



Universität zu Köln

Humanwissenschaftliche Fakultät

Masterarbeit  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Master of Education

**Zum Zusammenhang von Kolonialismus und Behinderung –  
Konsequenzen für eine inklusive Pädagogik**

Lehramt für sonderpädagogische Förderung  
Sonderpädagogische Fachrichtung Förderschwerpunkt Geistige  
Entwicklung

**Erstgutachter\*in:** Prof.\*in Dr.\*in Kerstin Ziemen

**vorgelegt von:**

Christian Mäurer (Matrikelnummer: 7330311)

S-Mail: [cmaeurer@smail.uni-koeln.de](mailto:cmaeurer@smail.uni-koeln.de)

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	3
1 Zum Kolonialismus unter Einbezug von Perspektiven des globalen Südens .....	7
1.1 Historische Grundlagen .....	7
1.2 Kolonialität der Macht .....	11
1.3 Kolonialität von Wissen und Erkenntnis .....	17
1.4 Zu Perspektiven der Dekolonisierung und Befreiung .....	23
1.5 Zusammenfassung .....	32
2 Zum Verhältnis von Behinderung und Gesellschaft unter Einbezug der Arbeiten Wolfgang Jantzens.....	33
2.1 Zum Verständnis von Behinderung aus der Perspektive der Materialistischen Behindertenpädagogik .....	33
2.2 Zum Verständnis von Inklusion und Exklusion .....	38
2.3 Zur Konstruktion menschlichen Anders-seins, Gleichheit und Differenz.	42
2.4 Der Zusammenhang von Kolonialität und Behinderung .....	47
3 Konsequenzen für eine inklusive Pädagogik.....	52
3.1 Ebene der konkret-pädagogischen Arbeit.....	52
3.2 Bildungsinstitutionelle Ebene.....	56
3.3 Gesellschaftliche Ebene .....	61
Fazit .....	65
Literaturverzeichnis .....	67

## Einleitung

*Es gibt eine ‚Erste Welt‘ in der ‚Dritten Welt‘, sagt Freire [...] und allein diese Klasse profitiert von dem, was heute im Westen ‚Entwicklungshilfe‘ heißt. Aber es gibt auch eine ‚Dritte Welt‘ in der ‚Ersten Welt‘ [...].*

(Lange, 1971, S. 8)

*Die Dekolonisation ist wahrhaft die Schöpfung neuer Menschen. Aber die Schöpfung empfängt ihre Legitimität von keiner übernatürlichen Macht: das kolonisierte Ding wird Mensch gerade in dem Prozess, durch den es sich befreit.*

(Fanon, 1981, S. 30)

*Die Entkoppelung beginnt mit dem Unglauben und dem Zweifel an der Illusion, dass die imperiale Vernunft zugleich die befreiende Vernunft hervorbringen könnte.*

(Mignolo, 2012, S. 96)

Die moderne Welt hat im Verlauf ihrer historischen Entwicklung bedeutsame Fortschritte zugunsten von mehr Gleichberechtigung, Demokratie und Freiheit vollzogen. Stellvertretend genannt sei die Gründung der Vereinten Nationen (UN) 1945, verbunden mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 (Schmidt, Ostheimer & Wientzek) sowie die anknüpfende Erarbeitung weiterer neun Menschenrechtsabkommen, die dem rechtlichen Schutz verschiedener gefährdeter Gruppen (darunter Menschen mit Behinderung) dienen sollen (Friedel, 2016, S. 2). Zeitgleich muss jedoch konstatiert werden, dass die moderne Welt nach wie vor von fundamentaler Ungleichheit und sozialer Ungerechtigkeit gekennzeichnet ist. Der Ungleichheitsbericht von 2022 bestätigt enorme Unterschiede in der globalen Einkommensverteilung und dem Vermögensbesitz (die reichsten 10% der Weltbevölkerung besitzen 76% des Gesamtvermögens, die unteren 50% haben mit 2% nahezu keinen Anteil am globalen Vermögensbesitz) (Neef & Chancel, 2022). Der Welthunger-Index spricht für das Jahr 2021 von über 800 Millionen chronisch unterernährten Menschen (Deutsche Welthungerhilfe e.V. & Concern Worldwide, 2022, S. 3-5) und in ihrem Weltbildungsbericht bilanzierte die UNESCO für 2017/18 etwa 265 Millionen Kinder und Jugendliche ohne jeglichen Zugang zu Schulbildung (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2017, S. 56). Aus den Berichten geht ein fortbestehendes Gefälle zwischen den Staaten des *globalen Nordens* und jenen des *globalen Südens* hervor. Während die Staaten des globalen Nordens (v. a. Nordamerika, Europa) sich hinsichtlich wirtschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Entwicklung in einer privilegierten Situation befinden, handelt es sich bei den

Staaten des globalen Südens (v. a. Afrika sowie beträchtliche Teile Lateinamerikas und Asiens), um entsprechend benachteiligte Staaten. Synonyme für die Begrifflichkeiten, die teilweise jedoch als überholt gelten, sind *Industrie- und Entwicklungsländer*, (*wirtschaftliches*) *Zentrum* und *Peripherie* sowie *Erste* und *Dritte Welt*. Die Unterscheidung, die im Verlauf dieser Arbeit von wesentlicher Bedeutung sein wird, ist nur begrenzt geografisch zu interpretieren, da beispielsweise Länder wie Afghanistan dem globalen Süden zugeordnet werden, während Australien dem globalen Norden zugerechnet wird (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2023).

Ungleichheit und soziale Ungerechtigkeit kennzeichnen jedoch nicht nur globale Verhältnisse, sondern bestehen auch innerhalb nationalstaatlicher Gesellschaften. Der Ungleichheitsbericht belegt bezugnehmend auf Deutschland, dass lediglich 20% des Gesamteinkommens auf die untere Bevölkerungshälfte entfallen (Neef & Chancel, 2022). Ein niedriger sozio-ökonomischer Status sowie das Erleben (relativer) Armut prägen demnach auch in Deutschland die Lebenswirklichkeit vieler Menschen (Kulke, 2020a, S. 265). Ein besonders starkes Risiko für Armut und gesellschaftliche Randständigkeit besteht, über verschiedene wissenschaftliche Befunde belegt, für Menschen mit Behinderung (ebd.). Bezüglich der Lebensrealität von Menschen mit Behinderung in Deutschland muss konstatiert werden, dass diese sich, trotz aller nicht zu negierenden Fortschritte, die in den vergangenen Jahrzehnten von Betroffenen und engagierten Mitstreiter:innen erkämpft wurden (vorläufiger Höhepunkt: Deutschland ratifiziert die UN-Behindertenrechtskonvention 2009) (Kulke, 2020b, S. 166-169), fundamental von jener der Mehrheitsgesellschaft unterscheidet. Zentrale Begrifflichkeiten wie *Inklusion*, *Diversität* und *Empowerment*, die die Wertschätzung menschlicher Verschiedenheit betonen sollen, haben in den vergangenen Jahren breite Popularität im gesellschaftlichen Diskurs erlangt (ebd., S. 170) und eine „Modewelle“ in angrenzenden Forschungsbereichen ausgelöst (Boger & Jantzen, 2019, S. 1). Die Lebensrealität vieler Menschen mit Behinderung hat sich dadurch jedoch nicht nennenswert verändert: Das Recht auf inklusive Bildung für alle Schüler:innen ist in Deutschland nicht annähernd verwirklicht. So bestand etwa im Schuljahr 2020/21 nur eine förderschwerpunktübergreifende Inklusionsquote von 44,73% (Klemm, 2022, S. 6). Über die Hälfte aller Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf werden nach wie vor in Förderschulen unterrichtet, womit vielfach deutlich verschlechterte Chancen auf dem ersten Arbeitsmarkt verbunden sind. Menschen mit Behinderung sind auch in Deutschland deutlich stärker von Einkommensarmut und Arbeitslosigkeit bedroht als die Gesamtgesellschaft (Kulke, 2020a, S. 265f.). In besonderer Weise von sozialer

Ausgrenzung und Randständigkeit betroffen sind Menschen mit geistiger Behinderung und Menschen mit psychischer Behinderung bzw. (schweren) Verhaltensauffälligkeiten. Schüler:innen mit geistiger Behinderung werden kaum inklusiv unterrichtet (Klemm, 2015, S. 33) und für die allermeisten endet die Förderschulzeit mit einer Anstellung im geschützten aber gesellschaftlich separierten Arbeitsbereich der Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) (Stöppler, 2017, S. 110). Ihre Lebensrealität ist häufig bereichsübergreifend und lebenslang geprägt durch die Betreuung in sozial isolierten Institutionen und Sondersystemen, womit starke Abhängigkeitsverhältnisse und eingeschränkte gesellschaftliche Teilhabechancen verbunden sind (Kulke, 2020a, S. 266).

Diese behindertenpädagogische Arbeit hat den wissenschaftlichen Anspruch, den Blick zu weiten und sich zu lösen, von verbreiteten Perspektiven auf Behinderung, Gesellschaft, Macht und Ohnmacht sowie das Verhältnis menschlicher Gleichheit und Ungleichheit, die das moderne europäische Gesellschaftssystem, indem wir leben, fortwährend hervorzubringen scheint. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, widmet sich die Arbeit im ersten Kapitel verschiedenen theoretischen Ansätzen *dekolonialer* Autor:innen des globalen Südens, die in europäischen Diskursen weiterhin stark unterrepräsentiert sind (Schelkshorn, 1992, S. 9), wenngleich in den letzten beiden Jahrzehnten eine intensivere Rezeption festzustellen ist (Kastner, 2022, S. 12). Den Theorien entspringt, maßgeblich ausgehend vom historischen Kolonialismus und seinen fortbestehenden kolonialen Effekten, ein ganz eigenes Verständnis von Macht und Ohnmacht, von globaler und lokaler menschlicher Ungleichheit sowie von der Entwicklungsgeschichte der modernen Welt.

Im zweiten Kapitel wird unter intensiver Bezugnahme auf die umfangreiche kritische Theorie Wolfgang Jantzens und der Materialistischen Behindertenpädagogik ein spezifischer Blick auf Behinderung sowie Inklusion und Exklusion entwickelt, der es ermöglicht, dass zum Abschluss des Kapitels die Erkenntnisse über Kolonialismus und Kolonialität in einen Zusammenhang mit Behinderung gebracht werden können.

Basierend auf diesem Zusammenhang und den theoretischen Erkenntnissen der ersten beiden Kapitel wird im dritten Kapitel der Versuch unternommen, konkrete Konsequenzen für eine inklusive Pädagogik abzuleiten, die tatsächlich nach Gleichberechtigung strebt und niemanden ausschließt.

Es handelt sich um eine rein theoriebasierte Arbeit, die ihre Erkenntnisse aus dem hermeneutischen Umgang mit und der Interpretation von verschiedenen Textquellen gewinnt (Jödecke, 2017, S. 89f.). Im Bewusstsein der eigenen Begrenztheit möchte diese Arbeit einen bescheidenen Beitrag zur Überwindung der von Jantzen

(2018d) kritisierten Theorielosigkeit der Sonder- bzw. Behindertenpädagogik leisten (S. 2). Wie im Verlauf dieser Arbeit herausgearbeitet wird, trägt sie über die Integration alternativer, bislang unterrepräsentierter Theorien und Perspektiven in den dominanten eurozentrisch-modernen Wissenschaftsdiskurs ihren Teil zur Dekolonisierung bei: Zum Wohle der Unterdrückten des globalen Südens und zum Wohle der Ohnmächtigen in den Gesellschaften des globalen Nordens.

Die Arbeit ist grundsätzlich in gendersensibler Sprache verfasst. Die Verwendung des generischen Maskulinums (v. a.: in den Ausführungen zum historischen Kolonialismus und zur europäischen Entwicklungsgeschichte) ist beabsichtigt, da Frauen über weite Teile der Geschichte hinweg selbst Unterdrückte waren, vielfach nicht (direkt) an der kolonialen Unterdrückung beteiligt waren und auch innerhalb der Gesellschaften der europäischen Kolonialmächte nicht in vergleichbarem Maße von den Folgen des Kolonialismus profitierten (Mendoza, 2018, S. 177).

# 1 Zum Kolonialismus unter Einbezug von Perspektiven des globalen Südens

Die Arbeit beginnt mit einigen Ausführungen zum historischen Kolonialismus, der als Ausgangspunkt und Wurzel aller weiteren Überlegungen betrachtet werden muss. Anschließend werden verschiedene theoretische Perspektiven dekolonialer Autor:innen des globalen Südens einbezogen. Eine vertiefende Auseinandersetzung mit verschiedenen Dimensionen fortbestehender kolonialer Strukturen, globaler Macht- und Ohnmachtsverhältnisse und Möglichkeiten einer befreienden Veränderung der gegenwärtigen Situation wird darüber angestoßen.

## 1.1 Historische Grundlagen

Obwohl es sich im Kern nicht um eine historische Arbeit handelt, erscheint es im Kontext der zugrundeliegenden Thematik als notwendig, einen Überblick über bedeutsame historische Daten und Phasen des Kolonialismus zu geben und wesentliche Grundbegriffe erläuternd einzuführen.

Im Rahmen dieser Arbeit erscheint eine weite Auslegung des Begriffs *Kolonialismus* als sinnvoll. Kolonialismus umfasst demnach all jene politischen, militärischen, ökonomischen und gesellschaftlich-sozialen Bestrebungen und Handlungen Europas, die mit der sogenannten „Entdeckung“ Amerikas im Jahre 1492 begannen und die es Europa ermöglichten, einen Großteil der Welt, über Jahrhunderte hinweg (bestimmte geographische Räume teilweise zu unterschiedlichen Zeitpunkten), direkt oder indirekt zu unterwerfen und zu beherrschen. Formal ist diese Epoche in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu ihrem Ende gekommen (Metzler, 2018a, S. 1f.). Mit Bezug auf eine weite Begriffsauslegung ist zwingend herauszustellen, dass der Kolonialismus sowohl zu unterschiedlichen Zeitpunkten im historischen Verlauf als auch zeitgleich an unterschiedlichen Orten auf der Welt, eine enorme Vielfalt an konkreten Formen und Ausprägungen erzeugt hat. So gab es beispielsweise Kolonien, die auf der Kontrolle einzelner wesentlicher Handelsposten beruhten, andere basierten auf umfassenderer Besiedlung des besetzten Landes (Conrad, 2012, S. 2). Teilweise wurde die Macht gesichert, indem man Herrschaftsbefugnisse auf lokale Eliten übertrug (ebd., S. 5). Späte Formen kolonialer Unterwerfung waren stärker staatspolitisch organisiert, formalisiert und strukturiert (Metzler, 2018b, S. 5). Die tatsächlichen konkreten Auswirkungen der Fremdherrschaft auf die kolonialisierte Bevölkerung müssten im Einzelfall, unter Einbezug der jeweiligen Einflussfaktoren und des Gesamtkontextes, betrachtet werden, was im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten ist. Allgemein kann jedoch festgehalten werden, dass Kolonialismus und Fremdherrschaft für zahlreiche kolonialisierte Gesellschaften einen

tiefen Bruch in der eigenen Geschichte bedeuteten und mit enormen fremdbestimmten Transformationsprozessen verbunden waren (Conrad, 2012, S. 5).

Europa darf ebenfalls nicht als einheitlicher Verbund betrachtet werden, da es sich nahezu während der gesamten Zeitepoche um rivalisierende und konkurrierende Reiche, Gebiete und später Staaten handelte, die von vergleichbaren geopolitischen Interessen getrieben wurden (Metzler, 2018c, S. 1-3). Jegliche Vereinheitlichungen und Verallgemeinerungen erfolgen daher im Wissen der tatsächlichen Heterogenität und Komplexität der Thematik und dienen dem zielorientierten Vorgehen an den wesentlichen dieser Arbeit zugrunde liegenden Zusammenhängen.

Ein häufig rezipierter Definitionsversuch von Kolonialismus stammt von dem Historiker Jürgen Osterhammel:

*Kolonialismus* [Hervorhebung v. Verfasser:in] ist eine Herrschaftsbeziehung zwischen Kollektiven, bei welcher die fundamentalen Entscheidungen über die Lebensführung der Kolonisierten durch eine kulturell andersartige und kaum anpassungswillige Minderheit von Kolonialherrn unter vorrangiger Berücksichtigung externer Interessen getroffen und tatsächlich durchgesetzt werden. (Osterhammel, 2006, S. 21)

Im Zentrum des Kolonialismus steht – daran anknüpfend – die Fremdherrschaft einer Gruppe über eine andere, maßgeblich beruhend auf der Vorstellung der eigenen Überlegenheit und eines höheren Entwicklungsstandes seitens der kolonialisierenden Kräfte (Conrad, 2012, S. 1). Die jahrhundertelange Phase kolonialistischer Fremdherrschaft und europäischer Expansion lässt sich theoretisch in *fünf Phasen* unterteilen. Die *erste Phase* begann mit bzw. unmittelbar nach der sogenannten „Entdeckung“ Amerikas Ende des 15. Jahrhunderts. Federführend waren zu dieser Zeit Spanien und Portugal, die den von Papst und Kirche mitausgehandelten Vertrag von Tordesillas eingingen und, mithilfe der Demarkationslinie von 1494, die Welt unter sich aufteilten (Metzler, 2018c, S. 1f.). Im Anschluss daran folgte u.a. die spanische Eroberung (*conquista*) Mittel- und Südamerikas. Die *zweite Phase* betrifft das 17. Jahrhundert, indem sich England, Frankreich und die Niederlande zu ernst zu nehmenden Konkurrenten der bereits etablierten Kolonialmächte entwickelten, indem sie ihrerseits erste Territorien kontrollierten. Infolge der *dritten Phase* (insbesondere im 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts) entfaltete sich Großbritanniens Aufstieg zur weltweiten „Supermacht“. Bis 1770 hatten die europäischen Kolonialmächte die Kontrolle über ein bedeutsames Ausmaß kolonialisierter Territorien erlangt (ebd., S. 2). So kontrollierte Großbritannien zu dieser Zeit Teile Nordamerikas, Indiens, Südasiens, Südafrikas sowie Australien und Neuseeland. Frankreich kolonialisierte ebenfalls Teile von Nordamerika und Indien. Portugal und Spanien beherrschten Südamerika und die Niederlande hatten die

Kontrolle über Teile von Südostasien und Südafrika. In den Folgejahren (Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts) gelang es den ersten Kolonien, ihre formale Unabhängigkeit zu erkämpfen bzw. durchzusetzen. Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang: Die 13 britischen Kolonien Nordamerikas (1776 bzw. 1783), die französische Kolonie Haiti (1804), zahlreiche spanische Kolonien Mittel- und Südamerikas (in den 1820er Jahren) sowie die portugiesische Kolonie Brasilien (1822) (Metzler, 2018c, S. 2). Gegenläufig zu dieser Tendenz beginnt die *vierte Phase* mit der Eroberung Algeriens durch Frankreich im Jahre 1830, die als Auftakt zur Kolonialisierung des afrikanischen Kontinents angesehen wird, welcher bis dato mehrheitlich unbesetzt geblieben war. Die historische Phase des „Hochimperialismus“ begann ca. 1880, erstreckte sich etwa über die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts und wird gemeinhin als Hochphase kolonialer globaler Ordnung angesehen (Conrad, 2012, S. 3). Sie ist maßgeblich determiniert, von der konsequenten Kolonialisierung des afrikanischen Kontinents, durch eine Vielzahl verschiedener europäischer Kolonialmächte (ebd.). Neben den „etablierten“ Kräften (Großbritannien und Frankreich) löste der afrikanische Kontinent auch bei jungen Nationalstaaten (z.B. Deutschland und Italien), kleinen europäischen Königreichen (Belgien) und ehemaligen kolonialen Großmächten (Portugal) ein entsprechendes Aufbegehren aus. Das Begehren begrenzte sich indes nicht auf Afrika, sondern führte überdies zu weiteren kolonialen Besetzungen durch verschiedene Mächte in Asien und Ozeanien (Metzler, 2018b, S. 2-4). In den letzten Jahren des 19. Jahrhunderts beteiligten sich schließlich auch die USA am imperialen Wettstreit, indem sie, infolge kriegerischer Auseinandersetzungen mit Spanien, u.a. Kuba, Puerto Rico und die Philippinen eroberten. Der sich fortsetzende Aufstieg der USA (einem Zusammenschluss ehemaliger europäischer Kolonialgebiete) zu einer globalen Supermacht mit immenssem Einfluss auf die internationale Politik und Wirtschaft wird in diesem Zusammenhang als *fünfte Phase* angesehen (Metzler, 2018c, S. 2).

Im vorangegangenen Abschnitt wurde der Begriff *Imperialismus* bereits aufgegriffen. Allgemein ist darunter „[...] eine Machtbeziehung [zu verstehen], in der eine Macht über ihre eigenen Grenzen hinaus [, direkt oder indirekt,] Einfluss auf andere ausübt.“ (Metzler, 2018a, S. 3). Der Imperialismus wird insbesondere auf die bereits angesprochene Hochphase kolonialer Besetzungen ab 1880 bezogen (Metzler, 2018b). Da die Begriffe *Kolonialismus* und *Imperialismus* untrennbar miteinander verbunden und die bestehenden inhaltlichen Unterschiede zwischen beiden Begriffen im Kontext dieser Arbeit von sekundärer Relevanz sind, wird im Sinne der angesprochenen weiten Begriffsauslegung die Spezifik des Imperialismus in das zugrundeliegende Verständnis von Kolonialismus integriert.

Daran anknüpfend sollte jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass sich verschiedene Begleiterscheinungen der hochimperialen Phase von denjenigen vorangegangener Phasen des Kolonialismus unterschieden, wenngleich die grundlegenden Prinzipien von Macht und Unterdrückung unverändert blieben: Die Kolonisierung Afrikas und weiterer Territorien wurde gegen Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts von industrialisierten Mächten vollzogen. Dieser Umstand bewirkte eine erneute Verschärfung der Asymmetrie im Verhältnis zwischen Kolonialmacht und Kolonisierten (Conrad, 2012, S. 4). In Folge der zunehmenden Industrialisierung steigerte sich der Rohstoffbedarf der Kolonialmächte in erheblichem Maße. Aus heutiger Sicht paradox erscheinen mag überdies die zeitliche Überschneidung zwischen der Kolonisierung Afrikas und der flächendeckenden Abschaffung der Sklaverei. Die neu besetzten Gebiete sollten dementsprechend den Zugriff auf zusätzliche Arbeitskräfte ermöglichen. Für viele der jungen Nationalstaaten, die sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts entwickelten, waren koloniale „Besitztümer“ mit Prestigebestrebungen verbunden. Zuletzt ging die hochimperiale Phase des Kolonialismus verstärkt mit ideologischen Legitimierungsversuchen einher (Conrad, 2012, S. 4). Fatale wissenschaftliche und ideologische Irrwege wie die Rassenlehre, Eugenik und der Sozialdarwinismus etablierten sich teilweise zeitgleich und in Korrelation mit der Kolonisierung Afrikas (ebd., S. 3).

Wie bereits angerissen hat es während der jahrhundertelangen Phase des Kolonialismus immer wieder zeitliche Phasen gegeben, in denen verschiedene Gebiete und Territorien ihre formale Unabhängigkeit erstritten. Beispielhaft sei in diesem Zusammenhang nochmals die offizielle Unabhängigkeit der heutigen USA (1783), nach Jahren des Krieges mit Großbritannien und als erste Kolonien weltweit, genannt, sowie auf die südamerikanischen Unabhängigkeitskriege in den 1820er Jahren verwiesen (Metzler, 2018c, S. 4f.). Profitable koloniale Strukturen und Praktiken wie z. B. der Sklavenhandel, von dem seit den Anfängen des Kolonialismus in Form des atlantischen Dreieckshandels (Europäischer Warenstrom nach Westafrika, Verschiffung westafrikanischer Sklaven auf die Plantagen Nord- und Südamerikas, Verkauf erwirtschafteter Produkte nach Europa), zahlreiche europäische Kaufleute und Seefahrende in gewaltigem Maße profitiert hatten, wurden vielerorts zunächst beibehalten und erst mit deutlicher Zeitverzögerung beendet (ebd., S. 6). Die Hochphase der Dekolonisation, als Oberbegriff verschiedener historischer Prozesse zur Erlangung der formalen Unabhängigkeit von den entsprechenden Kolonialmächten, ist in den ersten drei Jahrzehnten nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges zu verorten (Fischer-Tine, 2016, S. 2). Diese Phase unterschied sich von früheren Unabhängigkeitsbestrebungen und Ablösungskämpfen, durch ihr globales

Ausmaß und ihre relativ kurze Zeitspanne. Zwischen 1945 und 1975 verringerten sich die fremdverwalteten bzw. -beherrschten Gebiete und Territorien um 90%, was gleichzeitig mit einer großen Menge neu gegründeter Staaten einherging (ebd., S. 2f.). Dabei ist darauf hinzuweisen, dass hinsichtlich der konkreten Ablösungsprozesse der kolonisierten Gebiete ebenfalls eine große Heterogenität festzustellen ist. So gab es Beispiele weitgehend friedlicher Machtübernahmen (z. B. Sri Lanka oder Ghana), andere Unabhängigkeitskämpfe gingen mit langanhaltenden und intensiven kriegerischen Gefechten einher (z. B. Algerien oder Kenia) (Fischer-Tine, 2016, S. 2).

In den folgenden Kapiteln wird sich tiefergehend mit unterschiedlichen Perspektiven des globalen Südens auseinandergesetzt. Diese sind sich weitgehend darüber einig, dass die Dekolonisation mit dem angesprochenen formalen Ende des Kolonialismus in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts längst nicht abgeschlossen ist. Ihre Perspektiven u. a. auf Macht und Herrschaft, globale Entwicklungsprozesse seit der „Entdeckung“ Amerikas sowie die Langzeitfolgen von Fremdbestimmung und Unterdrückung auf kolonisierte Individuen und Gesellschaften sollen zu einem vertiefenden Verständnis der grundlegenden Zusammenhänge dieser Arbeit beitragen.

## **1.2 Kolonialität der Macht**

Fragestellungen, die auf die Untersuchung globaler Machtstrukturen sowie ihrer Anfänge und Wirkweisen abzielen, waren in Lateinamerika, als einem ehemals kolonial unterdrückten Territorium des globalen Südens, stets präsent und von großem Interesse (Quintero, 2013, S. 54). Im Folgenden sollen insbesondere die Arbeiten des peruanischen Soziologen Anibal Quijano, einem zentralen Vertreter dekolonialer Theorie (Kastner & Waibel, 2016, S. 7), in die Argumentation einbezogen werden. Der von ihm stammende Terminus der *Kolonialität der Macht* beschreibt „[...] ein globales Beherrschungssystem des modernen/ kapitalistischen Weltsystems, entstanden im europäischen Kolonialismus Anfang des 16. Jahrhunderts [...]“ (Quintero, 2013, S. 55). Bevor dieser Begriff jedoch genauer erläutert werden kann, bedarf es zunächst einer Auseinandersetzung mit Quijanos allgemeinem Verständnis von Macht und Gesellschaft.

