftlichen Macht- und

Ungleichheitsverhältnissen an der (Re-)Produktion von Differenzen beteiligt (Kessl/Plösser 2010). Es spielt aus kolonialkritischer Perspektive folglich eine wesentliche Rolle, aus welcher Position sie agieren und sprechen. Hegemoniale Denk- und Handlungsmuster in der Hochschul- und Berufsausbildungspraxis hinsichtlich Migrations- und Geschlechterverhältnissen werden daher im Lichte einer differenzkritischen Perspektive beleuchtet.

Die Perspektive der Hochschullehrenden und Praxisausbildenden – ein empirischer Blick

Die Untersuchung zur (Re-)Produktion von Differenzverhältnissen im Hinblick auf Migration und Geschlecht verweist darauf, dass die schweizerischen Hochschulen im Bereich der Sozialen Arbeit und der Pädagogik in Normalisierungspraktiken eingebunden sind. Dies zeigt die folgende Analyse der Expert*inneninterviews mit Hochschullehrenden und Praxisausbildenden. Zum einen gehen die anvisierten Diversitätspolitiken der Hochschulen mit einer noch augenfälligen nationalen und monolingualen Verankerung resp. mit curricularen Voraussetzungen einher, welche die soziokulturelle und sprachliche Vielfalt der Schweiz als Migrationsgesellschaft kaum reflektieren und andere – nicht westliche – Formen transnationaler Wissensproduktion nicht anerkennen. Zum anderen werden in der Ausbildungspraxis Prozesse sichtbar, welche auf Normativitäten entlang binärer Logiken verweisen. Die alleinige Fokussierung auf die Individualität der Studierenden erweist sich als problematisch, wenn eine selbstkritische Analyse der eigenen Involviertheit und Beteiligung an Otheringprozessen entlang dualistischer Konstruktionslogiken ausbleibt und institutionell keine Verankerung findet.

Geringe Berücksichtigung der soziokulturellen und sprachlichen Vielfalt der Studierenden

Die Datenanalyse verdeutlicht eine nationale und monolinguale Orientierung in den Fachbereichen Soziale Arbeit und Pädagogik an Fachhochschulen der Deutsch- und Westschweiz. So verweisen die befragten Dozierenden auf ethnozentrische curriculare Perspektiven, welche die soziokulturelle und sprachliche Vielfalt der Studierenden lediglich gering berücksichtigen. Damit einhergehend ist die Schwierigkeit verbunden, die Hegemonie westlicher Theorien zu überwinden sowie andere Formen der Wissensproduktion anzuerkennen (Nausikaa 2018a). Zugleich lässt sich aus den Daten festhalten, dass die Regionalsprache institutionell vorherrschend ist und mit einer Defizitorientierung gegenüber anderen, als nicht zur «Normalität» gehörend verstandenen Sprachen einhergeht. Diese – eher beliebigen monolingualen – Ordnungen werden der mit einer pluralisierten Gesellschaft verbundenen Vielfalt nicht gerecht (Heinemann/Dirim 2016).

Die curricularen Grundlagen und deren Ausgestaltung werden als äusserst national oder gar regional geprägt wahrgenommen, was zugleich die Orientierung der Sozialen Arbeit am «methodologischen Nationalismus»¹ (C. Balmer, Z. 628) hinsichtlich Untersuchung und Erfassung sozialer Probleme aufzeigt. Dies auch wenn die Lebenserfahrungen und professionellen Handlungsfelder, in denen viele Sozialarbeiter*innen und ihre Adressat*innen verortet sind, transnational konnotiert sind: «Ich denke, dass es auf dieser Ebene Einiges zu tun gibt (...) z.B. in der Curricula der Sozialen Arbeit mehr Wert auf

¹ D.h. die Annahme, dass der Nationalstaat die logische, natürliche, soziale und politische Form der modernen Welt sei (vgl. Wimmer/Glick Schiller 2003).

