

Was weiß denn ich?

Erziehung, Bildung und Bildungsinstitutionen
in antikolonialer Kritik



Drei Gutachten

DECOLONIZE
BERLIN

Was weiß denn ich?

**Erziehung, Bildung und Bildungsinstitutionen
in anticolonialer Kritik**

Drei Gutachten

**Prof. Dr. Maisha M. Auma
Kamady Fofana und Nadine Golly
Dr. Akiiki Babyesiza**

Wir können lernen, trotz unserer Angst zu arbeiten und zu sprechen, genauso, wie wir gelernt haben, zu arbeiten und zu sprechen, obwohl wir müde sind. Wir sind dazu erzogen worden, unserer Angst eine größere Bedeutung beizumessen als unserem Bedürfnis nach Sprache und Selbstbestimmung, und während wir schweigend auf den ultimativen Luxus der Furchtlosigkeit warten, werden wir vom Gewicht unseres Schweigens erstickt.

Audre Lorde

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
Prof. Dr. Maisha M. Auma Die dekoloniale Qualität des Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege (BBP)	7
Kamady Fofana und Nadine Golly Gutachten in Form einer Machbarkeitsstudie zu verpflichtenden rassismuskritischen Modulen in der universitären Lehrkräfteausbildung an Berliner Hochschulen	45
Dr. Akiiki Babyesiza Die koloniale Vergangenheit von Institutionen und Akteur*innen der Berliner Hochschul- und Wissenschaftslandschaft Eine systematische Bestandsaufnahme	79
Bewertung der Gutachten zum Bildungssystem aus der Perspektive von Decolonize Berlin und Einordnung der Gutachten in die erarbeiteten Maßnahmen des Partizipationsprozesses	109
Autor*innen	115

Einleitung

„Jeder hat das Recht auf Bildung“, lautet der erste Satz des Artikels 26 (1) der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Demnach steht Bildung als Menschenrecht allen Menschen zu, allein, weil sie Menschen sind. In Artikel 26 (2) heißt es weiter, dass Bildung frei von Diskriminierung gewährleistet sein muss. Für die Sicherstellung dieses Menschenrechts ist in Deutschland das deutsche Bildungssystem zuständig, angefangen vom Vorschulbereich über die berufliche und universitäre Ausbildung bis hin zur Weiterbildung.

Aus unserer Sicht ist Bildung ebenfalls essenziell, um sich gegen Menschenrechtsverletzungen und Ungerechtigkeiten, wie zum Beispiel Diskriminierung, erheben, ermächtigen und emanzipieren zu können. Doch wie kann all dies gelingen, wenn das Wissen, das vermittelt wird, in einem gesellschaftlichen System gesammelt wurde, das Diskriminierungen reproduziert?

In dem von der Koordinierungsstelle für ein gesamtstädtisches Konzept zur Aufarbeitung Berlins kolonialer Vergangenheit bei Decolonize Berlin organisierten zivilgesellschaftlichen Partizipationsprozess hat die Betrachtung des Bildungsbereichs von der Kita bis zur Universität eine zentrale Rolle gespielt. Denn Wissensbestände, von der Forschung nach Erkenntnissen über das Erlernen bis hin zur Vermittlung von Wissen, bilden noch heute die Grundlage für die Aufrechterhaltung kolonialer Ungleichheit und für die Reproduktion rassistischer Weltanschauungen. Gesellschaftliche Machtverhältnisse sind erlernte Realitäten. Um es mit den Worten von Prof. Dr. María do Mar Castro Varela zu sagen: „Pädagogik [ist] weder neutral noch harmlos, sondern eine zentrale Macht- und Herrschaftstechnik, die etwa mittels der Regulierung von Bildungszugängen die gesellschaftliche Ordnung stabilisiert.“¹

Um das Berliner Bildungssystem in Hinblick auf ihre (De-)Kolonialität zu hinterfragen, beauftragte die Koordinierungsstelle unabhängige Gutachten. Die vorliegende Publikation fasst diese drei wissenschaftlichen Gutachten von Prof. Dr. Maisha M. Auma, Kamady Fofana und Nadine Golly sowie Dr. Akiiki Babyesiza zusammen. Die Gutacher*innen beleuchten Einrichtungen des Bildungssystems hinsichtlich der Aufarbeitung des deutschen Kolonialismus und dessen Kontinuität und benennen erste notwendige Schritte zur kritischen Aufarbeitung.

Abschließend werden die wissenschaftlichen Gutachten in die gesellschaftlichen Diskurse eingeordnet, und es wird ein Bogen geschlagen zu den Forderungen der Zivilgesellschaft, die im Partizipationsprozess erarbeitet wurden.

Wir bedanken uns herzlich bei Prof. Dr. Maisha M. Auma, Kamady Fofana und Nadine Golly sowie Dr. Akiiki Babyesiza für ihre Beiträge im Themenfeld der Dekolonisierung des Bildungswesens und wünschen Ihnen bei der Lektüre viele lehr- und erkenntnisreiche Momente.

¹ Castro Varela, María do Mar und Nikita Dhawan, 2015: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, 2. überarb. Aufl., Bielefeld

Die dekoloniale Qualität des Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege (BBP)

Prof. Dr. Maisha M. Auma
Professorin für Kindheit und Differenz
(Diversity Studies) an der Hochschule Magdeburg-Stendal
am Standort Stendal.

Aktuell: DiGENet-Gastprofessorin für Intersektionale Diversitätsstudien,
Diversity and Gender Equality Network der Berlin University Alliance (BUA)
am Standort TU Berlin.
Berlin, Mai 2021
Gutachten im Auftrag von Decolonize Berlin e. V.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitende Suchbewegungen	11
1.1	Eine kritische Würdigung des BBP	11
1.2	Die Rolle einer fortlaufenden Qualitätssicherung und -weiterentwicklung dekolonial befragt	12
1.3	Postmigrantische Frühpädagogik: Dekolonialität von Anfang an!	12
1.4	Eine sehr knappe Einführung in Dekolonialität als Frage- und Analyseperspektive	13
1.5	Eine sehr knappe Einführung in das Format des BBP	16
2	Dekoloniale Analyse der Gesamtstruktur des BBP	18
2.1	Erste „dekoloniale Suchbewegungen“	18
2.2	Dekolonial orientierte Begriffssuche	18
2.3	Charakterisierung des einleitenden Teils des BBP	20
2.4	Charakterisierung des abschließenden Teils des BBP	21
2.5	Zusammenfassung der Grobanalyse	22
3	Dekoloniale Analyse der tieferen Struktur des BBP	23
3.1	Exemplarische Analyse des ersten Kapitels	23
3.2	„Gleichheit und Vielfalt“ im BBP dekolonial befragt	25
3.3	Zusammenführung der dekolonialen Perspektivierung des ersten Kapitels	26
4	Die Bilderwelt des BBP dekolonial befragt	27
4.1	Dekoloniale Bildanalyse	27
4.2	Exemplarische Analyse des einleitenden Bildes des BBP	29
4.3	Zusammenfassung der dekolonialen Bildanalyse	30
5	Gesamtbild: BBP dekolonial	31
5.1	Zusammenfassung der dekolonialen Gesamtanalyse des BBP	31
5.2	„Institutional Whiteness“ und „Colonial Privilege“ dekolonial kontextualisiert	34
6	Dekolonialität institutionalisieren!	35
6.1	Kolonialkritischer Perspektivwechsel	35
6.2	Die dekoloniale Qualität des BBP erhöhen: kolonialkritisches Capacity-Building	36
	Quellen	39

Gegenstand dieses Gutachtens ist eine dekolonial orientierte Einschätzung des Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege (im weiteren Text als BBP¹ abgekürzt) vor dem Hintergrund postkolonialer und dekolonialer Reflexionen und Kritiken.² Diese Kritiken sind eingebettet in einen intersektional-rassismuskritischen Rahmen, der darauf gründet, dass Diskriminierungen, Marginalisierungen und Exklusionen nie einzeln auftreten, sondern sich stets in Mustern von Festschreibungen, Abwertungen und Grenzziehungen zeitigen. Kolonial und rassistisch geprägte Normen, Abwertungen und Exklusionen lassen sich erst nachvollziehen, wenn sie intersektional, d. h. als miteinander verzahnt, erfasst werden.

Dieses Gutachten will einen konkreten Beitrag zur Konzeption einer „Gesamtstrategie für dekoloniales Aufarbeiten und postkoloniales Erinnern“ für die hyperdiverse, postmigranti-sche Stadtgesellschaft Berlins leisten.³ Deshalb zeigt dieses Gutachten im abschließenden Kapitel Restrukturierungs- und Veränderungsbedarfe auf. Es fasst konkrete Empfehlungen zusammen, um das Feld der frühkindlichen Bildung und Erziehung im Raum Berlin anti-/post-/dekolonial⁴ zu fundieren. Die hier vorgeschlagenen Veränderungsperspektiven zielen darauf ab, Dekolonialität und postkoloniale Kritik in die Programmatik, Inhalte und Kompetenzbilder (Sprachbilder und bildliche Repräsentationen) des BBP zu verankern. Kindheitspädagogische Professionalität soll damit dekolonial strukturiert werden – nicht nur mit dem Bildungsraum Berlin im Blick.

1 Sowohl das BBP „Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege“ (2004/2014) sowie das Begleitheft „Elterninformation zum Berliner Bildungsprogramm“ sind auf der Website der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie frei verfügbar. Online: <https://www.berlin.de/familie/de/informationen/berliner-bildungsprogramm-141>.

2 Dieses Gutachten trug zuerst den Titel „Die dekoloniale Qualität des Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege (BBP) erhöhen“. Es ist aber klar geworden, dass es sinnvoll ist, zunächst einmal zu überprüfen welche Inhalte, Konzeptionen und Repräsentationen für eine anti-/post-/dekoloniale Perspektivierung überhaupt anschlussfähig sind. Damit soll das BBP dekolonial befragt werden. Erst auf der Basis dieser Bestandsaufnahme kann bestimmt werden, wie die dekoloniale Qualität des BBP gezielt gestärkt und erhöht werden kann.

3 Auftraggeberin des Gutachtens ist die Koordinierungsstelle „Decolonize Berlin!“ (vgl. Awale/Fuchs/Oworu, 2020).

4 Post- und dekoloniale Kritiken, Theorien und Reflexionen gründen auf antikolonialen, sozialen Kämpfen sowie auf konkreten Prozessen der politischen Dekolonisierung, d. h. der Befreiung kolonisierter Gesellschaften. Deshalb haben alle drei Perspektiven starke Überlappungen, auch wenn jede Konzeption einen spezifischen Kern hat.

1 Einleitende Suchbewegungen

1.1 Eine kritische Würdigung des BBP

„Kitazeit ist Bildungszeit – Das Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege ist die Grundlage der Arbeit aller Berliner Kitas. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der Sprachförderung.“

(SenBildung: aktuelle Ankündigung des BBP)

[Zur Funktion des BBP]: „Es bietet einen verbindlichen, wissenschaftlich begründeten und fachlich erprobten Orientierungsrahmen für die Arbeit aller Berliner Kindertageseinrichtungen und ist darüber hinaus in der Fachöffentlichkeit bundesweit und international auf große fachliche Zustimmung gestoßen.“

(Elterninformation zum Berliner Bildungsprogramm, S.12)

Zu einer dekolonialen Kontextualisierung des Berliner Bildungsprogramms (BBP) gehört zuallererst eine kritische Würdigung des spezifischen Instruments „Bildungsplan“ bzw. „Bildungsprogramm“ sowie der von der Frühpädagogik Berlins generierten, konkreten Version eines Bildungsprogramms (vgl. Textor, 2008). Das BBP stellt einen Meilenstein dar in dem Bestreben, die Kita-Praxis-Landschaft Berlins zu strukturieren, genauer die frühkindliche Erziehungs-, Betreuungs- und Bildungspraxis für das Land Berlin fachqualitativ zu erhöhen, zu systematisieren und zu vereinheitlichen (vgl. Jahreiß, 2015; Textor, 2019).

Das BBP wird als eine qualitative Arbeitsgrundlage für alle Kindertagesstätten im Raum Berlin wertgeschätzt (vgl. Camino Berlin, online). Denn es bietet einen fachlichen Orientierungsrahmen für das frühpädagogische Personal in Berlin an (vgl. Jahreiß, 2015) und konkretisiert gemeinsame Ziele für die Weiterentwicklung der Qualität der frühpädagogischen Arbeit im Berliner Raum (vgl. Jahreiß, 2015; Textor, 2019). Zudem erhöht das BBP die Verbindlichkeit fachlicher Orientierungen in der Frühpädagogik Berlins dadurch, dass alle Träger öffentlich geförderter Kitas im Land Berlin das BBP als verbindliche Arbeitsgrundlage anwenden (vgl. Hiller, Preissing und Storm, 2016; Textor, 2008). Das BBP wird sogar als eine Art pädagogisches Leithandbuch wahrgenommen (Zg-Blog, online). Somit bildet das BBP eine umfassende Orientierung für Fachkräfte und Tagespflegepersonen. Ziel des BBP ist es, *„einen verbindlichen, wissenschaftlich begründeten und fachlich erprobten Rahmen für die pädagogische Arbeit in der Kita [zu bieten]. Es beschreibt, welche grundlegenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten Kinder benötigen, um ihren Lebensweg erfolgreich zu beschreiten, mit welchen Inhalten sie bekannt gemacht werden sollen, und wie sie entsprechend ihres Entwicklungsstandes und ihrer Neigungen gefördert werden können. Es zielt darauf ab, Berliner Kindern bestmögliche Voraussetzungen zu vermitteln – für den Übergang in die Schule und ihren weiteren Bildungsweg“* (vgl. Awale, Fuchs und Oworu, 2020).

1.2 Die Rolle einer fortlaufenden Qualitätssicherung und -weiterentwicklung dekolonial befragt

„Grundlegend für die pädagogische Qualität in den Berliner Kitas und der Kindertagespflege ist das Berliner Bildungsprogramm, das 2004 erstmals und 2014 in überarbeiteter Auflage erschienen ist. Das darin beschriebene Bildungsverständnis, die Rolle der Fachkräfte und der Leitung, die Bildungsbereiche sowie Aussagen zur Zusammenarbeit mit den Eltern und zur Gestaltung von Übergängen sind für alle Akteure der Kindertagesbetreuung handlungsleitend. Herausgeberin ist das Land Berlin.“

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Website)

Dem BPP kommt die Aufgabe eines Steuerungsinstrumentes zu. Das BBP definiert verbindliche Erziehungs- und Bildungsziele und erleichtert damit den Austausch zwischen Eltern, frühpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften. Es zielt auf die Entwicklung frühpädagogischer Qualität und bietet eine verbindliche, fachliche Rahmenvorgabe für die Erziehung und Förderung von Kindern im Raum Berlin bis zu ihrem Schuleintritt. Ein prägnantes Merkmal des BBP bzw. seines Kontextes ist seine starke Flankierung durch einen Qualitätskontroll-Prozess (vgl. BeKi, online). So wurde das Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi) mit der Begleitung des Implementierungsprozesses des BBP beauftragt. Auf der Website heißt es:

„BeKi koordiniert den zeitlichen Ablauf der externen Evaluation entsprechend den Vorgaben der QVTAG und gewährleistet ihre qualitätsvolle Durchführung. [...] Mit dem Abschluss der ‚Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen – QVTAG‘ haben sich die für Jugend zuständige Senatsverwaltung (Sen BJF) und die Verbände der Kitaträger auf ein System von Maßnahmen geeinigt, mit der die fortlaufende Qualitätsentwicklung aller Berliner Kindertageseinrichtungen auf der Basis des Bildungsprogramms gesichert werden soll“ (vgl. BeKi, online; Hiller, Preissing und Storm, 2016).

Der internen und externen Evaluation des BBP wurde seit der Einführung des BBP eine hohe Priorität eingeräumt (vgl. Hiller, Preissing und Storm, 2016; Bordo Benavides, 2020a). Beide Evaluationen wurden seit 2008 als verpflichtende Instrumente verankert (vgl. BeKi, online; Hiller, Preissing und Storm, 2016). Solche Evaluationsprozesse bieten eine produktive Struktur für die Realisierung diskriminierungskritischer Innovationen wie der Verankerung von Dekolonialität in der frühpädagogischen Professionalisierung (vgl. Bordo Benavides, 2018).

1.3 Postmigrantische Frühpädagogik: Dekolonialität von Anfang an!

Zu einer Einführung in die „Dekoloniale Kontextualisierungsaufgabe“ frühpädagogischer Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprozesse, die im Kern dieser kritischen Einschätzung steht, gehört es, die „postmigrantische Generation“ in den Blick zu nehmen. Mit der Bezeichnung „postmigrantische Generation“ will ich die Aufmerksamkeit auf folgende demographische Entwicklung lenken: in dem jüngsten Teil der postmigrantischen Gesellschaft Berlins sind BIPOC und migrantisierte Kinder bis zum Alter von sechs Jahren schon fast in der numerischen Mehrheit (Statistisches Bundesamt: Mikrozensus 2017). In anderen Großstädten wie Köln, München und Stuttgart beträgt das Merkmal „Migrationshintergrund“ in der jüngsten Altersgruppe der unter Sechsjährigen schon mehr als die Hälfte.⁵ In Berlin liegt mit 48 Prozent, in Hamburg mit 44 Prozent, der Anteil der unter Sechsjährigen

⁵ Zwei Drittel der Jugend in Frankfurt haben bereits Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2018).

mit „Migrationshintergrund“ nur knapp darunter.⁶ Das gesellschaftliche Paradox besteht darin, dass trotz ihrer numerischen Mehrheit migrantisierte Kinder und Jugendliche Minorisierungs- und Marginalisierungserfahrungen ausgesetzt sind. Berlins hyperdiverse, postmigrantische Realität ernst zu nehmen, bedeutet infolgedessen, damit zusammenhängende Themen explizit zu machen (vgl. Tasan-Kok et al., 2014; Vertovec, 2007). Postmigrantische Frühpädagogik ist in meiner Perspektivierung kein Randthema mehr, sondern ein Kernthema und Querschnittsthema frühpädagogischer Professionalisierung. Eine kindheitspädagogische Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialgeschichte und mit der historischen Verantwortung Berlins als ehemalige Kolonialmetropole ist grundlegend. Eine systematisierte Auseinandersetzung mit Berlins postkolonialer Gegenwart muss zum Bestandteil eines qualifizierten Konzepts zur Dekolonisierung der Stadt und ihrer Einrichtungen gemacht werden. Sie ist unerlässlicher Bestandteil des Aufbaus einer dekolonialen Erziehungs- und Bildungspraxis.

1.4 Eine sehr knappe Einführung in Dekolonialität als Frageperspektive

Was bedeutet oder beinhaltet Dekolonialität und Dekolonisierung mit Blick auf eine postmigrantische Frühpädagogik? Was bedeutet es infolgedessen, das BBP dekolonial zu befragen?⁷

Zunächst bedeutet die dekoloniale Befragung des BBP, kolonial und rassistisch geprägte Normen wahrzunehmen, zu thematisieren, zu problematisieren und zu verschieben. Es gilt nachvollziehbar zu machen, wie kolonial geprägte Normen, die Subjektivierung von hyperdiversen Kindern bereits im frühen Kindesalter beeinflussen. Wie beeinflussen kolonial geprägte Normen die Bildungsinstitutionen der frühen Kindheit? Wie beeinflussen sie professionelle, hyperdiverse Erziehende, vor allem rassistisch marginalisierte, frühpädagogische Professionelle? Wie beeinflussen kolonial geprägte Normen hyperdiverse Elternpersonen, die ihre Kinder vertrauensvoll in frühpädagogische Institutionen geben und damit Erziehungspartnerschaften mit ihnen eingehen oder aufzubauen versuchen?

Im Kern bedeutet eine Dekolonisierung von Einrichtungen, Beziehungen, Selbstbildern, Kompetenzbildern, Didaktiken und didaktischen Materialien, dass sie danach untersucht werden müssen, wie sie *weiß*zentrische und westzentrische Perspektiven (subtil) als Norm konstruieren, normalisieren und verstärken – und „den Rest“ als Abweichung/Anhängsel/Rand platzieren. Wird *Weiß*sein mit dem damit zusammenhängenden Familien-, Arbeits-, Religionsmodell als Prototyp menschlicher Erfahrung, Kompetenz und Normalität (subtil) propagiert? Wird in frühpädagogischen Konzeptionen die soziohistorische Institutionalisierung kolonial geprägter Ungerechtigkeiten aufgegriffen, thematisiert und problematisiert?

Entscheidend für die kolonial geprägte Hierarchisierung globaler Verhältnisse samt deren Wissens-, Erziehungs- und Bildungskonzeptionen sind die Idee der europäischen Moderne und die daraus entstandenen Gesellschaftsformen (vgl. Mignolo, 2011). Eine kritische Auseinandersetzung mit der europäischen Moderne ist daher grundlegend für dekoloniales Arbeiten. Mignolo begründet es damit, dass die europäische Moderne verflochten ist mit der Entstehung der kolonialen Invasionen und Unterwerfungen. Kolonialität bedinge die

⁶ Ich möchte Berlin im Bundeskontext einordnen und aufzeigen, was an Berlin einerseits gar nicht besonders ist und andererseits doch spezifisch ist. Bezogen auf dem Bundesdurchschnitt ist Berlin erst auf dem 9. Platz.

⁷ Eine anti-/post-/dekoloniale Bearbeitung frühpädagogischer Professionalisierung im Raum Berlin gründet auf einer intersektional-rassismuskritischen Fundierung des BBP „Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege“ (2004/2014) sowie ihres Begleitheftes „Elterninformation zum Berliner Bildungsprogramm“. Damit soll im Rahmen dieses Gutachtens begonnen werden. Dieses Gutachten bietet einen Anfangsimpuls. Es wird weitere, langfristig angelegte Schritte der Analyse, der Kritik und der Restrukturierung der im BBP enthaltenen Diskurse und visuellen Repräsentation bedürfen, um das BBP dekolonial zu stärken.

Möglichkeit der europäischen Moderne als globalisiertes Erfolgskonzept (vgl. Mignolo, 2011). Das ist keine Ablehnung der mit der Moderne verbundenen Errungenschaften, sondern eine grundlegende Kritik an den (gewaltvollen) Durchsetzungswegen der europäischen Moderne als das Ideal und als Prototyp menschlicher Entwicklung unter der Ausklammerung parallel laufender Entwicklungen, vor allem in den Gesellschaften des Globalen Südens, die durch Unterwerfung und Vernichtung kolonisiert und versklavt wurden. Dekolonisierende Arbeiten fokussieren daher nicht nur auf die Glanz Erzählungen oder die Glanzseite der europäischen Moderne, sondern sie befassen sich ganz explizit mit der „Schattenseite“ der Moderne (Mignolo, 2011). So folgen sie nach Andreotti et al. einer Verpflichtung, die durch die europäische Moderne produzierten, gewaltförmigen Ungleichheits- und Ausbeutungsverhältnisse explizit zu machen, deren Normalisierung greifbar zu machen, sie zu unterbrechen und ihnen neue Beteiligungskonstellationen entgegenzusetzen, um sie zu verschieben (Andreotti et al., 2015; 25).

Dekolonialität als Kritik zielt darauf ab, die Bedingungen der „Kolonialität von Macht und Wissen“, der „Kolonialität des Seins“ und der „Kolonialität von Gender, Körper und Sexualität“ zu untersuchen und öffentlichen Debatten zugänglich zu machen. Im Kern dieser Kritik steht die Analyse, dass alles Wissen sowohl verkörpert (Body Politics of Knowledge) als auch geopolitisch geprägt ist (Geopolitics of Knowledge; vgl. Baker, 2012). Auf Prozesse, Konzeptionen und Institutionen von Erziehung und Bildung bezogen, richtet sich Dekolonialität als Kritik darauf, als *weiß*zentrisch (Verkörperung von Wissen) und westzentrisch (geopolitische Monopolisierung von Wissen) diagnostizierte Theorien, Konzeptionen und Arrangements zu untersuchen, zu kritisieren und zu transformieren.

Ein inzwischen weit rezipiertes Modell, um dekoloniale Überarbeitungsbedarfe sichtbar und thematisierbar zu machen, ist das Modell der „Four Spaces of Engagement“ von Andreotti et al. (vgl. Andreotti et al., 2015). Knapp zusammengefasst kann das Thematisieren und Problematisieren kolonial geprägter Normen und die Entwicklung institutioneller Strategien (i. e. institutioneller Restrukturierungen) zur Veränderung dieser Normen in vier Reaktionsmuster unterteilt werden.

<p style="text-align: center;">Everything is awesome! „Nothing needs to be fixed. It will fix itself with more progress.“ <i>Fokus auf „More of the Same“:</i> <i>Add More Modernity and Stir</i></p> <p>„Enunciation within this space upholds the maxim that ‘we’ have never been happier, healthier, or wealthier; hence, any problems are minor and can be addressed by expanding the existing system or making it more efficient. [...]</p> <p>This space tends to ignore or overlook reproductions of the violences of modernity’s shadow (modernity’s interconnected violences e.g. capitalism, racism, colonialism, hetero-normativity, patriarchy, ableism, the nation-state form). [...]</p> <p style="text-align: center;">The game is awesome! Everyone can win once we all know the rules.“</p>	<p style="text-align: center;">Soft Reform „Fix the Excluded“ <i>Fokus auf „Inclusion and Access“:</i> <i>Betonung von Differenz und Individualisierung von Exklusion</i></p> <p>„We characterize the soft-reform space as one focusing on inclusion, mobilized through personal or institutional transformation. [...]</p> <p>(...) it is presumed that difference can and should be neatly incorporated on the terms of those doing the including, without any social conflict or significant change in structure, subjectivities, or power relations. [...]</p> <p style="text-align: center;">The game is rigged! So, if we want to win we need to change the rules.“</p>
<p style="text-align: center;">Radical Reform „Fix the Institution“ <i>Fokus auf Anerkennung von Differenz und Dominanzkritik</i></p> <p>„What distinguishes soft-reform from radical-reform spaces is a recognition of epistemological dominance [...]</p> <p>This recognition of epistemological dominance is tied to systemic analyses that highlight the historical, discursive, and affective dynamics that ground hegemonic and ethnocentric practices. [...]</p> <p>Modernity’s violence is recognized as something systemic to be addressed by re-structuring social relations at multiple levels. [...]</p> <p>These solutions often entail strategies of empowerment, ‘giving voice’, recognition, representation, redistribution, reconciliation, affirmative action, re-centering of marginalized subjects and/or ‘transformation’ of the borders of the dominant system. [...]</p> <p style="text-align: center;">The game is harmful and makes us immature. But we are stuck playing.“</p>	<p style="text-align: center;">Beyond Reform „Fix the System“ <i>Fokus auf Systemwandel und Transformation und die Möglichkeit, neue Systeme zu erschaffen</i></p> <p>„What distinguishes beyond-reform spaces from radical-reform spaces is the recognition of ontological dominance (...). [...]</p> <p>Analyses in this space connect different dimensions of oppression and reject the idea that the mere addition of other ways of knowing (through a critique of epistemological dominance) will ultimately change the system, as dominance is exercised primarily through the conditioning of particular ways of being that, in turn, prescribe particular ways of knowing. [...]</p> <p>Within the ‘beyond-reform’ space, the modern system itself is perceived as inherently violent, exploitative, and unsustainable. [...]</p> <p>Critiques made from within this space recognize modernity as irrecoverable; that is, they recognize the limits of even the most radical transformations that do not disrupt the underlying modern system and its grammars and logics. [...]</p> <p style="text-align: center;">Playing the game does not make sense.“</p>

Quelle: Andreotti et. al., 2015; 25 ff.

Diese vier institutionellen Antworten auf die anhaltende Realität kolonial geprägter Normen werden hier kurz charakterisiert:

- 1 **Everything is Awesome** ist als Position bemüht, Erfolg linear zu definieren (vgl. Andreotti et al., 2015). Fokussiert wird hier im Wesentlichen auf eine Idee von Fortschritt, die durch die Glanz erzählung des modernen Gesellschaftssystems normalisiert wurde. Die Auffassung hier ist, dass das kolonial geprägte System funktioniert, mit wenigen Ausnahmen, die relativ leicht repariert werden können. Marginalisierte und durch das moderne Gesellschaftssystem und seine Institutionen diskriminierte Subjekte und soziale Gruppen werden als unterentwickelt konstruiert. Entweder sie, ihre Regionen, ihre Kulturen oder ihre Religionen bedürfen einer weiteren Entwicklung (Entwicklungsparadigma), um genauso erfolgreich und wohlhabend wie Europa bzw. der Westen zu werden. Mit zunehmendem Anschluss an den demokratischen und technologischen Fortschritt sollen auch sie von dem System profitieren und sich erfolgreich beteiligen können.
- 2 Die **Soft Reform** ist eine Position, die das kolonial geprägte moderne Gesellschaftssystem (samt seiner Institutionen) als in seinem Charakter wenig inklusiv einschätzt (vgl. Andreotti et al., 2015). Das Ziel ist daher, das in Teilen nicht durchlässige System inklusiver zu machen. Dazu sollen marginalisierte Gruppen befähigt werden am System teilzunehmen (Fix the Excluded).
- 3 Die **Radical Reform** ist eine Position, die das kolonial geprägte moderne Gesellschaftssystem als in seinem Charakter grundlegend exklusiv einschätzt (vgl. Andreotti et al., 2015). Antwortversuche bestehen hier darin, die Institutionen dieses Systems selbst für die durch sie verursachte Marginalisierung und Diskriminierung in die Verantwortung zu nehmen (Fix the Institutions). Die Institutionen müssen sich wandeln, um ihre Exklusionsrealitäten zu verändern.
- 4 **Beyond Reform** ist eine Position, die das moderne Gesellschaftssystem als schädlich, krisenhaft und wenig wandelbar einschätzt (vgl. Andreotti et al., 2015). Die Position zielt darauf ab, das System in seiner Form langfristig überflüssig zu machen, indem Alternativen zum System gestärkt werden. Diese Position arbeitet transformativ auf neue, gerechtere Verhältnisse hin, ohne festlegen zu können, wie diese sich realisieren lassen, welche Wege für die konkrete Ablösung der alten Systeme realistisch sind und wie ein System, das bereits so lange besteht, einfach beendet werden kann (Fix the System).⁸ Insgesamt geht es darum, problematische Zentrierungen zu konkretisieren und die Praxen ihrer Durchsetzung und Normalisierung zu verstehen, um in diese verändernd einzugreifen.

1.5 Eine sehr knappe Einführung in das Format des BBP

Zu den äußeren Parametern des BBP: Das „Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege“ wurde vom Berliner Senat, genauer von dem fachverantwortlichen Ministerium, der „Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft“, in Auftrag gegeben. Diese Senatsverwaltung ist zugleich die Herausgeberin der Schrift. Die erste Auflage des BBP erschien im Jahre 2004. Die zweite, überarbeitete Auflage erschien 10 Jahre später im Jahr 2014.⁹ Das BBP erschien in dem Verlag „das netz“ (Kiliansroda in Weimar/Berlin). Dieser Verlag positioniert sich in seiner Selbstdarstellung als pädagogischer Fachverlag für die Praxis für (Früh)Pädagog*innen, Lehrkräfte und Elternpersonen. Er ist Herausgeber der

⁸ Die theoretisch-reflexive Kritik an der unterschiedlichen Reichweite von „Fix the Excluded“- „Fix the Institutions“- oder „Fix the System“-Strategien kommt aus den Feminist Science and Technology Studies, Feminist STS (vgl. Schiebinger und Schraudner, 2011; Oliver, 2020; Clayton, 2011).

⁹ Die aktuelle Version des BBP erschien 2014: „Das hier besprochene Berliner Bildungsprogramm ist eine aktualisierte Neuauflage der ersten Veröffentlichung und wurde von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft zu Berlin herausgebracht“ (vgl. Jahreiß, 2015).

Fachzeitschrift „Betrifft Kinder“. Das BBP wurde von der „Internationalen Akademie Berlin für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie“ (INA gGmbH) an der FU Berlin unter der Leitung von Dr. Christa Preissing¹⁰ erarbeitet.

Die Autor*innengruppe besteht insgesamt aus Praxisvertreter*innen, Fachkräften aus Fort- und Weiterbildung, Wissenschaftler*innen und administrativen Fachkräften.

<p>Haupt-Autor*innengruppe: <i>Zur Verteilung politisch wirksamer Zugehörigkeiten/ Positionierungen:</i> Frauen*: 15 Männer*: 1 Weiße: 16 BIPoC: x</p>	<p>Mitarbeit an einzelnen Kapiteln: <i>Zur Verteilung politisch wirksamer Zugehörigkeiten/ Positionierungen:</i> Frauen*: 10 Männer*: 2 Weiße: 11 BIPoC: 1</p>
<p>Beratung AG QVTAG (AG Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtungen):¹¹ <i>Zur Verteilung politisch wirksamer Zugehörigkeiten/ Positionierungen:</i> Keine Rückschlüsse möglich. Fünf Organisationen/Teilbehörden sowie ungenannte Praxisvertreter*innen, Fort- und Weiterbildner*innen und Fachberater*innen.</p>	<p>Endredaktion: <i>Zur Verteilung politisch wirksamer Zugehörigkeiten/ Positionierungen:</i> Frauen*: 2 Männer*: x Weiße: 2 BIPoC: x</p>

Das BBP umfasst 180 Seiten. Es enthält zahlreiche, großflächige Farbfotos. Es hat den Charakter eines Handbuchs und ist in insgesamt acht Kapitel gegliedert.

Erstes Kapitel (S. 1–25)	Zum Bildungsverständnis
Zweites Kapitel (S. 27–29)	Ziele pädagogischen Handelns: Kompetenzen stärken
Drittes Kapitel (S. 31–43)	Zur Gestaltung von Bildungsprozessen
Viertes Kapitel (S. 45–47)	Integration von Kindern mit Behinderungen und Frühförderung
Fünftes Kapitel (S. 49–53)	Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern
Sechstes Kapitel (S. 55–65)	Übergänge gestalten
Siebtens Kapitel (S. 67–167)	Bildungsbereiche
Achtes Kapitel (S. 169–175)	Demokratische Teilhabe – Zusammenarbeit und Kommunikation im Team; Leitung und Träger

In den Kapiteln 1 bis 6 werden Schwerpunkte der frühpädagogischen Arbeit überblicksartig charakterisiert und auf die Professionalisierung von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsverhältnissen zugespißt. Das siebte Kapitel ist das umfangreichste. Hier werden die sechs Bildungsbereiche des Berliner Bildungsprogramms didaktisiert. Im Schlusskapitel wird das Thema der demokratischen Teilhabe als Rahmen für eine professionelle Zusammenarbeit auf Team-Ebene, inklusive der Leitung und der Trägerschaft, charakterisiert.

¹⁰ Dr. Christa Preissing war zuvor Direktorin des Berliner Kita-Instituts für Qualitätsentwicklung (BeKi-Website) und ist aktuell wissenschaftliche Beraterin des Berliner Kita-Instituts für Qualitätsentwicklung (BeKi-Website).

¹¹ Unter Einbeziehung der Perspektiven von Akteur*innen des Qualitätsentwicklungsprozesses.

Insgesamt schließt das BBP durch sein Format an eine Akademisierung des frühpädagogischen Feldes an. Es zielt dabei auf eine systematisierende Professionalisierung. Eine Förderung der Fach- und Feldkenntnisse der Frühpädagog*innen im Raum Berlin soll in den Kernbereichen der konkreten Ausgestaltung der frühkindlichen Kompetenzbildung und darüber hinaus in der Teamentwicklung, Organisationsentwicklung und Qualitätsentwicklung ermöglicht werden. Wie auf dieser Grundlage eine dekoloniale, frühkindliche Erziehungs- und Bildungspraxis aufgebaut werden soll, wird am Ende dieses Gutachtens zusammenfassend dargelegt.

2 Dekoloniale Analyse der Gesamtstruktur des BBP

2.1 Erste „dekoloniale Suchbewegungen“

Der erste Schritt in dem dekolonialen Befragen des BBP besteht darin, zentrale diskursive Strukturen und Orientierungen nachzuvollziehen. An welche (Gesellschafts-, Kindheits-, Ungleichheits-, Professionalisierungs-, Gleichstellungs-, Inklusions-) Diskurse schließt das BBP an? Wie werden dekolonial (antikolonial, postkolonial) relevante Gegenstände, Kritiken und Wissens Ebenen aufgegriffen und/oder ausgeklammert? Zur Analyse der sprachlichen Phänomene (Sprachbilder) des BBP orientiere ich mich methodisch am Vorgehen der kritischen Diskursanalyse (KDA) nach Jäger (1999) und der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Was macht das BBP als Kommunikationsmittel aus? Wer kommuniziert mit wem, mithilfe welcher Mittel? Welche kolonialitätskritisierende oder kolonialitätsreproduzierende Effekte hat das? Dazu wurden zunächst für die Analyse von Kolonialität/Dekolonialität relevante Begriffe im Dokument gesucht.

2.2 Dekolonial orientierte Begriffssuche

Begriff	Häufigkeit	Seitenanzahl (von insgesamt 180 Seiten)
Rassismus	X	X
kolonial, postkolonial, dekolonial	X	X
Migration	2 Treffer	1
Migrantenkinder	1 Treffer	1
Migrationshintergrund	X	X
KULTUR	104 Treffer	38 von 180 <u>Konjunktur auf Seite 86,</u> insgesamt 11x
Diskriminierung	4 Treffer	4 von 180
Vorurteile	4 Treffer	2 von 180
Diversity/Diversität	X	X
VIELFALT	23 Treffer	15 von 180 <u>Konjunktur auf Seite 87,</u> insgesamt 3x
Herkunft	9 Treffer	8 von 180

ethnisch	11 Treffer	8 von 180
Flucht, Fluchterfahrung, Geflüchtete, Flüchtling	X	X
LSBTI*, queer, lesbisch, schwul, homosexuell	X	X
Armut, Kinderarmut	X	X
soziale Klasse	1 Treffer	1 von 180
Ungleichheit	1 Treffer	1 von 180
Gender	X	X
GESCHLECHT	31 Treffer	13 von 180 <u>Konjunktur auf Seite 20,</u> insgesamt 11x
BEHINDERUNG	42 Treffer	16 von 180 <u>Konjunktur auf Seite 46,</u> insgesamt 14x
Disability Studies, Disability Rights	X	X
UN-Behindertenrechtskonvention	2 Treffer	2 von 180
Alleinerziehend/e	X	X
Diversität von Familienformen, Regenbogenfamilie	X	X
Patchworkfamilien	X	X
Menschenrechte 2x auf 2 Seiten	2 Treffer	2 von 180
Kinderrechte = 0	X	X
1 KULTUR (104 Treffer) 2 BEHINDERUNG (42 Treffer) 3 GESCHLECHT (31 Treffer) 4 VIELFALT (23 Treffer)		Das sind die im BBP diskursbestimmenden Ungleichheitsdimensionen!

Insgesamt wirkt das BBP mit ganzen 104 Treffern für den Begriff Kultur – und damit mehr als doppelt so vielen im Vergleich zur nächsthäufig verwendeten Ungleichheitsdimension (Behinderung)– diskursiv stark kulturalisierend (vgl. Bostanci, 2013; Kalpaka, 2005). Die Diskurswelt des BBP ist infolgedessen wenig machtkritisch konturiert. Das BBP befindet sich, mit Kalpakas Worten, fest in der „Kulturalisierungsfalle“ (Kalpaka, 2005). Die am zweithäufigsten einbezogene Ungleichheitsdimension (Behinderung mit 42 Treffern) wird vorwiegend als Frage der erfolgreichen Integration/Frühförderung diskursiv eingebettet. Damit wird das „medizinische Modell“ von Behinderung (Waldschmidt, 2005) forciert. Behinderung wird als Individualmerkmal des Kita-Kindes, welches früh erkannt und gefördert werden soll, normalisiert. Die weitgehend fehlende Exklusionskritik (soziales Modell von Behinderung) und Normkritik (kulturelles Modell von Behinderung) verstärken eine wenig dekolonialmachtkritische Betonung von „Fix the Excluded“ (vgl. Waldschmidt, 2005; Andreotti et al., 2015; Schiebinger und Schraudner, 2011; Oliver, 2020; Clayton, 2011). Von den vier Differenz-Dimensionen ist „Geschlecht“ die einzige, die machtkritisch konturiert ist und mit einer dezidierten Kritik an institutionellen Routinen verbunden wird. Die machtkritisch konturierte, geschlechteranalytische Perspektive des BBP enthält zudem neutralitäts- und normkritische Anteile. Die diskursive Einrahmung von Diversitäts- und Marginalisierungsfragen als „Vielfalt“ ist problematisch. Sie weist auf weniger exklusions-, barrieren-, hierarchie- und machtkritische Diskurse hin.