Demnach realisiert sich jede Form sozialer Existenz, die sich über einen längeren Zeitraum hinweg reproduzierend erhalten kann, in fünf grundlegenden Bereichen: *Arbeit, Sex (Geschlecht), Subjektivität, kollektive Autorität und Natur*. Die Entstehung und Reproduktion von Machtverhältnissen basiert auf einem fortwährenden Ringen um die Kontrolle über diese grundlegenden Bereiche (ebd., S. 56). Das Phänomen der Macht wird maßgeblich begründet und charakterisiert durch drei

Elemente, die untrennbar und wechselseitig miteinander verbunden sind: Beherrschung, Ausbeutung und Konflikt. Die Machtbeziehung der Beherrschung weist eine asymmetrische Form auf, die es einer bestimmten sozialen Gruppe ermöglicht, eine andere zu kontrollieren (Quintero, 2013, S. 56). Die Ausbeutung, die als Arbeitskraftbeherrschung verstanden wird, fußt auf der langfristigen Aufrechterhaltung dieses asymmetrischen Beziehungsverhältnisses. Dauerhafte Ausbeutung begründet, über die einseitige Kontrolle der Arbeitskraft ohne angemessene Vergütung der Arbeit, die Besitz- und Produktionsverhältnisse. Der Konflikt zielt grundsätzlich darauf ab, bestehende Machtverhältnisse überwindend zu verändern, wobei ihm häufig Bestrebungen inhärent sind, die grundlegenden sozialen Existenzbereiche ebenfalls zu kontrollieren (ebd., S. 57). Zusammenfassend wird Macht verstanden als „[...] eine soziale Beziehung von Beherrschung, Ausbeutung und Konflikt um die Kontrolle über jeden einzelnen Bereich der menschlichen/ sozialen Existenz [...]“ (Quijano, 2001, zitiert nach Quintero, 2013, S. 56). Die konkrete Ausformung von Machtbeziehungen, die es während der Menschheitsgeschichte immer gegeben hat, ist dabei stets historisch und spezifisch, d.h. von Verhaltensentscheidungen konkreter Menschengruppen zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichen Räumen abhängig (Germana, 2013, S. 79).

An diesem Punkt ist es möglich, zur Idee der Kolonialität der Macht zurückzukehren. Quijano (2016) sieht in der Eroberung Amerikas den Ursprung der Entwicklung eines globalen Machtmusters, das bis heute fortwirkt und in der gegenwärtigen Globalisierung seinen vorläufigen „Höhepunkt“ erreicht (S. 23). Grundlegend für die Entwicklung dieses Machtmusters waren zwei zentrale Achsen: Zum einen die Einführung der Kategorie der *Raza* (aus dem spanischsprachigen Original übernommen) als Grundlage einer hierarchisierenden Sozialklassifikation der Weltbevölkerung und zum anderen die Herausbildung eines neuen, umfassenden Systems über die Kontrolle der Arbeitskraft: Dem Kapitalismus (Quintero, 2013, S. 60f.). Im Kern beschreibt der Begriff der *Raza* die auf Seiten der europäischen Kolonialherren dominante Idee, dass sie sich von jenen Menschen in den von ihnen eroberten Gebieten auf fundamentale Weise unterscheiden würden (ebd., S. 61). Ging es zu Beginn wohl nur um die Beschreibung phänotypischer Unterschiede zwischen Eroberern und Eroberten, so wurden wahrnehmbare Unterschiede schnell zu einem Verweis auf unterschiedliche biologische und damit natürliche Grundstrukturen (Quijano, 2016, S. 26). Den Menschen aus den Kolonien wurde folglich eine naturgegebene Minderwertigkeit zugeschrieben (Quintero, 2013, S. 61). Auf der Basis dieser Annahmen entwickelten sich die neuen sozialen Identitäten der *Indios* (Indigenen), *Schwarzen* und *Mestizen* („Mischlinge“), aber in Abgrenzung zu den

jeweils anderen, auch die der *Europäer* selbst (Quijano, 2016, S. 26). Mit der Durchsetzung kolonialer Fremdherrschaft als Machtverhältnis aus unterdrückender Beherrschung und Ausbeutung, konstituierte sich die Idee der Raza (und rassialisierter Identitäten) als fundamentales gesellschaftliches Klassifikationsinstrument, das der Fremdherrschaft Legitimität übertragen sollte (ebd., S. 27f.). Die Kolonialherren nutzten die Idee der Raza, um die Unterwerfung ganzer Gesellschaften nicht als Ergebnis von Machtkonflikten, sondern als logische Konsequenz natürlicher Über- bzw. Unterlegenheit interpretieren zu können (Quintero, 2013, S. 61). Die Idee der Raza, im beschriebenen Sinne, tauchte bereits lange vor der expliziten Erfindung der Kategorie der Hautfarbe auf, die vermutlich aus den britisch-amerikanischen Territorien stammt und mit der parallelen Entstehung der Identität der „Weißen“ einherging (Quijano, 2016, S. 27f.). Im weiteren historischen Verlauf haben

[...] diese Ideen [...] auf tiefgreifende und dauerhafte Weise einen gesamten kulturellen Komplex, eine Matrix aus Ideen, Bildern, Werten, Attitüden und sozialen Praktiken konfiguriert, die weiterhin in den zwischenmenschlichen Beziehungen impliziert ist, sogar wenn politisch koloniale Beziehungen bereits aufgehoben sind. Dieser Komplex ist das, was wir unter Rassismus verstehen.

(Quijano, 1993, zitiert nach Quintero, 2013, S. 61)

Neben der Erfindung und Etablierung der Idee der Raza entwickelte sich, anknüpfend an die Eroberung Amerikas, ein neues System der Kontrolle von Arbeitskraft, „[...] das in der Artikulation von jeder bekannten Form von Ausbeutung in einer einzigen Struktur von Warenproduktion für den Weltmarkt unter der Hegemonie des Kapitals [...] [bestand]“ (Quintero, 2013, S. 61). Inbegriffen waren demnach die Sklaverei, die Leibeigenschaft, die einfache Warenproduktion, die Reziprozität und schließlich die Lohnarbeit (Quijano, 2016, S. 30). Der aufkommende Kapitalismus definierte alle für ihn nützlichen, älteren Kontrollmuster von Arbeit neu (Quintero, 2013, S. 61) und richtete sie auf die Warenproduktion für einen globalen Markt aus. Über den Weltmarkt und das Kapital waren alle Kontrollmuster von Arbeit letztlich auch miteinander verbunden, was ein neuartiges globales Muster von Macht über den Bereich Arbeit begründete. Diese Macht oblag den europäischen Kolonialherren, die ein rassialisiertes System der Arbeitsteilung etablierten (Quijano, 2016, S. 30f.). Für Lateinamerika bedeutete dies beispielsweise, dass „Indigene“ in der Regel als Leibeigene ihre Arbeit verrichteten, während die „Schwarzen“ ausschließlich als Sklaven arbeiten mussten und die entlohnte Arbeit den siedelnden Europäern vorbehalten war (ebd., S. 31f.). Im Zuge der sich fortsetzenden globalen Expansion Europas wurden weite Teile der Weltbevölkerung mit dem

dargestellten sozialen Klassifikationssystem und der damit verbundenen rassistischen Einteilung von Arbeit konfrontiert (Quijano, 2016, S. 31f.).

Basierend auf den beiden vorgestellten Achsen (die Erfindung und Etablierung neuer Identitäten mit rassialisierter Konnotation einerseits und die Kontrolle der Arbeitskraft auf der Grundlage neuer sozial-materieller Produktionsverhältnisse andererseits) entwickelte sich die Kolonialität als weltweites Machtmuster (Quintero, 2013, S. 63). Quintero (2013) weist in diesem Zusammenhang auf den wesentlichen Aspekt hin, dass sich die Kolonialität trotz ihres globalen Charakters in unterschiedlichen geographischen Räumen und zu unterschiedlichen Zeiten, abhängig von den spezifischen Umständen, auf heterogene und spezifische Weise realisiert hat. Gleichwohl wirkt sie bis heute als übergreifendes Fundament weltweiter Machtverhältnisse (S. 63). Die Kolonialität ist demgemäß zwar aus dem historischen Kolonialismus entstanden, sie geht als Charakterisierung des eurozentrischen und kapitalistischen globalen Machtmusters jedoch deutlich über ihn hinaus (ebd.).

Der Bedeutung des Eurozentrismus, die zentral für ein umfassendes Verständnis der Theorie Quijanos ist, wird sich im Folgenden genähert.

Über die Kolonisation Amerikas gelangten die herrschenden Europäer in die vorteilhafte Position der Kontrolle über enorme Mengen an Ressourcen (darunter Gold und Silber, was die Monetarisierung des Weltmarktes befeuerte) und Waren, die durch die nicht-lohnbasierte Arbeit der kolonisierten Razas, produziert wurden. In Verbindung mit der vorteilhaften Atlantik-Lage für die Kontrolle des globalen Handelsverkehrs entwickelte sich insbesondere *Westeuropa* zum geographischen Zentrum der Kontrolle über den Weltmarkt (Quijano, 2016, S. 34f.).

Die umfassende Etablierung der Lohnarbeit für die weißen Männer Europas sowie sich daraus entwickelnde Gesellschaften mit einem (trotz der kapitalistischen Lohnabhängigkeit) „freien“, männlichen Bürgertum, das mit dem Recht der Kontrolle über den eigenen Körper sowie dem Recht auf politische Beteiligung einherging und in der späteren Entstehung liberaldemokratischer Staaten mündete, wäre ohne die umfangreiche ressourcenbezogene Ausbeutung der Kolonien, sowie die dort geleistete Sklavenarbeit, nicht möglich gewesen (Mendoza, 2018, S. 176f.).

Eine derartige Anhäufung von Reichtum und Kapital im europäischen Zentrum war nur dadurch möglich, dass für Ressourcen und Arbeitskraft aus der kolonialen Peripherie kein nennenswerter Gegenwert geleistet werden musste. Diese Analyse der Bedeutung kolonialer Ausbeutung und Plünderung für die europäische Akkumulation von Kapital wurde innerhalb des europäischen Zentrums u. a. von Karl Marx geteilt (Kastner, 2022, S. 35). Die nicht-europäischen Razas wurden aufgrund der ihnen zugeschriebenen Minderwertigkeit seit dem Beginn der kolonialen Phase mit

nicht-entlohnter Arbeit assoziiert, weil die Europäer davon überzeugt waren, dass sie eines Lohns nicht würdig waren. Die Nachwirkungen dieser Ideologie bestehen in der ungleichen Bezahlung verschiedener Ethnien in den kapitalistischen Zentren bis heute fort (Quijano, 2016, S. 38). Über Europas Position als Zentrum des weltweiten Kapitalismus war es den Europäern möglich, ihre koloniale Herrschaft im historischen Verlauf in nahezu allen Gebieten und Gesellschaften der Welt durchzusetzen (ebd., S. 40). Verbunden damit gelang es Europa, die vielfältigen Kulturen der von ihnen eroberten Gesellschaften mit ihren jeweils eigenen Geschichten und Wirkweisen durch eine einzige globale kulturelle Ordnung zu ersetzen (ebd., S. 42). Um dies zu erreichen, entrissen die Europäer den eroberten Bevölkerungen zunächst all jene kulturellen Errungenschaften, die sich für die kapitalistische Produktion oder das europäische Zentrum als hilfreich erwiesen. Gleichzeitig wurden die etablierten Formen der Wissensproduktion, der Sinnstiftung, der Weltdeutung und des symbolischen Ausdrucks der kolonisierten Gesellschaften unterdrückt (dies erfolgte in Lateinamerika und Afrika deutlich konsequenter als vielerorts in Asien, weshalb dort bedeutsame Teile eigener kultureller Identität und Tradition bewahrt werden konnten) (ebd., S. 42f.). Zuletzt wurden den Kolonisierten die wesentlichen Elemente der europäischen Identität/ Kultur aufgezwungen, die für den Erhalt der kolonialen Macht von Bedeutung waren. Das Ziel der Kolonialherren bestand in einer zunehmenden Kolonisierung der kognitiven und kulturellen Dimension der unterworfenen Bevölkerung und darüber in einem Absichern der eigenen Macht (ebd., S. 42f.) (in Kapitel 1.3 wird sich ausführlicher mit der kolonialen Kontrolle über Subjektivität, Wissen und Kultur auseinandergesetzt).

Wiederum beeinflusst vom Konzept der Raza und den „qualitativ unterschiedlichen“ sozialen Identitäten stilisierten die Europäer sich selbst als den finalen Höhepunkt einer menschlichen Entwicklungsgeschichte. Aufgrund der ihnen zugeschriebenen Minderwertigkeit wurden viele andere Razas – als „Primitive“ – in dieser Entwicklungsgeschichte zeitlich vor den Europäern verortet (Quijano, 2016, S. 44f.). Die Begriffe der „Moderne“ und der „Rationalität“ proklamierten die Europäer als explizit europäisch und den Europäern zugehörig und innewohnend (ebd.), obwohl es in vielen präkolonialen Hochkulturen zahlreiche Beispiele für Erzeugnisse, Organisationformen oder Herangehensweisen gibt, die im besten Sinne dem eurozentrischen Verständnis von Modernität und Rationalität entsprachen (z. B. im alten Ägypten, in China oder bei den Maya und Azteken) (ebd., S. 49). Der ange deutete Widerspruch gewährt einen ersten Einblick in die Lückenhaftigkeit der eurozentrischen Argumentation. Gleichwohl gelang es den europäischen Kolonialherren, über eine konsequente Umsetzung der bereits angesprochenen Kolonisierung

der kognitiven Perspektiven in den eroberten Gesellschaften die dort lebenden Menschen flächendeckend „[...] zu Komplizen ihrer eigenen Unterdrückung zu machen [...]“ (Germana, 2013, S. 79), da sie die ihnen vermittelte natürliche Überlegenheit der Kolonialherren zunehmend anerkannten. Der Eurozentrismus bestand und besteht demnach nicht nur in der kognitiven Perspektive der Europäer selbst, sondern, global betrachtet, v. a. auch in den Perspektiven all jener Menschen, die unter dem Einfluss eurozentrischer Hegemonie erzogen wurden bzw. werden (Quintero, 2013, S. 64).

Wie wirkmächtig die Kolonialität der Macht als eurozentrisches und kapitalistisches weltweites Machtmuster war und ist, lässt sich anhand der historischen Entwicklungen im Anschluss an die formale Unabhängigkeit zahlreicher lateinamerikanischer Staaten in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts nachvollziehen. Ohne heterogene und spezifische Entwicklungen in den Einzelstaaten zu negieren, lässt sich allgemein sagen, dass mit der politischen Unabhängigkeit vielfach ein Rückzug des maßgeblich von Europa kontrollierten Kapitals und damit eine Stagnation der wirtschaftlichen Entwicklung verbunden war (Quijano, 2016, S. 61). Infolgedessen setzten sich in den betroffenen Staaten, deren Gesellschaften aufgrund der kolonialen Prägung eben kein freies Bürgertum entwickelt hatten, vielfach die gleichen bzw. vergleichbare Strukturen und Wirkweisen des formalen Kolonialismus fort. Dies zeigt sich darin, dass weiße Eliten (*Blancos*) die Kontrolle übernahmen, den anderen Raza das Zugeständnis ihrer Gleichwertigkeit verweigerten und das koloniale Ausbeutungsverhältnis somit beibehalten wurde. Eine tatsächliche und umfängliche gesellschaftliche Demokratisierung wurde dadurch unmöglich (Quintero, 2013, S. 65f.). Bilanzierend stellt Quintero (2013) unter Bezugnahme auf Quijano heraus, dass „[...] Lateinamerika historisch aus unabhängigen Staaten mit [intern] kolonialen Gesellschaften [besteht]“ (S. 66). Gemäß Germana (2013) besteht das Kernziel von Quijanos Denken und Arbeiten daher, in einer aufmerksamen Analyse der Kolonialität der Macht sowie in einer anknüpfenden Dekolonisierung der identifizierten Machtstrukturen als Fundament und Basis einer tatsächlichen Demokratisierung gesellschaftlichen Zusammenlebens (S. 73).

Mendoza (2018) lobt die Arbeiten Quijanos grundsätzlich und betont ihre analytische Bedeutsamkeit (S. 175). Gleichzeitig fügt sie seiner Theorie eine kritische Ergänzung hinzu, indem sie aufzeigt, dass parallel zur Etablierung der Raza auch das Geschlecht zum strukturierenden „Werkzeug“ im Prozess der kolonialen Unterwerfung wurde. Sie belegt dies, indem sie herausstellt, dass verschiedene präkoloniale Gesellschaften in Bezug auf Geschlechtlichkeit und Organisationsprinzipien der eigenen Gemeinschaft vollkommen anders organisiert waren, als es im Okzident der

Fall war: Frauen hatten vielfach die gleichen Rechte und einen vergleichbaren Zugang zu Machtpositionen, sie waren den Männern nicht untergeordnet und die Gesellschaften waren häufig eher nach dem Prinzip des Alters als nach dem des Geschlechts strukturiert. Überdies zeigte sich in diesen Gesellschaften häufig eine große Wertschätzung für Homosexualität sowie die Anerkennung von mehr als zwei Geschlechtern (Mendoza, 2018, S. 173). Im Prozess der Kolonisation durch die Europäer wurden die Frauen der unterworfenen Gesellschaften nicht nur anhand der Raza unterworfen, sondern fielen überdies auch unter das zusätzlich stigmatisierend wirkende europäische Verständnis der Geschlechter. Die auf geschlechtlicher Gleichwertigkeit beruhenden Verhältnisse ihrer Gesellschaften gingen verloren und sie fielen zusätzlich zur Fremdherrschaft der europäischen Kolonialherrn auch noch unter die Herrschaft der Männer ihrer Gesellschaften (ebd., S. 174). Die intersektionalen Bezüge, die dieser Arbeit inhärent sind, werden hier erstmals ersichtlich. Die demokratisierende Überwindung kolonialer Machtmuster erfordert nach Mendoza (2018) starke Solidarisierungsprozesse zwischen den unterdrückten Frauen und den Männern kolonialer Gesellschaften, die durch die Übernahme des okzidental Geschlechterverständnisses einen Rest an Kontrolle über die eigene Gesellschaft für sich erhalten konnten (S. 174).

### **1.3 Kolonialität von Wissen und Erkenntnis**

Wie bereits angedeutet, gelang es dem europäischen Zentrum über die globale Ausweitung der Kolonialität der Macht den Menschen in den beherrschten Peripherien die eurozentrische Perspektive und Weltsicht vollumfänglich aufzuzwängen. Quijano (2016) spricht in Bezug auf die eurozentrische Erkenntnisperspektive von einem Spiegel, der den Menschen aus den Peripherien zwangsläufig ein verzerrtes und unvollständiges Bild von sich selbst und der Welt präsentiert (S. 79). Germana (2013) argumentiert, dass die Menschen aus den ehemaligen Kolonien nur über ein konsequentes Abnehmen der eurozentrischen Brille ihre eigenen historischen Erfahrungen und Hintergründe wieder erkennen können (S. 83). Bevor sich allerdings vertiefend mit Ansätzen einer solchen dekolonialen Perspektivveränderung beschäftigt werden kann, wird im Folgenden der Blick nochmals auf die Entwicklungen gelenkt, die zu einer absoluten Dominanz eurozentrischer Erkenntnisperspektiven und Wissensbestände in weiten Teilen der Welt geführt haben und es wird beantwortet, inwieweit diese heute noch wirkmächtig sind.

Im vorangegangenen Kapitel wurde bereits angesprochen, welche konkreten Schritte die Kolonialherren regelhaft einsetzten, um die eroberten Gesellschaften kognitiv und kulturell zu kolonialisieren. Franz Fanon (1981) fasst dies in seinem dekolonialen „Klassiker“ – „Die Verdammten dieser Erde“ – eindrücklich

zusammen, indem er herausstellt, dass die Kolonialherren die fortschreitende Zermürbung der kolonisierten Menschen erst dann drosselten, wenn die Kolonisierten lautstark und glaubhaft die Überlegenheit der Kolonialherren, ihrer Werte und ihrer Kultur anerkannten (S. 36). Walter Mignolo (2012), ein anderer zentraler Autor dekolonialer Theorie, sieht schriftliche Werke und vordefinierte Bedeutungen als gleichermaßen wirksame Mittel kolonialer Gewalt und Machtdurchsetzung wie militärische Waffen und Kriegsgerät (S. 46f.).

Der Eurozentrismus proklamierte ein gegensätzliches Verhältnis zwischen Europa und der nicht-europäischen Welt, das sich über verschiedene Kategorien manifestierte, u. a.: primitiv – zivilisiert, traditionell – modern, irrational – rational, magisch/ mystisch – wissenschaftlich (Quijano, 2016, S. 45). Die Monopole auf Zivilisiertheit, Modernität, Rationalität und Wissenschaftlichkeit oblagen folglich Europa, das die Begriffe mit einem der eigenen Weltsicht entsprechenden Verständnis füllte (ebd., S. 64). Über die Kolonialität der Macht als globales Muster wurde dieses Verständnis und die damit verbundenen hegemonialen Institutionen alle Gesellschaftsbereiche übergreifend für weiteste Teile der Weltbevölkerung universal, z. B.: der Nationalstaat, die bürgerliche Familie, das kapitalistische Unternehmen und die eurozentrische Rationalität (ebd., S. 54).

In Bezug auf diese eurozentrische Rationalität arbeitet Germana (2013) heraus, dass diese sich bereits im 16. Jahrhundert in Richtung einer Ökonomisierung sozialer Existenz und Beziehungen, gemäß einer optimalen Berechnung der einzusetzenden Mittel, im Sinne von Aufwand und Ertrag, entwickelt hat (S. 77). Später setzte sich dieses Rationalitätsverständnis in der „bürgerlichen Vernunft“ durch und ging mit den Vorstellungen von Freiheit, Gleichheit, Solidarität und fortschreitender Verbesserung materieller Lebensbedingungen für genau diese soziale Existenz einher – jedoch nicht für *andere* Formen (ebd.).

Weitere historisch bedeutsame Errungenschaften auf politischer, kultureller und auch philosophischer Ebene, z.B. umfassende Bürger:innenfreiheit, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit sowie finanzieller und materieller Wohlstand, die der europäischen/ westlichen Moderne zugeschrieben werden und die zahlreiche europäische Denker:innen als Fortschrittsentwicklung basierend auf den hohen Idealen der Aufklärung betrachteten, werden aus der Perspektive dekolonialer Theorie des globalen Südens in ein gänzlich anderes Licht getaucht (Broeck, 2012, S. 169f.).

Wo die europäische Erzählung den Kolonialismus moralisch und erkenntnisbezogen als ein von den Idealen und Errungenschaften der Aufklärung losgelöstes „fehlerhaftes Kapitel“ darstellt, da werden sämtliche Fortschrittsentwicklungen der eurozentrischen Moderne aus der Perspektive von Theoretiker:innen des globalen

Südens als untrennbar verbunden mit bzw. bedingt durch den Kolonialismus verstanden (Broeck, 2012, S. 170). Die historische Entwicklung von Wohlstand, Bürgerrechten und Demokratie verlief „[...] unmittelbar bedingt durch Eroberung, Verwüstung, genozidale[...] Vernichtung, Verschleppung, kulturelle[...] Auslöschung und koloniale[...] Ausbeutung von Menschen und Ressourcen anderer Völker“ (ebd.). Modernität und Kolonialität bilden dementsprechend die zwei Gesichter des grundsätzlich bis heute wirksamen globalen Machtmusters (Germana, 2013, S. 79). Sie bedingen einander und sind untrennbar miteinander verknüpft: „Kolonialität ist durch und durch modern, und moderne, westliche Gesellschaften sind durch und durch kolonial [...]“ (Broeck, 2012, S. 170). Während die moderne, aufgeklärte Seite des Fortschritts in der deutlichen Mehrheit globaler menschlicher Perspektiven präsent ist (Germana, 2013, S. 80), fehlt es für die andere, wenig glanzvolle, koloniale Seite nach wie vor an einem umfassenden global-gesellschaftlichen Bewusstsein (Broeck, 2012, S. 171). Ursächlich dafür ist wiederum in erster Linie die global wirkmächtige Kolonialität der Macht, die die Kontrolle über die fünf grundlegenden Bereiche sozialer Existenz (Arbeit/ Ökonomie, Autorität/ Staatsform, Natur/ natürliche Ressourcen, Geschlecht/ Sexualität und Subjektivität/ Erkenntnis) nach wie vor innehat (Mignolo, 2012, S. 50). Die Vorstellungen, die mit der Idee der Kolonialität verbunden sind, haben im historischen Verlauf auch die fundamentalsten Ebenen des menschlichen Tätigseins durchzogen: Wahrnehmung, Denken und Handeln (ebd.). Mignolo (2012) benennt in diesem Zusammenhang drei theoretische Grundpfeiler: Das Erkennen (Epistemologie), das Verstehen und Begreifen (Hermeneutik) und das Wahrnehmen (Aisthesis) (S. 50). So wird etwa die spezifische Form der Kontrolle über Ökonomie und Arbeitskraft bzw. über die politische Autorität maßgeblich von den (kolonialen) Grundlagen der spezifischen Erkenntnis-, Verständnis- und Wahrnehmungsprozesse determiniert (ebd.). Da sich das koloniale Machtmuster demgemäß maßgeblich über die Instanz der Erkenntnis erhält/ manifestiert (entsprechend auch verändert/ transformiert), ist die Kontrolle über den Bereich der Erkenntnis und Subjektivität, als Gesamtheit der sozialen/ kulturellen Vorstellungen, historischen Erinnerungen sowie Wissensperspektiven und -beständen (Quintero, 2013, S. 63) von besonderer Wichtigkeit (Mignolo, 2012, S. 145). Die konsequente globale Durchsetzung der bereits charakterisierten eurozentrisch-kapitalistischen, modern/ kolonialen Erkenntnisperspektive durch Europa folgte genau dieser Zielsetzung und bediente sich gleichzeitig der (gewaltvollen) Unterdrückung und Verbannung jeglicher andersartiger Erkenntnis- und Wissensperspektiven. Dies gelang sowohl global als auch innerhalb des europäischen Zentrums weitestgehend (Quijano, 2016, S. 63f.).

Wer an diesem Punkt der Argumentation noch keine Zweifel hegt, ob sich innerhalb der dominanten eurozentrisch-modernen Erkenntnisperspektive *tatsächliche* Lösungsansätze für die Probleme der Kolonisierten und Unterdrückten dieser Erde finden lassen, sollte sich vergegenwärtigen, dass niemand (keine religiöse oder politische Institution) die absolute und umfassende Wahrheit und Vernunft für sich proklamieren kann (Mignolo, 2012, S. 75). Demzufolge verfügt auch niemand über passende Lösungen für die gesamte Weltbevölkerung. Würde das dominante westlich-europäische Machtzentrum tatsächlich über eine universale Wahrheit und Vernunft verfügen, dann müsste es wirkliche Lösungen für Problemkonstellationen bieten, die im klaren Widerspruch zueinanderstehen, z. B.: Für Konstellationen der Kontrolle und Unterdrückung ebenso wie für Konstellationen der Dekolonisation und Befreiung (ebd., S. 96). „Die Entkoppelung [von der europäischen/ westlichen Hegemonie] beginnt mit dem Unglauben und dem Zweifel an der Illusion, dass die imperiale Vernunft zugleich die befreiende Vernunft hervorbringen könnte“ (ebd.). Diese Schlussfolgerung wird von Fanon (1981) geteilt, der in seinem abschließenden Appell, an seine kolonisierten Leidensgenoss:innen wiederholend betont, dass die eigene zukünftige Entwicklung nicht vom Wunsch und der Begierde getrieben sein dürfe, Europa nachzuahmen bzw. einzuholen (S. 264). Die Menschen sollten der Anziehung europäischer Perspektiven und Herangehensweisen widerstehen und stattdessen alle Anstrengungen unternehmen, um über neue sozial-gesellschaftliche Erfindungen neue Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen (ebd., S. 266f.). „Wenn wir Afrika und Lateinamerika in ein neues Europa verwandeln wollen, dann vertrauen wir die Geschicke unserer Länder lieber den Europäern an. Sie werden es besser machen als die Begabtesten unter uns“ (ebd., S. 266).