Autor*innen zu legen, die nicht nur aus der Schweiz, Europa oder dem Westen kommen (...). Wir wissen, dass Soziale Arbeit, z.B. in Lateinamerika, empirisch und theoretisch gut verankert ist, aber inwieweit werden diese Autor*innen in unserer Lehre der Sozialen Arbeit berücksichtigt?» (ebd. Z. 631-637). In Studiengängen der Pädagogik sind ebenfalls die Module, die sich mit Migrations-, Diversitäts- und Ausgrenzungsphänomenen befassen, oft fakultativ und werden folglich «von Studierenden gewählt, die sich dieser Themen bereits bewusst sind» (M. Lentini, Z. 63-64), obwohl die künftigen Adressat*innen (Schüler*innen/Eltern) und ihre Lebenswelten plural ausgerichtet sind. Die Lehrinhalte der Fachbereiche Pädagogik und Soziale Arbeit bleiben also weitgehend auf westliche Epistemologien sowie «europazentrierte Diskurse» (A. Fellner, Z. 1005) fokussiert, was die Analyse und den Einbezug anderer Handlungsansätze und Interventionen erschwert. Deshalb plädieren verschiedene Autor*innen dafür, sich im Kontext Sozialer Arbeit von den ethnozentrischen und hegemonialen Interventionsmodellen wegzubewegen hin zu neuen Formen transnationalen Wissens, Methoden, Handlungsansätzen und Vernetzungsmodellen (Staub-Bernasconi 2007; Schrooten 2020).

Andererseits bleiben die Sprachkenntnisse und die biographischen sowie transnationalen Erfahrungen der Studierenden, angesichts der soziokulturellen und sprachlichen Vielfalt der Schweiz, geringfügig anerkannt und wertgeschätzt, da es an eine konzeptionelle Ausrichtung fehlt, um diese in eine konsistente differenzsensible Lehrpraxis umzusetzen: «Die Studierenden sprechen Dialekt, doch wenn ich dann ihre Namen angucke, dann heissen sie z.B. Rodriguez oder Kaya (...) Ich meine, die Namen der Menschen sind so vielfältig und doch werden die Migrationsbiografien, die dahinterstehen, im Unterricht oft vergessen» (B. Waldmeier, Z. 102-105). Die Daten verdeutlichen daher die Notwendigkeit, die Schweiz als «Migrations- und transnationale Gesellschaft» proaktiv anzuerkennen und entsprechend wahrzunehmen. Portugiesisch ist z.B. die meistgesprochene Drittsprache in der Mehrzahl der vertretenen Kantone, aber «diese Art von Flexibilität wird in dieser Hinsicht zu wenig berücksichtigt» (B. Waldmeier, Z. 870). Obwohl Migration einen integralen Bestandteil der pluralisierten Schweizerischen Gesellschaft darstellt, wird sie von den Institutionen daher immer noch nicht als gesellschaftliche «Norm» anerkannt und als Ressource genutzt. Die «Normalität von Migration» stellt daher keinen Konsens dar und Migrant*innen werden oft als eine «besondere Gruppe» konstruiert (Nausikaa 2018b: 429).

Zudem wird der monolinguale Habitus von Bildungseinrichtungen als Diskriminierungsaspekt identifiziert und als «spezielle Form des Rassismus» eingeordnet (Heinemann/Dirim 2016). Die Regionalsprache ist häufig vorherrschend und oft die einzige Sprache, die in Lehrveranstaltungen angeboten wird, während die Schweiz über vier offizielle Sprachen und eine grosse Vielfalt von (Migrations-)Sprachen verfügt. Diese Hartnäckigkeit von Bildungseinrichtungen, sich so zu organisieren, als ob ihre Mitglieder einsprachig wären, obwohl Mehrsprachigkeit ein charakteristisches Merkmal der heutigen (Migrations-)Gesellschaften darstellt, spiegelt oft einen institutionellen Kontext wider, in dem postkoloniale Machtverhältnisse, Logiken und Legitimationsfiguren fortbestehen (Thoma/Knappik 2015). Die Sprachanforderungen zur Studienzulassung perpetuieren Chancenungleichheiten, wie die Forderung nach der Beherrschung «muttersprachlicher» Kenntnisse als Kriterium für die Zulassung zu Pädagogischen Hochschulen verdeutlicht. Von Studienanwärter*innen nicht-deutscher resp. nicht-französischer Erstsprache, welche die Studienberechtigung nicht in diesen Sprachen erworben haben, wird daher ein Sprachnachweis auf Niveau C2 (europäischer Referenzrahmen) angefordert. Diese naturalisierende