Zusammenfassend ergibt die erste Untersuchung der diskursiven „Oberfläche“ des BBP ein stark kulturalisierendes, universalisierendes, am medizinischen Modell von Behinderung orientiertes, in einigen Teilen noch an einer binären Konzeption von Zweigeschlechtlichkeit orientiertes und zudem programmatisches Verständnis von Vielfalt.

2.3 Charakterisierung des einleitenden Teils des BBP

	Charakterisierung der beiden Vorworte und der Lesehilfe
Erstes Vorwort (Seite 6)	<p>Die erste Sprecherin dieses Dokuments ist Frau Sandra Scheeres, Senatorin der fachverantwortlichen Senatsverwaltung (i. e. des auftraggebenden Ministeriums für Bildung, Jugend, Wissenschaft).</p> <p>Gesellschaftliche Positionierung: weiß/weiblich</p> <p>Hauptinhalte: Hinweis auf Aktualisierung, Betonung der professionellen Betreuung, Bildungserfahrungen der ersten Lebensjahre, Erhöhung von Teilhabequoten in Berlin als Stadt der Vielfalt. Die Themenkomplexe Sprachförderung und Evaluation des BBP werden hervorgehoben.</p> <p>FAZIT: Für Dekolonialität relevante (anschlussfähige) Thematisierungen sind Inklusive Pädagogik, Vielfalt, gesellschaftliche Differenzen (unterschiedliche Wurzeln), formuliert als Herausforderung für die kindheitspädagogische Praxis.</p>
Zweites Vorwort (Seite 7)	<p>Die Sprecher*innen hier sind die Autor*innengruppe.</p> <p>Gesellschaftliche Positionierung: mehrheitlich weiß/weiblich</p> <p>Hauptinhalte: Kurze Bezugnahme auf das 10-jährige Bestehen der ersten Version des BBP, Betonung unterschiedlicher Erfahrungen und Perspektiven. Neu in der aktuellen Version sei die Mitwirkung von Fachpersonal (Expert*innen) aus dem Arbeitsfeld Kindertagespflege. Besonders hervorgehoben werden die (früh-)pädagogische Qualität, Internationalität (internationale Verständigung) über die Grundprinzipien der kindheitspädagogischen Arbeit mit Kindern und ihren Familien, Kooperation mit dem fachverantwortlichen Senat des Bundeslandes Hamburg sowie die kontinuierliche Qualitätskontrolle und Entwicklung mit dem Instrument „Qualitätsvereinbarung – QVTAG“.</p> <p>FAZIT: Wenig für Dekolonialität relevante (anschlussfähige) Thematisierungen außer des Themenkomplexes der Internationalisierung frühpädagogischer Diskurse. Übersetzungen des BBP in vier europäische Sprachen (keine türkische Übersetzung darunter, zwei Sprachen darunter können als „Kolonialsprachen“¹² eingeordnet werden: Englisch und Italienisch, außerdem gibt es eine griechische und eine polnische Übersetzung) und den programmatischen Anspruch der Beteiligung/den Einbezug unterschiedlicher Erfahrungen und Perspektiven.</p>
Zur Struktur des Berliner Bildungsprogramms - Eine Lesehilfe. (Seiten 8–11)	<p>Die „Lesehilfe“ ist eine Art Trailer des BBP in Langform. Alles Wesentliche wird hier auf vier Seiten veranschaulicht. Der „Trailer“ beginnt mit einer bunten Visualisierung. Diese hat offenbar die Aufgabe, die wesentlichen Schwerpunkte des BBP zueinander in Beziehung zu setzen. Zu den Hauptinhalten gehört eine Veranschaulichung der zentralen Rolle von Qualitätsansprüchen und Kriterien.</p> <p>Der erste Satz, der das Programm des BBP verdeutlichen soll, lautet: „<i>Frühkindliche Bildungsprozesse sind ganzheitlich und komplex.</i>“ Das Ziel des BBP ist es, ein Bildungsprogramm anzubieten, welches gut strukturiert ist, die Ziele und Aufgaben von (Früh-)Pädagog*innen klar herausarbeitet und die wesentlichen Bildungsinhalte übersichtlich und gebündelt diskutiert. Diese Ziele erfüllt das BBP im hohen Maße, es enthält eine starke Systematisierung im gesamten Dokument. Jedes der insgesamt acht Kapitel wird anschließend in seiner wesentlichen Aussage charakterisiert.</p> <p>Gesellschaftliche Positionierung: das neutrale Normkind und „seine Welt“.</p> <p>FAZIT: Anstatt die Adressat*innen-Gruppe im Plural zu benennen und als „Kinder“ inklusiver zu bezeichnen, wird überwiegend im Singular adressiert: „Das Kind in seiner Welt“. Das leistet Diskursen, die das versteckte Maskulinum normalisieren, Vorschub.</p>

¹² Die Bezeichnungspraxis „Kolonialsprachen“ soll darauf verweisen, dass die Sprachen imperial agierender Nationen den von ihnen durch Invasion und auch Genozid unterworfenen Gesellschaften aufgezwungen wurden. Diese kolonialgeprägte Sprachordnungen sind in der Gegenwart postkolonialer Nationen als „offizielle“ oder Unterrichtssprachen im Alltag sichtbar, bestenfalls in multilingualen Kontexten, dort wo die Sprachen der Kolonialisierten überleben konnten.

Bestimmende Diskurse der ein-führenden Bestand-teile des BBP	Die Anfangsdiskurse des BBP können als programmatisch und legitimierend charak-terisiert werden. (Das ist für die Textform am Anfang eines Dokuments nicht auffällig). Eine starke Förderungs- und Teilhabe-Orientierung wird zu Beginn erkennbar. Quali-tätsdiskurse spielen eine zentrale Rolle. Differenz (unterschiedliche Perspektiven) und Vielfalt werden zitiert, aber bis hierhin wenig konturiert. Der Diskurs der Internationalisierung hingegen wird zentriert und prominent gesetzt. Haupthandlungsmittel sind hier Übersetzungen des BBP. Konkrete Begegnungen mit dem Ziel des Austau-sches über Inhalte sollen verstärkt werden. Internationalisierung hat bis hierhin eine stark neoliberale Einschreibung. Die genannten Übersetzungen sind offenbar nicht aus Gründen von Ungleichheitskritik, gerechtem Zugang zu Ressourcen und Inklusionskonzeptionen generiert. Ansonsten lässt sich nicht beantworten, wieso eine der größten postmigrantischen Bevölkerungsgruppen, „Menschen mit einem türkischen Hintergrund“, keine Berücksichtigung findet oder Priorität hat bei der Auswahl der zu übersetzenden BBP-Schriften. Bezogen auf Geschlechterhierarchien und ihre Kritisie-rung und Veränderung muss festgestellt werden, dass das BBP in den ersten Zügen zwar mehrheitlich durch weibliche Akteur*innen entworfen wurde, dass eine macht-kritische Positionierung aber weitgehend fehlt (bspw. Verwendung des versteckten Maskulinums).
--	---

In dekolonialer Perspektivierung bietet das BBP im einleitenden Teil durchaus thematische Anknüpfungsmomente („Stadt der Vielfalt“, inklusive Pädagogik, gesellschaftliche Differen-zen, Internationalisierung), die aber insgesamt sehr wenig konturiert sind. Die starke Fokus-sierung auf Qualität erscheint sinnvoll. In dekolonialer Hinsicht wird aber eine dekoloniale Qualität nicht einmal am Horizont angedeutet (vgl. Bordo Benavides, 2020a; Bordo Benavi-des, 2018).

2.4 Charakterisierung des abschließenden Teils des BBP

Im abschließenden Teil dieses Kapitels mache ich einen Sprung zum Schlussteil des BBP. Ich lege den Schwerpunkt auf die verwendeten Quellen. Das Ziel ist es, für die Grob-analyse eine erste Lesart des BBP vorzunehmen unter Verwendung seiner Ankerpunkte.

ANHANG Literatur	Quellen insgesamt	Verteilung der Quellen
Allgemeine Grundlagen (S. 176–178)	74 Treffer	Frauen: 22 Treffer Männer: 25 Treffer Weiße: 48 Treffer BIPoC: 1 Treffer nationale Körperschaften: 20 Treffer trans- und internationale Körperschaften: 5
Literatur zu den Bildungsbereichen:		
Bildungsbereich: GESUNDHEIT (S. 179)	13 Treffer	Frauen: 4 Treffer Männer: 1 Treffer Weiße: 5 Treffer BIPoC: x nationale Körperschaften: 7 Treffer trans- und internationale Körperschaften: 1 Treffer
Bildungsbereich: SOZIALES UND KULTURELLES LEBEN (S. 179)	3 Treffer	Frauen: 2 Treffer Männer: x Weiße: 2 Treffer BIPoC: x nationale Körperschaften: 1 Treffer trans- und internationale Körperschaften: x

Bildungsbereich: KOMMUNIKATION, SPRACHEN, SCHRIFTKULTUR & MEDIEN (S. 179–180)	8 Treffer	Frauen: 5 Treffer Männer: 1 Treffer <i>Weiß</i> e: 6 Treffer BIPOC: x nationale Körperschaften: 2 Treffer trans- und internationale Körperschaften: x
Bildungsbereich: MATHEMATIK (S. 180)	4 Treffer	Frauen: 3 Treffer Männer: x <i>Weiß</i> e: 3 Treffer BIPOC: x nationale Körperschaften: 1 Treffer trans- und internationale Körperschaften: x
Bildungsbereich: KUNST, BILDNERISCHES GESTALTEN, MUSIK, THEATERSPIEL (S. 180)	11 Treffer	Frauen: 6 Treffer Männer: 5 Treffer <i>Weiß</i> e: 11 Treffer BIPOC: x nationale Körperschaften: x trans- und internationale Körperschaften: x
Bildungsbereich: NATUR – UMWELT – TECHNIK (S. 180)	8 Treffer	Frauen: 3 Treffer Männer: 3 Treffer <i>Weiß</i> e: 6 Treffer BIPOC: x nationale Körperschaften: 2 Treffer trans- und internationale Körperschaften: x

Festzuhalten hier ist, dass das BBP als Schrift/Text fast ausschließlich von *weißen* Berliner*innen/Menschen verfasst wurde.¹³ Die Anteile der *weißen* Frauen* zu *weißen* Männern* sind in etwa gleich. Allerdings teilt sich die Autor*innenschaft auf fast je 1/3 *weiße* Frauen*, 1/3 *weiße* Männer* und 1/3 Körperschaften (nationale/trans- und internationale). BIPOC-Autor*innenschaft ist fast komplett ausgeklammert. Leider war es auf der Grundlage der Daten weder möglich, die Autor*innenschaft disableisierter Expert*innen nachzuvollziehen noch zu charakterisieren.

2.5 Zusammenfassung der Grobanalyse

Zum ersten Eindruck der Diskursposition des BBP lässt sich Folgendes zusammenfassen:

Wer spricht? (dekolonial betrachtet)

Zur Autor*innenschaft lässt sich festhalten, dass *weiße* Autor*innen ungebrochen als Expert*innen des frühpädagogischen Arbeitsfelds zentriert und normalisiert werden. Ihr *weiß*-verkörpertes Wissen trifft insofern auf ein immer stärker durch die „postmigrantische Generation“ hyperdivers-körperlich strukturiertes Feld. Dieser Umstand wird aber ignoriert und damit dethematisiert. Geopolitisch bezieht sich diese fast ausschließlich *weiße* Autor*innengruppe (unter Verwendung nahezu ausschließlich *weißer* Literaturquellen) aber überproportional stark auf Internationalisierung sowie konkret auf ein frühpädagogisches Konzept aus dem Globalen Süden (das „Te-Whāriki-Konzept“ aus Aotearoa, der Māori-Name für Neuseeland). Der Bezug auf dieses „Te-Whāriki-Konzept“ (New Zealand Ministry of Education, 2017, Online; Pound, 2017) wird im letzten Abschnitt dieses Gutachtens dekolonial gelesen und problematisiert.

¹³ Für diese erste Analyse muss ich einschränkend anmerken, dass ich bei Sammelautor*innenschaft immer nur die erst genannte Autor*in gezählt habe. Dort wo es per Name nicht nahelag, dass es sich um eine Frau*/Mann* handelt wurden Online-Recherchen einbezogen. Dort wo Zweifeln bestanden, wurde die Autor*in immer zur strukturell marginalisierten Gruppe (Frauen/BIPOC gezählt).

Zu wem? (dekolonial betrachtet)

Die Adressierungen des BBP sollen hiermit fokussiert werden. Da die Begriffe Rassismus, dekolonial, postkolonial und Flucht mit null Treffern ganz aus den 180 Seiten des BBP ausgeklammert werden, muss folglich mit Yildiz festgestellt werden, dass BIPOC und ihre durch kolonial geprägte Marginalisierungen beeinflussten Lebensrealitäten durch das BBP kaum adressiert werden (vgl. Yildiz, 1999). „Soziale Klasse“ und „Ungleichheit“ finden sich jeweils nur mit einem Treffer im BBP. Das legt nahe, dass das BBP eine explizite Thematisierung der Marginalisierungsrealitäten ökonomisch deprivilegierter Kita-Kinder und ihrer Zugehörigen ebenfalls nicht priorisiert. All diese (mehrfach) marginalisierten Gruppen mit wenig sozialer Macht haben Yildiz zufolge „keine Adresse“ im BBP (vgl. Yildiz, 1999).

Mit welchen Mitteln? (dekolonial betrachtet)

Die diskursiven Mittel der Hervorhebungen, Nahelegungen, Normierung, des Silencing und der Erasures (Ausradierungen) betreffen einerseits die Universalisierung einer *weißen*, weiblichen Perspektive auf frühpädagogische Expertise und andererseits das Silencing (Zum-Schweigen-Bringen) der Aktivität, der Expertise, des Wissens und der Perspektiven von BIPOC und disableisierten Subjekten als frühpädagogische und kindheitspädagogische Professionelle.

3 Dekoloniale Analyse der tieferen Struktur des BBP

3.1 Exemplarische Analyse des ersten Kapitels

In diesem Abschnitt wird eine vertiefende Analyse der Textebene des BBP exemplarisch an einem Kapitel durchgeführt. Das ausgewählte Kapitel wird anschließend im Gefüge der insgesamt acht Kapitel des BBP kontextualisiert.

Übersicht aller acht Kapitel

KAPITEL	
1 (S. 12 – 25)	Zum Bildungsverständnis
2 (S. 27 – 29)	Ziel pädagogischen Handelns: Kompetenzen stärken
3 (S. 31 – 43)	Zur Gestaltung von Bildungsprozessen
4 (S. 45 – 47)	Integration von Kindern mit Behinderung und Frühförderung
5 (S. 49 – 53)	Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern
6 (S. 55 – 65)	Übergänge gestalten
7 (S. 67 – 167)	Bildungsbereiche
8 (S. 169 – 175)	Demokratische Teilhabe – Zusammenarbeit und Kommunikation im Team; Leitung, Träger

Kapitel 1 umfasst elf Seiten und ist vom Umfang her im mittleren Bereich anzusiedeln. Das längste Kapitel ist Kapitel 7 mit einem Umfang von 101 Seiten. Die kürzesten Kapitel sind 2 und 4 mit je drei Seiten. Inhaltlich ist Kapitel 1 zentral, werden hier doch die grundlegenden Prinzipien aktueller Aufgaben und Herausforderungen der kindheitspädagogischen Praxis entfaltet. Unter dem Titel „Zum Bildungsverständnis“ werden zehn Fokussierungen erläutert.

Übersicht von Kapitel 1: „Zum Bildungsverständnis“

Bildung ist Aneignung und Gestaltung von Welt	S. 13/14
Bildung ist ein aktiver, sinnlicher, sozialer und lustvoller Prozess	S. 14/15
Bildung braucht Bindung und Beziehung	S. 15/16
Bildung braucht Sprache	S. 16/17
Bildung ist Beteiligung und Leistung	S. 17/18
Inklusive Bildung	S. 18–21
Bildung und Gesundheit	S. 22
Bildung braucht Werteorientierung	S. 22/23
Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	S. 23
Ethische und religiöse Werte	S. 24/25

Die hier exemplarisch untersuchte Einheit „**Inklusive Bildung**“ ist noch einmal in vier Schwerpunkte aufgefächert:

Gleichheit und sozio-kulturelle Vielfalt	S. 19/20
Gleichheit und geschlechtlich-kulturelle Vielfalt	S. 20/21
Gleichheit und ethnisch-kulturelle Vielfalt	S. 21
Gleichheit und individuelle Vielfalt	S. 21

Die Fokussierung „Gleichheit und ethnisch-kulturelle Vielfalt“ bildet mit nur knapp drei Absätzen den kürzesten und „Gleichheit und geschlechtlich-kulturelle Vielfalt“ mit fünf Absätzen den längsten Abschnitt.

„Im ersten Kapitel (S. 13–25) wird das Bildungsverständnis, welches dem Berliner Bildungsprogramm, kurz BBP, zugrunde liegt dargestellt. Je nach Alter und Entwicklung vollzieht sich Bildung in einem der drei folgenden Bereiche: ‚das Kind in seiner Welt, das Kind in einer Kindergemeinschaft, Weltgeschehen erleben, Welt erkunden und mitgestalten‘ (S. 14). In kurzen Abschnitten wird erläutert, was dies in Zusammenhang mit Sprache, Bindung, Beteiligung, Inklusion, Vielfalt, Gesundheit, Resilienz und Werten für das pädagogische Personal bedeutet. Anschließend werden Qualitätskriterien und Indikatoren für die Orientierungsqualität der pädagogisch Handelnden genannt“ (Jahreiß, 2015. Alle Hervorhebungen durch die Verfassende).

Das erste Kapitel besteht aus der Entfaltung jedes der zehn Aspekte des Bildungsverständnisses. Diese Grundprinzipien frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung werden im Schnitt im Umfang von zwei Seiten dargelegt. Dabei bildet die Fokussierung „Inklusive Bildung“ mit insgesamt vier Seiten den längsten und „Nachhaltige Entwicklung“ mit einer Seite den kürzesten Abschnitt. Das erste Kapitel schließt mit konkreten Empfehlungen ab. Diese sind stark systematisiert und in Clustern unter einer Überschrift gebündelt. Dadurch gewinnt das Dokument einen stark systematisierten und sehr übersichtlichen Charakter.

3.2 Gleichheit und Vielfalt im BBP dekolonial befragt

Gleichheit und sozio-kulturelle Vielfalt

Unter dieser Überschrift wird sozio-ökonomische De-Privilegierung (in der Sprache des BBP „unterschiedliche soziale Herkunft“) als Realität und Bedingung des Aufwachsens von Bildungsteilnehmer*innen der Institutionen der frühen Kindheit verhandelt.

„Da Kinder aus einkommensschwachen Familien ein erhöhtes Risiko tragen, in Bildungseinrichtungen zu scheitern, kommt ihrer Unterstützung eine besondere Bedeutung zu. (...)“

In Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen ist es möglich, mit viel Achtsamkeit die Routinen, die Ausstattung und die Aktivitäten so zu gestalten, dass Kinder auf Grund ihrer individuellen Lebenslagen keine Ausgrenzung erleben.“ (BBP 2014, S.20)¹⁴

Dekolonial gelesen fällt die empfohlene kindheitspädagogische Strategie in den Bereich von „Fix the Excluded“. Die ökonomisch marginalisierten Bildungsteilnehmer*innen sollen unterstützt werden, damit eine erfolgreiche Teilhabe wahrscheinlicher wird. Damit fallen die unter dieser Fokussierung gebündelten Darlegungen in den Bereich der „Soft Reform“-Strategien und -Konzeptionen.

Unter dieser Überschrift werden geschlechterstereotype Elemente des Aufwachsens und der Sozialisation (durch Medien, Werbung, Bildungsmaterialien) problematisiert.

„Die Geschlechtszugehörigkeit hat nach wie vor Einfluss auf die Bildung und Entwicklung von Mädchen und Jungen. Es gibt keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit. Frauen und Männer, Mädchen und Jungen befinden sich in unterschiedlichen Lebenslagen, und nur wer für diese einen geschärften Blick entwickelt, wird vermeiden, dass scheinbar neutrale Maßnahmen faktisch zu Benachteiligungen führen.“ (...)

Die Geschlechtszugehörigkeit eines Kindes wird sowohl biologisch, psychologisch als auch sozio-kulturell unterschieden und hat einen Einfluss auf das Selbstbild von Kindern. Nicht alle Kinder sind eindeutig einem Geschlecht zuzuordnen.“ (BBP 2014, S. 20)

Dekolonial gelesen fallen die empfohlenen kindheitspädagogischen Strategien in diesem Bereich gesellschaftskritisch, normkritisch und machtkritisch aus. Sie sind somit im Spektrum von „Fix the Institution“ einzuordnen (i. e. die Institution übernimmt die Verantwortung für den Abbau, den Ausgleich und die Korrektur gesellschaftlicher Engführungen, Vereinseitigungen und Polarisierungen). Dieser Bereich des BBP ist daher anschlussfähig an Strategien und Konzeptionen der „Radical Reform“.

Gleichheit und ethnisch-kulturelle Vielfalt

Unter dieser Überschrift werden Differenzen als „unterschiedlich sein“ und nicht als konstante und kumulative Erfahrung von Marginalisierung, Diskriminierung, Dehumanisierung und Exklusion diskursiv eingefasst.

„Kinder wachsen in unterschiedlichen Familienkulturen auf, die sich nach Sprache(n), Religion, ethnischem Hintergrund, Migrationsgeschichte und weiteren Merkmalen unterscheiden. (...)“

Indem Pädagoginnen und Pädagogen Elemente aus den unterschiedlichen Familienkulturen im Alltag, im Spiel, bei der Raumgestaltung und in Projekten aufnehmen, unterstützen sie bewusst die Entwicklung interkultureller Kompetenzen. (...)“

Von Vorteil sind darüber hinaus heterogen zusammengesetzte Teams, in denen Erfahrungen von Migration, Mehrsprachigkeit und unterschiedlichen Familienkulturen vorhanden sind und genutzt werden.“ (BBP 2014, S. 21)

¹⁴ Die Abkürzung „BBP 2014“ bezeichnet im Folgenden die Veröffentlichung des Berliner Bildungsprogramms der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2014) im Quellenverzeichnis.

Dekolonial gelesen fallen die in diesem Abschnitt empfohlenen kindheitspädagogischen Strategien sowohl in den Bereich der „Soft Reform“-Konzeptionen als auch in den Bereich der „Radical Reform“-Konzeptionen hinein. Durch die stark kulturalisierende Konzeption „Interkulturelle Kompetenz“ sowie den Referenzrahmen „unterschiedliche Kulturen“ werden die Marginalisierten und ihre „vermeintlichen Kulturen“ zum Gegenstand der Veränderungs- und Inklusionsstrategie anstatt institutionell und gesellschaftlich verfasste Barrieren zum Gegenstand von Inklusionshandeln zu machen. Die institutionelle Strategie, mehr BIPOC (Menschen mit Migrationshintergrund) als Kindheitspädagog*innen in Teams einzustellen, ist eine Frage von Repräsentation und fällt daher in den Bereich der „Radical Reform“.

Gleichheit und individuelle Vielfalt

Unter dieser Überschrift wird ein Konzept von Individualität und „Entwicklungsbesonderheiten“ mit Fragen von Vielfalt verknüpft.

„Kein Kind entwickelt sich wie das andere. (...)

Kindliche Entwicklung unterscheidet sich in Tempo und Verlauf, im Zusammenspiel kognitiver, körperlicher und seelischer Kräfte. (...)

Entwicklungsbesonderheiten bieten grundsätzlich reiche Erfahrungsmöglichkeiten für alle Kinder.“ (BBP 2014, S. 21)

Dekolonial gelesen fallen die in diesem Abschnitt diskutierten kindheitspädagogischen Strategien in den Bereich von „Fix the Excluded“ und somit der „Soft Reform“-Konzeptionen. Es geht im Wesentlichen darum, dass Kinder, die „eigensinnig“ sind oder auf andere Weise aus dem Gruppengeschehen herausfallen könnten, darin unterstützt werden, damit sie (erfolgreich) teilnehmen können.

3.3 Zusammenführung der dekolonialen Perspektivierung des ersten Kapitels

Zur Konstruktion von „Norm und Optionsvielfalt“ auf Textebene muss festgehalten werden, dass das BBP diskursiv verschiedene Optionen nicht gleichberechtigt behandelt. Vielmehr verstärkt die diskursive Ebene des BBP eine Kulturalisierung von sozialen Barrieren, Hierarchien und Marginalisierungen. Stigmatisierungs- und Exklusionsrealitäten und die damit verbundenen hohen Diskriminierungsrisiken werden eher diskursiv individualisierend charakterisiert, gewissermaßen als persönliche oder familiale Wesensmerkmale (vgl. Auma, 2021; Bordo Benavides, 2020; Bordo Benavides, 2019; Kalpaka, 2005). Lediglich der diskursive Umgang mit Geschlechterhierarchien weist eine macht- und sogar normkritische Ausrichtung auf.

Wer spricht? (dekolonial betrachtet)

Es spricht weiterhin eine nahezu ausschließlich *weiße* Autor*innengruppe mehrheitlich *weißer* Frauen über Grundlagen frühpädagogischer Inklusion.

Zu wem? (dekolonial betrachtet)

Diese *weiß*zentrische, relativ homogene Gruppe spricht mit bereits exkludierten oder von Exklusion bedrohten Kindern im frühen Alter und ihren ebenfalls von Marginalisierung (i. e. von rassistisch geprägten, ökonomisch geprägten, durch die Geschlechterhierarchie geprägten Diskriminierungen) betroffenen Angehörigen. Es lässt sich zudem ein klientifizierender Umgang mit (rassistisch) marginalisierten Gruppen feststellen, da sie weder explizit als durch Rassismus stigmatisiert noch als Teil des Expertise-Fundaments des BBP adressiert werden (vgl. Auma/Kinder/Piesche, 2019a).

Mit welchen Mitteln? (dekolonial betrachtet)

Die genauere Frage bezieht sich auf Normierungen, Zentrierungen und Ausblendungen. Was wird normalisiert durch die Textebene des BBP im ersten Kapitel? Was wird betont und/oder hervorgehoben? Was wird ausgeblendet? Die Weltsicht und die Wissensperspektive von BIPOC und anderer rassistisch marginalisierter Gruppen wird entnannt, i. e. nicht explizit gemacht oder sogar übersehen und ignoriert (Bordo Benavides, 2019; El-Tayeb, 2016). Das liegt auch deshalb nahe, da BIPOC-Autor*innen weder zitiert werden noch wesentlich beteiligt sind an der Autor*innenschaft des BBP. Ganz konkret wird es diskursiv dort deutlich, wo über „ethno-kulturelle“ Exklusionen (Inklusionsbedarfe) gesprochen wird, ohne die Begriffe Rassismus oder Rassismuskritik, dekolonial oder postkolonial auch nur ein einziges Mal zu verwenden (vgl. Mecheril, 2007; Broden und Mecheril, 2010). In der Gesamtschau des ersten Kapitels weist das BBP dekolonial gelesen eine Tendenz zu „Fix the Excluded“ und somit zur „Soft Reform“ auf (vgl. Andreotti et al., 2015; Schiebinger und Schraudner, 2011; Oliver, 2020; Clayton, 2011).

4 Die Bilderwelt des BBP dekolonial befragt

4.1 Dekoloniale Bildanalyse

In diesem Kapitel werden die visuellen Botschaften des BBP in den Mittelpunkt gerückt. Die Bildprodukte des BBP werden sowohl bildanalytisch als auch anti-/post-/dekolonial perspektiviert. Zur Analyse der visuellen Phänomene wende ich die dokumentarische Bildinterpretation nach Bohnsack (2009) an. Mithilfe der dokumentarischen Methode der Bildanalyse werden Bildprodukte als Dokumente der Perspektiven derjenigen Gruppen verstanden, die diese Bilder hergestellt und herausgegeben haben (vgl. Bohnsack 1999; Kanter). Die Kernanalysefrage dazu lautet: *Was wird wem wie zu sehen gegeben?*

Es gibt insgesamt 42 Bilder im BBP, inklusive des Cover-Fotos und eines Fotos der zuständigen Senatorin. Die meisten Bilder (25 Treffer) sind im siebten Kapitel in der Erläuterung und Konkretisierung der fünf Bildungsbereiche platziert. Die wenigsten Bilder (jeweils eines) sind im zweiten Kapitel (Ziele pädagogischen Handelns: Kompetenzen stärken) und im vierten Kapitel (Integration von Kindern mit Behinderung und Frühförderung) zu finden.

KAPITEL	Anzahl der Bilder	Inhalt
Cover	1	Cover BBP
Vorwort	1	Vorwort 1 (Senatorin), S. 6
Kapitel 1	3	Zum Bildungsverständnis, S. 13
Kapitel 2	1	Ziele pädagogischen Handelns: Kompetenzen stärken, S. 27
Kapitel 3	2	Zur Gestaltung von Bildungsprozessen, S. 31
Kapitel 4	1	Integration von Kindern mit Behinderung und Frühförderung, S.45
Kapitel 5	3	Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern, S.49
Kapitel 6	3	Übergänge gestalten, S. 55
Kapitel 7	25	Bildungsbereiche, S. 85
Kapitel 8	2	Demokratische Teilhabe – Zusammenarbeit und Kommunikation im Team; Leitung und Träger, S. 169

Zur ersten Orientierung über die spezifische Gesamtstruktur der Bilderwelt des BBP möchte ich auf Folgendes hinweisen: Es gibt im ganzen Dokument keine einzige Bildunterschrift!

Das ist für ein Dokument im Umfang von 180 Seiten mit insgesamt 42 Fotos etwas erstaunlich. Der Effekt ist, dass eine inhaltliche Kontextualisierung dessen, was zu sehen gegeben wird, fehlt. Die verwendeten Fotos sind dadurch deutungsoffener. Die Foto-Credits werden auf Seite 4 des BBP genannt.¹⁵ Die beiden Bildproduzent*innen scheinen jeweils ein *weißer* (deutscher) Mann und eine *weiße* (deutsche) Frau zu sein, beide offenbar Berliner*innen.

Bilder ohne Menschen	4 Treffer (Welt-Uhr auf dem Alex, Bildungsmaterialien/Bücher, Kunstwerke von Kindern, Clusterbaum einer Team-sitzung)
Bilder ohne Erwachsene	24 Treffer (restliche mit Erwachsenen: 18 Treffer)
Bilder ohne Kinder	1 Treffer
Bilder mit männlichen Erwachsenen Darstellung Frühpädagogen*	3 Treffer Alle drei sind <i>weiße</i> Männer*. (S. 92, S. 101, S. 153)
Bilder mit weiblichen Erwachsenen Darstellung Frühpädagoginnen*	9 Treffer Davon sind 6 BIPoC-Frauen*.
Darstellung von Elternpersonen (weibliche/männliche)	Nicht genau nachvollziehbar, aber alle im Kontext der Elternzusammenarbeit repräsentierten Erwachsenen sind weiblich .
Bilder mit disableisierten Kids/Kids mit Behinderungen	3 Treffer Davon ist ein Kind allein dargestellt. Alle dargestellten disableisierten Kids sind <i>weiß</i> und Jungen .
Bilder mit BIPoC-Kids	14 Treffer
Kinder, die einzeln abgebildet worden sind	5 Treffer Davon vier <i>weiß</i> , vier Jungen , ein disableisiertes Kind (<i>weiß</i> , Junge), ein BIPoC (Junge), ein (<i>weißes</i>) Mädchen. (S. 61, S. 88, S. 106, S. 114, S. 156)

Zu der Spezifik der 42 Fotos aus anti-/post-/dekolonialer Perspektive kann einerseits festgehalten werden, dass auf dem Cover-Foto scheinbar nur *weiß* positionierte Kinder abgebildet werden. Das bildet einen Kontrast zu der Realität der „postmigrantischen Generation“ und auch zu der hyperdiversen Realität der Stadtgesellschaft Berlins (vgl. Tasan-Kok et al., 2014; Vertovec, 2007). Das Cover-Foto zeigt drei sommerlich bekleidete Kita-Kinder. Diese befinden sich mit ihren gesamten Körpern (auf dem Rücken liegend bzw. kniend) auf einem rollenden, orangefarbenen Plastikelement. Am Bildrand und außerhalb des Elements blickt eine *weiße*, offenbar weibliche Kindheitspädagogin auf die in dem Element liegenden Kinder.

Zur Gesamtstruktur der Bilderwelten des BBP kann festgehalten werden, dass die Norm eine Darstellung in Gruppen ist. Zur Norm dieser spezifischen Bilderwelt gehört es, mindestens ein Kind auf (fast) jedem Foto abzubilden. Es sollen also in erster Linie Kita-Kinder in Berlin (in Gruppenformaten) „zu sehen gegeben werden“. Daraus lässt sich ableiten, dass allein Dargestellte (Kinder, Erwachsene) besonders hervorgehoben werden sollen. Es werden infolgedessen *weiß*, männlich Verkörperte implizit hervorgehoben – sowohl auf Kindebene als auch auf Erwachsenenenebene. Dies gilt besonders bezüglich der Repräsentation *weiß*-verkörperter, männlich-verkörperter Erzieher. Disabelisierung wird bildlich ausschließlich *weiß* und männlich verkörpert repräsentiert – und ausschließlich auf der Kindebene. Es werden keine erwachsenen, disableisierten Personen/Professionelle oder Elternpersonen dargestellt. Körperliche Behinderung wird nicht bildlich repräsentiert. Zudem wird die

¹⁵ „Fotos: Christian Jungeblodt, außer S. 96 und S. 148 Nicole Pribil“.

bildliche Repräsentation von Disabelisierung ausschließlich auf Kids mit einer Chromosomen-Anzahl-Veränderung (Trisomie 21) beschränkt. Mädchen werden vorwiegend in Gruppen dargestellt. BIPoC-Kids werden vorwiegend als (bunter) Teil einer Gruppe dargestellt, dafür aber sehr häufig bildlich repräsentiert. BIPoC-Kids scheinen im BBP als visueller Code für „Weltoffenheit“ funktionalisiert zu werden. Weibliche BIPoC-Kindheitspädagog*innen werden sehr stark bildlich repräsentiert. Männliche BIPoC-Kindheitspädagogen sind visuell abwesend in den Bilderwelten des BBP, ebenso männliche BIPoC-Väter/-Elternpersonen. Nicht-binäre, trans*- und inter* Personen werden auf Erwachsenenenebene nicht visuell repräsentiert. Auf Kinderebene muss angemerkt werden, dass die abgebildeten Kinder nicht selten als nicht-binär gedeutet werden könnten. Dahingehend besteht also durchaus eine Deutungsoffenheit, die ich im Rahmen dieses Gutachtens nicht realisiert habe.¹⁶

4.2 Exemplarische Analyse des ersten Bildes des BBP in Kapitel 1

Die Tiefenstruktur der Bildanalyse wird exemplarisch an einem ausgewählten Bild durchgeführt und anschließend in einer Gesamtschau kontextualisiert. Dem ersten Bild im ersten Kapitel kommt eine herausragende Rolle zu (BBP 2014, S. 13). Es wird aufgrund der Platzierung mit besonderer Aufmerksamkeit wahrgenommen. Es steht direkt vor dem inhaltlichen Beginn des ersten Kapitels an prominenter, tonangebender Stelle.

Auf dem Bild zu sehen ist eine Nahaufnahme von drei *weißen* Kindern. Die Aufnahme ist so nah, dass von zwei Kindern fast nur der Kopf zu sehen ist. Keines der Kinder wird vollständig körperlich gezeigt, sondern Körperausschnitte, die ihre Gesichter, vor allem ihre Münder und Augen, betonen.

Das Bild ist offenbar bewusst verschwommen gehalten. Im Mittelpunkt des Bildes steht eine durchsichtige, runde Glasschale. In der Schale befindet sich ein Blumenuntersetzer aus Ton. Dieser ist etwa zu einem Drittel mit Wasser gefüllt. Aus der Schale ragt ein flaches, gebogenes Stück Holz, auf dem zwei Frösche sitzen. Die Frösche sitzen aufeinandergestapelt, sodass die Vermutung nahe liegt, dass sie sich in einem Paarungsakt befinden. Dabei wirkt das Ganze aber derart stilisiert, dass mir beim ersten und auch beim zweiten Blick noch nicht klar geworden ist, ob ich hier eine Skulptur betrachte oder ob es sich um echte, lebendige Tiere handelt.

Drei *weiße* Kinder sind zu sehen: davon eines, welches durch lange Haare und ein Pony als Mädchen dargestellt wird, ein anderes, das durch kurze Haare und ein blaues T-Shirt mit einer großflächigen Zeichnung, welche nach Sportgeräten oder Piraten-Schwertern aussieht, als Junge positioniert wird, und ein drittes Kind mit kurzen, roten Haaren, welches ich schließlich als weiblich lese, das im Prinzip aber eher nicht-binär zu lesen wäre.

Alle drei Kinder blicken auf diese sich offenbar im Paarungsakt befindenden Frösche mit einem vergnügten Staunen. Das Setting des Bildes ist draußen im Grünen, also „in der Natur“. Die Stimmung wirkt offen durch die sommerliche Wirkung (alle drei Kids sind leicht bekleidet in T-Shirts).

Die zentrale Bildbotschaft scheint mit den sich paarenden Frösche zusammenzuhängen. Dieser Umstand scheint staunendes Vergnügen bei den Zuschauenden auslösen. Das Bild enthält implizit einen stark heteronormierenden, idealisierenden Charakter. Durch die Weichzeichnung, die starke Verschwommenheit und die starke skulpturhafte Stilisierung der Frosch-Paarung kommt zusätzlich ein märchenhaftes Framing hinzu.

¹⁶ Mein Gutachten reproduziert eine problematische Binarität sowohl durch die fehlende Lesart und Diskursivierung nicht-binärer Verkörperungen. Zudem muss ich selbstkritisch anmerken, dass das Aufzeigen der asymmetrischen Partizipation von Frauen* und Männern* auch Zweigeschlechtlichkeit und eine cis-gesellschaftlichen Ordnung reproduziert und damit normalisiert.

Die beiden eher eindeutig als (*weißes*) Mädchen und (*weißer*) Junge positionierten Figuren stehen dichter beieinander und verstärken den visuellen Code heterosexueller Paarbildung. Der geöffnete Mund bei dem Mädchen und der spitz zugezogene Mund des Jungens verstärken eine Bildbotschaft der natürlichen Gegensätzlichkeit. Das kurzhaarige, rothaarige Kind verdeckt mit beiden Händen den Mund. Das Bild verstärkt insgesamt eine heterosexualisierende Blicknorm. Es verstärkt zudem *weiß*zentrische Blickverhältnisse und zentriert eine Idealisierung der Natürlichkeit dessen, was zu sehen gegeben wird, mit einer zusammenhängenden Idealisierung der Natur. Das Bild könnte eigentlich auch heißen: „Gemeinsame Betrachtung einer Deko-Frösche-Skulptur beim Verkehr“ oder „Sind die Frösche eigentlich echt?“.

In anti-/post-/dekolonialer Perspektivierung ist das Bild als problematisch einzuschätzen. Das heißt übrigens nicht, dass ein solches Bild gar nicht Teil einer Auswahl für ein solches Dokument werden soll. Es bedeutet vielmehr, dass die Auswahl eines solchen Bildes zur Verstärkung *weiß*zentrischer Perspektiven auf „Selbst und Welt“ führen kann und dass gerade deshalb die anderen Bilder anti-/post-/dekoloniale Optionen auf Selbst- und Weltverständnisse öffnen müssen (vgl. Auma, 2021; Bordo Benavides, 2018a). Dieses Bild ist deshalb problematisch, weil es *Weiß*sein zentriert und idealisiert. Zudem idealisiert es heterosexualisierte Paarkonstellationen und naturalisiert die damit zusammenhängenden Dominanzen und Dominanzverhältnisse (vgl. Yosso, 2005).