### **Pädagogik der Unterdrückten (n. Paulo Freire)**

Da es sich im Kern um eine pädagogische Arbeit handelt, endet dieses Kapitel mit einem Abschnitt zu einer explizit pädagogischen Perspektive des globalen Südens, welche zugleich große inhaltliche Überschneidungspunkte mit den bisher vollzogenen Gedankengängen teilt: Den bedeutsamen Arbeiten des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire zu einer *Pädagogik der Unterdrückten*.

Freires Arbeiten sind für den globalen Süden entworfen. Die Zentren des globalen Nordens interessieren ihn, ähnlich wie den bereits erwähnten Franz Fanon, nur insofern, als dass beide ein Ende ihrer globalen Vorherrschaft als notwendige Veränderung erachten (Lange, 1971, S.7). Gleichzeitig ist Freire davon überzeugt, dass es sowohl eine Erste Welt in der sogenannten Dritten Welt gibt (häufig kleine Gruppen postkolonialer Eliten, die vom bestehenden System profitieren), als auch eine Dritte Welt in der Ersten Welt (die Armen, die Benachteiligten, die

Ausgeschlossenen, die Systemverlierer:innen) (Lange, 1971, S. 8). Diese Betrachtungsweise verleiht seiner theoretischen Perspektive im Kontext dieser Arbeit ihre fundamentale Bedeutsamkeit.

Zu Beginn seiner pädagogischen Tätigkeit in einer postkolonialen Gesellschaft wurde Freire mit einer für seine Theorie zentralen Erfahrung konfrontiert: *Der Kultur des Schweigens*. Entgegen der eurozentrischen Erzählung, dass sich im Schweigen der Gesellschaften der Dritten Welt ihre Unfähigkeit zur Selbstbestimmung und ihre Angewiesenheit auf Führung zeige, betrachtet Freire das Schweigen fundamental anders, nämlich als direkte Folge der Unterdrückung. Das Schweigen und die Apathie der breiten Bevölkerung folgt demnach aus der Herrschaft der Eliten (ebd., S. 9). Freire (1971) beschreitet sehr ähnliche Pfade, wie die bereits zitierten Autor:innen des globalen Südens, indem er darlegt, dass Prozesse der Enthumanisierung im Sinne von Unterdrückung, Ausbeutung und Gewalt seit jeher, insbesondere aber durch die historische Wirklichkeit des Kolonialismus, die Humanisierung als zentrale Menschheitsaufgabe torpedieren (S. 37f.). Im Prozess der Enthumanisierung wird nicht nur den Unterdrückten ihre Menschlichkeit entzogen, sondern die Unterdrücker verlieren in gewisser Weise auch ihre eigene Menschlichkeit (ebd., S. 38).

Einigkeit mit den anderen Autor:innen besteht auch dahingehend, dass ein sehr wesentliches Mittel der Unterdrückung in der (gewaltvollen) Kontrolle der Subjektivität, der Erkenntnis und des Wissens der Unterdrückten besteht (Lange, 1971, S. 10). An dieser Stelle wird Freire noch etwas konkreter und identifiziert in der Erziehung (gemeint sind sowohl das institutionelle Bildungssystem als auch informelle Lernprozesse) das wichtigste Instrument der dauerhaften kolonialen Kontrolle und Machterhaltung (ebd.). Im Anschluss an die (gewaltvolle) Zerstörung der kulturellen Identität der Unterdrückten war und ist es den Herrschenden möglich, den Unterdrückten sowohl befreiende Wissensbestände als auch Kompetenzen zur selbstständigen Aneignung entsprechender Wissensbestände vorzuenthalten (ebd., S. 12). Hinzu kam und kommt eine Verbannung der Alltagssprache der unterdrückten Gemeinschaften aus dem Bildungskontext und eine Indoktrination mit der „Bildungssprache“ der herrschenden Eliten. Ein Mitteilen zentraler Erfahrungen war und ist vielen der Unterdrückten in dieser Sprache nicht möglich, weshalb die Sprache ihnen nutzlos erscheint. Die Möglichkeiten der Mitsprache wurden auf diese Weise erheblich eingeschränkt und die Unterdrückten fristeten und fristen vielfach bis heute ein Dasein in Sprach- und Wehrlosigkeit (Lange, 1971, S. 10-12). Die hinter diesen Prozessen befindliche pädagogische Ausrichtung bezeichnet Freire (1971) als Bankiers-Konzept (S. 74).

Im Zentrum der Bildungs- und Erziehungsprozesse des Konzeptes steht den Analysen Freires folgend stets ein *übermittelndes Subjekt* (die Lehrperson) und ein *zuhörendes bzw. aufnehmendes Objekt* (der/ die Schüler:in). Die zentrale Aufgabe der Lehrperson besteht in dem „Befüllen“ der Schüler:innen mit Inhalten seiner Übermittlung (Freire, 1971, S. 73). Im Prozess des Aufnehmens der Inhalte, des Auswendiglernens und Wiederholens werden die Schüler:innen zu „Behältern“/ „Containern“. Nach dieser Logik wird eine gute und fähige Lehrperson an ihren Fähigkeiten des Befüllens und gute Schüler:innen am bereitwilligen „Befüllen-lassen“ gemessen (ebd., S. 74). „So wird Erziehung zu einem Akt der ‚Spareinlage‘, wobei die Schüler das ‚Anlage-Objekt‘ sind, der Lehrer aber der ‚Anleger‘“ (ebd.). Ohne selbstständige, praktisch-aktive, forschende Tätigkeit bleiben die Möglichkeiten der Schüler:innen auf das Sammeln und katalogisierende Ordnen jener Inhalte beschränkt, die durch die Lehrperson in ihnen abgelegt werden (ebd.). Das Bankiers-Konzept verringert die kreativen Fähigkeiten der Schüler:innen, es fördert eine unkritische Haltung und regt die Schüler:innen zur Leichtgläubigkeit an (Freire, 1971, S. 76). Im Bankiers-Konzept manifestiert sich das Verhältnis von Herrschendem und Beherrschtem, von Unterdrückendem und Unterdrücktem über das starre und hierarchische Beziehungsverhältnis zwischen Lehrperson und Schüler:in (ebd., S. 75). Das dargestellte pädagogische Konzept ist logisch mit kolonialen und postkolonialen Kontexten verknüpft, aber auch darüber hinaus auf alle zeitlichen und räumlichen Kontexte übertragbar, in denen das zentrale Ziel von Bildung und Erziehung in einer Erhaltung und Stabilisation des bestehenden Herrschaftssystems bzw. in einer Anpassung neuer Generationen an dieses System bestand und besteht. Die Lernenden werden befüllt mit den Begriffen, Perspektiven und Überzeugungen jenes Systems, dem die verantwortliche Lehrperson dient (Lange, 1971, S. 14f.). „Bildung als Praxis der Herrschaft [...] [erfolgt] in der ideologischen Absicht [...], [Schüler:innen] so zu indoktrinieren, daß [sic!] sie sich der Welt der Unterdrückung anpassen“ (Freire, 1971, S. 82). Je mehr sich einzelne Lernende dieser Form der Bildung verweigern, desto ungebildeter bleiben sie nach Maßgabe des bestehenden Systems (Lange, 1971, S. 14). Es gibt bis heute zahlreiche Pädagog:innen weltweit, die unbewusst und wohlmeinend dem Bankierskonzept folgen, ohne sich der konkreten Konsequenzen bis hin zur Enthumanisierung bestimmter Menschen bewusst zu sein (Freire, 1971, S. 77).

In seiner postkolonialen Form funktioniert das globale koloniale Machtsystem subtiler. Die Begriffe *Entwicklung* und *Unterentwicklung* haben alte Planstellen kolonialer Gesellschaftsorganisation übernommen (Mignolo, 2012, S. 124f.). Im Angesicht der Unterdrückten stilisieren sich die Herrschenden als „Geber“ über

Handlungen falschen Großmuts und falscher Barmherzigkeit, die von den Unterdrückten eine bittende Haltung voller Dankbarkeit verlangen. Ursprung und Quelle von kolonialer Macht, von entsprechendem Großmut und Barmherzigkeit, die in einer tiefgreifend ungerechten Sozialordnung liegen, verbunden mit Perspektiv- und Hoffnungslosigkeit, Armut und Tod, bleiben davon unangetastet und das muss – nach Ansicht des herrschenden Systems – auch so bleiben (Freire, 1971, S. 39). Konkret beispielhaft für diese Zusammenhänge ist die Perspektive vieler moderner Gesellschaften auf die Unterdrückten. Sie werden dort als „pathologische Randscheinungen“ betrachtet, die von der Norm einer gerechten und gut organisierten Gesellschaft abweichen. In einem Akt „sozialer Wohlfahrt“ erklären sich die mächtigen gesellschaftlichen Akteur:innen bereit, betroffene Personen über eine Anpassung an die gesellschaftlichen Verhaltensnormen und einer Veränderung ihrer Mentalität in die „normale“ Gesellschaft aufzunehmen. Diese Betrachtungsweise verschleiert, dass die Unterdrückten niemals außerhalb der Gesellschaft waren, sondern ihre soziale Situation maßgeblich von der Entstehungsgeschichte, den Gesetzmäßigkeiten und Funktionsweisen der modernen Gesellschaft selbst determiniert wurde und wird (ebd., S. 77).

Vor dem Hintergrund des dargestellten Gesamtzusammenhangs gelangt Paulo Freire zum Grundsatz seiner Pädagogik: „Erziehung kann niemals neutral sein. Entweder ist sie ein Instrument zur Befreiung des Menschen, oder sie ist ein Instrument seiner Domestizierung, seiner Abrichtung für die Unterdrückung“ (Freire, zitiert nach Lange, 1971, S. 14). Pädagogik hat für ihn daher zwingend immer eine politische Komponente. Je unpolitischer pädagogisches Handeln ausgerichtet ist, desto massiver trägt es zur Stabilisation bestehender Herrschaftsstrukturen bei (Lange, 1971, S. 20). Über die persönliche Entscheidung, die getroffen werden *muss*, sind Pädagog:innen in der Lage zu beeinflussen, auf welche der beiden Arten sie politischen Einfluss ausüben möchten. Paulo Freire hat diese Entscheidung ebenfalls klar getroffen: „Sie müssen wissen, daß [sic!] ich mich entschieden habe. Meine Sache, das ist die Sache der Armen auf dieser Erde. Sie müssen wissen, daß [sic!] ich mich für die Revolution entschieden habe“ (Freire, zitiert nach Lange, 1971, S. 20).

#### **1.4 Zu Perspektiven der Dekolonisierung und Befreiung**

Im vorangegangenen Kapitel wurde herausgearbeitet, wie es den europäischen Kolonialherren während der langen Phase des historischen Kolonialismus gelang, der eurozentrischen Subjektivität und Erkenntnis sowie damit einhergehendem Wissen universelle Gültigkeit zu verleihen. Dies gelang unter Verschleierung der kolonialen Wurzeln bereichsübergreifender westlicher/ europäischer Entwicklung sowie durch die (gewaltvolle) Unterdrückung und Zerstörung jedweder andersartiger

kultureller und kognitiver Perspektiven. Es wurde aufgezeigt, dass grundlegende menschliche Prozesse des Wahrnehmens, Erkennens und Verstehens bis heute vielfach kolonial eingefärbt und geprägt sind und die Kolonialität der Macht darüber bis in die Gegenwart wirkmächtig bleibt.

Die folgenden Ausführungen widmen sich folglich verschiedenen theoretischen Ansätzen des globalen Südens, die sich unter den zentralen Begriffe der *Dekolonisierung/ Dekolonisation* und der *Befreiung* zusammenfassen lassen. Neben der Identifikation der Effekte von Kolonialismus und Kolonialität verfolgen dekoloniale Theorien, als Sammelbezeichnung für eine Vielfalt von Arbeiten unterschiedlicher Autor:innen, die teilweise zu sehr ähnlichen und teilweise zu widersprüchlichen Schlussfolgerungen kommen, das gemeinsame Ziel, mit aller Konsequenz gegen koloniale Effekte vorzugehen (Kastner, 2022, S. 24f.).

Anknüpfend an die dargestellten Zusammenhänge in Kapitel 1.2 und 1.3 erscheint es nachvollziehbar, dass wesentliche dekoloniale Theoretiker:innen die Zielsetzung verfolgen, neue Grundlagen für das Denken und die Erkenntnis zu entwickeln, die ihrerseits nicht von kolonialen Strukturen durchzogen und beeinflusst sind, sondern mit der Dezentrierung Europas, der globalen Kontextualisierung der europäischen Aufklärung und dem Aufdecken der Ambivalenz Moderne/ Kolonialität einhergehen (Kastner & Waibel, 2012, S. 18). Nach ihrer Überzeugung erfordert dies allerdings zum einen „*epistemischen Ungehorsam*“ (Mignolo, 2012) und zum anderen eine „*Epistemologie des Südens*“ (Sousa Santos, 2018) (Kastner, 2022, S. 26). Epistemologie ist in diesem Zusammenhang als Lehre von den Möglichkeiten menschlicher Erkenntnis zu verstehen. Sie beschäftigt sich mit der Entstehung menschlichen Wissens, den Erkenntnisprozessen und dem Übergang von Erkenntnis zu Wissen. In der okzidental geprägten Epistemologie werden westlich/ europäische Wissensbestände, so die Kritik des globalen Südens, bezüglich der Geschichte und dem Kontext ihrer Entstehung und Verbreitung vielfach nicht kritisch betrachtet (Kastner & Waibel, 2012, S. 24).

Der Ansatz des epistemischen Ungehorsams stammt von Walter Mignolo und verfolgt im Kern eine konsequente Entbindung von der eurozentrischen, kolonialen Epistemologie über „[...] die Praxis einer sehr prinzipiellen epistemischen Illoyalität“ (Broeck, 2012, S. 171). Mignolos Ansatz ist beeinflusst vom kritischen Denken im Sinne einer gedanklichen Ausweitung der Realität in Richtung von all jenem, was noch nicht existent ist, aber möglich werden könnte (Germana, 2013, S. 71f.). Darüber hinausgehend fordert er, eine radikale Loslösung von der eurozentrischen Moderne und insbesondere von den durch sie verbreiteten Universalien (z. B. Verständnis von Vernunft, Rationalität oder Menschheit) (Kastner & Waibel, 2012, S.

31). Er schließt dabei auch explizit eine Abkehr von den eurozentrischen Theorien kritischen Denkens (z. B. Marxismus) ein, da sich diese bis in die Gegenwart zu wenig mit den Wirkweisen der Kolonialität auseinandergesetzt hätten (Kastner, 2022, S. 128). Anknüpfend daran macht Mignolo (2012) deutlich, dass dekoloniales Denken über die gegenwärtigen postkolonialen Ansätze hinausgeht, da diese mehrheitlich aus dem kritischen Denken an den Akademien des Zentrums entstanden sind und dementsprechend nicht vollkommen losgelöst von westlicher Erkenntnisperspektive sein können (S. 54). Gleichzeitig wird die Kontroversität innerhalb der dekolonialen Theorie sichtbar, wenn man sich vor Augen führt, dass wichtige Autor:innen (z. B. Franz Fanon) der Bezugstheorien von Mignolos Ansatz, sich explizit an Marx orientieren und als Marxist:innen verstehen (Kastner & Waibel, 2012, S. 32).

Aus der im Zentrum seiner Theorie befindlichen Kritik an der Universalisierung von Subjektivität, Erkenntnis und Wissen durch den kolonialen Eurozentrismus ergibt sich die Forderung nach der Möglichkeit *pluriversaler Koexistenz* (Mignolo, 2012, S. 55). Revolutionäre Ansätze, die mit einem dem Eurozentrismus entsprechenden Universalitäts- und Totalitätsanspruch verbunden sind, können demnach nicht die Lösung sein. Beispielhaft nennt er in diesem Zusammenhang die politische, ökonomische und soziale Struktur und Programmatik der Sowjetunion (ebd.). Er bezieht sich in diesem Zusammenhang auf Enrique Dussel, einen weiteren zentralen dekolonialen Autoren, der in der Pluriversalität als universellem Projekt den Weg in die Transmoderne sieht (ebd., S. 56). Eine Vielzahl von Wissensbeständen, Begriffsdefinitionen und Bedeutungen, die von westlichen/ europäischen Denker:innen formuliert wurden, sind heute nach wie vor global dominant und wirkmächtig. Dabei scheint es keine Rolle zu spielen, dass die Lebenshorizonte von Menschen, ihre persönlichen Erfahrungen und Erwartungen, sich global enorm voneinander unterscheiden. „Das dekoloniale Denken speist sich aus der Anerkennung von Erfahrungsräumen und Erwartungshorizonten, die von Kolonialität durchkreuzt sind“ (ebd., S. 196). Es geht dementsprechend, um den Aufbau interkultureller Kommunikation über Erfahrung und Bedeutung (Mignolo, 2012, S. 56), die von den Peripherien, von den Rändern des modernen Weltsystems aus beginnt und auf Pluriversalität hin ausgerichtet ist (Broeck, 2012, S. 172). Die Menschen, die in entsprechenden dekolonialen Kontexten aufeinandertreffen, sind so vielfältig, dass sie sich nicht universalisieren lassen. Gemeinsam haben sie lediglich ihre koloniale Verwundung, ihre Diskriminierungs- und Exklusionserfahrung (Mignolo, 2012, S. 96). Es geht um eine Abkehr vom eurozentrisch-universalisierten „Ich denke, also bin ich“ („cogito ergo sum“), hin zu einem die individuell

abweichenden Erfahrungs- und Lebenshintergründe betonenden „Man ist, von wo aus man denkt“ (Mignolo, 2012, S. 61). Laut Mignolo hat der Prozess des Umschreibens der Weltgeschichte, auf der Grundlage der Anerkennung pluriversaler Subjektivität und Erkenntnis, bereits begonnen (ebd., S. 165f.). Die spezifische Beschaffenheit der beschriebenen Dekolonisierung muss von unten nach oben (gegenläufig zum Kolonialismus), kommunal organisiert und von einer politischen Zivilgesellschaft vorangetrieben werden (ebd., S. 188), da eine global wirkende Bewegung nur schwerlich pluriversal geprägt sein kann (ebd., S. 55). Methodisch verweist Mignolo auf das *kritische Grenzdenken*. Der Methode geht die im Verlauf dieser Arbeit bereits angedeutete Vorstellung voraus, dass Europa seine eigene Identität (sein Inneres) im Prozess der Abgrenzung vom Rest der Welt (dem Äußeren) entwickelt hat. Zur Bezeichnung dieses Äußeren greift Mignolo (2012) den von Dussel geprägten Begriff der Exteriorität auf (S. 122). Die Metapher der Grenze entstammt den Arbeiten der US-amerikanischen Feministin Gloria Anzaldúa. Sie beschreibt damit die Uneindeutigkeit, die sich aus der persönlichen Zugehörigkeit zu einem Grenzraum ergibt. Dieser kann sich auf verschiedenen Ebenen realisieren. Sie ist der Überzeugung, dass die Zugehörigkeit zum Grenzraum, Möglichkeiten zur Entwicklung eines anderen Bewusstseins u.a. für Konfliktlinien, für Widersprüche und für die Legitimität verschiedener Erwartungen und Ansprüche bietet (Kastner, 2022, S. 180f.). Mignolo (2012) betrachtet das kritische Denken im Grenzbe- reich zwischen kolonialem Innen und Außen, am Verbindungsstück zwischen Mo- derne und Kolonialität, als Möglichkeit zur Verknüpfung der unzähligen, pluriver- salen Perspektiven und Lebensgeschichten aus den Peripherien des globalen Macht- systems (S. 202).

Die von Sousa Santos (2018) konzeptionierte Theorie der *Epistemologie des Südens* gründet u. a. auf einer fundamentalen Kritik an der metonymischen Vernunft des Zentrums (S. 249ff.). „Die *metonyme Vernunft* des Nordens, die den Teil für das Ganze nimmt, Europa und Nordamerika für die globalisierte Welt, ist *teilnahmslose Vernunft (razon indolente)*“ (Jantzen, 2019, S. 291). Sie verweigert weiten Teilen der übrigen Welt die Anerkennung von Subjektivität und Erkenntnis. Das Rationa- litätsverständnis, das sich dahinter verbirgt, ist ein blindes, da es nicht in der Lage ist, die Welt aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten (ebd.). Die teilnahmslose Vernunft des Nordens verschwendet damit nicht nur menschliche Erfahrung und Wissen, sondern trug historisch und trägt bis heute auch zur Entstehung von Nicht- Existenzen bei (ebd.). „Politische Praxis und Epistemologie des Nordens konstru- ieren zugleich die Abwesenheit des Südens, welche als Begriff für das Leiden der Ausgegrenzten und Unterdrückten der Peripherie [...] steht“ (ebd.). Für Sousa

Santos (2018) geht die Produktion von Nicht-Existenz maßgeblich mit Prozessen einher, in denen Menschen basierend auf Logik und Vernunft des globalen Nordens für untauglich erklärt und unsichtbar gemacht werden (S. 256). Daran anknüpfend erarbeitet er *fünf Monokulturen*, die zur Produktion von Nicht-Existenz beitragen:

1. *Die Monokultur des Wissens und der Genauigkeit des Wissens*: Es handelt sich dabei um das mächtigste Produktionsinstrument von Nicht-Existenz und es fußt auf der Annahme, dass die moderne Wissenschaft die einzige Quelle von Wahrheit ist.

2. *Die Monokultur der linearen Zeit*: Dahinter verbirgt sich die Überzeugung, dass Zeit und Geschichte nur linear in Richtung Fortschritt verlaufen und die fortschrittlichsten und mächtigsten Nationen sich an der Spitze von Zeit und Geschichte befinden.

3. *Die Monokultur der Naturalisierung von Differenzen*: Dieses Instrument besteht in der bereits ausführlich dargelegten hierarchisierenden Kategorisierung von Bevölkerungen, die sich mit der Zeit naturalisiert (Sousa Santos, 2018, S. 256f.).

4. *Die Monokultur der Logik des herrschenden Maßstabs*: Dieses Instrument folgt der Logik, dass „[...] der als ursprünglich angenommene Maßstab die Irrelevanz aller anderen möglichen Maßstäbe [bestimmt].“ (ebd., S. 258). Der zentrale Maßstab der eurozentrischen Moderne ist der Universalismus, verstanden als Erkenntnisse, Bedeutungen und Wissensbestände, die kontextunabhängig und global gültig sind und deshalb über allem stehen, was aus einem bestimmten lokalen und historischen Kontext heraus entstanden ist (Sousa Santos, 2018, S. 258).

5. *Die Monokultur der kapitalistischen Produktivitätslogik*: Dieser Produktionsmodus von Nicht-Existenz unterwirft alle Bereiche der Logik des Kapitalismus: Dem Ziel stetigen Wirtschaftswachstums. Produktive Arbeit kann demzufolge nur Arbeit sein, die streng auf Profitmaximierung ausgelegt ist. Nicht-Existenz wird entsprechend über die Idee der Unproduktivität hergestellt (ebd., S. 258f.).

Die sozialen Formen der Nichtexistenz (z. B. das Unwissende, das Rückständige oder das Unproduktive), die aus den dargestellten Monokulturen hervorgehen, bleiben nicht existent, weil die konkreten Realitäten, an deren Entstehung sie beteiligt sind, für die dominante (koloniale) Realität bloß hinderliche, nicht ernstzunehmende und letztlich zu disqualifizierende Gegebenheiten bleiben (ebd., S. 259). Um gegen die gesellschaftlichen Auswirkungen der Produktionsmodi von Nicht-Existenz vorzugehen, entwickelt Sousa Santos (2018) *fünf Ökologien*, die er den Monokulturen gegenüberstellt:

1. *Die Ökologie der Wissensformen*: Bezieht sich auf die Möglichkeiten anerkennenden Dialogs und Interaktion zwischen Wissensformen verschiedener Herkunft (z.B. volkstümlich-traditionell, handwerklich, landwirtschaftlich, wissenschaftlich)

(Jantzen, 2019, S. 292).

2. *Die Ökologie der Zeitlichkeiten*: Die Vorherrschaft der linearen Zeit muss als Ergebnis der Dominanz des Eurozentrismus und der Kolonialität der Macht gekennzeichnet werden. Gleichzeitig müssen andere Konzeptionen von Zeitlichkeit anerkennend rehabilitiert werden (Sousa Santos, 2018, S. 262).

3. *Die Ökologie der Anerkennungen*: „[...] [Sie] widersetzt sich der Naturalisierung von Individuen und Gruppen. Sie dekonstruiert Machtverhältnisse, um diese durch wechselseitige Anerkennung der Unterschiedlichkeit zu ersetzen, ohne minder zu werten oder zu homogenisieren.“ (Jantzen, 2019, S. 292).

4. *Die Ökologie des übersetzenden Maßstabs*: Damit verbunden ist eine konfrontierende Auseinandersetzung mit der Vorstellung eines globalen und universalen Maßstabs, in deren Prozess all das Lokale zurückgewonnen werden soll, das noch nicht maßgeblich auf den hegemonialen eurozentrischen Universalismus und Globalismus zurückzuführen ist. Die entsprechenden Versatzstücke aus verschiedensten Regionen der Erde könnten, zueinander in Beziehung gesetzt, den Unterdrückten im Kampf gegen Kolonialität und kapitalistische Ausbeutung dienen (Sousa Santos, 2018, S. 265-267).

5. *Die Ökologie der Produktionsformen*: Ausgehend von dieser fünften Ökologie wird das kapitalistische Produktionssystem mit samt seiner Begleiterscheinungen (z.B. besitzorientierter Individualismus, Konsumismus, Ausbeutung) hinterfragt, indem alternative Vorstellungen zu Produktion, Verteilung und Konsum vor einem postkapitalistischen Hintergrund diskutiert werden (Jantzen, 2019, S. 317).

Sousa Santos (2018) möchte mit den aufgezeigten Ökologien die globale und lokale Vielfalt sozialer Praktiken betonen. Gleichzeitig ist allen fünf Ökologien die Idee des kritischen Denkens (die Realität ist mehr als das, was bereits existiert) inhärent (S. 269). Mit dem Weltsozialforum, das von Sousa Santos mitbegründet wurde, existiert bereits ein Rahmen, in dem entsprechende Denkarbeit in Interaktion zu leisten versucht wird (Jantzen, 2019, S. 292).