Herangehensweise mit der Wissenschaftssprache birgt die Gefahr, Sprachschwierigkeiten direkt mit Migration gleichzusetzen, während die Daten verdeutlichen, dass die Studierenden unabhängig von ihrer Erstsprache oder ihrem Migrationshintergrund unzureichende Schreibkompetenzen aufweisen und die Wissenschaftssprache erlernen müssen. Darüber hinaus werden an den Hochschulen für Soziale Arbeit und Pädagogik in der Deutschschweiz Lehrveranstaltungen teilweise in Dialekt gehalten, was zu einer doppelten Ausgrenzung für einige Studierende führt, die nicht nur Hochdeutsch beherrschen müssen, sondern auch mit Schweizer Dialekten konfrontiert sind. Gleichzeitig stellen Studierende, die einen Schweizer Dialekt als Erstsprache haben, das Hochdeutsche als institutionelle Sprache in Frage und erleben es «als Zumutung» (P. Stehbein, Z. 195). Dies verdeutlicht Unterscheidungspraktiken auch unter Studierenden und illustriert Spannungsverhältnisse zwischen Hochdeutschen und lokalen Dialekten.

Individualisierung als Ausgangspunkt für eine differenzsensible Praxis?

Die Analyse der Expert*inneninterviews mit Praxisausbildenden im Bereich der Sozialen Arbeit und der Pädagogik in der Deutsch- und Westschweiz veranschaulicht zweierlei: Einerseits rekurren Praxisausbildende auf die Wahrnehmung und Wertschätzung der Individualität der Studierenden. Andererseits lassen sich aus ihren Begründungszusammenhängen Normativitäten entlang binärer Logiken feststellen. Dies wird deutlich, wenn Praxisausbildende Einordnungen und Zuschreibungen von Studierenden bezogen auf vorherrschende Deutungs- und Ordnungsmuster artikulieren. Dabei ist eine kritische Auseinandersetzung mit wissenschaftlich fundiertem Wissen über Normativitäten und (koloniale) Macht- sowie Herrschaftskonstellationen in den Erzählungen kaum zu erkennen.

Praxisausbildende im Fachbereich Soziale Arbeit und Pädagogik betonen die individuelle Ausgangslage der Studierenden. Diese Fokussierung ist kennzeichnend für deren Funktion, die Studierenden beim Erwerb von fachspezifischen Kompetenzen resp. bei der Relationierung von Theorie und Praxis im jeweiligen professionellen Handlungsfeld zu begleiten. Entsprechend wird die Begleitung des individuellen Lernprozesses der Studierenden im Rahmen des Kompetenzerwerbs als «das Wesentliche der Arbeit» hervorgehoben (F. Vigneron, Z. 826-828). Die Betonung der Individualität der Studierenden wird von einem Praxisausbildner wie folgt beschrieben: «Schlussendlich zählt das, was der einzelne Mensch erlebt hat in seiner Biografie und was ihn ausmacht.» (E. Bühlmann, Z. 482-483). Damit wird angestrebt, unterschiedliche biografische Bedingungen explizit wahrzunehmen und entsprechend differenzsensibel zu handeln. Die Datenanalyse lässt jedoch die Annahme zu, dass Praxisausbildende ihr pädagogisches Denken und Handeln eher entlang von hierarchisierenden Differenzsetzungen und binären Kategorisierungen vornehmen. Die selbstkritische Betrachtung der eigenen Involviertheit in gesellschaftliche Herrschafts- und Machtverhältnisse erfolgt nur in Ansätzen. Dies wird durch die Aussagen der befragten Praxisausbildenden deutlich, wenn bspw. Studierende als Migrant*innen oder Frauen spezifische Betroffenheit und Kompetenzen unterstellt werden. Mit naturalisierenden Zuschreibungen wie «die Frauen sind einfach besser im Beraten als die Männer» (A. Bernhard, Z. 440-441) oder migrantische Studierende seien «krisenerprobter und mit einem breiteren Horizont ausgestattet» (F. Pauli, Z. 69), werden Differenzlinien verstärkt. Dadurch erfahren die betreffenden Studierenden eine Abwertung resp. Abqualifizierung ihres bisher im Studium erworbenen Wissens und ihrer Fachkompetenzen.