4.3 Zusammenfassung der Bildanalyse

Insgesamt kann die Bilderwelt des BBP dekolonial gelesen als „Everything is Awesome!“ charakterisiert werden (vgl. Andreotti et al., 2015). Es wird eine insgesamt harmonisierte Sicht auf die frühkindlichen Bildungswelten Berlins zu sehen gegeben. Marginalisierung wird nicht thematisiert oder problematisiert sondern eher „werbewirksam“ gefeiert (Celebrating Diversity). Ich folge hier noch einmal Kanters Analyse, wonach gerade die Darstellung marginalisierter Subjekte in didaktischen Materialien als Ausdruck der Normalisierung einer spezifischen Weltauslegung, die ich zudem als dominanzzentrisch kritisieren würde, zu verstehen ist. Diese bestimmen folglich, „was“ zu sehen gegeben wird und „wie“ dieses „Was“ eingerahmt wird (Kanter*). Bezüglich der Konstruktionen von Norm und Optionsvielfalt auf Bildebene kann festgehalten werden, dass die Bilderwelt des BBP keine Optionen auf BIPoC-Vaterschaft zeigt. Eigentlich werden gar keine männlichen Figuren in dem Kontext der Elternarbeit gezeigt. Damit wird auf Bildebene die Naturalisierung der Sorgearbeit/Erziehungsarbeit von Frauen* im frühkindlichen Bereich zur Norm gemacht. Im Verhältnis dazu werden zahlreiche Bilder *weißer*, männlicher, fröhlicher, fröhlicher, fröhlicher Professioneller gezeigt. Damit wird *weiße* Männlichkeit als formalisierte Erziehungsexpertise durch die Bilderwelt des BBP normalisiert. Es fehlen daher „Spiegel“¹⁷ für (männliche) BIPoC-Kindheitspädagogen und für alle Väter in der fröhlichen Lebensphase auf der Bildebene des BBP. Es fehlen Spiegel für disableisierte Fachkräfte und Expert*innen auf der Bildebene. Damit fehlen gleichzeitig „Fenster“ oder verkörperte Repräsentationen, die hinsichtlich der aktiven Teilnahme von Erwachsenen mit Behinderungen als kindheitspädagogische Professionelle und auch als Elternpersonen Diversität ermöglichen.

¹⁷ Spiegel und Fenster (Windows and Mirrors) ist eine Diversitätskonzeption der emeritierten afroamerikanischen Professorin Rudine Sims Bishop (Lehrstuhl für Library and Information Sciences/Bibliothekswissenschaften und Informationskompetenzen). Bishops Konzeption lautet, dass Kinder Spiegel (Mirrors) brauchen, damit sie Abbilder ihres Selbsts sehen können (Verkörperungen davon, wie sie aktiv zur Gesellschaft beitragen), und dass sie Fenster (Windows) brauchen, damit sie Erfahrungen mit Diversität machen können (Lernen, wie andere Kinder Barrieren erfahren, die ihnen aufgrund ihrer gesellschaftlichen Privilegien nicht zugänglich und nicht „sichtbar“ sind, und wie sie diese mit Hilfe überwinden).

5 Gesamtbild: BBP de-/kolonial

5.1 Zusammenfassung der dekolonialen Gesamtanalyse des BBP

Eine zusammenfassende Gesamtschau meiner Analyse gibt mir Anlass zu einer Reihe kritischer Anmerkungen. Auf der Grundlage anti-/post-/dekolonial generierter Analysekriterien konnte ich feststellen, dass die Reflexion kolonialer Muster und durch Kolonialität geprägter Normen im BBP nahezu komplett fehlt. Insofern ist die Normalisierungsmacht des BBP bislang nicht anti-/post-/dekolonial hinterfragt worden.

Universalisierung

Es handelt sich beim BBP um ein stark normierendes Dokument. Der normative Charakter ist bei einer, von einem Ministerium in Auftrag gegebenen Schrift zu erwarten. Zu einer dekolonialen Praxis gehört es, diesen Umstand reflexiv zu bearbeiten. Das BBP wurde „im Zeichen der Chancengleichheit“ verfasst (vgl. Mermania, 2014; Zg-Blog 2017). Ungleich verteilte Chancen werden jedoch nicht machtkritisch reflektiert, vielmehr scheint es um die Anpassungsleistung einzelner Kinder und ihrer Familien zu gehen: *„Kinder sollen nicht die vorhandenen Strukturen in Frage stellen, sondern diese als Naturzustand akzeptieren und darin ihre ‚Chancen‘ wahrnehmen“* (vgl. Zg-Blog 2017).

Neoliberale Leistungsdiskurse erhalten erstaunlich viel Raum im BBP. Eine Konjunktur dieser im BBP als Leistungsgerechtigkeit eingerahmten Perspektive findet sich in einer Idealisierung des „starken“, eigentlich „leistungsstarken Kindes“ (BBP 2014, S. 17). Dazu weist das BBP zurecht ein protektionistisches Bild von Kindern als schwache, schutzbedürftige Wesen zurück. An Stelle dessen setzt das BBP ein neues Bild des kompetenten, leistungsstarken Kindes ein: *„Die Diskussion um frühkindliche Bildung war lange Zeit von der Absicht geprägt, Kinder vor Leistungsdruck zu schützen und ihnen ein Recht auf eine vermeintlich unbelastete Kindheit zu sichern: ‚Kindorientierung statt Leistungsorientierung‘ hieß die Devise.*

Diese Einstellung resultierte aus einem Bild vom Kind als einem schwachen Wesen. Heute wissen wir: Kinder sind stark“ (vgl. BBP 2014, S. 17). Das Ganze geschieht aber ohne dabei die Realität der Mehrfachzugehörigkeit, Marginalisierung, Dehumanisierung und Exklusion bereits ab der frühen Kindheit als systematisch zu reflektieren. Mit Blick auf gesellschaftspolitische Implikationen verwendet das BBP in erheblichem Maße universalisierende Sprachbilder, Repräsentationen und Adressierungen. Dass im gesamten Dokument die Bezeichnung „alleinerziehend“ und damit die angesprochene Lebensrealität nicht sprachlich verfügbar gemacht wird, ist ein eklatantes Beispiel für die normierende und prototypisierende Wirkung des BBP. Scheinbar geht das BBP von heteronormativen Nuklearfamilien aus. Familiendiversität (Regenbogenfamilien, Patchworkfamilien) und die vielfachen Bedingungen des Aufwachsens hyperdiverser Kinder in einer postkolonialen Metropole des 21. Jahrhunderts kommen nicht vor. Sie werden im BBP – diskursiv – zu exkludierten Optionen gemacht. Explizite Benennungen hyperdiverser Erfahrungs- und Gestaltungsräume sind ein Fundament dekolonialer (Bildungs)Praxen. Die Normalisierung des Mythos von Individualität und Universalität hat verdeckende Effekte. Sie fordert die Nicht-Wahrnehmbarkeit einer hyperdiversen Realität.

Positiv sticht aber im BBP heraus, dass „Familie“ nicht nur als Lebensort sondern ganz ausdrücklich als zentraler Bildungsraum wahrgenommen und diskursiv sichtbar gemacht wird (BBP 2014, S. 46). Im Kontrast dazu stehen androzentrische, koloniale Muster in nicht reflektierenden Sprachbildern wie *„Forschergeist in Windeln“* (BBP 2014, S. 86). Hier treffen

imperial geprägte Bilder der Wissensaneignung auf androzentrische und zudem Kinder verniedlichende Bezeichnungen, die es in anti-/post-/dekolonialer Perspektivierung zu problematisieren gilt. Über die subjektivierende Wirkung solcher Bilder für hyperdiverse, kindheitspädagogisch Tätige müsste das BBP stärker reflektieren. Schließlich normalisiert die Bilderwelt des BBP wenig kolonialitätskritische und zudem weißzentrische Blickverhältnisse.

Klientifizierung

Das BBP klammert kindheitspädagogische BIPOC-Fachexpertise weitgehend aus. Es fehlt zudem weitgehend eine postmigrantische Perspektivierung des frühpädagogischen Feldes. Hier ist das BBP als „Classic Soft Reform“ zu charakterisieren, als eine wohlwollende Klientifizierung postmigrantischer und BIPOC-Akteur*innen samt ihrer Wissensproduktionen. Rassistisch marginalisierte Subjekte und Communitys werden somit faktisch zu passiven Empfänger*innen einseitigen, weißzentrischen Wissens reduziert.

Eklatant ist zudem die Ausklammerung pädagogischer Professioneller mit Behinderung. Durch die starke (Früherkennungs)Perspektivierung und die damit verbundene Hervorhebung des medizinischen Modells von Behinderung werden die fachlichen, gesellschaftlichen Beiträge der Disability Studies sowie die Bezüge zu Akteur*innen der Disability-Justice-Movement-, Empowerment-Rights und Disability-Rights nicht wahrnehmbar gemacht. Diese sind aber wichtige Optionen zur Gestaltung der Erfahrungs- und Handlungsräume von Kids, zu deren Lebensrealität Behinderungen gehören.

Es muss an das BBP insgesamt eine Repräsentationskritik gerichtet werden. Bildlich dargestellte BIPOC sind eher im Modus der Token-, Alibi- oder dekorativen Teilhabe instrumentalisiert, da sie diskursiv mit ihren Fachperspektiven marginalisiert oder gar ausgeschlossen werden.

BBP in der Kulturalisierungsfalle

Das BBP weist insgesamt einen wenig machtkritischen Umgang mit dem komplexen Zusammenhang von Differenz, Dominanz und Diversität in seiner Relevanz für das frühpädagogische Feld auf. In Annita Kalpakas Sprache treibt das BBP die problematische Tendenz voran, beständig über die vermeintliche „Kultur“ rassistisch marginalisierter Subjekte „zu reden“, während gleichzeitig über die „Struktur“ struktureller Ausschlüsse bzw. institutioneller Diskriminierung „geschwiegen“ wird (vgl. Kalpaka, 2005).

„Rasse“ ohne Rassismuskritik

Das BBP verwendet den „Rasse“-Begriff mit Verweis auf das Diskriminierungsverbot in der Bundesverfassung (GG) und in der Landesverfassung Berlins (VvB): *„Weder sein Geschlecht, noch die soziale und ökonomische Situation seiner Familie, seine ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit, seine Rasse, irgendeine Form von Beeinträchtigung oder ein sonstiges Merkmal dürfen ein Hindernis für den Zugang zu Bildung sein“* (BBP 2014, S. 13).¹⁸ Im starken Kontrast dazu verwendet das BBP kein einziges Mal den machtkritischen Analysebegriff Rassismus im gesamten Dokument. Damit entsteht eine Diskurswelt im BBP, in der „Rasse“ normalisiert und ohne Rassismuskritik aufgerufen wird.

¹⁸ Der Begriff wird nicht als Zitat verwendet und auch nicht zur Distanzierung in Anführungszeichen gesetzt. Hervorhebung im Zitat durch die Verfassende.

Kolonialitätsbias und weißzentrisches Weltwissen

Insgesamt schließt das BBP in keinerlei Weise an den postkolonialen Charakter der Gegenwart Berlins als ehemalige Kolonialmetropole an. Das kommt einer De-Thematisierung von Anti-/Post-/Dekolonialität im gesamten BBP gleich. Zudem propagiert das BBP einen äußerst problematischen Weltbegriff. Das weißzentrische, westzentrische „Weltverständnis“ des BBP wird diskursiv kodiert als „Weltgeschehen erleben, Welt erkunden und mitgestalten“ (BBP 2014, S. 8/9/13, zusätzlich in jedem der fünf Bildungsbereiche, S. 67–167).

Diesem Sprachbild kommt eine prominente Bedeutung zu – es ist ein zentrales Gestaltungselement des Bildungsverständnisses des BBP. Das BBP problematisiert dabei die Normalisierungsmacht weißzentrischen „Weltwissens“ nicht, sondern im Gegenteil: die einzige Quelle des BBP, die geopolitisch¹⁹ als nicht-westlich, im Anschluss an Stuart Halls Konzeption „The West and the Rest“, einzuordnen ist, muss zugleich als eine „Siedler-Kolonialität²⁰ normalisierende Konzeption“ kritisiert werden (vgl. Hall, 1992).

Diese Quelle ist das in Deutschland sehr populär gewordene „Te Whāriki“-Konzept, welches im BBP zwar lediglich in einer Fußnote und im Quellenverzeichnis erwähnt wird, dem in diesem Gutachten jedoch besondere Aufmerksamkeit zukommt, da sonst im gesamten BBP-Dokument keine relevanten nicht-westlichen, frühpädagogischen Wissensformen enthalten sind (Vgl. New Zealand Ministry of Education, 2017 sowie Pound, 2017).

Te Whāriki ist ein breit rezipiertes frühpädagogisches Curriculum, eigentlich eher eine frühpädagogische Erziehungsphilosophie, die in den 1990er Jahren in Neuseeland/Aotearoa entwickelt wurde. Die Te-Whāriki-Bildungskonzeption ist auf Gemeinschaftlichkeit und eine communitybasierte Einbettung von Erziehung, Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit ausgerichtet. Obwohl Te Whāriki in jedem Bestandteil des Curriculums die Māori-Sprache verwendet und aus Empowerment-Konzeptionen der indigenen Bevölkerung²¹ generiert wurde, werden die beteiligten BIPOC mit ihrer Expertise kaum namentlich verankert und tradiert. Sie werden vorwiegend als Berater*innen verstanden.

Die Urheberschaft des Konzepts wird zwei weißen Frauen (Nicht-Māori-Neuseeländer*innen bzw. Pākehā²²), Margaret Carr und Helen May, zugeschrieben (vgl. Pound, 2017). Das kollektive Wissen der Māori-Communitys und die an der Entwicklung der frühpädagogischen Zugehörigkeits- und Empowermentphilosophie (und des damit zusammenhängenden Curriculums) beteiligten BIPOC-Kindheitspädagog*innen werden somit – auch im BBP – auf die Rolle von „Native Informants“ reduziert (vgl. Skerrett, 2019; Pacini-Ketchabaw und Taylor, 2015; MacDonald, 2018).

Weitere Kritiken an dem (Siedler-)kolonial geprägten Weltwissen und (früh-)pädagogischen Wissen am Beispiel von Te Whāriki beziehen sich vor allem auf eine fehlende Dominanzkritik (vgl. Skerrett, 2019; Chan, 2011; Tesar, 2015; Came, 2012). Kritisch kommentiert wird zudem die starke Übernahme von neoliberalen Multikulturalismus und Diversitätsdiskursen, die Ausblendung von Siedler-Kolonialität, also „Settler Racism“, und die verdeckte Verankerung von Normen der dominanzgesellschaftlichen Gruppe samt ihren Narrativen und Weltauslegungen (vgl. Chan, 2011; Tesar, 2015). Insgesamt muss eine problematische Zentrierung von „The West“ im Konzept des Weltwissens des BBP festgestellt werden. „Weltgeschehen“

¹⁹ Wissens- und bildungsbezogene Dekolonialität gründet im Wesentlichen auf einer Kritik an die Body Politics of Knowledge (Exklusion der Verkörperungen und verkörpertem Wissen von BIPOC) und die Geopolitics of Knowledge (Exklusion der wissenschaftlichen Beiträge von nicht-westlichen Orten aus der Wissensproduktion (vgl. Baker, 2012).

²⁰ Siedler-Kolonialität (Settler Racism) bezeichnet eine kolonial-invasive Aneignung von Territorien indigener Bevölkerungen, ihre Besiedlung und den Aufbau von Nationalstaaten, die gekennzeichnet sind von der politischen, ökonomischen, wissenschaftlichen Dominanz der weißen Einwander*innen. Beispiele für Siedler-Kolonialstaaten sind die USA, Kanada, Neuseeland, Australien, Peru, Kolumbien, Grönland usw.

²¹ Māori als die tangata whenua (People of this Land).

²² Pākehā oder weiß (also: nicht-māori Neuseeländer*innen, Nachfahr*innen europäischer Siedler*innen).

ist zwar prominent gesetzt als Sprachbild, es wird jedoch weder anti-, post- noch dekolonial perspektiviert. Gleichzeitig werden Kolonialsprachen „ungebrochen“ normalisiert und im neoliberalen Frame der Internationalität angepriesen (BBP 2014, S. 7).

„Invisible Knapsack of Colonial Privilege“

Durch das Verschweigen oder Ignorieren kolonialen Unrechts und die Komplizenhafte Rolle gesellschaftlicher Institutionen in Geschichte und Gegenwart forciert das BBP ein Bild von (eigentlich *weiß*zentrischen) Institutionen einer ehemaligen Kolonialmetropole als „neutrale“ Institutionen, welche universell gültiges Professionalisierungswissen zur Verfügung stellen. Die fehlende kolonialitätsreflektierende Institutionskritik des BBP führt weiter dazu, dass kolonial geprägte Privilegienstrukturen nicht wahrnehmbar werden. Sie hält kolonial geprägte Privilegienstrukturen (Colonial Privilege in Anlehnung an Invisible Knapsack of White Privilege) – in Peggy MacIntoshs Sprache – „unsichtbar“ (vgl. McIntosh, 1988). Die Rolle des BBP im Normalisieren von Institutional Whiteness (i. e. der Institutionalisierung *weiß*zentrischer Normen) und bei der Zementierung einer automatischen, *weißen* Autorität bedürfen einer tiefgreifenden, dekolonialen Reflexion.

5.2 Institutional Whiteness und Colonial Privilege dekolonial kontextualisiert

Die Institutionalisierung rassistisch und kolonial geprägter Normen und die damit verbundene Institutionalisierung einer *weiß*zentrischen Normalität stehen im Fokus der abschließenden, kritischen Reflexion dieses Abschnittes. In Anlehnung an Annita Kalpaka argumentiere ich hier, dass „ein Schweigen“ über rassistische **Strukturen** (i. e. das Verschweigen der gesamtgesellschaftlichen Verantwortung zum Abbau rassistischer Normalität) und eine Überbetonung der „vermeintlichen **Kultur**“ rassistisch Diskriminierter (i. e. die Überbetonung der individuellen Verantwortung rassistisch Marginalisierter, durch ihre Anpassungsleistungen zum Abbau rassistischer Normalität beizutragen) institutionellen Rassismus unverändert lässt (Kalpaka, 2005: 387). Eine übermäßige Betonung von „Rasse“ und rassistischer Markierung als Individualmerkmal (Fix the Excluded) vernachlässigt eine dominanzgesellschaftliche Auseinandersetzung mit der Rolle kolonial geprägter Institutionen (Fix the Institutions).

Chancengleichheit auf „die Integration“ Exkludierter zu reduzieren, wie es im BBP die Norm ist, bürdet einseitig die Last den mit der Chancengleichheit verbundenen Exkludierten und ihren (gelungenen oder misslungenen) Anpassungsleistungen auf. Das verhindert eine systematische, institutionelle Auseinandersetzung mit Teilhabe-Barrieren und strukturellen Ausschlüssen. Es lässt kolonialhistorisch geprägte Dominanzen, Normen und Strukturen „unangesprochen“ und damit unverändert. Nur ein „Reden über Dominanz“ und folglich über *Weiß*sein vermag aus der „Kulturalisierungsfalle“ bzw. aus der „Neutralitätsfalle“ herauszuführen. **Dominanzkritisches Reden** bringt kolonialrassistisch geprägte Hierarchien, Exklusionen und Marginalisierungen in Bewegung. Es bedarf einer bewussten, systematisierten, reflexiven Auseinandersetzung mit institutionalisiertem *Weiß*sein (Institutional Whiteness) und einer Dezentrierung dessen, um einen dekolonialen Strukturwandel (Fix the System) in Gang zu bringen und nachhaltig in offiziellen Dokumenten wie dem BBP zu verankern.

6 Dekolonialität institutionalisieren!

*„Die Auseinandersetzung mit der Geschichte und den Folgen des Kolonialismus ist in den schulischen, außerschulischen und universitären Bildungs- und Lehrplänen bisher nicht ausreichend verankert. Aktuell fehlt es an Strukturen, die eine prozesshafte, nachhaltige und mehrdimensionale Bearbeitung ermöglichen. Das bedeutet, dass Akteur*innen in allen Bildungsbereichen und in der pädagogischen Praxis sich kolonialkritisches Wissen aneignen und dass Formen der bisherigen Wissensproduktion und -vermittlung dekonstruiert werden sollen.“*

(Beirat zur Dekolonisierung Hamburgs, 2021: S. 5)

Ausgangspunkt für die Institutionalisierung von Dekolonialität ist eine selbst- und instituti-
onsreflexive Auseinandersetzung mit der kolonial geprägten, globalen Verflochtenheit der
Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft. Ein Bildungsprogramm für eine hyperdi-
verse, postkoloniale Metropole wie Berlin muss diese anti-/post-/dekoloniale Institutionsre-
flexion spiegeln. Es ist eine voraussetzungsvolle Aufgabe, nicht nur frühkindliche Bildung zu
organisieren, sondern Akademisierungs- und Professionalisierungsprozesse des frühpäda-
gogischen Feldes voranzutreiben und zeitgleich hyperdiverse Familien bei ihrer Bildungsauf-
gabe zu unterstützen. Ferner gilt es, die Rechte hyperdiverser Kinder der postmigrantischen
Generation auf Bildung und Diskriminierungsfreiheit zu fokussieren und advokatorisch zu
stärken. Im Sinne von Demokratiebildung gilt es, mehrfach zugehörige Kinder mit ihrem
Recht auf Partizipation vertraut zu machen, aber auch ihren Realitäten und Erfahrungen von
Barrieren und Diskriminierung eine Sprache zu geben. Auf dieser Grundlage gilt es, gemein-
sam mit ihnen Strategien zu entwickeln und sich in die Umgestaltung einer gespaltenen und
von kolonial geprägten Ungleichheiten durchzogenen Gesellschaft aktiv einzubringen.

6.1 Kolonialkritischer Perspektivwechsel

Was beinhaltet ein kolonialkritischer Perspektivwechsel mit Blick auf das BBP? Es beinhaltet eine Dekonstruktion vorhandener Wissensbestände und eine Kritik und Verschiebung der darin enthaltenen kolonial geprägten Normen, Narrative und Weltauslegungen zugleich. Eine systematische Suche nach besonders geeigneten Anknüpfungspunkten für anti-/de-/postkoloniale Thematisierungen und Reflexionen ist ein wichtiger Bestandteil eines solchen Perspektivwechsels. Anschließend bedarf es eines systematischen Aufbaus **kolonialkritischen Wissens** und dessen institutioneller Verankerung und kontinuierlicher Evaluation. Eine neue dekolonisierende Bildungspraxis auch im Feld der Frühpädagogik aufzubauen bedeutet eine Restrukturierung sowohl von Bildungszielen als auch von Evaluationszielen. Inhaltlich beziehen sich sowohl die Dekonstruktion von Kolonialität als auch die Re_Konstruktion von Dekolonialität auf eine kritische Aufarbeitung und Erinnerung des Kolonialismus und seiner Effekte (Beirat zur Dekolonisierung Hamburgs, 2021: 5 f.). Insbesondere das Wissensfeld „Globales Lernen aus der Geschichte“ bedarf dabei einer anti-/post-/dekolonialen Restrukturierung.

6.2 Die dekoloniale Qualität des BBP erhöhen: kolonialkritisches Capacity Building

„Capacity Building bedeutet den **Aufbau von Wissen, Fähigkeiten, Engagement, Strukturen, Systemen und Führungsqualitäten**, um effektive Gesundheitsförderung zu ermöglichen.“

(Nickel und Trojan, 2020, online)²³

Dekoloniales Capacity Building (**Kapazitätsentwicklung**) kann als eine strukturelle Antwort auf die kolonial geprägte Gegenwart verstanden werden. In Anlehnung an Nickels und Trojans Definition geht es hier um einen systemischen Veränderungsansatz, der die Ebene der handelnden Professionellen einbezieht (Fix the Excluded), gleichzeitig die institutionelle Verantwortung hervorhebt (Fix the Institution) und schließlich auf die gesamtgesellschaftliche Wirkung zielt (Fix the System).

Es geht daher um umfassende Restrukturierungen, die Infrastrukturen aufbauen oder stärken sollen, und die Ressourcen benötigen, um nachhaltig zu wirken (vgl. Nickel und Trojan, 2020). Zentral dabei ist die Definition/Konzipierung einer fundierten dekolonialen Kompetenz (DL).

In Anlehnung an das Konzept der Critical Diversity Literacy, CDL, geht es hier um den Aufbau einer **Decolonial Literacy** (vgl. Reygan und Steyn, 2017). Eine solche Konzeption von Decolonial Literacy muss auf der Grundlage intersektional-rassismuskritischer, anti-/post-/dekolonialer Reflexionen generiert werden (vgl. Barskanmaz, 2020). Die Gleichzeitigkeit von Bildungsprozessen und Prozessen der Dekolonisierung (von Anfang an) ernst zu nehmen, bedeutet, dass neue frühpädagogische Forschungsansätze diese Verhältnisse untersuchen und einer breiteren Debatte zur Verfügung stellen müssen. Intersektionale Strategien der Auseinandersetzung mit der kolonialen Vergangenheit und der postkolonialen Gegenwart müssen erprobt und evaluiert werden.

Ein bedeutender Teil dieses Prozesses ist, sich kolonialkritisches Wissen systematisch anzueignen. Dieses Wissen muss einer breiten Öffentlichkeit hyperdiverser Communitys zugänglich gemacht werden. Um eine dekolonisierende Perspektive im Feld der frühpädagogischen Professionalisierung zu etablieren, wird es daher einer vielschichtigen Kapazitätsbildung bedürfen.

²³ Hervorhebungen im Zitat durch die Verfassende.

Quellen

Auma, Maureen Maisha (2021): Exkludiert werden. Ein Empathiegefälle in der Kinderliteratur? In: Goethe-Institut (Hg.): Latitude Magazine, Machtverhältnisse umdenken – für eine entkolonialisierte und antirassistische Welt. Online: <https://www.goethe.de/prj/lat/de/ide/22085499.html>.

Auma, Maureen Maisha (2020): Zum Rassebegriff im Grundgesetz. Zwei Perspektiven: Für eine intersektionale Antidiskriminierungspolitik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ 42–44/2020) Anti-(Rassismus). Online: <https://www.bpb.de/apuz/316784/zum-rassebegriff-im-grundgesetz-zwei-perspektiven>.

Auma, Maureen Maisha; Kinder, Katja; Piesche, Peggy (2019): Abschlussbericht des Berliner Konsultationsprozesses 2018 „Die Sichtbarmachung der Diskriminierung und der sozialen Resilienz von Menschen afrikanischer Herkunft in Berlin“. In: Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung (Hg.), Schriften der Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung, Berlin. In: Mitteilung – zur Kenntnisnahme – Drucksache 18/2330 Diskriminierung bekämpfen – „International Decade for People of African Descent (2015–2024)“ in Berlin umsetzen. Online unter: <https://www.parlament-berlin.de/ados/18/IIIPlen/vorgang/d18-2330.pdf>

Auma, Maureen Maisha; Kinder, Katja; Piesche, Peggy (2019a): Diversitätsorientierte institutionelle Restrukturierungen – Differenz, Dominanz und Diversität in der Organisationsweiterentwicklung. Impulse zu Vielfalt 2019/3. Hg. v. DeutschPlus e. V. – Initiative für eine plurale Republik. Online: <https://www.deutsch-plus.de/wp-content/uploads/2019/12/ifv-1903-auma-kinder-piesche.pdf>

Auma, Maureen Maisha (2018): Rassismus: Eine Definition für die Alltagspraxis. In: Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) e. V. (Hg.), Selbstverlag, Berlin. Online: <https://raa-berlin.de/wp-content/uploads/2019/01/RAA-BERLIN-DO-RASSISMUS-EINE-DEFINITION-F%C3%9CR-DIE-ALLTAGSPRAXIS.pdf>.

Awale, Anab; Fuchs, Merel und Oworu, Adel (2020): Ausschreibungstext: Ausschreibung für eine Evaluation des Berliner Bildungsprogramms. Team von Decolonize Berlin, Koordinierungsstelle (internes Arbeitspapier).

Baker, Michael (2012): Decolonial Education: Meanings, Contexts, and Possibilities. In: Interpreting, Researching, & Transforming Colonial/Imperial Legacies in Education. American Educational Studies Association, Annual Conference Seattle, Washington October 31 – November 4, 2012 (Arbeitspapier). Online: https://www.academia.edu/3266939/Decolonial_Education_Meanings_Contexts_and_Possibilities.

Barskanmaz, Cengiz (2020): CRT, Critical Race Theory in Deutschland, Verfblog, 2020/7/24. Online: <https://verfassungsblog.de/critical-race-theory-in-deutschland/>.

Beirat zur Dekolonisierung Hamburgs (2021): Eckpunktepapier für ein gesamtstädtisches dekolonisierendes Erinnerungskonzept, Kurzfassung (Stand 22.02.2021). Online: <https://www.hamburg.de/contentblob/14929000/dfa4164c2e99e177217f65df7cb85a4a/data/21-eckpunkte-dekolonisierung.pdf>.

BeKi Website: <https://www.beki-qualitaet.de/index.php/wir-ueber-uns.html> [abgerufen am 21.09.2021].

BeKi (2008): Materialien zur Unterstützung von Multiplikator/innen bei der Begleitung interner Evaluationen zum Berliner Bildungsprogramm (BBP). Modul 1: Einführung in die Grundlagen des Berliner Bildungsprogramms. Unveröffentlichtes Kursmaterial des Berliner Kita-Instituts für Qualitätsentwicklung. Online: https://prokindertagespflege.fruhe-chancen.de/fileadmin/PDF/ProKindertagespflege/2019-05-06_Materialien-IE_KTP_Sen-BeKi.pdf.

Bishop, Rudine Sims (1990): Mirrors, Windows and Sliding Doors. In: Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom, 6(3). Online: <https://www.scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf>.

Boger, Mai-Ahn (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. Zeitschrift für Inklusion. Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317> 10.5.2020.

Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Bordo Benavides, Olenka (2020): Dekoloniales Verstehen. In: Apraku, Josephine; Müller, Rita; Nixon, Christopher (Hg.): grenzenlos, Bookazine zur Ausstellung „Grenzenlos. Kolonialismus, Industrie und Widerstand“, Museum der Arbeit Hamburg, SHMH, S. 33–42

Bordo Benavides, Olenka (2020a): Empowerment in der pädagogischen Praxis. In: KiTa aktuell, Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung, Heft 2.2020, Köln: Carl Link, S. 68–69

Bordo Benavides, Olenka (2019): Die Bevorzugung der Sprachen. Wir machen das Magazin, Sprache und Diskriminierung, Oktober 2019. Online: <https://magazin.wirmachendas.jetzt/community/die-bevorzugung-der-sprachen/>.

Bordo Benavides, Olenka (2018): Empowerment von Kindern und Reflexionen für die pädagogische Arbeit. In: Institut für den Situationsansatz, Fachstelle Kinderwelten (Hg.): Inklusion in der Kitapraxis 6 – Inklusion in der Fortbildungspraxis: Lernprozesse zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten. Ein Methoden-handbuch. Berlin: WAmiKi, S. 44.

Bordo Benavides, Olenka (2018a): Bilder machen Bilder – Kinderbücher kritisch reflektieren, S. 74–79.

Bostanci, Seyran (2013): Arbeitspapier: Kommentar zum Kulturbegriff im BBP, Berlin 2013-12-11 (intern).

Broden, Anne und Mecheril, Paul (Hg.) (2010): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript.

Came, Heather Anne (2012): Institutional Racism and the Dynamics of Privilege in Public Health. A Thesis submitted in fulfilment of the requirement for the degree of Doctor of Philosophy in Management at The University of Waikato, New Zealand. Online: <http://www.communityresearch.org.nz/wp-content/uploads/formidable/community-research-version.pdf>.

Camino Berlin. Online: <https://www.camino-berlin.de/fuer-eltern/berliner-bildungsprogramm/>

Chan, Angel (2011): Critical multiculturalism: Supporting early childhood teachers to work with diverse immigrant families. In: International Research in Early Childhood Education Vol. 2, No. 1, 2011, S. 63–75. Online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151191.pdf>.

Clayton, Julie (2011): Fix the System, Not the Women. In: SCIENCE Mag, 21/2011. Online: <https://www.sciencemag.org/features/2011/01/fix-system-not-women>.

Decolonize Berlin (2020): Gesamtstädtisches Aufarbeitungskonzept der kolonialen Vergangenheit Berlins: Zwischenbericht 2020. Online: https://decolonize-berlin.de/wp-content/uploads/2021/04/DB_Zwischenbericht-2020.pdf.

El-Tayeb, Fatima (2016): Undeutsch. Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft, Bielefeld: Transcript.

Hall, Stuart (1992): The West and the Rest. Discourse and Power. In: Hall, Stuart; Gieben, Bram (Hg.): Formations of Modernity, London: Polity Press, S. 185–227.

Hiller, Milena; Preissing, Christa; Sturm, Björn (2016): Interne Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm in den Berliner Kindertagesstätten, Berlin: BeKi (Das Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung (BeKi) ist ein Institut der Internationalen Akademie Berlin (INA gGmbH).

Jahreiß, Samuel (2015): Rezension vom 02.09.2015 zu: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hg.): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Verlag das netz GmbH (Kiliansroda) 2014. Online: <https://www.socialnet.de/rezensionen/17947.php>, Datum des Zugriffs 11.03.2021.

Jäger, Siegfried (1999): Einen Königsweg gibt es nicht. Bemerkungen zur Durchführung von Diskursanalysen. In: Bublitz, Hannelore; Bührmann, Andrea D.; Hanke, Christine & Andrea Seier (Hg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt am Main: campus, S. 136–147.

Kalpaka, Annita (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit „Kultur“ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 387–403.

Kanter, Heike (in Vorbereitung): „Imaginierte Welten?“ Zur empirischen Rekonstruktion von Weltauslegungen in Schulbüchern am Beispiel von Fotos zum Thema Migration mit Ideen für eine bildkritische Didaktik. In: Auma, Maureen Maisha (Hg.): Diversität und Diskriminierungskritik in der Schulbuchsozialisation.

MacDonald, Liana (2018): Silencing and Institutional Racism in Settler-Colonial Education. A Thesis submitted to the Victoria University of Wellington, New Zealand in fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. Online: https://researcharchive.vuw.ac.nz/xmlui/bitstream/handle/10063/8095/thesis_access.pdf?sequence=1.

McIntosh, Peggy (1988): White Privilege and Male Privilege: A Personal Account of Coming To See Correspondences through Work in Women's Studies. Wellesley College Center for Research on Women. 1988. Work-ing paper 189. Online: <https://nationalseedproject.org/Key-SEED-Texts/white-privilege-unpacking-the-invisible-knapsack>.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. Aufl.). Weinheim: Beltz-UTB.

Mermania, Susanne (2014): Bildung vor der Schule: Stille Revolution im Kindergarten. Vor zehn Jahren startete das Berliner Bildungsprogramm für Kitas mit dem Versprechen von mehr Chancengleichheit. Daraus wurde nichts. Online: <https://taz.de/Bildung-vor-der-Schule/!5037805/>.

New Zealand Ministry of Education (2017): New Zealand's early childhood curriculum, Te Whāriki. Online: <https://tewhariki.tki.org.nz/en/early-childhood-curriculum/story-of-te-whariki/>.

Nickel, Stefan und Trojan, Alf (2020): Capacity Building/Kapazitätsentwicklung. In: Leitbegriffe, BZgA, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Online: <https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/capacity-building-kapazitaetsentwicklung/>.

Oliver, Rachel A. (2020): Let's Fix the System, Not the Scientists. In: Nature Review Materials 5, 83–84 (2020). Online: <https://www.nature.com/articles/s41578-020-0177-1>

Pacini-Ketchabaw, Veronica und Taylor, Affrica (2015): Introduction Unsettling the Colonial Places and Spaces of Early Childhood Education in Settler Colonial Societies. Education Publications, 20. Online: <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1029&context=e-dupub>.

Pound, Linda (2017): Early Years Pioneers – Margaret Carr: The Woman Behind New Zealand's Early Years Curriculum is Still Going Strong. In: Nursery World, Monday, February 6, 2017. Online: <https://www.nurseryworld.co.uk/features/article/early-years-pioneers-margaret-carr>.

Reygan, Finn und Steyn, Melissa (2017): Diversity in Basic Education in South Africa: Intersectionality and Critical Diversity Literacy, Africa Education Review, 14:2, S. 68–81, DOI: 10.1080/18146627.2017.1280374.

Schiebinger, Londa und Schraudner, Martina (2011): Interdisciplinary Approaches to Achieving Gendered Innovations in Science, Medicine, and Engineering. In: Interdisciplinary Science Reviews, Vol. 36 No. 2, June, 2011, S. 154–67. Online: https://genderedinnovations.stanford.edu/ISR_07_Schiebinger.pdf.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hg.) (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Verlag das netz GmbH (Kiliansroda) 2014. 180 Seiten. Neuauflage 2014, Verlag das Netz, Weimar. Berlin, 2014.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hg.) (2014): Begleitheft „Elterninformation zum Berliner Bildungsprogramm“. Kiliansroda/Weimar: Verlag das netz GmbH.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2007a): Materialien für die interne Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm. Online: <http://www.ina.fu-berlin.de/downloads/materialien.pdf>.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: „Qualität in der Kindertagesbetreuung“. Online: <https://www.berlin.de/sen/jugend/familie-und-kinder/kindertagesbetreuung/qualitaet/>.

Skerrett Mere (2019): Colonialism, Māori Early Childhood, Language, and the Curriculum. In: McKinley, Elizabeth; Smith, Linda Tuhiwai (Hg.): Handbook of Indigenous Education, S. 483–504. Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3899-0_17.

Statistisches Bundesamt (2018): Mikrozensus – Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Zahlen von 2017. Online: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publicationen/_publikationen-innen-migrationshintergrund.html.

Tasan-Kok, Tuna; Van Kempen, Ronald; Raco, Mike & Bolt, Gideon (2014): Towards hyper-diversified European cities: A Critical Literature Review. Utrecht: Utrecht University: Faculty of Geosciences.

Tesar, Marek (2015): Te Whāriki in Aotearoa New Zealand: Witnessing and resisting neo-liberal and neo-colonial discourses in early childhood education. In V. Pacini-Ketchabaw, A. Taylor (Hg.): Unsettling the Colonial Places and Spaces of Early Childhood Education, S. 98–113. Routledge. Online: https://www.researchgate.net/publication/283229216_Te_Whariki_in_Aotearoa_New_Zealand_Witnessing_and_resisting_neo-liberal_and_neo-colonial_discourses_in_early_childhood_education.

Textor, Martin R. (2008): Erziehungs- und Bildungspläne. Online: <https://www.kindergarten-paedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/1951>.

Textor, Martin R. (2019): Bildungspläne für Kitas. In: Dossier Bildung, Bundeszentrale für politische Bildung. Online: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/292283/bildungsplaene>.

Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications, *Ethnic and Racial Studies*, 30:6, S. 1024–1054, Taylor & Francis. DOI: 10.1080/01419870701599465.

Waldschmidt, Anne (2005): Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: bidok. Online: <http://bidok.uibk.ac.at/library/waldschmidt-modell.html>.

Yildiz, Yasemin (1999): Keine Adresse in Deutschland? Adressierung als politische Strategie. In: Gelbin, Cathy; Konuk, Kader; Piesche, Peggy (Hg.): AufBrüche: Migrantinnen, Schwarze und jüdische Frauen im deutschsprachigen kulturellen Diskurs. Königstein: Ulrike Helmer, S. 224–36.

Yosso, Tara J. (2005): Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth, *Race Ethnicity and Education*, 8:1, S. 69–91. Taylor & Francis. Online: DOI: 10.1080/1361332052000341006.

Zg-Blog: Berliner Bildungsprogramm: eine Kritik. Online: <http://www.zeitgeistlos.de/zgblog/2017/berliner-bildungsprogramm-eine-kritik/>.