Der Terminus der Befreiung wurde maßgeblich von dem bereits angesprochenen argentinischen Denker Enrique Dussel geprägt. Eine Rezeption seiner umfangreichen und grundlegenden philosophischen, theologischen und ethischen Arbeiten zum Thema erscheint überaus lohnend. Im Kontext dieser Arbeit muss sich jedoch auf die Darstellung einiger wesentlicher Gedanken beschränkt werden. Grundsätzlich versteht Dussel den Prozess der Befreiung als Auflehnung der Unterdrückten, Ausgeschlossenen und Unsichtbaren dieser Welt gegen ein Herrschaftssystem, das ungerechte und unethische Lebenssituationen produziert und die Betroffenen in diesen zurücklässt (Boddenberg, 2017). Die Charakterisierung dieses

Herrschaftssystems deckt sich bei Dussel in weiten Teilen mit den bereits vorgestellten Positionen der anderen Autor:innen (Dussel, 1989). In Abgrenzung zum westlichen/ eurozentrischen Denken schlägt er die Entwicklung einer Philosophie vor, die die Realität kolonialer Macht von den Grenzen des globalen Machtsystems aus zu denken beginnt. Einer solchen Philosophie wäre es möglich, die gesamte Erde in ihrer Existenz wahrzunehmen und zu betrachten und damit auch die Unterdrückten, Ausgeschlossenen und Unsichtbaren in den Blick zu nehmen (ebd., S. 23). Ein entsprechendes Denken rührt vom Nicht-Sein, von der Exteriorität her (ebd., S. 28). Exteriorität wird in diesem Zusammenhang nicht nur als abstraktes und häufig unsichtbares/ unbewusstes Außerhalb verstanden, das im Prozess der Konstitution des eigenen Inneren (der eigenen Systemgrenzen) entsteht, sondern der Begriff wird von Dussel gleichzeitig auf konkrete Personengruppen bezogen. Die Exteriorität des modernen kolonialen Weltsystems „[...] sind die Anderen, die Marginalisierten, die Armen, die Indigenen [...], die Subalternen. Ihrer Existenz gilt es Anerkennung zu verleihen“ (Kastner, 2022, S. 176f.). Die wertschätzende Anerkennung der Exteriorität ist demnach unabdingbare Voraussetzung der Ermöglichung authentischer Befreiung (Schelkshorn, 1992, S. 154).

Innerhalb der Grenzen des Systems in dem wir leben verschwimmen andere menschliche Existenzen vielfach mit der dinglichen Welt (z. B. erscheint uns die/ der anonyme Taxifahrer:in als erweiterter Bestandteil des Autos). Von Zeit zu Zeit kommt es jedoch zu Situationen, in denen menschliche Existenzen sich uns als Personen (als jemand – nicht als etwas) offenbaren (z. B. wenn die/ der besagte Taxifahrer:in ein Gespräch initiiert, das über die gängigen Servicegrenzen hinausgeht). Der Bereich, indem der andere Mensch sich als Andere:r offenbart, als außerhalb meines persönlichen Systems befindlich, ist Exteriorität (Dussel, 1989, S. 54f.). Mit besonderer Wirkkraft offenbart sich die Exteriorität des/ der Anderen, wenn Menschen in außergewöhnlichen, in herausfordernden Kontexten mit ihr konfrontiert werden, wenn ihnen z. B. konkrete Armut, Hunger, körperliche Versehrtheit oder Leid begegnen (ebd., S. 57). Über die innere Transzendenz menschlicher Systeme ist es uns möglich, die in der Selbstoffenbarung des/ der Armen und Unterdrückten enthaltenen Klagen und Bitten als Aufrufe an unsere eigene Solidarität zu erkennen und in uns aufzunehmen (Jantzen, 2019, S. 293). Die beiden folgenden Zitate Dussels sollen seine Befreiungsidee nachdrücklich erkennbar werden lassen:

„Wer die Trauer oder den Protest des Anderen hört, wird im Zentrum seiner Welt aufgeschreckt, er wird dezentriert“ (Dussel, 1989, S. 75).

„Wer den Anderen, den Armen entdecken kann, kann von dem Armen aus die Pathologie des Staates wahrnehmen“ (ebd., S. 58).

All jene, die als Reaktion darauf Verantwortung für die Armen und Unterdrückten übernehmen und konsequenterweise nach einer Veränderung des herrschenden Systems streben, tragen einerseits zur tatsächlichen Befreiung bei und setzen sich andererseits parallel dem Verletzungsrisiko und der Bedrohung durch ebendieses System aus (Dussel, 1989, S. 76). Für Dussel ist dieses Risiko jedoch unabdingbar, denn: „Der Andere ist das einzige wirkliche heilige Seiende, das grenzenlosen Respekt verdient“ (ebd., S. 75). Seine Philosophie zieht ihre Legitimation in klarer und bewusster Abgrenzung zu den Philosophen des westlichen/ eurozentrischen Zentrums zuvorderst von dem „[...] verpflichtenden Schrei der Unterdrückten der Peripherie“ (Schelkshorn, 1992, S. 165).

### **Pädagogik der Befreiung (n. Paulo Freire)**

Den Abschluss dieses Abschnitts markiert die Rückkehr zur pädagogischen Argumentationslinie Paulo Freires. Kapitel 1.3 endete mit Freires radikaler Abkehr von der systemstabilisierenden Pädagogik des Bankiers-Konzeptes und mit seiner Parteiübernahme für die Sache der Armen und Unterdrückten sowie für die Revolution. Der spezifische Charakter des Unterdrückers, der aus dem kapitalistisch-eurozentrischen Weltverständnis hervorgeht, stellt das individuelle Recht auf materiellen Wohlstand und persönlichen Profit, nötigenfalls auf Kosten anderer, über alles andere. Dies verhindert eine tatsächliche Auflösung des Verhältnisses zwischen Unterdrücker und Unterdrückten, da der Unterdrücker jedwede Einschränkung seines Lebensstils zum Wohle der Allgemeinheit als ungerechte Verletzung seiner persönlichen Rechte erachtet. Dies sind jedoch Rechte, die er nur auf sich selbst bezieht (Freire, 1971, S. 71). Daraus ergibt sich für Freire, dass der Akt der Befreiung nur von den Unterdrückten selbst herbeigeführt werden kann (ebd., S. 54). Dussel, der ebenfalls das unterdrückte Volk ins Zentrum der befreienden Bewegung rückt (Schelkshorn, 1992, S. 155), sowie Fanon (1981), der formuliert, dass die Vermenschlichung der Kolonisierten gerade durch den Prozess der Selbstbefreiung möglich wird (S. 30), stützen Freires Argumentation. Am Beginn dieses Befreiungsprozesses finden die Unterdrückten ihr Vorbild des freien Menschen, aus Mangel an Alternativen und aus der Konsequenz langandauernder erkenntnisbezogener Unterdrückung, im Unterdrücker selbst (Freire, 1971, S. 41). Wenn die befreiende Re-Humanisierung der Unterdrückten und zuletzt auch der Unterdrücker tatsächlich gelingen soll, dann dürfen die Unterdrückten unter keinen Umständen ihrerseits zu Unterdrückern werden (ebd., S. 38). „Im Kampf um ihre Erlösung müssen die Unterdrückten ihr eigenes Vorbild sein“ (ebd., S. 51). An dieser Stelle wird ersichtlich, warum revolutionäre Bewegung und emanzipatorische Pädagogik zwingend zusammengedacht werden müssen. Ein Verzicht auf bzw. ein Vertagen von

emanzipatorischer Pädagogik, führte historisch dazu, dass koloniale Bewusstseinsstrukturen die revolutionäre Phase überlebten und anschließend in der Herrschaft der ehemals Unterdrückten wieder wirksam wurden (Lange, 1971, S. 26).

Im Zentrum tatsächlich befreiender Pädagogik befindet sich für Freire der Dialog mit dem Volk (ebd., S. 23) und die mobilisierende Adressierung der Menschen als aktiv an diesem Dialog Partizipierende (Freire, 1971, S. 30). Daraus ergibt sich für die pädagogische Situation ein Verbot der einseitigen Beeinflussung der Lernenden durch die Überzeugungen der Lehrperson. Entspringen diese auch bester revolutionärer Absicht, so gleicht ein derartiger pädagogischer Prozess dennoch dem Vorgang der „Befüllung“ in der domestizierenden Bildung (Lange, 1971, S. 22).

Seinen pädagogischen Gegenentwurf zum Bankiers-Konzept bezeichnet Freire als „Problematisierende“ bzw. „Problemformulierende Pädagogik“. Lernen besteht für ihn demnach nicht im bloßen Konsumieren fremder Wissensbestände, sondern in der „[...] Wahrnehmung der eigenen Lebenssituation als Problem und [...] [in der] Lösung dieses Problems in Reflexion und Aktion“ (ebd., S. 15). Lehren ist demzufolge nicht als „Befüllen“, „Programmieren“ oder „Domestizieren“, sondern als Prozess des Problematisierens zu begreifen. Im inhaltlichen Zentrum des Unterrichts sollten die individuellen Lebenssituationen der Lernenden (ihre Erfahrungen, ihr Bewusstsein, ihre Widersprüchlichkeiten) stehen. Aus dieser Situation heraus ergibt sich bereits die Notwendigkeit der Aufhebung der starren und hierarchischen Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:in, da sich die Lehrperson, im Prozess der Thematisierung des individuellen Lebenshintergrunds des/ der Schüler:in, selbst zu dessen/ deren Schüler:in macht. Gleichzeitig wird der/ die Schüler:in selbst zum/ zur Lehrenden, da nur er/ sie die eigene Lebenssituation lehrend vermitteln kann (ebd., S. 15f.). Lehrende und Lernende pflegen ein partnerschaftliches und vertrauensvolles Verhältnis (Freire, 1971, S. 78). Dieses Verhältnis beruht auf echter Solidarität (ebd., S. 80), die wiederum auf echtem Dialog als wechselseitigem Lernen und Belehren basiert (ebd., S. 84). Damit wird Freires Ansatz der menschlichen Grundausrichtung als dialogisches Wesen gerecht, „[...] das mit seinen Mitmenschen über die Umwelt und mit der Umwelt durch den Dialog mit den Mitmenschen vermittelt ist“ (Lange, 1971, S. 24). Aus der veränderten Schüler:innenrolle als kritische Mitforscher:innen im Austausch mit der Lehrperson ergibt sich Bildung als Praxis der Befreiung über Prozesse gemeinsamer Aktion und Reflexion, die auf eine Veränderung der Welt ausgerichtet sind (Freire, 1971, S. 83). Indem konkrete Lebenssituationen im Unterricht problematisiert und zum Erkenntnisgegenstand gemacht werden, wird es den am Unterricht beteiligten Personen möglich, sich gegenüber dieser Wirklichkeitsausschnitte kritisch objektiv zu

verhalten (Freire, 1971, S. 91). „Nur der Dialog, der kritisches Denken erfordert, ist auch in der Lage, kritisches Denken zu erzeugen.“ (ebd., S. 100). Ein entsprechender Dialog kann nicht frei sein von Demut, die verhindert, dass man andere am Dialog Beteiligte als „unwissend“ diskreditiert (ebd., S. 97) und von der Hoffnung, die die Dialogpartner:innen in der Suche nach stetiger Verbesserung ihrer Lebenssituation verbindet (ebd., S. 99).

Mit Blick auf die Position der Unterdrückten bleibt festzuhalten, dass echter Großmut sich, in Abgrenzung zu den Beschreibungen in Kapitel 1.3, darin zeigen würde, dass Menschen, die der Sphäre der Unterdrückten entstammen, solidarisch und konsequent an der Seite der Unterdrückten stehen und deren Wunsch nach Veränderung des bestehenden Herrschaftssystems zugunsten einer gerechteren Welt mittragen (ebd., S. 39). Eine Solidarisierung ist wiederum nur möglich, wenn sie die Unterdrückten nicht länger als Abstraktum ansehen, sondern als konkrete andere Person anerkennen (ebd., S. 46).

## **1.5 Zusammenfassung**

Ausgehend von einer zusammenfassenden Übersicht über die lange Phase des historischen Kolonialismus und Imperialismus bestand die zentrale Zielsetzung des ersten Kapitels dieser Arbeit darin, in das Denken einiger zentraler Autor:innen des globalen Südens einzuführen und ihrer Perspektive auf fortwirkende koloniale Effekte Raum zu geben. Der Begriff der Kolonialität kennzeichnet dabei das westlich/eurozentrische und kapitalistische globale Machtsystem, das während des historischen Kolonialismus, insbesondere über die Erfindung der Raza und der damit einhergehenden hierarchischen Klassifizierung der Weltbevölkerung etabliert wurde und bis in die Gegenwart als verborgene Schattenseite der Moderne fortbesteht. Ursächlich für die andauernde globale Wirkmacht der Kolonialität war und ist insbesondere die konsequente Unterdrückung vielfältiger lokaler Subjektivität und Erkenntnis durch eine dominante eurozentrische Erkenntnisperspektive, die einen globalen Universalitätsanspruch erhebt, der vielfach durch entsprechende Bildung und Erziehung untermauert wurde und wird. Im Sinne der unzähligen Unterdrückten, Ausgeschlossenen und Nicht-Existenten, die das moderne Machtsystem produziert, bedarf es – aus Sicht des globalen Südens – Wege der epistemischen Abkoppelung von diesem System, seinen Begriffen, seinen Bedeutungen und Funktionsweisen. Die Arbeiten verschiedener dekolonialer Autor:innen fokussieren auf unterschiedliche Weise die Entstehung revolutionärer Befreiungsprozesse, die bei den Unterdrückten und Ausgeschlossenen selbst ansetzen, diese in ihrer spezifischen Subjektivität und Erkenntnis, in ihrer Exteriorität, anerkennen und re-humanisieren und auf eine pluriversale Koexistenz aller ausgerichtet sind.

## **2 Zum Verhältnis von Behinderung und Gesellschaft unter Einbezug der Arbeiten Wolfgang Jantzens**

Im Zentrum des zweiten Kapitels steht Behinderung und damit verknüpfte Inklusions- und Exklusionsprozesse. Bezüglich des Verständnisses von Behinderung ist die Perspektive von Wolfgang Jantzen und der Materialistischen Behindertenpädagogik grundlegend. Unter maßgeblichem Bezug auf Jantzen wird zum Abschluss dieses Kapitels der Zusammenhang zwischen Behinderung und dem Kolonialismus/ der Kolonialität aufgezeigt.

### **2.1 Zum Verständnis von Behinderung aus der Perspektive der Materialistischen Behindertenpädagogik**

*Behindertenpädagogik* ist eine von mehreren uneindeutigen, teilweise historisch aufeinanderfolgenden, teilweise zeitgleich und häufig synonym verwendeten Bezeichnungen (z. B. Heil-, Sonder-, Förder-, Integrationspädagogik) für jene Fachdisziplin, die sich auf Fragen der Erziehung und Bildung sowie Versorgung und Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen konzentriert (Fornefeld, 2020, S. 15). Der Beginn der begrifflichen Entwicklung des Faches liegt im 19. Jahrhundert und entspringt der Einführung der Bezeichnung der „Heilpädagogik“, die ursprünglich aus der kritischen Reaktion auf die schlechte medizinische und pädagogische Versorgung behinderter Menschen resultierte und die Disziplin entsprechend zwischen beiden Fachbereichen verortete (ebd.). Diese „Zwischenposition“ führte im historischen Prozess der theoretischen Fachentwicklung zu einer deutlichen medizinischen Prägung, die vielfach bis in die Gegenwart wahrnehmbar bzw. wirkmächtig bleibt (Strachota, 2002, S. 14f.), obwohl die medizinische Perspektive, die Behinderung als defizitäres Merkmal eines betroffenen Individuums betrachtet, mittlerweile mehrheitlich als überholt angesehen wird (Stöppler, 2017, S. 23). Wesentliche Einflüsse auf die sich verändernde Betrachtungsweise von Behinderung durch den Einbezug sozial-gesellschaftlicher Faktoren auf die Entstehung von Behinderung, die auch im ICF-Modell der WHO berücksichtigt werden (Stöppler, 2017, S. 21f.), entstammen der kritischen Perspektive der *Materialistischen Behindertenpädagogik* (Steffens, 2022).

Die Materialistische Behindertenpädagogik, maßgeblich begründet von den ehemaligen Sonderschullehrern und späteren Universitätsprofessoren Wolfgang Jantzen und Georg Feuser (Jantzen, 2015a, S. 1), entwickelte sich ab Beginn der 1970er Jahre, unter dem Einfluss damaliger politischer Umwälzungen und gesellschaftlicher Bewegungen (Studierendenbewegung), als klarer Gegenpol zu jeglicher medizinisch-defizitärer Perspektive auf Behinderung und auch als kritische Reaktion

auf verschiedene Denkrichtungen innerhalb der damals bereits vielfältigen Disziplin der Sonder- bzw. Behindertenpädagogik (Fornefeld, 2020, S. 191). Insbesondere Wolfgang Jantzen, der die verbreitete Theorie- und Geschichtslosigkeit (als Folge der medizinischen Prägung) innerhalb der Sonder- bzw. Behindertenpädagogik stets als eine zentrale Schwäche der Fachdisziplin ausmachte (Jantzen, 2018d, S. 2), entwickelte seinen eigenen theoretischen Ansatz seit der Entstehung bis zu seinem Tod im Jahre 2020 kontinuierlich weiter und ergänzte ihn fortwährend um weitere Bezugstheorien. Gegenwärtig kann die Materialistische Behindertenpädagogik, die von Beginn an inter- und transdisziplinär konzipiert war, als eines der wichtigsten und als das in sich abgeschlossenste Theoriegebilde der Behinderten- und Inklusionspädagogik betrachtet werden (Steffens, 2022). Trotz dieser Ausrichtung als disziplinübergreifende synthetische Humanwissenschaft, die wesentliche Impulse für die Gesamtheit der Erziehungs- und Bildungswissenschaften bereit hält (Jantzen, 2003), ist ihr eine tiefgreifende und umfassende Rezeption vielfach verwehrt geblieben. Dies kann zumindest teilweise mit den relativ hohen Zugänglichkeitshürden in Bezug gebracht werden, die sich aus dem enormen theoretischen Umfang und der inhaltlichen Komplexität der Materialistischen Behindertenpädagogik ergeben (Steffens, 2022). Eine umfassende Rezeption ist folglich auch im Kontext dieser Arbeit nicht leistbar. Gleichwohl werden im Folgenden zentrale Überlegungen und Bezüge der Theorie thematisiert, um auf diesem Wege zu einem Verständnis davon zu gelangen, was Wolfgang Jantzen unter *Behinderung* versteht. An diesem Punkt muss zum wiederholten Male auf den *Marxismus* verwiesen werden. Herrschte zwischen den vorgestellten Stimmen des globalen Südens in Kapitel 1 zwar weitestgehend Einigkeit über die Notwendigkeit einer kapitalismuskritischen Ausrichtung, so zeigten sich dennoch Differenzen hinsichtlich der Frage des Einbezugs des Marxismus im Prozess der Entwicklung einer kritischen Theorie. Es lässt sich bezugnehmend zur Materialistischen Behindertenpädagogik klar herausstellen, dass der Marxismus zu den ganz wesentlichen theoretischen Grundlagen derselben gehörte (Jantzen, 2018a, S. 315). Der Marxismus entspricht einem Sammelbegriff für verschiedene, teils widersprüchliche theoretische Ansätze und Denkrichtungen, die sich ursprünglich aus den antikapitalistischen Arbeiten von Karl Marx und Friedrich Engels, die ihrerseits eine klassen- und staatenlose Gesellschaft jenseits kapitalistischer Ausbeutung anvisierten, speisen (Pfahl-Traughber, 2008). Neben der kapitalismuskritischen Haltung sind es insbesondere der Materialismus und das dialektische Denken, die die Materialistische Behindertenpädagogik marxistisch prägen (Jantzen, 1976, S. 15). Der Materialismus, der von Marx und Engels dem Idealismus Hegels gegenübergestellt wurde, geht davon aus, dass menschliche

Ideen nicht eigenständig aus dem menschlichen Geist heraus entstehen, sondern letztlich auf Einflüsse der materiellen Welt und realer Verhältnisse zurückzuführen sind. Das menschliche Denken funktioniert dementsprechend nicht autonom und losgelöst, sondern immer abhängig vom gesellschaftlichen Umfeld/ der Umwelt des Menschen (Pfahl-Traugber, 2008). Dialektisches Denken beschreibt das Denken in Gegensatzpaaren, welche durch die gedankliche Auseinandersetzung zu einer höheren Einheit verschmelzen, zu der dann wiederum ein neuer Gegensatz entsteht (ebd.).

Ausgehend von der marxistischen Theorie und einem damit verbundenen relationalen, historischen und dialektischen Denken ergab sich für die Begründer:innen der Materialistischen Behindertenpädagogik die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels bezüglich der Betrachtungsweise von Behinderung. Das neue Paradigma lag in der Bestimmung von Behinderung als *soziale Relation*, die durch *Isolation* determiniert ist (Jantzen, 2018a, S. 314). Nach diesem Verständnis besteht der „[...] Kern jeglicher Form von Behinderung [in der] *Isolation vom gesellschaftlichen Erbe* [...]“ (Jantzen, 2003). Die Materialistische Behindertenpädagogik folgt dem marxischen Grundgedanken, dass das menschliche Wesen in seiner Gesamtheit nicht dem einzelnen Individuum innewohnt, sondern als Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse zu begreifen ist (Hoffmann & Steffens, 2022, S. 6). Der menschliche Geist liegt folglich nicht innerhalb eines Individuums, sondern er besteht als Zyklus von Operationen des Austauschs zwischen dem „Innen“ eines Individuums und seiner (sozialen) Umwelt (Jantzen, 2015a, S. 2f.). Isolation umfasst demnach all jene Fakten, Verhältnisse und Prozesse, die dazu führen, dass ein Individuum an der Aneignung des gesellschaftlichen Erbes und damit an der umfänglichen Verwirklichung seines menschlichen Wesens als Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse gehindert wird (Hoffmann & Steffens, 2022, S. 6). Die zerstörerische Wirkung von Isolation auf die Entwicklung der menschlichen Psyche und des menschlichen Bewusstseins belegt Jantzen bereits 1976 mit Erkenntnissen aus der Deprivations- und Hospitalismusforschung (Wahrnehmungsstörungen, gesamtorganismische Störungen und Veränderung der Persönlichkeitsstruktur bei sensorischer Deprivation; erhebliche geistige und insbesondere sprachliche Beeinträchtigungen bei frühzeitig hospitalisierten Kindern) (S. 22f.). Historisch taucht das Paradigma mit der Materialistischen Behindertenpädagogik zum dritten Mal auf. Zum ersten Mal wurde Behinderung als soziale Relation unter dem Einfluss von Isolation bereits im 19. Jahrhundert von Edouard Seguin betrachtet (Jantzen, 2013, S. 47). Ein ähnliches Verständnis tauchte bei den sowjetischen Psychologen der Kulturhistorischen Schule in den 1920er Jahren auf (v. a. Vygotskij, Leont’ev, Lurija) (Jantzen, 2018a,

S. 314). Die theoretischen Ansätze der Vertreter der Kulturhistorischen Schule, die sich ebenfalls der marxistischen Methodologie bedienten, beeinflussten die Materialistische Behindertenpädagogik entscheidend (Jantzen, 2003). Vygotskij stellte sich die Frage, in welcher Form die menschliche Bewusstseinsentwicklung (das „Innen“) mit der sozialen Umwelt (dem „Außen“) verbunden ist. Seinen Vorstellungen zufolge eignen sich Menschen im Austausch mit anderen Menschen kulturell und historisch deren Erfahrungen an. Eine derartige Aneignung des gesellschaftlichen Erbes verläuft durchgängig sozial vermittelt und beginnt mit den frühesten zwischenmenschlichen Kontakten im Säuglingsalter. Alle „[...] psychischen Funktionen [existieren] in ihrer Entwicklung zunächst zwischenmenschlich in sozialer Form [...], bevor sie interiorisiert werden und als innere Tätigkeit erscheinen.“ (Hoffmann & Steffens, 2022, S. 7). Individuelle menschliche Entwicklung erfolgt dementsprechend über Prozesse des sozialen Austauschs mit anderen Menschen. Spezifische biologische Faktoren (z. B. organische Schädigungen) werden in ihrem Einfluss auf die individuelle Entwicklung nicht ausgeklammert, sondern konsequent in ihrer Wechselwirkung mit der Umwelt betrachtet (ebd.). Für Vygotskij kann folglich keine Form der individuellen Schädigung der primäre und alleinige Faktor für Behinderung sein. Individuelle Schädigungen oder Besonderheiten beeinflussen jedoch verändernd das Verhältnis des/ der Betroffenen zu seiner/ ihrer sozialen und materiellen Umwelt und damit den spezifischen Entwicklungskontext. Findet die soziale Umwelt keine angemessenen Möglichkeiten der Reaktion auf das veränderte Verhältnis des betroffenen Individuums zur Welt, so werden individuelle Besonderheiten zum Problem und Behinderung entsteht (ebd., S. 8). Aus diesem Blickwinkel heraus wird es möglich, Verhaltensweisen von behinderten Menschen nicht als krankhaft und defizitär zu betrachten, sondern als sinnhaft und systemlogisch vor dem Hintergrund eines unter isolierenden Bedingungen ablaufenden Entwicklungsprozesses (Jantzen, 2003). Die Perspektive der Kulturhistorischen Schule steht demgemäß bereits im klaren Widerspruch zu jeglicher medizinischer, individualistischer Betrachtung, die Behinderung als Defizit im Körper, in der Psyche und/ oder dem Verstand – letztlich in der Natur – des/ der Betroffenen festschreibt (Hoffmann & Steffens, 2022, S.8). Die Materialistische Behindertenpädagogik übernimmt diese Betrachtungsweise und erweitert sie, indem sie sich, wiederum anknüpfend an Marx, einer Spezifikation der sozialen und gesellschaftlichen Kontexte widmet, die mit der Entstehung von Behinderung einhergehen. Behinderung wird demnach als sozialer Gegenstand erst dann existent, wenn gesellschaftlich festgestellt wird, dass ein bestimmtes Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägungen, den individuellen sowie sozialen „Mindestanforderungen“ nicht genügt

(Jantzen, 1976, S. 15f.). Mindestanforderungen, die eine Gesellschaft voraussetzt, sind jedoch niemals willkürlich, sondern immer aus der historischen Entwicklung der Gesellschaft, aus der ihr zugrundeliegenden Ideologie und den Zielsetzungen, denen sie entgegenstrebt, zu erklären (Jantzen, 1973, S. 2f.). In Bezug auf die moderne Gesellschaft, die unter den Bedingungen kapitalistischer Produktionsverhältnisse funktioniert, werden Menschen mit Behinderung zur „[...] *Arbeitskraft minderer Güte* [...]“ (Jantzen, 2003), da sie das gesellschaftlich erwartete Mindestmaß der ökonomischen „Verwertbarkeit“ vielfach nicht erreichen (Hoffmann & Steffens, 2022, S. 7). Die auf Gewinnmaximierung ausgerichteten ökonomisierten Gesellschaftsverhältnisse, in denen menschliche Arbeitskraft ebenso wie die erzeugten Produkte zu reinen Waren werden (ebd.), bedingen, dass jenen Gesellschaftsschichten, die keine hohe wirtschaftliche „Verwertbarkeit“ aufweisen, nur geringe Investitionen zukommen, was zu einem klaren Zusammenhang zwischen Behinderung und Armut/ Zugehörigkeit zur sozialen „Unterschicht“ in leistungsorientierten Industrienationen führt (Kulke, 2020a, S. 265f.). Überdies war und ist Behinderung in derartigen Gesellschaften mit sozialer Abwertung verbunden und fungiert für die Mehrheitsgesellschaft als negatives Bezugsmuster („Du bist doch wohl kein Idiot, oder?“) (Jantzen, 1973, S. 4). Aus der beschriebenen gesellschaftlichen Stellung behinderter Menschen innerhalb moderner, kapitalistischer Gesellschaften, gepaart mit der marxistischen Forderung alle Gesellschaftsverhältnisse umzustoßen, in denen der Mensch geknechtet, erniedrigt und verlassen wird (Jantzen, 2003), ergibt sich die kritisch-revolutionäre Energie der Materialistischen Behindertenpädagogik. Weite Teile der übrigen Fachdisziplin haben die diskutierten Zusammenhänge lange Zeit weitgehend ignoriert und tun dies teilweise bis heute. Im Zentrum ihres Interesses stand bzw. steht die Auseinandersetzung mit jenen Bedingungen, die auf der Betroffeneneseite in eine behindernde Situation führen können (Identifikation, Kategorisierung, Systematisierung bestimmter Störungsbilder und Entwicklung von Interventionsansätzen) (Jantzen, 1973, S. 6). Wie schon Vygotskij leugnet auch Jantzen in keiner Weise die Bedeutsamkeit medizinischer Wissensbestände (z. B. differenziertes Wissen um die Lebensbedingungen bei verschiedenen genetischen Syndromen) (Jantzen, 2018a, S. 318). Allerdings kann Behinderung, nach Überzeugung Jantzens und der Materialistischen Behindertenpädagogik, niemals mit einer medizinischen Diagnose gleichgesetzt werden, da der behinderte Mensch in diesem Fall zum bloßen Objekt gemacht wird. Behinderung muss „[...] als Lebensprozess von wirklichen Menschen [...]“ (Jantzen, 1976, S. 15) betrachtet werden, als Verhältnis von Wechselwirkungen zwischen der biologischen, psychischen und sozialen Systemebene, unter dem Einfluss von Isolation (Hoffmann & Steffens, 2022, S.