Der alleinige Verweis auf die Individualisierung birgt die Gefahr, dass strukturelle Bedingungen sozialer Ungleichheit, wovon bestimmte Personengruppen betroffen sind, vernachlässigt und Studierende entlang migrationsgesellschaftlicher Dominanzordnungen positioniert werden (Riegel 2016; Ivanova-Chessex/Fankhauser/Wenger 2017). Dies veranschaulicht die folgende Schilderung eines Praxisausbildners, der die Heterogenität der Studierenden ausblendet und migrantische Studierende mit Kollektivbezeichnungen aufgrund kulturell gedeuteter Zugehörigkeit charakterisiert: «Ich habe auch keine Schwarze, Dunkle gehabt, muss ich sagen, ich habe mehr mit Türkinnen und Tibeterinnen, was ich jetzt noch im Kopf habe (...). Da muss ich sagen, da habe ich gute Erfahrungen gemacht. Im Verhalten sind die viel zurückhaltender, auch stimmlich, wenn man sie anschaut.» (A. Bernhard, Z. 153-157). Eine weitere Praxisausbildnerin nimmt Kategorisierungen anhand der Sprache vor und postuliert, dass Studierende aus dem «Ostblock» über «ganz, ganz heftig wenig Sprachkompetenz» in Deutsch verfügten (F. Pauli, Z. 310-315). Obwohl im Rahmen der Praxisbegleitung auf die einzelnen Studierenden flexibel eingegangen wird, so der Anspruch der befragten Praxisausbildenden, wird eher dichotomisierend von sogenannten kulturellen Unterschieden ausgegangen und damit eine essentialistische Sichtweise reproduziert.

Mit der Unterstellung gemeinsamer Erfahrung und geteilter Betroffenheit werden migrantische Studierende von Praxisausbildenden der Sozialen Arbeit als zuständig für «Jugendliche mit Migrationshintergrund» (F. Gerber, Z. 351) oder in der Pädagogik für Kinder aus einem «anderen Kulturkreis» (B. Egli, Z. 849) angesehen. Heite (2008) verweist darauf, dass dadurch migrantische Studierende als Repräsentant*innen einer adressierten Gruppe wahrgenommen und konstruiert werden: Statt Studierende als fachlich kompetente angehende Professionelle zu betrachten, wird ihnen die Rolle als Zugangsent*innen resp. Intermediäre zugeschrieben. Die Vertrautheit mit einem «anderen» angeblichen kulturellen Hintergrund, welcher als Befähigung verstanden wird, Menschen mit einem ebenso «anderen» Hintergrund besser zu verstehen, kann als Otheringprozess auf der Basis einer «Sie-für-sich-und-wir-für-uns»-Vorstellung gelesen werden und geht mit der Vorstellung einher, dass es stabil existierende und voneinander abgrenzbare «kulturelle» Gruppen gibt (Mantel/Leutwyler 2013).

Anstelle einer für den professionellen Handlungsmodus erforderlichen fachlich-wissenschaftlichen Orientierung kommen eher erfahrungsbasierte resp. auf Alltagswissen basierende Deutungs- und Handlungsmuster zum Ausdruck. Die Ausklammerung differenztheoretischer Zugänge im Bereich der Praxisausbildung veranschaulicht Widersprüche und Paradoxien pädagogischen Handelns im tertiären Bildungskontext sowie die fehlende Beachtung von Ressourcen und Potenzialen migrantischer Studierender (Karakaoğlu 2016). Dies wirft die Frage auf, wie eine Diversitätsorientierung im Bereich der Hochschullehre und damit verbundenen Praxisausbildung mit einer kritischen Reflexion von Differenzzuschreibungen verschränkt werden könnte.

Fazit und Skizzierung möglicher Handlungsansätze

Perspektiven der Dekolonisierung konfrontieren die Hochschulbildung mit ihrem kolonialen Erbe und ihrer Rolle in der epistemischen (Re-)Produktion, welche die «modern/colonial division» perpetuiert (IcazaVázquez 2018: 110). Sie stellen die erkenntnistheoretischen Setzungen in Frage, die der Wissensproduktion in den Sozialwissenschaften zugrunde liegen (Nausikaa 2018a) und betonen die

Notwendigkeit, monokulturelle Ansätze in der Forschung, Lehre und Lernen zu überwinden und die Pluralität von Traditionen und Praktiken anzuerkennen (Bhambra/Gebrial/Nişancıoğlu 2018).