Maisha M. Auma, Berlin 31.05.2021

**Gutachten in Form einer Machbarkeitsstudie
zu verpflichtenden rassismuskritischen Modulen
in der universitären Lehrkräfteausbildung an
Berliner Hochschulen**

Kamady Fofana und Nadine Golly
Gutachten im Auftrag von Decolonize Berlin e. V.
Februar 2022

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung	49
1.1	Einleitung (Kamady Fofana)	49
1.2	Zielsetzung und Fragestellung (Nadine Golly)	50
1.3	Die Struktur der Lehrkräfteausbildung in Berlin (Nadine Golly)	52
2	Die Relevanz einer verpflichtenden rassismuskritischen Professionalisierung in der Lehrkräfteausbildung (Kamady Fofana)	53
2.1	Rassismuskritische Professionalisierung zum Schutz der betroffenen Schüler*innen	53
2.2	Rassismuskritische Professionalisierung zum Abbau von Diskriminierungen, die von Lehrkräften ausgeht Anthropologie	54
2.3	Rassismuskritische Professionskompetenz als Gelingensbedingung für schulische Anti-Rassismusmaßnahmen	56
3	Dokumentenanalyse: Der aktuelle Stand der Verankerung rassismuskritischer Inhalte in den rechtlichen Grundlage der Lehrkräfteausbildung Berlins (Kamady Fofana)	58
3.1	Die Bildungsstandards für die Lehrkräfteausbildung	58
3.2	Das Berliner Lehrkräftebildungsgesetz	59
3.3	Die Studien- und Prüfungsordnung für die Studienanteile Bildungswissenschaften und Sprachbildung im Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption bzw. Lehramtsbezug der Humboldt-Universität zu Berlin	59
3.4	Studien- und Prüfungsordnung für die Studienanteile Bildungswissenschaften und Sprachbildung im lehramtsbezogenen Masterstudiengang (für das Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien) der Humboldt-Universität zu Berlin	60
3.5	Zwischenfazit zur aktuellen Verankerung von Rassismuskritik in den rechtlichen Grundlagen der Lehramtsstudiengänge Berlins	61
3.6	Exkurs: Begriffserklärung und Vergleich der Termini „Interkulturelle Kompetenz“, „Umgang mit Vielfalt/Diversität“ und „Rassismuskritik“	62

4	Skizzierung einer Zielvorstellung – Gelingensbedingungen, Inhalte und Eckpunkte für die Implementierung von rassismuskritischen Modulen in Berlins Lehrkräfteausbildung (Kamady Fofana)	63
4.1	Argumente für eine verpflichtende Implementierung von Rassismuskritik in das Lehramtsstudium	63
4.2	Argumente für eine Verortung rassismuskritischer Seminare in das bildungswissenschaftliche Begleitstudium	64
4.3	Widerstände und mögliche Einwände gegen die Implementierung rassismuskritischer Module in die Lehrkräfteausbildung	65
4.4	Chancen, die sich aus der Implementierung von verpflichtenden rassismuskritischen Modulen in der Lehrkräfteausbildung ergeben	66
4.5	Mögliche Inhalte von rassismuskritischen Seminaren	68
4.6	Grundhaltungen als Gelingensbedingungen für die Implementierung von rassismuskritischen Inhalten in der Lehrkräfteausbildung	68
4.7	Weitere Maßnahmen zur rassismuskritischen Professionalisierung der Lehrkräfte	69
5	Fazit (Kamady Fofana)	70
	Literaturverzeichnis	73

1 Einführung

1.1 Einleitung

Verschiedene, in den letzten Jahren veröffentlichte Studien kommen zu dem Ergebnis, dass rassistische Diskriminierungen in der Schule keine Seltenheit sind. Im 2012 veröffentlichten Integrationsbarometer gaben 23,7% der Menschen mit Migrationshintergrund an, in der Schule diskriminiert zu werden bzw. worden zu sein? (SVR, 2012). Im 2021 veröffentlichten *Afrozensus*, einer quantitativen und qualitativen Befragung von afrikanischen und afrodiaporischen, in Deutschland lebenden Menschen zu ihrer Lebensrealität und Rassismuserfahrungen, gaben bei einer Stichprobe von etwa 1800 befragten Personen 54% an, schon einmal von Lehrpersonal rassistisch beleidigt worden zu sein. 66,6% gaben an, bereits durch ihre Mitschüler*innen oder Komiliton*innen rassistischer Diskriminierung ausgesetzt gewesen zu sein und 67,6% gaben bei einer Stichprobe von 1573 Personen an, aufgrund von rassistischen Zuschreibungen bei gleicher Leistung schlechter bewertet zu werden als nicht-Schwarze Mitschüler*innen und Komiliton*innen.

Diese Ergebnisse decken sich teilweise mit wissenschaftlichen Untersuchungen, die eine Benachteiligung von migrantisierten¹ Menschen im deutschen Bildungssystem bestätigen konnten. Jennessen et. al. (2013) fanden beispielsweise heraus, dass migrantisierte Kinder trotz gleicher Leistung wie nicht-migrantisch gelesene² Kinder deutlich seltener eine Gymnasialempfehlung bekommen. In einer 2018 veröffentlichten Studie wurde untersucht, inwiefern ein türkischer Schüler*innennamenname die Benotung eines Diktates im Vergleich zu einem deutschen Schüler*innennamenname beeinflusst (Bonefeld & Dickhäuser 2018). Die Versuchsgruppe von 203 Lehramtsstudierenden bewertete das Diktat des vermeintlich türkischen Schülers „Murat“ im Durchschnitt signifikant schlechter als das identische Diktat des deutsch gelesenen „Max“. Bonefeld et. al. (2017) konnten ebenfalls nachweisen, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund im vermeintlich objektiv bewertbaren Fach Mathematik benachteiligt werden. Dazu untersuchten sie die Daten von 1487 Gymnasiast*innen und deren 56 Lehrkräften zu fünf Messzeitpunkten. Die migrantisch gelesenen Schüler*innen bekamen unter Kontrolle von Leistungen in standardisierten Tests signifikant schlechtere Zeugnis- und Klassenarbeitsnoten (vgl. Bonefeld et. al. 2017).

Führt man sich die Resultate der zweijährig durchgeführten Leipziger Autoritarismus-Studie vor Augen, können die oben dargestellten Studienergebnisse kaum verwundern. In der 2020 veröffentlichten Studie stimmten bei einer repräsentativen Stichprobe von 2503 Personen 21,4% der Befragten der Aussage „Eigentlich sind die Deutschen von Natur aus anderen Völkern überlegen“ latent zu und 11% äußerten eine manifeste Zustimmung. Der Aussage „Die Bundesrepublik ist durch die vielen Ausländer in einem gefährlichen Maß überfremdet“ stimmten 27,2% der Befragten latent und 25,6% manifest zu. Da die Institution Schule kein von der Gesellschaft losgelöster Kosmos ist, finden sich solche Einstellungen auch bei den Schule prägenden Akteur*innen wieder. Da man davon ausgehen muss, dass diese Ressentiments den Umgang des Lehrpersonals mit migrantisch gelesenen Schüler*innen beeinflussen oder zu rassistischer Diskriminierung innerhalb der Schülerschaft führen, werden wesentliche Grundsätze von Chancengleichheit und dem gesetzlich verankerten Recht auf Diskriminierungsfreiheit verletzt.

¹ als Migrant*in und somit nicht-deutsch wahrgenommen aufgrund von phänotypischen Merkmalen wie Haar- bzw. Hautfarbe oder dem Namen. Diese Wahrnehmung hat häufig nichts mit der Realität zu tun und sagt nichts darüber aus, ob eine Person, oder ihre Eltern, tatsächlich eingewandert ist oder nicht. Migrantisiert wird anstelle des in Bildungskontexten und gesamtgesellschaftlich immer noch sehr geläufigen Begriffes „Migrationshintergrund“ verwendet, da dieser als unbrauchbar und irreführend erachtet wird. Viele Menschen in Deutschland verfügen über keinen Migrationshintergrund, da weder sie noch ein Elternteil eingewandert sind, werden aber trotzdem aufgrund ihres Äußeren oder ihres Namens Opfer von rassistischer Diskriminierung. Demgegenüber gibt es zahlreiche Menschen, die über einen Migrationshintergrund verfügen, weil ein Elternteil beispielsweise aus Skandinavien stammt, die jedoch nicht als migrantisch gelesen werden und deshalb keinen Rassismus erleben.

² siehe „migrantisiert“

An dieser Stelle ist der Staat gefragt, Mechanismen im Bildungssystem zu implementieren, die alle an Schule beteiligten Akteur*innen, allen voran die in der Hierarchie ganz unten stehenden Schüler*innen, vor rassistischer Diskriminierung schützen. Dazu gehören neben der Einrichtung von unabhängigen Beschwerdestellen – wie bereits seit Jahren gefordert (vgl. BeNeDiSK 2016) – vor allem auch die Verankerung rassismuskritischer Inhalte in der Lehrkräfteausbildung. Bereits in dem von der KMK 1996 veröffentlichten Beschluss „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 1996) lassen sich die folgenden Forderungen finden:

- „Damit diese [Schüler*innen] gleichermaßen ihre Potenziale entfalten und interkulturelle Kompetenzen sowie Grundlagen für ein erfolgreiches Berufsleben und für lebenslanges Lernen erwerben, bedarf es einer Schule der Vielfalt, die frei ist von offener und versteckter Diskriminierung und sich bewusst auf die soziale, kulturelle und sprachliche Heterogenität der Schülerschaft ausrichtet.“
- „Sie [die Schule] tritt aktiv der Diskriminierung einzelner Personen oder Personengruppen entgegen. Sie prüft, inwieweit Strukturen, Routinen, Regeln und Verfahrensweisen auch unbeabsichtigt benachteiligend und ausgrenzend wirken, und entwickelt Handlungsansätze zu deren Überwindung.“
- „Die Erzieher- und Lehreraus- und -weiterbildung bedarfsgerecht weiterzuentwickeln und die interkulturellen Kompetenzen des pädagogischen Personals zu stärken.“ (vgl. KMK 1996)

Dies bedeutet, dass bereits vor über 25 Jahren das höchste bildungspolitische Entscheidungsorgan der Bundesrepublik Deutschland einen Kampf der Schulen gegen Diskriminierung eingefordert hat. Auch in der 2019 von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes veröffentlichten Broschüre „Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden“ sind zahlreiche Forderungen enthalten, wie Rassismus und andere Diskriminierungsformen an Schulen begegnet werden sollte (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019).

Trotz dieser Forderungen sind rassismuskritische Inhalte bislang nicht in den von der KMK formulierten Standards für die Lehrer*innenbildung enthalten und werden in keinem Bundesland konkret von der Bildungspolitik in der Lehrkräfteausbildung an den Universitäten und pädagogischen Hochschulen eingefordert. Da eine fehlende rassismuskritische Professionskompetenz nicht nur die Chancengleichheit für die benachteiligten Schüler*innen untergräbt, sondern auch weitere negative gesamtgesellschaftliche Auswirkungen hat, muss dieser Missstand dringend behoben werden und Rassismuskritik als essenzieller Teil der Lehrkräfteausbildung und von Schule anerkannt werden. Das vorliegende Gutachten geht deshalb der Frage nach, welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, um verpflichtende rassismuskritische Module in den universitären Teil der Lehrkräfteausbildung zu implementieren und wie solch eine Verankerung aussehen könnte.

1.2 Zielsetzung und Fragestellung

Rassismuskritik geht davon aus, dass Rassismus ein Strukturierungsmerkmal unserer Gesellschaft ist, sodass sich kein Individuum und keine Institution als rassismusfrei bezeichnen kann. Es existieren keine rassismusfreien Räume, denn jede Person in der BRD, ungeachtet ihrer sozialen Herkunft, ihrer Intelligenz und ihrer Intention, nicht rassistisch sein zu wollen, besitzt und (re-)produziert rassismusrelevantes Wissen (vgl. Scherschel 2006, Melter 2006). Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Handlungsaufforderung für alle Menschen, die rassismuskritisch agieren möchten, sich lebenslang mit der eigenen rassismusrelevanten Sozialisation und den rassistischen Wissensbeständen, die in unserer Gesellschaft virulent sind, auseinan-

derzusetzen, um einen Dekonstruktionsprozess in Gang zu setzen. Rassismuskritische Bildung in der Schule möchte erreichen, dass Lehrkräfte Rassismen und Stereotypisierungen in Schulbüchern erkennen und dieses Wissen an Schüler*innen vermitteln. Sie sollen in der Lage sein, rassistische Äußerungen und Verhaltensweisen zu entschlüsseln und sicher sowie zielgerichtet intervenieren zu können. Außerdem sollen Lehrkräfte für ihre eigenen, aus Erziehung und Sozialisation erwachsenen rassistischen Denkmuster sensibilisiert werden und erkennen, wie diese sie beim Umgang und der Benotung von migrantisierten Schüler*innen beeinflussen.

Aus diesen Zielsetzungen rassismuskritischer Bildung resultieren komplexe Anforderungen an Lehrer*innen, denn sie müssen Rassismuskritik als „ganz normale“ Professionskompetenz betrachten und sich bereits im Studium mit Rassismus auseinandersetzen (vgl. Fereidooni 2019, Emiroglu et. al. 2019).

Angehende und fertig ausgebildete Lehrer*innen müssen ihre eigenen Wissensbestände rassismuskritisch überprüfen, damit sie in der Lage sind, ihren Schüler*innen ein solches Wissen über rassismusrelevante Strukturen zu vermitteln und diese dazu zu befähigen, sich gegen Rassismus einzusetzen (Fereidooni & Massumi 2017; Simon & Fereidooni 2018).

Die Lehrkräfteausbildung muss Anlässe zur rassismuskritischen Reflexion bieten, damit die Hierarchisierung rassismusrelevanter und kulturalisierender Markierungen bewusst gemacht und dekonstruiert werden kann. Die Sensibilisierung für die eigene rassismusrelevante Sozialisation kann als Stein des Anstoßes für die rassismuskritische Veränderung der eigenen Denk- und Verhaltensmuster betrachtet werden. Lehrkräfte sollten sich die folgende Frage stellen: Was hat Rassismus mit meinem eigenen Leben zu tun?

Erst mit dieser sensiblen Reflexion der eigenen Lebensumstände und Alltagsrealitäten kann die Basis geschaffen werden, sich selbst, Kolleg*innen, Vorgesetzten, Schüler*innen und Eltern gegenüber eine anerkennende sowie rassismusbewusste Haltung zum Ausdruck zu bringen. Zu dieser Erweiterung der rassismuskritischen Handlungskompetenz gehört, Rassismuserfahrungen von Schüler*innen, Eltern sowie Kolleg*innen und Vorgesetzten of Color ernst zu nehmen und diesen Schüler*innen Möglichkeitsräume zu schaffen, damit sie eine Sprache und Strategien finden, um Rassismus zu benennen und dagegen vorzugehen (vgl. Scharathow 2014 und 2017).

Die Ursachen für einen bagatellisierenden und nicht wertschätzenden Umgang mit rassismusrelevanten Sachverhalten in der Schule liegen u. a. daran, dass es in der bundesdeutschen Gesellschaft nach wie vor schwierig ist, „Handlungen [und] Sinnbezüge, die (...) rassismusrelevant sein können“ (Weiß, 2013, S. 81), zu beschreiben, diese zu diskutieren und als solche zu benennen.

Zielsetzung des Gutachtens ist die Machbarkeit zu überprüfen, wie Rassismuskritik als Konzept in Form von institutionalisierten Modulen in die Lehrkräfteausbildung an Berliner Hochschulen implementiert werden kann. Dies ist insofern von Bedeutung, da damit diese Inhalte unabhängig von Personen und ihren Forschungsschwerpunkten und Interessen obligatorisch in der Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften vorkommen und dadurch erreicht wird, dass neue Kolleg*innen mit rassismuskritischen Handlungskompetenzen an Berliner Schulen eingestellt werden. Das wäre ein erster Schritt, um die Lücke zwischen der in der Wissenschaft und von der KMK immer wieder geforderten Professionskompetenz im Bereich Rassismuskritik und dem Fehlen in der Ausbildung von angehenden Lehrkräften zu schließen.

1.3 Die Struktur der Lehrkräfteausbildung in Berlin

Die Ausbildung der Lehrkräfte umfasst in Berlin ein fünfjähriges Studium (1. Phase) und einen daran anschließenden 18-monatigen Vorbereitungsdienst (2. Phase). Das Studium wird mit dem lehramtsbezogenen Master-Abschluss (Master of Education) beendet. Die Lehrkräfteausbildung im Land Berlin erfolgt durch aufeinander aufbauende Bachelor- und Masterstudiengänge, die modularisiert sind und eine Lehramtsoption oder einen Lehramtsbezug haben.

Die sechssemestrigen Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption sind die Voraussetzung für den Zugang zu einem der für alle Lehrämter viersemestrigen Masterstudiengänge mit Lehramtsbezug. Ein Bachelorabschluss bietet aber auch die Möglichkeit, einen anderen beruflichen Weg anzuschließen.

Insgesamt gibt es 108 Studiengänge im Lehramt an fünf Hochschulen bzw. Universitäten in Berlin. Vier davon sind staatlich, auf die sich dieses Gutachten bezieht, eine Hochschule ist kirchlich. Das Studium besteht aus fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen (pädagogischen, soziologischen, psychologischen) Anteilen. Um Lehrkraft zu werden, ist ein lehramtsbezogener Master-Abschluss in mindestens zwei Unterrichtsfächern notwendig. Die Entscheidung über die Fächerkombinationen und das später angestrebte Lehramt muss vor der Aufnahme des Studiums getroffen werden.

Die Berliner Lehrämter gemäß Lehrkräftebildungsgesetz vom 7. Februar 2014 sind:

- das Lehramt an Grundschulen für die Jahrgangsstufen 1-6,
- das Lehramt an Integrierten Sekundarschulen (ISS) und Gymnasien für die Jahrgangsstufen 7-13 sowie das Lehramt an beruflichen Schulen für alle Bildungsgänge der Sekundarstufe II an beruflichen Schulen und Oberstufenzentren.

Die Ausbildung erfolgt:

- für das Lehramt an Grundschulen in drei Fächern, darunter Deutsch und Mathematik.
- für das Lehramt an ISS und Gymnasien in zwei allgemeinbildenden Fächern.
- für das Lehramt an beruflichen Schulen in einer beruflichen Fachrichtung und einem allgemeinbildenden Fach oder einer zweiten beruflichen Fachrichtung.

Bei allen drei Lehrämtern können sich Studierende auch für Sonderpädagogik entscheiden, indem sie anstelle eines allgemeinbildenden Faches zwei sonderpädagogische Fachrichtungen wählen³.

Im Studium sind von den ersten Semestern an neben den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Anteilen Praxisphasen in Schulen enthalten. In den viersemestrigen Masterstudiengängen ist ein komplettes Praxissemester inkludiert. Ziel des Praxissemesters ist die Förderung von Kompetenzen bei der Planung, Durchführung und Reflektion von Unterricht, das Bekanntmachen mit außerunterrichtlichen Aufgaben von Lehrkräften sowie die Verbindung zur zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung, dem Vorbereitungsdienst.

Darüber hinaus wird im Rahmen von Lernforschungsprojekten die professionelle Entwicklung der Studierenden gefördert, indem sie Aspekte der Unterrichts- und/oder Schulqualität theorie- und datengestützt analysieren.

³ Studierende, die sich für eine sonderpädagogische Fachrichtung entscheiden, können an einer allgemeinbildenden Schule, einer inklusiven Schwerpunktschule oder an einer Schule mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt ausgebildet werden.

Im Praxissemester arbeiten vier Universitäten, 750 Schulen und zwei Senatsverwaltungsressorts zusammen, um den bis zu 2000 Studierenden bei mehr als 550 potenziellen Fächerkombinationen das Praxissemester zu ermöglichen. Die Studierenden sind während des Praxissemesters an mindestens drei Tagen in der Woche durchschnittlich zwölf Zeitstunden pro Woche an ihrer zugeteilten Schule.

Dieses Gutachten fokussiert sich auf die erste Phase mit Ausblicken auf die zweite Phase und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte, die sich bereits in der Praxis befinden. Dies soll während der folgenden Phasen und durch die folgenden Angebote geschehen:

- einjährige Berufseingangsphase,
- bestehende Fortbildungsangebote, die den Anspruch haben das pädagogische Personal der Schulen zu unterstützen, um sie schulnah für eine veränderte Berufspraxis fortzubilden und zu vernetzen,
- die verschiedenen berufsbegleitenden Weiterbildungen, die durch die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft eingerichtet und zum Teil in Kooperation mit Universitäten oder anderen Trägern durchgeführt werden,
- das Landesinstitut für Schule und Medien, das eine gemeinsame Einrichtung der Länder Berlin und Brandenburg und Ansprechpartner in Sachen Unterrichts-, Schul- und Personalentwicklung sowie für Medienbildung ist.

2 Die Relevanz einer verpflichtenden rassismuskritischen Professionalisierung in der Lehrkräfteausbildung

2.1 Rassismuskritische Professionalisierung zum Schutz der betroffenen Schüler*innen

Im Folgenden werden negative Auswirkungen von Rassismus auf die davon Betroffenen vorgestellt und dargelegt, warum eine rassismuskritische Professionalisierung zur Rassismusprävention und -intervention in der Schule unerlässlich ist.

Rassistische Diskriminierung spielt bei der Entstehung von psychischen Erkrankungen eine wesentliche Rolle (vgl. Beigang et. al. 2017; MCKenzie 2002). Dies kann dadurch erklärt werden, dass diskriminierte Personen häufig unter einem erhöhten Stressniveau leiden. Dies konnte bei von Rassismus betroffenen Personen nachgewiesen werden (vgl. MCKenzie 2002, Okazaki 2009). Depressionen, Einsamkeit und Symptome, die denen von Betroffenen von posttraumatischen Belastungsstörungen ähneln, können die Folge sein. Greifen Lehrkräfte nicht ein und schützen die diskriminierte Person nicht, zieht diese sich womöglich immer weiter zurück und verliert ihr Vertrauen in ihre Mitschüler*innen und die ihr schutzbefohlenen Lehrkräfte. Mangelnde schulische Motivation und Leistungsrückgang sind die Folge dessen.

Ward Schofield & Alexander (2013) konnten nachweisen, dass Diskriminierung durch Lehrkräfte sich ebenfalls häufig negativ auf die Leistungen der davon betroffenen Schüler*innen auswirkt. Geringere Leistungserwartungen seitens der Lehrkräfte führten auch zu geringeren Leistungen der Schüler*innen (vgl. ebd.). Gehören Schüler*innen einer diskriminierten Gruppe an, über die beispielsweise das Vorurteil herrscht, sie seien weniger intelligent oder in einem bestimmten Fach nicht zu guten Leistungen fähig, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sich dies negativ auf ihre tatsächlichen Leistungen auswirkt.

Dieses Phänomen wird *Stereotype Threat* genannt (vgl. ebd.). In einer Studie konnte nachgewiesen werden, dass Frauen, denen man vor einem Mathematiktest sagte, sie seien aufgrund ihrer Geschlechterzugehörigkeit nicht zu guten mathematischen Leistungen imstande, signifikant schlechter abschnitten als eine Kontrollgruppe, der man vor dem Test mitteilte, ihre Leistungen seien gänzlich von ihren eigenen Fähigkeiten abhängig (vgl. Cadinu et. al. 2005). Ähnliche Effekte von negativen Vorurteilen konnten auch bei afroamerikanischen Schüler*innen nachgewiesen werden, bei denen der *Stereotype Threat* zudem nachweislich die Gesundheit beeinträchtigte und zu erhöhten Blutdruckwerten führte (vgl. Blascovich 2001).

Wie alle Menschen spiegeln Lehrer*innen durch subtile Botschaften wie Blickkontakt, Lächeln und Sprachintonation ihre Sympathien für Schüler*innen. Gerade von Diskriminierung betroffene Personen achten sehr genau auf die Signale ihrer Mitmenschen, da sie zumeist bereits in der Vergangenheit bei der Interaktion mit ihnen verletzt wurden. Lehrkräfte sollten sich der subtilen Botschaften, die sie senden und der Empfindsamkeit ihrer Schüler*innen bewusst sein. Bereits scheinbare Kleinigkeiten, wie das falsche Aussprechen eines Namens, können als verletzend empfunden werden, da die betroffenen Personen häufig diese Erfahrung machen. Es wäre deshalb wichtig, Strategien, die beim Erkennen von eigenen Vorurteilen helfen, zu vermitteln. Ferner könnten Lehrkräfte die Schüler*innen bitten, sie zu korrigieren, falls sie ihre Namen falsch aussprechen und bereits vorab erklären, dass damit keine Geringschätzung verbunden ist. Solche einfachen Maßnahmen, die bereits im Studium vermittelt werden sollten, haben das Potenzial die Atmosphäre in Lerngruppen wertschätzender zu gestalten und nachhaltig positiv zu beeinflussen.

2.2 Rassismuskritische Professionalisierung zum Abbau von Diskriminierungen, die von Lehrkräften ausgeht

Zahlreiche Studien belegen, dass rassistische Diskriminierungen in der Schule stattfinden (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017, Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019, Kontzi 2016). Dies ist nicht verwunderlich, da die Institution Schule in gesamtgesellschaftliche Prozesse eingebunden ist und ungleiche Machtverhältnisse sowie daraus resultierende Diskriminierungshandlungen gesellschaftliche Realität sind, die sich deshalb auch in der Schule finden lassen.

Diskriminierungen finden in verschiedenen schulischen Kontexten statt und aufgrund unterschiedlicher Persönlichkeitsmerkmale der an Schule beteiligten Akteur*innen. So sind Diskriminierungen aufgrund von zugeschriebener Ethnie, Religion, Geschlecht, körperlicher wie geistiger Behinderung, sozialem Status und sexueller Orientierung besonders verbreitet.

Rassistische Diskriminierungen finden nicht nur innerhalb der Schülerschaft statt, sondern spielen auch eine Rolle bei der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019; Beigang et. al. 2017; Fiebig 2018, Kontzi 2016, Weber 2003). Sprietsma 2013 ebenso wie Lorenz et al. 2016 konnten beispielsweise nachweisen, dass migrantisierte Schüler*innen oftmals bei gleichen Leistungen schlechter als ihre deutsch gelesenen Klassenkamerad*innen bewertet werden und häufiger beim Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule einer niedrigeren Schulform zugewiesen werden bzw. eine Empfehlung für eine niedrigere Schulform erhalten (vgl. Jennessen et. al. 2013; Gomolla & Radtke 2009). Traditionelle Erklärungsansätze heben zumeist das geringere Förderpotential migrantischer Elternhäuser hervor und versuchen dadurch schwächere Schulleistungen zu rationalisieren (Gomolla & Radtke 2009).

Lorenz et al. (2016) und Sprietsma (2013) konnten jedoch belegen, dass bereits ein türkischer Vorname zu schlechteren Leistungsbewertungen führen kann. Dies soll nicht heißen, dass das familiäre Umfeld keinen Einfluss auf den schulischen Erfolg und keinen Anteil an geringen Schulleistungen hat. Selbstverständlich spielt die außerschulische Vorbereitung und Unterstützung der Schüler*innen in der Regel eine entscheidende Rolle bei schulischem Erfolg. Aktuelle Studienergebnisse zeigen jedoch deutlich, dass Erklärungsansätze, die schulischen Misserfolg lediglich mit individuellen Dispositionen wie Milieuzugehörigkeit, mangelnden Sprachkenntnissen und fehlender familiärer Unterstützung begründen, zu kurz greifen (vgl. Gomolla & Radtke 2009). Vielmehr sollte die Schule, ihre Strukturen und die in ihr handelnden Akteur*innen als Ganzes in den Blick genommen werden, um zu ergründen, warum manche Schüler*innen besonders mit Benachteiligungen zu kämpfen haben, die sich auch in der Leistungsfähigkeit niederschlägt (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019; Kontzi 2016; Ward Schofield & Alexander 2013).

Häufig sind zu Diskriminierung führende Einstellungen tief verwurzelt und den handelnden Lehrkräften nicht bewusst (vgl. Fiebig 2018, Janmohamed 2005). Sie sind Produkt von Sozialisation, Erziehung, medialer Narrative und führen so zu gesellschaftlich geteiltem Wissen über die als „anders“ Konstruierten. So können sie schwer entdeckt werden, da sie in die Routinen der am Schulsystem beteiligten Personen eingeschrieben sind. Sie äußern sich auf eine subtile Art und Weise, beispielsweise dadurch, dass Lehrkräfte geringere Leistungserwartungen an migrantisierte Schüler*innen haben, diesen weniger positive Aufmerksamkeit zukommen lassen, sie also beispielsweise seltener aufrufen oder schneller ermahnen (vgl. Irvine 1990; Ward Schofield & Alexander 2013). Auf die Auswirkungen dieser Handlungen werde ich im Folgenden noch ausführlicher eingehen. Ihnen gemein ist jedoch, dass sie dazu führen, dass sich von Diskriminierung betroffene Schüler*innen weniger zugehörig bzw. wertgeschätzt fühlen und die Ungleichbehandlung einen negativen Einfluss auf ihre schulische Leistung hat (vgl. Ward Schofield & Alexander 2013).

Viele Lehrkräfte fühlen sich außerdem überfordert, wenn sich Schüler*innen untereinander rassistisch beleidigen (vgl. Gomolla & Radtke 2009, Karabulut 2020). Häufig fehlt es in diesen Fällen an verbindlichen schulischen Absprachen, welche pädagogischen Maßnahmen bzw. Ordnungsmaßnahmen zu ergreifen sind. Auch hier kann eine verstärkte Akzentuierung und Implementierung von rassismuskritischen Inhalten in der Ausbildung von Lehrkräften zu einer Verbesserung der Situation im schulischen Alltag führen. Im besten Fall bringen sich Lehrkräfte, bei denen Rassismuskritik Teil der Ausbildung war, in die Schulentwicklung ein und helfen einen Maßnahmenkatalog bei Diskriminierungen innerhalb der Schülerschaft zu etablieren. Sie können Kolleg*innen, die nicht über das notwendige Expert*innenwissen verfügen, beratend zur Seite stehen und somit eine wichtige Multiplikator*innenrolle einnehmen. Dies kann zu einem professionelleren, routinierten schulischen Umgang mit Rassismus aber auch mit Diskriminierungsfällen im Allgemeinen führen, von dem die gesamte Schulkultur profitiert.

Auf bildungspolitischer Ebene scheint man bereits vor über 25 Jahren die Relevanz einer rassismuskritischen sowie diskriminierungskritischen Professionskompetenz erkannt zu haben und fordert diese von den Schulen ein. Zumindest entsteht dieser Eindruck, wenn man sich den KMK Beschluss vom 25.10.1996 anschaut. Hier heißt es: „Sie [die Schule] tritt aktiv der Diskriminierung einzelner Personen oder Personengruppen entgegen. Sie prüft, inwieweit Strukturen, Routinen, Regeln und Verfahrensweisen auch unbeabsichtigt benachteiligend und ausgrenzend wirken, und entwickelt Handlungsansätze zu deren Überwindung“ (KMK 2013: 3). Der Blick in das Berliner Schulgesetz macht ebenfalls deutlich, dass Diskriminierungen im schulischen Bereich verboten sind.

In § 2 Absatz 1 lässt sich die folgende Formulierung finden:

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf zukunftsfähige, diskriminierungsfreie schulische Bildung und Erziehung ungeachtet insbesondere einer möglichen Behinderung, der ethnischen Herkunft, einer rassistischen oder antisemitischen Zuschreibung, des Geschlechts, der Geschlechtsidentität, der sexuellen Orientierung, des Glaubens, der religiösen oder politischen Anschauungen, der Sprache, der Nationalität, der sozialen und familiären Herkunft seiner selbst und seiner Erziehungsberechtigten oder aus vergleichbaren Gründen.“ (SchulG 2021, § 2)

Handelt es sich doch beim Schulischen um einen Bereich, in dem junge Menschen einer besonderen staatlichen Fürsorge unterworfen sein sollten. Nicht zuletzt entspringt das Recht auf Diskriminierungsfreiheit dem dritten Artikel des Deutschen Grundgesetzes: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse [sic], seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (GG 2020 Art.3). Umso verwunderlicher ist es, dass die Lücke zwischen staatlicher Forderung auf höchster bildungspolitischer Instanz sowie dem gesetzlichen festgehaltenen Recht auf Diskriminierungsfreiheit und der verpflichtenden Professionalisierung der Lehrkräfteausbildung im Bereich der Rassismus- bzw. Diskriminierungskritik beständig seit vielen Jahrzehnten vorherrscht (vgl. Fereidooni 2021). Daran konnten auch Studien, die sich klar für eine professionelle rassismuskritische Qualifizierung des Lehrpersonals im Bereich der universitären Ausbildung einsetzen, nichts ändern (vgl. Gomolla & Groppe 2016). Einzelne, punktuelle, häufig freiwillig zu belegende Workshops/Seminare im Bereich der Rassismuskritik, die im Rahmen der ersten bzw. zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung bzw. in Form von Fort- oder Weiterbildungen angeboten werden, können diese Lücke keinesfalls schließen (vgl. Gomolla & Radtke 2009). Sie sind lediglich als erste Schritte und „Tropfen auf den heißen Stein“ anzusehen. Ersetzen können sie eine für alle angehenden Lehrkräfte verbindliche Professionalisierung im Bereich der Diskriminierungs- und insbesondere Rassismuskritik und des Vorurteilsbewusstseins sicherlich nicht.

2.3 Rassismuskritische Professionskompetenz als Gelingensbedingung für schulische Anti-Rassismusmaßnahmen

Am 16. Mai 1969 ratifizierte Deutschland das Internationale Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung (kurz: ICERD), welches am 15. Juni 1969 in Kraft trat. Das ICERD soll sicherstellen, dass Menschen sowohl im Alltag als auch rechtlich vor Rassismus geschützt werden. Dies soll beispielsweise durch die Veränderung von Gesetzen geschehen, die eine rassistische Wirkung haben und durch Aufklärungsarbeit, die zu einer Verhinderung von Rassismus beitragen soll (vgl. Institut für Menschenrechte). Alle aktuell 180 Staaten, die sich zur Einhaltung des Übereinkommens verpflichtet haben, müssen in einem vierjährigen Turnus ihre Bemühungen und Aktivitäten auf rechtlicher sowie administrativer Ebene zur Bekämpfung von Rassismus in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen in einem Bericht an die Vereinten Nationen offen legen. Im aktuellen Bericht Deutschlands (23.-26. Bericht) ist als Maßnahme im Bereich „Unterricht, Erziehung, Kunst, Kultur und Information“ genannt, dass in Deutschland weit mehr als 1000 Schulen dem Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ angehören (vgl. Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz: 52).

Beim Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ müssen sich 70% der Schülerschaft und der Lehrkräfte per Selbsterklärung in Form einer Unterschrift dazu verpflichten, gegen Rassismus einzutreten. Eine weitere Voraussetzung ist, dass eine prominente Person die Schirmherrschaft für die eintretende Schule übernimmt. Sind diese Voraussetzungen erfüllt, darf sich die Schule mit dem Titel „Schule ohne Rassismus“ schmücken.

Diese Vorgehensweise und Art des Auswahlverfahrens um „Schule ohne Rassismus“ zu werden, weist an mehreren Stellen Probleme auf. Durch die fehlende Verankerung diskriminierungskritischer Inhalte, und hier vor allem rassismuskritischer Inhalte in der Lehrkräfteausbildung, verfügen Lehrkräfte häufig nicht über professionelles Wissen darüber, wie sich Rassismus äußert (vgl. Gomolla & Groppe 2016; Karabulut 2020). In der Bundesrepublik Deutschland herrscht vielfach ein Verständnis von Rassismus als gesellschaftlichem Randphänomen, das in der extremen Rechten verortet ist und Intentionalität aufweisen muss (vgl. Messerschmidt 2010). Bei diesem Verständnis bleiben die subtilen Wirkmechanismen, die rassistische Narrative kennzeichnen und wesentliche gesamtgesellschaftliche sowie schulische Prozesse beeinflussen, verborgen. Ferner sind Lehrkräfte, die in diesem Bereich nicht professionell geschult wurden, auch nicht in der Lage, rassismusrelevantes Wissen im Unterricht an ihre Schüler*innen zu vermitteln. So bleibt vielfach ein naives Wissen über Rassismus, seine Ursprünge, Wirkformen und Auswirkungen auf Betroffene und die gesamte Gesellschaft als Entscheidungsgrundlage für die das Projekt unterzeichnenden Personen.

Ein weiteres Problem besteht darin, dass das Engagement für das Projekt „Schule ohne Rassismus“ häufig von Einzelpersonen abhängig ist und nicht in den schulischen Strukturen verankert wird. Wechseln Lehrkräfte, die das Projekt an einer Schule etabliert haben, ihren Dienstort oder gehen in Pension, kann es sein, dass die schulischen Aktivitäten in diesem Bereich ein Ende finden, obwohl die Schule weiterhin ihren Titel behält.

Ein damit eng verknüpft Problem sind die in vielen Bundesländern nicht vorhandenen Voraussetzungen zur Re-Zertifizierung. Vielfach existiert kein verbindlicher Maßnahmenkatalog, der erfüllt sein muss, damit eine Schule ihren Titel behalten darf. So kann es sein, dass aus den verschiedensten Gründen keine schulischen Projekte zur Rassismusbekämpfung mehr stattfinden, sich die Schule jedoch trotzdem weiterhin als rassismusfrei deklarieren darf.

Diesen Problemen könnte durch eine professionelle rassismuskritische Schulung der Lehrkräfte zumindest in Teilen entgegen gewirkt werden. Zweifellos gibt es Lehrkräfte und Schulen, die eine engagierte Arbeit im Rahmen dieses Projektes leisten. Dies soll gar nicht in Abrede gestellt werden. Vielmehr soll die fehlende strukturelle Verankerung von Qualitätsstandards, die sich von Bundesland zu Bundesland unterscheiden und erhebliche Diskrepanzen in der Projektausgestaltung zur Folge haben, in den Fokus gerückt werden. Im ungünstigsten Fall kaschiert die Teilhabe an diesem Projekt sogar eine tiefergehende und gründliche Auseinandersetzung mit rassismusbedingten Problemen, da sie eine Scheinlösung darstellt und zu einer falschen Selbstvergewisserung führen kann (vgl. Karabulut 2020).

Vermutlich würde eine rassismuskritische Professionalisierung von Lehrkräften auch zu der breiten Erkenntnis führen, dass bereits der Titel „Schule ohne Rassismus“ problematisch gewählt ist. Im dargelegten Verständnis von Rassismus als gesamtgesellschaftlicher Ordnungsgröße kann es nämlich keine von Rassismus freie Institution geben (vgl. Broden & Mecheril 2010). Eine solche Schule wäre lediglich als Utopie anzustreben. Die Umbenennung in den Titel „Schule gegen Rassismus“ wäre also beispielsweise ein möglicher Schritt, um die Dimension von Rassismus anzuerkennen und verfrühte Problemlösungen zu erschweren.

3 Dokumentenanalyse: Der aktuelle Stand der Verankerung rassismuskritischer Inhalte in den rechtlichen Grundlagen der Lehrkräfteausbildung Berlins

Um die Qualität der Lehrkräfteausbildung in Deutschland weiterzuentwickeln und zu sichern, veröffentlichte die KMK am 16.12.2004 einen Beschluss mit dem Titel „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“. Die Standards, zu deren Übernahme sich alle Bundesländer verpflichteten, sollten im deutschen Bildungsföderalismus eine einheitliche Zielklarheit und Überprüfung der Zielerreichung in der Lehrkräfteausbildung schaffen. Dies sollte durch die Benennung konkreter Kompetenzen geschehen, über die Lehrkräfte verfügen sollen, um ihren beruflichen Alltag erfolgreich zu bewältigen. Die Bildungsstandards im Bereich der Lehrkräfteausbildung bilden also ein verbindliches Gerüst für die einzelnen Bundesländer, die diese Standards in ihrer Landesgesetzgebung zur Lehrkräfteausbildung berücksichtigen müssen. In Berlin ist diese Landesgesetzgebung im Lehrkräftebildungsgesetz verankert. Das Lehrkräftebildungsgesetz bildet wiederum die Grundlage für die Studien- und Prüfungsordnungen der Universitäten, die die Studieninhalte konkreter ausweisen. In den folgenden Abschnitten sollen die Bildungsstandards für die Lehrkräfteausbildung und das Berliner Lehrkräftebildungsgesetz näher auf ihre Verankerung hinsichtlich rassismuskritischer Bezüge analysiert werden. Ebenso werden die Studienordnung der Bildungswissenschaften in lehramtsbezogenen Studiengängen an der Humboldt Universität zu Berlin stellvertretend für alle lehramtsbezogenen Studiengänge an sämtlichen Berliner Hochschulen auf rassismuskritische Inhalte hin analysiert

3.1 Die Bildungsstandards für die Lehrkräfteausbildung

In der aktuell gültigen Fassung der Standards für die Lehrer*innenbildung vom 16.05.2019 sind weder rassismuskritische noch diskriminierungskritische Kompetenzerwartungen an die Lehrkräfte benannt (KMK 2019). Wohl aber werden Anforderungen an den Umgang mit kultureller Vielfalt und Diversität gestellt, die im Folgenden genauer erläutert werden. Im Kompetenzbereich „Erziehen“ ist eine Kompetenz, über die die Lehrkräfte verfügen sollen folgendermaßen formuliert: „Lehrkräfte kennen die sozialen, kulturellen und technologischen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler(n) und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung“ (ebd.: 9). Als Standard für diesen Kompetenzbereich ist im Rahmen der theoretischen Ausbildung gefordert, dass die Absolvent*innen „interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen [kennen]“ (ebd.). Eine weitere Kompetenz lautet: „Lehrkräfte vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes und reflektiertes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern“ (ebd.: 10). Innerhalb dieser Kompetenz ist unter anderem folgender Standard formuliert: „Die Absolventinnen und Absolventen wissen, wie wesentlich Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lern- und Identitätsbildungsprozessen ist“ (ebd.). Die siebte Kompetenz, die unter den Kompetenzbereich „Beurteilen“ gefasst ist, wird folgendermaßen formuliert: „Lehrkräfte diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern“ (ebd.: 11). Hier lässt sich der folgende Standard finden: „Die Absolventinnen und Absolventen kennen Begriff und Merkmale von Heterogenität bzw. Diversität.“ (ebd.: 11).