5f.), um sich einer der zentralen Frage der Fachdisziplin nähern zu können:  
„Was [...] bedeutet [es eigentlich], Behinderter in einer Gesellschaft zu sein, die Behinderung in solch negativer Weise akzentuiert [...] [?]“ (Jantzen, 1973, S. 6).

Nur eine Herausnahme der Betrachtung von Behinderung als naturgegebenes Schicksal in die Dimension der gesellschaftlichen Beschränkungen und Möglichkeiten ermöglicht es letztlich, dem Behinderten nicht nur als Kranken, als Stigmatisierten, als Gegenstand, sondern als Mensch mit all seinen Möglichkeiten und Grenzen, Vorteilen und Fehlern gegenüberzutreten. (ebd.)

## 2.2 Zum Verständnis von Inklusion und Exklusion

Der Begriff *Inklusion* wurde aus dem Englischen übernommen und geht zurück auf das lateinische Wort „*includere*“ (einschließen). Im Nachgang an die Salamanca-Konferenz der UNESCO (1994) und die damit verbundene Erklärung, die die Regierung der Mitgliedsstaaten in die Pflicht nimmt, ein Schulsystem zu etablieren, in dem *alle* Schüler:innen, unabhängig von möglichen Behinderungen sowie unterschiedlichen kulturellen oder sozioökonomischen Hintergründen in diskriminierungsfreier Atmosphäre an inklusiven Schulen qualitativ hochwertige Bildung erhalten sollen, kam der Inklusionsbegriff im Verlauf der 1990er Jahre allmählich auch in Deutschland auf (Rohrman, 2013, S. 8). Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) im Jahre 2009 als verbindlichem völkerrechtlichen Dokument (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2009), etablierte sich der Inklusionsbegriff endgültig in der deutschen Alltagssprache. Ziemer (2017) betrachtet Inklusion als soziale Herausforderung, die alle Felder gesellschaftlichen Zusammenlebens umfasst. Inklusion zielt auf eine diskriminierungs- und stigmatisierungsfreie Gesellschaft, in der das menschenrechtliche Fundament für *alle* Menschen als gleichermaßen gültig anerkannt wird (S. 101). Während die Einführung des Inklusionsbegriffs – in kritischer Abgrenzung z.B. zum Integrationsbegriff – zunächst als wegweisender Paradigmenwechsel zelebriert wurde, ist die anfängliche Begeisterung in verschiedenen theoretischen und praktischen Kontexten zunehmender Ernüchterung gewichen (Rohrman, 2013, S. 8). Verschiedene Begrifflichkeiten (vgl. Integration und Selbstbestimmung), im kritischen Geist zur Stärkung von Minderheitenrechten eingeführt, wurden immer wieder inflationiert und inhaltlich verwässert, bis sie sogar von jenen verwendet werden, gegen die sie ursprünglich eingeführt worden waren (ebd., S. 7). Jantzen (2018b) kritisiert die Verwendung des Inklusionsbegriffs exakt dahingehend (S. 189). Rohrman (2013) macht deutlich, dass ein bloßer Begriffswechsel überhaupt nichts verändert und letztlich häufig „[...] verbale Dekoration nach wie vor ausgrenzender Praxis [...]“ (S. 9) sei. Er untermauert dies, indem er

herausarbeitet, dass jene Vorstellungen, die gegenwärtig mit der (schulischen) Inklusion einhergehen, keineswegs neu sind (vgl. Comenius im 17. Jahrhundert, Seguin im 19. Jahrhundert, die Materialistische Behindertenpädagogik seit den 1970er Jahren) (Rohrmann, 2013, S. 10). Überdies merkt er kritisch an, dass der derzeit kritisierte und als überholt geltende Begriff der *Integration* dem Verständnis von Jantzen und Feuser zufolge inhaltlich kaum vom heutigen Inklusionsbegriff unterscheidbar sei, da diese bereits in den 1970er Jahren nach einer Aufhebung segregierender Strukturen und der Entwicklung einer tatsächlich allgemeinen Pädagogik und Didaktik strebten (ebd.).

Aus dem dialektischen Denken der Materialistischen Behindertenpädagogik heraus ist Inklusion für Jantzen (2018d) erst als Begriffspaar und in der untrennbaren Verbundenheit zur Exklusion verstehbar (S. 1). Unter dem Begriff *Exklusion* (lat. *excludere*: ausschließen, hindern) wird gemeinhin *soziale Ausgrenzung* verstanden (Terfloth, 2017, S. 73). Jantzen (2010a) ergänzt die Definition um den Begriff der *Abgrenzung* und verweist auf drei verschiedene Formen der Exklusion:

1. Vollständige Ausgrenzung, z. B. über Völkermord
2. Aufbau geschlossener und abgetrennter Räume, z. B. Gettos oder Gefängnisse
3. Ausschluss in Koexistenz mit der Mehrheitsgesellschaft, unter Beraubung bestimmter Rechte und verbunden mit der Einschränkung von Teilhabemöglichkeiten (S. 96).

„[...] Exklusion [residiert] in den Institutionen und Personen, die ausschließen, nicht in den Opfern.“ (Jantzen, 2015b, S. 249). Auf Seiten der Opfer führt Exklusion regelhaft in die für das Behinderungsverständnis der Materialistischen Behindertenpädagogik so zentrale Isolation als Zustand geringsten sozialen Kontakts, als gesellschaftliche Randständigkeit und Ausgegrenztheit (Prosetzky, 2009, S. 87).

In seinen umfassenden theoretischen Ausführungen zur Exklusion greift Jantzen an verschiedenen Stellen auf das Bild der *Grenze* zurück, das in Kapitel 1.4 im Zusammenhang mit den Arbeiten Walter Mignolos bereits thematisiert wurde. Er orientiert sich dabei an Erkenntnissen aus der Selbstorganisationstheorie, wonach erst durch die Grenze, als Trennung zwischen Innen und Außen, die Definition von Selbst und Anderem möglich wird, die Grenze also einerseits den Ort markiert, an dem ein bestimmtes System in sich geschlossen wird, und andererseits den Ort des Austauschs mit anderen Systemen darstellt (Jantzen, 2019, S. 299). Neben der Übertragbarkeit auf alle lebenden Einzelsysteme (vom Einzeller bis zum Menschen) (ebd.), lassen sich die Erkenntnisse auch auf soziale Systeme übertragen (ebd., S. 300). „Exklusion geschieht, indem Prozesse an die Peripherie des Systems gedrängt werden, ohne Möglichkeit auf Teilhabe an den Machtstrukturen im Zentrum, und

indem in letzter Konsequenz die Exkludierten aus dem Prozess der Narration eliminiert werden“ (Jantzen, 2019, S. 302). Obwohl sich die Betroffenen weiterhin innerhalb der sozialen Systemgrenzen befinden und sich auch niemals außerhalb des Gesellschaftlichen befunden haben (Freire, 1971, S. 77), werden sie über Prozesse der Exklusion unsichtbar gemacht, indem man ihnen die Anerkennung als ernstzunehmende Subjekte verweigert, sie nicht als gleichwertiges menschliches Gegenüber anerkennt und sie nicht als gleichberechtigte Dialogpartner:innen wahrnimmt (Jantzen, 2019, S. 303). Exklusion ereignet sich im Bruch der Alterität (der Anerkennung des/ der Anderen in seiner/ ihrer identitätsbildenden Verschiedenheit) (ebd., S. 327). In der gesellschaftlich geteilten Narration tauchen sie lediglich noch als Namenlose auf, reduziert und objektiviert auf abstrakte, ihnen zugeschriebene Kategorien: Obdachlose, Bettler:innen, Flüchtlinge, Autist:innen, Schwerstbehinderte o. a. (ebd., S. 304). „Entsprechend [...] [findet] *Exklusion* [Hervorhebung v. Verfasser:in] dort statt, wo Dialog außer Kraft gesetzt wird, wo dauerhaft *Monolog* [Hervorhebung v. Verfasser:in] regiert“ (ebd., S. 326). Die Grenze trennt die an die Ränder des sozialen Systems Verbannten abgrundartig von der Gesellschaft und Kultur des Zentrums (ebd., S. 303). Sie ist dabei jedoch niemals undurchdringlich geschlossen, da menschliches Leben stets in der Lage ist, Leid, Unterdrückung und Ausgrenzung zu bezeugen, auch über den eigenen Tod hinaus (z. B.: Opfer der NS-Vernichtungslager, Opfer des Völkermords in Ruanda, ertrunkene Geflüchtete im Mittelmeer) und diese Bezeugung auch auf der anderen Seite der Grenze, im Systemzentrum, wahrnehmbar ist (ebd., S. 322).

Der Diskurs über Inklusion und Exklusion ist beeinflusst von weiteren zentralen Begriffspaaren gesellschaftlichen Zusammenlebens, etwa Macht und Ohnmacht, Armut und Reichtum oder Anerkennung und Missachtung (Jantzen, 2010a, S. 97). Tatsächliche Inklusion versteht Jantzen (2019) als unteilbaren Akt (S. 327) der Anerkennung gemeinsamer rechtlicher Grundlagen (und partizipativer Möglichkeiten) für *alle* Menschen (ebd., S. 322f.) bei gleichzeitiger Verbannung von jeglichem Ableismus (verstanden als Fähigkeitsfaschismus) (Jantzen, 2018d, S. 1). Diese ist gemäß Jantzen (2015b) nur dann möglich, wenn sich eingehend mit den ökonomischen, politischen und sozialen Strukturen und Prozessen auseinandergesetzt wird, die Exklusion und letztlich Isolation hervorbringen (S. 242f.), verbunden mit dem umfassenden Einsatz für politische Veränderungen zugunsten der Ohnmächtigen (Jantzen, 2019, S. 302). Unter Bezugnahme auf die Arbeiten von Sousa Santos (vgl. Kapitel 1.4) betont er, dass ein wesentlicher Teil der Exklusionserfahrungen, mit denen sich Betroffene konfrontiert sehen, zurückgeführt werden kann, auf die spezifisch vorherrschende Rahmung von Erkenntnis- und Sozialisationsprozessen und

die gleichzeitige Nicht-Anerkennung alternativer Denk- und Seinsweisen durch das dominante gesellschaftliche Machtmuster. In direkter Anlehnung an Sousa Santos spricht er von der Dominanz einer *teilnahmslosen Vernunft* (Jantzen, 2019, S. 310). Konkret gemeint ist damit v. a. die extreme ideologische Überhöhung der Bedeutung von Kapital und Profit („Göttlichkeit des Kapitals“) in modernen kapitalistischen Gesellschaften (ebd., S. 325), die in der jüngeren deutschen Vergangenheit beispielsweise zu einer neoliberalen Ökonomisierung des Sozialwesens (1999: Einführung des Prinzips des freien Marktes in Bezug auf Behinderteneinrichtungen) geführt hat (Jantzen, 2017, S. 66). Die Folge war die Entwicklung einer Art Industrie der Betreuung und Versorgung von Menschen mit Behinderung. In vielen Fällen handelt es sich um Paradebeispiele kapitalistischer Betriebe, die ihren Profit nicht selten mit der Exklusion erwirtschaften (Jantzen, 2018c, S. 147). So haben viele der großen Behinderteneinrichtungen versucht, aus dem Antrieb der Besitzstandwahrung heraus, ihre historisch gewachsene Machtposition und ihren Einfluss in diesem Feld über die anhaltende Betonung von Zweifeln an der Bildbarkeit ihrer Klient:innen bei gleichzeitiger Negation der Folgen von Isolation und Hospitalismus, zu erhalten (Jantzen, 2018b, S. 193f.). Die dominante Logik (teilnahmslose Vernunft) moderner kapitalistischer Gesellschaften macht Menschen mit Behinderung zu von der „normalen“ Mehrheitsgesellschaft getrennten Objekten, denen sich lediglich behandelnd-kurierend, therapierend-verändernd und normalisierend zu nähern ist (Jantzen, 2019, S. 310). In sogenannten Inklusionsprozessen tragen Teile der Sonder-, Behinderten- und Inklusionspädagogik wiederum zur Objektivierung von Menschen mit Behinderung bei, indem von „Inklusionskindern“ gesprochen wird (Jantzen, 2018d, S. 4) und Inklusion zeitgleich darauf beschränkt wird, empirisch zu untersuchen, wie sich besagte Kinder in inklusiven Bildungs- und Erziehungssettings verhalten (Überbetonung von Evidenzbasierung bei gleichzeitiger Nicht-Anerkennung anderer Positionen) (Jantzen, 2018d, S. 1f.). Vielfach bleibt es demnach bis heute bei der von Feuser (2015) bereits in den 1980er Jahren kritisierten „Beistellintegration“ (S. 134).

Seit der Absicherung des Rechts auf Inklusion und inklusive Bildung über die grundsätzlich als positiv zu bewertende UN-BRK im Jahre 2009, gab es immer wieder Stimmen aus dem Fachbereich, die sich für einen Fortbestand des Förderschulwesens stark gemacht haben (Jantzen, 2010b, S. 2). In diesem Zusammenhang darf nicht unerwähnt bleiben, dass die UN-BRK in diesem Bereich eindeutige Schwächen aufweist, da sie als Zielvorstellung eine *fast* vollständige (keine restlose) schulische Inklusion (80-90%) fordert, gleichzeitig aber nicht zur exakten Erreichung dieser Quote verpflichtet und auch keine Abschaffung der Förderschulen

impliziert. Diese Inklusionsziele entsprechen denen verschiedener Vertreter:innen des sonder- bzw. behindertenpädagogischen Fachbereichs (Feuser, 2015, S. 134f.). Ein derartiges Inklusionsverständnis negiert jedoch die angesprochene *Unteilbarkeit* von Inklusion. Abermals beeinflusst von Marx formuliert Jantzen (2018d): „Ohne die freie Entwicklung eines Jeden, keine Bedingungen der freien Entwicklung aller [...]“ (S. 3). Ein derartiges Inklusionsverständnis verschließt sich überdies den eindrücklichen Erkenntnissen, die die gravierenden negativen Auswirkungen von Isolations- und Exklusionserfahrungen auf die Betroffenen belegen, was uneingeschränkt auch für schwerstbehinderte Menschen in Großeinrichtungen gilt (Jantzen, 2010b, S. 2). Auf soziale Auf- bzw. Abwertung über die Zuordnung zu einer angeseheneren bzw. weniger angesehenen sozialen Gruppe reagieren auch Menschen mit schwersten Behinderungen mit eindeutigen Verhaltensveränderungen. „Niemand begreift nicht, in welcher Umgebung er ist – bis zum Tod.“ (Jantzen, 2015a, S. 3). Eine Inklusion, die die Objektivierung von Menschen als notwendig erachtet und auf Kosten eines „nicht-inkludierbaren“ Restes betrieben wird, trägt nach Auffassung Jantzens (2013) zur Exklusion bei (S. 59f.).

Vertreter:innen der Behindertenpädagogik, die für tatsächliche Inklusion eintreten möchten, dürfen sich nicht auf die bloße Wahrnehmung und das Aufzeigen von Exklusion beschränken, da sie in diesem Fall auf paternalistische Wohltätigkeit (auf das bloße Lindern, Behandeln, Therapieren) beschränkt bleiben (Jantzen, 2019, S. 322). Stattdessen müssen sie bereit sein, in einer nicht abwertenden und nicht objektivierenden Weise mit den Exkludierten und Ausgegrenzten in Interaktion und Dialog zu kommen und ihn/ sie dabei als ihresgleichen zu betrachten (Jantzen, 2015a, S. 4). Sie müssen sich als Grenzgänger:innen vom Zentrum des sozialen Systems in den Grenzraum des Systems, in die Peripherie begeben, um dort Abgründe zu überwinden und den Exkludierten auf Augenhöhe zu begegnen (Jantzen, 2019, S. 324f.). Damit verbunden ist ein konsequentes Hinterfragen eigener Denkmuster, Einstellungen und Vorurteile (Jantzen, 2018d, S. 6) und zum anderen eine grundlegende Skepsis im Umgang mit herrschenden Systemen und ihren Institutionen sowie ein im Zweifelsfall radikales Eintreten für die Grundrechte exkludierter Personen.

### **2.3 Zur Konstruktion menschlichen Anders-seins, Gleichheit und Differenz**

Den vorangegangenen Unterkapiteln ist zu entnehmen, dass Stigmatisierung als Prozess sozialer Zuschreibung unerwünschter und als negativ bewerteter Merkmale bestimmter Individuen durch die Mehrheitsgesellschaft, verbunden mit benachteiligender Diskriminierung und umfassender sozialer Ausgrenzung (Exklusion) der

Betroffenen (Hohmeier, 2010, S. 170), auch in der Gegenwart keineswegs überwunden ist. Dabei setzen Stigmatisierungsprozesse an sichtbaren wie unsichtbaren Merkmalen wie Aussehen, Verhalten und Lebenslage an, gemäß derer Einzelpersonen von der gesellschaftlichen Mehrheit abweichen. Die Wirkmacht eines spezifischen Stigmas ist stark beeinflusst von den vorherrschenden Werten einer bestimmten Gesellschaft, sowie von ihrer grundsätzlichen ideologischen Ausrichtung (z. B. Leistungsorientierung) (Hohmeier, 2010, S. 170). Letztlich bleibt die Durchsetzung bzw. die Abwehr einer Stigmatisierung jedoch abhängig von der Macht und den Ressourcen der Stigmatisierenden bzw. der (potenziell) Stigmatisierten. Stigmatisierungsprozesse sind aufs Engste verbunden mit (historischen) Formen der Konstruktion menschlichen Anders-seins sowie mit dem konstruierten Verhältnis zwischen Gleichheit und Differenz (Verschiedenheit). Die folgenden Ausführungen sollen den Zusammenhang verdeutlichen. Vorab ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass es im historischen Verlauf, parallel zu dominanten Entwicklungen, zumeist auch gegensätzliche Denkrichtungen und Protestbewegungen gegeben hat (z. B. Prengel, 2019, S. 34). Verallgemeinerungen erfolgen demnach im Wissen der tatsächlichen historischen Komplexität.

Aus der Rezeption der umfangreichen historischen Analyse der europäischen Entwicklungsgeschichte hinsichtlich der Konstruktion menschlichen Anders-seins von Rohrmann (2011), der sich im Rahmen dieser Arbeit leider nur verkürzt gewidmet werden kann, lässt sich ableiten, dass „auffällige“ und „abweichende“ Formen menschlicher Existenz lange Zeit dämonologisiert wurden (S. 35f.). Maßgebend war in weiten Teilen Europas lange Zeit die katholische Kirche als überaus machtvolle, hierarchisch organisierte und mit religiösem Absolutheitsanspruch verknüpfte Institution. Über ihre grundlegende dualistische Aufteilung der Welt in die Seite des guten Gottes mit seinen Engeln und die Seite des bösen Teufels mit seinen Dämonen unter Verwendung des unversehrten und tugendhaften katholischen Mannes als Ideal des Guten und Gottesfürchtigen, prägte sie die gesellschaftlich verbreitete Perspektive auf Verschiedenheit maßgeblich (ebd., S. 15-17). Da das dualistische Verständnis keinen Raum zwischen dem Guten und dem Bösen ermöglichte, war jegliche Abweichung vom katholischen Ideal mit sozialer Abwertung (Minderwertigkeit) verbunden. Infolgedessen wurden bestimmte Gruppen von Individuen explizit dem Bereich des Bösen, Teuflichen und Dämonischen zugeordnet (z. B.: Hexen, Besessene, Wechselbälger) (ebd., S. 35f.). Für die Betroffenen bedeutete dieses Stigma häufig die Aberkennung ihrer Menschlichkeit, Verfolgung, Gewalt und Tod (ebd., S. 35-68). Die Dämonologisierung menschlichen Anders-seins wurde in Europa erst im Verlauf des 17. Jahrhunderts infolge des Aufstiegs

der Naturwissenschaften paradigmatisch abgelöst. Dies wurde maßgeblich beeinflusst durch Descartes, dessen Denken ein mechanistisches Welt- und Menschenbild zugrunde lag und der die natürlichen Gesetzmäßigkeiten der Welt mithilfe des menschlichen Verstandes und seiner Vernunftbegabung („cogito ergo sum“) klar getrennt von der Ebene des Körpers aber auch von den Tieren und der Umwelt als reiner Natur, erforschen und ergründen wollte (Rohrman, 2011, S. 77). In der Folge entwickelten und etablierten sich insbesondere in der Hochphase der europäischen Aufklärung im 18. Jahrhundert immer mehr wissenschaftliche Disziplinen, die sich zunehmend auch der Erforschung und Klassifizierung der lebenden Natur und Umwelt – den Menschen eingeschlossen – widmeten (ebd., S. 79f.). Abweichende und als anders wahrgenommene Formen menschlicher Existenz wurden als Defekte/ Schäden des menschlichen Organismus betrachtet, denen sich spezielle Fachbereiche widmeten (v. a. Biologie, Medizin, Psychologie). Menschliches Anders-sein wurde folglich biologisiert und pathologisiert (ebd., S. 94).

Das Bedürfnis zahlreicher europäischer Forscher, die menschliche Art (*Homo sapiens*) aufgrund wahrnehmbarer phänotypischer Unterschiede in weitere Unterarten aufzugliedern, mündete in der Entstehung der Rassenlehre (ebd., S. 95), die durchaus als Produkt der europäischen Aufklärung betrachtet und mit großen Denkern jener Zeit (Immanuel Kant) zusammengebracht werden kann (ebd., S. 97f.). Die biologistisch-naturwissenschaftlich „begründeten“ Lehren menschlicher Rassen, die die natürliche Überlegenheit der weißen, europäischen Rasse gegenüber den unterlegenen, primitiven nicht-europäischen Rassen propagierten, dienten insbesondere der „wissenschaftlichen“ Legitimation kolonialer Ausbeutung, Unterdrückung und Vernichtung außereuropäischer Gesellschaften (parallel zum Beginn der hochimperialen Phase des europäischen Kolonialismus im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts) und stellen damit ein besonders prägnantes Beispiel für die soziale Konstruktion menschlichen Anders-seins aus einer Machtposition heraus dar (ebd., S. 99). Andere naturwissenschaftliche Durchbrüche, wie die Evolutionstheorie Darwins Mitte des 19. Jahrhunderts (ebd., S. 79f.), wurden verkürzt und verfälscht auf die menschliche Gesellschaft übertragen und weitere „wissenschaftliche“ Strömungen wie der Sozialdarwinismus und die Eugenik (Lehre von der Erbgesundheit) entstanden (ebd., S. 85). Innerhalb der europäischen Gesellschaften kam es infolge der naturwissenschaftlichen Revolution bereits ab Mitte des 17. Jahrhunderts zur administrativ organisierten Exklusion von als nicht vernunftfähig stigmatisierten Menschen (u. a. „Dirnen“, „Verrückte“ und „Idioten“) in spezielle Internierungsanstalten (u. a. Zucht-, Verwahrungs-, Narrenhäuser) (ebd., S. 119). In Bezug auf die sich entwickelnde Fachdisziplin der Medizin (und Psychologie), die

phasenweise massiv beeinflusst war durch angesprochene biologistisch/ rassistische, sozialdarwinistische und eugenische Denkansätze (Rohrman, 2011, S. 124-126), lässt sich sagen, dass diese im Verlauf des 19. und 20. Jahrhunderts die klare Konstruktionsmacht menschlichen Anders-seins und damit verbunden einen enormen Einfluss u. a. über jene menschlichen Individuen erlangten, denen aus heutiger Perspektive eine Behinderung oder eine psychische Erkrankung zugeschrieben werden würden (ebd., S. 119-135). Die medizinisch-psychologische Zuwendung, die Betroffene erhielten, beschränkte sich lange Zeit auf eine reine Verwahrung in entsprechenden Anstalten (Anfänge der Institutionalisierung) sowie auf gewaltvolle Maßnahmen der eugenischen Prävention (v. a. Sterilisation), da man den „Irren“, „Geisteskranken“ und „Idioten“ in aller Regel keine Heilungschancen zusprach und gleichzeitig die „Erbgesundheit des Volkes“ sichern wollte (ebd., S. 196f.). Über die umfassende Verabschiedung eugenischer Gesetze im Verlaufe der 1920er und 1930er Jahre (nicht nur in Deutschland) (ebd., S. 201) fand die biologistisch-pathologische Stigmatisierung menschlichen Anders-seins, in den umfassenden Vernichtungsprogrammen, z. B. der Aktion T4, während der Zeit des Nationalsozialismus einen gewalttätigen Höhepunkt (ebd., S. 204f.). Rohrman (2011) zeigt am Beispiel unterschiedlicher Definitionsansätze von geistiger Behinderung (abgestufte Formen von Intelligenzminderung), dass sich der medizinische Einfluss auf derartig stigmatisierte Personen auch nach dem Ende des NS-Regimes weiter fortsetzte (S. 171). Verdinglichungstendenzen, die etablierten medizinischen Klassifikationssystemen (z. B. ICD-10) inhärent sind, beeinflussen bis in die Gegenwart die Betrachtungsweise menschlichen Anders-seins wirkmächtig (ebd., S. 169f.). Problematisch ist in diesem Zusammenhang auch die in Kapitel 2.1 angerissene Entwicklungsgeschichte der Heil- und Sonderpädagogik, die lange Zeit maßgeblich medizinisch fundiert war (ebd., S. 170), sich unter anhaltender Betonung der Abweichung und Besonderheit selbst an der stigmatisierenden Konstruktion des Anders-seins bestimmter Schüler:innen beteiligte und darüber letztlich ihren eigenen Geltungsbe- reich absicherte (ebd., S. 210f.).

Das Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit (Differenz) kennzeichnet Pren- gel (2022) grundsätzlich als untrennbar und sich gegenseitig bedingend (S. 33).

In diesem Verhältnis darf es weder zur einseitigen Betonung der Gleichheit ohne Anerkennung von Differenz kommen, da dies *gleichschaltende Unfreiheit* zur Folge hätte (vgl. existierende oder vergangene Beispiele des Staatssozialismus). Noch darf Differenz einseitig betont werden, ohne Gleichheit anzuerkennen, da da- raus *hierarchisierend ungleiche* Verhältnisse hervorgehen (ebd.), wie sie der voran- gegangene Abschnitt für wesentliche Teile der europäischen (und damit auch der

kolonialen) Entwicklungsgeschichte herausgearbeitet hat.

Auch die demokratisierenden Impulse der europäischen Aufklärung, maßgeblich der Französischen Revolution 1789, im Sinne der Forderung nach bürgerlicher Gleichberechtigung, vermochten letztlich keine universale Gleichberechtigung hervorzubringen, da sie, „legitimiert“ durch die Notwendigkeit zur Vernunftbegabung, zunächst auf das besitzende, männliche Bürgertum beschränkt waren (Prenzel, 2019, S. 36). Die Macht sozialer Konstruktion lag bei ebenen und sie nutzten diese, um über ein eingeschränktes Gleichheitsverständnis die rechtliche Ungleichbehandlung der hierarchisch untergeordneten Gruppen fortzusetzen (ebd., S. 40).

Dazu Prenzel (2019):

[D]ie abendländische Philosophie von der Antike bis zu den bürgerlichen Revolutionen entwirft Modelle der Einigung zwischen Gleichen – zwischen männlichen Einzelnen, die als isolierte, autonome Persönlichkeiten miteinander in Bezug treten. [...] Alle anderen gesellschaftlichen Gruppen hatten keinen Anteil an dieser Gleichheit. (S. 36f.)

Im weiteren historischen Verlauf gelang es verschiedenen europäischen Emanzipationsbewegungen (z. B. Frauen und Arbeiter:innen), über Bildung und unter Bezugnahme auf die demokratischen Ideale, sich gesellschaftlicher Gleichberechtigung anzunähern (ebd., S. 37). Die Gleichberechtigungsforderungen derartiger Bewegungen blieben jedoch häufig auf den Geltungsbereich der eigenen Gruppe beschränkt, waren daher nicht universal, sondern lediglich partikulare Forderungen zur Verbesserung der Situation einer bestimmten Minderheit (ebd., S. 27f.). In Bezug auf die Gruppe der Menschen mit Behinderung entwickelten sich emanzipatorische Bewegungen, die auf umfassende Gleichstellung drängten, erst deutlich später. Bis in die 1960er Jahre wurden Menschen mit dem Stigma der geistigen Behinderung in Deutschland als umfassend bildungsunfähig betrachtet (ebd., S. 37). Obwohl die Elternvereinigung „Lebenshilfe“ bereits im Jahr 1958 gegründet wurde, gewannen unterschiedliche Betroffenen Gruppen (z. B. „Krüppelgruppen“), erst infolge der politisch-gesellschaftlichen Bewegungen der 1970er Jahre tatsächlich an politischem Einfluss und Relevanz (Köbsell, 2009, S. 217f.). Wenngleich die Behindertenbewegung und ihre Unterstützer:innen in den folgenden Jahrzehnten bedeutsame Fortschritte erkämpfen konnten (z. B. Entwicklung ambulanter Hilfsdienste und persönlicher Assistenz in Abgrenzung von Großanstalten, Abbau baulicher Barrieren, grundsätzliche Schulpflicht für alle, Annäherungen an rechtliche Gleichstellung) (ebd., S. 218-220), darf nicht unerwähnt bleiben, dass Menschen mit Behinderung in vielen Kontexten weiterhin stigmatisierte und exkludierte Individuen sind und ein universales rechtliches und gesellschaftliches

Gleichheitsverständnis für bestimmte Menschen(-gruppen) bis heute nicht geltend gemacht werden konnte. „,Anders‘ leben müssen [...] ist [bis heute] mit schmerzlichen Erfahrungen verbunden, mit ‚unten sein‘, ‚schlecht sein‘, ‚weniger wert sein‘“ (Prenzel, 2019, S. 4). Im klaren Kontrast dazu schlägt Prenzel (2022), im Kontext ihres inklusiv-pädagogischen Ansatzes – der *Pädagogik der Vielfalt* –, die Idee der *egalitären Differenz* vor (S. 33).

Mit der Vorstellung von Gleichheit ist nicht verbunden, dass inhaltliche Gleichheit vorliegen sollte, vielmehr geht es darum, dass den Verschiedenen gleiche Würde zukommt und dass ihnen gleiche Rechte zustehen. Mit der Vorstellung von Differenz ist nicht verbunden, dass bestimmte definierte Unterschiede festgestellt werden sollten, vielmehr geht es darum, dass es allen zusteht, nach eigenen [, individuell verschiedenen, ] Lern und Lebenswegen zu suchen. (Prenzel, 2022, S. 33)

Die Idee der egalitären Differenz betont die untrennbare Verbundenheit von Gleichheit und Verschiedenheit in wechselseitiger Anerkennung (Prenzel, 2009, S. 107). Dabei stehen die Begriffe *Vielfalt* und *Differenz* für einen wertschätzenden, anerkennenden und anti-hierarchischen Umgang mit Verschiedenheit (ebd., S. 105) und sollen veraltete hierarchisierende Begrifflichkeiten ablösen. Entlang von sogenannten *Differenzlinien* (gruppenbezogene Differenzen) (z. B.: Ability/ Leistung, Gender/ Geschlecht, sexuelle Orientierung, Kultur/ Ethnizität, Religion, sozioökonomische Lebenslage), die ihrerseits allesamt mit spezifischen (historischen) Formen der Stigmatisierung, Diskriminierung und Exklusion verknüpft sind, haben sich neue Forschungsbereiche entwickelt, die spezifische (und gemeinsame) Perspektiven auf soziale Verhältnisse ermöglichen (Prenzel, 2022, S. 33f.).

## **2.4 Der Zusammenhang von Kolonialität und Behinderung**

Ausgehend von den über die bisherigen Kapitel erarbeiteten Erkenntnissen, werden im Folgenden die Zusammenhänge zwischen Kolonialität und Behinderung als Zentrum dieser Arbeit explizit herausgearbeitet.

Im Zentrum des Zusammenhangs zwischen den vorgestellten theoretischen Ansätzen des globalen Südens und den Arbeiten Jantzens, der sich im späteren Verlauf seiner wissenschaftlichen Tätigkeit selbst intensiv mit den Arbeiten der zitierten Autor:innen beschäftigt hat, steht die umfassende Kritik am Machtmuster der westlich-eurozentrischen kapitalistischen Moderne.

Es herrscht Einigkeit darüber, dass dieses Machtmuster auf der fortwährenden Produktion hierarchisierend-ungleicher sozialer Verhältnisse durch die Naturalisierung (später Bio- und Pathologisierung) menschlicher Differenz basiert. Während des historischen Kolonialismus diente die Erfindung des Konzepts der *Raza* den

europäischen Kolonialherren zur Kontrolle ihrer unterdrückerischen Fremdherrschaft über die kolonisierten Bevölkerungen, da man allen nicht-europäischen Raza eine naturgegebene Unterlegenheit und Minderwertigkeit zuschrieb. Im Prozess der Erfindung und Etablierung der Raza kam es zur Zerstörung der menschlichen Einheit, zu Spaltungen und Brüchen im Kollektiv des Menschlichen, worin Fanon (1981) das schwerwiegendste aller europäischen Verbrechen sieht (S. 266). Der Mensch wurde nicht länger in seiner wesenhaften Gesamtheit betrachtet, sondern in voneinander getrennte Teilbereiche zerlegt; einerseits der Körper, andererseits Geist und Verstand. Der Körper wurde mit reiner Natur assoziiert, womit einhergehend, dass ein menschlicher Körper nicht gleichbedeutend mit menschlichem Wesen/ menschlicher Existenz war. Der Körper wurde objektiviert, Unterschiede wurden festschreibend klassifiziert und letztlich naturalisiert (Jantzen, 2015b, S. 244f.). Das Konzept der Raza ist im Verlauf der europäischen und damit auch kolonialen Entwicklungsgeschichte nicht das einzige Beispiel der Nutzung hierarchisierender Klassifikation menschlicher Verschiedenheit als wirkmächtiges Herrschaftsinstrument. Jene europäischen Männer, die historisch die Macht über soziale Konstruktionsprozesse besaßen, konstruierten in Abgrenzung zu ihrem eigenen Ideal (männlich, weiß, unversehrt, katholisch-tugendhaft, vernunftbegabt), *verschiedene* Formen menschlichen Anders-seins, denen sie eine naturgegebene Unterlegenheit zuschrieben, um die entsprechend stigmatisierten Individuen und Gruppen unterdrückend kontrollieren zu können. „Die Wahrnehmung des farbigen Körpers, des weiblichen Körpers, des behinderten Körpers signifiziert unmittelbar Naturhaftigkeit und Minderwertigkeit.“ (Jantzen, 2015b, S. 245). Obwohl die individuell unterschiedlichen Lebensrealitäten niemals nivelliert werden dürfen (Hoffmann, 2018, S. 30), ist *differenzlinienübergreifend* dennoch von einer gemeinsamen historischen Wurzel auszugehen. Während Mendoza (2018) herausgearbeitet hat, dass die abwertende und hierarchisch-subsumierende okzidentale Perspektive auf das weibliche Geschlecht im Verlaufe der kolonialen Fremdherrschaft in vielen Gesellschaften der Welt verbreitet wurde (S. 175), steht eine derartige Analyse hinsichtlich des Verständnisses von Behinderung derzeit wohl noch aus.

Im Verlauf des historischen Kolonialismus gelang es den europäischen Kolonialmächten, über die gewaltvolle Zerstörung lokaler kultureller Identitäten die kulturelle Perspektive des Eurozentrismus in weiten Teilen der Welt zu verbreiten. In der eurozentrischen Darstellung der europäischen Moderne als Höhepunkt einer menschlichen Fortschrittsgeschichte (assoziiert mit Wissenschaft, Philosophie, Demokratie, Freiheit und Wohlstand) ist die untrennbare Verbundenheit mit dem Kolonialismus (gewaltvoller Unterdrückung und Ausbeutung kolonisierter

Gesellschaften, Anhäufung von Kapital im europäischen Zentrum, Kontrolle über den Weltmarkt und die Handelsrouten) systematisch verschleiert worden (Broeck, 2012, S. 169f.). Faktisch ging die Eroberung Amerikas der naturwissenschaftlichen Revolution und der europäischen Aufklärung jedoch zeitlich voraus: „Das ‚*conquistato ergo sum*‘ des Cortez [...] geht dem ‚*cogito ergo sum*‘ des Descartes voraus [...]“ (Jantzen, 2015b, S. 244).

Wie in Kapitel 1 herausgearbeitet wurde, kennzeichnet der Begriff der *Kolonialität* das globale Fortwirken der kritisierten Machtstrukturen bis in die Gegenwart hinein als verdeckte Schattenseite der eurozentrisch-kapitalistischen Moderne. Dabei wirkt die Kolonialität auf *globaler* und *lokaler* Ebene, da sie als innere Kolonisierung, auch die Gesellschaftsstrukturen innerhalb der Nationalstaaten des globalen Nordens und Südens nachhaltig beeinflusst (ebd.).

Von zentraler Bedeutung für den Fortbestand der Kolonialität der Macht ist das moderne westlich-eurozentrische Verständnis von Vernunft, Rationalität und Logik, welches im Verlauf des historischen Kolonialismus in weiten Teilen der Welt verbreitet wurde. Nach Sousa Santos handelt es sich um teilnahmslose Vernunft, um eine ökonomische Rationalität und um eine Logik, die kapitalistische Maxime über alle anderen erhebt, weshalb sie blind macht, für alternative Seins- und Wissensformen. Die Monopolisierung der eigenen Perspektive bei gleichzeitiger Nicht-Anerkennung anderer führt letztlich zur umfassenden Produktion erkenntnisbezogener und letztlich menschlicher Unsichtbarkeit und damit Nicht-Existenz, was wiederum Unterdrückung und Exklusion bedeutet (Jantzen, 2019, S. 309f.).

Ausgehend von der globalen und lokalen Dominanz der teilnahmslosen Vernunft der eurozentrisch-modernen Machtzentren, ihrem ökonomischen Rationalitätsverständnis und der monopolisierten kapitalistischen Logik lassen sich Zusammenhänge zwischen den Unterdrückten des globalen Südens, die von den entsprechenden Autor:innen fokussiert werden, und den Unterdrückten und Stigmatisierten des globalen Nordens (der Dritten Welt in der Ersten Welt), denen sich Jantzen in besonderer Weise widmet, sowie zwischen Kolonialität und Behinderung erkennen: Das von Freire (1971) skizzierte Freiheitsverständnis der Unterdrückenden, das sich letztlich nur auf sie selbst und ihre individuellen Rechte auf Frieden und Wohlstand bezieht, womit einhergeht, dass tatsächliche Veränderungsprozesse zugunsten der Rechte der Unterdrückten von den Unterdrückenden als unrechtmäßiger Eingriff in ihre individuelle Freiheitsrechte empfunden werden, lässt sich direkt mit der Idee der teilnahmslosen Vernunft verknüpfen (S. 56). Den Unterdrückenden scheint es aus ihrem Vernunftverständnis heraus nicht möglich zu sein, ihrerseits den Unterdrückten fundamentale Grundrechte zuzugestehen (ebd.). Hinsichtlich

Beispielen westlicher Entwicklungshilfe in Ländern des globalen Südens (Oer, 2017), denen Freire (1971) vielfach falschen Großmut und falsche Barmherzigkeit vorwerfen würde (S. 39), ist das anzunehmen, was in Kapitel 2.2 bezüglich der bloßen Wahrnehmung der Exklusion von Menschen mit Behinderung herausgearbeitet wurde: Es handelt sich um reine Wohltätigkeitsakte, die die ursächliche, ungleiche und unterdrückerische Sozialstruktur unangetastet lassen.

Innerhalb der Gesellschaften des globalen Nordens haben die teilnahmslose Vernunft, das entsprechende Rationalitätsverständnis und das monopolisierte Verständnis von Wissen und Erkenntnis dazu geführt, dass bestimmten Fachbereichen die absolute Expertise im Umgang mit und der Behandlung von bestimmten als abweichend stigmatisierten Menschen zugesprochen wurde. Für Menschen mit Behinderung (insbesondere Menschen mit geistiger bzw. komplexer Behinderung), Menschen mit psychischen Erkrankungen und Menschen mit (schweren) Verhaltensauffälligkeiten bedeutete bzw. bedeutet dies bis heute die Überführung in exklusive Sonderinstitutionen und -systeme (u. a. Wohnheime, Psychiatrien, Sonderschulen, Werkstätten für behinderte Menschen), also inkludierende Exklusion, und damit eine Separation von den sozio-kulturellen Kontexten der Mehrheitsgesellschaft. Dabei werden die umfassenden empirischen Befunde und theoretischen Berichte zu den Auswirkungen von Hospitalismus und Institutionalisierung, verstanden als soziale Isolation, auf die Persönlichkeitsentwicklung betroffener Menschen, von der teilnahmslosen Vernunft, die in Teilen der entsprechenden Fachbereiche und Institutionen regiert, weiterhin nicht umfassend berücksichtigt (Hoffmann, 2018, S. 32f.). Im fortbestehenden Machtverhältnis von Beherrschung und Unterdrückung zwischen den mächtigen Fachbereichen und Sonderinstitutionen einerseits und ihrer als behindert, psychisch-krank und/ oder verhaltensauffällig stigmatisierten, ohnmächtigen Klientel andererseits sieht Jantzen (2018b) eine *Kolonialität der Behinderung* (S. 193). Anhand von drei Aspekten aus der Lebenswirklichkeit vieler Menschen mit (geistiger) Behinderung lässt sich der Zusammenhang noch konkreter verdeutlichen: Das koloniale Machtmuster hat historisch dazu geführt, dass bestimmte Menschen/ Gruppen als minderwertig und unterlegen stigmatisiert und in der Folge wirtschaftlich ausgebeutet wurden. In Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung lässt sich sagen, dass diese zum ganz überwiegenden Teil in Werkstätten für behinderte Menschen beschäftigt sind, wo sie vielfach Vollzeit arbeiten und nicht ansatzweise den gesellschaftlichen Mindestlohn verdienen (Stöppler, 2017, S. 110-112). Zudem wurde im ersten Kapitel herausgearbeitet, dass über die Kolonialität von Subjektivität, Wissen und Erkenntnis die Möglichkeiten der Unterdrückten zur Entwicklung einer eigenen kulturellen Identität systematisch blockiert wurden.

In unserer modernen Gesellschaft sind umfassende kulturelle Teilhabemöglichkeiten für Menschen mit (geistiger) Behinderung nach wie vor nicht realisiert (Kulke, 2020a, S. 266). Ursächlich dafür ist einerseits die fortbestehende Separation vieler Menschen mit Behinderung von den soziokulturellen Kontexten der Mehrheitsgesellschaft und das damit verbundene Abhängigkeitsverhältnis von der Angebotsqualität der Institutionen und andererseits verschiedenste Barrieren (politisch, wirtschaftlich, einstellungsbedingt) der bürokratischen, schrift- und bildungssprachlich geprägten, unübersichtlichen modernen Gesellschaft.

Hinsichtlich Bildung und Erziehung wurde, unter Bezugnahme auf Freire, herausgearbeitet, wie eine bestimmte Form der Pädagogik (Bankiers-Konzept) wirksam zur Stabilisation von Herrschaftssystemen und zur fortwährenden Unterdrückung bestimmter Gruppen beiträgt. In Deutschland sind die Zielsetzungen inklusiver Bildung nach wie vor nicht annähernd erreicht. Die Schullaufbahn von Menschen mit geistiger Behinderung bleibt zumeist auf den Besuch der entsprechenden Förderschule beschränkt. Ihre Chancen auf sinnstiftende Bildungserfahrungen sind währenddessen fundamental abhängig von der Zuwendung durch die verantwortlichen Pädagog:innen und deren jeweilige pädagogische Grundhaltung.

Unter Rückgriff auf Jantzens Verständnis von Exklusion als Prozess der Verbanung an die Ränder/ in die Peripherie des entsprechenden Sozialsystems (auf globaler und lokaler Ebene) als abgrundartige Grenze, die die Exkludierten von den sozio-kulturellen Kontexten des Machtzentrums trennt und sie aus der dominanten gesellschaftlichen Narration entfernt, werden, bei aller zu berücksichtigender Unterschiedlichkeit individueller Unterdrückungs-, Stigmatisierungs- und Exklusionserfahrungen, die zentralen zeit-, raum- und differenzlinienübergreifenden Zusammenhänge zwischen den Betroffenen ersichtlich: Sie erscheinen der Mehrheitsgesellschaft lediglich als namenlose Objekte und abstrakte Kategorien. Sie werden von dieser jedoch nicht als gleichwertiges und gleichberechtigtes menschliches Wesen, als relevante Dialogpartner:innen anerkannt.

Jantzen geht es folglich, um einen klaren Bruch mit jeglichem Denken und Handeln, das zu derartigen sozialen Verhältnissen führt. Forderungen nach einem epistemologischen Bruch der Behindertenwissenschaften mit objektivierenden und defizitären medizinischen und pädagogischen Modellen, die auf teilnahmsloser Vernunft beruhen, pflichtet er bei (Jantzen, 2019, S. 313). Gleichzeitig kennzeichnet er „Inklusion und Dekolonisierung als Prinzipien jeglicher Pädagogik“ (Jantzen, 2018d, S. 1), womit für ihn eine radikale Loslösung von jeglicher Reduktion menschlichen Lebens auf bloße Natur (ebd., S. 8) und der behindertenpädagogische Kulturbruch der Anerkennung des/ der Exkludierten als Meinesgleichen verbunden ist (Jantzen, 2019, S. 293).

### **3 Konsequenzen für eine inklusive Pädagogik**

Im folgenden Kapitel wird der Versuch unternommen, ausgehend von den erarbeiteten Erkenntnissen und Zusammenhängen der ersten beiden Kapitel sowie unter Einbezug eigener Gedanken, (konkrete) Konsequenzen für die Entwicklung einer inklusiven Pädagogik zu erarbeiten, die Machtstrukturen abbaut, in der sich *alle* Menschen auf Augenhöhe begegnen und die niemanden ausschließt.

Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, wird im Verlaufe des Kapitels immer wieder Bezug auf Menschen mit schwerster Behinderung genommen, die als „[...] ‚harter Kern‘ von Exklusion [...]“ (Hoffmann, 2018, S. 32) angesehen werden können. Im Kontext dieser Arbeit ist damit eine sehr heterogene Personengruppe gemeint, die häufig durch eingeschränkte Verbalsprache im kommunikativen Austausch mit ihrer Umwelt beeinträchtigt ist, die sich in einem Verhältnis besonderer Abhängigkeit von ihrer sozialen Umfeld befindet, die in institutionellen Kontexten mit unprofessionellem Verhalten des Personals (verschiedensten Gewalterfahrungen) konfrontiert ist, die ihrerseits teilweise auto- bzw. fremdaggressives Verhalten zeigt und die selbst innerhalb separierter Sondersysteme in besonderer Weise von Ausgrenzung bedroht ist (Fornefeld, 2020, S. 97).

Aus Übersichtlichkeitszwecken werden die Konsequenzen auf drei verschiedenen Ebenen gezogen: *3.1 Ebene der konkret-pädagogischen Arbeit*, *3.2 Bildungsinstitutionelle Ebene* und *3.3 Gesellschaftliche Ebene*. Es ist jedoch wichtig, darauf hinzuweisen, dass die einzelnen Ebenen in wechselseitiger Beziehung zueinander stehen und dementsprechend auch viele der abgeleiteten Konsequenzen ebenen-übergreifende Verknüpfungen aufweisen. Die Ausführungen erheben nachvollziehbarer Weise keinen Vollständigkeitsanspruch.

#### **3.1 Ebene der konkret-pädagogischen Arbeit**

Aus den Arbeiten Paulo Freires (Kapitel 1) lassen sich bedeutsame Konsequenzen für die Aufhebung des Machtverhältnisses in der konkret-pädagogischen Arbeit ableiten. Im Zentrum steht die Aufhebung des hierarchisch-ungleichen Verhältnisses zwischen Lehrperson und Schüler:in. Es geht demnach um egalitäres und gewaltfreies pädagogisches Handeln (Jantzen, 2013, S. 58). In einem inklusiv-pädagogischen Ansatz, der nicht unterdrücken möchte, leben beide in wirklicher Solidarität miteinander. Gemäß Freire (1971) verlangt dies echte Kommunikation und authentischen Dialog zwischen den Beteiligten (S. 80). Für die konkret-pädagogische Arbeit wird dadurch impliziert, dass in einem ersten sehr wesentlichen Schritt all diejenigen, „[...] denen das Grundrecht verweigert wurde, ihr Wort zu sagen, [...] dieses Recht zunächst wiedergewinnen [müssen] [...]“ (ebd., S. 95). Den schweigenden Unterdrückten muss die Sprache als „[...] die einzige unüberwindliche Waffe

der Freiheit“ (Lange, 1971, S. 13) zurückgegeben werden. Der Mensch ist ein Dialogwesen, das sich seine Umwelt im Dialog mit den Mitmenschen erschließt. Menschen den Zugang zu sprachlicher Kommunikation und damit zu Dialog vorzuenthalten, bedeutet, sie vom sozialen Prozess der Welterschließung fernzuhalten (ebd., S. 24). Für die pädagogische Arbeit mit Personen, deren Zugang zur Verbalsprache stark eingeschränkt ist, ergeben sich daraus wesentliche Konsequenzen. So ist pädagogische Professionalität in diesem Kontext geprägt durch breites Fachwissen im Bereich der *Unterstützen Kommunikation* (UK) als Sammelbegriff verschiedenster Maßnahmen, die Menschen mit eingeschränktem Zugang zur Laut- und bzw. oder Verbalsprache hinsichtlich ihrer kommunikativen und damit partizipativen Möglichkeiten unterstützen sollen (Braun, 2020, S. 20). Dabei genügt es nicht, über verschiedene, wissenschaftlich abgegrenzte UK-Modi oder über den konkreten Einsatz bestimmter Kommunikationshilfen informiert zu sein (ebd., S. 21). Handelnde Pädagog:innen benötigen entsprechende Diagnosekompetenzen, die nicht objektivieren/ pathologisieren, sondern den individuellen Entwicklungsstand des Gegenübers in den Blick nehmen, um davon ausgehend kommunikative Entwicklungspotenziale sowie entwicklungslogische Unterstützungsbedarfe abzuleiten (vgl. diesbezüglich Hansen, 2020). Entsprechend der fundamentalen Bedeutsamkeit, die Freire Dialog und Sprache für eine befreiende Pädagogik beimisst, darf UK von Pädagog:innen nicht auf einen weiteren therapeutischen Ansatz beschränkt, sondern muss als grundlegender Spracherwerbsprozess betroffener Personen angesehen werden, dem sich in Bildungsprozessen umfassend und ausdauernd zu widmen ist (systematische Vermittlung kommunikativer Kompetenzen, z. B. über Modelling) (Willke, 2020, S. 218f.). Nur über die Ermöglichung eines tatsächlichen dialogischen Austauschs mit den Exkludierten und Unterdrückten wird es möglich, Inklusion nicht länger paternalistisch, aus teilnahmsloser Vernunft heraus, sondern von Seiten der Exkludierten her zu denken (Jantzen, 2018c, S. 163).

Dussel (1989) beeinflusst die konkret-pädagogische Arbeit insbesondere über seine Feststellung, dass „[...] [der] Andere [...] das einzige wirkliche heilige Seiende [ist], das grenzenlosen Respekt verdient“ (S. 75). Zum einen ergibt sich daraus eine grundlegende Skepsis gegenüber dem Machtssystem und seinen Institutionen (ebd.), womit einhergeht, dass man festgeschriebene medizinisch/ psychologische Diagnosen, erstellte Gutachten und gezogene pädagogische Grenzen („Er/ sie kann auf keinen Fall...“) nicht unkritisch übernimmt und sie insbesondere nicht über die persönlichen Erfahrungen in der pädagogischen Begegnung mit dem entsprechenden Gegenüber erhebt. Zum anderen folgen aus der Betonung des „grenzenlosen Respekts“ für den/ die Andere wichtige Konsequenzen für die pädagogische Beziehung. Jantzen (2015b) betrachtet Schweigen als Ausdruck von Respekt, der

wiederum als Grundlage von Solidarität angesehen werden kann (S. 249). Bei diesem Schweigen geht es um pädagogische Zuhörkompetenz und um ein authentisches Interesse an dem, was das Gegenüber mitzuteilen hat (Jantzen, 2019, S. 249). Der/ die Andere begegnet uns in seiner/ ihrer Alterität, im Ausdruck seiner/ ihrer individuellen Bedürfnisse, seines/ ihres Leidens und seiner/ ihrer Verletzungen. Dussel (1989) begreift dies als „Offenbarung“, da die entsprechende Person sich selbst einer Verletzungsgefahr durch das pädagogische Gegenüber aussetzt (S. 61). Möchte man das ungleich-hierarchisierende Beziehungsverhältnis tatsächlich überwinden und dem Gegenüber nicht länger in objektivierender („Eine Person ist nicht etwas, sondern jemand“ (ebd., S. 55)) und reduzierender Weise („Menschliche Natur ist immer soziale Natur“ (Jantzen, 2018d, S. 10)) begegnen, so müssen Pädagog:innen sich ihrem Gegenüber ebenfalls offenbaren und sich verletzbar machen (Jantzen, 2015b, S. 249). Auf diesem Wege wird es Pädagog:innen möglich, den Exkludierten im Grenzraum zur Exklusion im dialogischen Austausch auf Augenhöhe zu begegnen, wobei sie sich zeitgleich selbst der Gefahr der Abwertung durch das herrschende System der teilnahmslosen Vernunft aussetzen (ebd.).

Inklusive Pädagogik verfolgt letztlich das Ziel, den Exkludierten ihren Status als gleichwertige und gleichberechtigte menschliche Wesen zurückzugeben. Daran anknüpfend betont Jantzen (2019) für die konkret-pädagogische, dialogische Arbeit auf Augenhöhe, insbesondere im Zusammenhang mit Menschen mit schwersten Behinderungen, die in besonderem Maße von der Reduktion auf bloße Natur durch die teilnahmslose Vernunft des herrschenden Systems bedroht sind, die Bedeutung der *Rehistorisierenden Diagnostik* (S. 330). Eine derartige Diagnostik geht bewusst über die (pathologisierende) Beschreibung des Ist-Standes einer bestimmten Person hinaus und versucht stattdessen, sein/ ihr historisches *Geworden-sein* unter Einbezug verschiedenster Aspekte aus der individuellen Entwicklungsgeschichte nachzuvollziehen (Lanwer, 2010, S. 88). Rehistorisierende Diagnostik hat den Anspruch, die Geschichte eines behinderten Menschen „[...] so zu erzählen und zu begründen, als hätte es auch unsere eigene sein können“ (Jantzen, 2006, zitiert nach Jantzen, 2019, S. 330). Von den diagnostizierenden Pädagog:innen erfordert dies, die ausführliche Auseinandersetzung mit möglichst umfassenden und vielfältigen Daten aus der Lebensgeschichte des/ der zu diagnostizierenden Person. Die diagnostische Kompetenz als eine möglichst angemessene Rekonstruktion der Entwicklungsgeschichte einer Person wird dabei maßgeblich beeinflusst von Professionswissen auf biologischer (v. a. neuropsychologische Syndromanalyse), psychologischer (Bezugsrahmen aus der Entwicklungspsychologie) und sozialer (v. a. Theorien zu den Wechselbeziehungen der sozialen Umwelt) Ebene (Lanwer, 2010, S. 91). Entscheidend im Zusammenhang mit der Rehistorisierenden Diagnostik ist,

dass die abgeleiteten Annahmen zur Geschichte einer Person sowie die sich daraus ergebenden pädagogischen Konsequenzen (in Form bestimmter pädagogischer Angebote) in letzter Instanz immer von dem diagnostizierten Gegenüber selbst, über seine/ ihre konkrete Reaktion, verifiziert bzw. falsifiziert werden (Jantzen, 2019, S. 330). Im Sinne einer inklusiven Pädagogik, die ungleiche Machtverhältnisse aufbricht und Unterdrückung überwindet, darf dem Gegenüber das Recht „Nein“ zu sagen, nicht genommen werden. Wenn Pädagog:innen davon überzeugt sind, dass ihr Gegenüber mit seinem/ ihrem Verhalten bzw. mit seinen/ ihren Reaktionen im Unrecht ist, besteht die Möglichkeit, sich dialogisch konstruktiv mit der Uneinigkeit auseinanderzusetzen. Das Recht auf das letzte Wort liegt jedoch immer beim konkreten Gegenüber (Jantzen, 2015a, S. 2).

Auf der konkret-pädagogischen Ebene sei überdies noch auf die Bedeutung der Selbstreflexionskompetenz auf Seiten der Pädagog:innen verwiesen. Jantzen (2018d) formuliert, dass „Inklusion und Dekolonisierung [...] sich zugleich auf uns selbst beziehen [müssen]“ (S. 6). Pädagog:innen müssen sich intensiv mit sich selbst beschäftigen, sich ihre eigenen einstellungsbedingten Barrieren, ihre eigenen Vorurteile und Ressentiments vergegenwärtigen. Sie müssen sich, analog zum Verfahren der Rehistorisierenden Diagnostik und unter Einbezug ihrer Biografie, ihrem historischen Geworden-sein und ihrer Sozialisation im modernen/ kolonialen, kapitalistischen und eurozentrischen Machtsystem bewusstwerden. Überdies müssen sie ihre eigene pädagogische Ausbildung in diesem Lichte kritisch reflektieren und sich fragen, welche der erlernten Methoden und Verfahren und welche Leitprinzipien tatsächlich zu Demokratisierung und Befreiung beitragen und welche der teilnahmslosen Vernunft entstammen und lediglich der Beibehaltung der Systemstabilität und bestehender Machtverhältnisse dienen. Die Verbannung bestimmter Methoden kann Pädagog:innen schwerfallen, da der Verlust von Kontrolle und die daraus entstehende Unordnung gefürchtet werden (Freire, 1971, S. 29). Tatsächliche Befreiung und Demokratisierung erfordert letztlich Mut, Hoffnung sowie den Glauben in die Menschen und verbietet Angst vor der Freiheit (ebd., S. 98f.).

Freire (1971) arbeitet heraus, dass wahrer Großmut, in Abgrenzung vom falschen Großmut der teilnahmslosen Vernunft, darum kämpft, dass einzelne Individuen und/ oder ganze Gesellschaften weniger in bittender Haltung auf die Wohltätigkeit der Mächtigen hoffen müssen (S. 39). Da der Kampf für Befreiung bereits am einzelnen Individuum ansetzt, lässt sich ableiten, dass Pädagog:innen auf der Ebene der konkret-pädagogischen Arbeit handlungsfähig sind und auf dieser Ebene über Solidarität und Dialog auf Augenhöhe zu tatsächlicher Inklusion, auch innerhalb der Grenzen eines unterdrückenden und exkludierenden Systems, beitragen können. Inklusion wird nicht länger als ferne Zukunftsvision angesehen, sondern

ereignet sich im konkreten Handeln. Dies ist wiederum anschlussfähig an Mignolo (2012), der davon überzeugt ist, dass die Dekolonisierung von Subjektivität und Erkenntnis sich über kommunale Projekte von unten nach oben – gegenläufig zur Kolonisierung – vollzieht (S. 188).

### **3.2 Bildungsinstitutionelle Ebene**

Dieses Kapitel widmet sich den Konsequenzen, die ausgehend von den theoretischen Erkenntnissen dieser Arbeit, für die bildungsinstitutionelle Ebene abgeleitet werden können. Mit Freire, der Schule als Bildungsinstitution des herrschenden Systems grundsätzlich hinterfragt, soll es darum gehen, notwendig erscheinende Veränderungen innerhalb der bestehenden Institutionen zugunsten einer tatsächlich inklusiven und befreienden Pädagogik zu thematisieren. Fokussiert wird sich dabei auf das deutsche *Schul- und Bildungssystem*.

Zuvorderst sei darauf hingewiesen, dass eine inklusive Pädagogik, die hierarchisierend-ungleiche Verhältnisse abbauen, Separation und Ausgrenzung überwinden und allen Lernenden einen gleichberechtigten Zugang zu schulischer Bildung ermöglichen möchte, nicht in Einklang zu bringen ist, mit dem gegenwärtigen segregierenden Schulsystem. Das deutsche Bildungssystem selektiert zunächst nach Ungleichheitskriterien (v. a. Leistungsunterschieden) und unterteilt innerhalb der entsprechenden schulischen Sonderinstitutionen (vgl. Hauptschule, Realschule, Gymnasium, verschiedene Förderschulen) wiederum in homogene Lerngruppen.

Hinsichtlich der *organisatorischen Ausrichtung* des Schulsystems ergibt sich daraus die Notwendigkeit der Entwicklung *einer* gemeinsamen Schule für alle Lernenden. Damit verbunden wäre die Synthese der Fachbereiche der *Allgemeinen Pädagogik* und der *Sonder- bzw. Behindertenpädagogik* zu einer Pädagogik, die Möglichkeiten gemeinsamen, sinnstiftenden Lernens für uneingeschränkt alle Lernenden entwickelt und die damit tatsächlich *allgemein* ist (Feuser, 2011b, S. 88f.). Obwohl Begriffe wie „Inklusion“, „Diversität“ und „Vielfalt“ in jüngerer Vergangenheit an gesellschaftlicher Bedeutsamkeit gewonnen haben und auch in Forschung und Diskurs der Allgemeinen Pädagogik eingegangen sind, kann von einer Synthese der Fachbereiche nach wie vor nicht die Rede sein (Boger & Jantzen, 2019, S. 1). Vielmehr sind gegenwärtig Tendenzen zu erkennen, nach denen die Allgemeine Pädagogik die genannten Begrifflichkeiten und damit verbundene pädagogische Anforderungen einseitig in sich aufnimmt, ohne gleichzeitig Kenntnis zu nehmen von relevanten Wissensbeständen der Behindertenpädagogik oder den Perspektiven behinderter Menschen selbst (Boger & Jantzen, 2019, S. 12). „Sammelbände über ‚Inklusion‘ erscheinen, in denen sich mitunter kein einziger Mensch aus der Behindertenpädagogik und auch kein behinderter Mensch finden lässt“ (ebd., S. 1). In der Verweigerung des Dialogs seitens bestimmter Vertreter:innen der

Allgemeinen Pädagogik, in ihrem Desinteresse an den Perspektiven der ihnen als irrelevant Erscheinenden, lässt sich teilnahmslose Vernunft erkennen. Pädagog:innen, die für tatsächliche Inklusion eintreten, müssen demnach stets wachsam bleiben, hinsichtlich verschleierter Formen der Verweigerung von Dialog und Austausch auf Augenhöhe (Boger & Jantzen, 2019, S. 12).

Hinsichtlich der *methodisch-didaktischen Ausrichtung* ist die Etablierung einer gemeinsamen Schule für alle mit weiteren notwendigen Konsequenzen verbunden.

Im Verlauf dieser Arbeit wurde, insbesondere unter Bezugnahme auf Freire und Jantzen, ausführlich dargelegt, dass inklusive und befreiende Pädagogik konsequent bei den individuellen Lerner:innen, ihren spezifischen Problemlagen, Unterstützungsbedarfen und Lebensrealitäten ansetzen muss. Mit Bezug auf Seguin hält Jantzen (2013) fest, dass die Individualität des/ der einzelnen pädagogisch als „höchstes Gut“ zu behandeln ist, womit gleichzeitig verbunden ist, dass die Lehrperson der Individualität aller Lernenden mit gleichem Respekt und gleicher Wertschätzung zu begegnen hat (S. 51). Dies entspricht Prengels (2022) Idee der egalitären Differenz (S. 32f.). Als didaktische Grundvoraussetzung einer solchen Pädagogik sind Maßnahmen *innerer Differenzierung* zu betrachten, die darauf abzielen, in inklusiven Lernsituationen allen Lerner:innen, abhängig von ihrem individuellen Entwicklungsstand, angemessene Bildungsangebote zu unterbreiten (Carle, 2017, S. 46). Eines der umfassendsten theoretischen Konzepte stellt in diesem Zusammenhang die *Entwicklungslogische Didaktik* von Georg Feuser dar (Jantzen, 2018d, S. 13). Eine ausführliche Auseinandersetzung mit diesem Ansatz ist im Rahmen dieser Arbeit leider nicht leistbar. Im Folgenden werden schlaglichtartig einige der zentralen Ideen und Begriffe vorgestellt. Feusers grundsätzliches Ziel besteht in der Entwicklung eines pädagogischen Ansatzes, der es ermöglicht,

[...]dass alle Kinder [...] in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau – nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen – in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘ (Vygotskij) an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten können [...].  
(Feuser, 2011b, S. 89)

Theoretisch basiert der Ansatz maßgeblich auf den bildungstheoretischen und didaktischen Arbeiten Wolfgang Klafkis sowie auf entwicklungspsychologischen Arbeiten verschiedener Vertreter:innen der Kulturhistorischen Schule, die im Zusammenhang mit der Materialistischen Behindertenpädagogik in Kapitel 2.1 bereits angesprochen wurde (Feuser, 2011b, S. 89). Im Zentrum seiner Didaktik befindet sich das *kooperative Lernen am Gemeinsamen Gegenstand* zwischen allen Individuen einer Lerngruppe (unabhängig von Leistungsvermögen und

Entwicklungsunterschieden) sowie eine innere Differenzierung des Unterrichts über eine *entwicklungsniveaubezogen-biografische Individualisierung* (Feuser, 2011b, S. 91).

Für Klafki (2007) ist Bildung ein Prozess, der abzielt auf die Entwicklung menschlicher *Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit* und *Solidaritätsfähigkeit* (S. 52). Nach seiner Überzeugung muss Bildung für alle konzeptioniert werden und sich im *Medium des Allgemeinen* vollziehen (ebd., S. 53). Damit zielt er auf zentrale Problemstellungen der Menschheit ab, die alle Menschen betreffen und die daher in allgemeinen Bildungsprozessen thematisiert werden sollten. Er konkretisiert dies über die Benennung verschiedener *epochaltypischer Schlüsselprobleme* (u. a. die Friedensfrage, die Umweltfrage, die Frage sozialer Ungleichheit, das Phänomen der Ich-Du-Beziehung) (ebd., S. 56-60).

Kooperation begreift Feuser (2011b) als kommunikativen, interaktiven und letztlich dialogischen Akt zwischen verschiedenen Individuen, der stets auf ein Drittes (den Gemeinsamen Gegenstand) ausgelegt ist (S. 96). Über den Austausch mit anderen Menschen in der Auseinandersetzung mit den Inhalten, Sachzusammenhängen und Gegenständen der Welt vollzieht sich menschlicher Erkenntnisgewinn und damit menschliche Entwicklung (ebd., S. 93).

Feuser setzt *entwicklungslogisch* an, indem er ausgehend von entsprechenden Analysen des individuellen Entwicklungsniveaus eines/ einer Lerner:in, differenzierte Bildungsangebote (unter Beachtung des Gemeinsamen Gegenstandes) ableitet, um allen Lernenden individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse in Richtung eines spezifisch höheren Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveaus zu ermöglichen (ebd., S. 93). Feuser (2011b) positioniert sich mit seinem Ansatz deutlich gegen bildungsreduktionistische Tendenzen, die mit den segregierenden Strukturen des deutschen Schulsystems verbunden sind (S. 90). „Egal, wie ein Kind beschaffen ist, es hat das Recht, alles Wichtige über die Welt zu erfahren, weil es in dieser lebt“ (Feuser, 1998, S. 1). In Bezug auf konkrete Bildungsangebote für Menschen mit schwersten Behinderungen geht damit eine deutliche Aufwertung des Körpers als Ebene der sinnlichen Wahrnehmung einher, als elementarem Verbindungsstück zwischen dem Inneren und dem Äußeren. „Nichts ist im Verstand, was nicht vorher in den Sinnen war [...] und der Mensch [ist] mit der Welt über Perzeptionen und Handlungen verbunden“ (Jantzen, 2013, S. 55).

Aus den Arbeiten Freires ergeben sich weitere Konsequenzen für die methodisch-didaktische Arbeit. Die Unterdrückten müssen aus ihrer passiven und rein zuhörenden Rolle befreit werden (Freire, 1971, S. 79). Daraus resultiert die Empfehlung *handlungs- und erfahrungsorientierten* Unterrichts, in dem die Schüler:innen aktiv tätig sein können. Auch der Unterricht gemäß der Entwicklungslogischen Didaktik

von Feuser vollzieht sich, ausgehend vom Gemeinsamen Gegenstand, interaktiv-handlungsorientiert in Form immer neuer Unterrichtsprojekte (Feuser, 2011b, S. 95). Unterrichtskontexte, in denen Schüler:innen künstlerisch-kreativ und/ oder forschend-explorativ tätig sein können, sind in diesem Kontext ebenfalls zu betonen, da Freire (1971) herausstellt, dass man der Verwirklichung des menschlichen Wesens über schöpferische und forschende Tätigkeit am nächsten kommt (S. 89). Überdies muss die von Freire herausgearbeitete Notwendigkeit der Problematisierung der Lebenswirklichkeiten der Schüler:innen als Ausgangspunkt der pädagogischen Auseinandersetzung in den methodisch-didaktischen Überlegungen berücksichtigt werden. So rät Jantzen (2018d) beispielsweise zu konsequentem lokalem Lernen (einer Verflechtung der Schule mit Fragestellungen und Problemlagen des zugehörigen Stadtteils), um so konkret wie möglich an der Lebensrealität der Lerner:innen ansetzen zu können (S. 15). Eine Pädagogik, die hierarchische Machtverhältnisse überwinden möchte, benötigt zudem ein belastbares basisdemokratisches Fundament (z. B. ein gemeinsam entwickeltes Regelwerk) sowie den Mut der handelnden Pädagog:in, sich im Konfliktfall nicht sofort zurück in eine Machtposition zu begeben, sondern Diskussion und Auseinandersetzung zuzulassen (ebd.).

Weitgehend offengeblieben sind bislang Fragen hinsichtlich der *inhaltlich-curricularen Ausrichtung* einer tatsächlich inklusiven Pädagogik. Warum die Beantwortung dieser Fragen sich als herausfordernd erweist, verdeutlicht der folgende Zusammenhang: Aus der Perspektive, die im Verlaufe dieser Arbeit entwickelt wurde, müsste insbesondere die Auseinandersetzung mit dem Geworden-sein der modernen Welt, unter maßgeblichem Einfluss des europäischen Kolonialismus, in der gesellschaftswissenschaftlichen Bildung deutlich umfassender und intensiver thematisiert werden. Es wäre wichtig, dass junge Menschen, die in einer durch und durch globalisierten Welt aufwachsen, mit verschiedenen Perspektiven auf die Entstehung dieser Welt konfrontiert werden, die über die dominante Perspektive des globalen Nordens hinausgehen, um sich, in kritischer Auseinandersetzung, ein eigenes Urteil bilden zu können. Von besonderer Bedeutsamkeit erscheint dies in Bildungskontexten mit Personen, die in besonderem Maße von der Unterdrückung durch das bestehende Machtsystem bedroht sind. Gleichwohl erarbeitet Freire (1971), dass es für befreiend handelnde Pädagog:innen absolut unzulässig ist, den Schüler:innen Wissensbestände zu ihrer Befreiung monologisch aufzuoktroyieren oder ihnen die Notwendigkeit ihrer Emanzipation einseitig einzuschleifen, da es sich in beiden Fällen abermals um Manipulation und Domestizierung handelt, selbst wenn diese in bester Absicht erfolgt (S. 67f.). Zuvorderst geht es um die pädagogische Arbeit mit den Unterdrückten – nicht für sie (Freire, 1971, S. 44). Nach Freire ergeben sich die Unterrichtsgegenstände aus der Problematisierung der konkreten Lebensrealitäten

der Lerngruppe. Daraus resultiert eine klare Ablehnung verbindlicher Lehrpläne und Curricula mit verpflichtenden Kompetenzerwartungen, wie sie in Deutschland für verschiedene Unterrichtsfächer, verschiedene Schulformen und verschiedene Bundesländer existieren. Diese weisen klare Merkmale der systemstabilisierenden Bankiers-Pädagogik auf, da sie den handelnden Pädagog:innen deutlich vorschreiben, welches Wissen den Schüler:innen zu welcher Zeit mit welchen Zielsetzungen vermittelt werden soll (Freire, 1971, S. 75). Klafkis Ansatz erscheint in diesem Zusammenhang spannend. Zum einen zielt seine Bildungskonzeption auf die Entwicklung von menschlicher Solidaritätsfähigkeit ab. Die Unterdrückten, Ausgegrenzten und Benachteiligten werden explizit in die bildungstheoretischen Gedanken einbezogen (Klafki, 2007, S. 52). Zum anderen bieten die von ihm formulierten grundlegenden Schlüsselprobleme, die für die gesamte Menschheit relevant erscheinen, großen Spielraum für lokalspezifische Umsetzungen in der pädagogischen Praxis. Gleichwohl werden auch die Schlüsselprobleme Klafkis den Lernenden aus einflussreicher Position heraus vorgegeben. Dieses Problem hat Klafki selbst teilweise erkannt. Er betont daher, dass es eine breite Zustimmung bezüglich der grundlegenden Bedeutsamkeit der Schlüsselprobleme bräuchte und regt diesbezüglich einen Diskurs in entsprechenden Kommissionen an (ebd., S. 61). Im Sinne einer konsequenten Befreiung und der Ermöglichung pluriversaler Koexistenz (Mignolo) erscheint es aus der Perspektive des globalen Südens jedoch sinnvoller, zentrale Problem- und Fragestellungen zunächst im Dialog auf lokaler Ebene zu bestimmen, bevor man sich davon ausgehend in den interkulturellen Austausch mit anderen be-  
gibt.

Zuletzt sei noch auf ein inhaltliches Feld verwiesen, das nur in eingeschränktem Maße im dialogischen Austausch mit den Lerner:innen abgesteckt werden kann: Die Vermittlung der grundlegenden Kulturtechniken. Ein grundsätzlicher Zugang zu Sprache und Dialog, wenn möglich zur Schriftsprache, sowie zu mathematischen Grundeinsichten und -fähigkeiten (Räumliches Vorstellungsvermögen, Zahlen- und Mengenverständnis, Rechenoperationen) sind essenzielle Werkzeuge der sozio-kulturellen Teilhabe und können Menschen als effektive Instrumente ihrer Befreiung und Emanzipation dienen. Eine differenzierte Vermittlung entsprechender Kompetenzen muss folglich auch wesentlicher Bestandteil inklusiver Pädagogik sein.

Mit Mignolo argumentiert, könnte man die westlich-europäischen Hochschulen als Epizentren der Produktion modernen und kolonialen Wissens und Erkenntnis betrachten. Abschließend sei deshalb in aller Kürze auf einige Konsequenzen für die *universitäre Lehrer:innenbildung* verwiesen. Grundsätzlich ist für die Vermittlung universitären Wissens nichts anderes anzunehmen als für die Vermittlung schulischen Wissens. Damit ist gemeint, dass es auch in der Universität als nicht zulässig

erscheint, Studierenden die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels monologisierend einzuschleifen. Auch in diesem Kontext gilt, dass befreiende Energie aus sich selbst heraus entstehen muss. Gleichzeitig wurde im Verlauf dieser Arbeit ausführlich herausgearbeitet, welche große Verantwortung Pädagog:innen in der Überwindung von Exklusion und Unterdrückung durch eine nicht objektivierende, anti-hierarchische und dialogische Pädagogik auf Augenhöhe zukommt. In Zeiten neoliberaler Durchdringung des Hochschulwesens (vgl. Bologna-Beschlüsse) (Jantzen, 2018d, S. 2), erscheint es für die Entwicklung tatsächlicher Solidaritätsfähigkeit mit den Unterdrückten und Exkludierten dieser Welt unerlässlich, dass sich Lehramtsstudierende mit kritischen Perspektiven und dekolonialer Theorie konfrontiert sehen, auseinandersetzen und ausgehend davon im Diskurs ihre eigenen Schlüsse ziehen können.

### **3.3 Gesellschaftliche Ebene**

Bildung und Erziehung, die ausgerichtet sind auf ein Gesellschaftssystem, in dem bestimmte Gruppen weiterhin stigmatisiert und exkludiert werden sowie auf ein globales Machtmuster, das nach wie vor tiefgreifende soziale Ungleichheit hervorbringt, müssen ihrerseits zwangsläufig zur Unterdrückung beitragen. Aus der umfassenden Solidarität mit den Unterdrückten und Exkludierten muss eine tatsächlich inklusive Pädagogik (und danach strebende Pädagog:innen) stets auch auf *gesellschaftlicher Ebene* ansetzen.

Letztlich geht es nicht um die reine Überführung der Exkludierten in das bestehende Macht- und Gesellschaftssystem. „Man kämpft nicht für die Inklusion, sondern für die Transformation“ (Dussel, 2013, zitiert nach Jantzen, 2019, S. 283). Dussel betont in seiner *Philosophie der Befreiung* die Bedeutung *basisdemokratischer Prozesse*, die zum einen die Unterdrückten und Entrechteten explizit einbeziehen und ihren Stimmen Geltung verleihen und die zum anderen all jene Systeme und ihre Institutionen kritisch in Frage stellen und im Zweifelsfall verwerfen, die fortwährend Unterdrückte und Exkludierte hervorbringen (Jantzen, 2019, S. 290). Im Kontext der Macht des globalen Kapitalismus sowie der Dominanz der teilnahmslosen Vernunft und ökonomischen Rationalität des globalen Nordens geht es insbesondere darum, die absolute Überhöhung der Bedeutsamkeit des Geldes („die Göttlichkeit des Kapitals“) abzulehnen und zurückzuweisen (Jantzen, 2019, S. 290).

Bezogen auf Behinderung kann in diesem Zusammenhang beispielhaft auf den langjährigen Einsatz von Jantzen und anderen für eine umfassende *Deinstitutionalisierung*, verstanden als Abbau institutioneller Strukturen und damit verbundener Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse, verwiesen werden (Jantzen, 2018a, S. 300f.). Die Bestrebungen gingen bzw. gehen über das Schul- und Bildungssystem hinaus und beziehen sich nach wie vor insbesondere auf kapitalistische Betriebe

einer „Behindertenindustrie“, die ihre Gewinne mit der Separation und letztlich sozialen Isolation von Menschen erwirtschaften (Jantzen, 2018c, S. 147).

Aus den thematisierten Perspektiven des globalen Südens lassen sich für die Ausgestaltung demokratisierender gesellschaftlicher Transformationsprozesse und damit verbundener *sozialer Bewegungen* folgende Konsequenzen ableiten:

Zunächst ist festzuhalten, dass die Unterdrückten sich letztlich selbst befreien müssen und ihnen der Prozess der Befreiung nicht abgenommen werden kann (Fanon, 1981, S. 30). Die Unterdrückten und Exkludierten müssen demnach in Prozesse der Selbstorganisation sozialer Bewegungen maßgeblich involviert sein und gleichzeitig die konkreten Zielsetzungen des Transformationsprozesses mitbestimmen, ohne dass ihnen diese von anderer Seite monologisch eingeschliffen werden (Lange, 1971, S. 22f.).

Gemäß Mignolo geht es überdies darum, Diskurse zu beginnen und Perspektiven zu entwickeln, die entkoppelt sind, vom eurozentrischen Verständnis von Subjektivität, Wissen und Erkenntnis und die hinausgehen, über die teilnahmslose Vernunft des globalen Nordens (Kastner & Waibel, 2012, S. 31f.). Fanon (1981) unterstützt diesen Ansatz in seinem Appell an die Unterdrückten, es zwingend zu unterlassen, Europa und dem Eurozentrismus schlicht nachzueifern (S. 263f.). Potenzial für die Entwicklung entsprechender sozialer Bewegungen und dekolonialer Transformationsprozesse besteht nach Mignolo (2012) auf lokaler Ebene über eine aktive und politische Zivilgesellschaft, die sich in kommunalen Projekten organisiert und sich ausgehend davon in einen interkulturellen, auf pluriversale Koexistenz ausgelegten, Austausch mit anderen begibt (S. 188). Menschliche Erkenntnis und das Verständnis von Vernunft, Rationalität und Logik darf nicht länger modern und kolonial vordiktiert sein, sondern muss aus dem produktiven Austausch verschiedenster soziokultureller Perspektiven heraus entstehen (Pluriversalität als universelles Projekt) (ebd., S. 56).

Aus den Ausführungen Mendozas (2018) zum Verhältnis der Frauen und Männer in der ehemals kolonisierten Welt (S. 174), lässt sich die Notwendigkeit der Entwicklung *differenzlinienübergreifender* Bande der *Solidarität* zwischen verschiedenen sozialen Bewegungen im Kampf gegen die Unterdrückung durch das moderne bzw. koloniale Machtmuster ableiten. In diesem Zusammenhang besonders interessant erscheinen individuelle Biografien und/ oder soziale Bewegungen, die von Intersektionalität gekennzeichnet sind. Der Begriff beschreibt das parallele Auftreten und Zusammenwirken verschiedener menschlicher Ungleichheitskategorien (z. B. Geschlecht, Ethnizität und Behinderung) (Baldin, 2017, S. 145f.). Betrachtet man die Notwendigkeit differenzlinienübergreifender Solidarität und die von Mignolo betonte Bedeutsamkeit interkulturellen Dialogs, so erscheint es überaus sinnvoll,

dass sich verschiedenste soziale Bewegungen auf *lokaler, nationaler* und *internationaler Ebene vernetzen* und in regelmäßigen Austausch treten. Als wesentliches Fundament eines solchen Austauschs könnten die Arbeiten von Sousa Santos und insbesondere die von ihm formulierten *fünf Ökologien* (1. Ökologie der Wissensformen, 2. Ökologie der Zeitlichkeiten, 3. Ökologie der Anerkennungen, 4. Ökologie des übersetzenden Maßstabs und 5. Ökologie der Produktionsformen) (Jantzen, 2019, S. 292) fungieren. Sousa Santos betont die Wichtigkeit eines Bewusstseins der Involvierten über die Begrenztheit und Unvollständigkeit der eigenen Perspektive und die Bereitschaft, diese im Dialog zu erweitern. „[...] [E]s [gibt] kein alleiniges Prinzip des sozialen Wandels [...], wie es auch [...] keine alleinige Form der Unterdrückung gibt“ (Aguilo, 2013, zitiert nach Jantzen, 2019, S. 320).

Im folgenden Abschnitt wird gesondert Bezug genommen auf die Möglichkeiten emanzipatorischer Befreiung und gesellschaftlicher Transformation im Kontext von Behinderung.

In Bezug auf die weitere Entwicklung der bereits angesprochenen *Behindertenbewegung* in Deutschland formuliert Köbsell (2018), dass diese sich im Laufe der Zeit zwar deutlich endradikalisiert habe, ihren wesentlichen Zielen (u. a. umfassende Gleichberechtigung, Selbstbestimmung und Teilhabe) im Kern jedoch treu geblieben sei und diese weiterhin verfolge (S. 330f.). Für problematisch hält sie indes die Gefahr der Entwicklung einer zurückbleibenden „Restgruppe“ (v. a. Menschen mit schwerster Behinderung) innerhalb der Behindertenbewegung, deren Lebensbedingungen sich nicht vergleichbar zu denen der anderen verbessern, sondern teilweise prekärer werden (ebd., S. 331). Grundsätzlich gilt, dass im Sinne eines unteilbaren Inklusionsverständnisses und mit Respekt vor den individuellen Unterdrückungs- und Exklusionserfahrungen alle Menschen mit Behinderung (unabhängig von der Schwere der Beeinträchtigung) Möglichkeiten der Partizipation an sozialen Bewegungen, emanzipatorischen gesellschaftlichen Transformationsprozessen und des Austauschs mit anderen Betroffenen erhalten sollten.

In Bezug auf schwerstbehinderte Menschen stellt sich die Frage nach der Bedeutung von *Assistenz*, da bereits mehrfach betont wurde, dass Befreiungsprozesse nicht für eine andere Person übernommen werden können, sondern allenfalls gemeinsam mit ihr vollzogen werden können. Grundsätzlich werden unter dem Begriff der „Assistenz“ Dienstleistungen für Menschen mit Behinderung verstanden, die die Betroffenen in ihrer Selbstbestimmung stärken, ihre Partizipationsmöglichkeiten erweitern und ihnen mehr Kontrolle über das eigene Leben ermöglichen sollen (Langner, 2017, S. 16). Unter geeigneten Bedingungen kann Assistenz, insbesondere für Menschen mit schwerster Behinderung, zur Inklusion und zur Befreiung aus institutionellen Abhängigkeitsverhältnissen beitragen. Da sich bestimmte

Assistenzkonzepte jedoch nicht auf alle Menschen mit Behinderung beziehen (Langner, 2017, S. 17), wird hier v. a. Feusers (2011a) Ansatz der *Advokatorischen Assistenz* fokussiert. Dieser Ansatz schließt uneingeschränkt alle Menschen mit ein und zielt auf individuell größtmögliche Autonomie und Selbstbestimmung (Langner, 2017, S. 17). Feuser (2011a) versteht unter Advokatorischer Assistenz grundsätzlich „[...] ein Handeln, das Menschen Möglichkeiten schaffen soll, alternativ handeln zu können, ohne zu bestimmen, wie sie zukünftig zu handeln haben, wenn sie dazu befähigt sind“ (S. 214). Von den Assistierenden verlangt Feusers Konzept die Aneignung umfassender Kompetenzen (u. a. verstehende Zugänge zur Biografie der assistenznehmenden Person; fachlich-methodische Kompetenzen, die dem wissenschaftlichen Kenntnisstand entsprechen; berufsethische Aspekte, die Gewalt und Unterdrückung in der Assistenz-Beziehung verhindern) (Langner, 2017, S. 17). Nach seinem Ansatz muss jegliches Machtgefälle im Beziehungsverhältnis zwischen Assistenzgebendem/r und Assistenznehmendem/r zugunsten eines kooperativen Kollektivs, in dem alle beteiligten Personen temporär die Geschehenskontrolle übernehmen dürfen, aufgehoben werden (Feuser, 2011a, S. 215f.). In seinen wesentlichen Grundzügen erscheint Feusers Konzept überaus anschlussfähig an die bisherigen theoretischen Erkenntnisse dieser Arbeit. Eine vertiefende Auseinandersetzung mit diesem Ansatz im Spannungsfeld zwischen Menschen mit schwerster Behinderung, Inklusion/ Exklusion sowie Befreiung/ Unterdrückung erscheint hochinteressant.

## Fazit

Im Verlauf dieser Arbeit wurde der Versuch unternommen, den theoretischen Blick zu weiten für andere Perspektiven auf gesellschaftliche Machtverhältnisse, Behinderung sowie Inklusion und Exklusion. So haben mit den thematisierten Theorien des globalen Südens, Ansätze Einzug in den behindertenpädagogischen Diskurs erhalten, die im deutschsprachigen „Mainstream“ des Fachbereiches bislang kaum präsent sind, wenngleich sich Jantzen und einige andere bereits intensiver mit ihnen auseinandergesetzt haben.

Unter Einbezug der Theorien des globalen Südens (Kapitel 1) ist herausgearbeitet worden, dass die moderne westlich-kapitalistisch geprägte Welt hinsichtlich ihrer Entstehung maßgeblich auf dem historischen Kolonialismus beruht. Insbesondere über die (gewaltvolle) Kolonisierung kognitiver und kultureller Perspektiven der Unterdrückten mit dem eurozentrischen Verständnis von Subjektivität, Wissen und Erkenntnis setzte sich die Kolonialität als globales Machtmuster im Schatten der Moderne bis in die Gegenwart fort.

Mit Bezug auf die kritischen Arbeiten Jantzens zum Verhältnis von Behinderung und Gesellschaft (Kapitel 2) konnte verdeutlicht werden, dass die Kolonialität der Macht nicht nur global wirkmächtig bleibt, sondern auch innerhalb von nationalstaatlichen Gesellschaften zur Konstruktion hierarchisierender Ungleichheit und damit zu Macht- und Ohnmachtsverhältnissen führt (*Kolonialität der Behinderung*), die gegenwärtig maßgeblich auf der teilnahmslosen Vernunft, der ökonomischen Rationalität und der kapitalistischen Logik des machthabenden Systems basieren. Für betroffene Menschen geht dies differenzlinienübergreifend mit Stigmatisierungs-, Unterdrückungs- und Exklusionsprozessen einer, die sich zwar individuell-spezifisch vollziehen, im ungerechten und ungleichheitsproduzierenden modernen/ kolonialen kapitalistischen Machtmuster jedoch eine gemeinsame Wurzel aufweisen.

Bestrebungen tatsächlicher Inklusion stellen sich dem konsequent und kritisch gegenüber. Prinzipiell geht es um die Anerkennung der grundsätzlichen Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung aller Menschen (unteilbar – ohne Einschränkung). Aus behindertenpädagogischer Perspektive kommt handelnden Pädagog:innen im Prozess der Annäherung an diese Ziele eine große Bedeutung zu und sie tragen eine besondere Verantwortung. Davon ausgehend wurden in Kapitel 3 auf drei verschiedenen Ebenen wesentliche Konsequenzen für pädagogisches Handeln im Sinne tatsächlicher Inklusion gezogen. Auf konkret-pädagogischer Ebene wurde die Befreiung einzelner exkludierter Individuen aus Verhältnissen sozialer Isolation und institutioneller Abhängigkeit, über solidarische Pädagogik, die sich im wertschätzenden Dialog auf Augenhöhe mit der betroffenen Person vollzieht, betont. Auf

bildungsinstitutioneller Ebene wurde die Notwendigkeit tiefgreifender Veränderungen der organisatorischen, der methodisch-didaktischen und der inhaltlich-curricularen Ausrichtung (deutscher) Bildungsinstitutionen thematisiert, die allen Schüler:innen einen gleichberechtigten Bildungszugang ermöglichen, die ausgrenzende Separation überwinden und die der Individualität aller Schüler:innen sowie ihren spezifischen Bedarfen wertschätzend begegnen sollen. Auf gesellschaftlicher Ebene wurde hervorgehoben, dass sich inklusiv handelnde Pädagog:innen, aus Solidarität mit den Unterdrückten und Exkludierten, an der Bekämpfung des un gerechten, unterdrückerischen und ausgrenzenden Machtsystems beteiligen und an einer demokratisierenden Transformation mitwirken sollten. Menschen mit Behinderung sollten durch handelnde Pädagog:innen in ihren Teilhabemöglichkeiten an befreiender sozialer Bewegung unterstützt werden – falls nötig auch im Verhältnis Advokatorischer Assistenz.

Gleichwohl gibt sich diese Arbeit nicht der Illusion hin, dass ein etabliertes, global wirkendes Machtsystem sowie entsprechend gewachsene Gesellschaftsstrukturen von Einzelpersonen fundamental zu verändern sind. Um zum Abschluss dieser Arbeit ein Ohnmachtsgefühl zu vermeiden, sei an dieser Stelle nochmals in aller Deutlichkeit darauf verwiesen, dass Pädagog:innen dennoch *realitätswirksam handlungsfähig* sind. Insbesondere auf der konkret-pädagogischen Ebene sind sie über ihre Entscheidungen in der Lage, Individuen aus Räumen der Isolation und Unterdrückung zu befreien und zu ihrer sozialen Inklusion beizutragen – auch innerhalb der Grenzen exkludierender Institutionen. Auf bildungsinstitutioneller Ebene sollten sie stets aufmerksam bleiben für sich ergebende Möglichkeitsräume, die Momente inklusiver und befreiender Pädagogik, innerhalb des bestehenden Systems, erlauben. Zuletzt besteht überdies die Möglichkeit sich außerhalb des Berufskontextes in kommunalen Inklusionsprojekten an der befreienden Veränderung gesellschaftlicher Realität zu beteiligen.

Eine vertiefende Auseinandersetzung mit den einzelnen angesprochenen Ansätzen und Konzepten (z. B. Rehistorisierende Diagnostik, Entwicklungslogische Didaktik, Advokatorische Assistenz) hinsichtlich ihres Potenzials für befreiende Pädagogik erscheint spannend – insbesondere mit konkretem Bezug zur Praxis.

Überdies könnte sich zukünftig mit weiteren Differenzlinien (z. B. Geschlecht, sexuelle Orientierung) sowie mit Intersektionalität im Zusammenhang mit Unterdrückung durch das kapitalistische Machtsystem beschäftigt werden. Wobei auch die kolonialen Effekte auf die historische Konstruktion der entsprechenden Ungleichheit einzubeziehen wären.

## Literaturverzeichnis

- Baldin, D. (2017). Intersektionalität. In K. Ziemen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 145–147). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen. (2009). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter: [https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere\\_UNKonvention\\_KK.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=8](https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=8)
- Boddenberg, S. (2017). *Auf dem Weg zur "Transmoderne". Enrique Dussels Philosophie der Befreiung*, Deutschlandfunk Kultur. Verfügbar unter: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/enrique-dussels-philosophie-der-befreiung-auf-dem-weg-zur-100.html>
- Boger, M.-A. & Jantzen, W. (2019). *Wahrhaft allgemeine Bildung: Zuerst war es unmöglich... dann ging es verdächtig schnell*, Wuppertal.
- Braun, U. (2020). Entwicklung der Unterstützten Kommunikation in Deutschland - eine systematische Einführung. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 19–32). Stuttgart: Kohlhammer.
- Broeck, S. (2012). Dekoloniale Entbindung. Walter Mignolos Kritik an der Matrix der Kolonialität. In J. Reuter & A. Karentzos (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Post-colonial Studies* (S. 165–175). Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. (2023). *Globaler Süden/ Globaler Norden*. Lexikon der Entwicklungspolitik, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Verfügbar unter: <https://www.bmz.de/de/service/lexikon/globaler-sueden-norden-147314#:~:text=In%20diesem%20Sinne%20ist%20ein,Freiheit%20und%20wirtschaftliche%20Entwicklung%20angeht.>
- Carle, U. (2017). Differenzierung. In K. Ziemen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 46–47). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Conrad, S. (2012). *Kolonialismus und Postkolonialismus: Schlüsselbegriffe der aktuellen Debatte*, Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/kolonialismus-imperialismus/postkolonialismus-und-globalgeschichte/236617/kolonialismus-und-postkolonialismus-schlueselbegriffe-der-aktuellen-debatte/>

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. (2017). *Verantwortung für Bildung: Unsere Verpflichtungen erfüllen. Weltbildungsbericht - Kurzfassung*, Deutsche UNESCO-Kommission e.V. Verfügbar unter: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/UNESCO\\_Weltbildungsbericht\\_2017-2018\\_FINAL\\_01.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/UNESCO_Weltbildungsbericht_2017-2018_FINAL_01.pdf)

Deutsche Welthungerhilfe e.V. & Concern Worldwide. (2022). *Welthunger-Index. Transformation der Ernährungssysteme und lokale Governance*, Deutsche Welthungerhilfe e.V. Verfügbar unter: <https://www.globalhungerindex.org/pdf/de/2022.pdf>

Dussel, E. (1989). *Philosophie der Befreiung* (P. Penner, Übers.). Hamburg: Argument-Verlag.

Fanon, F. (1981). *Die Verdammten dieser Erde*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Feuser, G. (1998, 8. Mai). *Integration - eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. Zur Kritik der "Integrationspädagogik" als Artefakt nicht überwundener Segregation*, Hannover. Verfügbar unter: <https://www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2022/10/Feuser-Int-eine-Frage-der-Didaktik-PAGE-D-08-05-1998.pdf>

Feuser, G. (2011a). Advokatorische Assistenz. In T. Erzmänn & G. Feuser (Hrsg.), *"Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus seinem Nest fliegt." Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung* (Behindertenpädagogik und Integration, Bd. 6, S. 203–218). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

- Feuser, G. (2011b). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (Behinderung, Bildung, Partizipation Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 4, S. 86–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, G. (2015). Inklusion - eine Herausforderung der Pädagogik? In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.), *Inklusion als Ideologie* (Jahrbuch für Pädagogik, S. 133–146). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Fischer-Tine, H. (2016). *Dekolonisation im 20. Jahrhundert*, Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/kolonialismus-imperialismus/postkolonialismus-und-globalgeschichte/219139/dekolonisation-im-20-jahrhundert/>
- Fornefeld, B. (2020). *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik* (6. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Freire, P. (1971). *Pädagogik der Unterdrückten. Mit einer Einführung von Ernst Lange*. Kreuz-Verlag: Stuttgart.
- Friedel, A.-S. (2016). Editorial. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 66(10-11), 2.
- Germana, C. (2013). Eine Epistemologie der anderen Art. Der Beitrag von Anibal Quijano in der Neustrukturierung der Sozialwissenschaften in Lateinamerika. In P. Quintero & S. Garbe (Hrsg.), *Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte: zwischen Theorie und Praxis* (S. 71–92). Münster: Unrast Verlag.
- Hansen, F. (2020). Basale Förderung bei Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen in Kommunikation und Interaktion. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompodium Unterstützte Kommunikation* (S. 259–268). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hoffmann, T. (2018). Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Befreiung. Fünf Thesen. In T. Hoffmann, W. Jantzen & U. Stinkes (Hrsg.), *Empowerment und Exklusion. Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung* (S. 19–48). Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Hoffmann, T. & Steffens, J. (2022). Behinderung und Isolation – Traditionslinien, Forschungsstand und aktuelle Perspektiven kulturhistorisch-materialistischer Behindertenpädagogik. *Zeitschrift für Disability Studies*, (2), 1–19. Verfügbar unter: [https://zds-online.org/wp-content/uploads/2022/09/ZDS\\_2022\\_2\\_2\\_Hoffmann\\_Steffens.pdf](https://zds-online.org/wp-content/uploads/2022/09/ZDS_2022_2_2_Hoffmann_Steffens.pdf)
- Hohmeier, J. (2010). Stigmatisierung/ Etikettierung. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Bildung und Erziehung* (Behinderung, Bildung, Partizipation Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 3, S. 169–173). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jantzen, W. (1973, 24. Januar). *Geistige Behinderung und Gesellschaft*. Vortrag zur Einweihung der Kindertagesstätte in Korbach/ Hessen, Korbach.
- Jantzen, W. (1976). Materialistische Erkenntnistheorie, Behindertenpädagogik und Didaktik. *Demokratische Erziehung*, 2(1), 15–29.
- Jantzen, W. (2003). *Materialistische Behindertenpädagogik als basale und allgemeine Pädagogik*. Verfügbar unter: <http://www.basaglia.de/Artikel/Materialistische%20BHP.htm>
- Jantzen, W. (2010a). Integration und Exklusion. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Bildung und Erziehung* (Behinderung, Bildung, Partizipation Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 3, S. 96–104). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jantzen, W. (2010b, 13. Februar). *Eine Schule für alle ist möglich*, Essen. Verfügbar unter: <http://www.basaglia.de/Artikel/Eine%20Schule.pdf>
- Jantzen, W. (2013). Die Idiotie ist nicht im Gehirn, sie ist nicht draußen und sie ist nicht drinnen - Edouard Seguin oder die Dechiffrierung einer Flaschenpost aus dem 19. Jahrhundert. In E. Rohrman (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen, Zukunft zu gestalten. Inklusive Bildung und Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft* (S. 47–60). Marburg: Tectum-Verlag.

- Jantzen, W. (2015a). Behinderung aus materialistischer Perspektive. Ein Interview mit Wolfgang Jantzen. *Distanz. Online-Magazin abseits deutscher Konsenswünsche*, 2. Verfügbar unter: <https://bidok.library.uibk.ac.at/obvbidoa/download/pdf/6965450?originalFilename=true>
- Jantzen, W. (2015b). Inklusion und Kolonialität - Gegenrede zu einer unpolitischen Inklusionsdebatte. In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.), *Inklusion als Ideologie* (Jahrbuch für Pädagogik, S. 241–253). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Jantzen, W. (2017). Empowerment. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 66–68). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jantzen, W. (2018a). Interview mit Wolfgang Jantzen. Schwerste Behinderung als sinnvolles und systemhaftes Verhalten unter isolierenden Bedingungen anhand der Beispiele Anenzephalie, Epilepsie und Autismus. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion* (S. 293–333). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Jantzen, W. (2018b). Kolonialität der Behinderung und Dekolonisierung. In T. Hoffmann, W. Jantzen & U. Stinkes (Hrsg.), *Empowerment und Exklusion. Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung* (S. 189–198). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Jantzen, W. (2018c). Paranoider Raum und Grenze als Grundbegriffe einer Soziologie der Exklusion. In T. Hoffmann, W. Jantzen & U. Stinkes (Hrsg.), *Empowerment und Exklusion. Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung* (S. 143–167). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Jantzen, W. (2018d, 31. Mai). *Inklusion und Dekolonisierung als Prinzipien jeglicher Pädagogik*. Pädagogik bei geistiger Behinderung - Professionalität und Professionalisierung im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Rostock. Verfügbar unter: <http://basaglia.de/Artikel/Vortrag%20Rostock.pdf>
- Jantzen, W. (2019). *Behindertenpädagogik als synthetische Humanwissenschaft. Sozialwissenschaftliche und methodologische Erkundungen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Jödecke, M. (2017). Hermeneutik. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 89–91). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kastner, J. (2022). *Dekolonialistische Theorie aus Lateinamerika. Einführung und Kritik*. Münster: Unrast Verlag.
- Kastner, J. & Waibel, T. (2012). Einleitung: Dekoloniale Optionen. In *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität* (S. 7–42). Wien: Verlag Turia + Kant.
- Kastner, J. & Waibel, T. (2016). Einleitung: Klassifizierung und Kolonialität der Macht. In *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika* (S. 7–20). Wien: Verlag Turia + Kant.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2022). *Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Köbsell, S. (2009). Behindertenbewegung. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (Behinderung, Bildung, Partizipation Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 2, S. 217–221). Stuttgart: Kohlhammer.
- Köbsell, S. (2018). Ohne Kampf keine Rechte. Zur Geschichte der Behindertenbewegung in Deutschland. In T. Hoffmann, W. Jantzen & U. Stinkes (Hrsg.), *Empowerment und Exklusion. Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung* (S. 317–334). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kulke, D. (2020a). Behinderung und Armut/ Unterentwicklung. In S. Hartwig (Hrsg.), *Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch* (S. 265–268). Berlin: J.B. Metzler Verlag.

- Kulke, D. (2020b). Gegenwart. In S. Hartwig (Hrsg.), *Behinderung. Kulturwissenschaftliches Handbuch* (S. 166–171). Berlin: J.B. Metzler Verlag.
- Lange, E. (1971). Einführung von Ernst Lange. In *Pädagogik der Unterdrückten. Mit einer Einführung von Ernst Lange* (S. 7–28). Kreuz-Verlag: Stuttgart.
- Langner, A. (2017). Assistenz - unter der Bedingung schwerster Behinderung. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 16–18). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lanwer, W. (2010). Rehistorisierende Diagnostik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Bildung und Erziehung* (Behinderung, Bildung, Partizipation Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 3, S. 88–95). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mendoza, B. (2018). Die Epistemologie des Südens, die Kolonialität des Geschlechts und der lateinamerikanische Feminismus. In T. Hoffmann, W. Jantzen & U. Stinckes (Hrsg.), *Empowerment und Exklusion. Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung* (S. 169–188). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Metzler, G. (2018a). *Einleitung. Europa zwischen Kolonialismus und Dekolonisierung*, Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/europa-zwischen-kolonialismus-und-dekolonisierung-338/280644/einleitung/>
- Metzler, G. (2018b). *Die Epoche des Hochimperialismus*, Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/europa-zwischen-kolonialismus-und-dekolonisierung-338/280652/die-epoche-des-hochimperialismus/>
- Metzler, G. (2018c). *Die "Eroberung der Welt" und der Konflikt um universelle Rechte*, Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/europa-zwischen-kolonialismus-und-dekolonisierung-338/280645/die-eroberung-der-welt-und-der-konflikt-um-universelle-rechte/>
- Mignolo, W. D. (2012). *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Wien: Verlag Turia + Kant.

- Neef, T. & Chancel, L. (2022). *Wie ungleich ist die Welt? Ergebnisse des World Inequality Report*, Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/ungleichheit-2022/512778/wie-ungleich-ist-die-welt/>
- Oer, E. (2017). *Deutschland rechnet sich hoch. Zielwert für Entwicklungshilfe*, taz, die Tageszeitung. Verfügbar unter: <https://taz.de/Zielwert-fuer-Entwicklungshilfe/!5396473/>
- Osterhammel, J. (2006). *Kolonialismus. Geschichte - Formen - Folgen* (5. Auflage). München: Verlag Beck.
- Pfahl-Traugher, A. (2008). *Der Marxismus zwischen Ideologie und Wissenschaft. Eine Darstellung der inhaltlichen Grundpositionen und Analyse der extremistischen Potentiale*, Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/linksextremismus/dossier-linksextremismus/33600/der-marxismus-zwischen-ideologie-und-wissenschaft/>
- Prenzel, A. (2009). Vielfalt. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (Behinderung, Bildung, Partizipation Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 2, S. 105–112). Stuttgart: Kohlhammer.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A. (2022). *Schulen inklusiv gestalten. Eine Einführung in Gründe und Handlungsmöglichkeiten*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Prosetzky, I. (2009). Isolation und Partizipation. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (Behinderung, Bildung, Partizipation Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 2, S. 87–95). Stuttgart: Kohlhammer.
- Quijano, A. (2016). *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika*. Wien: Verlag Turia + Kant.

- Quintero, P. (2013). Macht und Kolonialität der Macht in Lateinamerika. In P. Quintero & S. Garbe (Hrsg.), *Kolonialität der Macht. De/Koloniale Konflikte: zwischen Theorie und Praxis* (S. 53–70). Münster: Unrast Verlag.
- Rohrmann, E. (2011). *Mythen und Realitäten des Anders-Seins. Gesellschaftliche Konstruktionen seit der frühen Neuzeit* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rohrmann, E. (2013). Editorial. In E. Rohrmann (Hrsg.), *Aus der Geschichte lernen, Zukunft zu gestalten. Inklusive Bildung und Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft* (S. 7–12). Marburg: Tectum-Verlag.
- Schelkshorn, H. (1992). *Ethik der Befreiung. Einführung in die Philosophie Enrique Dussels*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Schmidt, M., Ostheimer, A. E. & Wientzek, O. *Multilateralismus und Vereinte Nationen. Förderung der globalen regelbasierten Ordnung*, Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Verfügbar unter: <https://www.kas.de/de/multilateralismus-und-vereinte-nationen>
- Sousa Santos, B. de. (2018). *Epistemologien des Südens. Gegen die Hegemonie des westlichen Denkens* (F. Schüring, Übers.). Münster: Unrast Verlag.
- Steffens, J. (2022). *Zur Bedeutung der kritisch-materialistischen Behindertenpädagogik als methodologische Grundlage einer Inklusionspädagogik*, Universität Bremen. Verfügbar unter: [file:///C:/Users/Christian/Downloads/ZurBedeutung-derkritisch-materialistischenBehindertenpdagogikalsmethodologischeGrundlageeinerInklusionspdagogik%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Christian/Downloads/ZurBedeutung-derkritisch-materialistischenBehindertenpdagogikalsmethodologischeGrundlageeinerInklusionspdagogik%20(1).pdf)
- Stöppler, R. (2017). *Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung* (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Strachota, A. (2002). *Heilpädagogik und Medizin. Eine Beziehungsgeschichte* (Schriften zur Sonder- und Heilpädagogik und ihren Nachbardisziplinen). Wien: Literas-Univ.-Verl.
- Terfloth, K. (2017). Exklusion. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 73–75). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Willke, M. (2020). Partnerstrategien in der UK. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation* (S. 217–223). Stuttgart: Kohlhammer.

Ziemen, K. (2017). Inklusion. In K. Ziemen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 101–102). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.