Eine postkoloniale und differenzkritisch inspirierte Analyseperspektive beleuchtet, dass historisch gewachsene (koloniale) Macht- und Herrschaftsverhältnisse in hochschulischen Bildungsfeldern nicht prinzipiell hinterfragt werden. In ihrer aktuellen Ausrichtung tragen bspw. sozialarbeiterische und pädagogische Bildungs- und Handlungsfelder zur Stabilisierung von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen bei. So veranschaulichen die Ergebnisse der hier vorgestellten Studie eine deutliche nationale und monolinguale Orientierung an den Hochschulen für Soziale Arbeit und Pädagogik. Zugleich sind die Curricula durch ethnozentrische Perspektiven charakterisiert, welche die soziokulturelle und sprachliche Vielfalt der Studierenden nicht widerspiegeln und andere – nicht westliche – Formen der Wissensproduktion nur gering berücksichtigen. Der Blick in die Ausbildungspraxis verdeutlicht beispielhaft die fehlende kritische Betrachtung von (kolonialen) Macht- und Herrschaftsverhältnissen, in deren Folge, trotz Individualisierungsanspruch pauschalisierende und essentialisierende Zuschreibungen artikuliert werden. Entlang binärer Logiken werden dabei Prozesse des Othering wirksam, anhand deren migrantischen Studierenden Professionalität aberkannt wird resp. sie als Zugangsagent*innen in kulturalisierender Weise als «Andere» verortet.

Damit der Reproduktion von Macht- und Herrschaftsverhältnissen entgegengewirkt wird, ist es angebracht, das ideologische Fundament und folglich den universellen Charakter europäischer Entwicklungsimperative durch Bildungsprozesse zu dekonstruieren und Europa als Norm zu dezentrieren (Danielzik 2013). Dies erfordert, «unter den eigenen Füßen zu graben», um einen konsequenten Prozess des ‘Verlernens’ eigener eurozentrischer Narrative und somit «des eigenen dominanten Wissens» anzugehen (ebd.: 26).

Das Konzept des ‘Verlernens’ stellt eine kritische Praxis dar, welche auf Demokratisierung und Dekolonisierung abzielt. Dies wird von der postkolonialen Literaturwissenschaftlerin Gayatri Chakravorty Spivak «in Anbetracht der Wirkmächtigkeit kolonialer und imperialer epistemischer Gewalt» eingefordert (Castro Varela/Heinemann 2016: 1). Castro Varela definiert das Konzept des ‘Verlernens’ folgenderweise: «Für mich ist ‘Verlernen’ ein Prozess, der die sozio-politisch hergestellten Ignoranzen ins Blickfeld nimmt. Was wissen wir nicht? Was wollen wir nicht wissen? Was sollen wir nicht wissen? Und warum? ‘Lernen’ und ‘Verlernen’ durchdringen sich gegenseitig, produzieren Widersprüche und Paradoxien. Für die Analyse von ‘Bildungsprozessen’ wie auch der ‘Prozesse autonomer Wissensproduktionen’ erscheint es mir deswegen unabdingbar, sich die Zusammenhänge von ‘Lernen’ und ‘Verlernen’ genauer anzuschauen und z.B. danach zu fragen, warum nur ein bestimmtes ‘Wissen’ abgefragt wird und wer welche Bildungsmotivationen zu welcher Zeit entwickelt.» (Castro Varela 2008: 10) So können Fragen rund um Identitätskonstruktionen resp. Differenzierungspraktiken in Bezug auf nationale und geschlechtliche Zugehörigkeit oder soziale Herkunftsverhältnisse sowie die strukturellen und institutionellen Kontexte, in denen diese geformt werden, in den Vordergrund gerückt werden.

Um eine differenzreflexive Hochschullehre und Praxisausbildung voranzutreiben, die in der Lage sind, Dekolonialität an der Hochschule institutionell mitzudenken, bedarf es folglich einem «neuen Blick auf

(Un-)Sichtbarkeiten, Repräsentationen sowie Marginalisierung von (post-)kolonialen und rassifizierten Subjekten» (Castro Varela/Mohamed 2018: 3). Dafür ist es unerlässlich, einerseits die (eigenen) hegemonialen Strukturen und Normalitätskonstruktionen der Hochschulen durch deren institutionelle Akteur*innen zu hinterfragen und andererseits kritisch-reflexive Ansätze zu entwickeln, welche eine fachlich-professionelle Herangehensweise mit Differenzverhältnissen im Kontext von Gerechtigkeitsdiskursen und «Diversity Policies» ermöglichen.

Literatur:

Bhambra, Gurminder K./ Gebrial, Dalia/Nişancioğlu, Kerem (2018). Introduction: Decolonising the University? In: Decolonising the University. London: Pluto Press. S. 1-18.

Castro Varela, María do Mar (2008). Das Begehren neu ordnen: Autonome Wissensproduktion in postkolonialer Perspektive. Interview von Yun, Vina. In: Frauensolidarität. Vol. 1. 10-11.

Castro Varela, Mario do Mar (2015). Koloniale Wissensproduktionen. Edward Saïds „interpretative Wachsamkeit“ als Ausgangspunkt einer kritischen Migrationsforschung. Schlüsselwerke der Migrationsforschung. J. M. Reuter, Paul. Wiesbaden: Springer VS. S. 307-321.

Castro Varela, María do Mar/Heinemann, Alisha M. B. (2016). Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! In: Büro trafo.K (Hg.). Zwischenräume Nr. 10. Wien. S. 1-5.

Castro Varela, María do Mar/Mohamed, Sabine (2018). Intersektionalität und Postkoloniale Soziale Arbeit. In: Biele Mefebue, A./Bührmann, A./Grenz, S. (Hg.). Handbuch Intersektionalitätsforschung. Wiesbaden. DOI: [10.1007/978-3-658-26613-4_39-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26613-4_39-1) [09.09.2021].

Danielzik, Chandra-Milena (2013). Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik ZEP, 36 (1), S. 26-33. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-106159 [03.09.2021].

Heinemann, Alisha/Dirim, İnci (2016). Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich. Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In: Arslan, E./Bozay, K. (Hg.). Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 199-214.

Icaza Garza, Rosalba/Vázquez, Rolando (2018). Diversity or Decolonization? Researching Diversity at the University of Amsterdam. In Decolonizing the University. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1765/113362> [09.09.2021].

Ivanova-Chessex, Oxana/Fankhauser, Marco/Wenger, Marco (2017). Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-reflexiven Professionalität. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (1), S. 182-194.

Karakaşoğlu, Yasemin (2016). Hochschule. In: Mecheril, Paul (Hg.). Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag. S. 386-402.

Kessl, Fabian/Plösser, Melanie (Hg.) (2010). Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: Springer VS.

Koch, Ute (2018). Vielfalt, Differenz und interkulturelle Kompetenz im Diskurs. In: Blank, Beate/Gögercin, Süleyman/Sauer, Karin E./Schramkowski, Barbara. (Hg.). Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS. S. 187–193.

Mantel, Carola/Leutwyler, Bruno (2013). Lehrpersonen mit Migrationshintergrund: Eine kritische Synthese der Literatur. In: Beiträge zur Lehrerbildung 31 (2), S. 234-247. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138499 [26.07.2021].

Mignolo, Walter D. (2000). Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking, Princeton: University Press.

Moncada Linares, Sthephanny (2016). Othering: Towards a critical cultural awareness in the language classroom. *HOW*, 23(1). 129-146.

Nausikaa, Schirilla (2018a). Diversität in einer postkolonialen Perspektive. In: Pfaller-Rott Monika/Gómez-Hernández Esperanza/Soundari Hilaria (Hg.). *Soziale Vielfalt*. Wiesbaden: Springer VS. S. 3-12. DOI: [10.1007/978-3-658-21090-8_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21090-8_1)

Nausikaa, Schirilla (2018b). Migration und Soziale Arbeit. In: Blank, B./Gögercin, S./Sauer, K./Schramkowski, B. (Hg.). *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft*. Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer VS, S. 425-434.

Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa/Wagner, Matthias (2016). Die Frage ist halt jetzt, darf Pippi Langstrumpfs Vater noch der Negerkönig sein. Zur (Re-)Produktion von Rassismus im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen. In: Emre, A./Kemal, B. (Hg.). *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 239-256.

Riegel, Christine (2016). Bildung – Intersektionalität – Othering. *Pädagogisches Handeln in Widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.

Saïd, Edward (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.

Schrooten, Mieke (2020). Transnational social work: Challenging and crossing borders and boundaries. In: *Journal of Social Work* 0(0), 1-19. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1468017320949389> [09.09.2021].

Spivak, Gayatri Chakravorty (1985). Can the subaltern speak? *Wedge*, 7(8), 120-130.

Staub-Bernasconi, Silvia (2007). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis – Ein Lehrbuch*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*, Weinheim: Beltz Verlag.

Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hg.) (2015). *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript.

Yemini, Miri (2014). Internationalisation discourse What remains to be said? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*. 18:2, 66-71. DOI: [10.1080/13603108.2014.888019](https://doi.org/10.1080/13603108.2014.888019)