3.2 Das Berliner Lehrkräftebildungsgesetz

In der aktuell gültigen Fassung des Berliner Lehrkräftebildungsgesetzes vom 7. Februar 2014, dessen Grundlage die oben genauer erörterten Standards für die Lehrkräfteausbildung der KMK sind, lassen sich ebenfalls keine näheren Erläuterungen zu einer anzustrebenden Professionskompetenz bei Lehrkräften im Bereich der Rassismuskritik oder Diskriminierungskritik finden. Im dritten Absatz von Paragraph 1 „Ziele und Inhalte der Lehrkräftebildung“ findet sich jedoch die Formulierung: „Die Ausbildung der Lehrkräfte vermittelt auch Qualifikationen in den Kompetenzbereichen Gender, gesellschaftliche Vielfalt und interkulturelle Bildungsarbeit“ (LBiG 2014: 4). In Paragraph 5 „Lehramtsbezogenes Studium“ ist im fünften Absatz formuliert: „Die für das Schulwesen zuständige Senatsverwaltung wird ermächtigt, im Einvernehmen mit der für Hochschulen zuständigen Senatsverwaltung das Nähere in einer Rechtsverordnung zu regeln, insbesondere den Studienumfang der Fachwissenschaften und ihrer Didaktiken sowie der Bildungswissenschaften unter Einbeziehung von Genderaspekten, Aspekten der gesellschaftlichen Vielfalt und interkulturellen Aspekten.“ (ebd: 6f.).

3.3 Die Studien- und Prüfungsordnung für die Studienanteile Bildungswissenschaften und Sprachbildung im Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption bzw. Lehramtsbezug der Humboldt-Universität zu Berlin

Die am 01. Oktober 2015 in Kraft getretene Studienordnung regelt neben dem Aufbau des für alle Lehramtsstudierenden verpflichtenden bildungswissenschaftlichen Studiums, in dem grundlegende erzieherische, soziologische und psychologische bildungs- und lerntheoretische Konzepte vermittelt werden sollen, auch den Bereich der Sprachbildung, in dem die Studierenden grundlegende linguistische und fachdidaktische Kenntnisse erwerben sollen. Im Folgenden wird der Aufbau des bildungswissenschaftlichen Studiums genauer analysiert.

Das Bachelorstudium mit Lehramtsoption bzw. Lehramtsbezug gliedert sich abhängig von der gewählten Schulart in drei unterschiedliche Module auf. Je nach Studiengang muss eines dieser Module absolviert werden, dessen Umfang aus elf Leistungspunkten (LP) besteht, die wiederum ungefähr äquivalent zu einem Arbeitsumfang von elf Semesterwochenstunden (SWS) sind. Die Module 1 „Schule als pädagogisches Handlungsfeld“ und 2 „Schule als pädagogisches Handlungsfeld“ mit sonderpädagogischer Ausrichtung bestehen aus einer Vorlesung (2 SWS), zwei Seminaren, die jeweils das Praktikum vor- bzw. nachbereiten (jeweils 2 SWS), einem Praktikum (3 SWS) und einer Modulabschlussprüfung, bei der ein 20-seitiges Portfolio erstellt werden muss (2 SWS). In Modul 3 „Schule als pädagogisches Handlungsfeld“ mit beruflicher Fachrichtung absolvieren die Studierenden eine Vorlesung (eine SWS), eine Übung (eine SWS), zwei Seminare (jeweils 2 SWS), ein Praktikum (3 SWS) und eine Modulabschlussprüfung, bei der ebenfalls ein 20-seitiges Portfolio erstellt werden muss (2 SWS).

In keiner der Veranstaltungen in den drei Modulen finden sich die Themen Rassismus- und Diskriminierungskritik. Sowohl in Modul 1 als auch in Modul 2 findet sich bei den Lern- und Qualifikationszielen die folgende Formulierung: „Inklusion und Umgang mit Heterogenität stellen dabei Querschnittsthemen für jedes Qualifikationsziel dar“ (Humboldt-Universität 2015: 5,7). Darunter sind sechs verschiedene Kompetenzen aufgelistet, von denen eine lautet: „Die Studentinnen und Studenten beobachten Lern- und Bildungsprozesse hinsichtlich verschiedener Aspekte von Diversity (insbesondere Migration, Geschlecht,

Behinderung, sexuelle Vielfalt)" (ebd.). Auffällig ist, dass alle anderen Kompetenzbeschreibungen Deskriptoren wie „kennen“, „reflektieren“, „analysieren“ oder „haben“ beinhalten. Der hier zitierte Kompetenzbereich ist der einzige, bei dem die Studierenden lediglich „beobachten“. Hierbei handelt es sich bei genauerer Betrachtung eher um eine Tätigkeit als um eine Kompetenz. In der Inhaltsbeschreibung der einzelnen Veranstaltungen findet sich dann lediglich bei den zu behandelnden Themengebieten in der Vorlesung ein Inhalt, der diese Tätigkeit abbilden soll. Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit „Dimensionen von Heterogenität und Diversity im schulischen Kontext“ soll erfolgen (ebd.). Im praktikumsvorbereitenden Seminar soll neben der Vermittlung von wissenschaftlichen Arbeitstechniken eine „fallbezogene Vertiefung und Verknüpfung der Themen der Vorlesung“ erfolgen (ebd.), wodurch die Themen Heterogenität und Diversität im schulischen Kontext u.U. ebenfalls noch einmal aufgegriffen werden.

In Modul 3, also im bildungswissenschaftlichen Begleitstudium des berufsbildenden Lehramtsstudiums, findet sich bei den Qualifikationszielen keine Formulierung zu Heterogenität und Diversität. Bei den vier darunter aufgeführten Kompetenzen steht allerdings die Forderung, dass „die Studentinnen und Studenten eine besondere Sensibilität im Umgang mit Heterogenität [entwickeln], dort vor allem bezüglich Aspekten von Migration und Vorbildung sowie interkultureller Vielfalt und Inklusion [...]“ (ebd.: 9.). Bei den darunter aufgeführten Inhalten der verschiedenen Modulveranstaltungen finden sich dann allerdings keine Themenbeschreibungen, anhand derer diese Kompetenz ausgebildet werden könnte.

3.4 Studien- und Prüfungsordnung für die Studienanteile Bildungswissenschaften und Sprachbildung im lehramtsbezogenen Masterstudiengang (für das Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien) der Humboldt-Universität zu Berlin

Im Folgenden wird – exemplarisch für alle lehramtsbezogenen Masterstudiengänge Berlins – die Studien- und Prüfungsordnung in den Bildungswissenschaften für das Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien in der seit dem 01. Oktober 2018 geltenden Fassung analysiert. Die Analyse der Studienordnungen für die weiteren Lehramtsstudiengänge würde den Umfang dieses Gutachtens überschreiten und keine neuen inhaltlichen Erkenntnisse liefern, die über die unten generierten Erkenntnisse hinausgehen.

Das bildungswissenschaftliche Studium für das Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien ist in drei Module mit insgesamt 21 Leistungspunkten gegliedert: erstes Modul „Lernförderung und Lernmotivation“ (5 LP), zweites Modul „Evaluation, Diagnostik und Inklusion“ (5 LP) und drittes Modul „Lehr- und Lernforschungsprojekt im Praxissemester“, welches mit 11 LP den umfangreichsten Teil bildet (vgl. Humboldt-Universität 2018).

In keinem der drei Module findet sich eine Kompetenzformulierung oder inhaltliche Schwerpunktsetzung im Bereich der Rassismuskritik. Im ersten Modul sollen die Studierenden jedoch laut den Lern- und Qualifikationszielen „Kompetenzen im Hinblick auf soziale und kulturelle Bedingungen des Lernens [erwerben] und können daraus Prinzipien der Gestaltung förderlicher Interaktionsprozesse und kooperativen Lernens ableiten“ (ebd.: 10). In der Inhaltsübersicht, die die Themengebiete des im Modul verankerten Seminars (2 SWS) und der Vorlesung (2 SWS) ausweist, finden sich hierzu jedoch keine genaueren Erläuterungen. Im zweiten Modul „Evaluation, Diagnostik und Inklusion“ sollen die Studierenden Kenntnisse und Kompetenzen über „sozioökonomische, geschlechtsbezogene und interkulturelle

Aspekte der Heterogenität und Diversität von Schulklassen sowie die angemessene Berücksichtigung dieser Aspekte in diagnostischen Aufgaben und erzieherischen Prozessen [erwerben]" (ebd.). Dieses Modul besteht aus zwei Vorlesungen (je 2 SWS) und einer Modulabschlussprüfung. Eine Vorlesung trägt den Titel „Diversity und Inklusion“. Der Inhalt der Vorlesung ist folgendermaßen beschrieben: „Die Vorlesung vermittelt, basierend auf entwicklungspsychologischen Grundlagen, diagnostische Kenntnisse der wichtigsten Lern- und Verhaltensstörungen sowie Möglichkeiten des Umgangs mit schulbezogener Diversität (individuelle Lernstandsanalysen, individualisierter Unterricht, curriculumsbasierte Diagnostik).“ (ebd.: 11).

3.5 Zwischenfazit zur aktuellen Verankerung von Rassismuskritik in den rechtlichen Grundlagen der Lehramtsstudiengänge Berlins

Weder in den von der KMK veröffentlichten Bildungsstandards für die Lehrkräfteausbildung, dem Berliner Lehrkräftebildungsgesetz noch den Studienordnungen für Bildungswissenschaften im Bachelor- und Masterstudiengang der Humboldt-Universität zu Berlin und den anderen Berliner Universitäten lassen sich Erwartungen hinsichtlich der auszubildenden Professionskompetenzen in den Bereichen Rassismus- oder Diskriminierungskritik finden. Jedoch stehen in allen analysierten Dokumenten unterschiedliche Formulierungen zur Berücksichtigung von Vielfalt bzw. Diversität und interkultureller Kompetenzen.

Auf Basis der Formulierungen in den Bildungsstandards hätte das Land Berlin die Möglichkeit, rassismuskritische bzw. diskriminierungskritische Inhalte in das Lehrkräftebildungsgesetz zu inkludieren. Wie oben bereits beschrieben ist, steht in den Bildungsstandards der KMK zur Lehrkräfteausbildung, dass die Absolvent*innen eine wertschätzende Haltung gegenüber Diversität einnehmen sollen (KMK 2019). Mit dieser Kompetenzforderung ließe sich eine konkretere Forderung nach rassismuskritischen Inhalten im Berliner Lehrkräftebildungsgesetz begründen, da diese ein Teil von wertschätzendem Umgang mit Vielfalt ist.

Besteht also gar kein Handlungsbedarf bei der Landesgesetzgebung, das Lehrkräftebildungsgesetz zu überarbeiten, wenn bereits die bestehenden Kompetenzforderungen in den Bildungsstandards der KMK nach einem wertschätzendem Umgang mit Vielfalt und interkulturellen Fähigkeiten eine Aufnahme von rassismuskritischen Inhalten in das Berliner Lehrkräftebildungsgesetz rechtfertigen? Damit ließe sich argumentieren, dass die Universitäten ebenfalls auf Grundlage der ähnlichen Formulierungen im aktuellen Berliner Lehrkräftebildungsgesetz ihre Studienordnungen überarbeiten und rassismuskritische Kompetenzforderungen und Inhalte aufnehmen könnten. Sicher hätten Universitäten aktuell schon diese Freiheiten, genauso wie einzelne Dozierenden die Möglichkeit hätten, auf Grundlage der aktuellen Studienordnungen rassismus- oder diskriminierungskritische Seminarinhalte zu behandeln. Möchte man aber als Gesetzgeber erreichen, dass rassismuskritische Inhalte verpflichtend in die Lehrkräfteausbildung Einzug halten, genügt diese Möglichkeit zur Freiwilligkeit nicht. Man muss die Verbindlichkeit für die Universitäten erhöhen, ihre Studienordnungen zu überarbeiten und rassismuskritische Aspekte in den Kompetenzerwartungen der Modulbeschreibungen zu verankern, indem man sie in das Lehrkräftebildungsgesetz mit aufnimmt.

Natürlich sollte die KMK im besten Fall schon ihre Bildungsstandards um rassismuskritische Kompetenzerwartungen erweitern. Damit wären alle Bundesländer verpflichtet, diese in ihre Gesetzgebung einzubauen und hätten nicht nur die Option dazu. Bedenkt man, dass die KMK in weiteren Beschlüssen seit Jahrzehnten rassismus- und diskriminierungskritische Handlungsfähigkeit in den Schulen erwartet, wäre dies ein längst überfälliger Schritt.

3.6 Exkurs: Begriffserklärung und Vergleich der Termini „Interkulturelle Kompetenz“, „Umgang mit Vielfalt/Diversität“ und „Rassismuskritik“

In keinem der untersuchten Dokumente sind rassismuskritische Inhalte oder der Erwerb rassismuskritischer Kompetenzen aufgeführt. Jedoch lassen sich die Forderungen nach dem Kennen von interkulturellen Dimensionen und dem Erwerb von Qualifikation im interkulturellen Bildungsbereich sowie die Wertschätzung von Vielfalt in den Bildungsstandards für die Lehrkräfteausbildung, im Berliner Lehrkräftebildungsgesetz und auch in den bildungswissenschaftlichen Studienordnungen finden. Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, was genau mit den verschiedenen Begrifflichkeiten gemeint ist und ob sie die Forderung nach rassismuskritischen Inhalten ersetzen können.

Das Konzept der interkulturellen Kompetenz entstand in den 1950er Jahren in den USA und ist seit dem Beginn der 1990er Jahre in Deutschland verbreitet. Es beschreibt in der Regel die Fähigkeit, erfolgreich mit Menschen aus anderen Kulturkreisen kommunizieren und interagieren zu können (vgl. Moosmüller 2020). Dabei spielen Offenheit, Mehrperspektivität, Rücksichtnahme, das Aushalten von Ambiguität und das Verständnis für Verschiedenheit eine grundlegende Rolle (vgl. Nazarkiewicz). In der wissenschaftlichen Diskussion ist das Konzept jedoch umstritten; zum einen, weil es als vage und unscharf gilt (vgl. Moosmüller 2020), und zum anderen, weil das Konzept der interkulturellen Kompetenz in das Dilemma führt, dass vermeintlich kulturelle Eigenschaften hervorgehoben werden und Individuen oftmals aufgrund einer interpretierten Gruppenzugehörigkeit zugeschrieben werden (vgl. Freieck & Kasatschenko 2016; Gomolla & Radtke 2009; Gomolla & Groppe 2016). Dadurch verfestigt das Konzept unter Umständen Vorurteile und verhindert den Blick auf individuelle Dispositionen und Verhaltensweisen. Kirsten Nazarkiewicz schreibt hierzu: „Denn notwendig unterscheidet interkulturelle Kompetenz Kollektive, ordnet also Menschen in den Kontext von Gemeinschaften. Dadurch werden kommunikativ gerade diejenigen Differenzen (re-)produziert, welche interkulturelle Kompetenz zu überwinden sucht“ (2020: 301). Dies führt häufig dazu, dass migrantisierten Schüler*innen bestimmte Eigenschaften aufgrund einer vermeintlichen kulturellen Zugehörigkeit zugeschrieben werden.

Die Forderung nach einer Akzeptanz von Vielfalt und Diversität findet sich in allen untersuchten Dokumenten wieder. Dabei bleibt zunächst unklar, welche Art von Vielfalt gemeint ist, unterscheiden sich Menschen doch grundsätzlich anhand unzähliger Merkmale. Maisha Eggers kritisiert deshalb, dass der Begriff die Gefahr birgt, dass sämtliche Arten der Diskriminierung gleichgestellt werden könnten und z. B. die Diskriminierung von jemandem aufgrund seiner Kleidung mit rassistischer Diskriminierung auf einer Ebene verhandelt werden könnte (vgl. Eggers 2013). Dies würde die strukturelle Komponente und jahrhundertealte Tradition von Rassismus unsichtbar machen. Die Autorin führt weiter aus, dass die Auseinandersetzung mit Rassismus an vielen Schulen Berlins häufig abgelehnt würde, da man sich bereits für *Diversity* stark mache (vgl. ebd.). Dabei interpretiert sie den Diversitätsbegriff als weniger bedrohlich und besser vermarktbare (vgl. ebd.). In der Studienordnung der Bildungswissenschaften für Bachelorstudiengänge auf Lehramt der Humboldt-Universität zu Berlin sind die Diversitätsmerkmale Migration, Geschlecht, Behinderung und sexuelle Vielfalt näher benannt. Die Kompetenzformulierung „Akzeptanz von Vielfalt“ ist sehr offen gehalten und lässt einen großen Spielraum hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit. Es bleibt offen, durch welche inhaltlichen Themensetzungen die Ausbildung dieser Akzeptanz gewährleistet werden soll.

Der Begriff Rassismuskritik wurde oben bereits näher erläutert. Gemeint ist die kritische Reflexion der eigenen rassistisch geprägten Einstellungen und rassistischen Wissensbestände in der Gesellschaft. Rassismuskritik im Kontext Schule befasst sich mit rassistischen Einstellungen, Diskursen und Handlungen innerhalb der Schülerschaft, innerhalb des Lehrkräftekollegiums, in der Elternarbeit, als Unterrichtsgegenstand, in Unterrichtsmaterialien und als Einflussgröße auf die Leistungsbewertung von Schüler*innen (vgl. Melter 2013).

Weder die Forderung nach interkultureller Kompetenz noch nach der Akzeptanz von Vielfalt können die Auseinandersetzung mit Rassismuskritik ersetzen (vgl. Hasenjürgen & Supik 2016). Dies liegt in ihrer inhaltlichen Unschärfe begründet. Vielmehr bietet die Auseinandersetzung mit internalisierten rassistisch geprägten Stereotypen eine konkrete Möglichkeit, eine größere Chancengleichheit herzustellen und Schule gerechter zu gestalten. Dies hat zunächst sehr wenig mit interkultureller Kompetenz und dem Verstehen „der Anderen“ zu tun, sondern in erster Linie mit Selbstreflexionsfähigkeit. Diese Auseinandersetzung kann als Nebeneffekt auch zu einer größeren Akzeptanz von Vielfalt führen, wobei in erster Linie eine Gleichbehandlung aller Schüler*innen, der Erwerb und das Vermitteln von Wissen über Rassismus und andere Diskriminierungsformen sowie das Intervenieren beim Auftreten von Rassismus und Diskriminierung angestrebt werden.

4 Skizzierung einer Zielvorstellung – Gelingensbedingungen, Inhalte und Eckpunkte für die Implementierung von rassismuskritischen Modulen in Berlins Lehrkräfteausbildung

4.1 Argumente für eine verpflichtende Implementierung von Rassismuskritik in das Lehramtsstudium

Im Folgenden wird dargestellt, warum ein freiwillig zu nutzendes Studienangebot im Bereich der Rassismuskritik für angehende Berliner Lehrkräfte keine zufriedenstellende Alternative zu einer verpflichtenden Implementierung des Themas in den Bildungswissenschaften ist.

Eine ausreichende Professionskompetenz im Bereich Rassismuskritik muss als essenzielle Fähigkeit von Lehrkräften in der Migrationsgesellschaft angesehen werden. Es handelt sich hierbei um eine Haltung und ein Problembewusstsein, das – wie oben bereits gezeigt werden konnte – sämtliche Bereiche des Systems Schule erfasst und deren Fehlen weitreichende Auswirkungen auf von Rassismus betroffene Schüler*innen, Lehrkräfte, aber auch auf alle am Schulleben beteiligte Personen hat. Es reicht deshalb nicht aus, Angebote im Bereich der Rassismuskritik in die Lehrkräfteausbildung zu implementieren, die die Studierenden freiwillig besuchen können. Jede angehende Lehrkraft sollte sich mindestens in einem ganzsemestrigem Seminar mit der Thematik befassen.

Die Möglichkeit einer freiwilligen Beschäftigung mit Rassismuskritik würde vermutlich dazu führen, dass sich einzelne Studierende nicht mit dem Thema auseinandersetzen. Die Bewusstwerdung eigener verinnerlichter Stereotype ist häufig ein Prozess, der mit Schuldgefühlen und Abwehrreflexen einhergeht (vgl. Kollender 2020; Möller et al. 2016; Scharathow 2014; Melter 2006; Mecheril 1997). Deshalb wäre die Gefahr bei einem nicht verpflichtenden Angebot sehr hoch, dass viele Personen dieses für sie als unangenehm empfundene Thema meiden.

Auch stellt die Fähigkeit, Situationen und Dinge rassistisch analysieren zu können für Lehrkräfte keine zusätzliche Kompetenz dar, die quasi *on top* und auf Basis von Freiwilligkeit erworben werden sollte. Vielmehr handelt es sich hierbei um eine zwingend notwendige Kompetenz für erfolgreiches Agieren im Unterricht, in der Elternzusammenarbeit, aber auch in anderen Bereichen des Schullebens. Dies gilt insbesondere für eine Großstadt wie Berlin, deren Schülerschaft eine große migrantische Heterogenität aufweist.

Das Anerkennen der Wichtigkeit von rassistischer Kompetenz der professionell Handelnden im Kontext Schule und eine daraus resultierende verpflichtende Ausbildung in diesem Bereich stellt deshalb einen wichtigen Schritt dar, um die jahrzehntealten Forderungen von Bildungsforscher*innen nach einer rassistischen Professionalisierung zu verwirklichen (vgl. Fereidooni 2021).

Daneben wäre die verpflichtende rassistische Ausbildung ein wichtiger Schritt, um die von der KMK seit über 25 Jahren geforderte Bekämpfung von Diskriminierung und Rassismus an Schulen auf eine professionelle Basis zu stellen. Damit könnte ein Teil dazu beigetragen werden, den Widerspruch, der sich zwischen politischer Anspruchshaltung im Bereich Rassismusbekämpfung und schulischer Realität befindet, aufzulösen (vgl. Fereidooni 2021).

4.2 Argumente für eine Verortung rassistischer Seminare in das bildungswissenschaftliche Begleitstudium

Rassistisches Wissen sollte verpflichtend Einzug in das Curriculum aller Lehramtsstudiengänge finden. Dies sollte nicht in Form von einmaligen Workshops geschehen, sondern in Gestalt von ganzsemestrigen Seminarveranstaltungen, die im bildungswissenschaftlichen Studium integriert sind. Das bildungswissenschaftliche Begleitstudium, welches jede angehende Lehrkraft absolviert, beinhaltet pädagogische, psychologische und soziologische Anteile. Es eignet sich daher in besonderem Maße, rassistische Inhalte fernab des fachwissenschaftlichen Studiums zu vermitteln. Dies bedeutet nicht, dass sich die Fachdidaktiken der einzelnen Disziplinen nicht ebenfalls dazu eignen, Inhalte rassistisch zu prüfen. Beispielsweise könnten im Biologieunterricht Lehrwerke, die eine menschliche Rassenlehre vermitteln und sich teilweise noch immer im Umlauf befinden, analysiert werden (vgl. Fereidooni 2020). Diskriminierungen als sozialpsychologische wie auch gesellschaftlich-strukturell ordnende Phänomene, die auch in der Schule bedeutsam sind und reproduziert werden, ließen sich in der Psychologie und Soziologie im Rahmen der Bildungswissenschaften thematisieren. Da die Auseinandersetzung mit Diskriminierungen eine Beschäftigung mit komplexen gesellschaftlichen Phänomenen, die häufig subtil wirken und nicht immer leicht zu entschlüsseln sind, darstellt, ist die Reflexion der eigenen Eingebundenheit in diese Strukturen unerlässlich. Diese benötigt jedoch Zeit. Deshalb ist eine ganzsemestrige Seminarveranstaltung einem einmaligen Workshop vorzuziehen, da durch die Aufteilung auf mehrere Wochen diese Voraussetzung eher erfüllt werden kann (vgl. Gomolla & Groppe 2016).

4.3 Widerstände und mögliche Einwände gegen die Implementierung rassismuskritischer Module in die Lehrkräfteausbildung

Vielfach wurde auf die Diskrepanz zwischen bildungspolitischen Forderungen bezüglich der rassismuskritischen Professionskompetenz von Lehrkräften und der fehlenden Verankerung von rassismuskritischen Modulen in der Lehrkräfteausbildung hingewiesen. Welche Widerstände bestehen also, die eine Verankerung von rassismuskritischer Lehrkräfteausbildung verhindern?

Zunächst spielt sicherlich eine Rolle, dass sich die Bundesrepublik Deutschland lange Jahre als postnationalsozialistischer Staat begriffen hat, in dem Rassismus nach 1945 überwunden und deshalb schlichtweg nicht existent sein konnte (vgl. Kollender 2020). Es wurde ein Narrativ gepflegt, in dem man sich bereits umfänglich mit der Zeit des Nationalsozialismus befasst hatte und damit verbunden eine Form der Erinnerungskultur, die auch der Selbstvergewisserung diene, dass jegliche Form der Diskriminierung aufgrund von Herkunft, ethnischer Zugehörigkeit und Religion abzulehnen sei. In dieser Erzählung gab es keinen Platz für Rassismus, der von staatlichen Institutionen ausging. Wenn überhaupt, dann waren einzelne, fehlgeleitete Rechtsextremist*innen rassistisch, aber niemals waren rassistische Denkweisen in der Mitte der Bevölkerung anzunehmen und schon gar nicht bei schulischen Akteur*innen. Bei solch einer jahrzehntelang dominierenden Sichtweise wird deutlich, warum die Auseinandersetzung mit dem Thema Rassismus vielfach noch immer so schwer ist und Abwehrreflexe auslöst.

Dabei müsste bei genauerer Betrachtung von Deutschlands Kolonialgeschichte, dem fehlenden Bewusstsein in weiten Teilen der Bevölkerung über diese Geschichte (häufig auch als *Kolonialamnesie* beschrieben) und der jahrzehntelangen stereotypisierenden Darstellung von Schwarzen Menschen sowie als zum Islam zugehörig gelesenen Menschen in den Medien, eher nach Argumenten gefragt werden, wie es möglich sein soll, dass das Bewusstsein der Menschen hierzulande nicht durch rassistische Bilder beeinflusst wurde. Bei solch einer Betrachtung müsste man Argumente finden, warum eine Aufarbeitung rassistischer Wissensbestände nicht stattfinden sollte, anstatt Argumente hervorbringen zu müssen, warum sich angehende Lehrkräfte mit Rassismuskritik auseinandersetzen sollen.

Ein Einwand gegen die Implementierung von Rassismuskritik in die Lehrkräfteausbildung könnte sein, dass es neben Rassismus auch noch weitere Diskriminierungsformen in unserer Gesellschaft und auch in der Schule gibt und dass eine ausschließliche Implementierung von rassismuskritischen Inhalten diese anderen Diskriminierungsformen zu Unrecht ausschließen würde. Eine Berücksichtigung aller Diskriminierungsformen würde jedoch das zur Verfügung stehende zeitliche Budget in den Bildungswissenschaften sprengen, da ja noch andere Ausbildungsinhalte neben Diskriminierungskritik gelehrt werden müssten, könnte die Argumentation lauten. Dieser Einwand kann leicht entkräftet werden, da die Beschäftigung mit rassismuskritischem Wissen auch bei der Sensibilisierung gegenüber anderen Diskriminierungsformen hilft. Diese stehen nämlich nicht konkurrierend nebeneinander, sondern sind in vielen Fällen durch ähnliche Arten von Stereotypen bedingt, die dann zu diskriminierendem Denken und Handeln führen. Eine Auseinandersetzung mit verinnerlichten Stereotypen hilft beispielsweise nicht nur bei der Prävention gegen Rassismus sondern genauso bei der Vermeidung und dem Verstehen aller anderen Diskriminierungsformen. Möglich und wünschenswert wäre außerdem eine Auseinandersetzung mit weiteren Diskriminierungsformen im Rahmen der rassismuskritischen Seminare. Dies könnte beispielsweise bei der Beleuchtung von intersektionalen Dynamiken bei Diskriminierungen geschehen, die in jedem Fall Seminarinhalte sein sollten.

Ein weiteres Argument könnte sein, dass sich im schulischen Alltag auch migrantisierte Schüler*innen, die selbst von Rassismus betroffen sind, rassistisch oder diskriminierend über ihre Mitschüler*innen äußern. Bei genauerer Betrachtung kann dies kein Argument gegen die Professionalisierung von rassismuskritischen Wissensbeständen in der Lehrkräfteausbildung sein, sondern wäre eher als Grund dafür anzusehen. Selbstverständlich lernen auch migrantisierte Schüler*innen rassistisches Wissen sowie rassistische Verhaltensweisen und üben diese als Teil der Gesellschaft ebenfalls aus. Außerdem kann es eine Coping-Strategie sein, die eigenen Rassismuserfahrungen zu verarbeiten, indem man sich andere Opfer sucht und diese diskriminiert. Auch kann eine scheinbar humoristische Behandlung des Themas Rassismus und Beleidigungen von anderen „zum Spaß“ eine Verarbeitungsstrategie für eigene Rassismuserfahrungen und damit verbundene Ohnmachtserlebnisse sein. In jedem Fall darf die Verhaltensweise von heranwachsenden Schüler*innen nicht als Argumentationsgrundlage dienen, eine dringend auszubildende Professionskompetenz bei professionell agierenden Lehrkräften infrage zu stellen.

Auch könnte der Verweis auf bereits bestehende rassismuskritische Fortbildungsangebote und die Annahme, diese seien bereits ausreichend, um das Lehrpersonal rassismuskritisch zu schulen, als Einwand hervorgebracht werden. Wie in Kapitel 4.1 bereits erwähnt, reicht ein freiwillig wahrzunehmendes Angebot für fertig ausgebildete Lehrkräfte keinesfalls aus. Lehrkräfte, die sich der Thematik verschließen, werden so ebenso wenig erreicht, wie sich in der Ausbildung befindliche Lehrkräfte. Eine solche Sichtweise unterschätzt die Wichtigkeit von rassismuskritischem Wissen für erfolgreiches schulisches Handeln in der Migrationsgesellschaft.

Ebenso könnte die Meinung vertreten werden, dass verpflichtende rassismuskritische Seminare ineffektiv wären, da Studierende, die sich nicht mit dem Thema auseinandersetzen wollen, damit auch nicht erreicht werden würden. Es ist richtig, dass es schwer ist, jemandem etwas beizubringen, der sich davor verschließt. Lernmotivation und Interesse spielen eine bedeutende Rolle beim Lernerfolg (vgl. Imhof 2019). Es ist jedoch falsch, wegen der fehlenden Lernmotivation Einzelner gegen eine Kompetenzerweiterung des Lehrpersonals, die bei der Einlösung eines Rechts, das aus Artikel 3 unseres Grundgesetzes und dem Berliner Schulgesetz hervorgeht, zu argumentieren. Dieser Logik folgend müssten sämtliche verpflichtenden Inhalte aller Studiengänge abgeschafft werden.

4.4 Chancen, die sich aus der Implementierung von verpflichtenden rassismuskritischen Modulen in der Lehrkräfteausbildung ergeben

Durch die verpflichtende Verankerung von rassismuskritischen Modulen in der Berliner Lehrkräfteausbildung würde Berlin im bundesdeutschen Vergleich eine Vorreiterrolle einnehmen. Kein Bundesland kommt bislang seiner Verpflichtung nach, rassismuskritische Inhalte verbindlich in die universitäre Lehrkräfteausbildung zu verankern, um somit die Professionskompetenz der angehenden Lehrkräfte in diesem Bereich zu erhöhen und den jahrzehntealten Forderungen der Kultusministerkonferenz zu entsprechen. Berlin könnte als *Best-practice*-Beispiel ein positives Exempel statuieren und andere Bundesländer würden im besten Fall diesem Weg folgen.

Eine Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Bereich Rassismuskritik würde dazu führen, dass diese besser mit rassistischen Handlungen und Aussagen der Schüler*innen umgehen könnten. Dies würde ihnen in solchen Situationen einen sichereren Umgang ermöglichen und ihnen helfen, die Probleme mit den Schüler*innen zu besprechen. Im besten

Fall würde dies zu einer Abnahme von rassistischen Diskriminierungen innerhalb der Schülerschaft führen.

Ihr erworbenes Wissen könnten diese rassismuskritisch ausgebildeten Lehrkräfte in die Schulgemeinschaft mit einbringen und dort als Multiplikator*innen ihr Wissen mit Kolleg*innen teilen, die über keine rassismuskritische Ausbildung verfügen. Dies würde im besten Fall zu einem Kompetenzzuwachs im gesamten Kollegium in diesem Bereich führen. Dieser würde es den schulischen Akteur*innen erleichtern, einen verbindlichen Maßnahmenkatalog im Umgang mit an der Schule auftretenden Rassismüsfällen zu entwerfen, der auch auf andere Diskriminierungsfälle übertragen werden könnte und somit die Schulentwicklung voran brächte.

Rassismuskritisch ausgebildete Lehrkräfte wären in der Lage, stereotypisierende und einseitige Darstellungen in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien zu erkennen und diese im Unterricht zu thematisieren. In der Schulbuchstudie „Migration und Integration“ konnte beispielsweise belegt werden, dass Migration häufig als Problem dargestellt wird (vgl. Niehaus et. al. 2013). In vielen sich noch im unterrichtlichen Einsatz befindlichen Lehrwerken herrscht eine stereotype Darstellung von Männern und Frauen, die sich beispielsweise bei der Berufswahl der Protagonist*innen zeigt. Darstellungen von Afrika sind häufig einseitig und zeigen stereotype Bilder von Afrikaner*innen als ausschließlich hilfsbedürftig und rückständig (vgl. Bönkost 2020; Marma et. al. 2015). Marginalisierte Gruppen werden lediglich als Opfer dargestellt und Erzählungen über sie weisen häufig eine eurozentrische Perspektive auf, ohne ihre Sichtweisen zu berücksichtigen. Diese Dynamiken und Muster sind nicht einfach zu erkennen, da die meisten Lehrkräfte selbst mit diesen Darstellungen in Schulbüchern und Medien aufgewachsen sind und diese deshalb häufig nicht als diskriminierend oder problematisch identifizieren. Umso wichtiger ist es, ihnen im Rahmen ihrer Ausbildung die notwendige Kompetenz und das notwendige Reflexionsvermögen zu vermitteln, um Unterrichtsmaterialien rassismus- und diskriminierungskritisch analysieren zu können. Langfristig würde dies zu einer Minimierung von Stereotypen und diskriminierenden Darstellungen in Unterrichtsmaterialien führen.

Ein wichtiger Effekt von rassismuskritisch ausgebildeten Lehrkräften wäre eine Erhöhung ihrer Selbstreflexivität bezüglich ihrer verinnerlichten Vorurteile. Würden Studierende in den psychologischen Seminaren im Rahmen der Bildungswissenschaften sich mit Hilfe des *Implicit Bias*-Ansatzes ihrer eigenen Einstellungen und Vorurteile bewusster werden, würde dies zu einem Abbau von subtilen Diskriminierungen, die von Lehrkräften ausgehen, führen (vgl. Lin et. al. 2008). Wie oben bereits dargestellt, stellen sich Vorurteile besonders bei der Bewertung und dem Umgang mit migrantisch gelesenen Schüler*innen im schulischen Alltag dar. Hiervon sind arabisch-muslimisch gelesene Schüler*innen besonders betroffen (vgl. Kollender 2020; Kastirke, N. & Holtbrink, L. 2016). Es ist ein Problem, wenn diese Schüler*innen ihren Lehrkräften proaktiv beweisen müssen, dass sie leistungsbereit und umgänglich sind und ihnen quasi mit einem „Misstrauensvorschuss“ begegnet wird. Es besteht die Gefahr, dass Schüler*innen, die ein solches Misstrauen erleben, im Sinne einer *selbsterfüllenden Prophezeiung* mit deviantem Verhalten antworten und eine geringere Leistungsbereitschaft und Motivation entwickeln (vgl. Kollender 2020). Den Studierenden muss vermittelt werden, dass die Entwicklung von Vorurteilen nichts Ungewöhnliches oder Verwerfliches ist, jedoch ihre berufliche Professionskompetenz eine ständige Überprüfung der eigenen Einstellungen erfordert, sodass sie ihren Schüler*innen möglichst unvoreingenommen gegenüber treten können.

Insgesamt beinhalten rassismuskritische Ausbildungsinhalte das Potenzial die Professionalität der Lehrkräfte in diesem Kernbereich von Schule in unserer vielfältigen, von Migration geprägten Gesellschaft stark zu erhöhen. Dies würde als unmittelbarer Effekt den Unterricht der Lehrkräfte positiv beeinflussen und die Voreingenommenheit gegenüber migrantisierten Schüler*innengruppen würde abnehmen. Daneben würde sich das schulische Miteinander aller Beteiligten verbessern und Diskriminierungen würden leichter erkannt. Daraus resultierend ließe sich der Umgang mit ihnen routinierter gestalten und Interventionen könnten zielgerichteter und verbindlicher erfolgen. Daraus würden im besten Fall positive gesamtgesellschaftliche Effekte erwachsen, indem Rassismen aber auch Diskriminierungen allgemein mit ihren schädlichen Folgen für Individuen und die Gemeinschaft ernst genommen werden würden. Verbunden damit ist die Hoffnung, dass man Rassismus und anderen Diskriminierungsformen mit größerer Entschlossenheit und härteren Konsequenzen begegnen könnte.

4.5 Mögliche Inhalte von rassismuskritischen Seminaren

In der folgenden Auflistung finden sich mögliche Inhalte, die in rassismuskritischen Seminaren behandelt werden könnten:

- die Rolle des *Implicit Bias* bei der Beurteilung und Leistungsbewertung von Schüler*innen,
- *Stereotype Threat*,
- Diskriminierungsformen / Intersektionalität,
- Auswirkungen von rassistischen Diskriminierungen auf die Psyche von Betroffenen,
- Rassismus im Kollegium ansprechen,
- der Unterschied zwischen rassistischer Diskriminierung und Mobbing,
- Entwicklung einer schulischen Gesamtstrategie beim Umgang mit Rassismus,
- Rassismen und Stereotypisierung in Lehrwerken erkennen,
- über Rassismus mit Schüler*innen sprechen,
- die Rolle von medialer Repräsentation bei der Entstehung von Vorurteilen und Rassismus,
- die Rolle des Kolonialismus bei der Entstehung und Tradierung von Rassismus sowie der Konstruktion der *Anderen*,
- der Zusammenhang zwischen Rassismus und schwachen schulischen Leistungen.

4.6 Grundhaltungen als Gelingensbedingungen für die Implementierung von rassismuskritischen Inhalten in der Lehrkräfteausbildung

Welche Grundhaltungen müssen für eine erfolgreiche Implementierung von rassismuskritischen Inhalten in der Lehrkräfteausbildung erfüllt werden?

Rassismus muss als Bedrohung der gesellschaftlichen Chancengleichheit verstanden werden, die den sozialen Frieden stört und das Miteinander negativ beeinflusst. Die Auswirkungen von Rassismus spüren nicht nur die Diskriminierten selbst. Diese sind in der gesamten Gesellschaft beispielsweise durch (Gegen-)Aggression, mangelndes Vertrauen und mangelnde Kooperationsbereitschaft sowie geringere Leistungsbereitschaft spürbar.

Da jeder junge Mensch die Institution Schule durchläuft, folgt daraus, dass Rassismuskritik als schulische Kernaufgabe angesehen werden muss, die in den schulischen Strukturen verankert werden sollte (vgl. Fereidooni 2019; Gomolla & Groppe 2016). Nur hier kann gewährleistet werden, dass sich alle Heranwachsenden mit rassistischem- und diskriminierungskritischen Inhalten auseinandersetzen müssen und Sanktionen kennen lernen, die bei Verstößen gegen Diskriminierungsverbote folgen. Selbstverständlich kann dies nur gelingen, wenn die maßgeblich die Schule prägenden Akteur*innen, also das Lehrpersonal, rassistismuskritisch im Rahmen ihrer Ausbildung geschult werden.

Weiterhin muss akzeptiert werden, dass Rassismen und weitere Diskriminierungsformen früh in der gesellschaftlichen Sozialisation erlernt werden. Beispielsweise sind bereits Kindergartenkinder in der Lage, soziale Hierarchien, die mit unterschiedlichen Hautfarben einhergehen, zu erkennen (vgl. Wagner 2001). Daraus folgt die Erkenntnis, dass es der gesellschaftlichen Norm entspricht, bestimmte Diskriminierungen automatisch zu reproduzieren und sie deshalb schwer erkennen zu können. Hieraus könnte eine moralische Entlastung von unbewusst diskriminierendem Handeln oder vorhandenen Vorurteilen entstehen. Nicht das Bestehen von Vorurteilen ist das Hauptproblem, sondern die mangelnde Reflexionsbereitschaft bzw. Reflexionsfähigkeit, die beim Aufbrechen oder der Bewusstmachung dieser unterbewussten Sichtweisen helfen könnte. Durch die weit verbreitete Sichtweise, dass Rassismus etwas bewusst Böses sei, wehren sich jedoch viele Menschen, sich mit ihren erlernten vorurteilsbehafteten Einstellungen auseinanderzusetzen, die zu rassistischen Denkweisen führen (St. Dennis & Schick 2003).

Deshalb sollte in den Seminaren eine offene, nicht verurteilende Atmosphäre hergestellt werden, um die Teilnehmenden zu einer ehrlichen biographischen Auseinandersetzung mit sich selbst zu bewegen, die benötigt wird, um eigene Vorurteile oder rassistische Denkweisen und sich daraus ergebendes Handeln zu identifizieren.

Rassistisch diskriminierte Personen sollten die Möglichkeit haben, im Rahmen der Seminarveranstaltungen freiwillig von ihren schulischen Diskriminierungserfahrungen zu berichten. Dies kann bspw. anonym und schriftlich geschehen. Dabei sollten sie ernst genommen und ihre Erfahrungen nicht angezweifelt werden. Dies kann die Authentizität des unterrichtlichen Gegenstands erhöhen. Keinesfalls sollten jedoch diskriminierte Personen unfreiwillig in eine Berichterstatte*rinnenrolle gebracht werden. Rassistische Diskriminierungen sind häufig traumatische, sehr intime Erlebnisse, weshalb niemand dazu gedrängt werden sollte, diese zu teilen.

Im Rahmen von hermeneutischer Fallarbeit können einzelne Diskriminierungssituationen in der Schule auf ihren Problemgehalt hin analysiert werden. Dabei sollten immer auch Lösungsansätze, die zu einer Vermeidung des Problems oder einem produktiven Umgang mit der Situation führen könnten, diskutiert werden.

4.7 Weitere Maßnahmen zur rassistismuskritischen Professionalisierung der Lehrkräfte

Rassismuskritische Inhalte sollten auch in die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung mit aufgenommen werden. Dies sollte im besten Fall ebenfalls verpflichtend und durch die Analyse von schulnahen Fallbeispielen geschehen. Ein Materialpool mit Anleitungen könnte erstellt werden, auf den die Auszubildenden an den Studienseminaren Zugriff haben.

Dies wäre vermutlich notwendig, da viele Auszubildende an Studienseminaren selbst über keine rassismuskritische Ausbildung verfügen. Alternativ dazu könnten externe Expert*innen und Fortbilder*innen, die im Bereich der Rassismuskritik tätig sind, einzelne Veranstaltungen und Workshops an den Studienseminaren durchführen. Dieser Weg wird bereits von einigen Universitäten beschritten, die rassismuskritische Veranstaltungen für ihre Dozierenden und Studierenden anbieten.

In der Fort- und Weiterbildung fertig ausgebildeter Lehrkräfte sollte das Angebot im Bereich der Rassismuskritik ausgeweitet werden. Hier wären externe Beratungen durch Expert*innen eine sinnvolle Alternative zu eintägigen Fortbildungen. Auch wären längerfristige Angebote in Form von rassismuskritischen Weiterbildungsmodulen wünschenswert. Die so professionalisierten Lehrkräfte könnten ihr Wissen als Multiplikator*innen in die Schulen hineintragen. Im Gegensatz zu ihren häufig jungen Kolleg*innen, die vielleicht mit rassismuskritischen Inhalten im Rahmen ihrer universitären Ausbildung in Kontakt gekommen sind, verfügen sie als erfahrene Lehrkräfte u. U. über ein höheres *Standing* im Kollegium und können so ihr Wissen leichter teilen. Auch hier wäre die Bereitstellung von Materialien auf einer Internetplattform, die sich mit dem Thema Rassismuskritik befasst, aber auch Materialien über andere Diskriminierungsformen bereitstellt, sinnvoll.

5 Fazit

Die vorliegende Machbarkeitsstudie zeigt, dass eine rassismuskritische Professionalisierung angehender Lehrkräfte als verpflichtender Bestandteil der universitären Ausbildung stark zu befürworten ist. Empfohlen wird dabei die Implementierung eines Seminars mit rassismuskritischen Inhalten im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Begleitstudiums.

Es genügt dabei nicht, einzelne Tagesworkshops durchzuführen, das Angebot auf freiwillige Veranstaltungen zu beschränken und sich so nur punktuell mit dem Thema Rassismus auseinanderzusetzen. Die Auseinandersetzung mit rassistischen Strukturen, Narrativen und eigenen Denkweisen ist komplex und benötigt gerade deshalb Zeit. Rassistische Strukturen beeinflussen den Umgang und das Miteinander in unserer Gesellschaft auf eine tiefgreifende Art und Weise negativ und machen auch vor den Toren unserer Schulen nicht halt. Es ist deshalb dringend geboten, diese Realität anzuerkennen und geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um die professionell handelnden Akteur*innen in Berlins Schulen im Rahmen von ganzsemestrigen Seminaren rassismuskritisch auszubilden.

Die Ausbildungsinhalte sollten fächerübergreifend im pädagogischen, psychologischen und soziologischen Teil des Lehramtsstudiums, also in den Bildungswissenschaften, verankert werden. Der Vorteil dieser Umsetzung ist, dass alle angehenden Lehrkräfte dieses Begleitstudium absolvieren müssen. Professionelle externe Akteur*innen mit Erfahrungen im Bereich der Rassismuskritik könnten bei der Verankerung der einzelnen Inhalte und bei der Schulung von Dozierenden Unterstützung leisten. Dies bedeutet nicht, dass sich nicht auch rassismuskritische Inhalte in den einzelnen Fachdidaktiken verankern ließen. Eine weitere Auseinandersetzung mit rassismuskritischen fachspezifischen Inhalten übersteigt jedoch den Umfang dieses Gutachtens. Vorschläge und Anregungen hierzu finden sich jedoch im von Karim Fereidooni 2020 herausgegebenen Sammelband, „Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung“.

Neben rassismuskritischen Inhalten sollten in den Seminaren zudem intersektionale Perspektiven und weitere Diskriminierungsformen behandelt werden. Gerade Sexismus, Klassismus und Homo- sowie Transfeindlichkeit stellen ebenfalls ein großes Problem in Schulen dar und sollten in ganzsemestrigen Veranstaltungen ebenfalls Berücksichtigung finden.

Rassismuskritische Projekte an Schulen lassen sich nicht ohne eine rassismuskritische Ausbildung der Lehrkräfte umsetzen. Es genügt nicht, Schulen als rassismussfrei auszuzeichnen ohne verpflichtende Qualitätsstandards zu etablieren und rassismuskritische Strukturen einzufordern. Diese Vorgehensweise stellt nur eine Scheinlösung von Problemen dar und ist nicht selten als kontraproduktiv und hinderlich im Kampf gegen Rassismus einzustufen.

Um die gemachten Vorschläge umzusetzen, bedarf es einer Haltung, die Rassismus als ein in allen Teilen der Gesellschaft weit verbreitetes Phänomen ansieht, das den gesellschaftlichen Frieden und Zusammenhalt stark gefährdet. Bei dieser Sichtweise haben rassistische Verhaltensweisen Rückkopplungen und Auswirkungen auf alle gesellschaftlichen Akteur*innen und nicht nur auf die diskriminierten Personen. Diskriminierung erzeugt weitere Diskriminierung und Gegengewalt. Allzu oft werden die Gründe für deviant schulisches Verhalten von migrantisierten Personen ausschließlich auf individualpsychologischer Ebene, beispielsweise in der Erziehung, einem patriarchalen Elternhaus oder einer vermeintlich „anderen“ Kultur gesucht. Selbstverständlich spielt die Erziehung und das Elternhaus beim Umgang mit schulischen Frustrationserlebnissen eine Rolle. Es ist jedoch nicht die Aufgabe von schulischen Akteur*innen und Entscheidungsträger*innen ausschließlich auf Dinge hinzuweisen, die außerhalb ihres Einflussbereiches liegen. Vielmehr sollten sie sich fragen, inwiefern sie in den vergangenen Jahrzehnten gesellschaftlichen Veränderungen Rechnung getragen und diese in ihren Ausbildungskonzepten berücksichtigt haben. Im Bereich der Rassismuskritik hat sich trotz jahrzehntelanger KMK-Forderungen sowie zahlreicher Studien und Pilotversuche wenig getan. Die Fragen müssten lauten, welchen Anteil Schule und Lehrkräfte an der Ausbildung von deviantem Verhalten und schulischem Misserfolg bei migrantisierten Schüler*innen haben und wie diesen das Gefühl vermittelt werden kann, in unserem Schulsystem willkommen zu sein. Bei der Suche nach Antworten stellt die verpflichtende Implementierung von Rassismuskritik in die Lehrkräfteausbildung eine unumgängliche Hilfe dar.

Literaturverzeichnis

- Beigang, S., Fetz, K., Kalkum, D., Otto, M. (2017): Diskriminierungserfahrungen in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativ- und einer Betroffenenbefragung. Hg. v. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Baden-Baden: Nomos.
- Berliner Netzwerk gegen Diskriminierung in Schule und Kita (2016): Diskriminierung in Schulen und Kitas: Empfehlungen für eine wirksame Informations- und Beschwerdestelle in Berlin. Berlin: Benedisk
- Blascovich, J., Spencer, S. J., Quinn, D., & Steele, C. (2001): African Americans and High Blood Pressure: The Role of Stereotype Threat. *Psychological Science*, 12(3), 225–229.
- Bönkost, J. (2020): Dekonstruktion von Rassismus in Schulbüchern. „Verbesserte“ Schulbuchinhalte reichen nicht aus. Eckert. Dossiers 1.
- Bonefeld M. & Dickhäuser O. (2018). (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. *Front. Psychol.* 9:481. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00481.
- Bonefeld, M., Dickhäuser, O., Janke, S., Praetorius, A.-K., Dresel, M. (2017): Migrationsbedingte Disparitäten in der Notenvergabe nach dem Übergang auf das Gymnasiumformal. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie* 49 (2017) 1, S. 11-23
- Broden, A. & Mecheril, P. (2010): Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen. In: Broden, A. & Mecheril P. (Hg.): Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 7-26.
- Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz (2020): 23.-26. ICERD-Bericht. Berlin.
- Cadinu, M., Maass, A., Rosabianca, A., & Kiesner, J. (2005). Why Do Women Underperform under Stereotype Threat? Evidence for the Role of Negative Thinking. *Psychological Science*, 16(7), 572–578.
- Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden: Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule (2019). Hg. v. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin
- Eggers, M. M. (2013). Antidiskriminierungsengagierte Schülerinnen und Schüler mit einem türkischen Hintergrund an Berliner Schulen: Intersektionen von Geschlechterkonzeptionen, Rassismuskritik, und Diversitätsverständnissen. *German Politics & Society*, 31(2 (107)), S. 132–149.
- Emiroglu, B., Fereidooni, K., Kristiansen, O., Müller, M., Oostenryck, M. A. J., Schedler, J., Uhlenbruck, K. (2019): Der NSU als Gegenstand der Lehrer_innenbildung des Faches Sozialwissenschaften. In: Tina Dürr und Reiner Becker (Hrsg.), Leerstelle Rassismus – Analysen und Handlungsmöglichkeiten nach dem NSU. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 74-85.
- Fereidooni, K. (2019): Rassismuskritik für Lehrer*innen und Peers im Bildungsbereich: Zwei Praxisbeispiele aus dem Schulunterricht. Berlin: Schwarzkopf-Stiftung Junges Europa
- Fereidooni, K. (2021): Gadge-Rassismus am Beispiel des deutschen Schulwesens. In: Fereidooni, K. & Hößl, S. (Hg.): Rassismuskritische Bildungsarbeit: Reflexion zu Theorie und Praxis: Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 37-60.
- Fiebig, S. (2018): Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Eine empirische Studie zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Akteurspezifische Diskurse zum "Ausländer-Sein an Schulen". Freiburg: Pädagogische Hochschule.

Freieck, L. & Kasatschenko, T. (2016): „Kinder der anderen Kultur“.: Zur Bedeutung von Kulturalisierungs- und Rassismuskritik für die universitäre Lehramtsausbildung. In: O. Dörner, C. Iller, H. Pätzold, & S. Robak (Hg.): *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich., S. 217-228.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1), zuletzt geändert durch Artikel 1 und 2 Satz 2 des Gesetzes vom 29. September 2020 (BGBl. I S. 2048).

Janmohamed, Z. (2005). Chapter Eight: Rethinking Anti-bias Approaches in Early Childhood Education: A shift toward Anti-Racism Education. *Counterpoints*, 252, 163–182.

Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz - LBiG) Vom 7. Februar 2014.

Gomolla, M.; & Radtke F. (2009): *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gomolla M. & Groppe C. (2016): *Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft: Evaluation der Lehrerfortbildung zur interkulturellen Koordination (2012 – 2014)*. *Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft*, 16. Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität.

Hasenjürgen, B. & Supik, .L (2016): *Rassismus und andere Behinderungen: Ein kritischer Blick auf Bildungschancen von Kindern aus südosteuropäischen Familien*. In: Fischer, V., Genenger-Stricker, M., Schmidt-Koddenberg, A., Baier, F. (Hg.): *Soziale Arbeit und Schule : Diversität und Disparität als Herausforderung*. Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 181-200.

Humboldt-Universität zu Berlin (2015): *Studien- und Prüfungsordnung für die Studienanteile Bildungswissenschaften und Sprachbildung im Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption bzw. Lehramtsbezug*.

Institut für Menschenrechte: *Umsetzung ICERD in Deutschland*. URL: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsschutz/deutschland-im-menschenrechtssystem/vereinte-nationen/vereinte-nationen-menschenrechtsabkommen/umsetzung-icerd-in-deutschland> (zuletzt abgerufen am 01.02.2022).

Irvine, J. J. (1990): *Black students and school failure: Policies, practices, and prescriptions*. Westport: Greenwood Press.

Jennessen, S., Kastirke, N., Kotthaus, J. (2013): *Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich: Eine sozial und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme*. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

Karabulut, A. (2020): *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen: Institutionelle Grenzziehungen an Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.

Kastirke, N. & Holtbrink, L. (2016): *Antidiskriminierung – Ein Beitrag zur Schulsozialarbeit*. In: Fischer, V., Genenger-Stricker, M., Schmidt-Koddenberg, A. (Hg.): *Soziale Arbeit und Schule : Diversität und Disparität als Herausforderung*. Frankfurt: Wochenschau Verlag, S. 167-180.

Kollender, E. (2020): *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Kultusministerkonferenz (Hg.) 2013: *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013.

Kultusministerkonferenz (Hg.) (2019): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019.

- Kontzi, N. (2016). Anti-Bias kann vorurteilsbewusste Veränderungsprozesse in Schule unterstützen - Erfahrungen aus der Praxis in: Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz, Freiburg: Lambertus Verlag.
- Imhof, M. (2019): Psychologie für Lehramtsstudierende. Wiesbaden: Springer.
- Lin, M., Lake, V. E., Rice, D. (2008). Teaching Anti-Bias Curriculum in Teacher Education Programs: What and How. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 187–200.
- Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P., Kogan, I. (2016): Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 68 (1), S. 89–111.
- Marmer, E, Sow, P; Ziai, A. (2015): Der ‚versteckte‘ Rassismus – „Afrika“ im Schulbuch. In: Marmer, E. & Sow, P. (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht : Kritische Auseinandersetzung mit ›Afrika‹-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule - Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz, S. 110-129.
- Fereidooni, K, Massumi, M. (2017): Affirmative Action: Ungerechtfertigte Bevorteilung oder notwendiger Nachteilsausgleich? In: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani und Emine Yüksel (Hrsg.), Handbuch Diskriminierung, Wiesbaden: Springer VS, S. 701-721.
- McKenzie, K. (2002): Understanding Racism in Mental Health. In: Bhui, K. (Hg.): Racism and Mental Health Prejudice and Suffering. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Mecheril, P. (1997): Rassismuserfahrungen von Anderen Deutschen – eine Einzelfallbetrachtung. In: Mecheril, P. & Teo, T. (Hg.): Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 175-201.
- Melter, C. (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe: Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Münster: Waxmann.
- Melter, C. (2013): Kritische Soziale Arbeit in Diskriminierungs- Und Herrschaftsverhältnissen – Eine Skizze. In: Spetsmann-Kunkel, M. & Frieters-Reermann (Hg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 93–112.
- Messerschmidt, A. (2010): Distanzierungsmuster: Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, A. & Mecheril P. (Hg.): Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 41-58.
- Möller, K., Grote, J., Nolde, K., Schuhmacher, N.(2016): »Die kann ich nicht ab!«: Ablehnung, Diskriminierung und Gewalt bei Jugendlichen in der (Post-)Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Moosmüller, A. (2020): Interkulturelle Kompetenz: Konzepte, Diskurse, Kritik. In: Moosmüller, A. & Roth, K. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz: Kritische Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 17-42.
- Nazarkiewicz, K. (2020): Zwischen Problemanzeige und Lösung: das Dilemma der interkulturellen Kompetenz. In: Moosmüller, A. & Roth, K. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz: Kritische Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 301-320.
- Niehaus, I. (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration. Berlin: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.
- Okazaki, S. (2009). Impact of Racism on Ethnic Minority Mental Health in: *Perspectives on Psychological Science*, 4(1), 103–107.

- Scharathow, W. (2014): Risiken des Widerstandes: Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld: transcript.
- Scharathow, Wiebke (2017): Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungsherausforderungen und Umgangsweisen. In: Karim Fereidooni und Meral El (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer VS, S. 107–128.
- Scherschel, K. (2006): Rassismus als flexible symbolische Ressource: Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren. Bielefeld: transcript
- Schofield, J. W. & Alexander, K. M. (2012): Stereotype Threat, Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung: Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung. In: Fürstenau, S & Gomolla, M. (Hg.): Migration und schulischer Wandel. Leistungsbeurteilung. Wiesbaden: Springer VS, S. 65-88.
- Schulgesetz für das Land Berlin (2021). Vom 26. Januar 2004 (GVBl. S. 26) Zuletzt geändert durch das Vierte Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes vom 27. September 2021 (GVBl. Berlin 2021 S. 1125).
- Simon, N. & Fereidooni, K. (2018): Rassismuskritische Fachdidaktik. In: Karim Fereidooni, Kerstin Hein und Katharina Kraus (Hrsg.), Theorie und Praxis im Spannungsverhältnis. Beiträge für die Unterrichtsentwicklung. Waxmann, S. 17-30.
- Sprietsma, M (2013): Discrimination in grading: Experimental evidence from primary school teachers. *Empirical Economics* 45 (1), S. 523–538.
- SVR: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2012): Jahresgutachten mit Integrationsbarometer. <http://www.svr-migration.de/publikationen/jahresgutachten-2012-mit-integrationsbarometer/> (zuletzt abgerufen am 01.02.2022).
- Wagner, P. (2001): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. Berlin: ISTA.
- Weber, M. (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weiß, A. (2013): Rassismus wider Willen: Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS.

Die koloniale Vergangenheit von Institutionen und Akteur*innen der Berliner Hochschul- und Wissenschaftslandschaft

Eine systematische Bestandsaufnahme

Dr. Akiiki Babyesiza
Higher Education Research & Consulting
Osloer Straße 101
13359 Berlin
<https://akiiki-babyesiza.de/>
Gutachten im Auftrag von Decolonize Berlin e. V.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	83
1.1	Zielsetzung und Fragestellung	83
1.2	Methodik und Daten	85
2	Wissenschaft und Kolonialismus in Berlin	88
2.1	Organisationen, Akteur*innen und Disziplinen der Afrikaforschung	89
2.1.1	Linguistik	91
2.1.2	Geografie	92
2.1.3	Anthropologie	93
2.2	Wissenschaft, Politik und Gesellschaft im kolonialen Berlin	93
3	Empfehlungen	94
4	Literaturverzeichnis	97
5	Literatur zu Wissenschaft und Kolonialismus	99
5.1	Quellen zu Berlin	99
5.2	Weitere Quellen	103
Abb. 1	Prisma Flussdiagramm	85
Abb. 2	Publikationsarten des gesamten Datensatzes	86
Abb. 3	Publikationsjahre des gesamten Datensatzes	87
Abb. 4	Verteilung der Autor*innen nach binärem Geschlecht	87
Abb. 5	Untersuchungsebene der Publikationen (gesamter Datensatz)	88
Abb. 6	Publikationsarten der Berlin bezogenen Forschungsliteratur	88
Abb. 7	Untersuchungsebene der Berlin bezogenen Forschungsliteratur	89

1 Einleitung

Gerade in der aktuellen COVID-19-Pandemie rücken die kolonialen Bezüge der Wissenschaft sowie ihre komplexen Beziehungen zu Politik und Gesellschaft in den Vordergrund. Das Robert-Koch-Institut – ehemals das Königlich Preußische Institut für Infektionskrankheiten – in Berlin sammelt die Daten der Gesundheitsämter und veröffentlicht kontinuierlich nationale und weltweite Fallzahlen zu COVID-19. Der Namensgeber des Instituts, Robert Koch, war ein Mediziner, der bei der Erforschung der Schlafkrankheit im östlichen Afrika ohne Rücksicht auf das Wohlergehen seiner afrikanischen Patient*innen Menschenexperimente durchführte und zur Bekämpfung der Krankheit die Isolierung von Kranken in Konzentrationslagern initiierte (Bonhomme 2020).

Auch im 110. Todesjahr Robert Kochs¹ zeigt der Vorschlag zweier französischer Mediziner im Live-Fernsehen, mögliche Impfstoffe für COVID-19 vor der Anwendung in Europa zunächst einmal in afrikanischen Ländern zu testen, dass das koloniale Denken unter Wissenschaftler*innen noch nicht überwunden ist. Ethik-Dumping (Reintjes 2020) durch Forscher*innen aus Europa und Nordamerika in afrikanischen und asiatischen Ländern ist nach wie vor an der Tagesordnung.

Dieses Beispiel macht deutlich, dass eine umfassende Dekolonisierung wissenschaftlicher Forschung und die Aufarbeitung ihrer kolonialen Vergangenheit dringend notwendig sind. Der folgende Bericht bietet einen Überblick über die vorhandene Forschung zu Wissenschaft und Kolonialismus in Berlin, um Forschungslücken zu identifizieren und über weitere Strategie- und Maßnahmenentwicklung zur Dekolonisierung der Wissenschaft in Berlin zu informieren.

1.1 Zielsetzung und Fragestellung

In der öffentlichen Debatte zum deutschen Kolonialismus wird oftmals angeführt, dieser sei im Vergleich zu anderen Kolonialreichen aufgrund der „kurzen“ Zeitspanne von fünfunddreißig Jahren nicht so folgenreich gewesen. Dies verkennt, dass dem deutschen Kolonialismus eine Kolonialbewegung vorausging, die für den Erwerb von Kolonien eintrat.

Noch bevor Deutschland zur Kolonialmacht wurde, schlossen sich deutsche Forschungsreisende und Abenteurer internationalen Expeditionen an und wirkten als Missionierende in britischen und französischen Kolonien. Auch gerät dabei die Einbindung deutscher Unternehmen in den Versklavungshandel aus dem Blickfeld.

Kolonialrassismus und die Idee der weißen Vorherrschaft gingen der deutschen Kolonialzeit voraus und überdauern sie bis in die heutige Zeit. Analog zur Kriegsschuldlüge verfestigte sich unter deutschen Politiker*innen und Wissenschaftler*innen die Kolonialschuldlüge nach dem Verlust der Kolonien 1919. Unter Politiker*innen bestand nun große Einigkeit darüber, dass diese zurückgefordert werden müssten. Die Kolonialära mündete also direkt in den Kolonialrevanchismus der Weimarer Republik und der nationalsozialistischen Herrschaft.

Die koloniale Vergangenheit Deutschlands und der Kolonialrassismus sind bislang nicht umfassend in allen gesellschaftlichen Sektoren aufgearbeitet worden. In der vorliegenden Bestandsaufnahme soll die Forschungsliteratur zu Wissenschaft und Forschung im deutschen Kolonialismus im Zentrum stehen, da eine breite Aufarbeitung der kolonialen Verwicklungen von Wissenschaftler*innen noch aussteht und wissenschaftlich eingebettet werden muss. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund interessant, dass der Begriff „wissenschaftlicher Kolonialismus“ wahrscheinlich seine Ursprünge im deutschen Kolonialismus hat.

¹ Gerade im Jahr 2020 hat es einige Diskussionen um die Umbenennung des Robert-Koch-Instituts gegeben.

Der Begriff „wissenschaftlicher Kolonialismus“ steht für eine Reformphase des deutschen Kolonialismus, die durch den Völkermord an den Herero und Nama im heutigen Namibia eingeläutet wurde. Inhaltlich verbunden ist der Begriff mit dem Politiker Bernard Dernburg, Staatssekretär im Reichskolonialamt, der im Wahlkampf zur Reichstagswahl 1907 seine Position als „erhalten statt strafen“ zusammenfasste. In den Kolonien sollten fortan Religion, Medizin und Wissenschaft eine wichtigere Rolle spielen (Nagel 2013, S. 22).

Die moderne Wissenschaft, wie wir sie heute kennen, hat sich im imperialen Zeitalter herausgebildet. Institutionelle Innovationen wie die moderne Forschungsuniversität und das Forschungslabor entstanden im 19. Jahrhundert (Szöllösi-Janze 2004). Die Entwicklung der Wissenschaft und die koloniale Expansion Europas verliefen nicht parallel, sondern waren miteinander verwoben und verstärkten sich gegenseitig (Harding 2008).

Europäische und auch deutsche Wissenschaftler*innen profitierten von und beteiligten sich an der Ausbeutung kolonialisierter Länder. Es wurden neue Disziplinen entwickelt und institutionalisiert, bestehende Disziplinen wurden zur Erforschung kolonialisierter Gebiete eingesetzt.

Wissenschaftler*innen gewannen als Forschungsreisende oder als Partner*innen von Kolonialbeamten durch die Ausbeutung und Erschließung kolonialisierter Länder Zugang zu lokalem Wissen, Daten und Körpern und beteiligten sich an der Legitimation des kolonialen Projekts durch die Reproduktion und Verbreitung rassistischer Diskurse. Kurzum, Wissenschaft und Forschung wurden für die Landnahme und Konsolidierung von Kolonien und dem Beweis rassistischer Annahmen der weißen Vorherrschaft in Dienst genommen.

Der öffentliche Diskurs – auch in der aktuellen Pandemie – über die Objektivität und Neutralität der (Natur)Wissenschaften bleibt hinter den Erkenntnissen der Hochschul- und Wissenschaftsforschung zurück. Universitäten und andere Orte wissenschaftlicher Wissensproduktion sind immer „umwelteingebettet“ (Krücken 2013), das heißt eingebettet in den sozialen und politischen Kontext, in dem Wissenschaftler*innen operieren. Es besteht eine Wechselwirkung zwischen Gesellschaft und Wissenschaft. Die Werte und Normen der Gesellschaft haben einen Einfluss auf die wissenschaftliche Wissensproduktion. Gerade die Zeit des deutschen Kolonialismus war durch eine enge Kooperation zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Staat geprägt.

Ein weiterer Trugschluss ist die Universalität der Wissenschaft. Zwar ist lokales oder indigenes Wissen anderer Weltregionen von westlichen Wissenschaftler*innen angeeignet und inkorporiert worden, zeitgleich jedoch sind durch die Expansion von Wissenschaftler*innen des Westens Epistemologien und Formen der Wissensproduktion der Mehrheitswelt marginalisiert worden (Brunner 2020). Westliche Wissenschaft ist nicht universell, sondern eine von vielen Wissenschaften (multiple sciences) in unterschiedlichen Regionen der Welt (Harding 2008). Wenn also von der Provinzialisierung oder Dezentrierung der Wissenschaften die Rede ist, nimmt dies darauf Bezug, dass im Globalen Norden wissenschaftliche Theoriebildung und Fragestellungen eine eurozentrische, kapitalistische, männliche Perspektive zentrieren und universalisieren, wir also von „Northern Sciences“ und „Northern Theory“ sprechen sollten (Connell 2011, S. vi–vii). Theorien und Methoden wurden und werden genutzt, um rassistische Annahmen zu bestätigen und wissenschaftlich zu legitimieren. Die „Rassenkunde“ als Forschungsfeld durchzog sowohl sozialwissenschaftliche Disziplinen als auch die Naturwissenschaften, die Statistik (Mathematik) und die Psychologie.

In dieser Bestandsaufnahme wird die Literatur zu Organisationen, männlichen Akteuren und Disziplinen der Wissenschaft im kolonialen Berlin zusammengestellt, um blinde Flecken bei der politischen Aufarbeitung der kolonialen Vergangenheit der Wissenschaftslandschaft Berlins zu identifizieren.

1.2 Methodik und Daten

Fokus der Bestandsaufnahme ist eine Zusammenstellung, Kategorisierung und Analyse der Forschungsliteratur zur Einbindung der Wissenschaft in das koloniale Projekt insgesamt (Makroebene), zur Rolle von Forschungseinrichtungen, Universitäten und anderen wissensorientierten Organisationen (Mesoebene) sowie zu einzelnen Wissenschaftler*innen (Mikroebene), deren Karriere durch Zugang zu Forschungsdaten aus kolonialisierten Gesellschaften geprägt war. Des Weiteren wurde die Forschung zur Entwicklung von Disziplinen und Praktiken der Wissensproduktion im kolonialen Kontext in den Blick genommen. Methodologisch habe ich mich an den Vorgaben des Systematic Literature Review orientiert. Der Ablauf der Untersuchung ist in Abbildung 1 dargelegt.

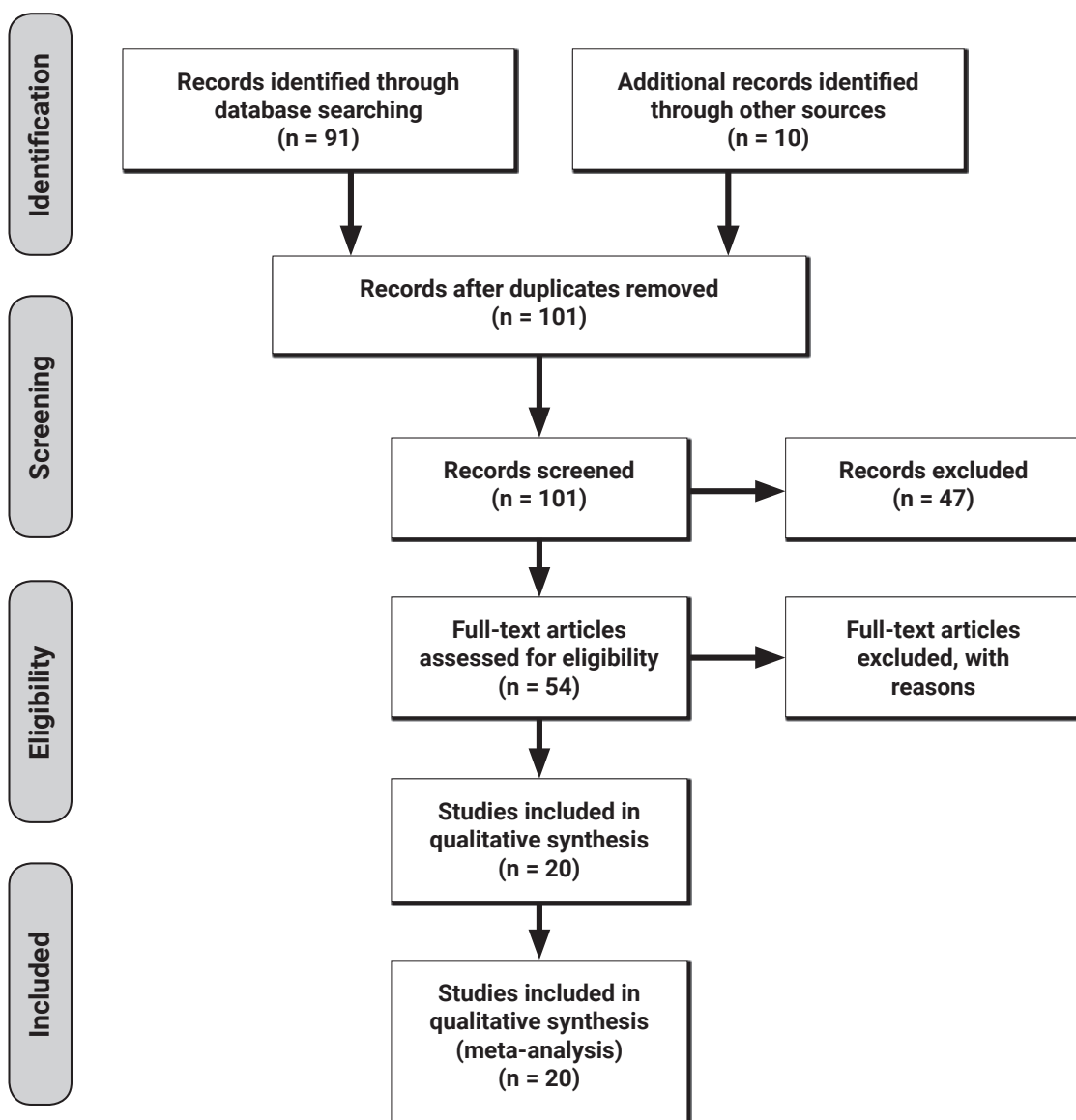


Abbildung 1: Prisma Flussdiagramm²

² Vorlage aus: Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. PLoS Med 6(7): e1000097, URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19621072/>

Zur Beantwortung der Fragestellung wurde der PRISMA-Methodologie folgend eine Literaturdatenbank-Recherche zum Forschungsbereich „Wissenschaft und Kolonialismus in Berlin“ durchgeführt. Dabei wurden unterschiedliche Publikationsformen (z. B. Monografien, Beiträge in Sammelbänden, Zeitschriftenaufsätze, Zeitungsartikel) zusammengetragen. Zur schlagwortbasierten Recherche wurden ScienceDirect, JSTOR, Google Scholar, Dimensions, Microsoft Academic sowie die elektronischen Bibliothekskataloge der Staatsbibliothek Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin genutzt.

Die Auswahl der Schlagworte orientierte sich an den drei Ebenen:

- Makro: Wissenschaft / Kolonialismus / Berlin / Kolonialwissenschaft – Berlin;
- Meso: Kolonialismus – Universität – Berlin / Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin – Kolonialismus / Preußische Akademie der Wissenschaften – Kolonialismus / Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft – Kolonialismus und weitere Organisationen;
- Mikro: personenbasierte Recherche.

Dabei wurden aus ca. 3.000 Datensätzen 101 Publikationen ausgewählt, die den Forschungsbereich Wissenschaft und Kolonialismus oder angrenzenden Feldern zugeordnet werden konnten. Von diesen Publikationen sind 2 französischsprachig und 26 englischsprachig. Insgesamt handelte es sich bei den Publikationen zu einem großen Teil um Monografien (36) und Beiträge in Sammelbänden (27). Nur wenig Forschungsliteratur (11) zum Themenbereich Wissenschaft und Kolonialismus wurde in wissenschaftlichen Zeitschriften veröffentlicht.

Publikationsarten (Gesamt)

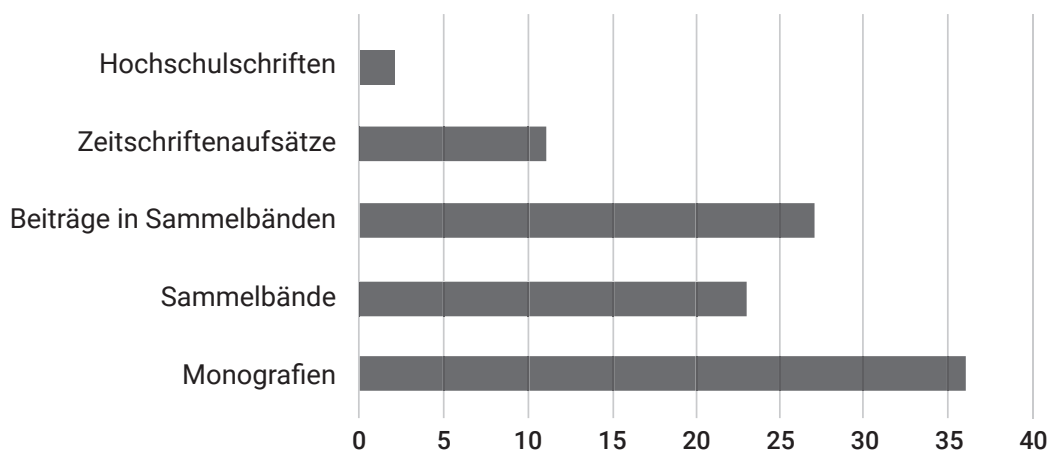


Abbildung 2: Publikationsarten des gesamten Datensatzes

Ein Großteil der Literatur wurden im 21. Jahrhundert veröffentlicht: 44 Publikationen von 2000 bis 2009 und 36 Publikationen von 2010 bis 2019.

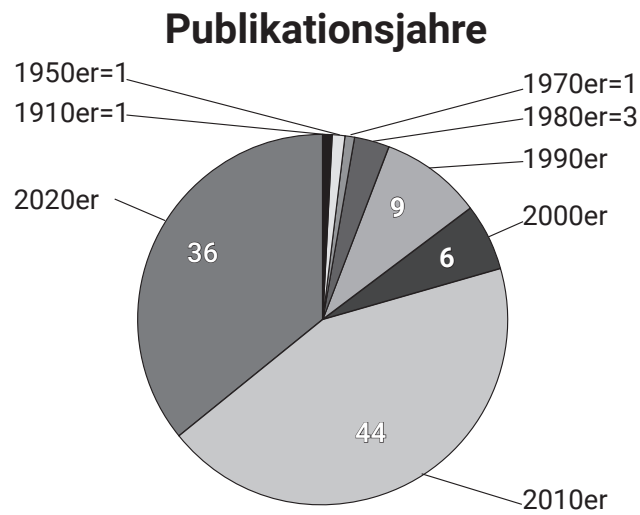


Abbildung 3: Publikationsjahre des gesamten Datensatzes

Die überwältigende Mehrheit der Autor*innen sind Männer (72%) an wissenschaftlichen Institutionen des Globalen Nordens.

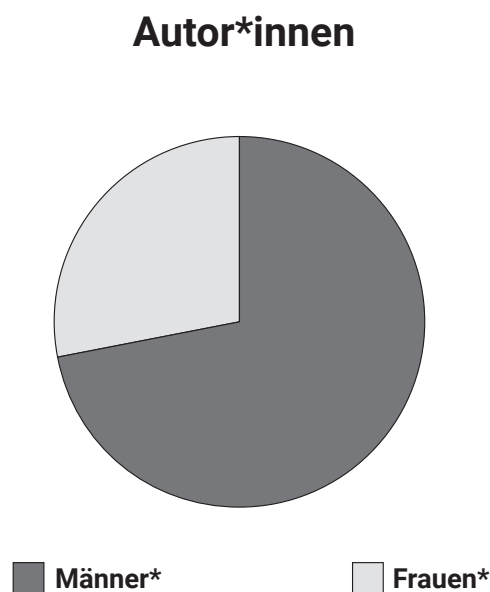


Abbildung 4: Verteilung der Autor*innen nach binärem Geschlecht

Die große Mehrheit der Publikationen widmet sich der Entwicklung und Institutionalisierung von Disziplinen im Rahmen der kolonialen Expansion – insbesondere der Fächer Afrikanistik, Ethnologie und Geografie – oder der Anwendung wissenschaftlicher Disziplinen zur wissenschaftlichen Aneignung kolonisierter Regionen, z. B. Medizin, Agrarwissenschaften und Rechtswissenschaften. Dies trifft auf 37 Publikationen zu. 24 Publikationen widmen sich der Rolle von Wissenschaft im Kolonialismus allgemein bzw. mehreren Untersuchungsebenen.

Untersuchungsebene (Gesamt)

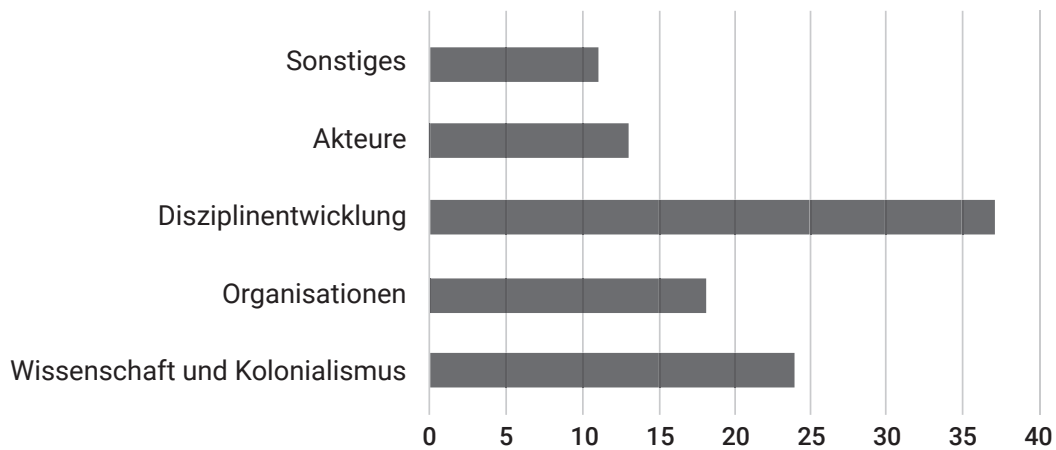


Abbildung 5: Untersuchungsebene der Publikationen (gesamter Datensatz)

Nach Überprüfung der gesammelten Literatur und einer inhaltlichen Auswertung der Abstracts wurden 54 Veröffentlichungen aufgrund ihres Berlin-Bezugs als relevant ausgewählt. Anschließend wurden Abstracts und Zusammenfassungen der Texte durchgearbeitet und eine inhaltliche Kategorisierung und Verschlagwortung der Publikationen vorgenommen. Im folgenden Abschnitt werden die Berlin-bezogenen Datensätze beschrieben und eingeordnet.

2 Wissenschaft und Kolonialismus in Berlin

Ein Großteil der Literatur zur Rolle von Wissenschaft und Forschung im Berlin der Zeit des deutschen Kolonialismus und Kolonialrevisionismus sind Beiträge in Sammelbänden (25).

Publikationsarten (Berlin)

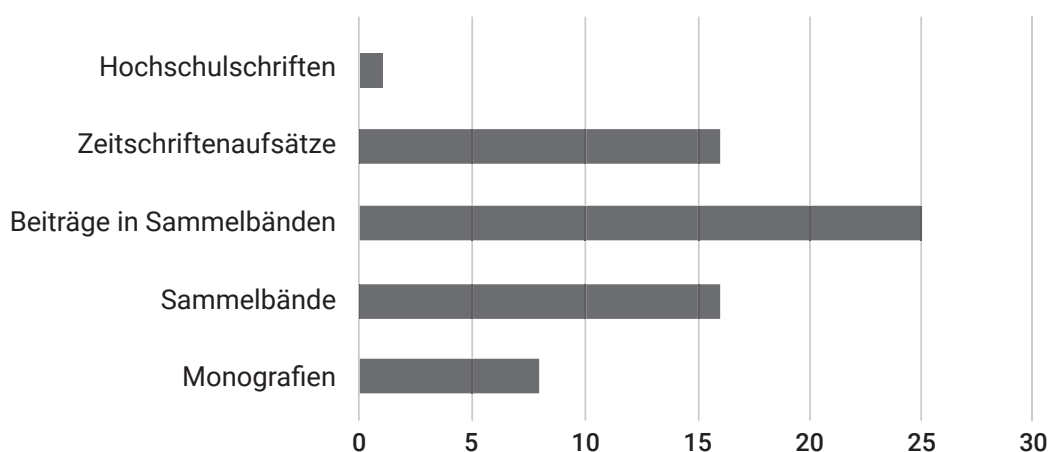


Abbildung 6: Publikationsarten der Berlin bezogenen Forschungsliteratur

Der Fokus auf Berlin als zentraler Aspekt der Fragestellung bzw. die spezifische Rolle der Institutionen und Akteur*innen der Wissenschaft im Raum Berlin ist nur in wenigen Publikationen gegeben.

Ausnahmen bilden die Beiträge zu Wissenschaften in den beiden Sammelbänden zu Berlin im Kolonialismus herausgegeben von Ulrich van Heyden und Joachim Zeller in 2002 und 2005, die Dissertationen zu Berliner Afrikawissenschaften von Felix Brahm 2013 und Holger Stoecker 2008 und die Aufsätze in der Reihe zur Geschichte der Humboldt-Universität, die konkret mit Kolonialismus verbundene Disziplinen betreffen (herausgegeben von Heinz Tenorth 2010).

Alle weiteren Studien haben keinen regionalen Fokus, streifen aber die Rolle von Wissenschaftler*innen, die in Berlin tätig waren. So enthält die Habilitation von Jürgen Nagel (2013) ein Kapitel zum Seminar für Orientalische Sprachen, das der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin angegliedert war.

2.1 Organisationen, Akteure und Disziplinen der Afrikaforschung

Im Folgenden werde ich basierend auf der mir vorliegenden Literatur nach Disziplin und analytischen Untersuchungsebenen getrennt auf die Beziehungen von Wissenschaft, Forschung und Kolonialismus in Berlin eingehen. Dabei lege ich meinen Fokus auf universitäre Disziplinen und Organisationen. Da der Schwerpunkt in der Literatur auf der wissenschaftlichen Aneignung von Kolonien in Afrika lag, liegt darauf auch der Fokus des Literaturüberblicks.

Untersuchungsebene (Berlin)

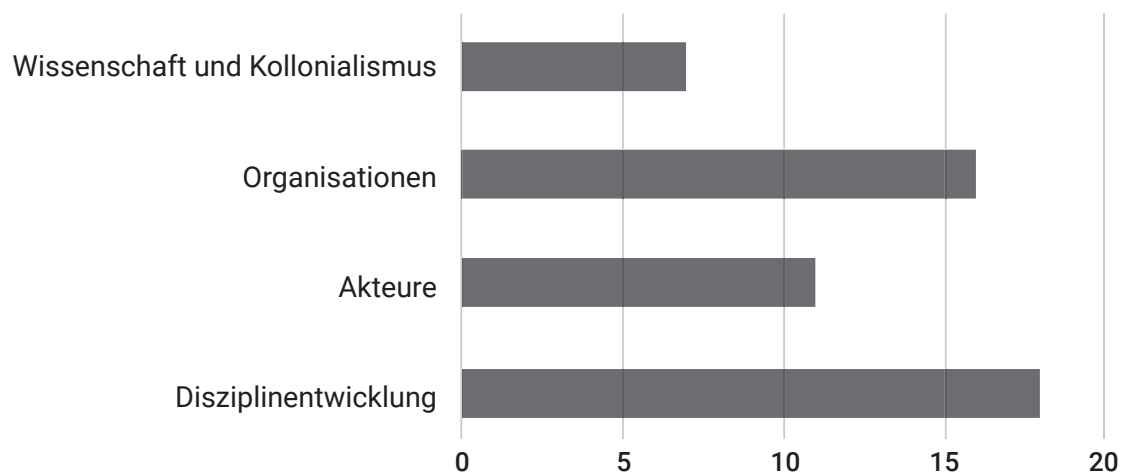


Abbildung 7: Untersuchungsebene der Berlin bezogenen Forschungsliteratur

Inhaltlich werden Fragestellungen zur Disziplinentwicklung (18), zu wissenschaftlichen Organisationen (16) wie Universitäten, Kolonialinstituten, Museen, zu Akteur*innen (11) – zumeist männliche Forschungsreisende und Wissenschaftler – und alle diese Ebenen überlappend untersucht.

Wissenschaftliche Einrichtungen im Berlin der Kolonialzeit waren die 1809 gegründete Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin (Tenorth 2010), das königliche Museum für

Völkerkunde (Essner 1986), der Botanische Garten (Kaiser und Hartmann 2007) und zahlreiche Kolonial- und Fachgesellschaften. Die vorliegenden Studien fokussieren jedoch nicht die Universität als Gesamtorganisation, sondern nur einzelne Disziplinen und Akteur*innen. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass die Forschungsuniversität in ihren frühen Gründungsjahren nicht hierarchisch organisiert und eng gekoppelt war. Das muss aber nicht bedeuten, dass unterschiedliche Ebenen, Institute und Fakultäten jenseits der eigens für die koloniale Ausbildung und Forschung gegründeten Einheiten völlig unberührt vom kolonialen Kontext operiert hätten.

Zur Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin gehörten weitere wissenschaftliche Einrichtungen, die besonders eng mit Akteur*innen des Kolonialismus, mit dem Raub von Kultur- und Naturgütern sowie mit Forschung und Lehre zu kolonialen Fragen verwoben waren. Dies waren insbesondere die Charité und das von Rudolf Virchow gegründete Pathologische Museum, das Zoologische Museum der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin (Naturkundemuseum) und das Seminar für Orientalische Sprachen.

Ein Großteil der untersuchten Forschungsliteratur, darunter zahlreiche Dissertationen, behandelt Fragestellungen zur Entwicklung einzelner Disziplinen im Rahmen des deutschen Kolonialismus. Daher liegt der Fokus ausschließlich auf Fächern, die direkt mit der Erforschung kolonialer Gesellschaften oder der Unterstützung der kolonialen Herrschaft eingesetzt werden konnten. Die Autor*innen sind oftmals selbst Forscher*innen der untersuchten Disziplinen (Nagel 2013).

Fachgebiete, die durch die koloniale Expansion an Relevanz und Legitimität gewannen oder durch die Expansion entstanden waren, unter anderem die Afrikanistik, Geografie und Ethnologie (Völkerkunde), werden in der Forschungsliteratur als koloniale Wissenschaften oder Kolonialwissenschaft bezeichnet (Zimmerer 2004, Eckert 2010b). Diese Begriffe sind jedoch konzeptuell unscharf, da sie suggerieren, dass sich die westliche Wissenschaft und Forschung ohne Kontakt zu anderen Weltregionen und ihren Praxen der Wissensproduktion entwickelt hat und dass Wissenschaft und koloniale Wissenschaft klar voneinander unterscheidbar sind (Tilley 2013:10).

Dennoch fokussiert die Forschungsliteratur zu Forschung im Kontext des Kolonialismus auf die genannten Disziplinen. Inhaltliche Schwerpunkte sind z. B. die Genese und Geschichte der Fachgebiete und ihre weltanschaulichen Prägungen (Marx 1988, Pugach 2012, Eckert 2010b) und ihre Modi der Wissensproduktion speziell über afrikanische Kolonien (Brahm 2013).

Weitere Studien zeichnen die Geschichte einer wissenschaftlichen Organisation (Pugach 2010) oder einer Disziplin (Beck 1982, Marx 1988) am Beispiel der Akteur*innen nach. Wissenschaftler*innen bewegten sich in einem Netzwerk von internationalen Kolleg*innen anderer Kolonialmächte und kooperierten miteinander.

Sie interagierten mit dem Kolonialstaat, stellten ihre Arbeit und Kenntnisse zur Verfügung, warben für ein deutsches koloniales Engagement und nutzten durch den Kolonialismus aufkommende Forschungsmöglichkeiten für ihre persönliche Karriere in der Kolonialzeit und darüber hinaus in der Zeit des Kolonialrevisionismus in der Weimarer Republik und in der Zeit des Nationalsozialismus (Zimmerer 2004, Steinmetz 2014).

Die Verwobenheit der Berliner Wissenschaft in den Kolonialismus lokal und international zeigt sich besonders an den einzelnen männlichen Akteuren und ihren Verbindungen zu Wissenschaft, Staat und Stadt, insbesondere durch Fachgesellschaften, die nicht nur Wissenschaftler*innen sondern auch einer interessierten Öffentlichkeit offen standen. Auch die Veranstaltung von Kolonialkongressen steht für das Zusammenspiel von Wissenschaft, Politik und Gesellschaft im kolonialen Berlin (Grosse 2005).

2.1.1 Linguistik

Das Seminar für Orientalische Sprachen wurde 1887, gemeinsam vom Preußischen Kultusministerium und dem kaiserlichen Auswärtigen Amt finanziert, als An-Institut der Universität Berlin gegründet (Stoecker 2002, Stuchtey 2005, Nagel 2010, Pugach 2012). Aufgabe des Seminars war die Sprachausbildung von Diplomat*innen, Handelsreisenden und Kolonialanwärter*innen.

Zwar war es das Ziel des Direktors und Professors für Islamwissenschaft Eduard Sachau, das Seminar zu einer Kolonialhochschule oder Reichskolonialakademie auszubauen, diese Idee wurde jedoch nie politisch aufgegriffen. So wurden zwar am Seminar auch „Kolonial-sprachen“, also afrikanische Sprachen unterrichtet (insbesondere Swahili), die Ausbildung in „Kolonialsprachen“ bildete jedoch keinen Schwerpunkt, da eine Mehrheit der Studierenden in das Studium europäischer oder „orientalischer“ Sprachen (Japanisch, Hindi, Arabisch, Persisch etc.) eingeschrieben war.

Neben den Sprachen wurden auch sogenannte Realien als Studienfächer angeboten. Diese umfassten die Themenbereiche Kolonialpolitik und Kolonialrecht, Landeskunde, Tropenhygiene sowie tropische Nutzpflanzen und erfreuten sich größerer Beliebtheit als das Sprachstudium.

In der Lehre außereuropäischer Sprachen wurden muttersprachliche Lektor*innen eingesetzt. Afrikanische Dozent*innen wurden jedoch im Gegensatz zu Lektor*innen aus anderen Weltregionen aufgrund von „Farbigkeit“ und „niedriger Bildungsstufe“ nur als Lehrgehilf*innen eingestellt und bezahlt und lediglich zur Unterstützung der Lehre und zum Teil nur als Sprachobjekte eingesetzt (Stoecker 2004, Pugach 2010).

Neben der Lehre waren Mitarbeiter*innen des Seminars auch in der linguistischen Forschung aktiv. Gründerväter der Afrikalinguistik wie Diedrich Westermann und Carl Meinhof unterrichteten als Sprachlehrer am Seminar.

Auch in der linguistischen Forschung in den Kolonien setzten deutsche Wissenschaftler*innen und forschende Kolonialbeamt*innen auf die Unterstützung von afrikanischen Assistent*innen, die teils auch als Lektor*innen in Berlin tätig waren und Publikationen verfassten. Sie wurden jedoch nicht als Co-Produzent*innen von Wissen oder Co-Autor*innen genannt. Sara Pugach (2010) sieht diese afrikanischen Lektor*innen und Assistent*innen als Mit-Gründer*innen der Afrikalinguistik in Deutschland.

Die Geschichte der Afrikanistik, Ethnolinguistik oder auch der „kolonialen“ Linguistik (Pugach 2012) hat ihre Ursprünge noch vor dem deutschen „Erwerb“ von Kolonien. Deutsche Missionar*innen, Forschungsreisende und Abenteurer*innen waren noch vor dem Beginn der deutschen Kolonialzeit in den Kolonien anderer europäischer Staaten tätig.

Die Entwicklung der Afrikanistik ist darüber hinaus eng mit dem Seminar für Orientalische Sprachen verknüpft (Stoecker 2004). Bis Ende des ersten Weltkriegs kann von einer Institutionalisierung der Afrikaforschung gesprochen werden. Nach dem Ende der Kolonialzeit jedoch stellte sich für politische Akteur*innen die Frage nach der Relevanz der Afrikaforschung ohne Kolonien. Dies endete 1921, unter anderem mit der Berufung Diedrich Westermanns, einem ehemaligen Missionar und Sprachlehrer am Seminar für Orientalische Sprachen, zum „außerordentlichen Professor für Afrikanische Sprachen“ an der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Wilhelms-Universität (Stoecker 2004).

Die Afrikanistik war einerseits etabliert, andererseits hatte sie durch mangelnden Zugang zu ihren Forschungsregionen und die Irrelevanz des Kolonialstudiums ohne Kolonien an internationaler Bedeutung verloren. Nach 1933 wurde das Seminar für Orientalische Sprachen in die Auslandswissenschaftliche Fakultät der Universität überführt.

Auch in der Zwischenkriegszeit und nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten arbeiteten afrikanische Lektor*innen an der Fakultät – darunter ab 1933 Bayume Mohamed Husen als Swahili-Lehrer. 1941 wurde er wegen „Rassenschande“ im Konzentrationslager Sachsenhausen interniert³ und starb dort wenige Jahre später (Bechhaus-Gerst 2007).

2.1.2 Geografie

Als „Kolonialwissenschaft schlechthin“ (Zimmerer 2004, S. 76) galt auch die Geografie. Die Institutionalisierung von Erdkunde als Schulfach und die Akademisierung der Geografie verliefen zeitgleich zur kolonialen Expansion. In der Literatur gibt es unterschiedliche Positionen dazu, ob die Geografie erst durch den Kolonialismus (Zimmerer 2004) oder davon unabhängig durch den generellen Bedarf an Kenntnis anderer Weltregionen und die dadurch resultierende Einführung des Schulfachs Erdkunde (Schultz und Brogiate 2005) ihren Aufstieg erfahren hat.

Tatsache ist, dass die Geografie an der Universität Berlin auch durch untergeordnete Fachgebiete wie z.B. „Koloniale Bevölkerungslehre“, „Kolonialwirtschaftliche Produktionslehre“, „Koloniale Siedlungs- und Verkehrsgeographie“, „Koloniale Typenlehre“, „Koloniale Staatenkunde“, „Vergleichende Staatenkunde der Großen Kolonialreiche“ (Zimmerer 2004, S. 76) in die Ausbildung von Kolonialbeamten eingebunden war und dadurch zur kolonialen Aneignung und Konsolidierung beigetragen hat. Akteur*innen und Organisationen der akademischen Geografie waren eng mit der Kolonialpolitik verknüpft.

Geograf*innen waren unter kolonialen Forschungsreisenden vertreten und bekleideten einflussreiche Positionen. Ferdinand von Richthofen, ein Forschungsreisender, war Leiter des Geographischen Seminars und Professor für Physische Geographie an der Friedrich-Wilhelms-Universität und 1902/03 Rektor der Universität. Er war Mitglied im Kolonialrat und hatte lange Jahre vor der deutschen Kolonialzeit für einen „deutschen Stützpunkt“ in China geworben.

Sein Nachfolger als Professor, Albrecht Penck, war ebenfalls in der Kolonialbewegung engagiert und wirkte in der „Kommission zur Erforschung der deutschen Schutzgebiete“ mit. 1917/18 war auch er Rektor der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin.

Die Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin wurde 1828 gegründet. Sie wurde durch Mitgliedsbeiträge und jährliche staatliche Zuschüsse finanziert. Aus den Erlösen ihrer Stiftungen finanzierte die Gesellschaft koloniale Explorationsforschung. Damit unterstützte sie die Afrikareisen u. a. von Heinrich Barth, der von 1863–1866 Vorsitzender der Gesellschaft war, und von Gustav Nachtigal und Herrmann von Wissmann (Schultz und Brogiate 2005, S. 89).

Adolf Bastian, der Gründer des Ethnologischen Museums und der deutschen Ethnologie, war zwischen 1868 und 1882 Vorsitzender der Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin. Auf seine Initiative hin wurde auch 1873 die „Deutsche Gesellschaft zur Erforschung Äquatorial-Afrikas“ gegründet (Schultz und Brogiate 2005, S. 91).

Noch 1941 veröffentlichte die Gesellschaft ein Sonderheft mit dem Titel „Das afrikanische Kolonialproblem“, in dem die Rückgabe und Ausweitung der deutschen Kolonialgebiete in Afrika gefordert wurden. Die Gesellschaft existiert noch heute.⁴

³ Bayume Mohamed Husens Vorgesetzte, darunter Diedrich Westermann, intervenierten nicht für ihn. Die Leitung der Auslandswissenschaftlichen Fakultät kündigte ihn aufgrund seiner Internierung (Stoecker 2004).

⁴ Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin, URL: <https://www.gfe-berlin.de/>.

2.1.3 Anthropologie

Der Pathologe und Anthropologe Rudolf Virchow, der menschliche Gebeine aus den Kolonien sammelte und zur Forschung nutzte, war Gründer des Pathologischen Museums der Charité, Rektor der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin (1892/93) und mehrfach Vorsitzender der 1869 auf sein Mitwirken hin gegründeten Berliner Anthropologischen Gesellschaft.

Die Fachgesellschaft heißt heute Berliner Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte (BGAEU)⁵ und ist Eigentümerin der anthropologischen Rudolf-Virchow-Sammlung, die menschliche Schädel und Skelette umfasst und für Forschung zugänglich gemacht wird.

Die BGAEU vergibt jährlich den Rudolf-Virchow-Förderpreis für Magister- und Diplomarbeiten in Berlin und Brandenburg⁶. Rudolf Virchows Verstrickung in den Kolonialismus wird auf der Webseite der Gesellschaft nicht thematisiert.

Der Anatom Heinrich Gottfried Wilhelm von Waldeyer-Hartz, ebenfalls Rektor der Universität Berlin (1898/99) forschte an den Gehirnen, Schädeln und Genitalien afrikanischer Menschen, die ihm zum Teil auf Anforderung aus den Kolonien mitgebracht wurden, um eine „niedrige Bildung“ im Vergleich zu europäischen Gehirnen nachzuweisen (Winkelmann 2007, S. 233).

Auch er war über Jahre im Vorstand der BGAEU ebenso wie Adolf Bastian und der Afrikanist und Missionar Diedrich Westermann.

Die BGAEU gibt seit 1869 die Zeitschrift für Ethnologie heraus. Dort veröffentlichten Felix von Luschan, der zuständig für die ethnographischen Sammlungen aus Afrika und Ozeanien war und die Sammlungen mithilfe von Kolonialbeamten um Raubgut aus den Kolonien vergrößerte (Stelzig 2005), sowie andere zeitweise in Berlin tätige Wissenschaftler wie der Afrikanist, Sprach- und „Rasseforscher“ Carl Meinhof und die Soziologen und Ethnologen Wilhelm E. Mühlmann und Richard Thurnwald, die sich durch ihre Forschungen über „Rassen“ sowohl dem kolonialen als auch dem nationalsozialistischen Staat andienten (Steinmetz 2014).

2.2 Wissenschaft, Politik und Gesellschaft im kolonialen Berlin

Die Forschungsliteratur zu Wissenschaft und Kolonialismus in Berlin macht die Kontextgebundenheit von Wissenschaft und Forschung deutlich. Hochschulen, Institute und Fachgesellschaften sind in ihre Umwelt eingebettet und wirken auf sie ebenso ein, wie sie von dieser Umwelt beeinflusst werden.

So haben auf unterschiedlichen Ebenen Wechselwirkungen zwischen Wissenschaft und Kolonialismus stattgefunden. Einzelne kolonialbegeisterte Wissenschaftler*innen, die in der Politik für ein deutsches Kolonialreich warben bzw. als Forschungsreisende in Kolonien aktiv waren, trugen ihre Forschungsergebnisse in Fachgesellschaften vor einem interessierten, bürgerlichen Publikum vor und veröffentlichten sie in wissenschaftlichen Zeitschriften.

Mediziner*innen und Völkerkundler*innen gaben bei Kolonialbeamten das Sammeln von menschlichen Gebeinen und Kunstgegenständen in Auftrag. Diese Akteur*innen adressierten sowohl die Wissenschaft als auch die Politik und Öffentlichkeit. Das Postulat vom Elfenbeinturm, abgeschieden von der Gesellschaft, war also schon in der ersten Gründungsphase der deutschen Forschungsuniversität nicht korrekt. Genauso wie heute gefordert, wirkten Wissenschaftler*innen in die Stadtgesellschaft hinein und spielten dabei eine entscheidende Rolle in der Kolonialmetropole.

⁵ Berliner Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte, URL: <http://www.bgaeu.de/>
⁶ http://www.bgaeu.de/Virchowpreis_Ausschreibung_2021.pdf

Bis zum ersten Weltkrieg waren deutsche Wissenschaftler*innen international vernetzt und kooperierten mit Kolleg*innen in Europa und in den Kolonien bei der Datensammlung (Brahm 2013). Der koloniale Geist, auch unter Wissenschaftler*innen, überdauerte die Kolonialzeit. Es bestand Einigkeit unter deutschen Wissenschaftler*innen, dass die Kolonien zurückgegeben werden müssten.

Durch die Gründung der Kolonialwissenschaftlichen Abteilung des Reichsforschungsrats im Jahr 1940 hatten kolonialgesinnte Wissenschaftler*innen wieder die Möglichkeit, Forschungsgelder für die Bearbeitung kolonialwissenschaftlicher Fragestellungen zu erhalten.

Der Wiederaufbau und die Finanzierung der Kolonialwissenschaften endete erst 1943 (Stoecker 2005, 2008), die kolonialrassistischen Denkmuster und Forschungsansätze überdauerten jedoch durch Wissenschaftler*innen, die wie Wilhelm Mühlmann nach dem zweiten Weltkrieg weiter in der Forschung der Bundesrepublik Deutschland tätig waren.

3 Empfehlungen

Es bedarf der Aufarbeitung und Reflexion der Geschichte wissenschaftlicher Organisationen, Akteur*innen und Disziplinen im kolonialen Kontext und der noch heute nachwirkenden Konsequenzen in Bezug auf Theorien, Fragestellungen und Forschungskollaborationen mit ehemals kolonisierten Ländern. Nur so kann eine umfassende Dekolonisierung der Wissenschaft stattfinden. Folgende Fragen konnten durch die Bestandsaufnahme nicht abschließend geklärt werden:

Findet bei wissenschaftlichen Fachgesellschaften in Berlin, die heute noch bestehen, eine kritische Aufarbeitung statt?

Findet in der Charité, jenseits des abgeschlossenen „Human Remains“-Projekts, eine kritische Aufarbeitung statt?

Es gibt eine Dauerausstellung zur Geschichte der Charité im Nationalsozialismus. Gibt es eine Ausstellung zur Geschichte der Charité im Kolonialismus und Kolonialrevisionismus? Diese Frage stellt sich auch in Bezug auf das Robert-Koch-Institut.

Die Ausbildung von Kolonialbeamten in Deutschland war nicht institutionalisiert, dennoch gab es Kurse an der Universität und der Handelshochschule, die sich an Kolonialbeamte richteten. Gibt es prosopografische Untersuchungen des Kolonialpersonals und ihrer Ausbildungswege und Karrieren?

Die Forschungsliteratur über afrikanische Lektor*innen, Sprachlehrer*innen und Sprachgehilf*innen in Berlin und in den Kolonien deutet auf den Ursprung und auf eine Kontinuität von Modi der Forschungskollaboration mit afrikanischen Ländern hin. Afrikaner*innen fungieren als Gehilf*innen, die bei der Aneignung von Wissen unterstützen und deren Beitrag als Co-Produzent*innen nicht durch Co-Autor*innenschaft anerkannt wird. Es bedarf einer Untersuchung der Kontinuitäten und Brüche der Modi der Forschungskollaborationen mit ehemals kolonisierten Ländern im historischen und internationalen Vergleich. Des Weiteren sollte die Kenntnis und Einhaltung des Globalen Verhaltenskodex für Forschung in Ressourcen armen Gegenden (Reintjes 2020) in Deutschland untersucht werden.

Was nach meiner Recherche eindeutig fehlt, ist eine lokalhistorische Untersuchung Berlins als Wissenschaftsstadt im Kolonialismus mit spezifischem Fokus auf die Beziehungen von Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Dazu gehören folgende Punkte:

1. Die kritische Aufarbeitung der Fakultäten, Institute und Einrichtungen der Friedrich-Wilhelms-Universität in einem Gesamtkontext.

Es fehlt eine Studie, die insgesamt die Rolle der ehemaligen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin, ihrer Fakultäten und Bediensteten im Kolonialismus untersucht, wie sie aktuell von Professor Dr. Gabriele Metzler angestrebt bzw. gegebenenfalls durchgeführt wird (vgl. Metzler 2020). Dazu gehört auch eine Aufarbeitung des kolonialen Engagements von Rektoren der Friedrich-Wilhelms-Universität und anderen berühmten Wissenschaftler*innen, über die es zwar Biografien gibt, die ihre koloniale Verstrickung aber nur streifen.

Ein gutes Beispiel für eine solche Forschungsarbeit ist die Dissertation von Anne Kathrin Horstmann zur Rolle der Hochschule Kölns im Kolonialismus. Die Studie umfasst zum Beispiel auch eine Auflistung von Vorlesungen und Seminaren mit Kolonialbezug (Horstmann 2015).

2. Eine kritische Aufarbeitung des wissenschaftlichen Rassismus in allen Disziplinen unter Berücksichtigung des kolonialen Bezugs.

Die Forschungsliteratur beschränkt sich auf sogenannte koloniale Wissenschaften und lässt dabei viele Disziplinen außen vor. Es gilt den Einfluss von Kolonialrassismus und weißer Vorherrschaft als Ideologie auch in scheinbar nicht betroffenen Disziplinen zu untersuchen.

3. Die kritische Aufarbeitung der kolonialen Vergangenheit von Fachgesellschaften wie der Berliner Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte und der Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin.

4. Die kritische Aufarbeitung der Karrieren von Wissenschaftler*innen an der Freien Universität Berlin, die kolonialrevisionistische Forschung im Nationalsozialismus betrieben.

Zur Untersuchung dieser Fragen bieten sich ein Großprojekt, konzeptioniert beispielsweise als Landessonderforschungsbereich (vgl. koordinierte Programme der DFG), oder mehrere thematisch zugeschnittene Einzelprojekte an. Dabei sollte Decolonize Berlin e. V. insbesondere mit BIPOC-Wissenschaftler*innen kooperieren. Folgende Expert*innen könnten erste Ansprechpartner*innen für die dargelegten Themenbereiche sein.

Name	Organisation	Internet-Profil
Dr. Manuela Bauche	Freie Universität	https://www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/geschihne22/team/bauche_m/index.html
Dr. Edna Bonhomme	vormals Max-Planck-Institut für Wissenschaftsgeschichte (MPIWG)	https://www.ednabonhomme.com/ https://www.decolonizationinaction.com/
Prof. Dr. Gabriele Metzler	Humboldt-Universität	https://www.geschichte.hu-berlin.de/de/bereiche-und-lehrstuehle/gewest/personen#LehrstuhlinhaberIn
Dr. Holger Stoecker	Universität Göttingen	https://www.iaaw.hu-berlin.de/de/region/afrika/afrika/geschichte/mitarbeiter/dr-holger-stoecker
	Dekolonial e. V. Fachgesellschaft für rassismuskritische, postkoloniale und dekoloniale Forschung	https://fg-dekolonial.com/
Prof. Dr. Andreas Winkelmann	Medizinische Hochschule Brandenburg, vormals Leiter des Human Remains Projekt der Charité	https://www.mhb-fontane.de/details-zu/andreas-winkelmann.html

4 Literaturverzeichnis

- Bechhaus-Gerst, Marianne (2007): *Treu bis in den Tod. Von Deutsch-Ostafrika nach Sachsenhausen - eine Lebensgeschichte*. 1. Aufl. Berlin: Links (Schlaglichter der Kolonialgeschichte, S. 7).
- Beck, Hanno (1982): *Große Geographen. Pioniere, Außenseiter, Gelehrte*. Berlin: Reimer.
- Bonhomme, Edna: *When Africa was a German laboratory*, 6.10.2020, Aljazeera, URL: <https://www.aljazeera.com/opinions/2020/10/6/when-africa-was-a-german-laboratory/>
- Brahm, Felix (2013): *Wissenschaft und Dekolonisation. Paradigmenwechsel und institutioneller Wandel in der akademischen Beschäftigung mit Afrika in Deutschland und Frankreich, 1930–1970*. Zugl.: Humboldt-Universität Berlin, Diss., 2009. 1. Aufl. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Brunner, Claudia (2020): *Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*. Bielefeld: transcript (Edition Politik, Band 94).
- Connell, Raewyn (2011): *Southern theory. The global dynamics of knowledge in social science*. Reprinted. Cambridge: Polity Press.
- Eckert, Andreas (2010a): *Afrikanische Sprachen und Afrikanistik*. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): *Geschichte der Universität Unter den Linden 1810-2010. Praxis ihrer Disziplinen. Band 5: Transformation der Wissensordnung*. Berlin: AKADEMIE VERLAG, S. 535–546.
- Eckert, Andreas (2010b): *Afrikanische Sprachen und Afrikanistik. Eine koloniale Wissenschaft*. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): *Geschichte der Universität Unter den Linden 1810-2010. Praxis ihrer Disziplinen. Band 6: Selbstbehauptung einer Vision*. Berlin: De Gruyter (Geschichte der Universität Unter den Linden 1810-2010), S. 535–548.
- Essner, Cornelia (1986): *Berliner Völkerkunde-Museum in der Kolonialära. Anmerkungen zum Verhältnis von Ethnologie und Kolonialismus in Deutschland*. In: Hans J. Reichardt (Hg.): *Berlin in Geschichte und Gegenwart. Jahrbuch des Landesarchivs Berlin*, S. 65–94.
- Grosse, Pascal (2005): *Die Deutschen Kolonialkongresse in Berlin 1902, 1905 und 1910*. In: Ulrich van der Heyden und Joachim Zeller (Hg.): *"... Macht und Anteil an der Weltherrschaft". Berlin und der deutsche Kolonialismus*. 1. Aufl. Münster: Unrast-Verl., S. 95–100.
- Harding, Sandra G. (2008): *Sciences from below. Feminisms, postcolonialities, and modernities*. Durham: Duke Univ. Press (Next wave).
- Kaiser, Katja; Hartmann, Heike (2007): *Berlin. Botanischer Garten und Botanisches Museum*. In: Ulrich van der Heyden und Joachim Zeller (Hg.): *Kolonialismus hierzulande. Eine Spurensuche in Deutschland*. Erfurt: Sutton, S. 145–149.
- Krücken, Georg (2013): *Die Universität - ein rationaler Mythos?* In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 35 (Nr. 4), S. 82–101. Online verfügbar unter https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/incher/K4_Kruecken_2013.pdf.
- Metzler, Gabriele: *Für eine neue Berliner Universitätsgeschichte*, Tagesspiegel 15.09.2020, URL: <https://www.tagesspiegel.de/wissen/kolonialismus-muss-aufgearbeitet-werden-fuer-eine-neue-berliner-universitaetsgeschichte/26186498.html>
- Nagel, Jürgen (2010): *Sprachschule oder kolonialwissenschaftliches Zentralinstitut? Das Berliner Seminar für Orientalische Sprachen zwischen linguistischer Forschung und kolonialer Praxis, 1887 - 1914*. In: Mark Häberlein und Alexander Keese (Hg.): *Sprachgrenzen - Sprachkontakte - kulturelle Vermittler: Kommunikation zwischen Europäern und Außereuropäern (16.-20. Jahrhundert)*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 261–280.

Nagel, Jürgen (2013): Die Kolonie als wissenschaftliches Projekt. Forschungsorganisation und Forschungspraxis im deutschen Kolonialreich. Habilitationsschrift. FernUniversität Hagen, Hagen.

Pugach, Sara (2010): Of conjunctions, comportment, and clothing: the place of African teaching assistants in Berlin and Hamburg, 1889-1919. In: Helen Tilley und Robert J. Gordon (Hg.): *Ordering Africa. Anthropology, European imperialism and the politics of knowledge*. Paperback ed. Manchester: Univ. Press (Studies in imperialism), S. 119–144.

Pugach, Sara (2012): *Africa in translation. A history of colonial linguistics in Germany and beyond, 1814 - 1945*. Ann Arbor, Mich.: Univ. of Michigan Press (Social history, popular culture, and politics in Germany). Online verfügbar unter <http://lib.myilibrary.com?id=341094>.

Reintjes, Thomas: Ethik-Dumping, 27.12.2020, Deutschlandfunk, URL: https://www.deutschlandfunk.de/koloniales-denken-in-der-wissenschaft-ethik-dumping.740.de.html?dram:article_id=489638

Schultz, Hans-Dietrich; Brogiate, Heinz Peter (2005): Die "Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin" und Afrika. In: Ulrich van der Heyden und Joachim Zeller (Hg.): "... Macht und Anteil an der Weltherrschaft". Berlin und der deutsche Kolonialismus. 1. Aufl. Münster: Unrast-Verl., S. 87–93.

Steinmetz, George (2014): *Scientific Autonomy and Empire, 1880-1945. Four German Sociologists*. In: Bradley Naranch und Geoff Eley (Hg.): *German colonialism in a global age*. Durham: Duke Univ. Press (Politics, history, and culture), S. 46–73.

Stelzig, Christine (2005): Felix von Luschan. Ein kunstsinniger Manager am Königlichen Museum für Völkerkunde zu Berlin. In: Ulrich van der Heyden und Joachim Zeller (Hg.): "... Macht und Anteil an der Weltherrschaft". Berlin und der deutsche Kolonialismus. 1. Aufl. Münster: Unrast-Verl., S. 131–135.

Stoecker, Holger (2002): 'Das Seminar für Orientalische Sprachen'. In: Ulrich van der Heyden und Joachim Zeller (Hg.): *Kolonialmetropole Berlin. Eine Spurensuche*. Berlin: Berlin-Edition, S. 115–122.

Stoecker, Holger (2004): Afrikanistische Lehre und Forschung in Berlin 1919-1945. In: Andreas Eckert (Hg.): *Universitäten und Kolonialismus*. Stuttgart: Steiner (Jahrbuch für Universitätsgeschichte, 7), S. 101–128.

Stoecker, Holger (2005): Koloniale Großforschung im "Dritten Reich". Die Kolonialwissenschaftliche Abteilung des Reichsforschungsrates. In: Ulrich van der Heyden und Joachim Zeller (Hg.): "... Macht und Anteil an der Weltherrschaft". Berlin und der deutsche Kolonialismus. 1. Aufl. Münster: Unrast-Verl., S. 125–130.

Stoecker, Holger (2008): *Afrikawissenschaften in Berlin von 1919 bis 1945. Zur Geschichte und Topographie eines wissenschaftlichen Netzwerkes*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (Wissenschaftsgeschichte, Band 25).

Stoecker, Holger (2010): The advancement of African studies in Berlin by the 'Deutsche Forschungsgemeinschaft', 1920-1945. In: Helen Tilley und Robert J. Gordon (Hg.): *Ordering Africa. Anthropology, European imperialism and the politics of knowledge*. Paperback ed. Manchester: Univ. Press (Studies in imperialism), S. 67–94.

Stuchtey, Benedikt (Hg.) (2005): *Science across the European Empires, 1800 - 1950*. Deutsches Historisches Institut London. Oxford: Oxford Univ. Press (Studies of the German Historical Institute London).

Szöllösi-Janze, Margit (2004): Wissensgesellschaft in Deutschland. Überlegungen zur Neubestimmung der deutschen Zeitgeschichte über Verwissenschaftlichungsprozesse. In: Neue Wege der Wissenschaftsgeschichte, S. 277–313.

Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (2010): Geschichte der Universität Unter den Linden 1810-2010. Praxis ihrer Disziplinen. Band 5: Transformation der Wissensordnung. Berlin: AKADEMIE VERLAG.

Winkelmann, Andreas (2007): Wilhelm von Waldeyer-Hartz (1836-1921): an anatomist who left his mark. In: Clinical anatomy (New York, N.Y.) 20 (3), S. 231–234. DOI: 10.1002/ca.20400.

Zimmerer, Jürgen (2004): Die Geographen der Berliner Universität zwischen Kolonialwissenschaften und Ostforschung. In: Andreas Eckert (Hg.): Universitäten und Kolonialismus. Stuttgart: Steiner (Jahrbuch für Universitätsgeschichte, 7), S. 71–99.

5 Literatur zu Wissenschaft und Kolonialismus

5.1 Quellen (Berlin)

Ackerknecht, Erwin Heinz (1953): Rudolf Virchow. Doctor, statesman, anthropologist. Madison, Wis.: Univ. of Wisconsin Press.

Albrecht, Martin (2005): Hans Schomburgk, seine Zelte in Afrika und ein Schulzoo in Pankow. In: Ulrich van der Heyden und Joachim Zeller (Hg.): ... Macht und Anteil an der Weltherrschaft. Berlin und der deutsche Kolonialismus. 1. Aufl. Münster: Unrast-Verl., S. 137–140.

Aldenhoff-Hübinger, Rita (2010): Landwirtschaftswissenschaften von der Gründung bis 1945. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Geschichte der Universität Unter den Linden 1810-2010. Praxis ihrer Disziplinen. Band 5: Transformation der Wissensordnung. Berlin: Akademie Verlag, S. 627–650.

Beck, Hanno (1982): Große Geographen. Pioniere, Außenseiter, Gelehrte. Berlin: Reimer.

Bergmann, Anna (2005): Tödliche Menschenexperimenten in Kolonialgebieten. Die Leprosforschung des Arztes Eduard Arning auf Hawaii 1883-1886. In: Ulrich van der Heyden und Joachim Zeller (Hg.): ... Macht und Anteil an der Weltherrschaft. Berlin und der deutsche Kolonialismus. 1. Aufl. Münster: Unrast-Verl., S. 141–148.

Besser, Stephan (2004): Die Organisation des kolonialen Wissens. 10. Oktober 1902: In Berlin tagt der erste Deutsche Kolonialkongreß. In: Alexander Honold und Klaus R. Scherpe (Hg.): Mit Deutschland um die Welt. Eine Kulturgeschichte des Fremden in der Kolonialzeit. Stuttgart: Metzler, S. 271–278.

Böttger, Jan Henning (2005): „Bienvenue dans la capitale de l'Empire!“. Die Tagung des „Institut Colonial International“ in Berlin (1897). In: Ulrich van der Heyden und Joachim Zeller (Hg.): ... Macht und Anteil an der Weltherrschaft. Berlin und der deutsche Kolonialismus. 1. Aufl. Münster: Unrast-Verl., S. 109–115.

Brahm, Felix (2013): Wissenschaft und Dekolonisation. Paradigmenwechsel und institutioneller Wandel in der akademischen Beschäftigung mit Afrika in Deutschland und Frankreich, 1930–1970. Zugl.: Humboldt-Universität Berlin, Diss., 2009. 1. Aufl. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Brunner, Claudia (2020): Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld: transcript (Edition Politik, Band 94).

Chevron, Marie-France (2004): Anpassung und Entwicklung in Evolution und Kulturwandel. Erkenntnisse aus der Wissenschaftsgeschichte für die Forschung der Gegenwart und eine Erinnerung an das Werk A. Bastians. Wien: Lit (Ethnologie, 14).

Eckert, Andreas (Hg.) (2004): Universitäten und Kolonialismus. Stuttgart: Steiner (Jahrbuch für Universitätsgeschichte, 7).

Eckert, Andreas (2010a): Afrikanische Sprachen und Afrikanistik. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Geschichte der Universität Unter den Linden 1810-2010. Praxis ihrer Disziplinen. Band 5: Transformation der Wissensordnung. Berlin: Akademie Verlag, S. 535–546.

Eckert, Andreas (2010b): Afrikanische Sprachen und Afrikanistik. Eine koloniale Wissenschaft. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Geschichte der Universität Unter den Linden 1810-2010. Praxis ihrer Disziplinen. Band 6: Selbstbehauptung einer Vision. Berlin: De Gruyter (Geschichte der Universität Unter den Linden 1810-2010), S. 535–548.

Essner, Cornelia (1986): Berliner Völkerkunde-Museum in der Kolonialära. Anmerkungen zum Verhältnis von Ethnologie und Kolonialismus in Deutschland. In: Hans J. Reichardt (Hg.): Berlin in Geschichte und Gegenwart. Jahrbuch des Landesarchivs Berlin, S. 65–94.

Fiedermutz-Laun, Annemarie (1986): Adolf Bastian und die Begründung der deutschen Ethnologie im 19. Jahrhundert. In: Ber. Wissenschaftsgesch. 9 (3), S. 167–181. DOI: 10.1002/bewi.19860090307.

Fischer, Manuela (Hg.) (2007): Adolf Bastian and his universal archive of humanity. The origins of german anthropology. Hildesheim: Olms.

Goschler, Constantin (2009): Rudolf Virchow. Köln: Böhlau Verlag.

Gradmann, Christoph (2003): Das reisende Labor. Robert Koch erforscht die Cholera 1883/84. In: Medizinhistorisches Journal / hrsg. im Auftr. d. Kommission für Geschichte der Medizin und der Naturwissenschaften, Akademie der Wissenschaften und der Literatur zu Mainz.

Grosse, Pascal (2005): Die Deutschen Kolonialkongresse in Berlin 1902, 1905 und 1910. In: Ulrich van der Heyden und Joachim Zeller (Hg.): ... Macht und Anteil an der Weltherrschaft. Berlin und der deutsche Kolonialismus. 1. Aufl. Münster: Unrast-Verl., S. 95–100.

Häberlein, Mark; Keese, Alexander (Hg.) (2010): Sprachgrenzen - Sprachkontakte - kulturelle Vermittler: Kommunikation zwischen Europäern und Außereuropäern (16.-20. Jahrhundert). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Honold, Alexander; Scherpe, Klaus R. (Hg.) (2004): Mit Deutschland um die Welt. Eine Kulturgeschichte des Fremden in der Kolonialzeit. Stuttgart: Metzler.

Kaiser, Katja; Hartmann, Heike (2007): Berlin. Botanischer Garten und Botanisches Museum. In: Ulrich van der Heyden und Joachim Zeller (Hg.): Kolonialismus hierzulande. Eine Spurensuche in Deutschland. Erfurt: Sutton, S. 145–149.

Krause, Martina; Neuland-Kitzerow, Dagmar; Noack, Karoline (Hg.) (2003): Ethnografisches Arbeiten in Berlin. Wissenschaftsgeschichtliche Annäherungen. Gesellschaft für Ethnographie; Humboldt-Universität zu Berlin; Tagung „Ethnologie und Gesellschaft. Blicke auf 50 Jahre ethnografisches Arbeiten in Berlin“. Münster: Lit (Berliner Blätter, 31).

Krone, Dagmar: Geographische Forschung und Kolonialpolitik. Das Beispiel der Afrikanischen Gesellschaft in Deutschland (1878-1889). @Magdeburg, Pädag. Hochsch., Diss. B, 1984 (Nicht f. d. Austausch).

Linne, Karsten (2003): Aufstieg und Fall der Kolonialwissenschaften im Nationalsozialismus. In: *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte: Organ der Gesellschaft für Wissenschaftsgeschichte* e. V. 26 (4), S. 275-274.

Nagel, Jürgen (2010): Sprachschule oder kolonialwissenschaftliches Zentralinstitut? Das Berliner Seminar für Orientalische Sprachen zwischen linguistischer Forschung und kolonialer Praxis, 1887-1914. In: Mark Häberlein und Alexander Keese (Hg.): *Sprachgrenzen - Sprachkontakte - kulturelle Vermittler: Kommunikation zwischen Europäern und Außereuropäern* (16.-20. Jahrhundert). Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 261–280.

Nagel, Jürgen (2013): *Die Kolonie als wissenschaftliches Projekt. Forschungsorganisation und Forschungspraxis im deutschen Kolonialreich*. Habilitationsschrift. Hagen: FernUniversität Hagen.

Naranch, Bradley; Eley, Geoff (Hg.) (2014): *German colonialism in a global age*. Durham: Duke Univ. Press (Politics, history, and culture).

Neill, Deborah J. Neill (2014): *Science and Civilizing Missions. Germans and the Transnational Community of Tropical Medicine*. In: Bradley Naranch und Geoff Eley (Hg.): *German colonialism in a global age*. Durham: Duke Univ. Press (Politics, history, and culture), S. 74–92.

Penny, H. Glenn; Bunzl, Matti (Hg.) (2003): *Worldly provincialism. German anthropology in the age of empire*. Ann Arbor: University of Michigan Press (Social history, popular culture, and politics in Germany).

Pugach, Sara (2010): *Of conjunctions, comportment, and clothing: the place of African teaching assistants in Berlin and Hamburg, 1889-1919*. In: Helen Tilley und Robert J. Gordon (Hg.): *Ordering Africa. Anthropology, European imperialism and the politics of knowledge*. Paperback ed. Manchester: Univ. Press (Studies in imperialism), S. 119–144.

Pugach, Sara (2012): *Africa in translation. A history of colonial linguistics in Germany and beyond, 1814-1945*. Ann Arbor, Mich.: Univ. of Michigan Press (Social history, popular culture, and politics in Germany).

Reichhardt, Hans J. (Hg.) (1986): *Berlin in Geschichte und Gegenwart*. Jahrbuch des Landesarchivs Berlin.

Schultz, Hans-Dietrich; Brogiate, Heinz Peter (2005): *Die „Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin“ und Afrika*. In: Ulrich van der Heyden und Joachim Zeller (Hg.): *... Macht und Anteil an der Weltherrschaft. Berlin und der deutsche Kolonialismus*. 1. Aufl. Münster: Unrast-Verl., S. 87–93.

Sippel, Harald (2005): *Die Reichstags-Kommission zur Erforschung des „Eingeborenenrechts“*. In: Ulrich van der Heyden und Joachim Zeller (Hg.): *... Macht und Anteil an der Weltherrschaft. Berlin und der deutsche Kolonialismus*. 1. Aufl. Münster: Unrast-Verl., S. 101–107.

Steinmetz, George (2014): *Scientific Autonomy and Empire, 1880-1945. Four German Sociologists*. In: Bradley Naranch und Geoff Eley (Hg.): *German colonialism in a global age*. Durham: Duke Univ. Press (Politics, history, and culture), S. 46–73.

Stelzig, Christine (2005): *Felix von Luschan. Ein kunstsinniger Manager am Königlichen Museum für Völkerkunde zu Berlin*. In: Ulrich van der Heyden und Joachim Zeller (Hg.): *... Macht und Anteil an der Weltherrschaft. Berlin und der deutsche Kolonialismus*. 1. Aufl. Münster: Unrast-Verl., S. 131–135.

Stoecker, Holger (2002): „Das Seminar für Orientalische Sprachen“. In: Ulrich van der Heyden und Joachim Zeller (Hg.): *Kolonialmetropole Berlin. Eine Spurensuche*. Berlin: Berlin-Edition, S. 115–122.

Stoecker, Holger (2004): *Afrikanistische Lehre und Forschung in Berlin 1919-1945*. In: Andreas Eckert (Hg.): *Universitäten und Kolonialismus*. Stuttgart: Steiner (Jahrbuch für Universitätsgeschichte, 7), S. 101–128.

Stoecker, Holger (2005): *Koloniale Großforschung im „Dritten Reich“*. Die Kolonialwissenschaftliche Abteilung des Reichsforschungsrates. In: Ulrich van der Heyden und Joachim Zeller (Hg.): *... Macht und Anteil an der Weltherrschaft. Berlin und der deutsche Kolonialismus*. 1. Aufl. Münster: Unrast-Verl., S. 125–130.

Stoecker, Holger (2008): *Afrikawissenschaften in Berlin von 1919 bis 1945. Zur Geschichte und Topographie eines wissenschaftlichen Netzwerkes*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (Wissenschaftsgeschichte, Band 25).

Stoecker, Holger (2010): *The advancement of African studies in Berlin by the „Deutsche Forschungsgemeinschaft“, 1920-1945*. In: Helen Tilley und Robert J. Gordon (Hg.): *Ordering Africa. Anthropology, European imperialism and the politics of knowledge*. Paperback ed. Manchester: Univ. Press (Studies in imperialism), S. 67–94.

Stoecker, Holger; Schnalke, Thomas; Winkelmann, Andreas (Hg.) (2013): *Sammeln, Erforschen, Zurückgeben? Menschliche Gebeine aus der Kolonialzeit in akademischen und musealen Sammlungen*. Berlin: Ch. Links Verlag.

Stuchtey, Benedikt (Hg.) (2005): *Science across the European Empires, 1800-1950*. Deutsches Historisches Institut London. Oxford: Oxford Univ. Press (Studies of the German Historical Institute London).

Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (2010): *Geschichte der Universität Unter den Linden 1810-2010. Praxis ihrer Disziplinen. Band 6: Selbstbehauptung einer Vision*. Berlin: De Gruyter (Geschichte der Universität Unter den Linden 1810-2010).

Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (2010): *Geschichte der Universität Unter den Linden 1810-2010. Praxis ihrer Disziplinen. Band 5: Transformation der Wissensordnung*. Berlin: Akademie Verlag.

Tilley, Helen; Gordon, Robert J. (Hg.) (2010): *Ordering Africa. Anthropology, European imperialism and the politics of knowledge*. Paperback ed. Manchester: Univ. Press (Studies in imperialism).

van der Heyden, Ulrich; Zeller, Joachim (Hg.) (2002): *Kolonialmetropole Berlin. Eine Spurensuche*. Berlin: Berlin-Edition.

van der Heyden, Ulrich; Zeller, Joachim (Hg.) (2005): *... Macht und Anteil an der Weltherrschaft. Berlin und der deutsche Kolonialismus*. 1. Aufl. Münster: Unrast-Verl.

van der Heyden, Ulrich; Zeller, Joachim (Hg.) (2007): *Kolonialismus hierzulande. Eine Spurensuche in Deutschland*. Erfurt: Sutton. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-86680-269-8>.

van Laak, Dirk (2005): *Die Berliner „Arbeitsgemeinschaft für Kolonial- und Tropentechnik“*. In: Ulrich van der Heyden und Joachim Zeller (Hg.): *... Macht und Anteil an der Weltherrschaft. Berlin und der deutsche Kolonialismus*. 1. Aufl. Münster: Unrast-Verl., S. 117–123.

Winkelmann, Andreas (2007): *Wilhelm von Waldeyer-Hartz (1836-1921): an anatomist who left his mark*. In: *Clinical anatomy (New York, N.Y.)* 20 (3), S. 231–234. DOI: 10.1002/ca.20400.

Wrede, Henning (2010): Die Archäologien vom Imperialismus bis zum Nationalsozialismus 1890-1945. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Geschichte der Universität Unter den Linden 1810-2010. Praxis ihrer Disziplinen. Band 5: Transformation der Wissensordnung. Berlin: Akademie Verlag, S. 345–370.

Zimmerer, Jürgen (2004): Die Geographen der Berliner Universität zwischen Kolonialwissenschaften und Ostforschung. In: Andreas Eckert (Hg.): Universitäten und Kolonialismus. Stuttgart: Steiner (Jahrbuch für Universitätsgeschichte, 7), S. 71–99.

Zimmerman, Andrew (2014): Ruling Africa. Science as Sovereignty in the German Colonial Empire and its Aftermath. In: Bradley Naranch und Geoff Eley (Hg.): German colonialism in a global age. Durham: Duke Univ. Press (Politics, history, and culture), S. 93–108.

5.2 Quellen (Gesamt)

Allen, Amy; Saar, Martin (2019): Das Ende des Fortschritts. Zur Dekolonisierung der normativen Grundlagen der kritischen Theorie. Unter Mitarbeit von Frank Lachmann. Frankfurt, New York: Campus Verlag.

Bald, Detlef; Bald, Gerhild (1972): Das Forschungsinstitut Amani. Wirtschaft u. Wiss. in d. dt. Kolonialpolitik Ostafrika 1900-1918. München: Afrika-Studienstelle.

Bindseil, Reinhart (1988): Ruanda und Deutschland seit den Tagen Richard Kandts. Begegnungen u. gemeinsame Wegstrecken; historischer. Abriss der deutsch-ruandischen. Beziehungen mit einer biographischen. Würdigung der einstigen deutschen kaiserlichen Residenten. Berlin: Reimer.

Blue, Gregory; Bunton, Martin; Croizier, Ralph C.; Ralph, Criozier (2016): Colonialism and the Modern World: Routledge.

Brunner, Claudia (2020): Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld: transcript (Edition Politik, Band 94).

Conrad, Sebastian (2011): Dekolonisierung in den Metropolen. In: Geschichte und Gesellschaft: Zeitschrift für historische Sozialwissenschaft 37 (2), S. 135–156.

Conrad, Sebastian; Osterhammel, Jürgen (Hg.) (2006): Das Kaiserreich transnational. Deutschland in der Welt 1871-1914. Tagung (2003, Blankensee). 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Duchhardt, Heinz (2013): Herausforderung Südwest? Die deutschen Kulturwissenschaften und das „Schutzgebiet“ Deutsch-Südwest. In: Abhandlungen der Geistes- und Sozialwissenschaftlichen Klasse. Mainz: Akademie der Wissenschaften und der Literatur, 1, S. 7–74.

Eckart, Wolfgang U. (1997): Medizin und Kolonialimperialismus. Deutschland 1884-1945. Paderborn: Schöningh.

Eckart, Wolfgang U. (2002): The colony as laboratory: German sleeping sickness campaigns in German East Africa and in Togo, 1900-1914. In: History and philosophy of the life sciences 24 (1), S. 69–89. DOI: 10.1080/03919710210001714323.

Eckart, Wolfgang U. (2004): Medical Experiments at the Colonial Periphery. The Fight Against Sleeping Sickness in German East Africa and Togo. In: Volker Roelcke und Giovanni Maio (Hg.): Twentieth century ethics of human subjects research. Historical perspectives on values, practices, and regulations. Stuttgart: Steiner (Medical history), S. 65–82.

- Fabian, Johannes (2001): *Im Tropenfieber. Wissenschaft und Wahn in der Erforschung Zentralafrikas*. München: Beck (C. H. Beck Kulturwissenschaft).
- Fiedler, Matthias (2005): *Zwischen Abenteuer, Wissenschaft und Kolonialismus. Der deutsche Afrikadiskurs im 18. und 19. Jahrhundert*. Zugl.: Göttingen, Univ., Diss., 2004. Köln: Böhlau. Online verfügbar unter <http://www.h-net.org/reviews/showrev.php?id=20713>.
- Förster, Larissa; Henrichsen, Dag; Stoecker, Holger; Axasi-Eichab, Hans (2018): *Reindividua-
lising human remains from Namibia*. In: *Human Remains and Violence: An Interdisciplinary Journal* 4 (2), S. 45–66. DOI: 10.7227/HRV.4.2.4.
- Gräbel, Carsten (2015): *Die Erforschung der Kolonien. Expeditionen und koloniale Wissenskultur deutscher Geographen, 1884-1919*. @Konstanz, Univ., Diss., 2012. Bielefeld: transcript (Histoire, 75). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.14361/transcript.9783839429242>.
- Grosse, Pascal (2000): *Kolonialismus, Eugenik und bürgerliche Gesellschaft in Deutschland. 1850-1918*. Frankfurt/Main: Campus-Verl. (Campus / Forschung, 815).
- Habermas, Rebekka; Przyrembel, Alexandra (2013): *Von Käfern, Märkten und Menschen. Kolonialismus und Wissen in der Moderne*. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.13109/9783666300196>.
- Hagen, Maximilian von (1918): *Die Wissenschaft unserer Kolonialpolitik*. München: Callwey (Ratgeber-Schriften des Dürerbundes, H. 1).
- Hamann, Christof (2005): *Afrika, Kultur und Gewalt. Hintergründe und Aktualität des Kolonialkriegs in Deutsch-Südwestafrika; seine Rezeption in Literatur, Wissenschaft und Populärkultur (1904-2004)*. Tagung der Evangelischen Akademie Iserlohn im Institut für Kirche und Gesellschaft der EKvW, 9.-11. Juli 2004. Iserlohn: Inst. für Kirche und Ges (Tagungsprotokolle; Institut für Kirche und Gesellschaft der Evangelischen Kirche von Westfalen).
- Honold, Alexander; Simons, Oliver (Hg.) (2002): *Kolonialismus als Kultur. Literatur, Medien, Wissenschaft in der deutschen Gründerzeit des Fremden*. Tübingen: Francke (Kultur - Herrschaft - Differenz, 2).
- Hoppe, Brigitte (1990): *Naturwissenschaftliche und zoologische Forschungen in Afrika während der deutschen Kolonialbewegung bis 1914 [Sonderdr.]*.
- Kramann, Günter (2016): *Geographie und kolonialer Diskurs*. Dissertation. Universität, Erlangen-Nürnberg.
- Kwaschik, Anne (2018): *Der Griff nach dem Weltwissen. Zur Genealogie von Area Studies im 19. und 20. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Band 229). Online verfügbar unter <https://doi.org/10.13109/9783666355967>.
- Lölke, Ulrich (2001): *Kritische Traditionen. Afrika; Philosophie als Ort der Dekolonisation*. Zugl.: Düsseldorf, Univ., Diss., 1999. Frankfurt/M.: IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation (Denktraditionen im Dialog, Bd. 10).
- MacLeod, Roy M. (Hg.) (2000): *Nature and empire. Science and the colonial enterprise*. Chicago, Ill.: Univ. of Chicago Press (Osiris, 2. Ser. 15.2000).
- Marx, Christoph (1988): *„Völker ohne Schrift und Geschichte“*. Zur historischen Erfassung des vorkolonialen Schwarzafrika in der deutschen Forschung des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Zugl.: Freiburg (Breisgau), Univ., Diss., 1987. Stuttgart: Steiner (Beiträge zur Kolonial- und Überseegegeschichte, 43).

Petitjean, Patrick (Hg.) (1992): Science and empires. Historical studies about scientific development and European expansion; [papers from a symposium organized by the REH-SEIS Group ... of CNRS ... and held April 3-6. 1990 at the UNESCO building in Paris]. Centre National de la Recherche Scientifique; Symposium. Dordrecht: Kluwer (Boston studies in the philosophy of science, 136).

Petitjean, Patrick; Waast, Roland (1996): Les sciences coloniales. Figures et institutions: recherches and institution = Colonial sciences. Paris: Orstom (Les sciences hors d'Occident au XXe siècle, la matière doit beaucoup au Colloque „Les Sciences Hors d'Occident au XXe Siècle“, qui s'est tenu à l'UNESCO en septembre 1994 = 20th century sciences: beyond the metropolis / série sous la direction de Roland Waast ; Vol. 2).

Pyenson, Lewis (1982): Cultural Imperialism and Exact Sciences. German Expansion Overseas 1900–1930. In: *Hist Sci* 20 (1), S. 1–43. DOI: 10.1177/007327538202000101.

Rajan, Balachandra (2004): Imperialisms. Historical and literary investigations, 1500-1900. 1. Aufl. New York: Palgrave Macmillan.

Reingold, Nathan; Rothenberg, Marc (Hg.) (1987): Scientific colonialism. A crosscultural comparison; papers from a conference. Scientific colonialism a cross-cultural comparison. Washington, D.C.: Smithsonian Institution Press.

Repussard, Catherine (2017): „Civiliser“ le monde, „ensauvager“ l'Europe? Circulations des savoirs, transferts et Mimicry dans l'espace germanophone et sa sphère coloniale. Paris: Éditions Le Manuscrit (Carrefours d'empires).

Risse, Thomas; Lehmkuhl, Ursula (Hg.) (2007): Regieren ohne Staat? Governance in Räumen begrenzter Staatlichkeit. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos (Schriften zur Governance-Forschung, 10).

Roelcke, Volker; Maio, Giovanni (Hg.) (2004): Twentieth century ethics of human subjects research. Historical perspectives on values, practices, and regulations. Conference „History of Human Experimentation During the Twentieth Century“. Stuttgart: Steiner (Medical history).

Schupp, Sabine (1997): Die Ethnologie und ihr koloniales Erbe. Ältere und neuere Debatten um die Entkolonialisierung einer Wissenschaft. Hamburg: Lit (Interethnische Beziehungen und Kulturwandel, 26).

Scott, David (2004): Conscripts of modernity. The tragedy of colonial enlightenment. Durham: Duke University Press. Online verfügbar unter <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10203037>.

Short, John Phillip (2012): Magic lantern empire. Colonialism and society in Germany. Ithaca, N.Y: Cornell University Press. Online verfügbar unter <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=671599>.

Soeffner, Hans-Georg; Kursawe, Kathy (Hg.) (2013): Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010. Deutsche Gesellschaft für Soziologie; Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Wiesbaden: Springer VS.

Sommer, Marianne (2017): Handbuch Wissenschaftsgeschichte. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.

Spidle, Jake W. (1973): Colonial Studies in Imperial Germany. In: *History of Education Quarterly* 13 (3), S. 231. DOI: 10.2307/367304.

Steinmetz, George (2013): The Imperial Entanglements of Sociology and the Problem of Scientific Autonomy in Germany, France, and the United States. In: Hans-Georg Soeffner und Kathy Kursawe (Hg.): Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010. Wiesbaden: Springer VS, S. 857–871. Online verfügbar unter https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-531-18971-0_76.

Stone, D. (2010): White men with low moral standards? German anthropology and the Herero genocide. In: *Patterns of Prejudice* 35 (2), S. 33–45. DOI: 10.1080/003132201128811133.

Streck, Bernhard (1997): Fröhliche Wissenschaft Ethnologie. Eine Führung. Wuppertal: Hammer (Edition Trickster im Peter-Hammer-Verlag).

Süß, Dietmar (2011): Glaube, Wissenschaft und Kolonialismus. Katholische Missions- und Religionswissenschaft 1870-1930. In: *Historisches Jahrbuch* 131 (2011), S. 357–384.

Tilley, Helen (2013): Africa as a living laboratory. Empire, development, and the problem of scientific knowledge, 1870-1950. [Nachdr.]. Chicago, Ill.: Univ. of Chicago Press.

Zimmerman, Andrew (2001): Anthropology and antihumanism in Imperial Germany. Chicago: University of Chicago Press. Online verfügbar unter <http://www.loc.gov/catdir/description/uchi051/2001035163.html>.

Bewertung der Gutachten zum Bildungssystem aus der Perspektive von Decolonize Berlin und Einordnung der Gutachten in die erarbeiteten Maßnahmen des Partizipationsprozesses

Die formale europäische Kolonialherrschaft ist zwar (zum Großteil) Geschichte, doch Rassismus, der die Grundlage ihrer Legitimation bildete, prägt als koloniale Kontinuität weiterhin das deutsche Bildungssystem. Die im Bildungssystem vorherrschenden Vorstellungen von Ungleichwertigkeiten von Menschen spiegeln sich in stereotypen Darstellungen von Menschen afrikanischer Herkunft in Schulbüchern, aber auch in rassistischer Diskriminierung durch Lehrkräfte wider. Warum finden sich keine Perspektiven von nicht-weißen Menschen in Bildungskonzepten und Handlungsplänen?

Im von der Koordinierungsstelle organisierten Partizipationsprozess wurde Bildung als eines der wichtigsten Handlungsfelder des Landes Berlin bei der Aufarbeitung seiner kolonialen Vergangenheit benannt. Vor allem, weil die Erfahrungen rassistischer Diskriminierung im Bildungssystem vielfach auftreten. Diese Einschätzung der am Prozess beteiligten Organisationen und engagierten Einzelpersonen decken sich mit den Aussagen in den vorliegenden Gutachten (vgl. Fofana/Golly Kapitel 1.1), aber auch mit den Zahlen, die von der Antidiskriminierungsstelle der Senatsverwaltung für Bildung erhoben werden. Die Antwort der Bildungsverwaltung auf eine schriftliche Anfrage (Drucksache 18/24580 im September 2020) zeigt: 64 Prozent der im Schuljahr 2019/20 eingegangenen Beschwerden wurden aufgrund von „Rassifizierungen und Rassismen sowie Sprache, Herkunft, Religion, Nationalität“ gemeldet. Bei insgesamt 76 Prozent der Beschwerden handelte es sich um Mehrfachdiskriminierungen. 62 Prozent der Fälle wurden von Schüler*innen aufgrund des Verhaltens der Lehrkräfte, Erzieher*innen und anderen Schulpersonals gemeldet. Auch die Beschwerden von Lehrkräften bezogen sich zu mehr als 50 Prozent auf das Verhalten ihrer Kolleg*innen.

Handlungsbedarf besteht laut den im Partizipationsprozess Beteiligten bei den rechtlichen Rahmenbedingungen, in der Struktur von Bildungsinstitutionen, bei der Qualifizierung des Lehrpersonals und der Gestaltung des Lehrmaterials sowie der Lehrmittel.

1. Anpassung der rechtlichen Rahmenbedingungen

Im Grundgesetz Artikel 7 ist festgelegt, dass das gesamte Schulwesen unter staatlicher Aufsicht steht. Diese Aufsicht nimmt der Staat über den Erlass von Gesetzen (Schulpflicht), Verboten oder allgemeinen Regularien wahr. Durch den deutschen Föderalismus ist festgelegt, dass die 16 Bundesländer für den Bereich Schule zuständig sind (Bildungsföderalismus). Somit hat das Land Berlin viele Handlungsspielräume, um das Recht auf eine rassismus- und diskriminierungsfreie Bildung umzusetzen.

Im Berliner Schulgesetz (SchulG) setzt das Land Berlin den rechtlichen Rahmen für das Bildungssystem in der Hauptstadt. Hierbei definiert Artikel 1 den Auftrag an die Schulen:

„Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde, der Gleichstellung der Geschlechter und im Einklang mit Natur und Umwelt zu gestalten.“

Im Artikel 2 steht:

„Jeder junge Mensch hat ein Recht auf zukunftsfähige, diskriminierungsfreie schulische Bildung und Erziehung [...]“

Das Recht auf diskriminierungsfreie Bildung ist nicht nur im Schulgesetz Berlin festgeschrieben, vielmehr ist es zugleich auch ein Menschen- und Kinderrecht. Es ist im Diskriminierungsverbot (Grundgesetz Artikel 3) verankert und ein elementarer Bestandteil verschiedener europäischer (EMRK) und internationaler Menschenrechtssysteme (ICERD), die von Deutschland ratifiziert wurden. Das Land Berlin setzt diese Richtlinien mit dem neu beschlossenen Landesantidiskriminierungsgesetz (LADG) um, welches in § 2 das Diskriminierungsverbot explizit nennt.

Allerdings zeigen die Ergebnisse aus dem Partizipationsprozess und die registrierten Beschwerden, dass die bestehenden rechtlichen Regelungen Diskriminierung nicht verhindern. Demnach sind die Regelungen unzureichend. Beispielsweise findet das LADG keine Anwendung auf öffentliche Dienstverhältnisse oder auf privatrechtliche Arbeitsverhältnisse von Angestellten im öffentlichen Dienst, wie zum Beispiel in Schulen. Decolonize Berlin fordert daher eine explizite Benennung eines Diskriminierungsverbots im Schulgesetz, damit es ausdrücklich auch in Dienstvorschriften und Ausführungsschriften steht und entsprechend in der Praxis umgesetzt wird.

Außerdem bedarf es klarer, unabhängiger Beschwerdestrukturen und -verfahren, um Diskriminierungsvorfälle zu bearbeiten. Schulen, Bezirksämter oder Schulämter gehen ganz unterschiedlich mit Beschwerden um – was zulasten der Beschwerdeführenden geht. Die Verfolgung der Beschwerden kann nicht durch interne Kontrollinstanzen sichergestellt werden, wenn diese Instanzen mitunter selbst Verursacher von Diskriminierung sind. Bereits 2016 veröffentlichte das Berliner Netzwerk gegen Diskriminierung in Schule und Kita (BeNeDiSK) ein Positionspapier¹ mit einem Modell für eine unabhängige, weisungsungebundene Informations- und Beschwerdestelle für Kitas und Schulen. Für die Umsetzung dieses Modells setzt sich Decolonize Berlin ein.

Zudem ist eine machtkritische Überarbeitung des Schulgesetzes notwendig. Das Schulgesetz enthält Passagen, die kulturalisierend sind, zum Beispiel in Bezug auf die Bildungs- und Erziehungsziele:

3.3. „[...] die eigene Kultur sowie andere Kulturen kennen zu lernen und zu verstehen, Menschen anderer Herkunft, Religion und Weltanschauung vorurteilsfrei zu begegnen, zum friedlichen Zusammenleben der Kulturen durch die Entwicklung von interkultureller Kompetenz beizutragen und für das Lebensrecht und die Würde aller Menschen einzutreten [...]“ (§ 3 Schulgesetz Berlin)

Diese Kulturalisierungen finden sich auch in anderen Bildungskonzepten wieder, zum Beispiel in der interkulturellen Bildung, aber auch im begutachteten Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege (BBP). Es braucht eine dekoloniale und global verantwortliche Überarbeitung der pädagogischen Leitlinien im frühkindlichen Bildungsbereich. Die Ergänzung eines fachübergreifenden Themas „Postkoloniale Bildung“ als Kompetenzziel der Berliner Schulbildung würde die erforderliche Berücksichtigung in allen Schulfächern sicherstellen.

¹ <http://www.benedisk.de/positionspapier-empfehlungen-fuer-eine/>

2. Lehrpersonal und Lehrmaterialien

(Mehrfach-)Diskriminierungen sind in Schulen alltäglich und gehen oft von Lehrkräften aus. Lehrkräfte müssen sich zu Diskriminierungsmechanismen fortbilden und für die eigene Verantwortung sensibilisieren, um diskriminierungsfreies Handeln zu befördern. Für eine nachhaltige Veränderung sollte dies grundlegender Bestandteil der Lehrkräfteausbildung werden, zum Beispiel innerhalb des Vorbereitungsdienstes und in der Berufseinstiegsphase „Lernen im Beruf“ in Form von verpflichtenden additiven Seminaren zur kolonialen Aufarbeitung, Antidiskriminierung und Rassismuskritik an Berliner Hochschulen. Bis heute finden sich stereotype und rassistische Darstellungen von Menschen afrikanischer Herkunft in Schulbüchern und Lehrmaterialien. In den aktuellen Oberstufen-Lehrwerken der größten Schulbuchverlage wird Kolonialismus auf einer Seite abgehandelt und dabei größtenteils glorifiziert. Schulen können selbst entscheiden, welche Lehr- und Lernmittel im Unterricht benutzt werden. Lehrkräfte, die eine rassistuskritische Perspektive einnehmen können, haben die Fähigkeit entwickelt, Lehr- und Lernmittel kritisch zu analysieren. Da die Produktion von Schulbüchern und Lehr- und Lernmitteln den Curricula folgt, ist es zwingend notwendig, Kolonialismus als verpflichtendes Thema in den Curricula zu verankern und koloniale Zusammenhänge in den einzelnen Schulfächern aufzuzeigen. In einer vom Berliner Entwicklungspolitischen Ratschlag beauftragten Studie befürworteten 76 Prozent der Befragten, dass die Zeit des deutschen Kolonialismus verpflichtender Bestandteil des Berliner Schulunterrichts sein soll.² Zudem ist bei der Überarbeitung der Rahmenlehrpläne die Zusammenarbeit mit Schwarzen, afro-diasporischen und migrantischen Akteur*innen zwingend notwendig. Es braucht darüber hinaus Empowerment-Räume als geschützte(re) Räume für Schwarze Lehrkräfte und Pädagog*innen of Color, da ihr Arbeitsalltag von rassistischer Diskriminierung geprägt ist.

Eine Akademie für Diversitätsbildung kann zivilgesellschaftliche Expertisen mit wissenschaftlichen Ansätzen verbinden und intersektionale und diskriminierungskritische Aus-, Fort- und Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte sicherstellen. Sie könnte auch Lehrmaterial (Empfehlungs- und Negativlisten) überprüfen und empirische Bildungsforschung gewährleisten. Für die Konzepterarbeitung und Projektskizze für die Akademie sollte das Land Berlin Gelder zur Verfügung stellen. Darüber hinaus sollte ein festes Budget für regelmäßige Schulbuchstudien des Landes Berlin festgesetzt werden.

3. Institutionen der Wissensproduktion und -reproduktion

„Forschungsreisende“ im Kolonialismus haben eine koloniale Realität konstruiert und eurozentristische Maßstäbe als Norm gesetzt. Wissenschaftsinstitutionen haben eine zentrale Rolle bei der Konstruktion von „Rasse“ als gesellschaftliches Prinzip gespielt. Dabei diente Rassismus als Legitimation für die Herrschaft von weißen Menschen und die Ausbeutung, den Ausschluss und die Ungleichbehandlung gegenüber den ihnen vermeintlich unterlegenen Menschen anderer Hautfarbe.³

Dr. Akiiki Babyesiza verdeutlicht in ihrem Gutachten die Verwobenheit von Wissenschaft und Kolonialismus: „Wissen“ spielte im kolonialen Diskurs eine große Rolle. Denn wer erobern will, benötigt Informationen. Somit sind Errichtung und Aufrechterhaltung von kolonialer

² <https://eineweltstadt.berlin/publikationen/studien-und-umfragen/umfrage-kolonialismus-in-berlin-2021/>

³ Mecheril, Paul/Melter, Claus (2011): Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes. In: Mecheril, P./Melter, C. (Hrsg.): Rassismus und Rassismusforschung: Vol. 1. Rassismuskritik, Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 13–22

Herrschaft eng mit der Aneignung und Verarbeitung, aber auch mit der Instrumentalisierung und Manipulation von Wissen verbunden.“⁴ So schlussfolgert Dr. Babyesiza auch in ihrem Gutachten: „Kolonialrassismus und die Idee der weißen Vorherrschaft gingen der deutschen Kolonialzeit voraus und überdauern sie bis in die heutige Zeit.“⁵

Um den eurozentrischen Bildungskanon aufzubrechen und eine Dekolonisierung in den Bildungsinstitutionen zu fördern, braucht es „eine lokalhistorische Untersuchung Berlins als Wissenschaftsstadt im Kolonialismus“.⁶ Das bezieht sich insbesondere auf die Institutionen, Disziplinen und Wissenschaftler*innen der heutigen Humboldt-Universität (ehemals Friedrich-Wilhelms-Universität) und auf Fachgesellschaften wie die Berliner Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte und die Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin. Diese waren in hohem Maß am deutschen Kolonialismus der preußischen Hauptstadt Berlin, der kolonialen Wissensproduktion sowie dem Raub von menschlichen Überresten und Kulturgütern beteiligt.

Erziehung und Bildung prägen uns das Leben lang. Sei es in der Familie, in formalen Bildungssystemen (zum Beispiel Kindergarten, Schule, Berufsschule oder Universität), in außerschulischen Bildungseinrichtungen (zum Beispiel Volkshochschulen, Jugendbildungszentren) oder an informellen Lernorten (zum Beispiel Museen, Bibliotheken, öffentliche Räume etc.). Deshalb muss das Land Berlin bei der Aufarbeitung seiner kolonialen Vergangenheit einen Schwerpunkt in der Bildungspolitik setzen!

4 Horstmann, Anne-Kathrin (2007): Wissenschaftlicher Kolonialismus zwischen Theorie und Praxis: Die Ostafrika-Expedition der Kölner Handelshochschule 1908. In: Marilena Thanassoula, Kathrin Kolossa, Claudia Baasner, Peter André Rodekuhr, Marc Seifert, Nico Nassenstein, Anne-Kathrin Horstmann, Christoph Vogel, Larissa-Diana Fuhrmann (Hrsg.): Beiträge zur 2. Kölner Afrikawissenschaftlichen Nachwuchstagung (KANT II), Köln: Universität Köln, S. 4

5 Gutachten in dieser Publikation: Die koloniale Vergangenheit von Institutionen und Akteur*innen der Berliner Hochschul- und Wissenschaftslandschaft, S. 83

6 ebd.; S.94

Autor*innen

Prof. Dr. Maisha M. Auma

Professorin für Kindheit und Differenz

(Diversity Studies) an der Hochschule Magdeburg-Stendal

am Standort Stendal

aktuell: DiGENet-Gastprofessorin für Intersektionale Diversitätsstudien,

Diversity and Gender Equality Network der Berlin University Alliance (BUA)

am Standort TU Berlin.

Gutachten im Auftrag von Decolonize Berlin e. V.

Dr. Akiiki Babyesiza

Higher Education Research & Consulting

Osloer Straße 101

13359 Berlin

<https://akiiki-babyesiza.de/>

Gutachten im Auftrag von Decolonize Berlin e. V.

Kamady Fofana

Lehrer/Oberstudienrat für die Sek. II in den Fächern Englisch, Sport, Sozialkunde/

Politik und Ethik

Rassismuskritischer Fortbildner für pädagogische Fachkräfte

(www.vielfalt-staerken.com)

Gutachten im Auftrag von Decolonize Berlin e. V.

Nadine Golly

Sozialwissenschaftlerin und Psychosoziale Beraterin

Bildungskollektiv KARFI

Gutachten im Auftrag von Decolonize Berlin e. V.

Impressum

Herausgeberin:

Koordinierungsstelle für ein gesamtstädtisches Konzept
zur Aufarbeitung Berlins kolonialer Vergangenheit bei Decolonize Berlin e. V.

Lausitzer Straße 10

10999 Berlin

www.decolonize-berlin.de

info@decolonize-berlin.de



Redaktion und Lektorat: Adel Oworu, Merel Fuchs, Aziz Dziri, Anab Awale und Infotext GbR

Copyright: bei der Redaktion und den Autor*innen

Gestaltung und Herstellung: Oliver G. Seifert

Zitat: Lorde, A. (2021/[1984]): Sister Outsider – Essays. Übersetzung: Bonné, E.; Kraft, M.; München; Carl Hanser-Verlag, S. 39

Für die Inhalte der Publikationen ist allein die bezuschusste Institution verantwortlich. Die hier dargestellten Positionen geben nicht den Standpunkt der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Energie und Betriebe wieder.

Diese Veröffentlichung wurde gefördert durch:

