AÏCHA DIALLO / ANNIKA NIEMANN / MIRIAM SHABAFROUZ (HRSG. / *EDS.*)

UNTIE TO TIE

KOLONIALE FRAGMENTE IM KONTEXT SCHULE
COLONIAL FRAGMENTS IN SCHOOL CONTEXTS

bpb: Bundeszentrale für politische Bildung

ifa Institut für Auslandsbeziehungen

UNTIE TO TIE

AÏCHA DIALLO / ANNIKA NIEMANN / MIRIAM SHABAFROUZ (HRSG. / *EDS.*)

UNTIE TO TIE

KOLONIALE FRAGMENTE IM KONTEXT SCHULE
COLONIAL FRAGMENTS IN SCHOOL CONTEXTS

bpb: Bundeszentrale für politische Bildung

ifa Institut für Auslandsbeziehungen

VORWORT / *FOREWORD*: ALYA SEBTI

UNTIE TO TIE – ÜBER KOLONIALE VERMÄCHTNISSE UND ZEITGENÖSSISCHE GESELLSCHAFTEN 13

UNTIE TO TIE—ON COLONIAL LEGACIES AND CONTEMPORARY SOCIETIES 16

EINFÜHRUNG / *INTRODUCTION*: AÏCHA DIALLO / ANNIKA NIEMANN / MIRIAM SHABAFROUZ

KOLONIALE FRAGMENTE IM KONTEXT SCHULE 20

COLONIAL FRAGMENTS IN SCHOOL CONTEXTS 28

1 PROZESSE DES VERLERNENS
PROCESSES OF UNLEARNING

MARÍA DO MAR CASTRO VARELA

DIE ZERRISSENE TEXTUR VERWEBEN – POSTKOLONIALE REVISIONEN 38

WEAVING THE TORN FABRIC— POSTCOLONIAL REVISIONS 48

2 DIE LÜCKEN NEU FÜLLEN
FILLING THE VOIDS

TRIDEM: JOSEPHINE APRAKU & BELINDA KAZEEM-KAMIŃSKI & SUNANDA MESQUITA

DAS UN_MÖGLICHE KLASSENZIMMER – NOTES TO OURSELVES **58**

THE IM_POSSIBLE CLASSROOM—NOTES TO OURSELVES **64**

TANDEM: JULIANA DOS SANTOS & THIAGO DE PAULA SOUZA

„WER HAT DAS RECHT AUF EIN POSITIVES IMAGINÄRES IN GESCHICHTE, KUNST UND ERINNERUNG?“ – EIN GESPRÄCH ÜBER BILDUNG IN BRASILIEN **72**

“WHO HAS THE RIGHT TO A POSITIVE IMAGINARY IN HISTORY, ART AND MEMORY?”—A CONVERSATION ABOUT EDUCATION IN BRAZIL **82**

“QUEM TEM DIREITO A UM IMAGINÁRIO POSITIVO NA HISTÓRIA, ARTE E MEMÓRIA?” – UMA CONVERSA SOBRE EDUCAÇÃO, IMAGINAÇÃO E HISTÓRIA NO BRASIL **306**

MERIH ERGÜN / ANNIKA NIEMANN

„WIR BRAUCHEN NEUE MATERIALIEN IN DER SCHULE: DIVERSER, MACHTKRITISCHER UND KOLONIALKRITISCH.“ **90**

“WE NEED NEW LEARNING MATERIAL IN SCHOOL: MORE DIVERSE, MORE CRITICAL OF POWER ASYMMETRIES AND COLONIALISM” **96**

TANDEM: DALILA DALLÉAS BOUZAR & SELOUA LUSTE BOULBINA

DIAGNOSE, CHRONIK UND KRITIK DES NICHTSEHENS **102**

DIAGNOSIS, CHRONICLE AND CRITIQUE OF A CERTAIN FORM OF BLINDNESS **112**

Digital Bonus
Zur portugiesischen **Original Version**
Seite/Page 306
Read the portuguese original version of this text

3 DEKOLONISIERUNG UND WIDERSTAND
DECOLONIZATION AND RESISTANCE

TANDEM: RANGOATO HLASANE & NEO MUYANGA

RANGOATO HLASANE & NEO MUYANGA / AÏCHA DIALLO

CURRICULUM EINER KÜNSTLERIN: MIRIAM MAKEBA **120**

AN ARTIST SETS THE CURRICULUM: MIRIAM MAKEBA **134**

RANGOATO HLASANE

REMIX DER NATION: MIRIAM MAKEBAS PLURA-AFRICANISM **127**

REMIXING THE NATION: MIRIAM MAKEBA’S PLURAAFRICANISM **127**

NEO MUYANGA

EINE STUDIE ZWEIER LIEDER **140**

A STUDY OF TWO SONGS **140**

JEAN-ULRICK DÉSERT

THE ABC OF MY PRIVATE LIFE. EINE VISUELLE GEGENERZÄHLUNG **144**

A VISUAL COUNTER-NARRATIVE HAITI – USA – GERMANY / DEUTSCHLAND **150**

TANDEM: PRABHAKAR KAMBLE & SUMESH SHARMA

GEDENKEN AN EINE MUTTER. DEKOLONISIERUNGS-PROZESSE IN INDIEN **152**

MEMORIAL TO A MOTHER. DECOLONIZATION IN INDIA **162**

NDÈYE CODOU FALL & BABACAR MBAYE NDAAK / AÏCHA DIALLO

MIT UNSEREN EIGENEN SPRACHEN DIE WELT SEHEN – DIE ROLLE VON SPRACHE IM SENEGALESISCHEN SCHULSYSTEM **170**

SEEING THE WORLD THROUGH OUR LANGUAGES—THE ROLE OF LANGUAGES IN THE SENEGALESE EDUCATION SYSTEM **174**

DEVIN HENTZ

SCHULUNIFORMEN IM SENEGAL – KLEIDUNG ALS INSTRUMENT **178**

SCHOOL UNIFORMS IN SENEGAL—CLOTHING AS A MEDIUM **184**

4 KRITISCHE RE-LEKTÜREN *CRITICAL REREADING*

STACY HARDY

EINE KURZE GESCHICHTE DES KARTIERENS 192
A BRIEF HISTORY OF MAPPING 204

NIKOLAJ JESPER CYON

ALKEBU-LAN 1260 AH – VERSUCH EINER ALTERNATIVEN KARTOGRAFIE DES AFRIKANISCHEN KONTINENTS 202
ALKEBU-LAN 1260 AH—PROPOSAL FOR AN ALTERNATIVE CARTOGRAPHY OF THE AFRICAN CONTINENT 202

TANDEM: LEILA HAGHIGHAT & KAREN MICHELSEN CASTAÑÓN

KAREN MICHELSEN CASTAÑÓN / ANNIKA NIEMANN

UNTERSCHIEDLICHE PERSPEKTIVEN AUF DAS JAHR 1492 UND SEINE KONTINUITÄTEN SICHTBAR MACHEN 212
PRESENTING DIFFERENT—PERSPECTIVES OF THE YEAR 1492 AND MAKING ITS CONTINUITIES VISIBLE 222
"OJO, AHÍ NO ES SOLAMENTE UN DESPOJO CULTURAL COMO SE QUIERE VER EN ESTE MOMENTO, ES UN DESPOJO DE LA TOTALIDAD DE LA VIDA" 314

LEILA HAGHIGHAT

UNABGESCHLOSSENE GESCHICHTEN?
DAS BEGEHREN IM KLASSENRAUM NEU ORDNEN 216
UNFINISHED HISTORIES? REARRANGING DESIRE IN THE CLASSROOM 226

RAJKAMAL KAHLON

WE'VE COME A LONG WAY TO BE TOGETHER
PORTRÄTS VON REISENDEN—*PORTRAITS OF TRAVELLERS* 232

ELINA MARMER & ARAM ZIAI

RASSISMUS, ARMUT UND „ENTWICKLUNG" IN DEUTSCHEN SCHULBÜCHERN 238
RACISM, POVERTY AND "DEVELOPMENT" IN GERMAN TEXTBOOKS 246

TRIDEM: CLAUDIA HUMMEL & ANNETTE KRAUSS & FERDIANSYAH THAJIB

GEFÜHLTE HÄUFIGKEITEN: KOLONIALE KOMPLIZENSCHAFT IN DEUTSCHEN MATHEBÜCHERN 253
FEELING NUMBERS: COLONIAL COMPLICITIES IN GERMAN MATH TEXTBOOKS 262

TANDEM: SARAYA GOMIS & MOSHTARI HILAL

SARAYA GOMIS

DIE DARSTELLUNG DES ~~ANDEREN~~
EINE UNTERRICHTSREIHE 269
THE REPRESENTATION OF THE ~~OTHER~~
A SERIES OF LESSONS 275

MOSHTARI HILAL

ALLES EINE FRAGE DER DARSTELLUNG:
ZEICHNERISCHE GEGENBILDER 281
IT´S ALL A QUESTION OF REPRESENTATION: DRAWING COUNTER-NARRATIVES 281

JULE BÖNKOST

WEISSER RAUM SCHULE 290
SCHOOL: A WHITE *SPACE* 297

+++ DIGITAL BONUS: NADJA OFUATEY-ALAZARD & B'NET NADYA RAHAL

LEERSTELLEN ⟷ LEHRSTELLEN 316

AUTOR*INNEN, KÜNSTLER*INNEN UND HERAUSGEBERSCHAFT 320

AUTHORS, ARTISTS AND EDITORIAL DIRECTION 326

Digital Bonus Zur spanischen **Original Version** Seite/Page 314 Read the spanish original version of this text

Vorherige Seite / *Previous page:* **Pascale Marthine Tayou, Douces épines, 2015,** wood, space dimensions, © the artist and Galleria Continua, ADAGP, Paris. Photo by © Victoria Tomaschko – ifa-Galerie Berlin; *Untie to Tie. On Colonial Legacies and Contemporary Societies, Kolmanskop Dream.* 31.3.–11.6.2017

Mit seiner Installation *Kolmanskop Dream* schafft Pascale Marthine Tayou eine mentale Skulptur der Stadt Kolmanskop, einer ehemaligen deutschen Kolonial- und Geisterstadt in der Namib-Wüste. Heute sind die Häuser in Kolmanskop vom Sand verschluckt, doch unter dem Sichtbaren und Offensichtlichen existieren noch immer die verborgenen kolonialen Strukturen in Form von Erinnerungen, Wissensbeständen, sozialen und kulturellen Beziehungen, Denkweisen und Praktiken.

With his installation, Pascale Marthine Tayou creates a mental sculpture of the city of Kolmanskop, a former German colonial settlement and ghost town in the Namib Desert. Today, the houses in Kolmanskop are indeed swallowed by the sand of the desert, but underneath the visible and obvious, the hidden colonial structures persist in memories and knowledge, social and cultural relations, mindsets, and practices.

UNTIE TO TIE
ÜBER KOLONIALE VERMÄCHTNISSE UND ZEITGENÖSSISCHE GESELLSCHAFTEN

UNTIE TO TIE
ON COLONIAL LEGACIES AND CONTEMPORARY SOCIETIES

→ PAGE 16

Alya Sebti

Man könnte darüber streiten, ob es sinnvoll ist, Kolonialismus, Migration, Rassismus und Kultur hauptsächlich innerhalb der geschützten Blase eines zeitgenössischen Kunstraums zu diskutieren. Die Diskussion muss sich öffnen, breiter werden, die jüngeren Generationen erreichen! Dieser Prozess hat bereits begonnen. Doch wenn die Gesellschaften, in denen wir leben, sich zunehmend polarisieren, wenn durch die Kunst der Wunsch nach Dialog, Zugehörigkeit, Zusammengehörigkeit und Heilung angesprochen werden kann, dann ist so ein Aufruf im Kokon einer Galerie tatsächlich ein wunderbarer Anlass. Dieser Aufruf kann nicht nur schützen und Reflexion ermöglichen, sondern er kann auch einen kraftvollen und relevanten Moment schaffen, indem er gedankliche Räume öffnet, erweitert und befruchtet – insbesondere jene, die der Wissensvermittlung gewidmet sind.

Um den Künstler Alfredo Jaar zu zitieren, besteht der Zweck der Kunst darin, die Menschen dazu anzuregen, „ihren Kontext zu problematisieren“, indem sie sich einem breiteren Kontext öffnen: In der Ansprache von Menschen, die sich der Vermittlung, Bildung, dem Geschichtenerzählen, dem Infragestellen von Geschichte/der singulären Geschichte verschrieben haben.

Wir begannen das Forschungs- und Ausstellungsprogramm *Untie to Tie* im März 2017 mit der Eröffnungsausstellung von Pascale Marthine Tayou: *Kolmanskop Dream*. Das Ziel dieses langfristig angelegten und noch laufenden Programms ist eine Betrachtung des kolonialen Vermächtnisses in den heutigen Gesellschaften aus unterschiedlichen Perspektiven. In einer zweiten Phase des Programms (2018–2019) wurde untersucht, wie diese kolonialen Strukturen mit Migration zusammenhängen. Die dritte Phase (2019 bis heute) untersucht, in welchem Zusammenhang diese Strukturen mit den ökologischen Herausforderungen stehen, mit denen sich die Welt aktuell konfrontiert sieht. Die ifa-Galerie Berlin ist zu einer Begegnungsstätte geworden, zu einer Plattform, um subjektiven Narrativen zuzuhören, die den Status quo hinterfragen und die Konstruktion einer normativen Universalität anfechten.

Der Titel des Projekts, ***Untie to Tie,*** **wurde von Sheila Hicks inspiriert, die sagte:** ***„Ich mache Knoten, und danach löse ich sie wieder, um zu verstehen.“*** **Sie bezog sich auf die Praxis des Dekonstruierens, um etwas wieder zu öffnen.**

Durch das Verknoten bringt man mehrere Elemente zusammen, ohne deren Unterschiede zu nivellieren, man verwebt sie miteinander, ohne sie auszulöschen. Wie die japanische Kunstform Kintsugi, bei der zerbrochene Keramik mit Gold gekittet wird, repariert und verstärkt der Knoten gleichzeitig den Bruch, während er eine neue Form re-produziert. Beim *Verknoten* schwingt auch etwas Brutales mit. Im Rahmen des Projekts befassten wir uns auch mit der Gewalt von Darstellungen und Hierarchien, die sich aus dem kolonialen Erbe ableiten.

Untie to Tie beschäftigt sich mit den Auswirkungen kolonialer Strukturen, die moderne Gesellschaften geformt haben und weiterhin weltweit Einfluss auf unsere Lebensrealitäten und unseren Alltag haben. Wenn wir heute über das koloniale Erbe sprechen, bedeutet dies, die verschiedenen Amnesien, das Schweigen und die historischen Voraussetzungen rund um diese koloniale Problematik zu hinterfragen und zu verhindern, dass sie als etwas abgehakt wird, das nur mit der Vergangenheit zu tun hat. Wir leben immer noch mit den Auswirkungen der kolonialen Teilung. Der strukturelle Rassismus sowie seine Institutionalisierung bestehen fort – in der Art, wie wir über die Welt um uns denken und sie beurteilen.

Das Wort Erbe zeigt, dass es einen Anfang, aber noch kein Ende gibt. An diesem Punkt müssen wir zusammenarbeiten.

Untie to Tie hat sich zum Ziel gesetzt, ein breiteres Publikum zu erreichen, insbesondere die jüngere Generation. Mit einer Publikation, die Lehrer*innen, Eltern, Pädagog*innen und Schüler*innen gewidmet ist, ist ein Traum wahr geworden, und ich möchte allen Mitwirkenden des Programms *Untie to Tie* danken, insbesondere Annika Niemann, Aïcha Diallo und Ev Fischer, die 2016, als wir uns noch in der Konzeptions- und Entwurfsphase für *Untie to Tie* befanden, eine Idee in ein solides und überzeugendes Projekt verwandelten. Ich hoffe, dies ist der Beginn einer langen Reihe.

All dies wäre nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung von Elke aus dem Moore, damalige Leiterin der Abteilung Bildende Kunst am ifa, und die Energie, das Vertrauen und die unglaubliche Unterstützung von Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für Politische Bildung/bpb, und seinem Team, insbesondere Hans-Georg Golz, Leiter des Fachbereichs Print, der uns die volle finanzielle Unterstützung gewährte, und Miriam Shabafrouz, Projektleiterin und Mitherausgeberin des Buches.

In seinem transdisziplinären Ansatz, der Stimmenvielfalt und den subjektiven Erzählungen folgt das Buch den Prinzipien von *Untie to Tie*. Durch die Verbindung globaler künstlerischer Perspektiven offenbart es die anhaltende Dringlichkeit der Strategie: *Untie to Tie!* (Knoten lösen, um zu verbinden!). Wir laden die Leser*innen ein, diesen Ansatz aufzugreifen und dabei neu zu lesen, zu verbinden, zu dekonstruieren und ihrer Fantasie zu folgen.

FOREWORD

UNTIE TO TIE
ON COLONIAL LEGACIES AND CONTEMPORARY SOCIETIES

UNTIE TO TIE
ÜBER KOLONIALE VERMÄCHTNISSE UND ZEITGENÖSSISCHE GESELLSCHAFTEN

→ SEITE 13

Alya Sebti

One could argue, what is the point of talking about colonialism, migration, racism, and culture mainly inside the bubble of a contemporary art space? The discussion needs to open up, diffuse, and reach younger generations! When the societies we are living in are increasingly polarized, when the urge for dialogue, belonging, togetherness, and healing can be addressed through art, a call for action within the cocoon of a gallery is indeed a wonderful start. Not only can this call protect and enable reflections, but it can also create a powerful and relevant moment, when opening up, disseminating, and pollinating mental spaces—particularly when they are dedicated to transmission of knowledge.

According to the artist Alfredo Jaar, the purpose of art is to stimulate people *"to problematize their context"* by opening up to a broader context, and by reaching people who are invested into transmission, education, telling stories, or challenging History/the single story.

We started the research and exhibition program, *Untie to Tie,* in March 2017 with Pascale Marthine Tayou's inaugural exhibition: *Kolmanskop Dream*. The purpose of this long-term, ongoing program has been to observe the colonial legacies of contemporary societies from several perspectives. A second phase of the program, from 2018–2019, investigated how these colonial structures are interconnected with migration. The third phase (2019–present) investigates how these structures relate to the environmental challenges the world is currently facing. ifa Gallery Berlin has morphed into a space of encounter. It has turned into a platform where we can listen to subjective narratives that challenge the status quo and the construct of a normative universality.

The title of the project, ***Untie to Tie,*** **was inspired by Sheila Hicks who said**, ***"I tie knots, and then I untie them in order to understand."*** **She was referring to the practice of deconstructing so as to open things up again**.

By tying together, one brings several elements together without flattening the differences amongst them, a process that could also be called weaving without erasing. Like *kintsugi,* the Japanese art form of repairing broken pottery with gold, it repairs and enhances the break at the same time, while reconstituting a new form. To *tie* also carries brutal overtones. With this program we also addressed the violence of representations and of hierarchies derived from colonial heritages.

Untie to Tie reflects on the impacts of colonial structures that have formed modern societies and continue to have a global influence our realities and our everyday life. Talking about colonial legacy today means questioning the different amnesias, the silences, and the pre-existing historical conditions around this colonial question as well as preventing it from being bracketed off as something only from the past. We are still living with the impact of the colonial division. The structural racism, as well as its institutionalization, still persists on an unconscious collective scale in our ways of thinking about and judging the world around us.

The word “legacy” shows that there is a beginning but not yet an end. This is the point at which we have to work together.

The purpose of *Untie to Tie* has been to reach a broader audience, especially a younger generation. A publication dedicated to teachers, parents, educators, and students is a dream come true and I would like to thank all the participants of the *Untie To Tie* programm, and especially Annika Niemann, Aïcha Diallo, and Ev Fischer, who transformed an idea back in 2016, while we were still conceiving and elaborating *Untie to Tie,* into a robust and compelling project. I hope this is the beginning of a long series.

None of this would have been possible without the support of Elke aus dem Moore, then Head of the Visual Arts Department at ifa and the energy, trust, and incredible support of Thomas Krüger, the President of the Federal Agency for Civic Education (bpb) and his team, notably Hans-Georg Golz, Head of the Print Department and who provided full financial support; and Miriam Shabafrouz, project manager who co-edited the book.

In its transdisciplinary approach, diversity of voices, and subjective narratives the book follows *Untie to Tie’s* principles. Joining global artistic perspectives, it reveals the ongoing urgency of the strategy: Untie to Tie! We invite our readers to follow this approach while re-reading, connecting, deconstructing, and imagining.

Pascale Marthine Tayou, Mask, 2014, crystal, mixed media, © the artist and Galleria Continua; ADAGP, Paris, Photo by © Victoria Tomaschko – ifa Gallery Berlin, *Untie to Tie. On Colonial Legacies and Contemporary Societies, Kolmanskop Dream*, 31.3.–11.6.2017

Pascale Marthine Tayou spielt mit exotisierenden Stereotypen und spiegelt den europäischen Blick auf Afrika zurück. In seiner Installation *Branches of Life (Zweige des Lebens)* hängen Kristallmasken am Geäst eines Baumes. Der Künstler bezieht sich hier auf Masken aus Afrika, die in europäischen Sammlungen verbreitet sind und mit denen spekuliert wird, was der Künstler kritisiert. Tayous Masken sind erdachte ‚Machtfiguren‘, die sich auf keine bestimmte Kultur beziehen. Da sie in einer traditionellen toskanischen Manufaktur aus Kristall gefertigt wurden, sind sie kostbare und fragile Objekte.

Pascale Marthine Tayou plays with “exoticizing” stereotypes, mirroring the European gaze back on Africa. In his installation, Branches of Life, *crystal masks are dangling from the branches of a tree. He challenges the meaning of the African masks, widespread across European collections, and denounces their usage as speculative commodities. Tayou’s masks are fictional symbols of power that do not refer to a specific culture. Made of crystal in a traditional manufacture in Tuscany, they become valuable and vulnerable objects.*

KOLONIALE FRAGMENTE IM KONTEXT SCHULE

COLONIAL FRAGMENTS IN SCHOOL CONTEXTS

→ PAGE 28

Aïcha Diallo , Annika Niemann,
Miriam Shabafrouz

Fragmente sind Teile eines Ganzen. Überbleibsel, Reste, Bruchstücke. Wenn in dieser Publikation von Fragmenten die Rede ist, so verweist der Begriff jedoch nicht auf etwas Kleines, zu Vernachlässigendes, im Verschwinden Begriffenes. Er versucht vielmehr, mit dem bewusst eingenommenen Blick auf einzelne Bestandteile ein Verständnis des komplexen Wirkens kolonialer Strukturen zu entwickeln. Und eben jene Bruchkanten zu fokussieren, jene Gewaltspuren, Wunden und Narben, die in den sozialen Texturen der heutigen Zeit fortdauern.

Viele Orte des modernen Lebens, vom Stadtbild großer Metropolen über die Architektur repräsentativer Gebäude bis hin zu Museumsausstellungen sind durchzogen von kolonialen Spuren und Strukturen – so auch der Kontext Schule. Als Brennglas gesellschaftlicher Prozesse zeugen Curricula und Schulbücher von kolonialen Kontinuitäten und sind ein Kondensat dessen, was als lern- und vermittlungswürdig betrachtet wird. Was im Schulbuch steht, wird als gesichertes Wissen wahrgenommen. Postkolonialität im Bildungskanon fußt auf einem eurozentrischen, binären System, welches die Welt in „Fortschrittliche“ und „weniger Fortschrittliche“ unterteilt und lange ein Modell der nachholenden Entwicklung gepflegt hat. Wer spricht für wen? Wessen Wissen wird weiter marginalisiert? Aus welchen Gründen und auf welche Weise werden rassistische Stereotype und Bilder konstruiert und weiterhin überliefert?

Schule ist aber weit mehr als Lehrplan und Vermittlungsmaterial. Schule ist auch ein soziales Gefüge, ein Raum, der von Macht und Hierarchien durchzogen ist. Der Philosoph Henri Lefebvre spricht von der Produktion des Raums.[1] Menschen und ihre soziale Praxis bestimmen den Raum, in dem sie sich befinden und handeln. Räume können von gesellschaftlichen Gruppen unterschiedlich erfahren werden. Der Raum Schule kann in diesem Sinne Ein- und Ausschlussmechanismen beeinflussen. Koloniale Fragmente zeigen sich etwa als struktureller Rassismus im gelebten Alltag von Schüler*innen – auf dem Schulhof, in den zahlreichen Interaktionen während des Unterrichts – und auch in dem, was *nicht* gezeigt, gesagt und vermittelt wird (siehe z. B. die Beiträge von Ergün und Apraku/Kazeem-Kamiński/Mesquita in diesem Band).

Das Thema Kolonialismus ist in deutschen Lehrplänen nach wie vor unterrepräsentiert. Bis heute begegnen viele Schüler*innen in Deutschland dem Thema in ihrer Schullaufbahn kein einziges Mal. Dort, wo es zur Sprache kommt, sind die Darstellungen häufig in mehrfacher Hinsicht problematisch, wie Steffen Vogel in seiner aktuellen Analyse zeigt[2]: So wird etwa der Genozid an Herero und Nama in Namibia weitestgehend ausgeklammert, Fortschrittsmythen werden unkritisch reproduziert und koloniale Kontinuitäten etwa im Welthandel oder die Ursachen globaler Migrationsbewegungen bleiben unterbelichtet. Vielfach fehlen Darstellungen

von kollektivem Widerstand und emanzipatorischen Figuren – unabhängig davon, ob es um historische oder aktuelle aktivistische Kämpfe geht.

Bildung findet aber auch in beträchtlichem Maße außerhalb von Schule statt. Ansätze antirassistischer und dekolonisierender Bildung sind in Literatur, Kunst und Musik und ihrer Vermittlung sowie in der Praxis zahlreicher aktivistischer Initiativen präsent. Wie lässt sich die Erfahrung und Theorie dieser Felder für den Kontext Schule fruchtbar machen? Oder bedarf es nicht eben dieser informellen Orte des Lernens, um Schulwissen zu irritieren oder infrage zu stellen und alternatives bzw. ergänzendes Wissen zu vermitteln?

Die beschriebene Gemengelage trifft nicht nur für den deutschsprachigen Raum zu, sondern durchzieht auch Bildungskontexte, deren Vergangenheit und Gegenwart von kolonialer Herrschaft geprägt sind. Die Lesart und Perspektive ihrer Akteur*innen ist kontextspezifisch, je nachdem, von wo aus jemand spricht. Das festgeschriebene Narrativ wird neu entworfen.

Wie können wir dabei von- und miteinander lernen? Welche kollektiven Strategien können wir entwickeln, die solidarische Denk- und Handlungsweisen erwecken? Die Kulturtheoretikerin bell hooks[3] untersucht mit der *engaged pedagogy*[4] (engagierten Pädagogik), wie Vermittlungsräume als selbstreflexive, kreative und politische Gemeinschaft transformiert werden können. Sie fordert uns dazu auf, uns in Bildungskontexten aktiv zu repositionieren und für Veränderungen zusammenzuschließen.

HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN FÜR EINE EMANZIPATORISCHE BILDUNGSPRAXIS

In dem vorliegenden Band untersuchen Autor*innen mit unterschiedlichen kulturellen und geografischen Hintergründen und Expertisen, wie sich koloniale Kontinuitäten in Schulbüchern und Curricula diskursiv, bild- und sprachpolitisch niederschlagen. Die Beitragenden beschäftigen sich mit den Mechanismen, nach denen stereotype und rassistische Darstellungsweisen in schulischen Zusammenhängen reproduziert und fortgeschrieben werden. Und sie formulieren Handlungsmöglichkeiten zur Neukontextualisierung, Umdeutung und Transformation von Strukturen und Materialien für die Bildungspraxis.

Im Fokus stehen dabei nicht nur schulische Kontexte im deutschsprachigen Raum: Ausgangs- und Anknüpfungspunkte liefern auch Materialien und Erfahrungen aus Regionen, die von kolonialer Gewaltherrschaft geprägt wurden. Sie zeigen, wie diese weit über zeitliche und räumliche Grenzen hinaus wirkt. Vermittlung, Kultur und Macht sind untrennbar miteinander verbunden. So beschreibt der Literaturtheoretiker Edward W. Said, wie Kulturproduktionen als treibende Kraft für die Verbreitung und Verfestigung (neo)kolonialer und imperialistischer Ideologien und Handlungen fungiert haben.[5]

Die Politiktheoretikerin María do Mar Castro Varela eröffnet den Band mit einer Einführung zum Lesen als eine selbstkritische, ethische Praxis. Dabei stehen *Prozesse des Verlernens* im Vordergrund. Verlernen bedeutet eine kontinuierliche Selbsterziehung, die auch mit Unbehagen gepaart ist. Es geht um eine Bildung, die immer in Bewegung bleibt und Widersprüche hervorruft und zulässt. Im Prozess des Verlernens nehmen wir die eigenen Verstrickungen mit vergangenen und gegenwärtigen Ungleichheitsstrukturen in den Blick.

Eine zweite Sektion widmet sich den *Lücken* schulischer Curricula. Die Beiträge von Josephine Apraku, Belinda Kazeem-Kamiński und Sunanda Mesquita, Thiago de Paula Souza und Juliana dos Santos, Merih Ergün sowie Dalila Dalléas Bouzar und Seloua Luste Boulbina entwerfen alternative Lernorte und -formen und stellen ermächtigende Figuren und Ansätze einer emanzipatorischen Bildungspraxis vor.

Dekolonisierung und Widerstand sind Schwerpunkte einer dritten Sektion des Bandes. Individuelle Erfahrungen von kollektiven Erlebnissen und geschichtliche Überlieferungen über den Widerstand gegen Kolonialherrschaft werden in Texten und Bildern von Rangoato Hlasane und Neo Muyanga; Jean-Ulrick Désert; Prabhakar Kamble und Sumesh Sharma; Babacar Mbaye und Ndèye Codou Fall sowie Devin Hentz nachfühlbar. Kernpunkt ist dabei die Würde des/der Einzelnen und der eigenen Gemeinschaft. Es geht darum, Wissenslücken aufzudecken und hegemoniales Wissen als solches zu benennen.

Die vierte Sektion unternimmt macht- und diskriminierungskritische *Re-Lektüren* von Schulbüchern und ihren wiederkehrenden Motiven und Narrativen. Die Beiträge von Stacy Hardy und Nikolaj Jesper Cyon;

Leila Haghighat und Karen Michelsen Castañón; Rajkamal Kahlon; Elina Marmer und Aram Ziai; Claudia Hummel, Annette Krauss und Ferdiansyah Thajib; Moshtari Hilal und Saraya Gomis sowie Jule Bönkost dekonstruieren koloniale Kontinuitäten in den Repräsentationspolitiken von Schulbüchern und Curricula, arbeiten strukturelle Rassismen und Diskriminierung in den Darstellungsweisen heraus und zeigen alternative Repräsentationsformen.

RE-LEKTÜREN UND MULTIPERSPEKTIVITÄT DURCH TANDEMS

Wenn unterschiedliche Felder aufeinandertreffen, ist das nicht immer bequem. Doch erst Austausch und Verhandlung erweitern das eigene Blickfeld, stellen bisher geglaubte Wahrheiten und den eigenen Standpunkt infrage. All dies sind Merkmale, die ein Verlernen unterstützen.

Die Autor*innen dieses Bandes sprechen aus unterschiedlichen globalen Zusammenhängen und Sprachräumen. Nicht nur über die Herkunftsregionen der Autor*innen versucht die Publikation so, Multiperspektivität herzustellen und ernst zu nehmen. Durch ihre Erfahrungshintergründe und professionelle Expertise treffen unterschiedliche Wissensfelder und -formen aufeinander: Künstler*innen unterschiedlicher Disziplinen, Wissenschaftler*innen, Lehrpersonen und andere Bildungsakteur*innen. Subjektive Erzählungen treffen auf wissenschaftliche Analysen und werden von diesen durchkreuzt. Auch die Herausgeberinnen des Bandes haben unterschiedliche biografische Hintergründe, Wissen, Interessenschwerpunkte und Positionen in den Prozess eingebracht und in die Auswahl der Beiträge und ihrer Komposition einfließen lassen.

Ein zentrales Format bildet die Zusammenarbeit von Künstler*innen und Autor*innen aus Bildung und Wissenschaft in *Tandems* – als kollaborativer, ko-kreativer Denk- und Aktionsraum. Unterschiedliche Felder der Wissensproduktion treten hier in Austausch, produzieren Resonanzen und machen Widersprüche produktiv. In acht Konstellationen haben die Autor*innen Fragestellungen identifiziert und mit Collagen, Texten, Fragen, Malerei, Songs und Grafik etc. spezifische Problemlagen im Kontext Schule herausgearbeitet; sie haben ausgewählte Schulbuchseiten einem

Close Reading unterzogen, alternative Lern- und Lehrräume imaginiert und entkolonisierende Denkmöglichkeiten in den Fokus genommen.

Neben den Tandembeiträgen geben Autor*innen und Künstler*innen Einblick in persönliche Lektüre- und Interventionserfahrungen im Kontext Schule, bringen sie in Resonanz mit postkolonialen und diskriminierungskritischen Diskursen oder antworten mit visuellen Essays auf Erfahrungen mit einseitigen Darstellungen und unkritischen Ausblendungen.

KÜNSTLERISCHE PERSPEKTIVEN UND POLITISCHE BILDUNG

Ein blauer Faden durchzieht diese Publikation. Er ist von einer Arbeit der Künstlerin Juliana dos Santos inspiriert, die auch auf dem Cover abgebildet ist. Die Farbe Blau steht hier für die Herausforderung unserer Vorstellungskraft und das aktive Imaginieren einer anderen Wirklichkeit – und damit sinnbildlich für ein Merkmal künstlerischer Arbeitsweisen. Blau ist auch die Farbe der Tinte, die oftmals im Kontext Schule verwendet und in der Wissen ab- und festgeschrieben wird. Tintenflecken gelten eher als ein Zeichen für Unangepasstheit, Unordnung und Träumerei. Blau ist kontextbezogen aber auch eine kolonial geprägte Farbe, wie Devin Hentz am Beispiel senegalesischer Schuluniformen zeigt. In den vielfältigen und teilweise widersprüchlichen Lesarten der Farbe Blau spiegelt sich ein weiteres Merkmal künstlerischer Arbeitsweisen: der Umgang mit Differenz. Kulturelles Schaffen legt es hier eben nicht darauf an, zu homogenisieren oder zu harmonisieren. Im Gegenteil: Störungen, Irritation und die Verschiebung gewohnter Sicht- und Handlungsweisen sind ein Charakteristikum zeitgenössischer künstlerischer Praxis. Auch diese Publikation will zugleich Grund und Anlass sein zum Nach- und Neudenken, indem sie eine Plattform für künstlerische Positionen schafft.

Künstlerische Praxis und politische Bildung haben dabei eines gemeinsam: Sie wollen die Gesellschaft verändern. Die politische Bildung will zum eigenständigen Denken anregen und kontroversen Positionen einen Raum geben, dabei jedoch nie „überwältigen“. Zum kritischen Denken gehört aber auch, zu verstehen, wann und wo wir bereits durch einseitige Brillen, Bilder und Bücher geformt wurden. Ziel der Bundeszentrale für

politische Bildung / bpb ist dabei stets, demokratische Werte zu stärken und zivilgesellschaftliches Engagement im Sinne unseres Grundgesetzes zu unterstützen. Dieses Engagement kann sich auch in Kunst äußern.

FLIPBOOK ALS DIGITALE ERWEITERUNG

Bücher legen lineare, zweidimensionale Lesarten nahe. Nicht alle künstlerischen Ausdrucksformen lassen sich zwischen zwei Buchdeckel pressen oder darin „lesen".

Neben der Printversion liegt eine digitale Fassung vor, die das Buch um andere Inhalte, Stimmen und Medien erweitert. So werden Kompositionen hörbar, Filmmaterial, das im Buch in Textform präsent ist, wird sichtbar, weitere Sprachen werden lesbar und Verweise auf Stimmen, die diese Publikation inspiriert haben, nachvollziehbar.

UNTIE TO TIE – TO BE CONTINUED

Mit dem Abschluss des Manuskripts und der Drucklegung kommt ein mehr als zwei Jahre andauernder Prozess zu seinem Abschluss. Gleichzeitig beginnt, so unsere Hoffnung, nun ein neuer Prozess des Transfers sowie des Zwischen-den-Zeilen- und Gegen-den-Strich-Lesens. Denn dieses Buch möchte keinen neuen Kanon behaupten. Es liefert weder eine Lösung noch alternatives Lehrmaterial. Es unternimmt den Versuch, der *einen* Perspektive eine Vielfalt von Perspektiven gegenüberzustellen. Und es produziert neue Fragmente, neue Leerstellen. Ganz im Sinne des Prinzips von *Untie to Tie* lädt es dazu ein, die bestehende Textur zu entwirren, neu zusammenzufügen und neue Fäden einzuweben.

1 Vgl. Henri Lefebvre, La production de l'espace, Paris 2000.
2 Steffen Vogel, Kolonialismus im Schulbuch. Was Schüler*innen heutzutage über den Kolonialismus lernen, 2020, siehe https://www.rosalux.de/news/id/42834/kolonialismus-im-schulbuch?cHash=af6d7ae4411b9a9fe0315f65f0e396b7 (zuletzt aufgerufen: 22.9.2020)
3 bell hooks (Gloria Watkins) ist eine US-amerikanische Literaturwissenschaftlerin afroamerikanischer Abstammung und Verfechterin feministischer und antirassistischer Ansätze. Ihr Pseudonym ist der Name ihrer Großmutter, den sie in Kleinschreibung verwendet.
4 Vgl. bell hooks, Teaching to transgress: Education as the practice of freedom, New York/London 1994.
5 Vgl. dazu María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan, Postkoloniale Theorie – eine kritische Einführung. 3. Auflage, Bielefeld 2020, S. 127–130.

Wura-Natasha Ogunji, A Line, 2017, Thread installation, (detail), dimensions variable, © the artist, Photo by © Victoria Tomaschko – ifa Gallery Berlin, *Untie to Tie. On Colonial Legacies and Contemporary Societies, Wura-Natasha Ogunji, Every Mask I Ever Loved,* 29.9.2017–14.1.2018 [mehr/more → Seite / page 34]

INTRODUCTION

COLONIAL FRAGMENTS IN SCHOOL CONTEXTS

KOLONIALE FRAGMENTE IM KONTEXT SCHULE

→ SEITE 20

Aïcha Diallo , Annika Niemann,
Miriam Shabafrouz

Fragments form pieces of a whole. Vestiges, relics, remains. In the context of this publication, however, the concept of the fragment doesn't refer to something small, negligible, or in the process of disappearing. Instead, it seeks to use the consciously adopted view of the fragment as a starting point for developing an understanding of the complex effects of colonial structures, and for highlighting the fracture lines, the remnants of violence, the wounds, and the scars that continue to exist today within the fabric of society.

Many areas of our lives, from the visual identities of large cities, including architecture and museums, as well as the processes of production and consumption are permeated by colonial relics and structures. The institution of the school is one such structure. As a focal point of societal processes, school curricula and textbooks reflect colonial continuities and are a condensed version of that which is considered worthy of teaching and learning. What is depicted in textbooks is seen as verified knowledge. Postcolonialism in the framework of the educational canon is based on a binary, Eurocentric system that divides and hierarchizes the world into supposedly 'advanced' and 'less-advanced' societies. Who is speaking, and on whose behalf? Whose knowledge is being marginalized further? To what ends and in what ways are racist stereotypes and images created and perpetuated?

School, however, is much more than just a syllabus and educational material. School is a social system, too; a realm suffused with power and hierarchy. The philosopher Henri Lefebvre speaks of the production of space.[1] People and their social practices define the space in which they exist and act. Spaces can be experienced differently by different social groups. In this way, the realm of school can have a bearing on mechanisms of inclusion and exclusion. Colonial fragments can appear as structural racism in the daily experiences of pupils, in the schoolyard, in the numerous classroom interactions, and also in that which *isn't* revealed, spoken, or communicated.

There is a continuing underrepresentation of the subject of colonialism in German school curricula. To this day, it is a topic that many students don't encounter in the course of their school lives. When it is addressed, the depictions are often problematic, as Steffen Vogel illustrates in his analysis of the subject: for example, the genocide of the Herero and Nama peoples in Namibia is widely ignored,[2] myths of progress are uncritically reproduced, and colonial continuities in international trade or the causes of global migration patterns are underexplored. In many cases, there is a lack of representation of collective resistance and emancipatory figures, whether they are historical struggles or present-day activist movements.

To a large extent, however, education occurs outside of the school context. Anti-racist and decolonial approaches to education can be found

in art, literature, and music as well as in the practices of numerous activist initiatives. How can the theories and knowledge of these fields be applied successfully in a school context? Or is it exactly these kinds of informal places of learning that are needed in order to criticize and question school-based learning and convey supplementary forms of knowledge?

The situation described here doesn't only apply to the German-speaking world; it pervades any educational context where the past and present have been shaped by colonial rule. The interpretation and the perspectives of its actors are context-specific, dependent on the position of the speaker. The established narrative is recast.

How can we learn from each other and with each other? What collective strategies can we develop that inspire us to think and act in solidarity? Using the idea of *engaged pedagogy,*[3] the cultural theorist bell hooks[4] examines how educational contexts can be transformed into creative, self-reflective political communities. She challenges us to form alliances and reposition ourselves within these contexts.

POTENTIAL STRATEGIES FOR AN EMANCIPATORY EDUCATIONAL PRACTICE

In the following volume, authors from different international fields and areas of expertise examine how colonial continuities are reflected discursively, visually and linguistically in curricula and textbooks. Contributors address the mechanisms by which stereotypes and racist representations are reproduced and perpetuated within educational contexts. And they formulate potential strategies for the re-contextualization, re-interpretation, and transformation of structures and materials within educational practice.

Focus is not only placed on school contexts in the German-speaking world: references and links are made to materials and experiences from regions shaped by colonial tyranny. They demonstrate how such phenomena have effects beyond spatial and temporal boundaries. Education, culture, and power are inextricably linked with each other. With this in mind, the literary theorist Edward W. Said described how cultural production operates as a driving force for the propagation and consolidation of (neo)colonial and imperialist ideologies and actions.[5]

The political theorist María do Mar Castro Varela provides the volume's opening essay with an introduction to reading as a self-critical, ethical practice that focuses on *processes of unlearning*. Unlearning denotes a continuous self-educational activity that can also be uncomfortable: it is a process that is always in motion, one that gives rise to and allows for contradictions. The process of unlearning requires us to look at our own entanglement in past and present structures of inequality.

The second section is dedicated to *voids* in school curricula. The contributions by Josephine Apraku, Belinda Kazeem-Kamiński and Sunanda Mesquita, Thiago de Paula Souza and Juliana dos Santos, Dalila Dalléas Bouzar and Seloua Luste Boulbina, and Merih Ergün create alternative forms and places of learning and present empowering figures and approaches for an emancipatory educational practice.

Decolonization and Resistance are the focus of the third section of the book. Using texts and images, Rangoato Hlasane and Neo Muyanga, Jean-Ulrick Désert, Prabhakar Kamble and Sumesh Sharma, Babacar Mbaye Ndaak and Ndèye Codou Fall, and Devin Hentz enable us to understand individual experiences of collective events and historical accounts of resistance against colonial powers. A central aspect of this is the dignity of both the individual and the community. The section centers on highlighting gaps in our knowledge and labeling hegemonial knowledge as such.

The fourth section sees authors undertake *criticial rereadings* of textbooks and the recurring motives and narratives featured in them. Contributions by Stacy Hardy and Nikolaj Jesper Cyon; Leila Haghighat and Karen Michelsen Castañón; Rajkamal Kahlon; Elina Marmer and Aram Ziai; Claudia Hummel, Annette Krauss, and Ferdiansyah Thajib; Moshtari Hilal and Saraya Gomis; and Jule Bönkost deconstruct colonial continuities in the representational practices of textbooks and curricula, present instances of structural racism and discrimination in the featured portrayals, and illustrate alternative forms of representation.

RE-READINGS AND MULTI-PERSPECTIVE TANDEMS

It isn't always easy when two different fields are brought together. But dialogue and negotiation broaden perspectives, challenge accepted truths, and unsettle standpoints. These things are all features that facilitate the process of unlearning.

The authors in this volume bring their voices from different global contexts and linguistic regions. By addressing a scope beyond their own regions of origin, this publication attempts to establish and lend significance to multiperspectivity. Through their diverse experiential backgrounds and areas of expertise—art, academia, teaching and other educational pursuits—different fields and forms of knowledge are brought together. Subjective narratives are juxtaposed with and intersected by scientific analyses; even the different biographies, knowledge sets, interests, and standpoints of the editors played a part in the process. This negotiation is reflected in the selection of these positions, approaches, and fields of knowledge and composition of the featured contributions.

A central format used in the collaborations between artists and authors from educational and academic backgrounds is the tandem: a cooperative, co-creative space for ideas and action, where different fields of knowledge production interact and resonate, and in which contradictions become constructive. In eight distinct groupings, the authors identify questions and address specific issues within the context of the school using collages, texts, enquiries, paintings, songs, and illustrations. They scrutinize textbook material, imagine alternative spaces for teaching and learning, and focus on decolonial ways of thinking.

Besides these tandem contributions, authors and artists use re-readings to offer insights into their personal experiences in an educational context, relate them to postcolonial and critical discourse, and respond to experiences of one-sidedness using visual essays.

ARTISTIC PERSPECTIVES AND POLITICAL EDUCATION

There is a thread running through this publication and it is blue in color. It is inspired by a work by Juliana dos Santos, as depicted on the cover.

The color blue here represents the challenge to our creative faculties and the active imagining of another reality—and thus symbolizes a feature of artistic practice. Blue is also the color of the ink commonly used in the context of the school, with which the hand writes down and records knowledge. Ink blots, on the other hand, are considered a sign of ineptness, messiness and inattentiveness. Depending on the context, blue can also be a color marked by colonialism, as Devin Hentz illustrates using the example of Senegalese school uniforms. The numerous and oft contradictory interpretations of the color blue reflect another trait of artistic practice: the way difference is dealt with. Cultural production, in this regard, does not aim for homogenization or harmony. By creating a platform for artistic perspectives, this publication, too, intends to inspire reflection and reexamination.

Artistic practice and political education have a common quality: they both seek to change society. Political education aims to encourage self-reflection and provide a space in which controversial viewpoints can be communicated without "subduing" them. But critical thinking also involves understanding when and where we have already been molded by one-sided lenses, images, and books. The goal of the Federal Agency for Civic Education/bpb is to constantly reinforce democratic values and civil engagement in accordance with the German constitution. This engagement can also find an artistic expression.

THE DIGITAL FLIPBOOK AS A COMPLEMENTARY MEDIUM

Books offer a linear, two-dimensional experience of reading. But not all forms of creative expression can be compressed between the two covers of a book or "read" within it.

To complement the print version of this book, there will be a digital edition featuring additional material and supplementary media content. The compositions and film material described in the book will be made available digitally, along with further language versions and links to the many voices that have informed and inspired this publication.

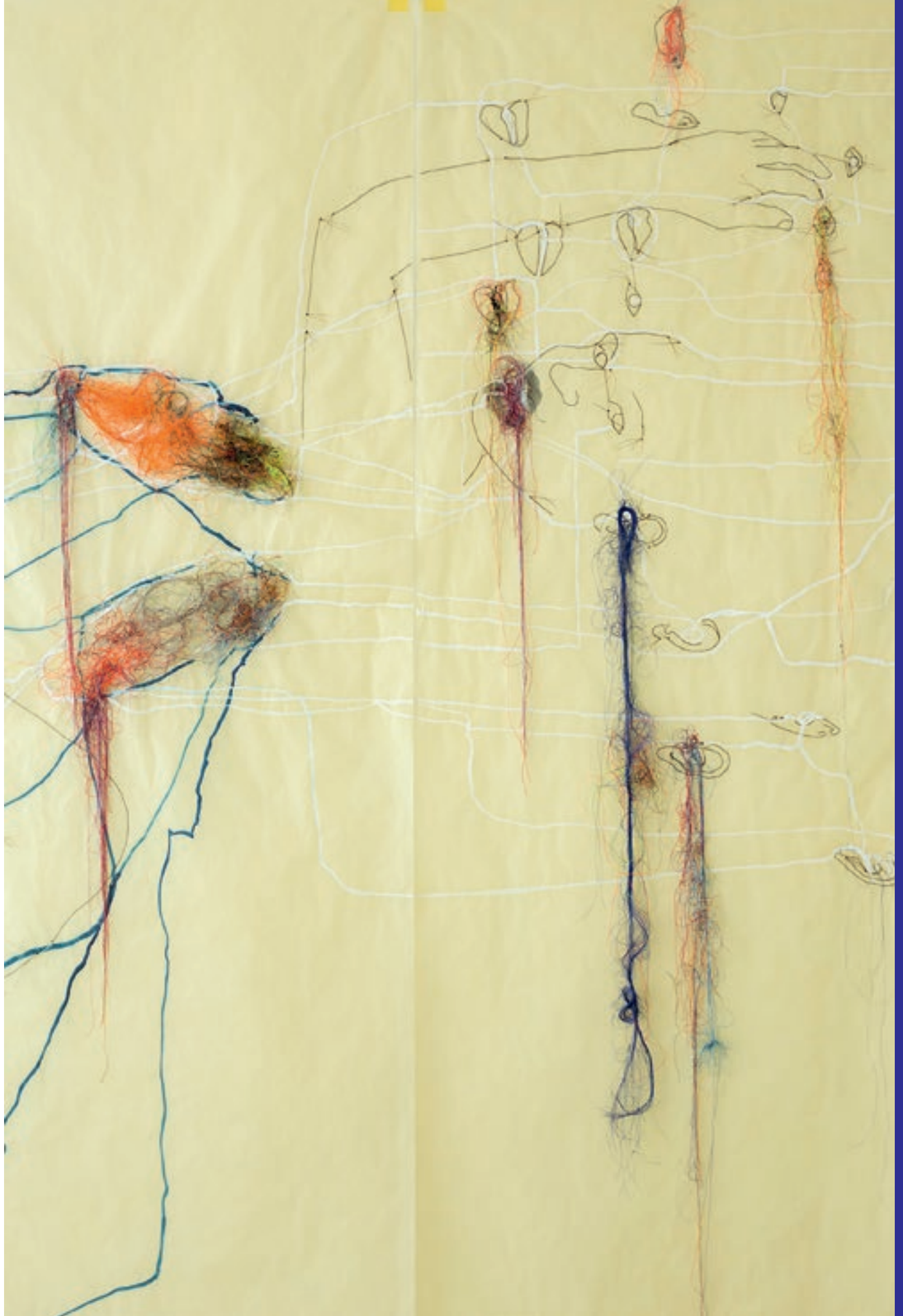
The completion and printing of this book will mark the end of a process that has lasted over two years. We hope that, at the same time, it will mark the beginning of a new process of transfer, reading between the lines, and counter-interpretations. This book doesn't aim to represent a new canon: it provides neither solutions nor alternative teaching material. It attempts to present a multiplicity of perspectives as a contrast to the *singular* perspective. But it also produces new fragments, new gaps. In line with the underlying principle of the *Untie to Tie* project, it calls on us to unravel the existing fabric, add new threads, and weave it back together in a new way.

1 Cf. Henri Lefebvre, La production de l'espace, Paris 2000.
2 Steffen Vogel, Kolonialismus im Schulbuch. Was Schüler*innen heutzutage über den Kolonialismus lernen, 2020, siehe https://www.rosalux.de/news/id/42834/kolonialismus-im-schulbuch?cHash=af6d7ae4411b9a9fe0315f65f0e396b7 (last accessed: 22.09.2020)
3 Cf. bell hooks, Teaching to transgress: Education as the practice of freedom, New York/London 1994.
4 bell hooks (Gloria Watkins) is a US-American literary scholar of Afro-American descent and defender of feminist and antiracist ideas. Her pseudonym, which she uses in small letters, is the name of her grandmother.
5 Cf. María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan, Postkoloniale Theorie – eine kritische Einführung. 3. Auflage, Bielefeld 2020, p. 127–130.

Wura-Natasha Ogunji, The proof, an undersea volcano, (detail), 2017, *attraction, extraction, distraction,* Thread, ink, graphite on tracing paper, 6 panels (152 × 61 cm each), © the artist, *Untie to Tie. On Colonial Legacies and Contemporary Societies, Wura-Natasha Ogunji, Every Mask I Ever Loved*, 29.9.2017–14.1.2018

Wura-Natasha Ogunji untersucht die Präsenz von Frauen im öffentlichen und privaten Raum. In Performances, Installationen, Videos und Zeichnungen, die aus handgestickten Figuren auf transparentem Architektenpapier bestehen, erforscht sie Ausdruckskraft und Körpersprache. Ihre Arbeiten geben Anlass, sich an die „auffälligen Parallelen zwischen sexueller Gewalt gegen Frauen und neokolonialer Gewalt gegen Menschen und Nationen" (Angela Davis, 1985) zu erinnern. Zugleich dienen sie einem kritischen Hinterfragen der Idee der Frauenrechte in einem postkolonialen Kontext.

Wura-Natasha Ogunji explores the presence of women in both public and private space. Her performances, installation, videos and drawings comprised of hand-stitched figures on architectural trace paper, explore physicality, endurance and gestures of the body. Her works give opportunity to remember that there are "striking parallels between sexual violence against individual women and neocolonial violence against people and nations" (Angela Davis, 1985). Furthermore, it is a challenge to the notion of women's rights in a postcolonial context.



1
PROZESSE DES VERLERNENS
PROCESSES OF UNLEARNING

2
DIE LÜCKEN NEU FÜLLEN
FILLING THE VOIDS

3
DEKOLONISIERUNG UND WIDERSTAND
DECOLONIZATION AND RESISTANCE

4
KRITISCHE RE-LEKTÜREN
CRITICAL REREADING

DIE ZERRISSENE TEXTUR VERWEBEN – POSTKOLONIALE REVISIONEN

WEAVING THE TORN FABRIC – POSTCOLONIAL REVISIONS

→ PAGE 48

María do Mar Castro Varela

In ihrem Text legt María do Mar Castro Varela ihre persönliche Auseinandersetzung mit einer hegemoniekritischen Pädagogik dar. Ausgehend von zentralen Konzepten postkolonialer Theorie entwirft sie das Lesen als dekonstruktive, ethische Praxis und beschreibt daran anknüpfend den stetigen Prozess des Verlernens als einen Selbst-Erziehungsprozess.

Bilder setzen sich in unseren Köpfen fest. Sie bestimmen unsere Vorstellungen vom Nicht-Gesehenen und jenem, dem wir nicht begegnet sind. Die Bilder in meinem Schulbuch von der Hungersnot in Biafra bestätigten meine vorhandenen Vorstellungen vom ‚armen' und ‚barbarischen Afrika'. Die Bilder der ‚stolzen Massai' (so glaube ich lautete die Bildunterschrift) in meinem Erdkundebuch unterstützten die Produktion des exotisch Fremden. Ich habe viele Jahre gebraucht, um mich von diesen Bildern aktiv zu distanzieren. Rassismuskritik wurde an den Schulen, die ich besucht habe, nicht vermittelt. Selbstbildung war notwendig, um koloniale Ideologien zu hinterfragen.

Schulbuchanalysen haben sich in Deutschland nach dem Ende des Nationalsozialismus als eine Form der Kontrolle des staatlichen Zugriffs auf das Denken und das politische Handeln der zukünftigen Bürger*innen etabliert. Sie bilden einen wichtigen Teil der politischen Bildung, indem sie einen Blick nicht nur auf die Inhalte des Schulunterrichts werfen. Ins Blickfeld rückt die bedeutsame Frage, wie diese Inhalte vermittelt werden. Wer wird wie dargestellt? Welche Geschichte wird präsentiert? Werden nur *weiße* Männer als Helden der deutschen Geschichte präsentiert? Wird Migration als Schicksal oder als Chance beschrieben?

In zum Teil staatlich finanzierten und in unabhängigen Untersuchungen wurde festgestellt, dass Schulbücher problematische und diskriminierende Inhalte und Repräsentationen enthalten. So hat die Kulturwissenschaftlerin Liliana Feierstein[1] in einer unabhängigen Forschungsarbeit 2010 gezeigt, dass in vielen deutschen Schulbüchern seit 1945 bis heute nach wie vor Bilder und Texte reproduziert werden, die Roma, Sinti und jüdische Menschen bzw. ihre jeweiligen historischen Erfahrungen und Lebenskontexte und -praxen in problematischer Weise darstellen. Das Georg-Eckert-Institut (GEI), welches 1951 von Georg Eckert (unterstützt von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – GEW) gegründet wurde, beherbergt heute nicht nur eine der weltweit größten Schulbuchsammlungen, sondern ist auch in der Schulbuchanalyse und -revision aktiv.[2] „Der Politik und der Bildungspraxis", so lesen wir im Leitbild des Instituts, „geben wir Empfehlungen, wie Stereotype und Feindbilder in Materialien für den Unterricht überwunden werden können."[3] In aktuellen Publikationen wird hier beispielsweise die Darstellung des Kalten Krieges in Geschichtsbüchern untersucht[4] oder die Repräsentation religiöser Vielfalt im Schulbuch.[5] Über eine diskursanalytische Untersuchung zur Thematisierung von Migration in nordrheinwestfälischen Schulbüchern konnte Helmut Geuenich (2015) [6] problematische Annahmen, die sich dort finden, herausarbeiten. Besonders bemerkenswert ist, wie lange an der Vorstellung festgehalten wurde, dass Schüler*innen in Deutschland per se deutsch und *weiß* seien, womit Migration automatisch als Thema des „Umgang[s] mit den Anderen" aufgefasst wurde. Auch wenn Rassismus durchaus thematisiert wurde, zeigte sich deutlich, dass „es den Autor(inn)en weniger darum ging, den Schüler(inne)n die Situation der Opfer derartiger Übergriffe nahezubringen, sondern darum, die (deutschen) Schüler(innen) vor rassistischen Tendenzen zu be-

wahren, denn ausschließlich darauf waren die Fragestellungen bzw. Arbeitsaufträge gerichtet.“[7]

„Wer weiß die Antwort? Nur Maria? Ist es euch nicht peinlich, dass die ‚Ausländerin‘ euch eure Geschichte erklären muss?“

In Anbetracht des gewachsenen öffentlichen Interesses an den Folgen des Kolonialismus ist seit einigen Jahren die Repräsentation der kolonialen Herrschaft, aber auch die Darstellung der ehemals kolonisierten Länder in den Blick kritischer Befragungen geraten. Wird die deutsche koloniale Herrschaft überhaupt erwähnt? Wenn ja, wie? Werden die vormals kolonisierten Länder lediglich als ‚Entwicklungsländer‘ adressiert? Werden die Schüler*innen als *weiß,* deutsch und christlich imaginiert? Wie wird eine exotisierende Praxis hergestellt? Fragen, die nach Antworten verlangen, bisher jedoch noch wenig systematisch angegangen wurden. Ich bin davon überzeugt, dass die postkoloniale Theorie, die sich Ende der 1970er Jahren entwickelt und etabliert hat, diverse sehr gute Instrumente zur Verfügung stellt, um Schulbücher und ihre Wirkung einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Hierbei geht es nicht nur um ein Offenlegen der gewaltvollen Bilder, die in Schulbüchern oftmals zu finden sind. Es geht auch um das komplexe Spannungsfeld, welches sich zwischen dem kritisch untersuchten Gegenstand (dem Schulbuch) und der aufgeklärten Kritik auftut. Ohne Selbstkritik endet, wie die postkoloniale Theoretikerin Gayatri Chakravorty Spivak immer wieder anmahnt, jede Kritik in ohnmächtiger Pseudoradikalität oder wissenschaftlicher Überheblichkeit. Statt sich damit zufriedenzugeben, das Fehlen, das Scheitern und die falschen Repräsentationen zu enthüllen, muss es immer auch um die Rolle gehen, die wir, die mit den Revisionen beschäftigt sind, in diesem postkolonialen Drama spielen: als Lernende, als Lehrende, als Vermittelnde und Intellektuelle.

DIE HERSTELLUNG VON KONSENS

Auswendiglernen für den Geschichtstest: Wann wurde Lateinamerika entdeckt? Wie lange hielt sich das Deutsche Kaiserreich? Wer war der erste Präsident der Bundesrepublik Deutschland? Wie kam Hitler an die Macht? Ich frage mich: Spielen Frauen in der Geschichte keine Rolle? Sind es nur die Herrschenden, nicht die Beherrschten, die die Geschichte bestimmen? Bin ich Teil des Nationalstaates und damit auch verantwortlich für die Verbrechen, die im Namen des deutschen Volkes begangen wurden? Wer ist das Volk?*

Ein langer und prägender Lebensabschnitt wird von Schule als Ort des Lernens und Heranwachsens dominiert. Nicht nur, weil schlichtweg viel Zeit in der Schule verbracht wird: Sie ist der Ort, an dem die Weichen für das zukünftige Leben gestellt werden. Auch wenn Familien und Freundeskreise gewiss ebenso prägend sind, so nimmt doch die Schule im Sinne dessen, was Antonio Gramsci als „erweiterten Staat“ bezeichnet, einen sehr direkten Einfluss auf die Subjektformation der zukünftigen Bürger*innen. Aristoteles zufolge sind es eben die Schüler*innen, die am „Herrschen und Beherrscht-Werden teil (haben)“.[8]

Ein kurzer historischer Streifzug durch die Entstehung, Entwicklung und Debatten um Schule weist auf Schule als einen von Macht durchfluteten Raum hin. Nicht erst seit gestern wissen wir etwa, dass in der Schule nicht nur sogenannte Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen gelernt werden, sondern auch Körpertechniken wie Disziplin und Sich-Beugen. Daneben werden auch ideologische Positionen vermittelt und damit einhergehend auch unser Blick auf die Welt geprägt. Im Sammelband *Der heimliche Lehrplan*[9] finden sich bereits frühe Auseinandersetzungen zum Thema. Daran anschließend können Schulbücher kaum als neutral gehaltene Lehrmaterialien betrachtet werden, handelt es sich doch um besonders wirkmächtige Textsammlungen. Das Lesen derselben wird gemeinhin im Unterricht angemahnt und didaktisch geplant. Darüber hinaus wird bei Schulbüchern wie bei kaum einem anderen Medium mit der Unterstellung gearbeitet, dass sich in ihnen *nur* Wahrheiten befänden. *De facto* stellen sie aber eine spezifische Wahrheit her, indem etwa eine bestimmte Perspektive auf Geschichte und die Welt vermittelt und ein ausgewähltes Wissen als *das* Wissen ausgewiesen wird. Und: Dieses Wissen wird auswendig gelernt und konkurriert somit unter unfairen Bedingungen mit anderen Wissensquellen. Die korrekte Reproduktion dieses Wissens eröffnet zudem (in-)direkt Möglichkeiten: Zugang zu höherer Bildung, erste Karriereschritte, Zugehörigkeit zur hegemonialen Mehrheit etc. Je nachdem, wie das weitere Umfeld der Schüler*innen zum in der Schule vermittelten Wissen steht, wird dies entweder so hingenommen, teilweise hinterfragt oder abgelehnt. Stimmt es, dass ‚Afrika‘ *nur* arm ist? Gibt es keine arabischen philosophischen Schriften, die lesenswert wären? War die ‚Entdeckung Amerikas‘ tatsächlich eine Heldentat? Lehrende und Lernende, die selbst oder deren Familien aus Ländern stammen, die einst kolonisiert wurden, werden sich schwertun, die Fragen affirmativ zu ertragen. Sie werden darauf hinweisen (müssen), dass das Wissen, welches in deutschen Schulbüchern vermittelt wird, nicht einfach so hinzunehmen ist. Doch wie wird auf das Hinterfragen des vermittelten Kanons reagiert? Wie auf die Zuweisung einer Position an den Rändern in den Schulbuchtexten? Wie auf das Gelächter der Mitschüler*innen, die hegemoniale Positionen besetzen (*weiß,* deutsch, christlich, bürgerlich), wenn andere Wahrheiten (re-)präsentiert werden?

Noch legt die allgemeine Lehrer*innenausbildung an deutschen Hochschulen keinen gesteigerten Wert darauf, ein Wissen, welches beispielsweise die „Kolonialität der Macht“, wie es der peruanische Soziologe Aníbal Quijano[10] herausfordert, zu vermitteln. Noch bedarf es der kleinen Gruppe von Lehrer*innen, die es wagen, die hegemonialen Curricula zu hinterfragen, den Konsens zu brechen und die Lehrmaschine zu manipulieren – in Spivaks Worten „to tamper with the teaching machine“.[11]

Es ist wohl kein Zufall, dass der Staat sich bei der Produktion von Schulbüchern nicht zurückhält. So wurde bereits 1763 in Preußen eine erste Schulbuchzulassung verordnet.[12] Es folgte der Aufbau von Kontrollinstitutionen. Die Zulassungsverfahren sind heute sehr heterogen und aufgrund der föderalen Strukturen länderspezifisch geregelt. Einige Länder verzich-

ten ganz auf ein solches Verfahren, während andere bei der Zulassung neuer Schulbücher sehr rigide vorgehen.[13] Die jeweiligen Landesministerien sind zum Teil direkt involviert oder setzen Fachkommissionen ein, um zu prüfen, welches Buch zum Einsatz kommen darf und welches nicht. Der Schulbuchforscher Georg Stöber stellt wohl zu Recht fest, dass das Zulassungsverfahren „letztlich eine Angleichung der Bücher an den gesellschaftlichen – durchaus bundesland- und epochen-spezifischen – Mainstream, mit relativ geringem Potential anzuecken", darstellt. Doch, so Stöber, auch ein ‚freier Schulbuchmarkt' führe letztlich „vermutlich zu einem ähnlichen Ergebnis, diesmal aufgrund der Nachfragesituation."[14]

Freilich muss an dieser Stelle daran erinnert werden, dass sich in Deutschland heute vier große Schulbuchverlage nahezu sämtliche Schulbuchproduktionen teilen. Bereits 2006 bemerkt Verena Brandenberg: „Es wird zunehmend schwieriger für unabhängige Verlage, sich gegen die großen Unternehmen zu behaupten. Viele werden letztendlich von einem Konzern übernommen."[15] Wollen wir die Inhalte der Schulbücher kritisch unter die Lupe nehmen, so kommen wir nicht umhin, auch einen Blick auf die Rolle des Staats einerseits sowie die Produktionsprozesse und ökonomische Faktoren bei der Schulbuchproduktion anderseits zu werfen. Erst die wenig plurale Zusammensetzung der verantwortlichen Institutionen, die komplizierten Verfahren und das Monopol der Schulbuchproduktion ermöglichen ein Sicherstellen des hegemonialen Konsenses, das Gramsci zufolge dafür sorgt, dass die Macht- und Herrschaftsstrukturen stabil bleiben. Es ist der Gemeinsinn *(il senso comune),* an dessen Herstellung die Schulen als Teil der Zivilgesellschaft großen Anteil haben, wie es auch die Anthropologin Kate Crehan in ihrer Schrift über Gramsci thematisiert.[16]

Alle Menschen sind gleich, heißt es, aber in meinen Schulbüchern finden sich keine Zitate von klugen „Schwarzen Frauen"? Gab es keinen Widerstand gegen die Versklavung? Und ja, die Demokratie wurde in Europa ‚erfunden'? Ein Segen für die Welt. Wir müssen der Welt helfen. Fragt sich, wer ist die Welt? Und wer sind wir?

Spivak [17] plädiert für eine Bildung, die das Begehren nach Bildung neu denkt und in Bewegung versetzt, so dass das Herstellen der imperialen Subjekte – aber auch der Subalternen [18] – erschwert und kompliziert wird. Nur so kann ihrer Ansicht nach die Dekolonisierung in Gang gehalten werden. Wobei es vor allem darum gehen muss, die globalen Klassenstrukturen zu überwinden. Oft vernachlässigt wird in der Spivak-Rezeption die von ihr als „Klassenapartheid" [19] bezeichnete gesellschaftliche Struktur, die dafür Sorge trägt, dass Subalterne von Bildung ferngehalten werden und in Konsequenz Bildung auch nicht mehr begehren. Freilich auch weil es sich um eine Bildung handelt, die von ihrem Leben abgekoppelt zu sein scheint. Schon Ivan Illich beschrieb in seinen bekannten Ausführungen gegen die öffentliche Beschulung: „Tatsächlich verdoppeln normale Schüler häufig ihren Widerstand gegen die Lehrer, wenn sie sich immer umfassender manipuliert fühlen. Dieser Widerstand beruht nicht auf dem autoritären Stil einer staatlichen Schule oder dem verführerischen Stil einiger freier Schulen, sondern auf der Grundhaltung, die allen Schulen gemeinsam ist: der Vorstellung, daß eines Menschen Urteil entscheiden soll, was und wann ein anderer lernen muß."[20] Spivak setzt dem eine ästhetische Bildung entgegen: „Bürger werden gemacht, durch eine Klassenapartheid, die durch das, was ich als „ästhetische Erziehung" bezeichne, gebrochen wird."[21]

LESEN ALS ETHISCHE PRAXIS

„Ich habe sehr viel Verständnis für selbst-bewusste Manipulationen, denn man weiß, dass Sprache hinter und jenseits und neben dem Selbstbewusstsein wirkt."[22]

Werfen wir also einen kursorischen Blick auf die postkoloniale Kritik, die mit Namen wie Edward Said und Gayatri Chakravorty Spivak assoziiert wird.[23] Während sich in Saids Schriften viele wichtige Ausführungen zur kolonialen Erziehung finden, ist es insbesondere das Konzept des *Othering,* welches große Aufmerksamkeit in (migrations-)pädagogischen Schriften erfahren hat. Othering kann als ein Prozess verstanden werden, in dem nichthegemoniale Gruppen als *Andere* angerufen werden. Es ist die stetige Wiederholung dieser Bezeichnung, die die Positionierung dieser Gruppen an den Rändern stabilisiert und dafür sorgt, dass sie niemals hegemonial werden können. Repräsentationen von Migrant*innen in Schulbüchern wie auch die Darstellung ehemals kolonisierter Länder, kulturelle Praxen und Regierungen bilden einen wichtigen Teil des von der Mehrheit als normal erlebten Otherings.[24] Spivak dagegen plädiert für eine supplementierende Bildung auf beiden Seiten der kolonialen Grenzziehung. Das unterscheidet sie von denjenigen, die *nur* auf eine rassismuskritische Bildung im globalen Norden schauen wie auch von jenen, die Bildung *nur* im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit fokussieren. In Anlehnung an Gramsci argumentiert Spivak, dass eine demokratische Erziehung nicht darauf zielen darf, ungelernte Arbeiter*innen fit für den Arbeitsmarkt zu machen, sondern darauf, subalterne Schüler*innen in die Lage zu versetzen, zu regieren. „Zu regieren" meint hier, dass diese Zugang zur Zivilgesellschaft erhalten und tatsächlich an politischen Entscheidungen teilhaben können. Dazu bedarf es eines Wissens, welches es diesen ermöglicht, im Abstrakten zu denken und sich ein anderes Leben vorzustellen.

Gleichzeitig muss den privilegierten Schüler*innen und Studierenden ein Weg eröffnet werden, ihre imperialen Praktiken infrage zu stellen. In großen Teilen der postkolonialen Welt wurde, wie Spivak bemerkt, eine „Klassenapartheid", die auf der Trennung von Kopf- und Handarbeit basiert, durch das postkoloniale Bildungssystem etabliert. Den subalternen Schüler*innen im globalen Süden würde jeglicher Zugang zu intellektueller Arbeit systematisch verwehrt. Die Subalternen, so Spivak, wurden aus der Öffentlichkeit herausgerissen, und die Aufgabe bestünde nun darin, den entstandenen Riss durch einen langsamen und geduldigen epistemischen Wandel unsichtbar zu verweben.[25] Die Dekolonisierung der Bildung verlangt nach einem epistemischen Wandel, der es ermöglicht Wissensproduktionen zu pluralisieren und denjenigen, die bisher von Bildung ferngehalten wurden, Bildung zu ermög-

lichen. In ihrer Schrift *Scattered Speculations on the Subaltern and the Popular*[26] beschreibt Spivak folglich ihre pädagogische Arbeit in subalternen Räumen eben als ein solches unsichtbares Verweben. Die subalternen Räume, in denen sie seit den 1980er Jahren als Lehrerin tätig ist, stellen in vieler Hinsicht eine Herausforderung dar. Die epistemische Gewalt (präkolonial, kolonial und postkolonial), die u. a. die Marginalisierung spezifischer sozialer Gruppen rechtfertigt(e), durchzieht die Communities, formt die Körper und den Geist ihrer Mitglieder.[27] Sie verweist auf die Singularität von Lernprozessen wie auch auf die Notwendigkeit des Verlernens liebgewonnener ‚Erkenntnisse'. Die Nichtberücksichtigung des Kolonialismus und Imperialismus bei der Behandlung der Geschichte des 19. Jahrhunderts kritisiert Spivak aufs Schärfste. Diese Auslassung wertet sie als Indiz für eine postkoloniale Fortsetzung epistemischer Gewalt. Als Konsequenz fordert sie eine Revision des Kanons und die Weiterentwicklung der Geisteswissenschaften zu einer transdisziplinären und transnationalen Kulturwissenschaft, die sich den Konsequenzen des (Neo-)Kolonialismus stellt.[28]

Spivak betrachtet ihre pädagogische Praxis in subalternen Räumen weder als Wohlfahrt noch als eine simple Vermittlung von ‚Kulturtechniken'. Für sie besteht die Aufgabe darin, das *Lesen* zu lernen. Lesen ist dabei nicht zu verstehen als ein Zusammenfügen von Buchstaben zu Wörtern, Wörtern zu Sätzen und dann Verstehen. Lesen wird zu einer intellektuellen, affektiven und körperlichen Übung. Lesen ist Verstehen und Eingreifen in den Text: ein zwischen den Zeilen Lesen wie auch informiertes Lesen, das gelernt werden muss. Wie, so fragt Spivak sich, ist es möglich, „von diesen Kollektiven [den Subalternen, die Autorin] genug zu lernen, um das Rechtsdenken in das zerrissene kulturelle Gefüge der Verantwortung einzunähen; oder, um die Konzept-Metapher zu variieren, einen schlafenden ethischen Imperativ zu aktivieren".[29] Spivak mahnt hier vor einer bloßen Akkumulation von Information und setzt ihre Hoffnung auf die Geisteswissenschaften.

Die Art des Zusammenlebens, die Art zu sprechen, praktizierte Rituale etc., all das ist zu verstehen als Text. Der Text ist stofflich eine Textur; „nähen bedeutet zu weben, wie beim unsichtbaren Flicken."[30] In der Endnote zum Abschnitt bemerkt Spivak, dass ein pakistanischer Poet von *rafu* spricht und damit im Grunde dieselbe Konzept-Metapher des unsichtbaren Verwebens nutzt. Es gibt, wie Spivak schreibt, kein Copyright auf Metaphern, vielmehr ist es die Aufgabe der Intellektuellen, die Metaphern zum Arbeiten zu bringen.[31] Tatsächlich findet sich die Idee des Verwebens auch bei Friedrich Schiller, dessen Ausführungen zu der Rolle des Ästhetischen u. a. Spivaks Buch *An Aesthetic Education in Times of Globalization*[32] inspiriert haben. Im Jahre 1794 begann dieser, enttäuscht von den gewaltsamen Entwicklungen im Zuge der Französischen Revolution, mit der Herausgabe der Zeitschrift *Die Horen*. Im Vorwort zur Erstausgabe schreibt er „Man wird streben, die Schönheit zur Vermittlerin der Wahrheit zu machen, und durch die Wahrheit der Schönheit ein dauerndes Fundament und eine höhere Würde zu geben."[33] Die Horen sind der griechischen Mythologie zufolge die Göttinnen, die das Leben überwachen und bestimmen. Sie werden am Webstuhl sitzend das Leben eines Menschen bestimmend vorgestellt. Schiller lenkt in seinen Schriften zur Ästhetik den Blick auf eine humanistische Erziehung, die die Individuen in die Lage versetzt, sich der Verrohung zu widersetzen.[34] Spivak stimmt Schiller insoweit zu, als auch sie eine gute geisteswissenschaftliche Erziehung für notwendig erachtet, um Bürger*innen mit funktionierenden ethischen Reflexen herauszubilden. Die Frage des epistemischen Wandels kann nicht nur über eine Anklage des Hegemonialen gelingen. Jeder Wandel, der gefordert wird, muss auch einen Selbsterziehungsprozess beinhalten. Welche Rolle spielen wir, die wir Anklage erheben? Wie profitieren wir von den Macht- und Herrschaftsstrukturen: etwa von Rassismus und Klassenherrschaft? Wie ertragen wir die Erschütterungen, die mit jeder Veränderung hegemonialer Strukturen einhergehen? Und, vor allem, welche Allianzen bilden wir, um einen epistemischen Wandel zu ermöglichen? Eine Schulbuchrevision ist notwendig. Doch solange Lehrer*innen sich nicht kritisch mit ihrer eigenen Praxis auseinandersetzen und Schüler*innen keine ethische Imagination ausbilden können, bleiben diese Unternehmen kosmetische Praktiken, ohne wirklich tiefgehend die hegemoniale Gesellschaft zu verändern.

WAS FOLGT?

*Wie, so frage ich mich, kann das Herstellen imperialer Bürger*innen verhindert werden? Wie kann der heterogene Raum des Klassenraums zu einem Raum der Möglichkeiten werden, für die, die von intellektueller Arbeit ferngehalten werden sollen und für die, die schon früh wissen, dass sie bedeutsam ist?*

(Post-)Kolonialismus in Schulen muss adressiert werden, weil es wichtig bleibt, sich mit den Verbrechen Europas auseinanderzusetzen und eine aktive Erinnerungspolitik in den Schulen zu implementieren. Genauso wichtig bleibt es jedoch, Wege der Selbsterziehung aufzuzeichnen, die es ermöglichen, die Lehrmaschine zu hinterfragen und in den Webstuhl der *Horen* einzugreifen. Lesen wird nur dann die ethische Imagination beflügeln, wenn Lesen als dekonstruktive Praxis verstanden wird, die Widersprüche sichtbarmachen kann und selbstkritisch fragt:

Wie profitiere ich von der Ausbeutung, Demütigung und Unterjochung derjenigen, ohne die meine Handlungsmacht wesentlich begrenzter wäre?

Eine postkoloniale Schulrevision kommt nicht umher, die Schule als Schule zu problematisieren – auch indem Schüler*innen ein Lesen vermittelt wird, welches sie in die Lage versetzt, ihre eigenen Privilegien zu hinterfragen und ihre ethischen Reflexe zu aktivieren.

1 Liliana Feierstein, Von Schwelle zu Schwelle. Einblicke in den didaktisch-historischen Umgang mit dem Anderen aus der Perspektive jüdischen Denkens, Bremen 2010.

2 Vgl. Eckhardt Fuchs/Steffen Sammler/Kathrin Henne, Schulbuch als Mission. Die Geschichte des Georg-Eckert-Instituts, Köln 2018.

3 Siehe http://www.gei.de/institut/leitbild.html

4 Vgl. Barbara Christophe/Peter Gautschi/Robert Thorp (Hrsg.), The Cold War in the Classroom. International Perspectives on Textbooks and Memory Practice, Basingstoke, Hampshire 2019.

5 Vgl. Zrinka Štimac/Riem Spielhaus (Hrsg.), Schulbuch und religiöse Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven, Göttingen 2018.

6 Helmut Geuenich: Migration und Migrant(innen) im Schulbuch. Diskursanalysen nordrhein-westfälischer Politik- und Sozialkundebücher für die Sekundarstufe I, Wiesbaden 2015.

7 Ebd., S. 347.

8 Jacques Rancière, Zehn Thesen zur Politik. Wien 2018, S. 8.

9 Vgl. Jürgen Zinnecker (Hrsg.), Der heimliche Lehrplan, Untersuchungen zum Schulunterricht, Weinheim/Basel 1975.

10 Vgl. Aníbal Quijano, Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika, Wien 2019.

11 Vgl. Gayatri Chakravorty Spivak, Bonding in Difference, interview with Alfred Arteaga (1993–94), in: dies, The Spivak Reader. Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak (hrsg. von Donna Landry & Gerald MacLean), New York/London 1993, S. 15–28.

12 Vgl. Georg Stöber, Schulbuchzulassung in Deutschland: Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen, Eckert-Beiträge 2010/3, S. 2, online: http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2010-00146

13 Ebd., S. 3ff.

14 Ebd., S. 16f.

15 Verena Brandenberg, Rechtliche und wirtschaftliche Aspekte des Verlegens von Schulbüchern – mit einer Fallstudie zum bayerischen Zulassungsverfahren, Alles Buch, Universität Erlangen-Nürnberg 2006, S.15, online: http://www.alles-buch.uni-erlangen.de/Brandenberg.pdf

16 Vgl. auch Kate Crehan, Gramsci's Common Sense. Inequality and Its Narratives, Durham 2016.

17 Vgl. Gayatri Chakravorty Spivak, An Aesthetic Education in Times of Globalization, Cambridge 2012a sowie dies., Scattered Speculations on the Subaltern and the Popular, in: dies., An Aesthetic Education in Times of Globalization. Cambridge, 2012b, S. 429–442 sowie dies, Righting Wrongs, in: The South Atlantic Quarterly 103 (2/3, 2004a), S. 523–581.

18 Spivak entlehnt das Konzept der Subalternen von Ranjit Guha und der South-Asian Subaltern Studies Group, die diesen wiederum von Antonio Gramsci adaptierten. Der italienische Marxist entfaltet diesen in den Gefängnisheften, die er, nachdem Mussolini den Vorsitzenden der italienischen kommunistischen Partei verhaften ließ, in langjähriger Kerkerhaft verfasste. Bedeutsam ist, dass Spivak den Begriff entlehnt, aber auch weiterentwickelt. In ihren Schriften ist unter Subalternen eine soziale Gruppe zu verstehen, die keinen Zugang zu Zivilgesellschaft hat und insofern kein Gehör findet. Siehe hierzu Gayatri Chakravorty Spivak, Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Übersetzt aus dem Englischen von Alexander Joskowicz und Stefan Nowotny. Wien 2007 (im Original 1988 erschienen).

19 Siehe Gayatri Chakravorty Spivak, Other Asias. Malden/Oxford 2008, S. 32.

20 Ivan Illich: Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems, Reinbek bei Hamburg, 1973, S. 53. Die Originalausgabe erschien unter dem Titel Deschooling Society, New York NY 1970.

21 G. C. Spivak (Fußnote 17, 2012b), S. 513, EN 23 (Übersetzung: die Autorin).

22 G. C. Spivak (Fußnote 11), S. 21.

23 Vgl. ausführlich: María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan, Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, Stuttgart 20203.

24 Vgl. María do Mar Castro Varela, Koloniale Wissensproduktionen. Edwards Saids ‚interpretative Wachsamkeit' als Ausgangspunkt einer kritischen Migrationsforschung, in: Julia Reuter/Paul Mecheril (Hrsg.), Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien, Wiesbaden 2015, S. 307–322.

25 Siehe G. C. Spivak (Fußnote 18), S. 34 ff.

26 Siehe G. C. Spivak 2012b (Fußnote 17), S. 440.

27 Das Konzept der epistemischen Gewalt deckt den engen Zusammenhang von Wissen, Herrschaft und Gewalt in der kolonialen Moderne auf. Es kombiniert feministische, post- und dekoloniale Theorien mit strukturellen, kulturellen, symbolischen und normativen Gewaltkonzepten. Siehe Claudia Brunner: Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne, transcript, 2020.

28 Vgl. Gayatri Chakravorty Spivak, Death of a Discipline, Calcutta/New Delhi, 2004b.

29 Ebd.

30 Ebd.., Übersetzung: die Autorin.

31 Ebd., EN 33.

32 Siehe G. C. Spivak 2012a (Fußnote 17).

33 Friedrich Schiller, Vorwort, in: Die Horen 1(1), 1794, o. S., online: https://www.friedrich-schiller-archiv.de/die-horen/die-horen-1795-stueck-1/vorwort/

34 Friedrich Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen, Stuttgart 2000/1793.

Wura-Natasha Ogunji, The Kissing Mask, 2017, Performance. Performerin/*Performance artist:* Aïcha Diallo, Photo by © Victoria Tomaschko – ifa-Galerie Berlin, *Untie to Tie. On Colonial Legacies and Contemporary Societies, Wura-Natasha Ogunji, Every Mask I Ever Loved*, 29.9.2017–14.1.2018

Durch einen intimen Akt zwischen Künstlerin, Maske und Publikum schafft die Performance *The Kissing Mask* eine Verbindung zwischen dem Artefakt und dem gegenwärtigen Augenblick: Die Ausstellungsbesucher*innen wurden eingeladen, die maskierte Person zu küssen. Die Performance wird zu einem Mittel, die eigene Bereitschaft zu Nähe und Berührung auf die Probe zu stellen.

By means of an intimate encounter between the artist, her mask and the visitors, the performance The Kissing Mask *links the artefact to the present time: In a challenge to their own willingness to permit physical contact and intimacy, visitors were invited to kiss the masked person.*

WEAVING THE TORN FABRIC – POSTCOLONIAL REVISIONS

DIE ZERRISSENE TEXTUR VERWEBEN – POSTKOLONIALE REVISIONEN

→ SEITE 38

María do Mar Castro Varela

In her article, María do Mar Castro Varela outlines her personal examination of critical pedagogy. Taking up central concepts of postcolonial theory, she portrays reading as a deconstructive, ethical practice and consequently describes the continual process of unlearning as a self-educational process.

Images fix themselves in our minds. They define our ideas of that which we do not see or experience ourselves. The images in my schoolbook depicting famine in Biafra affirmed my conceptions of Africa as 'poor' and 'barbaric'; the images of the 'proud Masai' (I seem to remember that being the caption) in my geography book promoted the reproduction of the idea of the exotic foreigner. It took me many years to actively disassociate myself from such images. A critical view of racism wasn't taught at the schools I attended—self-education was necessary to challenge colonial ideologies.

Following the end of National Socialism in Germany, the analysis of textbooks established itself as a way of monitoring the state's influence on the thinking and political actions of its future citizens. By looking beyond the contents of the lessons themselves, they constituted an important aspect of political education. They brought attention to the important question of *how* the material was being communicated. Who is being portrayed, and in what way? Which stories are being presented? Is it only *white* men who are depicted as the heroes of German history? Is migration described as a fate or an opportunity?

Both state-funded and independent studies have found that textbooks contain problematic, discriminatory material and representations. In an independent research project in 2010, for example, the cultural scientist Liliana Feierstein[1] showed that since 1945, many German textbooks have continued to reproduce images and texts that depict Roma, Sinti and Jewish people and their historical experiences, lives, and practices in a problematic way. The Georg Eckert Institute (GEI) founded by Georg Eckert in 1951 with the support of the *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* (Education and Science Union—GEW) not only houses one of the world's largest collections of textbooks, it is also active in the field of textbook analysis and review.[2] The institute's mission statement declares: "We make recommendations to policymakers and educational practitioners on how teaching materials might be used to transcend difficulties in communication and understanding within or between societies."[3] Its most recent publications, for example, examine the portrayals of the Cold War[4] and representations of religious diversity in textbooks.[5] Using a discourse analysis, Helmut Geuenich (2015)[6] was able to identify problematic assumptions in the way "migration" was addressed in textbooks in North Rhine-Westphalia. Of particular note was how long textbooks held on to the notion that pupils in Germany were German and *white,* meaning that migration was treated as a topic of "interacting with others." Even when racism was addressed, it became clear that "the authors were less concerned with giving pupils an understanding of the suffering of a victim of abuse, but rather with saving (German) pupils from racist tendencies, as this was the sole aim of the respective questions and work exercises."[7]

"Does anyone know the answer? Only Maria? Isn't it embarrassing that the 'foreigner' has to explain your own history to you?"

In view of the increasing public awareness of the consequences of colonialism, the representation of colonial rule and the portrayals of formerly colonized countries has become the focus of critical analysis in recent years. Is German colonialism mentioned at all in this context? If yes, how? Are the once colonized nations merely addressed as 'developing countries'? Are pupils imagined as being *white,* German, and Christian? How is the process of exoticization established? These are questions that urgently require answers, but until now they have not been approached in a systematic manner. I am convinced that postcolonial theory, which was established and developed towards the end of the 1970s, provides us with many suitable instruments for critically examining textbooks and their effects on pupils. This doesn't just consist in laying bare the powerful images that textbooks are filled with, it is also about the complex field that opens up between the examined object (the textbook) and an enlightened critical approach. Without self-criticism, all criticism ends up as inellectual pseudo-radicalism or academic self-exaltation, as the postcolonial theorist Gayatri Chakravorty Spivak repeatedly reminds us. Instead of contenting ourselves with revealing deficiencies, failures and false representations, we as those concerned with making such revisions should also consider the role we play in this postcolonial drama—as learners, as teachers, as communicators, and as intellectuals.

PRODUCING CONSENSUS

Learning by rote for a history test: When was Latin America discovered? How long did the German Empire exist? Who was the first president of the German Federal Republic? When did Hitler come to power? I ask myself: Don't women play a role in history? Is it the rulers and not the ruled who determine history? Am I part of the nation state and therefore also responsible for the crimes that have been committed in the name of the German people? Who are the people?

A long, formative portion of our lives is dominated by school as a place of learning and developing. And not simply because we spend a lot of time at school: it is also the place where the paths of our future lives are mapped out. Even if our families and friendship groups have an equally formative effect, the school, in the sense of what Antonio Gramsci calls the "extended state," has a very direct influence on the subject formation of its future citizens. According to Aristotle, it is pupils that have "a share in ruling and being ruled."[8]

A short historical excursion into the origins and development of school—as well as the debates surrounding it—point to it as a space permeated by power. For a while we have known that not only so-called cultural techniques like reading, writing, and arithmetic are learned in school, but also physical techniques like discipline and deference. In addition, ideological positions are also taught there, which accordingly influence our view of the world. The collected volume *Der heimliche Lehrplan* (The Hidden Curriculum)[9] contains early reflections on this subject. These things considered, textbooks can hardly be regarded as neutral teaching aids, as they are potent compilations of written material. Reading them is generally required in the context of the lesson and their use is planned didactically. Moreover, as with virtually no other medium, textbooks work on the assumption that they contain nothing but truths. *De facto,* however, by communicating a specific perspective of history and the world and designating selective knowledge as *the* knowledge, they only disclose one particular truth. Furthermore, this knowledge is memorized and competes with other sources of knowledge under unfair conditions. The correct reproduction of this knowledge opens up (in)direct possibilities: access to a higher level of education, initial steps towards a certain career, acceptance into the hegemonic majority, etc. Depending on how the knowledge learned in school relates to a pupil's wider milieu, it will either be accepted, partially questioned, or rejected outright. Is it true that 'Africa' is *only* poor? Are there no Arabic philosophical texts that are worth reading? Was the 'discovery of America' a heroic feat? Teachers and learners who themselves or whose families are from formerly colonized countries would find it difficult to answer these questions in the affirmative. They would (should) point out that the knowledge contained in German textbooks should not be accepted at face value. But how do teachers react when the communicated canon is questioned? What is their reaction when a position at the margins of the textbook is referred to? And how do they deal with the laughter of classmates in hegemonic positions (*white,* German, Christian, middle-class) when other truths are (re)presented?

General teacher training at German universities still fails to place an increased emphasis on imparting knowledge that challenges the "coloniality of power," as called for by the Peruvian sociologist Aníbal Quijano.[10] What is needed is a small group of teachers who dare to question the hegemonic curricula, break the consensus and start manipulating the system of teaching—in Spivak's words, "to tamper with the teaching machine."[11]

It is no coincidence that the state doesn't hold back when it comes to producing textbooks. As far back as 1763, the first body for the approval of textbooks was created in Prussia.[12] This was followed by the establishment of monitoring institutions. Today, the certification process in Germany is extremely heterogenous and, due to the country's federal structure, it is regulated by the individual states. Some states have no such system in place at all, whereas others have very strict procedures for approving new textbooks.[13] The respective state ministries are sometimes directly responsible or set up specialist commissions to examine whether or not books are permitted for use.

The sociologist and geographer Georg Stöber states that the approval process "ultimately represents an alignment of the books with the societal mainstream specific to the respective state and epoch, leaving relatively little potential for causing offense." In his opinion, however, a 'free market for textbooks' would probably have "led to a similar result, but on the basis of supply and demand."[14]

At this point it must also be stated that almost all of the textbooks produced in Germany today are shared among four publishers. In 2006, Verena Brandenberg wrote: "It is becoming increasingly difficult for independent publishing houses to compete with the big companies. Many of them will ultimately be taken over by a large corporation."[15] If we want to take a critical look at the contents of textbooks, we cannot avoid considering the role the state plays, as well as the production processes and economic factors involved in the creation of textbooks. The non-pluralistic composition of the re-

sponsible institutions, the complicated processes involved and the monopoly on textbook production guarantee a hegemonic consensus that, according to Gramsci, ensures the continuing stability of existing power structures. The anthropologist Kate Crehan discusses in her writings on Gramsci[16] that it is the so-called 'common sense,' *(il senso comune)* which school, as part of civil society, plays a major role in creating.

All people are equal, they say, but there aren't any quotes by intelligent "Black women" in my textbooks. Wasn't there any resistance against slavery? And yes, democracy was 'invented' in Europe—a blessing for the world. We have to help the world. Which begs the question: Who is the world, and who are we?

Spivak[17] advocates an education that rethinks and actuates the desire for education, so making the production of the imperial subject—but also that of the subaltern[18]—more difficult and complicated. In her opinion, this is the only way to ensure that decolonialization is kept in motion. It is a process that should primarily be concerned with breaking down global class structures. Something often neglected in the reading of Spivak is the social structure she refers to as "class apartheid",[19] which ensures that subalterns are kept away from education and as a consequence no longer aspire to it. Admittedly, this is also due to the fact that it is an education that seems far removed from their own lives. Even in his early works, Ivan Illich spoke out against state education: "In fact, healthy students often redouble their resistance to teaching as they find themselves more comprehensively manipulated. This resistance is due not to the authoritarian style of a public school or the seductive style of some free schools, but to the fundamental approach common to all schools—the idea that one person's judgment should determine what and when another person must learn.[20] In reply to this, Spivak offers an aesthetic education: "Citizens are made, through a class apartheid broken by what I am calling 'an aesthetic education'."[21]

READING AS AN ETHICAL PRACTICE

"I have a great deal of sympathy with self-conscious tampering, because one knows that language works behind and beyond and beside self-consciousness."[22]

If we cast a cursory look back at postcolonial critique, it is associated with names like Edward Said und Gayatri Chakravorty Spivak.[23] While Said's writings contain many important statements on colonial education, it is the concept of *othering* that found particular resonance in writings on "education and migration." Othering can be understood as a process in which non-hegemonic groups are referred to as *others*. The repetition of this title consolidates their position at the peripheries of society and makes it impossible for them to become part of the hegemony. Representations of migrants in textbooks, as well as depictions of formerly colonized countries, cultural practices and governments form a significant part of the otherings that the majority experiences as normal.[24] Spivak, on the other hand, advocates a supplemented education on both sides of the colonial divide. This distinguishes her from those who only look at racism-sensitive education in the Global North and those who only focus on education in the context of development work. Following on from Gramsci, Spivak argues that a democratic education should not have the objective of making unskilled workers fit for the labor market, but of giving subaltern pupils the means to rule. "To rule" here means that they are able to gain access to civil society and actually participate in the political decision-making process. This calls for the acquisition of a knowledge that enables them to think in abstract terms and endows them with a capacity to envisage a different existence.

At the same time, privileged pupils and students must be shown a way to call their imperial practices into question. As Spivak notes, in large parts of the postcolonial world there is a "class apartheid" based on the division of mental and physical work—a distinction established by postcolonial education. In the Global South, subaltern pupils have been systematically denied access to intellectual work. According to Spivak, the subaltern has been torn from the from the public sphere, and the task now consists of invisibly weaving together the resulting tear through a slow and patient change of epistemologies.[25] The decolonialization of education calls for an epistemic shift that enables the pluralization of knowledge production and provides education to those who have hitherto been denied access to it. In her article *Scattered Speculations on the Subaltern and the Popular,*[26] Spivak describes her pedagogical work with subalterns as an example of this invisible weaving. The subaltern realms she has taught in since the 1980s represent a challenge in many respects. The epistemic violence (precolonial, colonial and postcolonial) that, among other things, justifies the marginalization of specific social groups permeates entire communities and has a formative influence on the bodies and minds of their members.[27] It points to the singularity of learning processes and to the necessity of unlearning of cherished 'insights.' Spivak strongly criticizes the failure to consider colonialism and imperialism when dealing with the history of the 19th century. She deems this omission an index for the postcolonial continuation of epistemic control. As a consequence, she calls for a revision of the existing canon and for humanities to be developed into a transnational, transdisciplinary cultural science that addresses the consequences of (neo)colonialism.[28]

Spivak views her pedagogic practice in subaltern spheres as neither charity nor as a simple communicating of 'cultural techniques.' For her, the objective lies in learning how to read. Reading here is not to be understood as the assembling of letters into words, words into sentences, which can then be deciphered; reading becomes an intellectual, affective and physical exercise. Reading is understanding and intervening in the text: an informed way of reading between the lines that needs to be learned. Spivak asks herself if it is possible to "to learn from these collectivities enough to suture rights thinking into the torn cultural fabric of responsibility; or, to vary the concept-metaphor, activate a dormant ethical imperative."[29] She warns against a mere accumulation of information and places hope in the humanities.

The way we live together, the way we speak, the rituals we practice, etc., can all be understood as text. The text is textile. "To suture here is to weave, as in invisible mending."[30] In the endnote to this section, Spivak notes that there is a Pakistani poet who talks about *rafu,* and essentially uses the same concept-metaphor of invisible weaving. She states that metaphors can't be copyrighted; it is rather the duty of the intellectual to make the metaphor work.[31] Indeed, the idea of weaving can also be found in Friedrich Schiller, whose writings on the role of aesthetics inspired Spivak's book *An Aesthetic Education in Times of Globalization*.[32] In 1794, disappointed by the violent developments in the course of the French Revolution, Schiller began publishing a journal called *Die Horen* (The Horae). In the foreword to the first edition, he wrote: "We will strive to make beauty the arbiter of truth, and through truth furnish beauty with a lasting fundament and a higher dignity."[33] In Greek mythology, the Horae are the goddesses that govern and watch over life. They are depicted sitting at a loom, controlling the life of a human. In his writings on aesthetics, Schiller directs attention toward a humanistic education that enables the individual to resist brutalization.[34] Spivak agrees to the extent that she too sees a good humanistic education as necessary for endowing citizens with functioning ethical reflexes.

Epistemic change isn't only possible through a denunciation of hegemony. Any change that is called for will necessarily contains a process of self-education. What role do we, the ones who bring these charges, play? How do we profit from the existing structures of power and authority, for instance from racism and class rule? How do we deal with the upheavals associated with any shift in the hegemonic structure? And, most importantly, which alliances do we form to facilitate epistemic change? There needs to be a revision of the textbook. But as long as teachers fail to critically assess their own practice and pupils are unable to cultivate their own ethical imagination, these undertakings will remain mere cosmetic exercises without really having a profound impact on the hegemonic structures of society.

WHAT'S NEXT?

How, I ask myself, can we stop the production of imperial citizens? How can the heterogeneous realm of the classroom become a space for possibilities—both for those who ought to be kept away from intellectual work and for those who are aware of its importance from an early stage?

(Post)Colonialism needs to be addressed in the context of the school, as it is important to face up to the crimes of the European continent and effect an active culture of remembrance. It is just as important, however, to outline methods of self-education that make it possible to question the teaching machine and intervene in the looms of the Horae. Reading will only stimulate the ethical imagination when it is understood as a deconstructive process that is able to expose inconsistencies and to enable one to self-critically ask:

How do I profit from the exploitation, humiliation and subjugation of those without whom my capacity to act would be much reduced?

A postcolonial overhaul of the school cannot avoid addressing the problems of the school as an institution—this also involves teaching pupils a way of reading that enables them to question their own privileges and activates their ethical reflexes.

1 Liliana Feierstein, Von Schwelle zu Schwelle. Einblicke in den didaktisch-historischen Umgang mit dem Anderen aus der Perspektive jüdischen Denkens, Bremen 2010.
2 Cf. Eckhardt Fuchs/Steffen Sammler/Kathrin Henne, Schulbuch als Mission. Die Geschichte des Georg-Eckert-Instituts, Köln 2018.
3 See http://www.gei.de/en/institute/mission-statement.html
4 Cf. Barbara Christophe/Peter Gautschi/Robert Thorp (Eds.), The Cold War in the Classroom. International Perspectives on s and Memory Practice, Basingstoke, Hampshire 2019.
5 Cf. Zrinka Štimac/Riem Spielhaus (Eds.), Schulbuch und religiöse Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven, Göttingen 2018.
6 Helmut Geuenich: Migration und Migrant(innen) im Schulbuch. Diskursanalysen nordrhein-westfälischer Politik- und Sozialkundebücher für die Sekundarstufe I, Wiesbaden 2015.
7 Ibid., p. 347 (English translation by translator).
8 See http://www.stoa.org/demos/article_aristotle_democracy@page=6&greekEncoding=UnicodeC.html
9 Cf. Jürgen Zinnecker (Ed.), Der heimliche Lehrplan, Untersuchungen zum Schulunterricht, Weinheim/Basel 1975.
10 Cf. Aníbal Quijano, Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika, Wien 2019.
11 Cf. Gayatri Chakravorty Spivak, Bonding in Difference, interview with Alfred Arteaga (1993–94), in: The Spivak Reader. Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak (Ed. von Donna Landry & Gerald MacLean), New York/London 1993, pp. 15–28.
12 Cf. Georg Stöber, Schulbuchzulassung in Deutschland: Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen, Eckert-Beiträge 2010/3, p. 2, online: http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2010-00146 [last retrieved 10.01.2020].
13 Ibid., p. 3ff.
14 Ibid., p. 16f (English translation by translator).
15 Verena Brandenberg, Rechtliche und wirtschaftliche Aspekte des Verlegens von Schulbüchern – mit einer Fallstudie zum bayerischen Zulassungsverfahren, Alles Buch, Universität Erlangen-Nürnberg 2006, p.15, online: http://www.alles-buch.uni-erlangen.de/Brandenberg.pdf (English translation by translator).
16 Cf. also Kate Crehan, Gramsci's Common Sense. Inequality and Its Narratives, Durham 2016.
17 Cf. Gayatri Chakravorty Spivak, The Aesthetic Education in Times of Globalization, Cambridge 2012a and Scattered Speculations on the Subaltern and the Popular, in: The Aesthetic Education in Times of Globalization. Cambridge, 2012b, pp. 429–442 and Righting Wrongs, in: The South Atlantic Quarterly 103 (2/3, 2004a), pp. 523–581.
18 Spivak borrows the concept of the subaltern from Ranjit Guha and the South-Asian Subaltern Studies Group, who in turn adopted it from Antonio Gramsci. The Italian Marxist developed the concept in his *Prison Notebooks*, which he wrote during his long incarceration after being arrested as the head of the Italian communist party by Mussolini. Significantly, Spivak borrows the term but also develops it further. In her writings, subalterns are seen as a social group that has no access to civil society and in this respect has no voice. See Gayatri Chakravorty Spivak, Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. English translation by Alexander Joskowicz und Stefan Nowotny. Wien 2007 (Originally released in 1988).
19 See Gayatri Chakravorty Spivak, Other Asias. Malden/Oxford 2008, p. 32.
20 Ivan Illich: Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems, Reinbek bei Hamburg, 1973, p. 53. The original version was published under the title Deschooling Society, New York NY 1970.
21 G. C. Spivak (Footnote 17, 2012b), p. 513, EN 23 (English translation by author).
22 G. C. Spivak (Footnote 11), p. 21.
23 Cf. ausführlich: María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan, Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, Stuttgart 20203.
24 Cf. María do Mar Castro Varela, Koloniale Wissensproduktionen. Edwards Saids ‚interpretative Wachsamkeit' als Ausgangspunkt einer kritischen Migrationsforschung, in: Julia Reuter/Paul Mecheril (Eds.), Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien, Wiesbaden 2015, pp. 307–322.
25 See G. C. Spivak (Footnote 18), p. 34 ff.
26 See G. C. Spivak 2012b (Footnote 17), p. 440.
27 The concept of epistemic violence focuses on the relationship between knowledge, power and violence in the colonial modernity. It combines feminist, post- and decolonial theories with structural, cultural, symbolic and normative concepts of violence. See Claudia Brunner, Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne, transcript, 2020.
28 Cf. Gayatri Chakravorty Spivak, Death of a Discipline, Calcutta/New Delhi, 2004b.
29 Ibid.
30 Ibid. (English translation by author)
31 Ibid., EN 33.
32 See G. C. Spivak 2012a (Footnote 17).
33 Friedrich Schiller, Vorwort, in: Die Horen 1(1), 1794, o. S., online: https://www.friedrich-schiller-archiv.de/die-horen/die-horen-1795-stueck-1/vorwort (English translation by translator).
34 Friedrich Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen, Stuttgart 2000/1793.

1
PROZESSE DES VERLERNENS
PROCESSES OF UNLEARNING

2
DIE LÜCKEN NEU FÜLLEN
FILLING THE VOIDS

3
DEKOLONISIERUNG UND WIDERSTAND
DECOLONIZATION AND RESISTANCE

4
KRITISCHE RE-LEKTÜREN
CRITICAL REREADING

TRIDEM APRAKU & KAZEEM-KAMIŃSKI & MESQUITA

DAS UN_MÖGLICHE KLASSENZIMMER – NOTES TO OURSELVES

THE IM_POSSIBLE CLASSROOM – NOTES TO OURSELVES

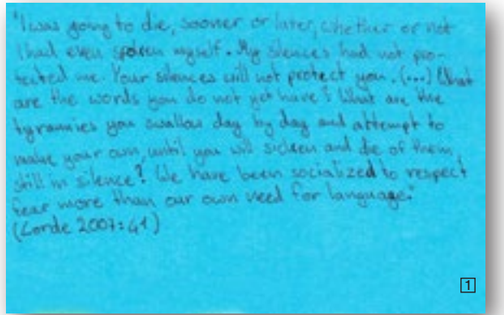
→ PAGE 64

Josephine Apraku

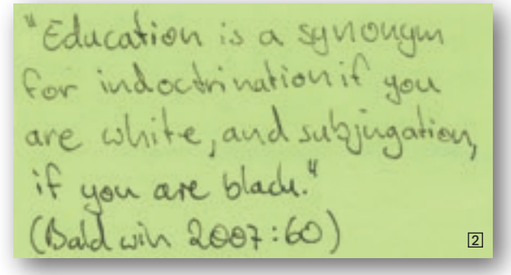
Josephine Apraku und Belinda Kazeem-Kamiński nähern sich in ihrer gemeinsamen Textcollage auf sehr persönliche Art und Weise dem Lernort Schule. Josephine Aprakus Text reflektiert den Klassenraum als einen von struktureller Gewalt geprägten Ort. Als eine Antwort auf das Fehlen Schwarzer Autor*innen, Denker*innen, Aktivist*innen und Künstler*innen in Schulbüchern wie Lehrinhalten hat Belinda Kazeem-Kamiński einen fiktionalen Klassenraum für ihr jüngeres Ich entworfen und collagiert, als einen Ort, an dem Empowerment und Selbstliebe entwickelt und bestärkt werden können. Das Klassenzimmer wurde anschließend von Sunanda Mesquita illustriert.

VERGANGENHEIT

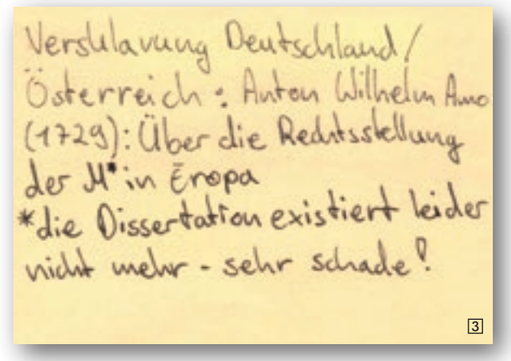
Ein Novembermorgen im Jahr 2004 oder 2005 – 7.05 Uhr. Ich stehe im Halbdunkel am U-Bahnhof. Nebelschwaden hängen finster, wie zwielichtige Gestalten, in der Luft. Mir ist kalt, ich kann meinen Atem sehen. Ich warte auf die Bahn und hoffe, niemanden aus einem meiner Leistungskurse zu treffen. Ich möchte nicht schon auf dem Weg zur Schule sprechen müssen. Ich hoffe, während die U-Bahn einfährt und mit ihren Scheinwerfern die letzten einsamen Blätter der umstehenden Bäume und Sträucher berührt, auf ein wenig mehr Stille.

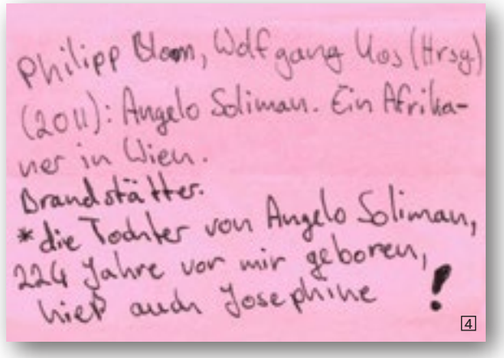


Mein Mensa-Geld habe ich, wie üblich, an einem Kiosk in eine Tafel Schokolade investiert – eine warme Umarmung von innen auf dem Weg zum Unort. Zu wissen, dass einige der anderen Schüler*innen, meine Freund*innen, diesen Ort für sich als Ort des sozialen Austauschs verstehen, stimmt mich nicht heiterer – im Gegenteil. Mich erschöpft es dort, manchmal so sehr, dass ich mich meiner Kreativität und meiner Fähigkeit zu lernen beraubt und nicht bereichert fühle. Zugegeben, sozial ist Schule wohl insofern, als dass ich und die anderen tagtäglich sowohl anhand des Unterrichtsmaterials als auch in der zwischenmenschlichen Interaktion gesellschaftliches Leben mit seinen Machtverhältnissen einüben – jeden Tag aufs Neue, tagein, tagaus. Sisyphusarbeit: Die ganze Welt mit all ihrer menschlichen Hässlichkeit im Kleinen, wie Viren zu Versuchszwecken in einer Petrischale. Deshalb möchte ich nicht zur Schule gehen, es steht mir aber nicht frei, und so quetsche ich mich in die überfüllte U-Bahn und breche mir ein Stück meiner Schokolade ab und stecke es mir in den Mund. Während ich mich mental auf die erste Unterrichtsstunde vorbereite, schmilzt das Stück wohlig warm an meinem Gaumen.



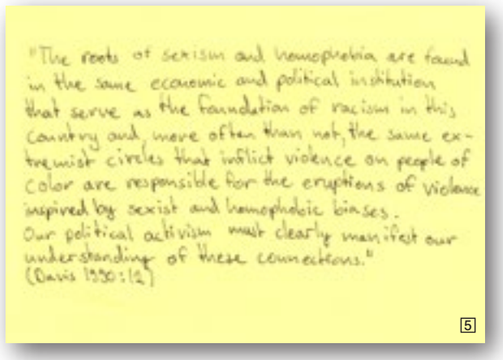
Am späten Nachmittag, der Schultag liegt hinter mir, fällt mir in meinem Hausaufgabenheft, das ich nicht führe, sondern zur stummen Kommunikation mit meinen Freud*innen während des Unterrichts verwende – eine*r schreibt eine Frage, der*die andere antwortet – eine Notiz ins Auge. Den Worten entnehme ich meinen Unmut zur Behandlung des transatlantischen Versklavungshandels im Leistungskurs Englisch. Es ist eine kleine hastig geschriebene Notiz: „Hab' nichts Neues gelernt, die Auseinandersetzung ist sehr oberflächlich und kurz! Wie krass die Gewalt gewesen sein muss, wird im Unterricht nicht klar." Mit meiner Mutter beschäftigte ich mich schon als Kind mit Versklavung und dem Rassismus dieser Zeit – sicherlich auch, weil ich deren Nachwirkungen am eigenen Leib, im eigenen Leben erfahre; mich interessiert soziale Gerechtigkeit, weil ich soziale Ungerechtigkeit erlebe. Ich bin darüber verwundert und bin es gleichzeitig nicht, dass das Thema Versklavung nur im Englisch-Leistungskurs angeschnitten wird – insbesondere vor dem Hintergrund, dass ja auch ein Teil des heutigen Deutschlands am transatlantischen Versklavungshandel beteiligt war.





Orte unseres Gedenkens. Die beständige Verbannung des *Bösen* aus unseren Reihen, aus der Gegenwart in die Vergangenheit, aus der Mitte an die Ränder.

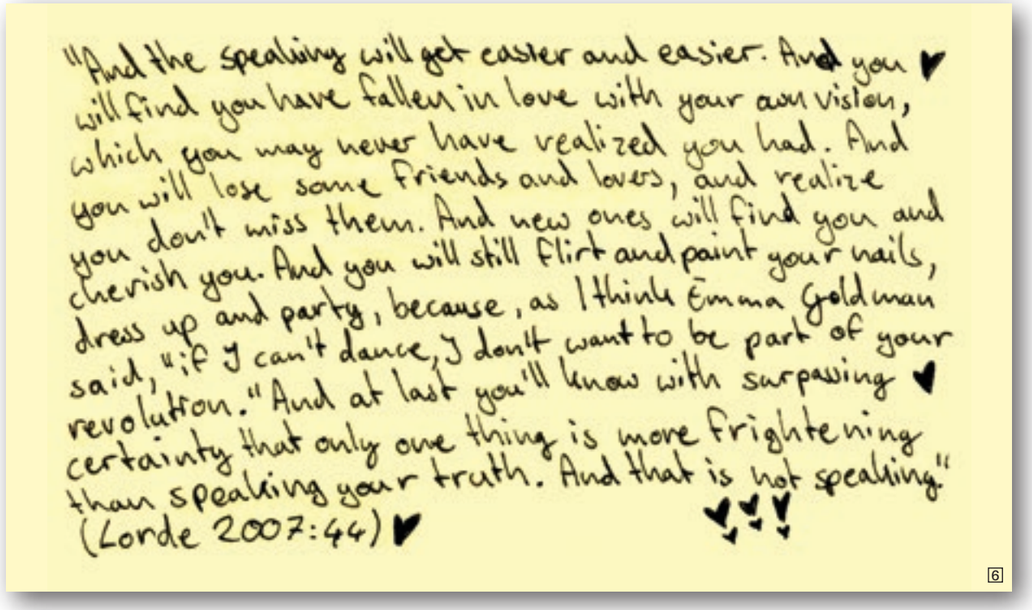
Im vergangenen Monat, im Alter von 32 Jahren, war ich das erste Mal an einem solchen Gedenkort. In gewisser Hinsicht ist das verwunderlich: einerseits weil sich die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit durch einen beachtlichen Teil meiner schulischen Bildung zog, andererseits weil ich als Schwarze Deutsche – nicht zuletzt aus einem Mangel an Bildungsangeboten zu Anti-Schwarzem-Rassismus – eine persönliche Verbindung zu den Kämpfen der diversen Opfer dieser Zeit spüre. Erst vor wenigen Wochen war mir ein Weihnachtsheft, das ich gemeinsam mit meinen Mitschüler*innen in der fünften oder sechsten Klasse angefertigt habe, in die Hände gefallen. Das Heft ist gefüllt mit weihnachtlich anmutenden Zeichnungen und Kurzgeschichten. Die Geschichten spiegeln das warme Glänzen der Weihnachtszeit in den Augen meiner Mitschüler*innen, mit all ihren kindlichen Wünschen wider. Meine Kurzgeschichte bricht mit dieser wohligen Wärme – sie trägt den Titel *Weihnachten unter Hitler.* Meine jugendliche Verbindung zu dieser Zeit – in der Schule sprechen wir ausschließlich über Opfer, die im Unterricht als jüdisch und als *weiß* gedacht werden – entspringt den Rassismuserfahrungen, die ich als Schülerin machte. Die Verwunderung in den Augen meiner *weißen* Mitschüler*innen ob des Grauens dieser Zeit, erscheint mir damals fremd. Auch die atemlosen Fragen danach, wie all das hatte geschehen können, sind nicht meine. Verwundert bin ich darüber, welch große Schwierigkeiten die meisten von ihnen zu haben scheinen, die Normalität ihres eigenen diskriminierenden Verhaltens wahrzunehmen. Sie nehmen ihr eigenes Schweigen, das strukturelle Gewalt im Klassenraum stützt, nicht wahr.



GEGENWART

November 2019: Meine Kollegin Jule und ich werden nach einem unserer Workshops über das Gelände der KZ-Gedenkstätte Dachau geführt. Am nächsten Tag reflektieren meine Kollegin und ich gemeinsam unseren Tag mitsamt dem Rundgang in der Gedenkstätte. Uns erscheint ein Aspekt als besonders bedeutsam: Gegenwärtige Erinnerungspolitik an die Zeit des Nationalsozialismus ist gebunden an spezifische Orte, nämlich die der Opfer. Zugegeben, das ist wichtig. Doch warum bleibt zu diesem Zweck Täter*innenschaft so oft unbenannt? Der größere Teil des Stammlagers Dachau beispielsweise war Ausbildungsstätte der so genannten Schutzstaffel, kurz SS. Dieser Teil, der meiner spontanen Schätzung nach bestimmt Zweidrittel des gesamten Geländes umfasst, gehört nicht zur Gedenkstätte. Meine Kollegin reflektiert für sich weiter: Sie, als *weiße* Person, so beschreibt sie es für mich, komme an Orten des Alltags, z. B. in ihrer Wohnung, nicht umhin, sich zu fragen, wer dort während dieser Zeiten der Gewalt – dem deutschen Kolonialismus und der NS-Zeit – gelebt hat. Wie hat diese Person ihren Alltag hier weitergelebt? Ist weiter täglich aufgestanden? Ist der Mensch, der dort lebte, weiterhin einer Tätigkeit nachgegangen, während links und rechts Menschen interniert, während Länder besetzt und Menschen ausgebeutet wurden? Erinnerungspolitik, eben weil sie noch zu selten Orte des Alltags als Gedenkorte umfasst, bleibt ein abgelegener Ort, der nichts mit uns im Hier und Jetzt zu tun hat. Die Orte, die schon während der NS-Zeit für die Mehrheit ein bequemes Außerhalb darstellten, Orte, von denen im Nachgang viele behaupten, dass sie nicht von ihnen gewusst hätten, sind heute gleichermaßen bequeme

Schon in der Schule verstehe ich, dass eine Trennlinie durch meine Klasse verläuft: Auf der einen Seite diejenigen, die den Nationalsozialismus und auch die Kolonialzeit als Täter*innen oder als Unbeteiligte und damit das System stützende Personen vermutlich durchlebt hätten. Auf der anderen Seite ich und ein paar wenige andere. Die wenigen anderen sind nicht Schwarz, ich bin auf meiner Grundschule zeitweise das einzige Schwarze Kind. Die wenigen anderen sind, anders als ich, mit ihren Familien geflüchtet. Zwischen uns besteht eine unausgesprochene Verbindung, ein geteiltes Wissen, geteilte Erfahrungen – ein Bündnis, das wir nicht in Worte fassen können. Selbstbewusst schreibe ich das, kann es aber eben erst heute.

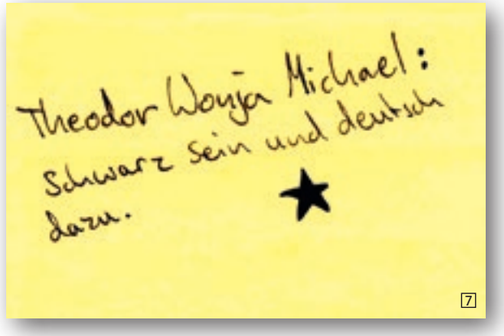


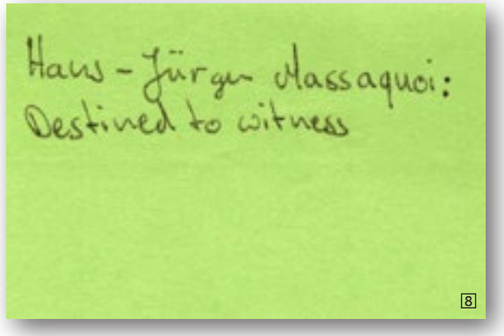
Während des Rundgangs durch die KZ-Gedenkstätte Dachau rasen meine Gedanken. So viele inhaltliche Anknüpfungspunkte, die ich für mich reflektieren möchte – zu meiner schulischen Bildung, meiner universitären Bildung, meiner freiwilligen Bildung, meiner Biografie. Ich denke auch an diejenigen, die diese Zeit erlebt und überlebt haben, die bis in die Gegenwart dafür kämpfen müssen, als Opfer des NS-Regimes anerkannt zu werden. Ich denke an die Teile der Geschichte, insbesondere der deutschen Beteiligung an der kolonialen Besetzung und Ausbeutung, die so eng mit dieser Zeit verwoben sind. Ich denke daran, dass beides in der aktuellen schulischen Bildung kaum eine Rolle spielt, geschweige denn als relevant erscheint.

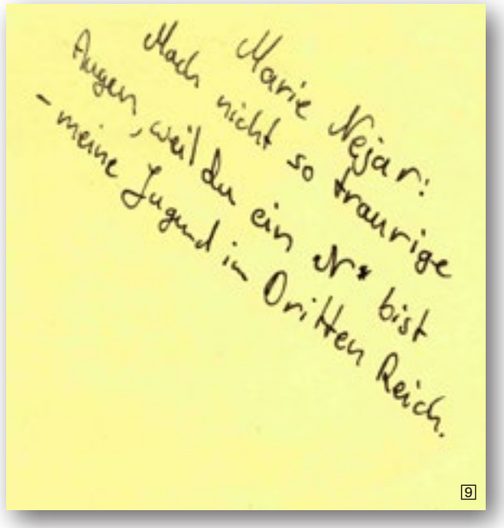
ZUKUNFT

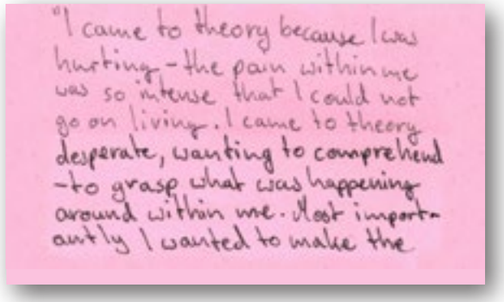
Der ursprüngliche Ausgangspunkt dieses Textes war es, meine persönliche Erfahrung in der Schule zu reflektieren und dennoch eine Wunschvorstellung dieses Ortes zu formulieren. Es gelingt mir nicht. Wenn ich versuche, mir Schule, den staatlichen Bildungsort, als einen Raum der Visionen vorzustellen, gerate ich recht schnell an meine Grenzen. Für mich ist Schule kein Ort der Vision – für mich ist Schule das Gegenteil davon. Diese Sichtweise ist geprägt von meinen eigenen Erfahrungen in der Schule

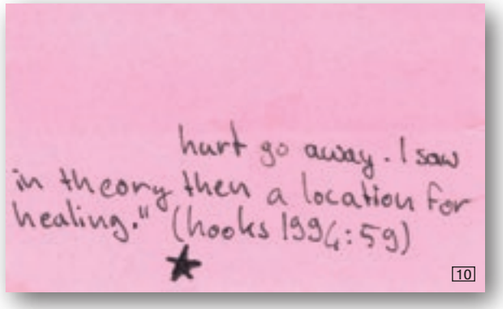
mit ihren Lerninhalten, den Bildungsmaterialien, mit Lehrer*innen, in Klassenzimmern, mit Hausaufgaben, mit Benotungen, mit Strafen, mit Klausuren und mit den zwischenmenschlichen Dynamiken, die dieser besondere



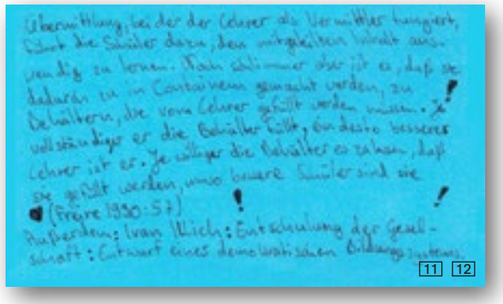






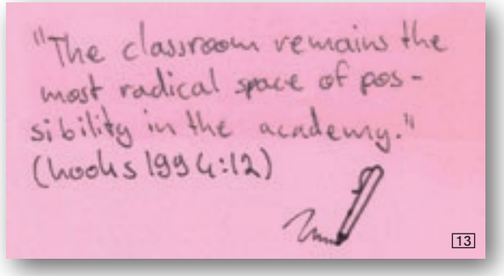


Raum hervorbringt. Meine Perspektive ist auch geprägt von der Lektüre von Autor*innen wie dem brasilianischen Pädagogen und Autor Paulo Freire oder dem Philosophen und Theologen Ivan Illich, die Schule als einen Ort der Legitimation und Reproduktion unterdrückerischer Systeme zeichnen und die an diesem Ort und an dieser Art der Bildung vergleichsweise radikale Kritik üben.

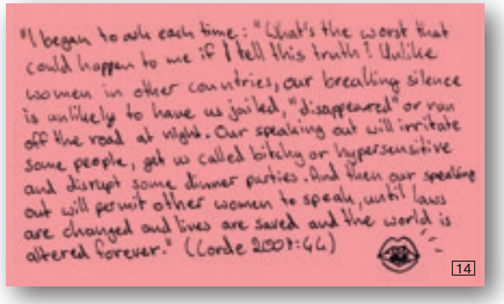


Ich selbst frage mich immer wieder, ob ich meine Zeit und meine Energie für ein Bildungssystem hergeben möchte, an das ich nicht glaube. Ich frage mich, ob ich mich nicht stärker dafür einsetzen sollte, dass die

Schulpflicht zumindest in ihrer aktuellen Form aufgehoben werden sollte. Das alles bedeutet nicht, dass das Intervenieren in die bestehenden Strukturen der Institution Schule oder auch der Verlage, die Schulbücher erstellen, unmöglich und deshalb nicht nötig ist. Interventionen sind nicht nur möglich, sie sind zwingend notwendig. Sei es von einzelnen Lehrkräften, sei es von Sozialpädagog*innen, sei es von Lektor*innen in Schulbuchverlagen, die mit ihren Materialien meist rassistische Diskurse stützen – egal von wem, egal an welcher Stelle, es darf ruhig knirschen im Getriebe.



Dass der Lernort Schule für mich kein Ort des visionären Lernens ist und sein kann, wird mir beim Anblick von Belindas und meinem Wunsch-Klassenzimmer einmal mehr bewusst: Ein solches Klassenzimmer bleibt Vision und ist aus meiner Perspektive ein unmögliches Unterfangen, weil Schule als staatliche Institution eben auch dem Zweck dient, eben diesen Staat zu legitimieren und nicht, ihn zu kritisieren. Aber genau das ist es, wodurch sich die Lehrer*innen wie Mit*schüler*innen in unseren un_möglichen Klassenzimmern auszeichnen würden: durch ihre Kritik.



Die Erkenntnis, dass Schule nicht mein Raum für Utopie ist, ist befreiend. Diese Erkenntnis erlaubt mir all die Lernräume wahrzunehmen, die ich für mich persönlich nutze und kreiere, die andere Menschen schaffen und gestalten. Es sind keine institutionalisierten Räume, und darin liegt ihre Freiheit. Es sind freiwillige Räume, die dynamisch und beständig mit den Anforderungen, die die Menschen stellen, die sie schaffen und nutzen, und mit deren Bedürfnissen wachsen. Visionäre Bildung ist lebendig in mir und um mich herum. Meine un_freiwilligen Geschwister und ich schaffen uns eben diese Räume: Wir diskutieren, lesen und besprechen Texte, sind aktivistisch tätig. Wir lehren uns gegenseitig und lernen voneinander.

1 Audre Lorde, Sister Outsider, New York 2007, S. 41.
2 James Baldwin, No Name in the Streets, New York 2007, S. 60.
3 Anton Wilhelm Amo, Über die Rechtsstellung der M* in Europa, Halle 1729.
4 Philipp Blom/Wolfgang Kos (Hrsg.), Angelo Soliman. Ein Afrikaner in Wien, Wien 2011.
5 Angela Y. Davis, Women, Culture & Politics, New York 1990, S. 12.
6 A. Lorde (Fußnote 1), S. 44.
7 Vgl. Theodor Michael, Deutsch sein und schwarz dazu. Erinnerungen eines Afro-Deutschen, München 2013.
8 Vgl. Hans-Jürgen Massaquoi, »N*, N*, Schornsteinfeger!« Meine Kindheit in Deutschland. Frankfurt am Main 1999.
9 Marie Nejar, (aufgeschrieben von Regina Carstensen), Mach nicht so traurige Augen, weil du ein N* bist: meine Jugend im Dritten Reich, Reinbek bei Hamburg 2007.
10 bell hooks, Teaching To Transgress. Education as the Practice of Freedom, New York/Oxon 1994, S. 59.
11 Paulo Freire, Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek bei Hamburg 1990, S. 57.
12 Ivan Illich, Entschulung der Gesellschaft: Entwurf eines demokratischen Bildungssystem, Reinbek bei Hamburg, 1973.
13 b. hooks (Fußnote 10), S. 12.
14 A. Lorde (Fußnote 1), S. 44.
15 May Ayim, Grenzenlos und unverschämt, Berlin 1997, S. 92.

TRIDEM APRAKU & KAZEEM-KAMIŃSKI & MESQUITA

THE IM_POSSIBLE CLASSROOM – NOTES TO OURSELVES

DAS UN_MÖGLICHE KLASSENZIMMER – NOTES TO OURSELVES

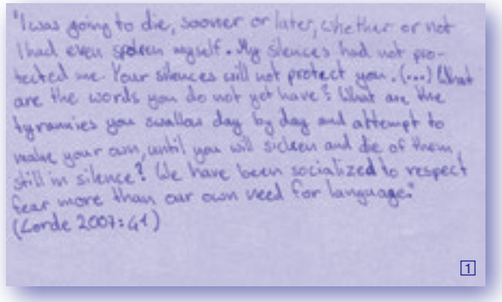
→ SEITE 58

Josephine Apraku

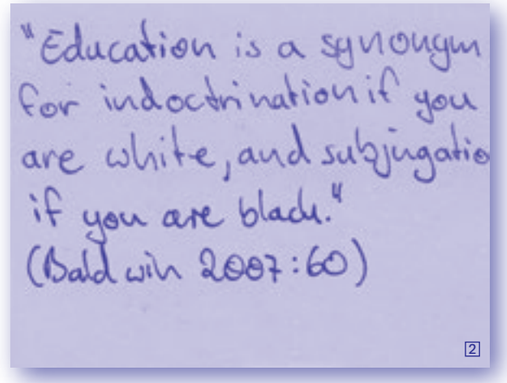
In their joint text collage, Josephine Apraku and Belinda Kazeem-Kamiński personally reflect on the school as a place for learning. Josephine Apraku's text contemplates the classroom as an environment marked by structural violence. As a response to the absence of Black authors, thinkers, activists and artists in textbooks and curricula, Belinda Kazeem-Kamiński conceptualized and collaged a fictional classroom dedicated to her younger self; a place where empowerment and self-love are developed and encouraged. The classroom was then illustrated by Sunanda Mesquita.

PAST

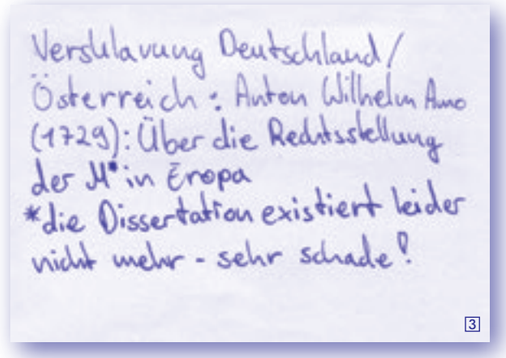
A November morning in 2004 or 2005, 7:05 a.m. I am standing in a dimly lit underground station. Patches of fog hang like shady figures in the gloomy air. I am cold and I can see my breath. I wait for the train, hoping not to bump into someone from one of my advanced courses. I don't want to have to make conversation before I get to school. As the train approaches, its headlights grazing past the last lonely twigs and leaves of the nearby trees, I hope for more tranquillity.

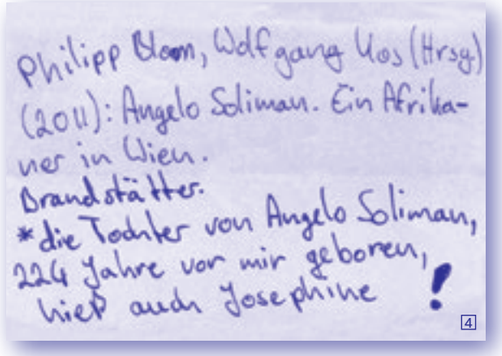


As usual, I have invested my lunch money in a bar of chocolate at the local shop, a warm embrace from within on the way to the non-place of my school. Knowing that some of the other students, my friends, see school as a place of social discourse doesn't lighten my mood in any way. Quite the opposite, in fact. It drains me to be there; sometimes so much that I feel it robs me of my creativity and capacity to learn, rather than enriches it. Admittedly, school is social in the sense that the others and I repeatedly live out the power relations of social structures on a daily basis, both through the teaching material and through the interpersonal interactions of social life—every day anew, day-in, day-out. A Sisyphean task: the whole world, with all its human ugliness, on a microscopic scale, like viruses in a petri dish in a laboratory. This is the reason I don't want to go to school. But that's not an option, so I squeeze myself into the overcrowded train, break off a piece of chocolate, and shove it in my mouth. And as I mentally prepare myself for my first lesson, the chocolate melts warmly and reassuringly against the roof of my mouth.



Late afternoon, the school day is behind me. My eye is caught by a note in my homework diary (something I don't use for its intended purpose but for silent communication with my friends during lessons—someone asks a question, the other replies). The words express my annoyance at the handling of the transatlantic slave trade in my advanced English class. It's a short, hastily scribbled note: "Learnt nothing new, the analysis was brief and superficial! The lesson totally failed to show how extreme the violence must have been." Even as a child, I talked to my mother about the slavery and racism of that era—quite probably due to the fact that I was experiencing its repercussions in my own life, on my own body; I was interested in social justice because I was being subjected to social injustice. I was amazed, but at the same time not surprised, that the subject of slavery was only being addressed in an advanced English course—especially in light of the fact that part of present-day Germany was also involved in the transatlantic slave trade.



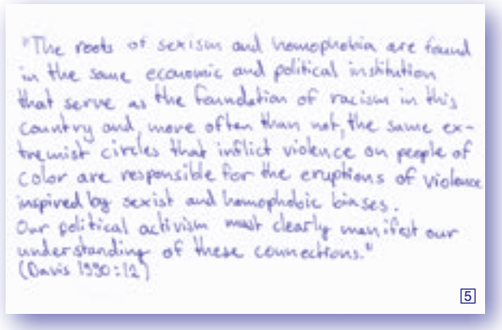


4

PRESENT

November 2019. After one of our workshops, my colleague Jule and I are given a tour of the Dachau concentration camp memorial site. The following day, we reflect on our shared experiences, including the tour of the memorial site. One aspect seems quite telling to us: the contemporary politics of remembrance regarding the Nazi era is tied to specific places, namely those linked to the victims. While this is of course important, why do those linked to the perpetrators frequently remain unnamed? A large area of the main camp at Dachau, for example, served as a training facility for the so-called *Schutzstaffel,* the SS for short. This section, which according to my rough estimate probably took up around two thirds of the whole site, isn't part of the memorial grounds. My colleague reflects further: she, as a *white* person, as she describes it to me, can't refrain from asking herself who lived in these familiar, everyday places (for example, her apartment) at times when violence was perpetrated such as the German colonial era and the Nazi era. How did people go about their daily lives in these places? How did they continue to wake up every morning? Did they simply keep on doing their job while people around them were being detained, countries were being invaded, and people were being exploited? Because such everyday locations are too rarely treated as memorial sites, the politics of remembrance always remains a far-off place—something far removed from the here and now. The places that represented a convenient 'elsewhere' for the majority during the Nazi era, places that many people later claimed to have not known about at all are now similarly convenient places of remembrance. It is the constant banishment of evil from among us, from the present into the past, from our midst to the periphery.

Last month, at the age of 32, I visited such a memorial site for the first time. In some way this is quite surprising, as critically examining the Nazi era permeated quite a considerable part of my school education; also, as a Black German, I felt a personal connection to the struggles of the diverse victims of this era—not least due to the lack of opportunities for learning about anti-Black racism. Only a few weeks ago, I came across a Christmas booklet that I had created with my classmates in the fifth or sixth grade. It is filled with festive drawings and short stories. The stories reflect the warm glow of the Christmas period as seen by my fellow pupils, with all their child-like wishes and desires. My story breaks with this feeling of cosy warmth—it was called *Christmas under Hitler.* My young associations with the Nazi era—at school we spoke exclusively about victims who were Jewish and *white*—stemmed from the racism I had experienced at school. The astonishment in the eyes of my *white* classmates about the horrors of this period seemed alien to me at the time. And my voice didn't belong to the impatient questions of those who were amazed that such a thing could happen. What did amaze me, though, was the huge difficulty most of them seemed to have in appreciating the normality of their own discriminatory behaviour. They were unaware of how their own silence supported the structural violence within the classroom.



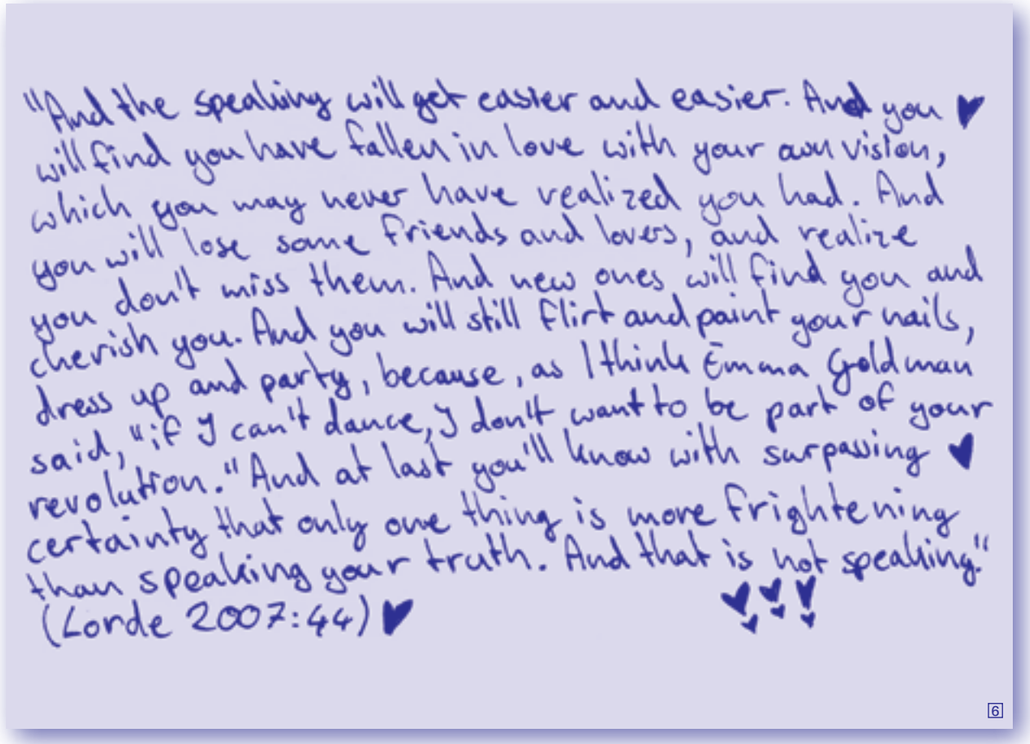
5

Even at school, I saw that there was a dividing line that ran through my classroom: on one side there were those who would probably have lived through the German colonialist era or the Nazi era as perpetrators or as non-participants who thus implicitly supported the system; on the other side there was me and

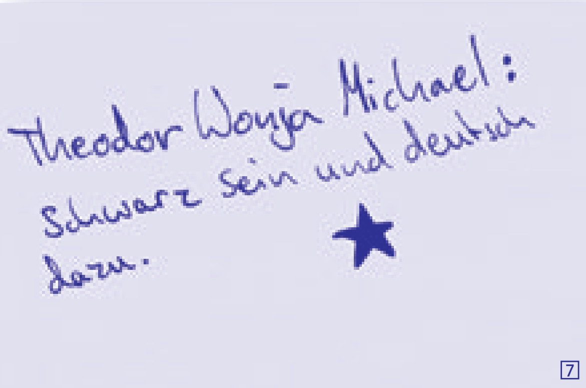
V.l.n.r. / f.l.t.r.: Toni Morrison, James Baldwin, Jean-Michel Basquiat, Belinda Kazeem-Kamiński, Octavia Butler, Cesim Demir, Sanela Ana Lukić, Maisha-Maureen Auma, Peggy Piesche, May Ayim, Josephine Apraku, Noah Sow, Deborah Anne Dyer aka Skin, Gloria Anzaldúa, Audre Lorde, Marlon Riggs, Otobong Nkanga, Akwaeke Emezi
Konzept/Concept & Collage: Belinda Kazeem-Kamiński, Illustration: Sunanda Mesquita

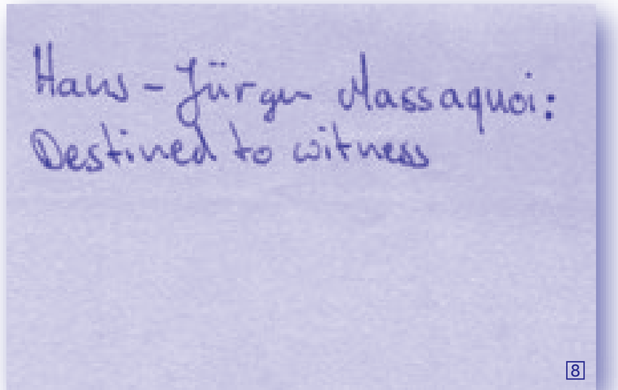
V.l.n.r. / f.l.t.r.: Antoine Simmons, Yaa Asantewa, Toussaint Louverture, Paulo Freire, Belinda Kazeem-Kamiński, Chimamanda Ngozi Adichie, Mboro Sururu Mnyaka, Dženeta Karabegović, Chandra Mohanty, Zora Neale Hurston, James Baldwin, Angelo Soliman, Natasha Kelly, Anne Frank, Josephine Apraku, Angela Davis, Stuart Hall, Solange, Malia Anderson, Jean-Michel Basquiat, Rihanna, Anton Wilhelm Amo, Heidi Renee Lewis, Kimberlé Crenshaw, Gayatri Spivak, bell hooks, Theodor Wonja Michael, Dewi Sukarnoputri, Kehinde Wiley
Konzept/Concept & Collage: Belinda Kazeem-Kamiński, Illustration: Sunanda Mesquita

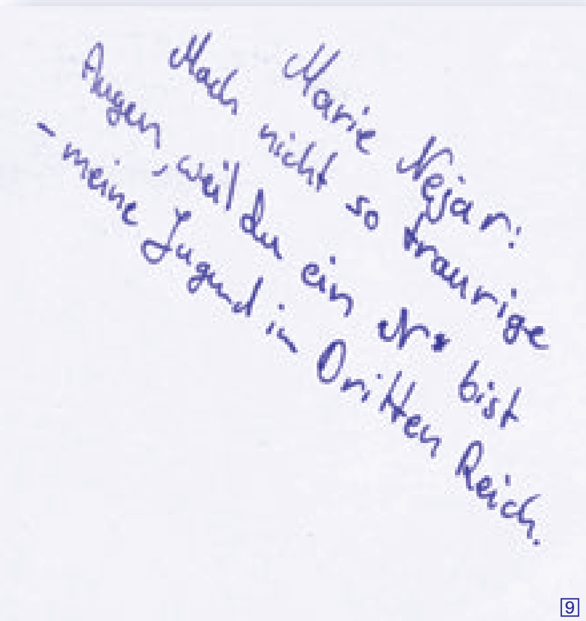
a few others. But the few others weren't Black, for a time I was the only Black child at my primary school. Unlike me, the few others had come as migrants with their parents. There was an unspoken bond between us: a shared knowledge, a shared experience, an alliance that couldn't be expressed in words. I write this with an air of confidence, but it is something I am only able to do today.



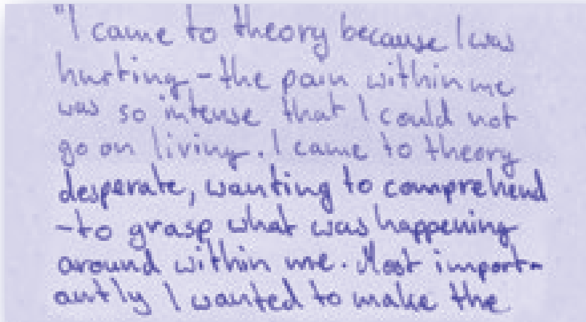
On the tour of the Dachau Concentration Camp Memorial Site, my thoughts start racing. There are so many reference points for me to reflect on related to my school education, my university education, my voluntary training, my personal biography. I also think of those who lived through and survived this period, those who have had to fight until the present day to be recognized as victims of the Nazi regime. I think about other periods of history, especially Germany's involvement in colonialist occupation and exploitation, that are so closely interwoven with this era. I think about the fact that both subjects hardly play a role in current school curricula, let alone seem relevant.

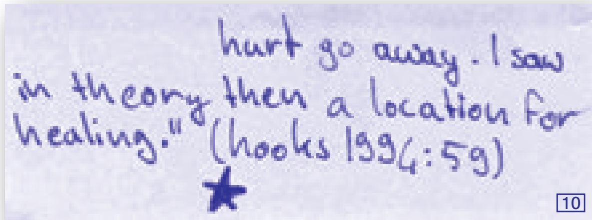




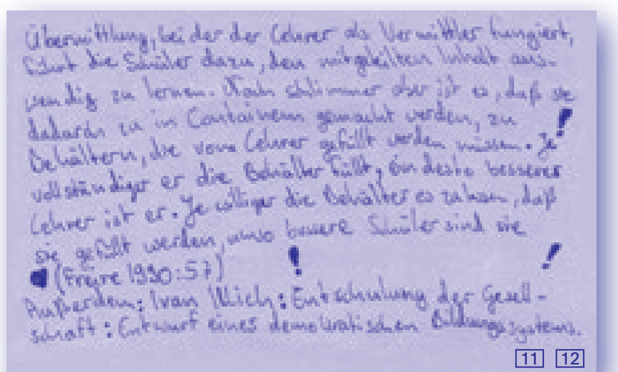


FUTURE

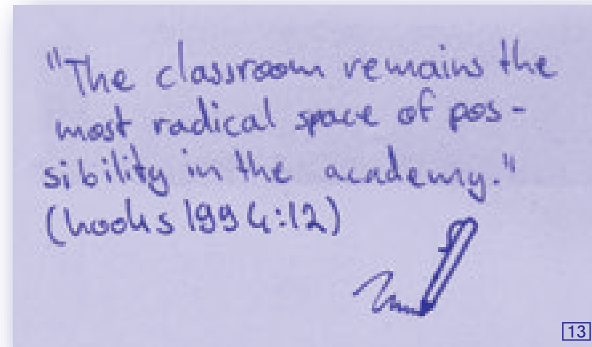




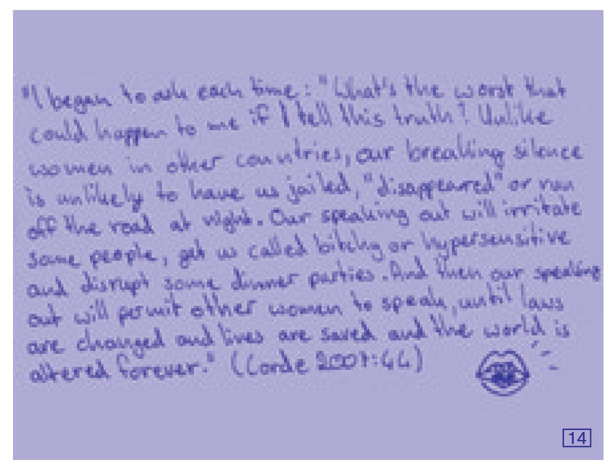
The original starting point for this text was to reflect on my personal experiences at school, while formulating an idealised version of it. I wasn't able to do it. If I try to envisage school—the state-run educational institution—as a place for visions, then I quickly reach my conceptual limits. For me, school is not a place for visions: it is the very opposite. This perspective has been shaped by my own experience of school and what is taught there, the learning material, the teachers; with classrooms, with homework, with grading, with punishment, with examinations, and with the interpersonal dynamics that this particular place generates. My perspective has also been influenced by reading authors like the Brazilian pedagogue Paulo Freire and the philosopher and theologian Ivan Illich, who depict the school as a place of legitimation and reproduction of oppressive systems and who radically criticize this type of education.



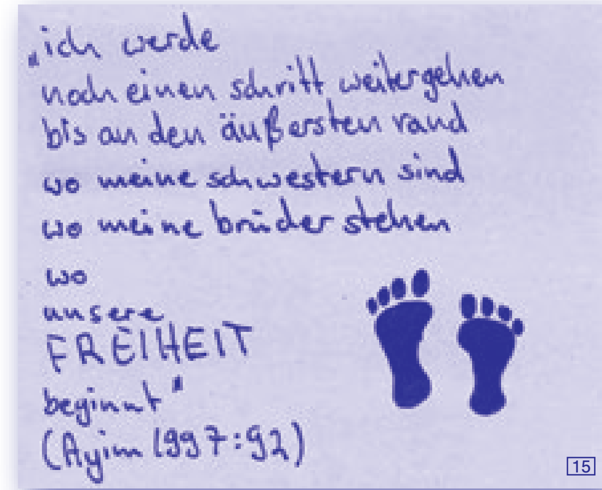
I constantly ask myself if I should be investing my time and energy in an educational system that I don't believe in. Perhaps it would be better for me to fight for the abolition of compulsory education, at least in its current form. This doesn't mean, however, that taking action against the existing institutional structures of the school and the publishers that produce textbooks is impossible and thus unnecessary. Interventions are not only possible; they are absolutely necessary. Whether they are by individual teachers, social pedagogues, or the editors of textbook publishers whose material often supports the racist discourse. No matter who, no matter where, they ought to throw a wrench into the works.



The fact that school isn't and can't be a place of visionary learning became clear to me when I looked at Belinda's and my ideal classroom again: this classroom will always remain a vision and, in my opinion, its realisation is an impossible undertaking. Because, as a state institution, the school serves the very purpose of legitimising the state, not criticising it. But that's exactly what would distinguish the teachers and pupils in our im_possible classroom: their ability to be critical.



The realisation that school isn't my space for utopias is liberating. This realisation allows me to perceive all the learning spaces that I personally use and create, which other people make and shape. They are not institutionalised spaces, and this is what gives them their freedom. They are voluntary spaces that grow dynamically, to meet the demands and the needs of the people who generate and use them. Visionary education exists within me and around me. My in_voluntary brothers and sisters and I create these spaces: we read, discuss and critique texts. We are activists. We teach each other and we learn from each other.



[1] Audre Lorde, Sister Outsider, New York 2007, p. 41.
[2] James Baldwin, No Name in the Streets, New York 2007, p. 60.
[3] Anton Wilhelm Amo, Über die Rechtsstellung der M* in Europa, Halle 1729.
[4] Philipp Blom/Wolfgang Kos (Hrsg.), Angelo Soliman. Ein Afrikaner in Wien, Wien 2011.
[5] Angela Y. Davis, Women, Culture & Politics, New York 1990, p. 12.
[6] A. Lorde (footnote 1), p. 44.
[7] Cf. Theodor Michael, Deutsch sein und schwarz dazu. Erinnerungen eines Afro-Deutschen, München 2013.
[8] Cf. Hans-Jürgen Massaquoi, »N*, N*, Schornsteinfeger!« Meine Kindheit in Deutschland. Frankfurt am Main 1999.
[9] Marie Nejar, (aufgeschrieben von Regina Carstensen), Mach nicht so traurige Augen, weil du ein N* bist: meine Jugend im Dritten Reich, Reinbek bei Hamburg 2007.
[10] bell hooks, Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom, New York/Oxon 1994, p. 59.
[11] Paulo Freire, Pedagogy of the Oppressed, New York/London, 1996, p. 52–53.
[12] Ivan Illich, Deschooling Society, New York, 1970
[13] b. hooks (footnote 10), p. 12.
[14] A. Lorde (footnote 1), p. 44.
[15] May Ayim, Grenzenlos und unverschämt, Berlin 1997, p. 92. English Translation of the poem by May Ayim: http://afrorepublic.blogspot.com/2016/03/afro-german-poet-may-ayim-performs-poem.html

TANDEM DOS SANTOS & DE PAULA SOUZA

„WER HAT DAS RECHT AUF EIN POSITIVES IMAGINÄRES IN GESCHICHTE, KUNST UND ERINNERUNG?“

Ein Gespräch über Bildung, Imagination und Geschichte in Brasilien

Digital Bonus Zur portugiesischen Original Version Seite/Page 328 Read the portuguese original version of this text

“WHO HAS THE RIGHT TO A POSITIVE IMAGINARY IN HISTORY, ART AND MEMORY?”

→ PAGE 82

A conversation about education, imagination and history in Brazil

Juliana dos Santos & Thiago de Paula Souza

Juliana dos Santos und Thiago de Paula Souza zeichnen die kolonialen Kontinuitäten in der Unsichtbarmachung afrikanischer, afro-diasporischer Menschen und der ursprünglichen Bevölkerung Brasiliens sowie ihrer Realitäten in brasilianischem Lehrmaterial nach. Diesen setzt das Tandem die Wirkmacht der Vorstellungskraft entgegen: als bewusste Handlung, die die Lebensrealität durch neue Bedeutungen zu erweitern vermag.

THIAGO DE PAULA SOUZA Dass Schwarze Menschen inzwischen etwas mehr Zugang zu vielen der vormals überwiegend *weißen* staatlichen Universitäten Brasiliens haben, hat nicht nur zu einer kritischen Überprüfung der offiziellen Geschichtsschreibung beigetragen. Zunehmend werden auch die Lehrpläne und der institutionelle Rassismus in unterschiedlichen Bereichen der Bildung und der Kunst infrage gestellt. Um nicht selbst zu der von uns kritisierten Unsichtbarmachung beizutragen, müssen wir uns klar machen, wie sehr antirassistische Bewegungen in der Geschichte zu der sozial gerechteren Gesellschaft beigetragen haben, in der wir heute leben – zum Beispiel die Frente Negra Brasileira[1] (FNB) **[ABB.1]**. Juliana, wie siehst du diese Entwicklungen und Zusammenhänge?

JULIANA DOS SANTOS Dazu muss ich ein bisschen ausholen und tiefer in die Geschichte gehen. Bereits Mitte der 1930er-Jahre hatte sich die FNB mit ihrem sozialpolitischen Programm für die Rechte der Schwarzen Bevölkerung eingesetzt. Die FNB galt als wichtigste und umstrittenste Schwarze Organisation im Südosten Brasiliens und war in unterschiedliche Sektionen aufgeteilt. Die bedeutsamste Sektion – für Bildung – verfolgte das Ziel, Jugendliche und Erwachsene zu alphabetisieren. Aber auch die Vermittlung von Kunst hatte einen hohen Stellenwert; zuständig waren hier die Sektion für Kunst und Kunsthandwerk, sowie die für Musik. Die FNB dehnte sich auf weitere Bundesstaaten aus, wurde zur politischen Partei und löste sich schließlich 1937 aufgrund innerparteilicher Differenzen und infolge des Staatsstreichs von Getúlio Vargas auf.

Nach Ansicht des Historikers Petrônio Domingues sind sowohl die FNB als auch zahlreiche weitere Organisationen, die es damals in allen Regionen des Landes gab, aus kleineren Gruppen und Organisationen von Schwarzen hervorgegangen, die sich bereits ab Mitte des 19. Jahrhunderts gründeten und für die vor allem Bildung eine Priorität war. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass die FNB schon damals sowohl das Recht auf Zugang zu Bildung als auch die Einführung des 20. November als „Tag des Schwarzen Bewusstseins“ einforderte. Die Organisation vertrat eine klare Haltung zur Ungleichheit und zur Gewalt gegen Schwarze. Im Kampf gegen diese Gewalt spielten immer auch Schwarze Intellektuelle, Künstler*innen und Journalist*innen eine große Rolle.

Zu dieser Zeit gab es bereits zahlreiche selbstorganisierte Bildungsräume, die sich die Alphabetisierung der Schwarzen Bevölkerung zum Ziel setzten und auf diese Weise, wie Petrônio Domingues sagt, sozialen Aufstieg ermöglichen und Diskriminierung bekämpfen wollten. Es war eine Widerstandsbewegung gegen die herrschenden Verhältnisse, und sie verfügte teilweise sogar über eine eigene Presse. Diese so genannte „Schwarze Presse“, zu der beispielsweise die Zeitung *A Voz da Raça*[2] gehörte, schrieb über die Belange der Schwarzen Communities und prangerte das rassistische Bildungssystem an.

Die damaligen Schulen sind bis heute ein Symbol des Widerstands und zeigen, wie sehr Schwarzer Widerstand sich angesichts eines exklusiven Bildungssystems gerade in der „Bildung von unten“[3] manifestierte. In seiner Studie über inter-ethnische Beziehungen und Bildung in Brasilien weist Jerry Dávila (2006)[4] darauf hin, dass die staatlichen Bildungsreformen der 1930er-Jahre auf „Rassenhygiene“ und Eugenik fußten. Auch wenn es den *weißen* intellektuellen und progressiven Eliten um die Einführung einer freien, säkularen und obligatorischen Bildung gegangen war. Die Ausweitung des Schulwesens bedeutete jedoch noch lange nicht, dass die Bedeutung des kulturellen Erbes der afrikanischen Menschen für die Entwicklung der brasilianischen Kultur und Gesellschaft in den Lehrplänen berücksichtigt würde. Denn in derselben Studie macht Jerry Dávila deutlich, dass die reformistische Bildungspolitik, die zuerst in Rio de Janeiro umgesetzt wurde, zwar die Bildungschancen marginalisierter sozialer Gruppen verbesserte, arme Schwarze Kinder jedoch weiterhin diskriminierte. Pädagog*innen und Intellektuelle waren durch das eugenische Denken ihrer Zeit geprägt und propagierten im Zuge der Ausweitung des staatlichen Bildungswesens diese Ideen.

„*Weiß*-Werdung“ stand – bevölkerungspolitisch wie intellektuell – auf der Tagesordnung. Als Maßstab galten europäische ästhetische und zivilisatorische Werte, und so orientierten sich die Lehrpläne in ihren Inhalten und Beispielen daran. Die FNB widersetzte sich dieser Ideologie, und wir verdanken es der Pädagogikhistorikerin Regina Pinto,[5] dass die kritische Position, die diese Organisation damals innehatte, uns heute überhaupt bekannt ist. Die FNB warf dem staatlichen Schulsystem vor, Schwarzen gegenüber nicht offen zu sein, wies auf die oftmals diskriminierende Praxis der Lehrer*innen hin und kritisierte die Lehrplaninhalte und die voreingenommene Art und Weise, wie in Schulbüchern die Geschichte der Schwarzen Bevölkerung und ihr Beitrag zur Herausbildung der brasilianischen Gesellschaft dargestellt wurde. Die Auswirkungen einer solchen Geschichtsauslegung auf die Schwarzen Schü-

Abb. / *Img.* 1: Gruppenfoto vor dem Sitz der Delegation der Frente Negra Brasileira [ikonografisch]. Aus der Sammlung Arthur Ramos./ *Group photograph in front of the headquarters of the FNB [Black Brazilian Front] [iconographic]. Arthur Ramos Collection.*

ler*innen seien schwerwiegend: Wer sich immer nur als scheiternd, als Opfer gespiegelt sähe, werde klein gehalten. Die Aufgabe der Schule sei jedoch, das Selbstbewusstsein der Schüler*innen zu stärken[6] (Pinto 1993).

Heute ist es noch gravierender, wenn die offizielle Geschichte des brasilianischen Bildungswesens Intellektuelle unsichtbar macht, die sich damals dem Rassismus widersetzten. Wie zum Beispiel Maria Firmina dos Reis (1825–1917) – sie stammte aus Maranhão, kämpfte für die Abschaffung der Sklaverei und war die erste Schwarze Schriftstellerin Brasiliens. Sie gründete die erste gemischte und kostenlose Schule in Maranhão, die trotz ihres großen Erfolges nach nicht einmal drei Jahren schließen musste. Es gibt noch immer kein selbstverständliches Recht auf einen Platz in der kollektiven Erinnerung und Geschichtsschreibung für Schwarze Persönlichkeiten und Organisationen und ihre Bedeutung für die brasilianische Gesellschaft. Neben Maria Firmina wäre auch Manuel Querino (1851–1923) zu nennen, der sich ebenfalls an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert auf intellektuellem, künstlerischem und pädagogischem Gebiet für die Rechte und die Anerkennung der Schwarzen Bevölkerung einsetzte.

Das Problem ist, dass bis heute Informationen wie beispielsweise über Maria Firmina und Manuel Querino für die meisten Studierenden nicht ohne weiteres zugänglich sind. Wie zahlreiche Untersuchungen zeigen, ist zwar inzwischen antirassistisches Wissen wesentlich verbreiteter als früher, Schwarze Persönlichkeiten und ihr Beitrag zu den unterschiedlichsten Aspekten der brasilianischen Gesellschaft kommen im Unterrichtsalltag aber kaum vor. Die weitgehende Abwesenheit positiv dargestellter Schwarzer Menschen in Schulbüchern und Lehrplänen ist Ausdruck eines gravierenden institutionellen Rassismus auf Seiten der Verleger und der Forschungsförderung.

THIAGO Das erinnert mich daran, dass bis heute viele Schwarze Schüler*innen in der Schule sehr schlechte Erfahrungen machen. Für viele von uns ist gerade der Geschichtsunterricht der reinste Horror, weil viele Lehrer*innen Themen ausklammern, die uns helfen würden zu verstehen, welche Auswirkungen die Sklaverei bis heute auf unser Leben hat. Das Gesetz 10.639/2003 verpflichtet alle Institutionen des brasilianischen Bildungswesens dazu, afro-brasilianische und afrikanische Kunst, Geschichte und Kultur als Themen in ihre Lehrpläne einzuführen. In welcher Weise hat das Gesetz deiner Meinung nach dazu beigetragen, Schwarze Lebensrealitäten im Unterricht mehr und komplexer zu thematisieren?

JULIANA Ich denke, dass die Forderung nach einer stärkeren Repräsentation und Sichtbarkeit von Schwarzen in allen Bereichen der brasilianischen Gesellschaft aus den Kämpfen des 20. Jahrhunderts seit der Gründung der FNB hervorgegangen ist. Es sind eigentlich zwei Gesetze auf nationaler Ebene, die eine neue Ausrichtung des brasilianischen Geschichts-, Kultur- und Kunstunterrichts auf Grundlage der Valorisierung afro-brasilianischer und indigener Realitäten zur Pflicht machen. Das erste, das Gesetz 10.639/2003, verpflichtet dazu, afro-brasilianische Realitäten einzubeziehen; das Gesetz 11.645/2008 verpflichtet dazu, die vorkoloniale Geschichte und Kultur zu berücksichtigen. Beide sind eine Errungenschaft sozialer Bewegungen. Das erste Gesetz geht zu großen Teilen auf die Movimento Negro Unificado[7] (MNU) zurück, die vor allem den institutionellen Rassismus im brasilianischen Bildungswesen bekämpft. Im Jahr 2004 wurde der „Nationale Plan für die Umsetzung nationaler Richtlinien für Lehrpläne hinsichtlich ethnischer Beziehungen und für den Unterricht in afrikanischer und afro-brasilianischer Geschichte und Kultur“ ins Leben gerufen, der festlegt, was in welcher Jahrgangsstufe Thema sein soll und wer für die Umsetzung des Plans zuständig ist.

Die Aufnahme dieser Themen in die Schulbücher staatlicher Schulen geht allerdings nur schleppend voran. Parallel zum Erlass der Gesetze fand eine landesweite Ausschreibung für didaktisches Material statt; außerdem wurde der Vertrieb geregelt, durch den die Lehrbücher für Schüler*innen und Anleitungen für Lehrer*innen an die Schulen verteilt werden. Im Text der öffentlichen Ausschreibung von 2019 heißt es, dass die Auswahl des didaktischen Materials „im Hinblick auf die Vielfalt sozialer, kultureller und historischer Themen und Zusammenhänge“ getroffen werde, zu denen „beispielsweise die Lebensrealitäten ursprünglicher und afro-brasilianischer Bevölkerungsgruppen gehören. Es müssen Protagonisten und Subjekte aus verschiedenen ethnischen Gruppen, verschiedener Geschlechtszugehörigkeit, geografischer Herkunft, sozialer Klassen und Altersgruppen in den Büchern vertreten sein. Bei der Auswahl wird berücksichtigt, inwiefern die Bücher zur Lektüre und zur künstlerischen Auseinandersetzung mit den Themen anregen und inwiefern sie das ästhetische, kulturelle und ethische Wissen der Leser*innen erweitern (…)“.[8] Die Ausschreibung legt weder qualitative noch quantitative Maßstäbe fest, wenn es darum geht, zu wieviel Prozent die genannten Themen berücksichtigt werden; die Auswahl findet durch eine Kommission statt.

Allerdings musste ich bei der Untersuchung der zehn Bände des Buches *Caderno do Professor*[9] feststellen, dass sie den Kriterien der Ausschreibung keineswegs standhalten. Es handelt sich um Unterrichtsmaterial und Anleitungen für Lehrer*innen im staatlichen Schulsystem von São Paulo (2014 bis 2017), doch von den fast 80 Abbildungen in den Büchern der Schuljahre eins bis neun sowie im ersten Jahr der weiterführenden Schule stammen nur zwei Werke von Schwarzen Künstler*innen: eines von Rosana Paulino und eines von Heitor dos Prazeres. Und dann gibt es noch eine Abbildung „afrikanischer Kunst", eine Statuette aus der Sammlung des Museu Afro Brasil.[10] Prozentual ist dies geradezu tragisch: diese Bilder machen gerade mal 3,75 Prozent des Unterrichtsmaterials aus.

Das herangezogene Material zeigt, dass im Fach Kunst Menschen, die vor der Kolonisierung in Brasilien lebten, weiterhin unsichtbar bleiben; neun Jahre nach Inkrafttreten eines Gesetzes, das dazu verpflichtet, diese Themen in den Unterricht aufzunehmen! In Geschichtsbüchern sind etwas mehr Schwarze Menschen vertreten, allerdings gilt das vor allem für die Zeit der Sklaverei.

Als Pädagogin beim Museu Afro Brasil und im Schulamt habe ich Lehrer*innen der Primar- und Sekundarstufe ausgebildet. Dabei wurde klar, wie schwer es den meisten fiel, die Darstellung von Schwarzen in den Bildern kritisch zu analysieren. Dabei gab es nur wenige positive Beispiele. Die stereotype und folklorisierende Darstellung Schwarzer Lebensrealitäten erschien noch mehr „naturgegeben" durch die entkontextualisierte Thematisierung von Feiertagen wie dem 13. Mai (dem offiziellen Ende der Sklaverei 1888) oder dem 20. November (dem Tag des Schwarzen Bewusstseins). Ein fragwürdiger Ansatz – es kann ja nicht darum gehen, nur einen „Thementag" zu feiern. Es muss darum gehen, seine historische und soziale Bedeutung für die Gesellschaft als Ganzes anzuerkennen.

Nach wie vor dienen die Bilder europäischer Künstler*innen, die während der Kolonialzeit und der Zeit des Kaiserreichs Brasilien bereisten, vielen Student*innen, Lehrer*innen und Professor*innen als wichtigste oder gar einzige Referenz, ohne dass der offizielle Geschichtsdiskurs angemessen problematisiert würde. Die meisten Schulbücher staatlicher Schulen zementieren das noch immer:

Klassistische, rassistische und sexistische Darstellungsweisen und Erklärungsmuster werden als scheinbar neutral präsentiert. Infolgedessen gibt es kaum Anknüpfungspunkte, um hegemoniale Vorstellungen umzudeuten.

Warum nicht endlich das künstlerische, kulinarische, wissenschaftliche und technologische Erbe anerkennen, mit dem die afrikanischen Völker und ihre Nachkommen im Laufe der Jahrhunderte zum Aufbau des Landes beigetragen haben?

Welche Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang den Schulbüchern zu, wenn es darum geht, eine andere Sicht- und Vorstellungsweise zu entwickeln? Wer hat das Recht auf ein positives Imaginäres in Geschichte, Kunst und Erinnerung in Brasilien?

Kürzlich stieß ich auf Fotos meiner Familie, die mir noch einmal vor Augen führten, wie wichtig es ist, die unterschiedlichen Lebensrealitäten von Schwarzen in Brasilien in ihrer ganzen Vielfalt und Vielschichtigkeit darzustellen. Nach dem Tod meiner Großmutter Dinah fand ich Schachteln mit alten Fotos aus den 1920er-Jahren, für uns ein Fund von enormem Wert. Zum ersten Mal begegnete ich Porträts von gut gekleideten, positiv dargestellten Schwarzen aus dieser Zeit. Vor allem ein Porträt dreier Schwarzer Frauen beeindruckte mich sehr. Es stellt wahrscheinlich meine Urgroßtanten Alzirinha, Julieta und Joaquina **[ABB. 3]** dar, alle drei posieren voller Würde und jede auf ihre Weise mit Eleganz vor der Kamera. Das Bild dieser Frauen bedeutete einen regelrechten visuellen Paradigmenwechsel, was meine Vorstellung von Schwarzen in dieser Zeit betrifft. In meiner gesamten Schullaufbahn waren mir keine solchen Bilder begegnet, weder im Unterricht noch in den Lehrbüchern. Die 1920er-Jahre, das waren immer nur die Schwarzen Frauen auf Di Cavalcantis Gemälden gewesen, dabei kommt uns seine Art, Frauen zu malen, durch ihre Hypersexualisierung heute auf extreme Weise stereotyp vor.

THIAGO Ich frage mich immer, mit welchen anderen Mitteln wir unser Imaginäres noch verändern könnten. Als Jota Mombaça und ich dich und weitere Schwarze

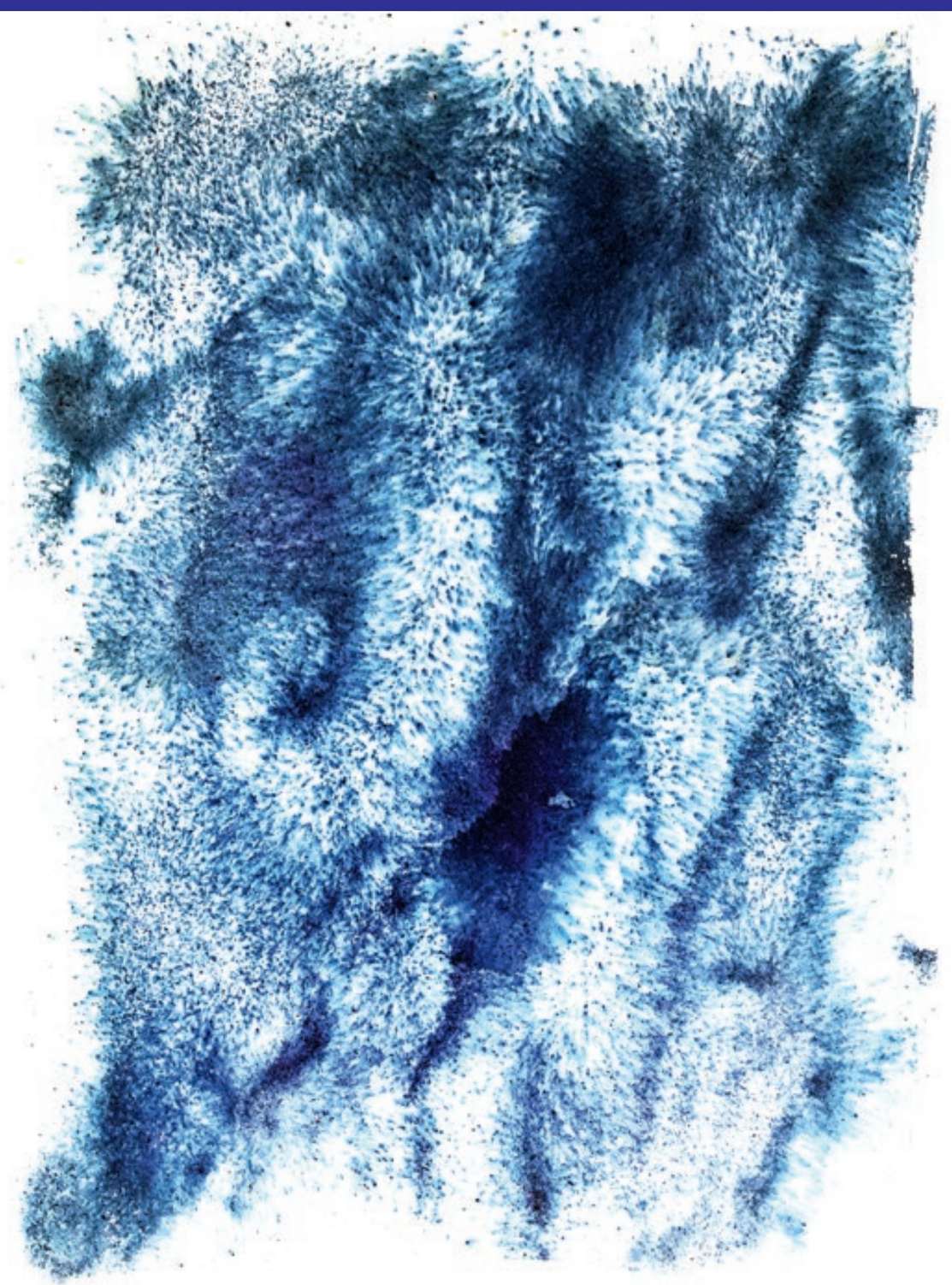


Abb. / *Img.* 2: **Juliana dos Santos, Experiência Azul I, 2019.** Aquarell aus Blütenblättern der Clitoria Ternatea / *Watercolour with petals of the flower Clitoria Ternatea.*

Künstler*innen zur Teilnahme an *Não Podemos Construir o que não Podemos Imaginar Primeiro* [11] einluden, ging es darum, die Art und Weise, wie wir Schwarzen dargestellt werden, neu zu überdenken. Es gab ein starkes Bedürfnis, die Kategorien der Darstellung zu sprengen, denn sie geben die Komplexität unseres Lebens nur unzureichend wieder. Und wir sprachen über unsere Träume von einer Zukunft, in der wir uns bewegen können, ohne ständig mit Brutalität und Terror konfrontiert zu sein.

Natürlich schlugen wir uns auch mit Fragen herum, die wir in der Welt, in der wir leben, unmöglich ignorieren können, auf die wir uns in unseren Projekten aber nicht reduzieren lassen wollen. Ohne Frage prägen diese Erfahrungen unseren Blick auf die Welt, aber warum sollen wir immer nur über Gewalt und Schmerz sprechen dürfen?

JULIANA Die Erfahrung mit dir und Jota Mombaça hat wirklich zu einem inneren Paradigmenwechsel beigetragen. Endlich einmal mussten wir nicht die Erwartungen einer Institution bedienen, was den Standpunkt von Schwarzen betrifft und wie eine Ausstellung Schwarzer Künstler*innen auszusehen hat, die von Schwarzen Kurator*innen gemacht wird. Das bedeutet nicht, dass ich nicht Schwarz sein will oder meine Abstammung leugne. Unsere Urgroßmütter haben schließlich die Freiheit imaginiert! Aber dennoch habe ich das Gefühl, wir leben mit einem Gewicht, einer Art kolonialem Erbe, einer psychischen Last, die uns durch die Struktur des *Weißseins (whiteness)* auferlegt wird, die unserer Gesellschaft zugrunde liegt.

In diesem Sinne denke ich, dass es vielleicht schwieriger ist, sich etwas vorzustellen als davon zu träumen.

Imagination erfordert harte und hartnäckige Arbeit und viel Glauben.

Nicht Glaube im religiösen Sinne, sondern Verbindung mit einer inneren Kraft. Mir ist klar geworden, dass Imagination nicht im Schlaf entsteht.

Sich etwas vorzustellen ist eine Handlung, etwas, das entsteht, wenn wir unseren Alltag leben und erfinden.

Abb. / *Img.* 3: Urgroßtanten: Alzirinha, Julieta und Joaquina 1926 in einem Fotostudio in der Stadt Ribeirão Preto. Quelle: private Sammlung Juliana dos Santos. / *Great-aunts: Alzirinha, Julieta and Joaquina in a photographic studio in the city of Ribeirão Preto, 1926. private collection Juliana dos Santos.*

Ich erinnere mich, dass ich befürchtete, mir nichts vorstellen zu können. Es bedeutete eine enorme Anstrengung, in diese Seminare zu gehen und gegen den Widerstand der Fakultät bestimmte Themen im Unterricht zu behandeln, Schwarze Künstler*innen vorzustellen oder bestimmte Bücher zu verwenden. Außerdem waren etwa 90 Prozent der *weißen* Lehrer*innen, mit denen ich arbeitete, überrascht und gaben zu, niemals auf die Idee gekommen zu sein, dass jemand wie ich sie je unterrichten könnte. Gerade in dieser beruflichen Situation, in der ich mein Schwarzsein *(blackness)* ständig neu verhandeln musste, war die von euch suggerierte ganz andere Art der Imagination unglaublich wichtig.

Ich habe in dem Moment begriffen, welchen Platz Menschen wie ich in der Vorstellung dieser Lehrer*innen einnehmen, wenn es für sie undenkbar ist, dass Menschen wie ich eine Autoritätsperson sein können. Ich fragte mich: In welcher Welt leben sie? Wir machen über die Hälfte der Bevölkerung des Landes aus, was für ein Wahnsinn! Seitdem arbeite ich an anderen Formen der Darstellung, der Handlung, der Lesart dieser Welt.

Auf der praktischen Seite des Lebens war ich zu dem Zeitpunkt gerade dabei, gemeinsam mit meiner Mutter und meinem Bruder das Haus umzubauen. Wir waren alle autodidaktische Maurer*innen und mussten uns überlegen, wie wir diese Wand hochziehen, damit das Haus im wortwörtlichen Sinne nicht einstürzt. Jedes Mal, wenn wir Zement, Wasser und Sand vermischten, war das ein Imaginieren und Bauen in einem. Die Materialisation der Wand-Idee, Etagen-Idee, Estrich-Idee, Haus-Idee. Die Entstehung der Installation *Clitória* (2017), mit der ich an der Ausstellung teilnahm, war gewissermaßen die Lektüre dieses Prozesses von Bauen/Vorstellung. Meine Mutter dekonstruierte das Geschlechterparadigma beim Hochziehen dieser Mauer, beim Bau ihres eigenen Hauses. **[ABB. 4]**

Von da an erlaubte ich mir in meiner Arbeit poetische Abstraktion, wie beispielsweise in meinem Projekt *Entre o Azul e o que Não me Deixo/Deixam Esquecer* [12] (2018/2019).

Blau ist seitdem für mich die intensivste Farbe/Erfahrung, um über die afro-diasporische Dimension unseres Lebens nachzudenken. Die Notwendigkeit, Sinn und Bedeutungen zu erweitern, diesen komplexen und vielschichtigen Prozess zu untersuchen, den Schwarzsein angesichts der Ungleichheit bedeutet, in der wir in Brasilien leben. Die Vorstellungskraft herauszufordern durch die Erschaffung neuer Bilder, neuer Wahrnehmungsweisen. **[ABB. 5]**

Dass die Lehrenden sich nicht vorstellen konnten, von einer Schwarzen Person unterrichtet zu werden, war nur die Spitze des Eisbergs einer Struktur der Sichtbarkeit/Unsichtbarkeit, mit der wir Afrobrasilianer*innen ständig konfrontiert sind. Und in dieser Konfrontation habe ich verstanden, wie dringend notwendig es ist, hinsichtlich unserer Lebensrealität neuen Sinn und neue Bedeutungen zu schaffen oder die bestehenden zu erweitern. Die uns auferlegten symbolischen Begrenzungen zu durchbrechen hinsichtlich dessen, was wir können, wo wir stehen und wohin wir wollen. Als Künstlerin sehe ich mich gerade an dem Punkt, an dem ich versuche, den „spezifischen Ort" hinter mir zu lassen zugunsten eines „allgemeinen Ortes" für uns.

Einen Weg zu finden mit weniger vorgefassten Bildern, denn die lassen nicht viel Spielraum, wenn es um die Darstellung von Identität geht. Einen Weg hin zu offenen Räumen, zur Ausweitung und Vermittlung von Bedeutungen, in denen das Verbindende ganz einfach unser Recht zu existieren wäre.

Ich bin als Pädagogin und antirassistische Aktivistin Künstlerin geworden. Und ich denke, das ist die treibende Kraft meiner Arbeit: der Wunsch, dass eines Tages die Kunstausbildung in Brasilien mehr mit unserer Realität zu tun haben möge. Dass sich mehr Leute dafür verantwortlich fühlen, den institutionellen Rassismus zu bekämpfen, der nach wie vor den immensen Beitrag ignoriert, den afrikanische, afro-diasporische und Menschen, die der ursprünglichen Bevölkerung unseres Landes angehören, zur brasilianischen Kunst beigetragen haben. Dass dies Eingang findet in die Lehrpläne des Kunstunterrichts und in die Kunstvermittlung in Grund- und Aufbaustudiengängen, dass Beiträge Schwarzer und Indigener Forscher*innen, Intellektueller und Künstler*innen angemessen berücksichtigt werden.

Die Ausstellung mit euch hat mich in mehrfacher Hinsicht angeregt. Seither arbeite ich ständig an dem, was ich „Konstruktion-Imagination-Konstruktion" nenne.

Sich etwas vorzustellen, um zu leben, ist ein Prozess der Dekonstruktion und Rekonstruktion des Imaginären. Und das bedeutet in Brasilien immer noch, als Schwarze überhaupt als ein Individuum wahrgenommen zu werden, das lehrt, malt, baut, erschafft, komponiert, schreibt. Ich wünsche mir, dass Schwarze Menschen einfach leben dürfen und nicht ständig Widerstand leisten müssen, dass sie das Recht haben, einfach sie selbst zu sein und das an jedem Ort, den sie besetzen wollen.

Wie kann ich Horizonte erschaffen, die über die Grenzen der bisher möglichen Darstellung hinausgehen? Das war die Frage, die ich mir bei der Serie *Experiência Azul* [13] gestellt habe **[ABB. 2]**. Wenn es so ist, dass man etwas, das man sich nicht vorzustellen vermag, auch nicht erschaffen kann, dann brauchen wir eine Art Drehbuch für diese neue Ungewissheit, an dem wir gemeinsam arbeiten und das uns hilft, eine neue, weniger unterdrückerische Landschaft zu erschaffen.

1 Schwarze Brasilianische Front.
2 Stimme der Rasse – „raça“ hat in Brasilien eine andere Geschichte als in Deutschland, wo es der Übersetzerin schon schwerfällt, das Wort ohne Anführungsstriche zu verwenden.
3 Paulo Freire.
4 Jerry Dávila, Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917–1945. São Paulo, Editora da UNESP, 2006.
5 Regina Pahim Pinto, Movimento negro em SMOVIMENTO NEGRO EM SÃO PAULO; LUTA E IDENTIDADE. Tese de doutorado apresentada ao departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. 1993.
6 Ebda.
7 Vereinigte Schwarze Bewegung.
8 Programa Nacional do Livro Didático Edital PNLD 2019 – https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/12998-edital-pnld-2019-atualizacao-bncc (letzter Aufruf 22.06.20).
9 Caderno do Professor (2014–2017). Siehe: www.educacao.sp.gov.br/caderno-professor.
10 afro-brasilianisches Museum in São Paulo.
11 wir können nicht erbauen, was wir uns nicht zuerst vorstellen können.
12 zwischen Blau und dem, was ich/sie mich nicht vergessen lasse/n.
13 blaue Erfahrung.

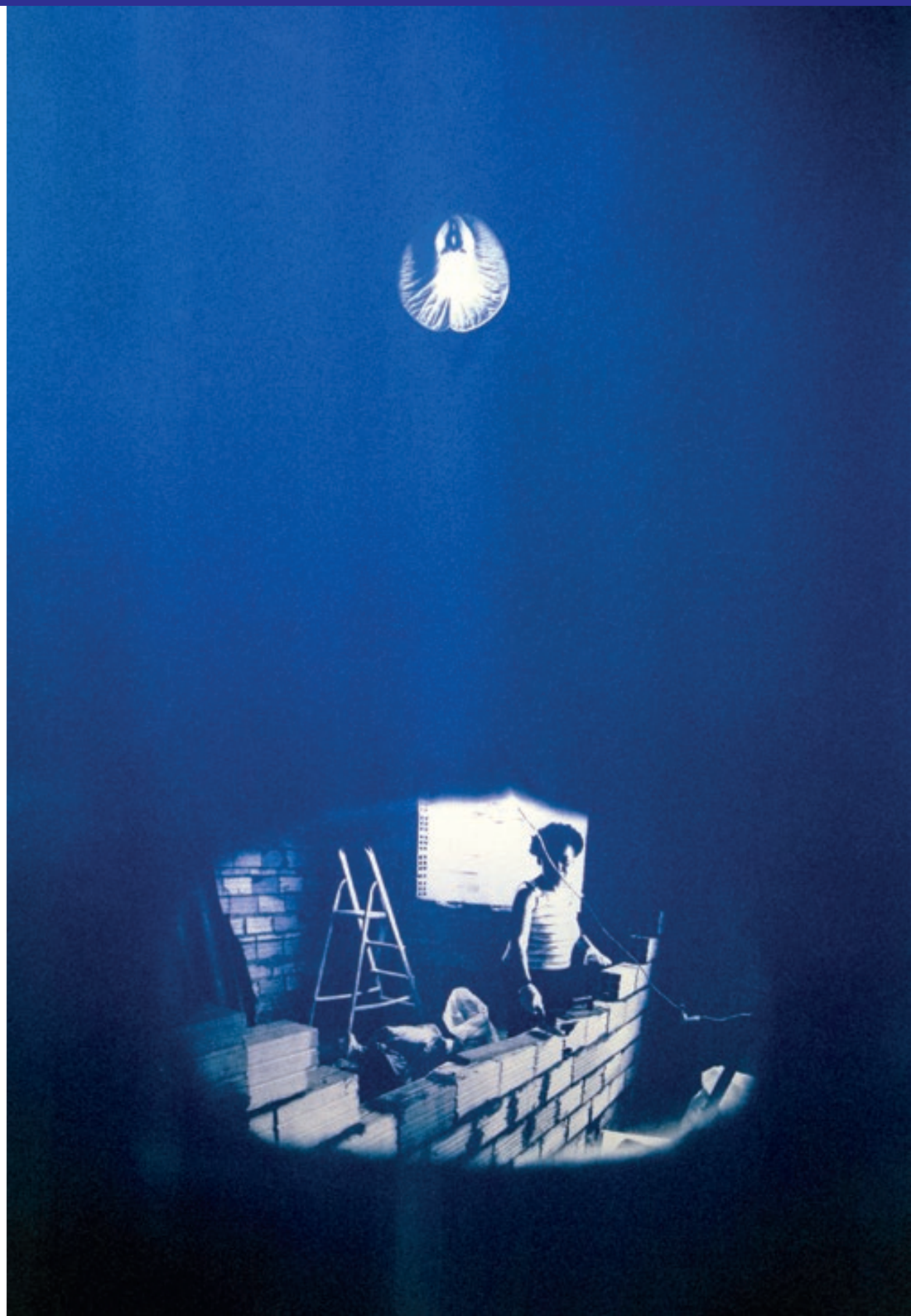


Abb. / *Img.* 4: **Juliana dos Santos, Clitória, 2017.** Cyanotypie / *Cyanotype photograph,* 70 × 100 cm. Foto / *Photo:* Juliana dos Santos.

TANDEM DOS SANTOS & DE PAULA SOUZA

“WHO HAS THE RIGHT TO A POSITIVE IMAGINARY IN HISTORY, ART AND MEMORY?”

A conversation about education, imagination and history in Brazil

Digital Bonus
Read the portuguese **Original Version**
Page/Seite 328
Zur portugiesischen Original Version von diesem Text

„WER HAT DAS RECHT AUF EIN POSITIVES IMAGINÄRES IN GESCHICHTE, KUNST UND ERINNERUNG?“

→ SEITE 72

Ein Gespräch über Bildung, Imagination und Geschichte in Brasilien

Juliana dos Santos / Thiago de Paula Souza

Juliana dos Santos and Thiago de Paula Souza highlight the colonial continuities in the absence of African, Afro-diasporic and Indigenous peoples and realities in Brazilian teaching material. Their tandem counters this absence with the power of imagination: a conscious act that seeks to enhance lived realities by granting them a new significance.

THIAGO The small but relevant increase in numbers of Black people in many public universities in Brazil, which were previously predominantly *white,* has contributed to critical revisions of history—posing challenges to curricula and institutional racism in various educational and artistic settings. In order not to be accessories to the maneuvers of erasure we actively denounce, an important exercise is to learn what practices of different anti-racist groupings, such as the *Frente Negra Brasileira*[1] Black Brazilian Front (FNB) **[IMG. 1]**, have been carried out with the intent of securing lives of greater social justice in the world as we know it. Could you comment a bit on your understanding of such processes?

JULIANA In the mid-1930s, the FNB had already developed a sociopolitical project fighting for the rights of the Black population. It was one of the most important and controversial Black organizations of southeastern Brazil. It was organized into departments, the main one being Instruction, and its purpose was to teach youth and adults how to read and write. They were also focused on teaching art through the Departments of Arts and Crafts and Music. The FNB expanded its reach to several states in the country, grew into a political party, and then saw its activities draw to a close in 1937 due to a range of internal political struggles and the coup staged by president Getúlio Vargas.

According to historian Petrônio Domingues, FNB and numerous other entities existing in all regions of the country at the time were offshoots of small Black associations and organizations set up with educational purposes since the mid-nineteenth century. One important factor that needs to be underscored is that the FNB had already demanded the right of access to education and the establishment of the 20th of November as Black Awareness Day. The FNB positioned itself effectively on issues of inequality and violence afflicting the Black population and sought to combat that violence by bringing together Black intellectuals, artists, and journalists.

The Black population was already active in creating unofficial spaces of schooling, with the objective of ensuring the right to read and write and, according to Petrônio Domingues, sought to attain upward social mobility as well as fight discrimination. These organized efforts arose as movements of resistance, and some of them developed their own periodical presses. Newspapers of the so-called Black press, such as the periodical *A Voz da Raça* [Voice of the Race][2], wrote about the interests of Black communities and denounced instances of racism within the educational system.

To this day, these unofficial schools are symbols of resistance and help us to review the formation of Black movements through popular education, which have taken a stand against an exclusionary educational agenda. In his study of race relations and education in Brazil, Jerry Dávila (2006)[3] underscores that racial theories based on eugenics and “race hygienics” were at the heart of the educational reforms that began in the 1930s, in parallel to the drive by *white* intellectual elites for free, secular, and mandatory education.

Policies for the expansion of schooling did not envisage the inclusion of content that took a positive view of the legacy of African peoples on the development of Brazilian society. In the same study, Jerry Dávila points out that although reformist educational policies, initiated in Rio de Janeiro, did extend access to education to socially marginalized groups, they nonetheless preserved differential forms of treatment for Black and poor children. Educators and intellectuals interpreted the eugenicist thinking prevalent at the time and reproduced its ideas in the process of expanding public education.

This marks the beginning of a political agenda aimed at whitening not only on a populational level, but also on an intellectual one. In schools, positive values were attributed according to a European aesthetic and civilizational models and, consequently, choices of references, subject matter, and school curricula were made according to those criteria. In opposition to such perspectives, we must look to the FNB; and it is the historian of education Regina Pinto (1993)[4] who helps us recover the critical stand taken by the organization at that time. The FNB denounced the official school system for being unreceptive to Black people, decried the discriminatory attitudes of teachers, and further criticized teaching materials and the prejudiced manner in which textbook authors dealt with the history of the Black population and its role in the making of Brazil. They considered the grave effects that such approaches to history had on students belonging to the Black community. Approaches that presented an image of those peoples exclusively as examples of failure. An image that contributed to diminishing the self-worth of that segment of the population, rather than elevating it, as befits the purpose of a school (Pinto, 1993)[5].

Today, an even more pressing issue is how the official history of Brazilian education ignores intellectuals who stood in opposition to this racist agenda. Names like Maria Firmina dos Reis (1825–1917) are now being recovered. She was the first female novelist

in Brazil, a Black woman from Maranhão and an abolitionist. She created the first free and mixed school in Maranhão—a success story—but was forced to close it down after less than three years. The right of Black individuals and organizations—who were crucial to the development of Brazilian society—to be remembered and assigned a worthy place in history is still being fought for. Like Maria Firmina, we have Manuel Querino (1851–1923), who also engaged in intellectual, artistic, and educational struggles for recognition of the Black population starting at the turn of the nineteenth century through the twentieth century.

The problem is that, even today, the majority of students have a hard time accessing sources about Maria Firmino and Manuel Querino, for example. Research shows that despite striking changes in the dissemination of anti-racist knowledge, a dearth of representations of Black personalities and their contributions to all aspects of Brazilian society is still the prevailing situation in school settings. Low levels of representation of Black people in textbooks and teaching content is also a contributing factor to institutional racism on the part of publishers and promoters of research.

THIAGO That makes me think of the difficulties, even today, many young students hailing from the Black population experience during their schooling. For many of us, history lessons can be a real horror, especially due to the incapacity of many teachers to deal with topics essential for understanding the impact the period of slavery has had on our lives. [Federal] law number 10.639/2003 was decreed with the purpose of mandating the teaching of content related to African and Afro-Brazilian art, history and culture throughout the national school system. In what ways do you feel that law contributed to the teaching of issues related to the Black presence in Brazil, or rendered them more complex?

JULIANA I believe the increased demand for greater Black representation in all areas of Brazilian society stems from demands put forward over much of the twentieth century, since the founding of the FNB. There are two federal laws that call for a revision of how Brazilian history, culture and art are taught and that attribute due worth to the country's African and indigenous origins. The first is law number 10.639/2003, on African origins; the second is law 11.645/2008, which legislates the mandatory inclusion of teaching content on indigenous history and culture. Both were achieved through the efforts of organized movements of civil society. In the first case, the major agent was the *Movimento Negro Unificado*[6] (Unified Black Movement / MNU), which struggled against institutional racism in Brazilian education. In 2004, a National Plan for the Implementation of Curricular Directives for Education in Ethno-racial Relations and for the Teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture was established. It determined specific competencies at each level of schooling and attributed responsibilities for administering teaching content and approaches to the topic.

This has been a source of gradual change in terms of how subject matter is included in textbooks used by the public school system. Alongside these laws, a public call for tenders was established nationally to supply printed students' books and teachers' manuals, as well as a programme for the distribution of textbooks to students in the Brazilian public school system. The text of that 2019 call for tenders stipulates that the choice of proposed textbooks "will be made with a view to ensuring diversity of themes and social, cultural and historical contexts, including, for instance, the experiences of indigenous, African and Afro-Brazilian populations. In that sense, the presence of agents and subjects of varied ethnicities, genders, geographical origins, social classes and age groups should be highlighted. The evaluation will take into account a work's capacity to motivate readers and the artistic exploration of themes, as well as its potential to broaden the reader's aesthetic, cultural and ethical horizons […]".[7] The call for tenders does not set out, in qualitative or quantitative terms, a specific percentage for the inclusion of such content. That remains at the discretion of each evaluating committee.

Looking through the ten volumes of the book *Caderno do Professor*[8] (Teacher's Guidebook), the instructional orientation source for teachers in the São Paulo public school system (2014 to 2017), I uncovered a different reality from that envisaged in the call for tenders. Out of approximately 80 images found in textbooks for levels Basic Learning II to first year of Middle School, I only located two images of works produced by artists belonging to the Black population. These were reproductions of works by Rosana Paulino and Heitor dos Prazeres. And there was only one image of "African art," a statuette from the collection of the Museu Afro Brasil. Expressed as a percentage, that is a tragic outcome: these works represent only 3.75 percent of the total content of materials.

Abb. / *Img.* 5: **Juliana dos Santos, Entre o Azul e o que Não Me Deixo/Deixam Esquecer, 2019**. Installation. Bewegungsmelder, Licht, Lautsprecher und Baumwollstoff / *Motion sensor, light, acoustic speaker and cotton cloth.* Ausstellung Paço das Artes 2019, São Paulo. Private Sammlung der Künstlerin. / *Project Season 2019, Paço das Artes, São Paulo. Artist's private collection.* Copyright: Romulo Fialdini/ Paço das Artes, 2019.

The fact is that in the school subject Arts—taking the materials examined as a guideline—the erasure of indigenous representations is still the big question, even nine years after the law was sanctioned establishing mandatory inclusion of these themes in teaching materials. The Black presence is more pronounced in teaching materials for history, though predominantly viewed through the lens of slavery.

When I was active as an educator for the Museu Afro Brasil[9] and the Municipal Department of Education, I administered teacher training courses to elementary- and middle-school teachers. During this process, many teachers had obvious difficulty critically analyzing the way the Black population was represented in images, and there were few counterpoints of positive references. Stereotyped and folkloric views were naturalized by decontextualized approaches to "folkloric" or commemorative dates such as the 13th of May (official ending of slavery in 1888) or the 20th of November (Black Awareness Day). This is a questionable approach, since it is not a matter of merely commemorating a thematic date, but rather of recognizing its historical and social importance for society as a whole.

Reproductions of images by traveling European artists over the colonial and imperial periods still operate as the main, or one and only, reference for many students and teachers, without duly problematizing the discourses of "official history."

A large proportion of the textbooks used in public schools still corroborate that kind of approach, reproducing values of class, race, and gender as if they were neutral. In that sense, they offer few opportunities for re-signifying hegemonic social imaginaries.

Why not recognize the artistic, culinary, scientific and technological legacy developed over centuries by African peoples and their descendants in building this country?

What is the role of textbooks in the effort to create different ways of seeing and imagining? Who has a right to a positive social imaginary in the history, art, and memory of Brazil?

Recently, I found some family photos that helped me think about the urgency of expanding the frame of reference about ways of life among the Brazilian Black population. After the death of my grandmother Dinah, I found a box of old photos from the 1920s—a relic for us. For the first time, I had contact with portraits of well-dressed Black individuals of that time. These were positive representations of the Black individuals. A portrait of three Black women—likely my great-aunts, Alzirinha, Julieta, and Joaquina **[IMG. 3]** proud, posing for the camera each in their own elegant manner, drew my attention.

The image of these women shifted certain visual paradigms I had internalized about Black people living at that time. Over my entire school trajectory, drawing on the references presented to me by teachers and textbooks, I never came into contact with that kind of imagery. When I was studying the 1920s, Black women would always be represented through the paintings of Di Cavalcanti, whose attitude we take today as stereotyped because of the hyper-sexualized way the artist represented women.

THIAGO I find myself thinking about what other tools might exist for changing this social imaginary. When Jota Mombaça and I invited you and other artists, Black people, to take part in *Não podemos construir o que não podemos imaginar primeiro* [10], it was an attempt to rethink the way that we, as Black individuals, are represented … there was also a wish to escape from categories of representation, since they are always inadequate for dealing with the complexity of our lives. We were speaking precisely of our wish to speculate about possible futures and to be able to circulate free from the pressure of this state of brutality and terror that surrounds us.

At the same time, we struggled with some issues that are impossible to ignore in the world we live in, but that we do not wish to embrace as restrictive themes for our projects. These experiences guide our perspectives, but there is a genuine desire not to be always bound by the obligation to speak about violence and pain.

JULIANA The experience with you and Jota Mombaça was an important exercise in the quest to change inner paradigms. An exercise, at least at that moment, of perhaps not being able to live up to the expectations of an institution as to what should be the prescribed place of Black people: an exhibition of Black artists, staged by curators from the Black community. And that has nothing to do with "not wanting to be Black" or denying my ancestry. Our great-great-grandparents imagined freedom. And, nonetheless, I feel we live under a weight, a sort of colonial inheritance, a mental burden imposed by the structure of whiteness in which we live.

In that sense, I think it is maybe harder to imagine than to dream. Imagination requires hard and persistent work, as well as much faith.

Not faith in the religious sense, but rather of connection to an inner force. I realized that imagination does not occur while sleeping; we imagine in action, in the construction of our daily lives. I remember feeling a lot of fear of not being able to imagine. It was a huge effort to go into classrooms and face strong resistance from teachers with regard to the artistic content presented—Black artists and books. On top of that, about 90 percent of the *white* teachers I worked with demonstrated surprise and said they never imagined that a teacher like me could give them classes. It was in that context and condition of constant negotiation of my blackness, as a professional dealing with situations like those, that the exercise of imagination proposed by the two of you was important.

I managed to understand the way in which people like me are read and represented in the social imaginary of those teachers, to the point that they are incapable of conceiving someone like me in a position of authority. I would ask myself: what world did they live in? I am a part of over 50 percent of the population of this country. That's crazy! Since then, I got involved with exercises of imagining other forms of representation, of constructing other ways of acting and reading the world.

On the practical side of life, I was busy with the renovation of my house along with my mother and brother. As self-taught builders, we were thinking about how to build a wall in response to the challenge of not letting the house collapse, literally. With each mixture of cement, water and sand we made, we were building and imagining at the same time. It was the materialization of the wall-idea, the floor-idea, the bed mortar-idea, the house-idea. Thus, the creative process for the work *Clitória* (2017), which I showed at your exhibition, was a reading of this process of construction/imagination. My mother deconstructing the paradigm of gender in the masonry work to build her own house.

From that point onwards, I began to allow myself poetic processes of abstraction in the project *Entre o azul e o que não me deixo/deixam esquecer* [11] (2018–19).

Since then, blue has been the most intense colour/experience for me in terms of thinking about our Afro-diasporic dimension. The necessity of expanding senses and meanings, of investigating this complex and multi-dimensional process of being a Black person, given the inequality we face in Brazil.

It has been a form of exercising the imagination through the construction of this visual and sensorial field.

That teachers had a hard time imagining someone like me as the tip of the iceberg of the structural interplay between visibility and invisibility that we, Afro-Brazilians, have to deal with. In response to that challenge, I have been thinking about the urgent need to expand and produce sense and meaning with respect to ourselves. To break through the symbolic barriers by which people try to limit what we can do, where we are, and where we want to go. In my practice as an artist, I see myself now engaged in the exercise of trying to transcend "specific place" and to go out in search of constructing a "common place" for all of us.

Towards a path of fewer images intended to circumscribe possibilities of identity representation, and more open spaces, fields of expansion and communication of those senses that make us communal in our rights of being.

I became an artist, having been an educator and militant in the anti-racist cause. I believe that is one of the reasons my work is motivated by a wish that, one day, in Brazil, formative processes in art may be more consistent with our history. That people will take up the responsibility of fighting institutional racism with regard to the immense African, Afro-descendant, and indigenous contribution to the domain which is still described as Brazilian Art. That people will take responsibility for changing curricular structures for teaching Arts in licenciate and bachelor's degree programmes through the inclusion of content produced by Black and indigenous researchers, intellectuals and artists.

The exhibition with you both challenged me in various respects. Since that experience, I have engaged myself continually in exercising what I call "construction-imagination-construction".

This exercise of imagining so as to exist is a process of deconstructing and reconstructing social imaginaries which, in Brazil, still involves the possibility of being recognized as Black people who paint, build, create, compose, write. Black people living rather than just resisting, but with the right of simply being and occupying any space they want.

How to seek horizons that go beyond the limits of representation, that is the path I have tried to explore with

the series *Experiência azul*[12] (Blue experience) **[IMG. 2]**. If we cannot build what we cannot first imagine, then I imagine a book that we need to construct together in this new scenario of uncertainties, but that an nonetheless function as the construction of a new, less oppressive landscape.

[1] Black Brazilian Front.
[2] Voice of the Race.
[3] Jerry Dávila, Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917–1945. São Paulo, Editora da UNESP, 2006.
[4] Regina Pahim Pinto, Movimento negro, in MOVIMENTO NEGRO EM SÃO PAULO; LUTA E IDENTIDADE. PhD thesis in the Department of Anthropology, Universidade de São Paulo. 1993.
[5] Ibid.
[6] Unified Black Movement.
[7] Programa Nacional do Livro Didático Edital PNLD 2019 –https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/12998-edital-pnld-2019-atualizacao-bncc (Status 22.06.20).
[8] Literally: Teacher's Guidebook. Caderno do Professor (2014–2017). See: https://www.educacao.sp.gov.br/caderno-professor (Status: 22.06.20)
[9] Afro-Brazilian Museum in São Paulo.
[10] We cannot build what we cannot first imagine.
[11] Between the blue and what I/they will not let me forget.
[12] Literally: Blue experience

Abb. / *Img.* 6: **Juliana dos Santos, Benedicta/Ovidia, 2020,** Aquarell aus Blüten der Clitoria Ternatea auf Fotografie / *Watercolour with petals of the flower Clitoria Ternatea on photography,* Coleção Acervo Pinacoteca do Estado de São Paulo, Foto/*Photo:* Filipe Berndt

„WIR BRAUCHEN NEUE MATERIALIEN IN DER SCHULE, DIE DIVERSER, MACHTKRITISCHER UND KOLONIALKRITISCH SIND.“

“WE NEED NEW LEARNING MATERIAL IN SCHOOL. IT SHOULD BE MORE DIVERSE, MORE CRITICAL OF POWER ASYMMETRIES AND COLONIALISM.”

→ PAGE 96

Annika Niemann im Gespräch
mit Merih Ergün

Nicht nur Schüler*innen und Lehrer*innen, auch Eltern und Angehörige treten mit Schulbüchern und ihren Inhalten in Interaktion. Im Gespräch mit dem Antirassismus-Experten Merih Ergün werden Handlungsstrategien für einen professionellen Umgang mit diskriminierendem Schulbuchmaterial und den involvierten Akteur*innen im Schulalltag aus der Perspektive eines Vaters und Diversity-Trainers beleuchtet.

ANNIKA NIEMANN (AN): *Merih, du bist Antidiskriminierungs- und Diversitytrainer und bildest Menschen in diskriminierungssensiblen Strategien aus. Du bist zudem Vater von zwei Töchtern, die in Berlin unterschiedliche Schulformen und Jahrgangsstufen besuchen …*

MERIH ERGÜN (ME): Ich bin als Trainer des Vereins *Phoenix für eine Kultur der Verständigung* [1] in Antirassismus- und Empowerment-Strategien ausgebildet. Da ich in Berlin geboren und aufgewachsen bin, kann ich von mir auch sagen, dass ich Rassismuskompetenz seit meiner Kindheit habe. Spätestens seit meinem neunten Lebensjahr nehme ich Rassismus wahr. Aber ich konnte es zunächst natürlich nicht als Rassismus benennen. Der Umzug von Berlin-Wedding nach Charlottenburg war für mich ein Kulturschock, aber er hat mir enorm geholfen, ein Gespür zu entwickeln für Markierungen und Unterschiedlichkeiten, die in der Gesellschaft gesetzt werden und welche Bedeutung Unterschiedlichkeit bekommt. Wie gesellschaftlich markiert wird, etwa was Türkisch-Sein in unserer Gesellschaft oder Muslimisch-Sein bedeutet. Wie Männlichkeit in diesem Kontext besetzt und gelesen wird. Ich habe sehr früh gelernt, Menschen und mein Umfeld zu beobachten und wahrzunehmen. Und das hilft mir heute bei meiner Arbeit. Wenn ich jetzt den Bogen zur Schule schlage, muss ich knallhart sagen: Schule ist auf der Ebene von Antidiskriminierung und Empowerment noch sehr weit zurück. Die meisten Lehrer*innen, denen ich begegne, sind nicht in antirassistischen Strategien qualifiziert worden und handeln im schulischen Alltag oft als nicht-sensibilisierte Pädagog*innen. Gesamtgesellschaftlich herrscht das Denken vor, wenn ich niemanden diskriminieren möchte, dann diskriminiere ich auch niemanden. Und wenn ich solidarisch und für die Gleichheit aller Menschen bin, dann kann ich ja auch gar nicht diskriminieren. Leider ist es nicht so einfach. Diskriminierung funktioniert auch unbewusst. Selbst wenn ich für die Gleichheit aller Menschen bin, kann ich gleichzeitig diskriminieren. Mit dieser Art und Weise des unprofessionellen Denkens werde ich im Kontext Schule permanent konfrontiert.

AN: *Wie sähe für dich ein professioneller Umgang mit Rassismus und Diskriminierung im Kontext Schule aus?*

ME: Erst einmal gilt es eine Kompetenz zu erwerben, um zu wissen, wie Rassismus auf der unbewussten Ebene funktioniert und auch entgegen meinen eigenen Werten wirksam sein kann. Zu verstehen, wie koloniale Bilder, durchaus romantisch verpackt, in Geschichten, in der Werbung, in (Kinder-) Büchern und Filmen reproduziert werden. Der europäische, insbesondere der deutsche Kolonialismus ist in unserer Gesellschaft nicht aufgearbeitet worden.

AN: *Kannst du dies am Beispiel Schulbuch verdeutlichen?*

ME: Meine jüngere Tochter wurde mit den sogenannten ‚I*heften‘ des Klett-Verlages [2] alphabetisiert. Der Begriff ‚I*‘ ist ein kolonialer, rassistischer Begriff. Wir alle wissen seit über 500 Jahren, dass sich Kolumbus auf Indien bezog, aber in Amerika ankam. Vielfach bezeichnen sich die Indigenous People oder First Nations nicht mehr auf diese diskriminierende Weise. Aber wir benutzen diesen Begriff immer noch sehr gerne. Diese Hefte sind niedlich

aufgemacht, kindgerecht, vermitteln aber ein einseitiges Bild davon, wie die Native Americans oder First Nations angeblich gelebt haben. Sie haben nicht nur in Zelten gewohnt oder in Wigwams, sondern auch in Städten, auf ganz verschiedene Art und Weise. Letztendlich taucht diese differenzierte, komplexe Wirklichkeit nirgendwo auf. Es bleiben diese exotischen, vereinfachten Klischees der Zelte, Wigwams und Mokassins.

AN: *Wie hast du reagiert?*

ME: In erster Linie ging es mir um eine besonnene und sachliche Kommunikation mit den involvierten Lehrer*innen. Mir war es wichtig, meinen Standpunkt ganz klar und deutlich zu machen. Aufzuzeigen, was mich stört, und auch Anregungen für einen anderen Umgang mit dieser Thematik zu geben. Weiter habe ich überlegt, wie ich meinem jüngeren Kind eine Alternative anbieten kann. Dann habe ich mich hingesetzt und recherchiert und in Büchern und im Internet nach anderen Bildern und Wirklichkeiten gesucht. Eine komplexe Wirklichkeit nur mit Worten zu vermitteln ist eine Sache. Ich dachte, wenn meine Tochter jetzt solchen einseitigen Bildern ausgesetzt ist, braucht sie andere Darstellungen, um einen differenzierten Blick zu bekommen. Ich habe eine Powerpoint-Präsentation erstellt und die Bilder schließlich meinen beiden Töchtern gezeigt.

AN: *Kann man mit diesen Schulbüchern weiterarbeiten, wenn sie kritisch kontextualisiert werden? Oder müsste ein ganz neues Lehrmaterial entwickelt werden?*

ME: Meine erste Forderung wäre schon: Weg damit! Wir brauchen neue Schulbücher, Arbeitshefte etc., also Unterrichtsmaterialien, die diverser, machtkritischer und kolonialkritisch sind und die *weiße* Dominanzkultur hinterfragen. Gleichzeitig gehört es zur rassismuskritischen Kompetenz, eben dieses Material, das mit Klischees arbeitet, auch dekonstruieren und in einen Kontext setzen zu können. Und im Idealfall selbst diverses Material zu entwickeln, das multiperspektivische Geschichten erzählen kann. Eine Professionalität als Lehrer*in herauszubilden, heißt für mich auch, den eigenen Dominanzblick zu kennen. Zu wissen, aus welcher Sicht heraus etwas hergestellt, produziert und publiziert wird. Ist es die Sicht der Native Americans, ein differenzierter Blick oder ist es letztendlich die Sicht von denjenigen, die kolonisiert haben?

AN: *Wer muss diese Kompetenz haben? Die Lehrperson? Die Schüler*innen?*

ME: In erster Linie natürlich die Menschen, die andere Menschen ausbilden, also die Lehrer*innen, die ihrerseits diese Kompetenz aber auch an die Kinder weitergeben sollten.

AN: *Wie hast du im konkreten Fall der ‚I*hefte' interveniert?*

ME: Ich habe einen Brief an die Klassenlehrerin geschrieben und die Powerpoint-Präsentation mit Bildern und Erläuterungen beigefügt. Es gab mehrere Gespräche. Die Lehrerin hat dann für sich entschieden, dass sie die Hefte nicht benutzt und das auch in der Deutschfachkonferenz kommuniziert.

Aber sie ist ein Jahr später in Rente gegangen. Und ich habe keinen Einfluss darauf, wie andere Lehrer*innen das handhaben. Es ist ja letztendlich individuell, wie entschieden wird. *Weiße* Menschen, die keine Rassismuskompetenz haben, entscheiden darüber, ob sie rassistisches Material benutzen oder nicht. So wird Rassismus ungewollt in Schule und im Unterricht reproduziert.

AN: *Wie ließe sich das verhindern?*

ME: Eine Möglichkeit von vielen wäre, dass Schulen den Eltern die Möglichkeit geben, mitentscheiden zu können, ob ein bestimmtes Unterrichtsmaterial benutzt werden sollte. Dafür braucht es aber Expertise von Elternseite. Gleichzeitig braucht es auch eine institutionelle Verankerung von Mitbestimmung und Teilhabe in Schule. Darüber hinaus müsste es eine Institution geben, die, bevor Schulbuchverlage Lehrmaterialien veröffentlichen, diese Materialien wirklich rassismuskritisch analysiert, und es ein Qualitätssiegel, wie z. B. ‚diskriminierungssensibel geprüft', darauf gibt.

AN: *Welche Beispiele sind dir noch begegnet?*

ME: Eine andere Geschichte tauchte bei meiner älteren Tochter in der 4. Klasse auf. *Vimala* ist eine typisch wohlwollende, gut gemeinte Geschichte, in der es um ein PoC-Mädchen geht – mit PoC meine ich politisch Schwarz. [3] Zugespitzt geht es darum, dass Vimala Rassismus erfährt, aber in der Opferrolle bleiben soll. Und die *weißen* Kinder sollen ihr helfen. Das ist die Moral der Geschichte. Das ist kein Empowerment. Und Weißsein, als Dominanzkultur, wird nicht einmal thematisiert. Weißsein markiert und definiert, bzw. da wird ja automatisch Deutschsein mit verhandelt. Indem Vimala als ‚anders' dargestellt wird, aufgrund ihrer dunklen Hautfarbe, außereuropäischen Herkunft und implizit der anderen Religion, kann Vimala nicht dazugehören, sie kann nur bemitleidet werden, und deshalb muss sie Solidarität erfahren.

AN: *Wie hast du reagiert, als deine Tochter mit dieser Geschichte nach Hause kam?*

ME: Ich habe auf unterschiedlichen Ebenen reagiert. Erst einmal habe ich mit meiner Frau über die Geschichte gesprochen. Wir überlegten, wie wir unsere Tochter stärken und wie wir die Geschichte umschreiben könnten, damit sie diese Geschichte, in der Vimala das Opfer bleibt, nicht anzunehmen braucht. Wir haben versucht, ihr Alternativen anzubieten und fragten sie, wie Vimala selbst reagieren könnte, anstatt auf die Reaktion der Klasse zu warten. Was könnte Vimala tun? Wen könnte sie um Unterstützung bitten?

Dann sprachen wir über unsere Identität als Familie: über unsere Wurzeln in der Türkei, die Migrationsgeschichte der eigenen Großeltern und unsere Religionen wie das Alevitentum und den Islam. Und wir sprachen über das für uns Selbstverständliche: Deutsch und PoC gleichzeitig zu sein; Deutsch und Türkisch gleichzeitig zu sein; Deutsch und Muslimisch gleichzeitig zu sein etc. Also, ein Konzept, welches unterschiedliche Identitäten integriert und miteinander verbindet, anstatt sich für einen Teilaspekt zu entscheiden. Sowohl-als-auch anstatt Entweder-oder. Gemeinsam mit unserer Tochter versuchten wir, aus dem eingrenzenden Blick der Geschichte einen

Blick auf unsere diversen und empowernden Identitäten in Deutschland und der Türkei bzw. Asien zu werfen und uns ressourcenorientiert selbst zu betrachten. Dann riefen wir andere Eltern aus der Klasse an und fragten sie, was sie von der Geschichte hielten. Jede Familie hat daraufhin einen Brief an die Lehrerin geschrieben und kommuniziert, dass wir die Geschichte nicht gut finden. Zusätzlich baten wir in unserem Brief um ein gemeinsames Gespräch.

AN: *Hat sich daraufhin etwas verändert?*

ME: Die Klassenlehrerin hat mit Unverständnis reagiert. Sie hat die Geschichte am Ende doch im Unterricht eingesetzt, ohne auf unsere Intervention Rücksicht zu nehmen. Obwohl wir sie darum gebeten hatten, sich erst mit uns abzusprechen und unsere Position zu verstehen. Sie hat unsere Kritik nicht verstanden, weil es doch eine solidarische Geschichte sei. Da die Geschichte ja gut gemeint sei, dachte sie, könne sie gar nicht rassistisch sein. Es gab dann Gespräche mit der Schulleitung und mit der Lehrerin. Dann hat mich die Schulleitung gefragt, ob ich einen Brief schreiben könne an den Schulbuchverlag. Das habe ich abgelehnt und stattdessen den Wunsch geäußert, dass die Schule bzw. das Kollegium das machen könnten, zusammen mit uns als Eltern. Schließlich wurde ich zu einer Deutschfachkonferenz eingeladen und musste mir anhören, wie *weiße* Lehrer*innen strukturell darüber verhandeln, ob es sich um Rassismus handle oder nicht. *Weiße* Menschen ohne Rassismuskompetenz entscheiden darüber, ob die Geschichte jetzt angemessen ist oder nicht, ob es sich um Rassismus handelt oder nicht, ob die Geschichte weiterhin benutzt wird oder nicht. Das ist für mich *weiße* Dominanzkultur, wie sie sich selbst zelebriert und unter einer scheinbar demokratischen Gesprächskultur aufrechterhält. Es wird ganz offen darüber gesprochen, es wird hitzig diskutiert, und letztlich entscheiden die *weißen* Lehrer*innen allein. Das sind die Grenzen, an die ich stoße. Ich kann das Gespräch suchen, ich kann sagen, was rassistisch daran ist; ich kann die Geschichte dekonstruieren, aber ich habe keinen Einfluss darauf, ob *weiße* Lehrer*innen die von uns als rassistisch kritisierte Geschichte im Unterricht weiterhin benutzen oder nicht.

AN: *Welche Art von Schulbuchtraining bräuchte es, damit Lehrer*innen selbst aufmerksam werden, welches Material problematisch ist?*

ME: Rassismus ist enorm komplex und verwoben mit dem eigenen Selbstbild, das an demokratische Werte gekoppelt ist und mit unbewussten Prozessen der Markierung und Ausgrenzung agiert. Es braucht mindestens zwei lange Tage der Auseinandersetzung, um überhaupt erst mal ein Grundverständnis für die eigenen Anteile des alltäglichen und unbewussten Rassismus zu bekommen.

AN: *Positiv gewendet: Was wünschst du dir von Schulbuchmaterial?*

ME: Es sollten unbedingt kritische und kompetente Fachexpert*innen in Hinsicht auf Antidiskriminierung, Critical Whiteness, Sexismus und auch in Bezug auf die westeuropäische Kolonialgeschichte involviert sein. Es ist eben nicht nur eine didaktische Frage, sondern elementar, dass auch dekoloniale Perspektiven von Schwarzen Menschen, von PoC-Menschen mit in das Material einfließen und es dadurch diverser und machtkritischer wird.

Wichtige Fragen wären: Wer hat das Material hergestellt? Aus welcher Perspektive wird es erzählt? Handelt es sich um eine klassische und unbenannte Dominanzperspektive? Werden gesellschaftliche Machtungleichheiten sichtbar gemacht und benannt? Befähigt es Menschen, insbesondere Kinder, dazu, dass sie Geschichte hinterfragen können und empowert werden? Werden die jeweiligen Schwarzen oder PoC-Protagonist*innen als handelnde Subjekte dargestellt und werden sie ermutigt, Schwierigkeiten und Hürden zu überwinden?

AN: *Wie reagieren deine Töchter, wenn du in schulische Prozesse intervenierst?*

ME: Es ist ihnen eher unangenehm, dass wir ihre Lehrer*innen in deren Arbeit kritisieren. Ich glaube, ein Stück weit befürchten sie, dass sie Benachteiligung erfahren könnten. Auf der anderen Seite sind meine Töchter, wenn wir solche Beispiele gemeinsam anschauen, im positiven Sinne überrascht. Und stellen Fragen: Warum wird in der Schule und in den Medien nur das einseitige Bild gezeigt? Warum lernen wir nur rassistische und stereotype Bilder? Und da komme ich natürlich in eine Geschichtserzählung aus einer ganz anderen Sicht, wo Gewalt angewendet wurde. Waffengewalt von einer Kultur, die von sich meint, sie wäre freiheitlich und demokratisch, sie wäre aufgeklärt, und dieses Selbstbild bis heute zelebriert. Dass dieses Selbstbild hochgehalten wird, um dann die Anderen, die Fremden, die Muslime, PoCs, Schwarzen mit Fremdzuschreibungen negativ und einseitig zu besetzen. Es ist wichtig, diese Dialektik zu verstehen: Die *weiße* Dominanzkultur versteht sich als aufgeklärt und degradiert automatisch deshalb Schwarze Menschen, muslimische Menschen als unzivilisiert, rückständig und primitiv. Meine Töchter kennen diese Geschichten der europäischen Kolonialisierung und bekommen so einen anderen Blick auf Geschichte, den sie durch Schule nicht lernen.

AN: *Brauchen auch Eltern ein diskriminierungssensibles Training?*

ME: Das bräuchten wir alle. Weil es uns wirklich hilft, ein anderes Miteinander zu kultivieren. Eltern brauchen auch Stärkung. Ich habe über die Zeit eine Kompetenz erworben, die ich zu Hause anwenden kann. Ich versuche in meiner Familie eine Kultur zu leben, in der Vielfalt selbstverständlich ist und die gleichzeitig machtkritisch ist. Verschiedene Aspekte von Identität und Geschichte miteinander zu vereinbaren, macht vielleicht das Besondere an uns aus.

AN: *Was wäre aus deiner Sicht der nächste Schritt?*

ME: Schulverlage könnten die eigene Perspektive erweitern und interdisziplinäre Fachleute miteinbeziehen. Sie könnten sich fragen: Wie können wir das, was wir für selbstverständlich erachten, kritisch beleuchten und gegen den Strich lesen? Ich habe großes Interesse, an einem solchen Unterfangen mitzuwirken.

1 https://www.phoenix-ev.org/anti-rassismus-training.html
2 Siehe hierzu https://www.klett.de/inhalt/sixcms/media.php/32/Indianerhefte_Bestellliste_Internet_2019.pdf (letzter Aufruf 1.4.2020)
3 PoC / People of Color ist eine Selbstbezeichnung von Menschen mit Rassismuserfahrungen, die nicht als *weiß,* deutsch und westlich wahrgenommen werden. Ursprünglich ist der Begriff PoC u.a. zur Solidarisierung mit Schwarzen Menschen entstanden. Es geht nicht um Hautfarben, sondern um die Benennung von Rassismus und den Machtstrukturen in einer mehrheitlich *weißen* Gesellschaft.

“WE NEED NEW LEARNING MATERIAL IN SCHOOL. IT SHOULD BE MORE DIVERSE, MORE CRITICAL OF POWER ASYMMETRIES AND COLONIALISM”

„WIR BRAUCHEN NEUE MATERIALIEN IN DER SCHULE, DIE DIVERSER, MACHTKRITISCHER UND KOLONIALKRITISCH SIND.“

→ PAGE 90

Annika Niemann in conversation
with Merih Ergün

Not only pupils and teachers come into contact with textbooks; parents and relatives, too, are exposed to their contents. From his perspective as a father and diversity trainer, anti-racism expert Merih Ergün discusses potential strategies for dealing with discriminatory textbook material and the parties involved in everyday school life.

ANNIKA NIEMANN (AN): *Merih, you are an anti-discrimination and diversity coach and you train people in how to develop an awareness of discrimination. You are also a father of two daughters who are in different years at two different schools in Berlin...*

Merih Ergün (ME): I trained to be an anti-racism and empowerment coach and work for an organisation called *Phoenix—For a culture of Understanding*.[1] And, as I was born and raised in Berlin, I can also say that I have possessed racial competence since I was a child. I must have been nine at the very latest before I started noticing racism. But of course, I wasn’t able to label it as such at the time. Moving from Berlin-Wedding to Berlin-Charlottenburg was a real culture shock for me, but it was also a huge help in developing a feel for the markers and distinctions that are put in place by society and the value ascribed to difference. How society marks what it means to be Turkish or Muslim, for example, or how masculinity is defined and read in this context. From a young age, I learnt to observe and pick up on the people around me. And that still helps me in my work today. If I link this to school, I have to say quite bluntly that the institution of the school is a long way behind when it comes to anti-discrimination and empowerment. The majority of teachers that I meet haven’t been schooled in anti-racist strategies and show a lack of awareness in the everyday school setting. On a general societal level, there is the prevailing idea that if you *don’t want* to discriminate against anyone, then you won’t. And if you show solidarity and believe in the equality of all people, then it’s not possible for you to discriminate against them. Unfortunately, it’s not that simple—discrimination also works on an unconscious level. Even if you believe that everyone is equal, you can still act in a discriminatory way. I am permanently confronted with this kind of unprofessional reasoning in the context of the school.

AN: *What would a professional approach to racism and discrimination in the context of the school look like to you?*

ME: First of all, it would be necessary for teachers to acquire competence in recognising how racism works on an unconscious level and how it can also run contrary to one’s own values. It would also be necessary for teachers to have an increased understanding of how colonial images, repackaged in a romanticised way, are reproduced in stories, in advertising and in (children’s) books and films. European colonialism—and German colonialism in particular—has never been fully processed in our society.

AN: *Can you illustrate this using an example from a textbook?*

ME: My younger daughter was taught to read using the so-called ‘I* hefte’ (a workbook using the derogatory, racist term ‘American Indians’) published by the Klett Verlag.[2] The word ‘I*’ is a racist, colonial term. We have known for over 500 years that Columbus set off towards India but landed in the Americas. Indigenous People or First Nations no longer refer to themselves in this discriminatory way but we still use the term. These books are appealingly designed and child-friendly, but they convey a one-sided picture of how Native Americans or First Nations supposedly lived. They didn’t only live in tents or wigwams; they also lived in cities, in many different ways. But this

nuanced, more complicated reality isn't depicted anywhere. What remains are the simplified, exotic clichés of wigwams and moccasins.

AN: *How did you react to that?*

ME: For me, the main thing was about communicating it calmly and objectively to the teachers involved. I knew it was important to express my point of view clearly, to highlight what it was that bothered me, but also to suggest other ways of dealing with the subject. What's more, I also thought about how I could provide an alternative for my younger child. Then I sat down and started researching, scouring through books and the internet for different pictures and realities. It's difficult to convey a complex reality using only words. I thought that if my daughter was being exposed to such one-sided imagery, she needed other representations to obtain a more differentiated perspective. So, I made a PowerPoint presentation and showed the pictures in it to my daughters.

AN: *Do you think it would it be possible to continue using such textbooks if they were placed in a critical context? Or is entirely new teaching material needed?*

ME: My first demand would be, 'Get rid of this stuff!' We need new learning material in school. It should be more diverse, more critical of power asymmetries and colonialism, and question the dominance of *white* culture. At the same time, having the competence to view race critically also entails being able to deconstruct such cliché-based material and place it in context. And, ideally, the ability to develop more diverse material oneself, which can tell stories from multiple perspectives. For me, professionalism in a teacher would also imply recognising that one's own view is the dominant one; knowing from which perspective something is being manufactured, produced and published. Is it from the perspective of the Native Americans, a differentiated view, or from the perspective of the colonisers?

AN: *Who should have this competence? The person teaching? The pupils?*

ME: Chiefly, it should be the people who are teaching other people, i. e., the teachers. They should possess this competence themselves and also be able to impart it to the children.

AN: *What did you do in the case of the 'I* books'?*

ME: I wrote a letter to the class teacher and included the PowerPoint presentation, which contained pictures and explanations. Many meetings followed. The teacher then decided that she would no longer use the books and communicated this at the German teachers' conference. But she retired a year later. And I didn't have any influence on how other teachers handled this issue. It's ultimately down to the individual what's decided. *White* people with no racial competence get to decide whether or not they are using racist material—this is how racism is unintentionally reproduced in lessons and in school.

AN: *How could it be prevented?*

ME: One possible way would be for schools to give parents a say in deciding whether a particular teaching material should be used. This, however, would require a certain expertise on the part of the parents. At the same time, participation and co-determination need to be entrenched into the institution of the school. More importantly, there should be an institute that critically analyses teaching material before it is published and accordingly gives it a certification for example, 'Tested for discrimination.'

AN: *What other examples have you come across?*

ME: Another story cropped up when my daughter was in the fourth grade. *Vimala* is a typically benevolent, well-meaning story about a girl of color—by 'of color' I mean Black in the political sense.[3] Put simply, the story is about Vimala experiencing racism, but she is cast to remain in the role of the victim. And it is the *white* children who come to her rescue. That's the moral of the story. That's not empowerment. It doesn't even address the subject of *whiteness* as the dominant culture. *Whiteness* labels and defines, and that automatically implies Germanness. By portraying Vimala as 'different'—on the basis of her dark skin, her non-European origins and implicitly being of a different religion—she is unable to belong; she can only be pitied and is therefore impelled to be the recipient of solidarity.

AN: *How did you react when your daughter brought this story home?*

ME: I reacted on a few different levels. First of all, I talked about it with my wife. We thought about how we could empower our daughter and how we could rewrite the story so she didn't have to accept the version in which Vimala remains in the role of the victim. We tried to present her with alternatives and asked her how Vimala herself might react instead of waiting for the reaction of her classmates. What could Vimala do? Who could she ask for support?

Then we talked about the identity of our family: about our Turkish roots, the migrational stories of her grandparents, and our religions, such as Islam and Alevism. And we talked about something that is self-evident for us: being both German and people of color; being both German and Turkish; being both German and Muslim. In other words, an idea that integrates different identities and merges them with each other instead of deciding on a specific aspect. Both–and not either–or. Together with our daughter, we tried to take a look at our diverse, empowering identities in Germany, Turkey, and Asia through the restrictive gaze of history and observe ourselves in a resource-oriented way. We then called the parents of other children in the class and asked them what they thought of the story. Each family subsequently wrote a letter to the teacher communicating the fact that we didn't like the story. In our letter, we also requested a meeting.

AN: *Did anything change after that?*

ME: The class teacher reacted with a complete lack of understanding. She used the story in their lessons anyway, without showing any consideration

for what we had done, and even though we had asked her to talk to us first in order to understand our position. She didn't understand our criticism as she believed it was a story about solidarity; she believed that because it is well-intended, the story couldn't possibly be racist. Then we met with the school board and the teacher in question. The school principal asked me if I could write a letter to the publisher. I refused and instead asked if it would be possible for the school or the teaching staff to do it with the parents. In the end, I was invited to a German teachers' conference and had to listen to *white* teachers debating about whether the story is racist or not. *White* people with no racial competence deciding whether the story is appropriate or not, whether it's racist or not, and whether it should continue to be used or not. That, for me, is typical *white* cultural dominance, how it celebrates itself while at the same time maintaining itself through a culture of apparent democratic debate. It is discussed in an open fashion and debated fervently. But ultimately it is the *white* teachers alone that make the decision. These are the obstacles that you come up against: you can seek dialogue, you can deconstruct the story, you can say what is racist about it, but you have no influence on whether or not *white* teachers continue to use a story that you consider to be racist.

AN: *What kind of training would be needed to ensure that teachers themselves become more aware of the kind of teaching material that is problematic?*

ME: Racism is hugely complicated and interwoven with one's own self-image, which in turn is linked to democratic values and which operates using unconscious processes of labelling and exclusion. It takes at least two long days of engaging with the subject to even gain a basic understanding of the part the individual plays in subconscious, everyday racism.

AN: *Positively formulated: what kind of teaching material would you like to see in school?*

ME: It's essential that the production of such material incorporates competent, critical experts from the fields of anti-discrimination, critical whiteness, sexism and West European colonial history. It's not merely a question of didactics, incorporating decolonial Black and people of color perspectives is fundamental for making learning material more diverse and more critical of power structures. These would be important questions to ask: Who produced the material? From which perspective is it told? Does it deal with a classic, implicit perspective of dominance? Are societal power inequalities highlighted and named? Does it enable people, especially children, to question history and become empowered? Are any Black or people of color protagonists portrayed as active subjects rather than just objects, and are they given agency to overcome difficulties and obstacles?

AN: *How do your daughters react when you get involved in the affairs of the school?*

ME: It makes them a bit uncomfortable that we criticise their teachers in their work. To a certain extent I think they're afraid that they might be discriminated against by their teachers because of it. On the other hand, when my daughters and I look at the examples like the ones I've described here, they are positively surprised. And they ask questions. Why is it only the one-sided pictures that get shown in school and in the media? Why do we only learn racist and stereotypical images? And then I naturally present a historical narrative from a completely different perspective, one in which violence played a part. Armed violence from a culture that purports to be liberal, democratic, and enlightened, and that still celebrates this self-image to this day. And this self-image is maintained in order to then ascribe the others, the foreigners, the Muslims, the people of color, Black people with negative and one-sided external attributes. It's important to understand this dialectic: *white* culture sees itself as enlightened, which automatically degrades Black people and Muslim people to the status of uncivilised, backwards and primitive. My daughters know the stories of European colonisation and thus have a different view of history—one they don't learn at school.

AN: *Do you think parents also need anti-discrimination training?*

ME: It's something we all need, as it truly helps to cultivate a different kind of togetherness. Parents need empowering, too. I have the advantage of it forming part of my professional life, and over time I have acquired a set of competences that I can apply at home. In my family, I try to foster a culture in which diversity is self-evident and in which power structures are questioned. Being able to reconcile different aspects of identity and history, something that might be considered as a clash of cultures on a global level, is perhaps what makes us special.

AN: *What do you think should be the next step?*

ME: The publishers of textbooks could broaden their own perspectives and engage the services of multidisciplinary specialists. They could ask: How can we critically examine that which we take for granted and interpret it in a new way? I personally would be hugely interested in being part of such an undertaking.

1 https://www.phoenix-ev.org/anti-rassismus-training.html
2 See https://www.klett.de/inhalt/sixcms/media.php/32/Indianerhefte_Bestellliste_Internet_2019.pdf [in German] [last accessed 1.4.2020]
3 'Black in the political sense' works as an umbrella term in order to be an organising tool against *white* supremacy and racism.

TANDEM DALLÉAS BOUZAR & LUSTE BOULBINA

DIAGNOSE, CHRONIK UND KRITIK DES NICHTSEHENS

DIAGNOSIS, CHRONICLE AND CRITIQUE OF A CERTAIN FORM OF BLINDNESS

→ PAGE 112

Seloua Luste Boulbina

Die Philosophin Seloua Luste Boulbina und die Künstlerin Dalila Dalléas Bouzar setzen sich mit französischen und frankophonen Geschichtsschulbüchern auseinander. Seloua Luste Boulbina arbeitet in ihrem Text heraus, wie die Reproduktion gewaltvoller Darstellungen und ihre Dekontextualisierung einer Pädagogik des „Othering“ und des Nichtbedachten, des Nichtgesagten und Unsichtbar-Machens Vorschub leisten. Die Arbeiten der Künstlerin Dalila Dalléas Bouzar sind ein Beispiel, wie den toxischen Bildpolitiken heilende Bilder entgegengesetzt werden können. Mittels philosophischer Reflexionen und gemalter Porträts verleiht das Tandem so der Geschichte neue Gesichter und Perspektiven.

„Man soll schweigen,
wenn man etwas nicht weiß.
Aber um zu schweigen,
muss man misstrauisch sein.
Was ist der Nachteil,
wenn man misstrauisch ist?
Dass man zwanzig Leuten, die man
schätzt, den Glauben verweigert,
um ihn einem Mann zu schenken,
den man nicht kennt.“

Denis Diderot

Eine gewisse Verweigerung gehört zur intellektuellen Hygiene. In seinem *Nachtrag zu Bougainvilles Reise* legte Diderot „dem polynesischen Philosophen Orou“ folgende Worte in den Mund: „Die [europäische] Gerechtigkeit wird vom mangelhaften Gemeinsinn der ganzen Nation ausgeübt, die Gesetze durch die Torheit der Meinung ersetzt.“[1]

Der Begriff der *Kolonialität* hat also eine bemerkenswerte Vorgeschichte schon in der Idee des Gemeinsinns *(sens commun)* oder – je nach philosophischem Begriff – des „Trugbilds der Höhle.“[2] Es gibt keine Philosophie, die sich nicht mit dem Reich der verzerrten Darstellungen beschäftigt hätte, die trotz ihrer verbreiteten Irrtümer Zustimmung, Zuspruch und Glaubwürdigkeit genießen, welche nicht von ihrem tatsächlichen Wahrheitsgehalt oder Wert abhängen.

„Der Koran enthält gewaltsame Passagen. Bedeutet das, dass der Islam gewaltsam ist?“ [Diese Frage wird in einem Interview einem Islamwissenschaftler gestellt, der darauf antwortet]: „Der Koran umfasst insgesamt etwa 6300 Verse, 300 davon enthalten Worte wie ‚kämpfen‘ oder ‚töten‘. Es gibt im ganzen Koran fünf Verse, die Tötungsgebote enthalten. Es hängt davon ab, wie man den Text liest. Im 5. Buch Mose, dem Deuteronomium, gibt es mehrere Passagen, in denen Gott zum Töten auffordert. Für die Mehrheit der jüdischen und christlichen Menschen ist klar, dass sich diese Tötungsgebote auf eine historische Situation beziehen und nicht wortwörtlich zu verstehen sind. Das Gleiche gilt für die Mehrheit der muslimischen Menschen in Bezug auf den Koran. Wenn das geschriebene Wort die Handlungen der Gläubigen bestimmen würde, würden wir ein seit 1300 Jahren andauerndes Blutbad erleben. Die Fundamentalisten indes nehmen eine Lesart des Koran vor, die sehr weit entfernt von der islamischen Tradition ist, den Koran auszulegen.“[3]

In einem Handout vom 4. Dezember 2019 stellt ein Professor für antike Kultur in Paris seinen Studierenden die Frage: „Wie gestaltet sich der Prozess des Wissenserwerbs und der Wissensvermittlung („Wissen-Lernen-Erziehen“) in den Texten des Korans?“ Aus dem oben zitierten Interview übernimmt er darin den folgenden Ausschnitt: „Der Koran umfasst insgesamt etwa 6300 Verse, 300 davon enthalten Worte wie ‚kämpfen‘ oder ‚töten‘“. Darauf folgt eine Reihe von Zitaten aus Versen, die Tötungsgebote enthalten. Die ohnehin schon stark vereinfachende Ausführung des Islamwissenschaftlers in dem erwähnten Interview wird auf diese Weise im Unterricht des Hochschullehrers, der das Thema Islam im Rahmen eines Seminars über die Antike abhandelt, weiter verzerrt. Auf allen Ebenen der Kommunikation, der akademischen wie der politisch-medialen, wird damit eine sehr negative Darstellung des Islam vermittelt. Welche „Lehre“ wird daraus nun gezogen? Es ist eine Art und Weise, Muslim*innen im Allgemeinen und hier insbesondere die – muslimischen – Studierenden zu zwingen, sich zu verleugnen, wenn sie nicht als „Islamist*innen“ gelten wollen. Auch das ist ein koloniales Erbe.

Seitdem im Zeitalter der Aufklärung eine französischsprachige Biografie über den Gründer des Islam erschienen ist, gilt Mohammed in Frankreich auf der religiösen Ebene als Hochstapler und auf der politischen Ebene als Kriegsherr.[4] Der Islam wurde auf diese Weise so stets mit Gewalt assoziiert, wie das Judentum oft mit Geld assoziiert wurde. Dieses ewige Vorurteil hat nicht zuletzt die Kolonialpolitik in den muslimischen Ländern geprägt. So sei es auch kein Zufall, wie der antikoloniale Psychiater und Denker Frantz Fanon zu seiner Zeit in Algerien kritisierte, dass „die Araber“ in der kolonialen Psychiatrie, der sogenannten Schule von Algier, als „von Geburt an gewalttätig“ galten. Es sei vielmehr eine Folge des großen „Missverständnisses“ über den Islam. Die von Europa fantasierte Vorstellung vom Islam, dass diese in ihrem missionierenden Anspruch mit dem Christentum rivalisierende Religion mit diesem Christentum so unvereinbar sei wie Krieg und Frieden, machte die Muslim*innen in verschiedenen Epochen zu Todfeinden. Es ist auch das Ergebnis einer Politik der Unterwerfung der kolonisierten Bevölkerung, die jeden physischen Widerstand (Kampf) oder symbolischen Widerstand (Kultur) gegen das Herrschaftssystem zur naturgemäßen oder angeborenen Gewalttätigkeit erklärte.

Marlene Dumas, The Woman of Algiers, 2001, Öl auf Leinwand / *oil on canvas*, 200 x 100 cm, Aus den Sammlungen / *Credits collection:* The Museum of Contemporary Art, Los Angeles, The Nasher Museum of Art at Duke University, Durham. Gabe von Blake / *Gift of* Blake Byrne, Bild mit freundlicher Genehmigung von / *Copyright work and courtesy image:* Marlene Dumas, Bildnachweis / *Credits Photography:* Peter Cox, Eindhoven

Auf der diskursiven Ebene gibt es eine signifikante Kluft zwischen der wissenschaftlichen Forschung[5] und der Lehre. Auf der ikonografischen Ebene nimmt die Verwirrung noch zu. Hier verschwimmt zunehmend auch innerhalb der Forschung selbst die Differenzierung zwischen wissenschaftlichen und medialen Darstellungen – zumal in der heutigen Zeit, in der die Medien immer mächtiger werden und Journalist*innen in der öffentlichen Wahrnehmung zunehmend die Rolle der Intellektuellen verkörpern. Ein Musterbeispiel hierfür ist die Veröffentlichung *Sexe, race & colonies. La domination des corps du XVe siècle à nos jours.*[6] In dieser Publikation gibt es eine klare Trennung zwischen der diskursiven und der visuellen Ebene. Texte und Bilder werden nicht aufeinander bezogen, sie stehen isoliert nebeneinander und sind damit voneinander völlig entkoppelt. In dieser dissoziierten Form sind die – dann dennoch unzähligen – Bilder lediglich „Illustrationen", ohne direkt befragt oder hinterfragt zu werden. Historiker*innen neigen allgemein, und hier ganz besonders, dazu, Bilder zu instrumentalisieren, sie als „Illustrationen", als „Bilddokumente" zu verwenden, allerdings ohne kritischen Gebrauch von ihnen zu machen, ohne sie als differenzierte Ausführungen mit ganz unterschiedlicher Bedeutung und von unterschiedlichem Wert zu sehen – auch wenn es bedeutet, dass eine Unmenge an Bildern reproduziert werden: In diesem Fall sind es beispielsweise 1200. Ist die Anzahl der Abbildungen hier etwa ein „Argument" für etwas? Dienen diese Bilder als „Beweise"? Die Frage wird von den Autor*innen des genannten Buches nicht näher beleuchtet.

Und so wandern die Darstellungen und die Verfahren von einem Ort zum anderen, von einem Schauplatz zum nächsten; dieselben Worte, dieselben Bilder werden immer wieder für dieselben wirtschaftlichen, sozialen und politischen Zwecke benutzt und sie werden zunehmend geläufig, fast schon „selbstverständlich". Die Frage ist aber doch: Wird die Funktion dieser Darstellungen hier in irgendeiner Form verändert oder abgewandelt? Wenn man solche Bilder zeigt, ohne wirklich über sie zu sprechen und sie zu analysieren, leugnet man dann nicht sowohl ihre Existenz als auch ihre Auswirkungen? Genügt es, darauf hinzuweisen, dass sie ein koloniales Übel darstellen, um ihre Macht zu sprengen, sie zu entkräften? Wenn sich in einer als „akademisch" geltenden Publikation die Zurschaustellung mehrfach wiederholt – auf der körperlichen, realen Ebene, auf der fotografischen oder piktografischen Ebene und schließlich auf der wissenschaftlichen Ebene – reicht es nicht, einfach nur ein negatives Urteil darüber zu fällen. Denn es geht hier um die *Reproduktion* und *Wiederholung.*

Die *Wiederholung* funktioniert im Kern nicht nach dem Prinzip der Kritik, die dekonstruiert, sondern als Verfahren der Verurteilung.

Man muss also das Verbrechen zur Schau stellen, das Böse zeigen. Indem man das tut, spricht man allerdings noch nicht aus, worin das Unrecht besteht. Und man kümmert sich auch nicht um die aktuell Betrachtenden oder Lesenden. Es findet nach meinem Verständnis keine *Dezentrierung* statt, die voraussetzen würde, dass man die Perspektive der ehemaligen Kolonie einnimmt und nicht die der ehemaligen Metropole. Letzteres ist hier der Fall. Doch nur ein Perspektivwechsel würde es erlauben, aus den Sackgassen herauszufinden. Stattdessen haben wir es hier mit einer Mystifizierung zu tun – beabsichtigt und unbeabsichtigt zugleich.

Dem gleichen Formfehler – dieser Heterochronie, bei der das Alte nicht in etwas Neues verwandelt wird, sondern bleibt, wie es ist, gefangen in der Matrix der Vergangenheit – begegnen wir auch in den Kapiteln der Schulbücher, die sich den Kolonien und dem Thema der Dekolonisierung widmen. Wie kann man sich heute im „Globalen Norden" für pädagogische Zwecke in der Vergangenheit produzierter Bilder und Texte bedienen, ohne Menschen aus dem „Globalen Süden" in die Konzeption von Aussagen über die heutige Zeit mit einzubeziehen? Was wird den jungen Generationen auf diese Weise hinterlassen? Wie sollen sie die schwierige Aufgabe der Dekonstruktion bewältigen, die die Autor*innen ihrer Schulbücher und ihre Lehrpersonen oft selbst nicht angegangen sind? Und welche Einstellungen werden so vermittelt? Denn es wird immer die Perspektive – egal ob akademisch oder didaktisch – des „unparteiischen Beobachters" eingenommen, der von den Angelegenheiten, mit denen er sich aber doch beschäftigt, scheinbar weder näher noch in entferntester Weise betroffen ist. Damit dominiert weiterhin der Diskurs über den oder die „Andere*n", die man dadurch für „eine dritte Person" hält – also weder für die Person, in deren Namen man spricht noch für die Person, an die man sich richtet. Die „Anderen" werden dadurch zu einer reinen Abstraktion. Daher kommt den in diesem Kontext eingesetzten Bildern die Funktion zu, den Worten Substanz zu verleihen, ihnen etwas Konkretes gegenüberzustellen.

So hat sich im Kern der unkritischen („Mainstream"-) Forschung und Lehre ein Nichtsehen breit gemacht, das unbemerkt im Schatten wirkt, inmitten all dessen, was am stärksten kommerzialisiert und über die Medien oft am meisten verbreitet ist. In der Peripherie des institutionellen Wissens ist das anders. Hier sind die Künste, insbesondere die Bildenden Künste, und die Literatur angesiedelt. Die „Ideen" aus dem hegemonialen Zentrum breiten sich deutlich schneller und leichter in der Peripherie aus als umgekehrt.

Auf diesem Gebiet könnten zeitgenössische Kunstwerke als Kontrapunkte zu den Bildern der Vergangenheit dienen. Sie könnten als Arznei fungieren, als Heilmittel, die die Toxizität der alten Bilder und Texte einer Vergangenheit des Leids und Schreckens für alle, die das Unheil der Kolonisierung – und erst recht der Sklaverei – erlitten haben, etwas lindern.

Doch sie sind sowohl in der Forschung als auch in der Lehre so gut wie abwesend. Und so fehlen sie folglich auch in den Schulbüchern und in den anderen so genannten „Hilfsmitteln" für den Unterricht. Dabei wären solche zeitgenössischen Kunstwerke nicht bloß Hilfsmittel, sie wären eigenständige Medien, Bildungsinhalte, beinhalteten selbst Wissen, auch wenn sie sich sehr deutlich von anderen Formen des Wissens unterschieden.

Dass man Gemälde aus vergangenen Zeiten zeigt, die Bilder der Gegenwartskunst in Frankreich aber außen vor lässt, ist recht verwunderlich. Warum sollte man die einen einbeziehen, die anderen aber nicht? Die strenge Abgrenzung der Unterrichtsfächer, vor allem aber der Unterrichtspraktiken, wirkt sich insbesondere insofern oft verheerend aus, als, zumindest in Frankreich, häufig auf beiden Seiten einer diskursiv-ikonischen Linie folgend mehr Wert auf Trennungen und Fragmentierung als auf Verknüpfungen und Artikulation gelegt wird. Das verhindert letztlich, dass „unsere" zur Minderheit gemachten Vorfahren auch in der geistigen Landschaft derer, die nicht ihre Nachkommen sind, einen Namen und ein Gesicht erhalten können. Was sich hier immer wieder vollzieht, ist eine Reproduktion der Vergangenheit, wobei die daran beteiligten Individuen sich dessen nicht unbedingt bewusst sind. Nur eine Störung – eine bekannte Wirkungsweise der Kunst – könnte diesen Kreis durchbrechen. Wenn man zum Beispiel in einem Buch oder auf einer Website, die sich an ein jugendliches Publikum richtet, ein Doppelporträt des Fotografen Malick Welli veröffentlichen würde, könnte dies helfen, die Begriffe muslimisch und arabisch voneinander abzugrenzen, zumal die in diesen Doppelporträts dargestellten Männerduos nicht das grüne Buch (den Koran), sondern ein kleines rotes Buch in den Händen halten, das symbolisch auf das China von Mao verweist … Der Gemeinsinn ist allerdings das Fundament für starke Widerstände, deren Ausmaß im Verhältnis zum gemeinsamen Nicht-Gedachten steht. So entstehen Klischees und Trugbilder. Diese Trugbilder sind immer inhaltlich und ikonisch zugleich.

Die Dekolonisierung zum Beispiel wird systematisch auf eine Weise gedacht, die sowohl missbräuchlich als auch eurozentrisch ist. Sie wird implizit mit den Unabhängigkeitskämpfen gleichgesetzt, wenn man die Unabhängigkeit der afrikanischen Staaten ausschließlich als das Ende der europäischen Kolonialreiche sieht. Auf der ikonischen Ebene werden alle kolonialen Bilder undifferenziert auf eine Ebene gestellt. Der Ursprung der Bilder ist oft nicht nachvollziehbar (etwa ob es sich um eine Abbildung aus einer Zeitschrift handelt oder um ein Propagandabild usw.). Besonders beliebt ist das Pressebild, das als unmittelbares Zeugnis des Zeitgeschehens, als „rohes" Dokument meist auf einen bestimmten Inhalt oder ein Thema reduziert wird. So wird etwa in einem Schulbuch für Schüler*innen der *classe de première* [Oberstufe im Alter von etwa 16 Jahren] im Fach Geopolitik eine historische Farbtafel aus der Zeitschrift Le Petit Journal vom 2. November 1913 abgebildet und dazu die folgende Aufgabe formuliert: „Beschreiben Sie die Szene. Warum handelt es sich hier um eine kolonialistische Darstellung?" Fünf Männer gehen einen Fluss in einem Waldgebiet entlang. Zwei Europäer, drei Afrikaner. Im Vordergrund lotet einer von ihnen die Tiefe des Gewässers aus, ein anderer schneidet mit einer Machete den Weg durch die Vegetation frei. Im Hintergrund bildet der Letzte das Schlusslicht der Gruppe. Dazwischen, im Bildmittelpunkt, zwei Figuren mit Kolonialhelmen: Einer hält einen Bleistift in der Hand und beugt sich über eine Landkarte. Der andere schreibt etwas in ein Notizbuch. Es geht um „die Festlegung der französisch-deutschen Grenzen im Kongo". Im selben Kapitel zur „Aufteilung Afrikas" gibt es eine zweite Abbildung, in Schwarzweiß, aus der Illustrierten „Über Land und Meer" im Jahr 1884. Sie zeigt Männer, die sich um einen Konferenztisch versammelt haben. Im Bildmittelpunkt befindet sich der deutsche Reichskanzler Otto von Bismarck.[7]

Nicht die Repräsentation des Dargestellten ist dabei Gegenstand der Aufmerksamkeit, sondern nur das Objekt der Darstellung. So sehen wir in einem Schulbuch für den Geschichtsunterricht in der *classe de première* [Äquivalent zur elften Klasse] auf einer Seite zum Thema „Der Einsatz der Kolonialtruppen" ein Passfoto des senegalesischen Politikers Blaise Diagne (1872–1934), der als erste Schwarze Person in die französische Nationalversammlung gewählt wurde, neben einer Beilage über „Die Truppen Schwarzafrikas". Darunter, in Farbe, die Abbildung einer Zeichnung auf einer Postkarte mit dem Titel: *„la cuisine des tirailleurs"* [dt.: Die Küche der Tirailleurs, um 1915]. Auf der Karikatur sind fünf *Tirailleurs sénégalais* – einer Einheit des französischen Heeres aus dem Senegal – zu sehen, die im Kreis um einen Wilhelm herumstehen, der nackt, bis auf den Helm auf seinem Kopf, am Spieß gegrillt wird. Sie lachen, mit weit geöffnetem Mund, strecken die Zunge heraus, zeigen mit dem Finger auf den Braten. Einer hält eine Gabel in der Hand, ein anderer ein Messer. Darunter eine Bildunterschrift, an den damaligen deutschen Kaiser gerichtet:[8] Weißt du, Herr Wilhelm, wir braten dich ja nicht für uns, sondern für die hungerleidenden Soldaten! Wie in den oben angeführten Beispielen fehlt auch hier jede kontextualisierende Beschreibung oder Analyse – weder zu dem Bild noch zu der Bildunterschrift, was hier noch um einiges problematischer ist. Das Wichtigste zum Hintergrund dieser Repräsentation der *Tirailleurs sénégalais* wird übergangen. In diesem Sinne wirkt auch das erwähnte Buch *Sexe, race & colonies* auf mich letztendlich wie ein gigantisches Schulbuch, das die Mechanismen, die durch das Dargestellte wirken, weder kenntlich macht noch entschlüsselt.

Die Lesenden müssen *erahnen,* was diese Bilder bedeuten, ohne dass ihnen eine kritische Analyse oder zumindest ein kleiner Hinweis mitgegeben wird, der ihnen dabei weiterhelfen könnte. Die Schüler*innen sollen vergleichen, wie die *Tirailleurs sénégalais* auf der Postkarte und Blaise Diagne jeweils dargestellt werden.[9] Es wird kein Wort über das wiederkehrende Motiv des *Kannibalismus* verloren, der gerne als ein Beweis für die Barbarei bestimmter kolonialisierter Völker hergenommen wird. Es gibt auch keinen Hinweis auf die Entstehungsgeschichte des sogenannten *„petit n*"*. Die Franzosen haben mit *„petit n*"* jenes gebrochene Französisch bezeichnet, das sie ganz bewusst auch den *Tirailleurs sénégalais* beibrachten, um so mittels der Sprache die „Anderen" herabzusetzen und zu rassifizieren. Le *„petit n*"* galt als Unter-Sprache für „Unter-Menschen". Es ist offensichtlich, dass das Französische als Sprache dadurch zu einem Politikum ersten Ranges wurde. Der senegalesische Dichter und Präsident Léopold Sédar Senghor hat das im Übrigen bereits hinlänglich zu verstehen gegeben. Innerhalb der erwähnten Schulbücher haben wir damit also zwei Ebenen: die Ebene der (textlichen oder bildhaften) Formulierung, die in Form von „Dokumenten" dargestellt wird und die – mit Blick auf die Bildungsarbeit weitaus wichtigere – Ebene des Nichtgesagten, die hier sinnvollerweise priorisiert werden sollte. Hier offenbart sich eine ganze Pädagogik des Nichtbedachten. Aber auch eine ganze Politik tut sich auf.

Was ist mit den Nachfahren der *Tirailleurs sénégalais?* Werden sie zu den Nutzer*innen dieses Buches gezählt? Ihnen widerfährt das gleiche, was ihren Vorfahren passiert ist: Sie sehen, wie Darstellungen die Runde machen, in denen oder durch die sie erniedrigt, herabgesetzt, lächerlich gemacht werden.

Man müsste ins Detail gehen, um es zu verstehen. Von oben oder von weitem betrachtet dringt man nicht in die Realität der Dinge ein, man bleibt versunken im Dickicht des Gutgemeinten, in den diffusen Gefühlen, von denen die Menschen beseelt sind, die diese Bücher produzieren. Hier finden sowohl Ausgrenzung als auch Hierarchisierung statt. Was bedeutet Bildung aus diesem Blickwinkel? Wenn man Menschen immer noch und immer wieder mit entliehenen Kleidern, mit einer entliehenen Sprache zeigt, wenn man nicht aufhört, die abgegriffensten Fantasien auf sie zu projizieren, was macht man da genau? Das verkürzte Zitat aus dem oben erwähnten Gespräch über den Islam ist, wie wir sehen, nicht bloß ein Beispiel von vielen, es präsentiert für sich das Paradigma der Wiederholung und der Reproduktion. Denn ausgewählt wird,

was als bedeutend erachtet wird. Bedeutend für die Person, die auswählt und eben nicht für die sogenannten „Anderen".
Es müsste eine große Revolution in Frankreich stattfinden, diesem alten europäischen Land und zweifellos auch anderswo. Eine Revolution, die den Leuten ein Gesicht zurückgibt, das man unsichtbar machen, ihnen entreißen, zerstören, verweigern wollte. Ein Gesicht, und damit eine Subjektivität. Die kolonialen Bilder als solche sind keine Porträts. Was sie zeigen, ist immer nur ein Objekt, nie eine Person.

Auf dem afrikanischen Kontinent ist das Selbstporträt heute mehr als ein Genre, es wurde zu einer Art zu denken, Bilder zu dekolonisieren.[10] Man müsste, als Gegenpol zu den alten Bildern der Vergangenheit, die neuen Bilder aus der Gegenwart zeigen, die die alten, überholten Stereotype dekonstruieren und auflösen. In den Geschichtsbüchern wird, so es die Afrikaner*innen betrifft, die Gegenwart nicht als eine überwundene Vergangenheit gezeigt. Vielmehr bleiben die Bücher auf einer früheren Zeit- und Raumebene stehen, was meines Erachtens ein großer Fehler ist. Zumal heute eine Vielzahl von Fotograf*innen und Künstler*innen im Zeichen des Stolzes *(pride)* neue Bilder und echte Gesichter entwickeln und so ruhmreiche Gestalten, die in der Vergangenheit vergessen wurden, zu neuem Leben erwecken. Auszüge aus zeitgenössischen (geisteswissenschaftlichen oder philosophischen) akademischen Arbeiten könnten herangezogen werden, um als Gegengewicht zu den Dokumenten aus den Archiven zu wirken und darüber hinaus die Schulbücher zu erneuern.

Die Frage ist doch: Was wollen wir erreichen? Wollen wir auf Stereotype hereinfallen oder wollen wir sie hinter uns lassen?

Man kann die Vergangenheit nicht einfach vom Tisch wischen. Diderot, zu seiner Zeit einer der engagiertesten Philosophen im Kampf gegen die Sklaverei, erzählte gerne Geschichten: Der Prinz Galitzine möchte die skandalträchtigen Porträts, die seine ehemalige Geliebte von ihm besitzt, verschwinden lassen, um zu verhindern, dass seine Frau sie zu sehen bekommt, und die Affäre damit auffliegt. Es erweist sich jedoch als äußerst schwierig, die Bilder zurückzubekommen. Wie kann er bloß seine Geliebte dazu bringen, auf die Bilder zu verzichten? Er muss sie davon überzeugen, dass die Bilder gefährlich für sie sind. Das wird zu einer heiklen Angelegenheit. Ein windiger Geschäftsmann, der die Rolle eines türkischen Arztes spielt, bekommt den Auftrag, das geeignete Heilmittel zu finden, um das Problem zu lösen. Er wird behaupten, dass die Bilder an der Netzhaut haften bleiben. Das stimmt zwar nicht, aber im Grunde hat er recht. Die guten ebenso wie die toxischen Bilder prägen sich uns ein.

Daher ist es notwendig, den toxischen Bildern heilende Bilder entgegenzusetzen. Nehmen wir zum Beispiel ein Archivbild: die historische Fotografie einer jungen algerischen Frau in der Gewalt von französischen Soldaten während des „Algerienkrieges". Statt das Foto im Original zu zeigen, das dem Opfer keinen Respekt entgegenbringt, bietet es sich an, an seiner Stelle ein Gemälde von Marlene Dumas einzusetzen. Ausgehend vom Originalfoto gibt die Künstlerin der Frau, der von den Soldaten Gewalt angetan wurde, ihre Würde wieder, indem ein Teil ihres Gesichtes, ihrer Brüste und ihres Schambereichs überdeckt wird. Wenn eine solche Verwendung von Gegenwartskunst Schule machen würde, hieße das, dass man die Stimme der Opfer anerkennt, insbesondere der Frauen, statt die Aufmerksamkeit stets auf diejenigen zu richten, die die Kolonialherrschaft ausübten. Es gibt Künstler*innen, die die Verantwortung gegenüber den toxischen Bildern der Vergangenheit übernommen haben. Sie haben die Bilder bearbeitet, statt sie zu reproduzieren, und damit sowohl die Wirkung, die diese Bilder auslösen als auch deren Rezeptionsprozess komplett verändert. In diesem Fall hat Marlene Dumas alle Anerkennung verdient. Ihr Gemälde hat mich auch persönlich stark beeindruckt, durch ihr Verständnis sowohl der Situation als auch der Macht der Bilder.

Welche Schlussfolgerungen sollen wir nun daraus ziehen? Wenn man die Bilder der Vergangenheit treu reproduziert, läuft man dann nicht unweigerlich Gefahr, in die Fallen zu tappen, die die „historischen" Texte und Bilder uns stellen, und folglich die Gegenwart aus dem Blick zu verlieren? Wir glauben, das Stereotyp zu überwinden, indem wir uns darauf einlassen. Als ob wir Kinder und Jugendliche in die Lage versetzen würden, die Wahrheit zu entdecken, indem wir uns einen Fehler aus nächster Nähe anschauen. Deswegen legen wir so viel Wert auf Kunst und Literatur, und insbesondere auf die zeitgenössische Kulturproduktion, weil sie die alten Vorurteile dekonstruiert und die Perspektiven verschiebt. Sie wirken als Heilmittel, die zur Dekolonisierung des Denkens und des Imaginären beitragen.

Vorausgesetzt, dass wir den kolonialen Monolog beenden und in den postkolonialen Dialog eintreten und neue Kollaborationen eingehen, könnten ein bisschen mehr „Verrücktheit" in der Bildung und vor allem etwas mehr Selbstreflexion es uns erlauben, in eine neue Phase der politischen Bildung einzutreten. Statt unsere Augen im Mund des „Anderen" zu versenken, sollten wir ihn sich selbst ohne historischen Exotismus ausdrücken lassen. Denn die epistemische ist immer auch eine ästhetische, ethische und politische Voreingenommenheit. Auf diese Weise könnte es uns gelingen, die Repräsentationen in ein Gleichgewicht zu bringen und die einstigen Kolonisierten und anderen Versklavten tatsächlich als Subjekte und nicht als Objekte in den Unterricht einzubeziehen. Damit könnten letztlich alle besser angesprochen werden, ohne jede Ausgrenzung, um Gemeinsamkeit herzustellen.

Keine der beiden Positionen hat etwas mit Neutralität zu tun: es hieße, wie es der französische Philosoph Roland Barthes sagt, „zwei Dinge als Gegensätze aufzustellen, beide gegeneinander abzuwägen und sie dann beide zu verwerfen (‚Ich will weder dies, noch das')." Diese Figur gehört vielmehr zum Mythos des Bürgertums. Denn sie entspringt einer modernen Form des Liberalismus, man begegnet hier wieder der Figur der Waage: Das Reale wird zunächst auf zwei Gegenstücke reduziert; dann werden diese gewogen; und hat man schließlich ihre Gleichheit festgestellt, lässt man beide fallen. Auch bei dem vorliegenden Thema liegt ein magisches Vorgehen vor: Zwei Dinge, zwischen denen die Wahl schwerfiel, werden einander symmetrisch gegenübergestellt. Dabei flieht man vor der unerträglichen Realität, indem man sie auf zwei gegensätzliche Dinge reduziert, die einander ausgleichen, aber nur insofern, als sie in der Form betrachtet werden, und nicht in ihrem spezifischen Gewicht."[11]

Roland Barthes hat recht, denn mit Blick auf die Dekolonisierung wird der Gleichgewichtssinn zum Balanceakt. Das Wissen ist eine schwerere Bürde als die Unwissenheit. Das Bild ist manchmal eine Last. Das heißt, in Bezug auf das Gestern brauchen wir uns keine moralischen Fragen zu stellen über die Guten und die Bösen. Wenn das Bildungswesen sich auf dieses Spiel einlassen würde, begäbe es sich auf das Niveau einer schlechten B-Movie-Serie. Wir müssen neue Formate der Wissensvermittlung entwickeln, um zu überwinden, was einst so viel Leid verursacht hat und es heute immer noch tun kann, wenn auch auf andere Weise.

1 „… la justice s'exerce par le défaut de sens commun de toute la nation […], c'est la folie de l'opinion qui supplée aux lois". Das Zitat in deutscher Übersetzung stammt aus: Nachtrag zu Bougainvilles Reise, übersetzt von Theodor Lücke, aus: Denis Diderot, Philosophische Schriften, Band 2, hier Sonderdruck.

2 Vgl. hierzu die Idolenlehre von Francis Bacon: http://www.philo5.com/Les%20philosophes%20Textes/Bacon_FonderSystematiqToutesSciences.htm#_03

3 Der Islamwissenschaftler Reinhard Schulze im Gespräch mit Céline Zünd und Emmanuel Gehrig: Dans le Coran, sur 6300 versets, cinq contiennent un appel à tuer, in: Le Temps, 2015, [eigene Übersetzung der Lektorin]. https://www.letemps.ch/opinions/coran-6300-versets-cinq-contiennent-un-appel-tuer (letzter Aufruf 24.09.20)

4 Seloua Luste Boulbina, Un mal français dès les Lumières. La prohibition de l'Islam, in: Multitudes, 2015/2, Nr. 59, S. 61–68, https://www.cairn.info/revue-multitudes-2015-2-page-61.html (letzter Aufruf 24.09.20)

5 Olivier Le Cour Grandmaison, „Ennemis mortels". Représentations de l'islam et politiques musulmanes en France à l'époque coloniale, Paris 2019.

6 Pascal Blanchard, Nicolas Bancel, Gilles Boëtsch, Christelle Taraud und Dominic Thomas (Hg.), Sexe, race & colonies, La domination des corps du XVe siècle à nos jours, Paris 2018. [dt.: Sex, Rasse und Kolonien. Die Dominierung der Körper vom 15. Jahrhundert bis in die Gegenwart] Bemerkenswert ist, dass kein*e Herausgeber*in dieses Werks irgendeiner postkolonialen Diaspora angehört.

7 2019 erschienenes französisches Schulbuch für den Geopolitik-Unterricht in der classe de première (elfte Klasse). In dem Abschnitt geht es um das Thema Grenzziehung.

8 2019 erschienenes französisches Geschichtsunterrichtsbuch für die classe de première (elfte Klasse). Der Abschnitt ist dem Ersten Weltkrieg gewidmet: „Un embrasement mondial et ses grandes étapes" (in etwa: „Welt in Flammen. Die wichtigsten Etappen eines Brandes, der die ganze Welt erfasste").

9 Tatsächlich handelt es sich hier um eine „Intervention von Blaise Diagne beim Geheimausschuss der Abgeordnetenkammer (Sitzung vom 29. Juni 1917)", die dem Bild gegenübergestellt wurde (oder umgekehrt).

10 Seloua Luste Boulbina, La décolonisation des images, in: Courants de conscience, Une concaténation de „dividus", Archive Books/Editions Balani's, 2019, S. 289–300.

11 Roland Barthes, Mythologies, Seuil, Paris 1957, S. 227; dt.: Roland Barthes, Mythen des Alltags, Vollständige Ausgabe, aus dem Französischen von Horst Brühmann, Berlin 2010, S. 309.

Dalila Dalléas Bouzar, Faces, 2019, 56 × 38 cm, Öl auf Leinwand, Privatsammlung / Oil on canvas, private collection,
© dalila dalléas bouzar

TANDEM DALLÉAS BOUZAR & LUSTE BOULBINA

DIAGNOSIS, CHRONICLE AND CRITIQUE OF A CERTAIN FORM OF BLINDNESS

DIAGNOSE, CHRONIK UND KRITIK DES NICHTSEHENS

→ SEITE 102

Seloua Luste Boulbina

The philosopher Seloua Luste Boulbina and the artist Dalila Dalléas Bouzar investigate French and Francophone history textbooks. In her essay, Seloua Luste Boulbina elaborates on the ways in which the reproduction and decontextualization of depictions of violence perpetuate a pedagogy of othering, insensitivity, omission, and imposed invisibility. The works of the artist Dalila Dalléas Bouzar exemplify how images of redemption can counteract toxic pictorial politics. Through philosophical reflections and painted portraits, their dialogue lends new faces and perspectives to history.

"Well, if one doesn't know,
one ought to keep quiet.
But keeping quiet requires suspicion.
And what is the harm in suspicion?
Refusing to believe twenty people
one respects in favor of someone
one does not know at all."

Denis Diderot

A certain degree of refusal is intellectual hygiene. In the words of Orou, the Polynesian philosopher of Diderot's Addendum to the Journey of Bougainville, [European] "justice is done by means of the whole nation's lack of common sense, and … public folly is the substitute for law."[1] That is to say, the notion of coloniality had notable precedents in the very idea of 'common sense,' or 'Idols of the Cave,' to use the established philosophical term.[2] It would be hard to find a philosopher who has not observed the empire of misrepresentations that, despite spreading errors, attain a level of acceptance, adherence, and credence out of any proportion to their truth or value.

The Quran contains violent passages. Does that make Islam violent? The Quran has 6,300 verses altogether, of which 300 contain words such as 'battle' or 'kill.' A total of five verses are mandates to kill. It is a question of knowing how to read the text. In several passages in Deuteronomy, God encourages killing. For most Jews and Christians, it is clear that these mandates are referring to a historical situation and are not to be taken literally. The same holds for most Muslims when it comes to the Quran. If the text dictated believers' actions as a matter of course, we would have witnessed a lasting bloodbath for the past 1,300 years. It is the fundamentalists who are conducting a reinterpretation of the Quran that is very distanced from Islamic tradition.[3]

In a course handout from 4th December, 2019, a professor of ancient culture in Paris offered a characterization of "the nature of the knowing/learning/educating process in Quranic scripture." He included the following extract from the above quotation: "The Quran has 6,300 verses altogether, of which 300 contain words such as 'battle' or 'kill.'" Next, he quoted verses involving killing. This is a gross distortion. We can see the change between the already vulgarized statement by the Islam scholar, proffered in response to the journalist's question, and the teaching of this specialist who incorporated Islam into his course on Antiquity. Thus, a highly negative representation of Islam is transmitted through all channels, by professors and political media alike. Where is the "teaching" there? This is a method of forcing Muslims in general, and Muslim students in particular, to disown their heritage or else be labeled "Islamists." That, too, is a legacy from the colonial era.

The fact is that in France, ever since the publication of a biography of Islam's founder during the Enlightenment, Muhammad has been viewed as an impostor in the religious realm and a warlord in the political one.[4] Accordingly, Islam has been persistently associated with violence, just as Judaism is oftentimes associated with money. This perennial stereotype pervaded colonial policies in Muslim countries. It is no coincidence indeed that when the anticolonial thinker and psychiatrist Frantz Fanon was living in Algeria, he denounced colonial psychiatry—that is, the École psychiatrique d'Alger—for labeling "Arabs" as "congenitally violent." This was an outcome of a "misunderstanding" of Islam. As a rival proselytizing religion, Christianity's antithesis (in the way war is contrasted with peace), in different eras this vision of Islam dreamt up by Europeans made Muslims into mortal enemies. This idea also grew out of a policy of repressing colonized "Arab" populations, a policy that interpreted any resistance to domination, physical (combat) or symbolic (culture) as "natural" or "innate" violence.

Textually, the gap between scholarship[5] and teaching is very important. But iconographically, especially because journalists, within an ever more powerful media, are increasingly treated as intellectual figures, the confusion between academia and media is intruding into the research itself. The book *Sexe, race & colonies: La domination des corps du XVe siècle à nos jours* [Sex, race, and colonies: The domination of the body from the fifteenth century to the present] provides a perfect example.[6] It rests on the divide between the discursive and the visual. The words and images are not articulated; they remain parallel. This is the disconnect at its most extreme. In this dissociative system, the abundant images are merely unquestioned "illustrations." This epitomizes historians' habit of instrumentalizing images, of deploying them—but without truly engaging with them, certainly not in critical terms. The tendency is to treat images as "illustrations" or as "visual documents," instead of as nuanced creations with diverse meanings and values. And then

the number of images is even multiplied, as here: there are 1,200 altogether. Why is that quantity an "argument"? Are these images "evidence"? The authors do not elaborate.

Representations and techniques thus migrate from place to place; the same words, the same images, serve the same economic, social, and political ends and become familiar. That is, they become "obvious." Is their function transformative or derivative after all?

Displaying such images without truly discussing or analyzing them— is that not equivalent to denying both their existence and their effects?

Is acknowledging that these images represent a colonial evil enough to shatter and erase their potency? A negative characterization is not enough when they are displayed over and over: first in physical reality, then in photographic or pictographic form, and finally in scholarship within a publication presented as "academic." Indeed, a pattern of repetition is at work here. At its core, the model is not a critique that deconstructs, but a trial that condemns. It is all about exhibiting the crime, showing the evil. But doing so does not articulate the injury, nor consider the position of present-day viewers or readers. There is no decentering, in my use of the term, which requires taking the former colony as the vantage point, not the former metropolis, as is the case here. But that is the only way to escape these impasses. On the contrary, this is a process of mystification—sometimes intentional, sometimes not.

This formal defect—this heterochronia which refers to the coexistence of different times within the same present: the old does not transform into the now but remains fixed, embedded in the rocky matrix of the past—is central to textbook chapters about colonies and to decolonization. How, indeed, for educational purposes can citizens of the Global North make use of images and texts produced by the North in the past without the involvement of Southerners in shaping today's testimonies? What legacy will younger generations inherit that way? Will it not it thwart the work of deconstruction, work that these writers and teachers often have not put in themselves? And how will this affect the transmission of these mechanisms? It is always the—academic or didactic—position of the "impartial" spectator (Adam Smith) that prevails: an observer a "spectator" who is seemingly uninvolved, neither at close range nor from a distance, in issues that do, in fact, implicate this observer figure. Thus, the primary discourse around the Other is on behalf of a "third party": neither the person speaking for herself, nor the person addressed. In this process, the Other becomes an abstraction, no more and no less. This is why images serve somewhat to flesh out and solidify the matter at hand.

Invisibly, this produces a blindness at the shadowy core of mainstream research and teaching processes. This happens at the center, where research and teaching are the most commercialized, the most disseminated, and at times the most mediated—unlike at the periphery. Nevertheless, the outward spread of (hegemonic) "ideas" from the center into the periphery takes place much more quickly and smoothly than in the other direction. Art and literature, especially the fine arts, lie at the periphery of institutional knowledge.

In this realm, contemporary artworks could serve as counterpoints to images from the past. They could serve the function of pharmakons, as remedies relieving the toxicity of old images and writings—of a past marked by suffering or horror—for people who bore the brunt of colonialization's misdeeds, to say nothing of victims of slavery.

However, these people are now virtually absent from research and teaching. As a consequence, they are likewise absent from textbooks and other teaching "tools." More than tools, these are vehicles of teaching, of knowledge even, although they exhibit subtle differences from other forms of knowledge.

It is quite a surprising decision to feature paintings from other eras without also displaying artistic images from today. Why include one but not the other? The "compartmentalization" of disciplines, but especially of teaching practices, has detrimental effects. Far too often, at least in France, processes of division, separation, and fragmentation are favored over processes of linkage, connection, and articulation of discursive/iconic common threads. That is one reason

"our" marginalized ancestors never manage to become names and faces in the mental landscapes of anyone but their descendants. This enacts a reproduction of the past, which occurs without complicit individuals necessarily being conscious of it. Only a disruption—a known effect of art—could break the cycle. For example, publishing a double portrait by Malick Welli in a book or website targeting young people could help to disassociate "Muslim" from "Arab": in the photograph, the little book the two men are holding is not green (i. e., the Quran), but red, a symbolic reference to Maoist China. Common sense, meanwhile, is the bedrock of a robust resistance, resistance of an intensity corresponding to shared subconscious notions. That is at the root of the clichés. And the optical illusions.Clichés and optical illusions are always both textual and iconic at once.

Systematic notions about decolonization, for example, were both abusive and Eurocentric. These notions were always tacitly applied to independence struggles, which were viewed solely as the endpoints of colonial European empires. In an iconic sense, all colonial images are granted equal treatment. They are not necessarily given labels (magazine illustration, propaganda image, and so forth). The press image, reduced to content or material, is privileged as news from the time, as a "raw" primary source. Take the example of a color illustration extracted from the 2nd November, 1913 issue of the *Petit Journal* illustrated newspaper and published in a geopolitics textbook for 16-year-old high school students. The question is phrased as follows: "Describe the scene. Why is this a case of colonialist representation?" Five men are wading down a stream in the forest: two Europeans and three Africans. In the foreground, one of the Africans is checking the depth of the water while the other clears vegetation with a machete. In the background, the third brings up the rear. In the center are two European figures in colonial helmets. One, holding a pencil, is studying a map. The other is taking notes in a little notebook. The caption: "Delimiting the Franco-German border in the Congo." In the same chapter, on "Dividing Africa," another image, from an 1884 issue of *Über Land und Meer / Over Land and Sea* (a German illustrated newspaper), is printed in black and white. It depicts a group of men around a conference table with Reich Chancellor Otto von Bismarck at the center.[7]

The focus of attention is not the representation, but the subject represented. The same is evident on a page with the heading "The Commitment of Colonial Troops" that bears an identity-card photograph of Blaise Diagne (1872–1934), who was the first Black African elected to the French National Assembly, opposite a sidebar on "the troops of Black Africa" in a history textbook for high school students. Beneath it is a color reproduction of a postcard entitled "la cuisine des tirailleurs" [English: "The Tirailleurs' Kitchen", c. 1915]. In this cartoon, five Black soldiers from the Senegalese Tirailleurs (a corps of colonial infantry in the French Army) surround Bismarck, who is naked except for his helmet, roasting on a spit. They are variously laughing with wide-open mouths, sticking out their tongues, and pointing at the spit. One holds a fork, another a knife. The caption at the bottom reads, in pidgin French: "You know, Monsieur Guillaume, we're not cooking you for ourselves; it's for the soldiers starving to death!"[8] As with the preceding examples, but far more problematically this time, neither any description nor any analysis accompany the image or the caption. The central issue is sidestepped. In this way, ultimately, *Sex, Race, and Colonies* comes across as an enormous textbook despite failing to decode any of the mechanisms at work in the images it puts on display.

It should be pointed out that the reader is obliged to guess at these images' meanings without any critical analysis, or least a few breadcrumbs, to guide them in their guesswork. Students are asked to "compare the ways in which Blaise Diagne and the postcard depict the Senegalese Tirailleurs."[9] There is no discussion of the recurring motif of cannibalism, deployed as evidence of the savagery of certain colonized populations. There is no mention of the invention of "petit n*". This was what French called the language that they had specifically taught to the Senegalese Tirailleurs instead of Standard French, as an inferior language to be used by "inferior humans." The name both subalternized ("little") and racialized ("n*") the mode of speech, as French people attributed it to "others" besides themselves. Obviously, this makes the French language likewise into a political issue of primary importance. The Senegalese poet and president Léopold Sédar Senghor made this sufficiently clear. Hence, these publications have two inner layers. The first is that of the articulation (textual or iconic) presented in the form of "documents." The second, which is more important in teaching materials, is the unspoken. Logically, this layer must take precedence. It reveals a full-fledged subconscious unthought (or thoughtless) pedagogy. But also a larger political position.

What about the descendants of *Tirailleurs sénégalais?* Are they to be counted among the users of this book or are they supernumerary, uncounted? Here, they relive their ancestors' experiences as they observe the circulation of representations that inferiorize, subalternize, and mock them.

To understand this, we must dive into the details. From above, or at a distance, we are constantly surrounded not by everyday reality, but by the thicket of well-meaning sentiments that motivate the planners of such books. Processes of exclusion and hierarchy are at work here. From this perspective, what does education mean? What exactly are we doing if we continue to depict human beings as wearing borrowed clothes and speaking a borrowed language, and if we continue to project the most hackneyed fantasies on them? The truncated quotation about Islam proves to be not just one example among many, but the quintessential paradigm of repetition or reproduction. Because what is considered important is a decision. Made by the decider, not by the "others."

A major revolution is due in the old European country that is France. And doubtless elsewhere. A revolution that truly restores faces to people whose faces have been targeted for erasure, removal, destruction, and negation. Restoring faces and thereby subjectivity.

Colonial images are not portraits as such: what they depict is no more than a likeness, never a person.

On the African continent today, self-portraiture has become more than a genre: it is a manner of thinking and of decolonizing images.[10] As a counterpart to the old images of the past, it is necessary to show new images of the present that deconstruct and unpack old stereotypes. Indeed, in regard to Africans, history books do not portray the present as an outmoded past. They remain stuck at an earlier stage, and I consider this a mistake. However, very often photographers and artists develop new images and real faces as a sign of pride, at times resurrecting marvelous but forgotten figures from the past. Still, in re-envisioning educational publications, excerpts from contemporary research (humanities, social sciences, philosophy) would provide a welcome counterweight to archival documents.

After all, what is the purpose? To enact stereotypes or to escape them?

As for the past, it is impossible to create a blank slate. Diderot, one of the philosophers most actively involved in the movement to abolish slavery, liked telling stories. One of these strories relates to Prince Gallizin, who wanted to destroy a series of compromising portraits of him that were in the possession of his former mistress so that his wife would not see them and find out about the affair. But he struggled to recover them. How could he force his old mistress to give them up without making her realize the threat they posed to him? A merchant plays the role of a Turkish physician hired to find the remedy (pharmakon) to this thorny problem. He argues that images become attached to the retina. He was wrong about the science, but right about the idea. Essentially, images imprint themselves on us. Positive images and toxic images alike.

This is why it is necessary to rectify toxic images by using reparative ones. Take an archival example: a photograph of a young Algerian woman in the hands of French soldiers during the Algerian War. Instead of displaying the original photograph, which is disrespectful to the victim, it would be preferable to insert a painting by Marlene Dumas. Basing her work on the original, and masking the subject's breasts and pubic area, Dumas restores dignity to the woman assaulted by the soldiers. If this usage of contemporary art were to become widespread, it would mean assigning importance to victims, especially women, instead of centering attention on people who exerted colonial power. Faced with images of the past, artists have taken responsibility. They reworked them instead of reproducing them, which entirely changes these images' effects and their reception alike. All the credit here goes to Marlene Dumas. Her intelligent painting truly left a major mark on me personally, and I was struck by the circumstances and potency of imagery.

What conclusions can we draw here? When images from the past are reproduced faithfully, how can we avoid falling into the same traps laid by the "historical" texts and images—and thus avoid betraying the present?

Malick Welli, Ohne Titel (5) / *Untitled (5),* 2019, Serie / *series* Spiritual Phenomena, Zawiya Sidi Bel Abbes, Marrakech

The act of entering the stereotype is treated as a way of exiting it. The idea seems to be that examining a mistake up close would allow children or teenagers to discover the truth.

This is why literature and the arts, especially those of our own times, are so valuable to us. Because they deconstruct old biases and encourage a shift in perspective. They are pharmakons in that they contribute to decolonizing thought and imagination.

Provided that we leave the colonial monologue behind and enter into a postcolonial dialogue with new collaborations, giving education a bit more "folly," and certainly a bit more self-reflection, would help inaugurate a new era of political education. Let us not, with our eyes, put words into others' mouths: we should let people speak for themselves. With no historical exoticism. Because epistemic positions are invariably also aesthetic, moral, and political. This would be a way to balance representations and truly to integrate formerly colonized and enslaved people into teaching as subjects, not objects. Finally, all audiences could be better addressed without exclusion. In order to build common ground.

Neither-norism is a far cry from neutrality. It consists of stating two opposites and balancing the one by the other so as to reject them both. (I want neither this nor that.) It is on the whole a bourgeois [mythical] figure, for it relates to a modern form of liberalism. We find again here the figure of the scales: reality is first reduced to analogues; then it is weighed; finally, equality having been ascertained, it is got rid of. Here also there is magical behavior: both parties are dismissed because it is embarrassing to choose between them; one flees from an intolerable reality, reducing it to two opposites which balance each other only inasmuch as they are purely formal, relieved of all their specific weight.[11]

The French philosopher Roland Barthes had it right. When it comes to decolonization, balance amounts to a tightrope walk. Knowledge is a greater burden than ignorance. An image, too, can be a burden. So we must not ask ourselves moral questions about good and evil applied to bygone eras. Playing that game would reduce the art of teaching to a cheap soap opera. There is an urgent need to articulate new forms of transmission that go beyond words and imagery that once caused suffering and can still do so, albeit by different means, to this day.

1 „… la justice s'exerce par le défaut de sens commun de toute la nation […], c'est la folie de l'opinion qui supplée aux lois". Denis Diderot, Supplement to Bougainville's 'Voyage', in: Rameau's Nephew and Other Works, tr. by Jacques Barzun and Ralph H. Bowen. Indianapolis 1956. p. 201

2 For more on Francis Bacon's theories of idols in this connection, see (in French): http://www.philo5.com/Les%20philosophes%20Textes/Bacon_FonderSystematiqToutesSciences.htm#_03

3 "Dans le Coran, sur 6300 versets, cinq contiennent un appel à tuer." (Translation by translator.) https://www.letemps.ch/opinions/coran-6300-versets-cinq-contiennent-un-appel-tuer

4 Seloua Luste Boulbina, Un mal français dès les Lumières, la prohibition de l'islam, in: Multitudes, 59/2015, pp. 61–68, https://www.cairn.info/revue-multitudes-2015-2-page-61.html

5 Olivier Le Cour Grandmaison, "Ennemis mortels": Représentations de l'islam et politiques musulmanes en France à l'époque coloniale, Paris 2019

6 Pascal Blanchard, Nicolas Bancel, Gilles Boëtsch, Christelle Taraud and Dominic Thomas, eds., Sexe, race & colonies, La domination des corps du XVe siècle à nos jours, Paris 2018. It is worth emphasizing that none of the people overseeing the publication belonged to any postcolonial diaspora.

7 Textbook on geopolitics published in 2019 and aimed at sixteen-year-olds. This section is focused on the drawing of borders.

8 History book published in 2019 targeting high school students around age sixteen. The section is dedicated to the First World War: "A Worldwide Conflagration and Its Milestones."

9 An "intervention by Blaise Diagne in the secret committee of the Chamber of Deputies (session of June 29, 1917)" is positioned alongside the image (or vice versa).

10 Seloua Luste Boulbina, La décolonisation des images, in: Courants de conscience: Une concaténation de "dividus," Berlin 2019, pp. 289–300

11 Roland Barthes, Mythologies, Paris 1957, p. 227; English: Mythologies by Roland Barthes, translated by Annette Lavers, Hill and Wang, New York, 1983. pp. 150–159

1
PROZESSE DES VERLERNENS
PROCESSES OF UNLEARNING

2
DIE LÜCKEN NEU FÜLLEN
FILLING THE VOIDS

3
DEKOLONISIERUNG UND WIDERSTAND
DECOLONIZATION AND RESISTANCE

4
KRITISCHE RE-LEKTÜREN
CRITICAL REREADING

TANDEM HLASANE & MUYANGA

CURRICULUM EINER KÜNSTLERIN – WARUM MIRIAM MAKEBA EIN BEISPIEL FÜR DAS ÜBERSCHREITEN VON GRENZEN IST

AN ARTIST SETS THE CURRICULUM – MIRIAM MAKEBA AS AN EXAMPLE FOR MOVING BEYOND BORDERS

→ PAGE 134

Aïcha Diallo im Gespräch mit Rangoato Hlasane
und Neo Muyanga

Welche Verbindungen bestehen zwischen Brasilien und Südafrika, wenn es um eine Dekolonisierung der Pädagogik geht? Und inwiefern steht die legendäre südafrikanische Sängerin und Aktivistin Miriam Makeba (1932–2008) für eine alternative Geschichtsschreibung an Schulen? Neo Muyanga, Opernkomponist, Klangkünstler und Musikwissenschaftler, und Rangoato Hlasane, Wissenschaftler und DJ, sprechen darüber, was Lehren und Lernen aus einer kollektiven Perspektive bedeutet und wie wir aus dem Vermächtnis von Miriam Makeba lernen können, starre Vorstellungen von kolonialen und nationalen Grenzen aufzubrechen.

AÏCHA DIALLO [AD] Ihr habt 2016 in São Paulo im Rahmen eines Projekts über die Dekolonisierung in der Pädagogik zusammengearbeitet. Wie würdet ihr rückblickend diese Zusammenarbeit und die Erfahrungen in Brasilien beschreiben?

RANGOATO HLASANE [RH] Von dieser Zeit wird mir besonders in Erinnerung bleiben, dass sich Neo und mir die große Chance bot, Menschen zu treffen, die sich den sozialen Bewegungen „Fees must Fall/Rhodes Must Fall" angeschlossen haben.[1] Im Wesentlichen habe ich begriffen, was diese Art von Bewegungen in persönlicher und politischer Hinsicht erreichen können. Indem sie neue Formen der Zusammenarbeit und neue Netzwerke hervorbringen, zeigen sie die Potenziale und die Flexibilität von Bündnissen und Kollektivbildungen. Diese Art von Bündnissen bewegt sich vom konkreten Ort – wie es an der Universität in Johannesburg der Fall war – in die Lebensrealität jenseits der Universität. Dies hat sich inzwischen, wie ich beobachten konnte durch unterschiedliche Herausforderungen, Schwierigkeiten und sogar Misserfolge weiterentwickelt. In São Paulo hatten wir die Gelegenheit, zusammenzukommen und uns über unterschiedliche Fachgebiete hinweg auszutauschen.

NEO MUYANGA [NM] Dem stimme ich zu. Es war auch eine Zeit, in der in Südafrika gerade erst grundsätzlich über den kostenlosen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung diskutiert wurde. Wir fuhren also nach São Paulo, um herauszufinden, welche ökonomischen Modelle sowie Modelle zur Entwicklung von Lehrplänen es dort bereits gibt, die das Ziel von „guter Bildung" unterstützen. Das brasilianische Bildungssystem bietet einen kostenfreien Zugang zur Universität. Daher lag der Gedanke nahe, dass dies ein Modell sein könnte, das die südafrikanische Forschung inspirieren könnte. Bei genauerer Betrachtung wird jedoch klar, dass die Hochschulbildung zwar kostenlos ist – und scheinbar für alle gleichermaßen zugänglich – dies aber auf der Sekundarstufe, die zum Abitur führt, nicht zutrifft. Personen, die an einer Universität aufgenommen werden, werden allein nach ihren Abschlussnoten bewertet. Menschen aus marginalisierten Gruppen, deren Schullaufbahn weniger gut verläuft, bleibt der Zugang zur Hochschule von einem System – das sich selbst als offen für alle darstellt – versperrt. Anders ausgedrückt: Das Zeugnis drückt Menschen ein Leben lang seinen Stempel auf. Deshalb sprachen wir darüber, dass in unserem südafrikanischen Kontext der kostenlose Hochschulzugang nicht nur eine Wunschvorstellung bleiben sollte. Wir müssen auch prüfen, was dies in der Sekundarstufe in Bezug auf die Lehrplanentwicklung und die Finanzierung bedeutet – und dabei sicherstellen, dass das Einverständnis darüber, was Qualifikation auf dieser Schulstufe bedeutet, einen fairen Wettbewerb untereinander auf Hochschulebene ermöglicht. Das war für mich der wichtigste Lernprozess.

Dass lokales Wissen durch das koloniale Projekt – im südlichen und ganz allgemein in Afrika sowie in Lateinamerika – fortwährend ausgelöscht wird, war für mich eine weitere wesentliche Erkenntnis bei unserem Treffen in São Paulo. Es ging darum, wie man Indigenität als Zentrum des Wissenserwerbs sehen und aufwerten kann. Wir diskutierten, wie wir der Vorstellung entgegenwirken könnten, dass Wissensproduktion einzig und allein aus dem Norden stammt. Darin lagen die grundlegenden Überschneidungen unseres Kontexts mit dem brasilianischen im Hinblick auf unsere Gesellschaften.

AD Was du gerade über das Konzept der kostenfreien Bildung gesagt hast, ist sehr interessant. Hier im deutschen Bildungssystem ist der Besuch einer staatlichen Universität weitgehend kostenfrei. Das Schulsystem basiert dennoch auf einer ungleichen Struktur. Die Kinder werden nach der Grundschule aufgeteilt. Daher haben leider nicht alle Kinder die Chance, an ein Gymnasium zu wechseln, das auf die akademische Laufbahn vorbereitet. Bereits die Leistungen in der Grundschule können dafür ausschlaggebend sein, auf welche weiterführende Schule ein*e Schüler*in gehen kann. Doch auch der soziale Hintergrund spielt dabei nachweislich eine wichtige Rolle. Wie du gerade gesagt hast, müsste es ein viel durchlässigeres Modell geben, das nicht nur das Konzept der freien Bildung berücksichtigt, sondern auch andere relevante Aspekte einschließt und somit viel nachhaltiger wirken würde.

NM Genau. Außerdem funktioniert die Welt noch immer als System, in dem Schwarze Menschen, People of Color und Frauen als mögliche Kandidat*innen für Wissenschaften, für Innovationen und für Führungspositionen kaum in Betracht gezogen werden – also genau für all die Disziplinen und Interessen, die meist *weißen* Männern vorbehalten zu sein scheinen. Bis heute bestimmen diese Struktur und dieses Denken darüber, auf welche Art und Weise unterrichtet wird und aus welcher Perspektive wir die Welt betrachten.

AD Rangoato, du hast vorhin die wichtige Rolle von Netzwerken und Bündnissen erwähnt. Haben sich diese Gespräche fortgesetzt?

RH Ja, allerdings sind solche Bündnisse aufgrund der geografischen Entfernung und der Anforderungen im Alltag natürlich eine komplizierte Angelegenheit. Nichtsdestotrotz weiß ich jetzt zum Beispiel, dass die Aktivist*innen von „Rhodes Must Fall" eine wunderbare Publikation mit dem Titel *Pathways to Free Education* [2] ins Leben gerufen haben. Es ist ein starkes Dokument, das weite Verbreitung gefunden hat unter aktiver Beteiligung verschiedener Stimmen aus dem afrikanischen Kontinent, Brasilien und darüber hinaus. Neo hatte vorhin von den Curricula gesprochen. Das bringt mich noch einmal zu der Kernfrage: Wie gehen wir mit Themen im Blick auf kontextspezifische Wissens- und Seinsformen um? Wenn wir vom Raum lokaler Wissensformen sprechen, so verweist das unmittelbar auf kolonial diktierte Wissensformen, die uns von frühester Kindheit eingeimpft werden. In Südafrika bezeichnen wir das als „basic education". Man könnte sagen: Die Schule funktioniert als ein System, welches das ursprüngliche Zuhause, die Straße und die Gemeinschaft als Orte der Wissensproduktion ausradiert. Schon die Hausaufgaben im System Schule verdrängen andere Formen der Wissens- und Sinnbildung. Nach und nach werden alle Lernenden im Sinne des kapitalistischen Begriffs der Arbeit von dem System vereinnahmt. Andere Vorstellungen und Praktiken der Wissens- und Sinnbildung – auch lokales Wissen – werden der Amnesie und Auslöschung preisgegeben.

Solche Überlegungen spielen auch eine große Rolle in Zusammenhang mit Mika Kaurismäkis Dokumentarfilm *Mama Africa* über Miriam Makeba, mit dem Neo und ich uns beschäftigen. Der Film handelt vom Leben und Vermächtnis der südafrikanischen Sängerin. Eine der Protagonistinnen des Films, die südafrikanische Sängerin, Liedermacherin und Schauspielerin Abigail Kubeka, zeigt darin öffentliche Räume als Orte, an denen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft eine neue Bedeutung erlangen. Hier wird die Straße selbst zu einem Ort des Wissens und des Erzählens.

AD Was verkörpert die Sängerin Miriam Makeba für euch? Neo, du hast dich in einer Reihe von Projekten mit ihrem Vermächtnis beschäftigt. Warum?

NM Miriam Makeba hat mich dazu angeregt, die Befähigung der Stimme als Ausdruck afrikanischer Wissenssysteme neu zu betrachten. Hört man sich ihre Stimme an, so schwingt im gleichen Atemzug eine Vielzahl von Dingen mit. Zunächst ist Makeba in Südafrika eine Person, die sich auf Xhosa ausdrückt und altes Wissen der Heilkunde vermittelt. Tatsächlich war ihre Mutter eine *Sangoma,* eine traditionelle südafrikanische Heilerin. In den USA bewegt sie sich später in weltgewandten so genannten „Räumen der Moderne", geprägt vom Jazz der 1950er Jahre. Dann wendet sie sich der Bürgerrechtsbewegung und der Perspektive des Schwarzen Südens in Nordamerika zu. Sie nimmt auch lateinamerikanische Impulse auf, vor allem aus Brasilien. In den 1960er Jahren geht sie ins Exil nach Westafrika. Sie lebt in Guinea, wo sie die westafrikanischen Traditionen und die Gesangskultur der *Griots* [3] zu verstehen lernt. Von Präsident Sékou Touré, der sie förderte und unterstützte, übernimmt Makeba dessen politische Haltung. Es ging darum, nicht nur aus phänotypisch Schwarzer Perspektive gegen den Kolonialismus Widerstand zu leisten, sondern auch aus der Perspektive von marginalisierten Menschen heraus. Vor diesem Hintergrund äußert sie sich öffentlich dazu, wie sich Menschen zwischen Nordafrika, Westafrika und dem Südlichen Afrika gegenseitig inspirieren sollten.

Miriam Makeba verkörpert ein lebendiges Archiv gesanglicher und politischer Veränderungen. Als Kinder im heutigen Afrika wissen wir, dass der Kolonialismus äußerst erfolgreich darin war, Afrika dermaßen zu zerstückeln, dass Westafrikaner*innen, Ostafrikaner*innen, Südafrikaner*innen und Nordafrikaner*innen das Gefühl haben, wir seien sehr weit voneinander entfernt.

Daher müssen wir gegenseitig die Codes und die Art und Weise, wie wir jeweils die Welt sehen, neu erlernen.

Miriam Makebas Wirken könnte als ein Curriculum gelesen werden, wie man die afrikanischen und diasporischen Erfahrungen von Schwarzen in etwas übersetzt, das die Spaltungen, die der Kolonialismus vorangetrieben hat, überwinden kann.

Makebas Sicht- und Handlungsweisen sind eine Inspiration für mich, die mich weiterhin begleiten wird.

AD Wunderbar, wie du Miriam Makeba beschreibst. Ich kann mir vorstellen, wie sie sich in diese verschiedenen Räume manövriert und dann irgendwie wie ein Chamäleon in der Lage ist, etwas aufzunehmen und daraus etwas anderes zu schaffen. Auf besondere Weise verwandelt sie das, was sie erlebt, durch ihren Körper und ihre Stimme. Ich denke auch über den Begriff der organischen Intellektuellen nach. Miriam Makeba ist auf eine sehr vielschichtige Weise eine organische Intellektuelle und zugleich eine Heilerin.

NM Absolut, ohne jeden Zweifel!

RH Auf jeden Fall!

AD Und du, Rangoato, du hast den Film *Mama Africa* erwähnt. Erinnerst du dich daran, wie du mit den Liedern von Miriam Makeba aufgewachsen bist?

RH Ja, es kommt sehr selten vor, dass jemand [in Südafrika] nicht mit Miriam Makeba aufgewachsen ist – sie war bei sozialen Zusammenkünften wie Geburtstagen, Hochzeiten bis hin zu unseren Zeremonien immer präsent. Man könnte sagen, dass Miriam Makeba in unserer Kindheit geradezu ein Teil von uns war. Aber ich möchte auch auf den Punkt eingehen, als du, Aïcha, sie als eine organische Intellektuelle beschrieben hast. Hierbei denke ich vor allem an Miriam Makebas Zeit im westafrikanischen Guinea. In der Hauptstadt Conakry gründete Makeba einen Tanzclub und zwei Geschäfte, die *Zambezi* hießen. Dabei handelte es sich nicht um gewinnbringende Unternehmungen, sondern vielmehr um kreative Räume für die Gemeinschaft und auch um kreative Räume von Gemeinschaften. Und das ist Teil von etwas, das an eine Genealogie von Künstler*innen und politischen Aktivist*innen anschließt, die über den einen Raum hinausdenken und hinauswirken. Denken wir doch an Revolutionsführer, die gleichzeitig Dichter sind, wie Amílcar Cabral oder Frantz Fanon, der sich als Psychiater mit psychischen Erkrankungen befasste, aber auch literarisch tätig war. Das zeigt die Vielfalt des Selbst. Mir erscheint es sehr wichtig, sich darauf einzulassen, den Gedanken an Heilung mit dem Konzept und der Praxis der organischen Intellektuellen zu verbinden.

AD Der Begriff des transgenerationellen Traumas beschreibt die Weitergabe traumatischer Prozesse von einer Generation an die nächste. Glaubt Ihr, dass es auch ein Vermächtnis des Widerstands und, im erweiterten Sinn, der Mitwirkung an sozialen Bewegungen gibt? Können wir vielleicht von einem „Widerstandswillen" sprechen, der über Schule und Bildung von Generation zu Generation weitergegeben wird?

NM Ja, ganz bestimmt. Zuerst möchte ich meine Gedanken über etwas, das mit der Verkörperung der Stimme zu tun hat, mit euch teilen. Für mich ist die Stimme ganz und gar ein Teil des Körpers. Wenn ich zum Beispiel Gesangsunterricht gebe, ist eines der ersten Dinge, die ich den Leuten erkläre, dass es ohne den Resonanzraum, der der Körper ja ist, keine Stimme gibt. Wir stellen uns die Stimme als etwas Flüchtiges vor, als etwas Abstraktes in der Luft. In Wirklichkeit ist sie das aber nicht. Tatsächlich ist sie aufs Engste mit ihrem Gefäß, dem Körper, verbunden. Eben dieses Gefäß – der Körper – ist der Ort, an dem der Schmerz und die Traumata starker Belastungen der Vergangenheit gespeichert sind. Es geht im Grunde um intergenerationelle, epigenetische Traumata. Die Stimme erzählt uns viel über das Trauma. Da Rangoato gerade Psychiatrie, Psychologie und Fanon erwähnt hat, kann ich hinzufügen, dass die Vorstellung von Gewalt in unseren Körpern ebenso wie in unserer individuellen und kollektiven Geschichte tief verankert ist.

Und ja, ich kann die Überlegung einer Weitergabe des „Widerstandswillens" nachempfinden, wenn ich mich an meine Kindheit erinnere. Mir fällt dazu ein, wie mein Körper auf die 1980er Jahre reagiert und anspricht. Damals mussten wir als Kinder zeitweise den Unterricht unterbrechen und die Schule verlassen. Wir erlebten immer wieder einen Ausnahmezustand. Die älteren Kinder aus unserer High School kamen dann rein und sagten, heute sei kein Schultag, heute sei ein Tag, an dem man auf die Straße geht, um zu demonstrieren. Und so fand unser Unterricht, unser Lernen – wie Rangoato schon beschrieben hat – dort statt, ständig auf der Flucht, während wir Steine warfen und Lieder

des Befreiungskampfes sangen. Als wir diese Lieder damals sangen, konnten wir deren Bedeutung aus der kindlichen Perspektive noch nicht richtig einordnen und warum es ein „Wir gegen die" war. Das musste uns noch erklärt werden: die Beziehung zwischen den Älteren und dem System, in dem wir lebten, welches sich Apartheid nannte. Aber wir wussten, dass wir zu der Seite gehörten, die diese Lieder sang und vor den *„Hippos"* (gepanzerte Militärfahrzeuge während der Apartheid) weglaufen mussten und so weiter. Über den historischen Kontext, in den wir hineingeboren wurden, erfuhren wir erst später etwas.

In gewisser Weise wurde uns der Widerstandskampf mündlich und über die Erfahrungen aufgetragen. Wir wurden in dieses Wissen hineingeboren. Erst später begannen wir, es für uns selbst zu verstehen, konnten es dann analysieren und an andere weitergeben, die nach uns kamen.

Uns wurde also gewissermaßen eine soziale Bewegung eingeimpft, würde ich sagen. Und diese Bewegung wirkte sich in subversiver Weise auf die Erziehung und Bildung aus, nicht so, wie man es erwarten würde. Es gab beispielsweise den Slogan „Keine Bildung ohne Befreiung" *(„No Education without Liberation")*. Das war ein nützlicher Standpunkt, denn erstens wurde damit Bildung unter Apartheid-Bedingungen abgelehnt, und zweitens täuschte er nicht vor, dass wir in einer normalen Gesellschaft lebten. Wir wollten uns und der Welt zeigen, dass sich unsere Gesellschaft in einem abnormalen Zustand befand. Wir konnten nicht darauf hoffen, auf eine normale Weise erwachsen zu werden, wenn wir in diesem spezifischen System erzogen wurden.

Wir mussten auf kontraintuitive Weise lernen, die Welt zuerst neu zu erfinden, um wieder zu einer Normalität zu kommen.

Klar, das hat unser Bildungssystem erschüttert, aber das war eine politische Notwendigkeit. Sonst wären wir niemals zu den Menschen geworden, die wir heute sind.

RH Ja, was Neo gerade beschrieben hat, erinnert mich sehr an das nordamerikanische Konzept *„Each One Teach One",* vor allem, wenn er beschreibt, wie Menschen sich zusammentun und auf die Straße gehen.

Tatsächlich werden Protestlieder von einem Kollektiv vermittelt und gelernt. Mit anderen Worten: Die Bewegung schafft die Voraussetzungen für einen Raum, in dem ein Kollektiv gemeinsam lehrt und lernt.

Das entspricht der Idee einer lebendigen Gemeinschaft.

AD Neo, du meintest: „Miriam Makeba ist das Curriculum". Wie können wir uns das vorstellen, dass Miriam Makeba einen Lehrplan in der Schule/Pädagogik verkörpert?

NM Ich denke darüber eher aus einer südafrikanischen Perspektive nach. Wir sind mit am schlimmsten vom Kolonialismus betroffen, da wir immer noch nicht begriffen haben, in welchem Maße der Kolonialismus für uns eine alltägliche Lebensrealität bleibt. Wir leben manchmal in dem Irrglauben, wir hätten uns vom kolonialen Joch befreit. Eines der Zeichen dafür, wie sehr wir uns von uns selbst entfremdet haben, ist für mich die Beziehung, die wir zu unserer Region im südlichen Afrika und dem übrigen afrikanischen Kontinent haben (beziehungsweise nicht haben). Das verändert sich zwar derzeit und tut es auch schon seit 20 Jahren. Die Menschen tun sich immer noch schwer damit, sich selbst als Afrikaner*innen zu sehen, so wie eben Somalis Afrikaner*innen sind oder wie die Einwohner*innen Dakars es sind usw. Wenn ich sage, „Miriam Makeba ist das Curriculum", dann meine ich damit, dass ihr Werdegang für mich persönlich einen Weg darstellt, wie ich als Südafrikaner gelernt habe, mich in die afrikanische Diaspora einzufügen.

Die Phasen ihres Lebens sind für mich wie die Kapitel eines Buches, das die Tür zum Lernen und zu den Vernetzungsmöglichkeiten in der Diaspora öffnet.

Ich denke an sie, wie wenn ich zum Beispiel ein Buch darüber lese, wo sie herkommt, wie sie sich im ersten Jahrzehnt, im zweiten Jahrzehnt, im dritten Jahrzehnt, im vierten Jahrzehnt und am Ende ihres Lebens selbst verstanden hat. Ich betrachte das als eine Bildungslaufbahn. Folgen wir diesen Kapiteln des Buches, treten wir am Ende als verwandelte Afrikaner*innen heraus, als Kinder des Schwarzen Kontinents. In diesem Sinne begreife ich Miriam Makeba als Curriculum. Sie zeigt uns beispielhaft auf, wie wir uns zurückbesinnen und lernen können, afrikanische Identitäten zu verkörpern.

RH Miriam Makeba war in der Tat ein Kapitel in vielen von *Chimurengas*[4] Imaginationen von Lehrplänen. Die Ausgabe der Zeitschrift mit dem Titel *„On Circulations and the African Imagination of a Borderless World"* enthält eine kartografische Montage *„No pass, But Nine Passports."* Als Reprise ist Lindokuhle Nkosis *„9 Passports and No Pass"*[5] ein „poetischer Kommentar", der die neun Pässe von Makeba zum Anlass nimmt, um ihren Panafrikanismus zu erkunden. Deutlich wird, dass die Person Miriam Makeba eine weit umfassendere Thematisierung und Betrachtungsweise verkörpert als es die formalen schulischen Lehrpläne anbieten. Beide Beispiele eröffnen einen symbolischen Zugang zu Makeba – eine sinnliche Relektüre ihrer Person mit einem nuancierten pädagogischen Register, das die visuelle Komponente dieses Interviews prägt. Für mich sind das „essayistische Abdrücke".

AD Miriam Makeba bewegt sich auf eine Weise, die keinen vordefinierten Grenzen folgt. Welche Bedeutung hat das für euch in eurem Beitrag in diesem Buch in Bezug auf das Kartieren und das Darstellen von Geografie?

RH Ich stelle mir vor, dass es uns gelingen könnte, die herkömmliche Darstellung von Geografie und Topografie aufzulösen und subversiv umzudenken. Und wie Neo schon gesagt hat, geschieht das über den Körper als Gefäß für die Stimme und die Bedeutung der Stimme für das Musizieren. Das bedeutet, dass der Körper sich erinnert. Es bedeutet, dass Bewegung durch Gesang entsteht, und auch aus zeremoniellen Praktiken erwachsen kann, über die wir vorhin gesprochen haben. Dies sind wichtige Formen der Auseinandersetzung darüber, was Geografie wirklich ausmacht und wie Miriam Makebas Geschichte erzählt wurde. Sie hat einen Dialog angestoßen, um all diese unterschiedlichen Geschichten und Räume miteinander zu verknüpfen.

1 Fees Must Fall/Rhodes Must Fall sind südafrikanische Studierendenbewegungen, die 2015 begannen und die eurozentrischen Epistemologien und Pädagogiken in Frage stellten und eine „freie, gute und dekoloniale Bildung" forderten.

2 "Pathways to Free Education" ist als PDF-Dokument online verfügbar: https://constructingsolidarities.files.wordpress.com/2018/08/pathways-to-free-education-pamphlet-volume-3.pdf – abgerufen am 19. Mai 2020.

3 Griot bezeichnet vor allem in Teilen Westafrikas einen Sänger, Dichter und Instrumentalisten, der in einer bestimmten Form des Gesangs epische Texte vorträgt.

4 Es handelt sich um eine Remix-Version eines Textes über Miriam Makeba, der ursprünglich 2011 in der Chimurenga Chronic veröffentlicht wurde. Als Plakatformat dargestellt wird dabei „Xenophobie" – oder was auch als Afrophobie genannt wird – in (Süd-) Afrika untersucht. Chimurenga ist eine kulturpolitische Publikation aus und über Afrika und seine Diaspora.

5 Lindokuhle Nkosis „9 Passports and No Pass" ist unter folgendem Link zugänglich: https://www.lindokuhlenkosi.com/writing/9-passports-and-no-pass

REMIX DER NATION: REFLEXIONEN ÜBER MIRIAM MAKEBAS PLURA AFRICANISM

Ein kartografischer, visueller Essay über die Musik,
die politische Haltung und die Person Miriam Makebas

REMIXING THE NATION: THINKING AND MAKING WITH MIRIAM MAKEBA'S PLURAAFRICANISM

A Cartographic, Visual Essay of Miriam Makeba's Music,
Politics and Person

RANGOATO HLASANE SAMPLING NEO MUYANGA

Rangoato Hlasane, Ma Zet Plura Africanism 2, 2020, Risographie und Siebdruckmonotypien auf Papier /
Risograph and Silkscreen monotypes on paper

„Wissen Sie, Miriams Mutter hat ihr die meisten der Lieder beigebracht, die wir mit *The Skylarks* aufgenommen haben. Sie war ebenfalls eine Sängerin; ich glaube, Miriam hat das Singen von ihr geerbt." Das sagt die südafrikanische Sängerin Abigail Kubeka in den Straßen von Orlando, Soweto, und lädt den finnischen Filmemacher Mika Kaurismäki in seinem Film auf einen symbolischen, pädagogischen Spaziergang ein.

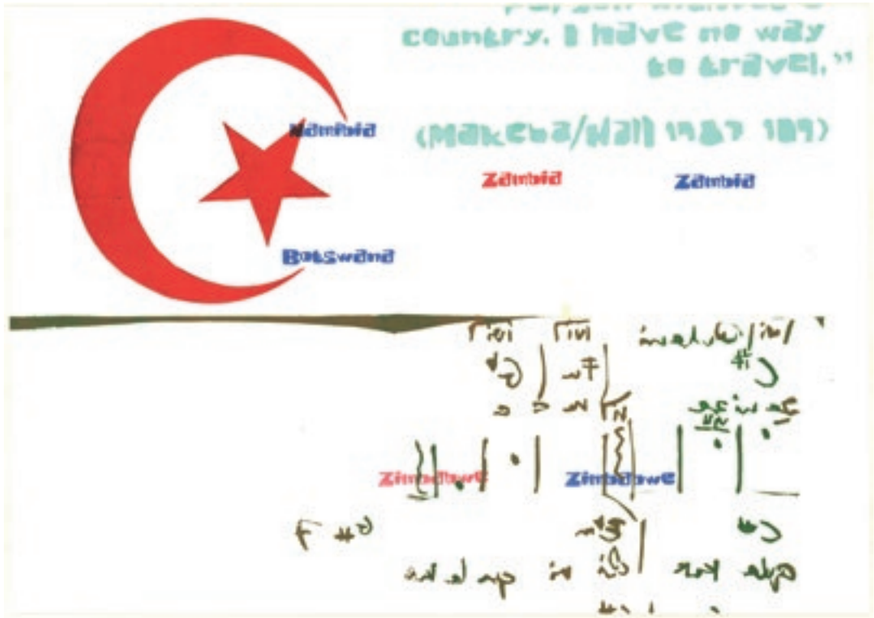
"You know, Miriam's mom, she taught her most of the songs that we recorded with The Skylarks. She was a singer; I think Miriam got it from her," says Abigail Kubeka on the streets of Orlando, Soweto, taking the lens of Finnish filmmaker, Mika Kaurismäki, on a symbolic, pedagogic walking tour.

Rangoato Hlasane, Ma Zet Plura Africanism 1, 2020, Siebdruck-Monotypien auf Kattun / Silkscreen monotypes on calico, 88,5 × 29 cm

In meiner Arbeit *Ma 'Zet Plura Africanism 1* beziehe ich mich auf Neo Muyangas Widmung *„Mother of Song“,* um den Titel „Mama Africa“ einer neuen Lesart zu unterziehen. Ich erinnerte mich an die mahnenden Worte der Schriftstellerin Lindokuhle Nkosis aus dem Jahr 2019: „Haben wir Miriam, indem wir sie „Mother of Song“ nannten, zu einem asexuellen Wesen gemacht? Die Wölbung ihrer Brust zu einer Quelle, an der wir Vampiren gleich ihr Blut saugen, eine Behausung für Krebs, jeder Sinnlichkeit beraubt?“ Zwar wurde dieses Lied wohl durch eine schweizerische TV-Sendung auf TSR (Télévision Suisse Romande) bekannt, doch geht es ursprünglich auf die Aussagen von Kindern zurück, die in Guinea interviewt wurden. Im fiktiven Gespräch mit *Ma' Zet Plura Africanism 1* stehen in *Zet Plura Africanism 2* Verortungen im südlichen Afrika im Einklang mit Makebas Leben in Guinea. Die drei Geschäfte von Makeba in Conakry – eine Baby-Boutique, ein Haushaltswarengeschäft und ein Musikclub – sind alle nach dem Fluss Zambezi benannt.

In *“Ma 'Zet Plura Africanism 1”* I sample Neo Muyanga's inscription *“Mother of Song”* to put a new spin to the title “Mama Africa”—with Lindokuhle Nkosi's (2019) cautionary question: “By bestowing her this title, did we leave Miriam sexless? The curves of her chest places for us to suckle, homes for cancer, robbed of any sensuality?” While the title was arguably popularised by a Swiss television show, the roots are from the mouths of children interviewed in Guinea. In conversation with “Ma' Zet Plura Africanism 1,” Southern African geographies follow Makeba's life in Guinea in “Ma' Zet Plura Africanism 2”. Makeba's three businesses in Conakry—a baby boutique, an appliance store, and a music club—are all named after the river Zambezi.

Rangoato Hlasane, Ma Zet Plura Africanism 2, 2020, Risographie und Siebdruckmonotypien auf Papier / Risograph and Silkscreen monotypes on paper, 42 × 29,5 cm



Als Remix über/von Nationalflaggen in Miriam Makebas bio-geo-politischem Werdegang ist der Remix des Nationalismus daher eine symbolische und pädagogische Reflexion über Grenzen und die Freiheit, diese Grenzen zu sprengen. Von Makebas „In meinem Heimatdorf Johannesburg …“ bis „Ich bin tatsächlich ein Mensch ohne Heimatland“ liest sich ihr Leben wie ein Buch, das kapitelweise den Weg zu einem Wesen mit „keinem Passierschein, aber neun Pässen“ aufzeigt. Der südafrikanische Kultur- und Musikkritiker Niabulo V Zwane erinnerte 2018 daran:

„Im Sinne von Mama Africa verkörpert Mam' Miriam die Schwarze Mutterfigur. Diese wird in der sogenannten Post-Apartheid-Ära auf widersprüchliche Art und Weise wahrgenommen. Als der ANC 1994 an die Macht kam und Mam' Miriam nicht zur Amtseinführung Mandelas eingeladen wurde (weder als Gast noch für einen Auftritt), mussten wir miterleben, wie die Schwarze maskuline radikale Tradition die Schwarze Mutter verleugnet hat.“

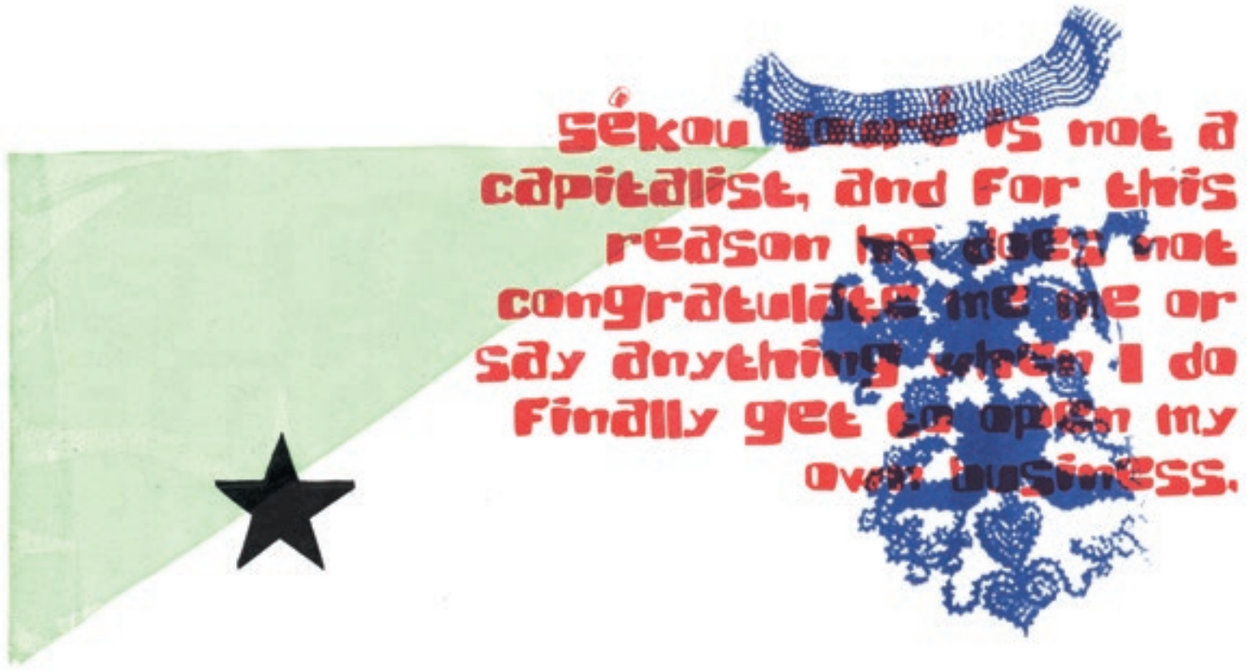
Miriam Makeba starb 2008, weit entfernt vom Zambezi, wenige Monate nach dem Ausbruch der tragischen „fremdenfeindlichen“ Gewalt in Südafrika. Ihr Abschied erinnert an den lyrischen Shona-Sinnspruch: *„zvha ndava kure kure“* (wer wird für mich singen, wenn du fort bist).

Thus as a remix on/of national flags in the bio-geo-political trajectory of Miriam Makeba, remixing nationalism is a symbolic and pedagogic reflection on borders and the freedoms to disrupt them. From “In my native village of Johannesburg…” to “I am really a person without a country,” Makeba is a book that,chapter by chapter,maps the way to becoming a spirit with “no pass but 9 passports.” Despite this, Njabulo V Zwane (2018) reminds us:

“As Mama Africa, Mam' Miriam is a true embodiment of this Black maternal spirit, which gets an ambivalent reception in the so-called post-apartheid period. When the ANC assumed state power in 1994 and Mam' Miriam was not invited to attend (let alone perform at) Mandela's inauguration, we bore witness to another moment in which the masculine black radical tradition misjudged the Black mother…”

Miriam Makeba died in 2008, far from Zambezi, a few months after the tragic 'xenophobic' violence broke out in South Africa. Her departure recalls the Shona lyric spirit-words “zvha ndava kure kure” (who will sing for me when you are gone).

Rangoato Hlasane, Ma Zet Plura Africanism 3, 2020, Siebdruck-Monotypien auf Papier / Silkscreen monotypes on paper, 2020, 42 × 29,5 cm



Diesen Druck erstellte Ahmed Hany, ein Teilnehmer der *Temporary Gatherings,* am letzten Tag des Workshops, den ich beim Contemporary Image Collective in Kairo leiten durfte. Hany fertigte den Druck anlässlich meines letzten Tages mit der Gruppe an. Er zeigt einen lyrischen Text, der als Requiem für einen verstorbenen Helden und als Abschiedslied betrachtet werden kann. Er wollte ihn vom Arabischen ins "Südafrikanische" übersetzen und, wie er hervorhob, „nicht etwa ins Englische". Da es die Sprache „Südafrikanisch" eigentlich gar nicht gibt, bot ich an, den Text in meine Muttersprache Sepedi zu übersetzen – diese beherrsche ich von allen Sprachen, die in Südafrika gesprochen werden und leben, am besten (trotzdem ist mindestens ein Übersetzungsfehler vorprogrammiert).

This is a print made by one of the *Temporary Gatherings* participants, Ahmed Hany on the last day of the workshop I had been invited to conduct at Contemporary Image Collective, Cairo. Hany made this print as a way to mark my last day with the collective. The text is a lyric, a 1) a requiem for a departed hero and 2) a parting song. He wanted to translate the lyric from Arabic to 'South African' language; stating emphatically "not 'English". Given that there is no such thing as "a South African language", I offered to translate in my most proficient of one of the languages spoken, circulated and breathing in South African, my mother tongue, Sepedi (with at least one error).

Rangoato Hlasane, Ma Zet Plura Africanism 2, 2020, Siebdruck auf Papier / Silkscreen on paper, 2020, 42 × 29,5 cm

TANDEM HLASANE & MUYANGA

AN ARTIST SETS THE CURRICULUM – MIRIAM MAKEBA AS AN EXAMPLE FOR MOVING BEYOND BORDERS

CURRICULUM EINER KÜNSTLERIN – WARUM MIRIAM MAKEBA EIN BEISPIEL FÜR DAS ÜBERSCHREITEN VON GRENZEN IST

→ SEITE 120

Aïcha Diallo in conversation with
Rangoato Hlasane & Neo Muyanga

How do Brazil and South Africa connect in terms of decolonizing pedagogy? And how does the legendary South African singer and activist Miriam Makeba (1932–2008) represent a figure for alternative historiography in schools? Opera composer, sound artist, and music scholar Neo Muyanga and scholar, educator, and DJ Rangoato Hlasane draw on Miriam Makeba's legacy to discuss what teaching and learning through a collective lens means, and how to disrupt the fixed ideas of colonial and national borders.

AÏCHA DIALLO [AD] In 2016, you worked together in São Paulo in the framework of a project about Decolonizing Pedagogy. Now, looking back, how would you describe this collaboration and experience in Brazil?

RANGOATO HLASANE [RH] From this time, what I hold dearly is the great opportunity that Neo and I had by meeting people involved in and thinking about the social movements, "Fees Must Fall/Rhodes Must Fall".[1] In essence, I learnt what these kind of movements are able to create personally and politically speaking. By producing new forms of collaboration and new networks, they show the possibility and the porosity of allies and collective formation. This kind of allyship migrates from the local—as has been the case in the University in Johannesburg—and then to life beyond university. Today, I see this practice has evolved along with different challenges, complexities, and even failures. In São Paulo, we were given the opportunity to gather and to get an understanding across different fields of studies.

NEO MUYANGA [NM] I very much agree with that. It was also a time when, just recently in South Africa, there were questions raised about free quality education for all. We went there to find out what kind of economic models as well as models of curriculum development existed that would support that. In fact, the Brazilian education system has free access to university. Hence, that has been considered a model that could feed into South African research. Yet, upon reflection what has become obvious is that while university entrance is free, and appears to be equal to all—at the level of high school, this is not the case. People who get accepted into university are determined solely by their high school results. As a result, the system—which tends to refer itself as free and open effectively—disallows people from marginalised communities to enter because of their not so good high school careers. In other words, that record marks people for life. Therefore, we engaged in conversations about how, in our South African context, the free university entrance should not remain an empty wish. We also have to look at what it means for the level of school below (i. e., secondary school), in terms of curriculum development and funding—also making sure that the understanding of the qualification at that level allows people to compete fairly at university level. That was the major learning process for me.

The second relevant thing that I learnt during the meeting in São Paulo was the idea of indigenous knowledge being constantly eradicated by the colonial project in Southern Africa, and Africa generally, and in Latin America. It was about how to see and valorize indigeneity as centers of knowledge-making. We discussed how to counter the idea of knowledge-making only stemming from the North. These were the fundamental points that overlap in the Brazilian context and in ours, in terms of our indigenous societies.

AD That is very interesting, what you just said about the notion of free education. Here in the German education system, university is in large part free. However, the school system is based on an unequal structure. Children are separated following primary school. So unfortunately, not all children have the chance to be selected for an academic career at a *Gymnasium* (equivalent to high school level for university level). A student's performance in primary school may be the strongest predictor for the secondary school he or she can subsequently attend. But even so, the social background does demonstrably play an important role. As you were just saying, there must be a model in place that takes not only the idea of free education into consideration, but also other relevant aspects—so in a much more complex and sustainable fashion.

NM Exactly. Also, the world still operates on a system in which black and brown people, and women, are not considered as candidates for the sciences, for innovation, for leadership—so for all of the disciplines and interests that seem to be reserved for generally *white* men. That is still a structure and a thinking that informs ways of educating and the lens that we look at the world.

AD Rangoato, you mentioned before the important role of networks and allyship. Did you continue those conversations?

RH Yes, and again it is complex because of the geographical distances and demands of the here and now when it comes to allyship. In spite of this, for example, I know that the activists from the "Rhodes Must Fall" started a beautiful publication called "Pathways to Free Education".[2] That is a very powerful document, which has been shared widely with the active participation of different voices from the African continent, Brazil, and beyond.

Also, I would like to talk about the idea of the curriculum that Neo just mentioned: How do we deal with the questions of indigenous ways of knowing and being? The space of indigenous ways of knowing refers to the colonial imposition that informs ways of knowing from an early age, like in childhood development, what we call basic education here in South Africa. One can speak about how school as a system itself removes the home, the streets, and the community as sites of knowledge. School replaces home. Homework itself is a space that erases other forms of knowledge-making and sense-making. Everyone gets consumed with that in terms of the capitalistic notion of labour. In this respect, other notions and practices of knowledge-making and sense-making are prone to amnesia and the erasure of indigenous knowledge practices. These questions are strongly connected to the documentary film "Mama Africa" by Mika Kaurismäki about Miriam Makeba that Neo and I have been researching. This film speaks directly to the life and the legacy of the South African singer Miriam Makeba. One of the protagonists in the film, South African singer, songwriter and actress Abigail Kubeka, shows us some public sites as spaces to make sense of the past, the present, and the future. Particularly, the street becomes a place of knowledge and narration.

AD What does the singer Miriam Makeba embody for you? Neo, you have been working on her in a series of projects looking into her legacy. Why?

NM One of the central things that she helps me think through is the work of the voice in articulating African indigenous knowledge systems. When you listen to Makeba's voice, she is a number of things, almost all at the same time. In South Africa, she starts out as an indigenous Xhosa articulating person and as a conduit for healing. In fact, her mother was a *Sangoma,* a South African traditional healer. In the US, she moves into sophisticated so-called "modernity spaces" informed by Jazz in the 1950s. Then she moves into the Civil Rights Movement and the Black South perspective of North America. She also assimilates the Latin American, mainly from the Brazilians. And then she goes to exile again to West Africa in the 1960s. There, she starts to sing like the *Griots*[3] and understand the traditions of West African perspective because of her life in Guinea. As president Sékou Touré is her benefactor, Makeba takes on the character of his politics, which is about positing a protest against colonialism not merely from a phenotypical black perspective but from a marginalised people perspective. In this light, she articulates what the conversation between North Africa, West Africa, and Southern Africa should be.

Miriam Makeba embodies a living archive of vocal and political turns and twists. As children of Africa today, we know how colonialism has been utterly successful in separating Africa into bits and pieces to a point where West Africans, East Africans, Southern Africans, and North Africans feel that we are very far from each other.

Hence, we have to relearn each other's codes and each other's ways of viewing the world.

Miriam Makeba is a total curriculum in how you translate the African experience and the Black diasporic experience into something that can heal the divisions of colonialism.

She does that in ways that I'm still learning to understand.

AD That's beautiful how you describe Miriam Makeba. I can visualize her moving into those different spaces, then somehow like a chameleon being able to absorb and make something else out of it. She somehow transforms what she experiences through her body and her voice. So I also think about the notion of the organic intellectual. Miriam Makeba is an organic intellectual and a healer in very complex ways.

NM Absolutely, without a doubt!

RH Definitely!

AD And you, Rangoato, you mentioned the film "Mama Africa". Do you remember growing up with Miriam Makeba's songs?

RH Yes, it is very rare for anyone [in South Africa] not to have grown up with Miriam Makeba, in any sort of social gatherings like a birthday, a wedding, or any sort of ceremonial spaces. We grew up with Miriam Makeba around us. But I also want to touch upon the point that you just mentioned now about the organic intellectual. Here, I think of Miriam Makeba's time in West African Guinea. In the capital city of Conakry, Makeba founded a dance club and two shops—which were called *Zambezi.* And these were not profit-making ventures but rather created for the community and were also creations of communities. And that is part of something that connects to a genealogy of artists and political activists who think and project themselves beyond just one space. I'm thinking about revolutionary leaders who are also poets like Amílcar Cabral or Frantz Fanon, who as a psychiatrist dealt with mental illness but also produced literary work. This shows the multiplicity of selves. I find it very important to invest in thinking around healing in conjunction with the idea and practice of the organic intellectual.

AD There is the concept of transgenerational trauma that describes the transmission of traumatic processes from one generation to the other. Do you think that there is also a legacy of resistance and, in a broader sense, the participation in social movements? Does it make sense to speak of "will to resist" which is passed down from generation to generation through schools and pedagogy?

NM Yes, indeed. First of all, I would like to reflect on something that is related to the embodiment of the voice. I think of the voice very much as a part of the body. For example, when I teach vocal classes, one of the first things that people have to come to terms with is that there is no voice without the chamber that is the body. We think of the voice as something ethereal, as an abstract thing in the air. But in fact, it is not. Actually, it is related directly to the vessel that is the body. The vessel that is the body is the place where pain and trauma are harboured in terms of the stresses of history. In the sense it refers to we have spoken about before in previous conversations about addressing intergenerational trauma, epigenetic trauma. In the light of trauma, the voice also tells us a lot. As Ra just mentioned psychiatry, psychology and Fanon, (I can add that) the idea of violence is embedded in our bodies, as well as in our individual and collective histories.

And yes, the way I connect to the transmission of a "will to resist" is when I can remember of my childhood. One of the things that comes to my mind in terms of how my body reacts and responds to the 1980s is when as kids we had, at times, to stop and leave school because we were entering a state of emergency. The older kids from our high school would come in and say today is not a day for classes, but instead a day for demonstrating and for being out on the streets. So, our classes, our learning would be happening, as Rangoato was pointing out, on the streets, on the run by throwing stones, and singing liberation struggle songs. And at that point, when we sang as younger kids, we didn't necessarily know the context within which these songs existed and why it was about us and against them. That was still to be explained to us: The relationship between our elders and the system under which we lived called Apartheid. But we knew we belong to the side that had to sing those songs, and run from hippos (armoured apartheid military vehicles) and so on. Only later did we become knowledgeable about the historical context in which we were born.

In a sense, the struggle was handed down to us orally and experientially. We were born into this knowledge. It is only later that we started to understand for ourselves, then became able to analyze it and pass it down to others who came after us.

So, in a sense, we absolutely were inculcated into a social movement I would say. And that movement impacted pedagody in subversive ways, not in ways that you would expect. For example, the slogan was "No Education without Liberation". That was a very useful point to make because one, it refused apartheid education and two, there was no pretence that we lived in a normal society. We wanted to acknowledge for ourselves and the world that our society was in an abnormal environment. We could not hope to experience normal processes of growing up by being educating in that specific system.

We had to learn in counter-intuitive ways to re-invent the world first in order to have normality reign again.

Yes, our pedagogy got disrupted but that was a political necessity. Otherwise we would never become the people we are today.

RH Yes, one of the things that Neo just described reminds me a great deal of the North American concept of "Each One Teach One", particularly when Neo describes getting together onto the streets.

In fact, protest songs are taught and learned by a collective. In other words, the movement creates the conditions for a space in which a collective teaches and learns together.

That follows the idea of a community in practice.

AD Neo, you said that "Miriam Makeba is the curriculum". So how can we imagine Miriam Makeba embodying the curriculum in schools/pedagogy?

NM I'm thinking about this more specifically from a South African perspective. We are particularly affected by colonialism in that we still do not realize to what extent colonialism remains a fact of life for us on a daily basis. We live sometimes under the delusion that we are free from any sort of colonial imposition. Yet, in fact for me, one of the signs that we are utterly alienated from ourselves is the relationship we have (or do not have) with our region in Southern Africa and the rest of the African continent. These are things that are in the process of changing, and have been for the last 20 years. But people still struggle to see themselves as Africans in the way that Somalians are Africans, or the Dakarois are Africans, etc. For me personally, by saying, "Miriam Makeba is the curriculum," she represents a way that I have learned as a South African to assimilate myself into the African diaspora reality.

Looking at the phases of her life, they are like chapters in a book opening up the door of learning and of the networking possibilities across the diaspora.

I think about her as a book that I read for example about where she came from, how she understood herself in the first decade, the second decade, the third decade, the fourth decade, and at the end of her life. I see that as a pedagogical trajectory. If we follow that, we follow chapters in the book, we come out at the end ultimately transformed, as Africans, as children of the Black Continent. It is in that sense that I see Miriam Makeba as the curriculum. She offers us a model for how to go back and learn and embody Africanness.

RH Indeed, Makeba has been a chapter in many of *Chimurenga's* [4] speculative imaginations into the curriculum—including in "On Circulations and the African Imagination of a Borderless World," their 2018 tabloid featuring a cartographic montage titled, "No Pass, But Nine Passports: Miriam Makeba and the Performance of Pan Africanism." In a reprise, Lindokuhle Nkosi's in "9 Passports and No Pass" [5] is a "poetic commentary" that takes Makeba's nine passports as chapters to explore Makeba's Pan Africanism and how she embodies broader subjects of study and consideration than what we would encounter in formal school curricula. Both these examples offer a symbolic take on Makeba—a sensorial rereading of the person with nuanced pedagogical register that informs the visual component of this interview. What I call essayistic prints.

AD Miriam Makeba moves in a manner that is not determined by fixed borders. So how do you see that regarding your contribution of the book in terms of mapping and geographies?

RH I imagine the visual aspects to translate into the collapse and subversion of geography and topography and how this can come through what Neo described about the body as a vessel and the role of the voice: voicing and musicking. It follows the idea that the body remembers. So, this means movement through song which does not always come from movement making but also comes from the ceremonial practices that we spoke about earlier. These are very important ways of reflecting upon what geographies really mean and how Miriam Makeba has been narrated. She opened up the conversation to connect all these different histories and spaces.

1 Fees Must Fall/Rhodes Must Fall are South African based student movements that started in 2015, challenging the Eurocentric epistemologies and pedagogies, calling for "free, quality and decolonial education."

2 "Pathways to Free Education" is available online: https://constructingsolidarities.files.wordpress.com/2018/08/pathways-to-free-education-pamphlet-volume-3.pdf – retrieved on May 19, 2020

3 Situated particularly in Western Africa, a griot is an historian, storyteller, praise singer, poet, or musician representing epic texts and stories in a specific form.

4 In fact, this version is a remix to a textual chapter on Miriam Makeba, originally published in the Chimurenga Chronic in 2011, a broadsheet that investigated xenophobia – or what others call afro-phobia – in (South) Africa. Chimurenga is a publication of arts, culture and politics from and about Africa and its diasporas.

5 Lindokuhle Nkosi's "9 Passports and No Pass' can be accessed here: https://www.lindokuhlenkosi.com/writing/9-passports-and-no-pass.

TANDEM HLASANE & MUYANGA

EINE STUDIE ZWEIER LIEDER
A STUDY OF TWO SONGS

Neo Muyanga

Diese Arbeit ist eine Einladung, Populärmusik als Lernmöglichkeit zu Protestformen in Kunst und Kultur neu zu betrachten und populäre Musik als Klangkunst wahrzunehmen. Wenn wir uns darauf einlassen, könnten sich den Hörer*innen ganz neue Bedeutungen erschließen, die auf mehreren Ebenen gleichzeitig wirken. Populäre Lieder werden ja oft auf eine einheitliche Bedeutung hin reduziert (entweder auf Grundlage des Textes oder der Musik). Ich behaupte aber, dass Populärmusik als Klangkunst auch verkörperte Erfahrung(en) verschlüsselt übertragen kann. Neue Ausdrucksweisen des Denkens, Fühlens und Lernens können erspürt werden, die über die rein intellektuelle Auseinandersetzung hinausgehen.

Klang verspricht eine Lernweise, die auf mehreren Ebenen gleichzeitig funktioniert: über den Rhythmus in seinem affektiven Zugriff auf den (zu)hörenden Körper; den Raum als physischen Ausdruck in Bezug auf die Architektur, in die der Klang ausstrahlt, und die Emotionen, die währenddessen erlebt werden. Dies sind alles Beispiele dafür, wie Klang

in eine Form des Lernens übersetzt werden kann. Denn das Verständnis des Klangs als Erfahrung widersteht den Versuchen, den Liedtexten etwa beim Übersetzen eine einzige, allgemeingültige Deutung zuzuweisen.

In der Regel dient das Übertragen von Liedtexten in verschiedene Sprachen dazu, eine dominante Sprache (zum Beispiel im Globalen Norden) zu bevorzugen. Sprachen tragen in sich ihre eigenen verborgenen Codes und Vorstellungen, Wissens-, Sehens- und Schaffensformen. Eine andere Sprache zu verinnerlichen bedeutet daher, sich eine andere Kultur, eine andere Lebensweise zu eigen zu machen.

Ich beschäftige mich mit zwei Songs, zum einen mit Umhome, eine Komposition, die ursprünglich als ein Solostück aus Miriam Makebas gleichnamigem Album von 1960 veröffentlicht wurde, und zum anderen mit Lentombi Timbili, meine eigene Neukomposition von Umhome.

Ich möchte Lernende dazu einladen, sich die Stücke anzuhören und über die mögliche(n) Bedeutung(en) des Exilbegriffs nachzudenken, wie er in Makebas Werk anschaulich wird, und dazu anregen, sich mit Fragen und Herausforderungen des Exils im 21. Jahrhundert zu beschäftigen.

In this presentation, my aim is to elicit a rethinking of what popular music may offer as a learning opportunity about modes of protest in art. I propose the possibility that popular song viewed as sound art presents an opportunity for a listener to engage in making meaning(s) that operate on multiple dimensions simultaneously. Whereas popular song, for instance, is often reduced to a unitary meaning (based on either the lyrical or instrumental content), I argue that popular song as sound art may further encode visceral experience(s), opening up ways of thinking, feeling and learning that are more expansive than simply or strictly those usually represented as intellectual engagement.

Sound promises a learning modality that operates within and across multiple dimensions, those of rhythm in its affective accessing of the listening body; space in its physical expression in relation to the architecture wherein sound emits; and the emotions experienced within

the time framed by the sound emission. The foregoing are instances of how sound may translate into a modality of learning. This posture of sound-as-experience then, aims to resist attempts to reduce giving meaning to a song by merely instituting a translation of lyrics since this form of rendering song lyrics into different languages is usually effected in order to privilege a dominant language (for instance, in the Global North). Languages carry within them their own hidden codes and pretences, ways of knowing, seeing and making. To assimilate a language, therefore, is to assimilate a different culture, a different way of life, to whatever extent is possible, for the learner/listener.

I offer a study of two songs, namely Umhome, which is a composition originally released as part of Miriam Makeba's eponymously titled album of 1960; and Lentombi Timbili, which is my own recomposition of Umhome.

My aim in presenting the two works of sound is to ask the learner to think about the possible meaning(s) of the concept of exile, as exemplified in Makeba's oeuvre, and to examine the possible meanings of exile in the 21st century.

Neo Muyanga, house of MAKEdbA, 2019, Schallplatte / *Vinyl record;* 12 in, im Auftrag der Sharjah Art Foundation / *Commissioned by Sharjah Art Foundation*

L'ABCDAIRE DE MA VIE PRIVÉE / DAS ABC MEINES PRIVATLEBENS

L'ABCDAIRE DE MA VIE PRIVÉE / THE ABCS OF MY PRIVATE LIFE

→ PAGE 150

Jean-Ulrick Désert

Von der Französischen Revolution haben wir gehört, doch wer weiß von der Haitianischen Revolution? Zur gleichen Zeit wie die Französische Revolution fand ein Aufstand statt, dem in der sogenannten Universalgeschichte weit mehr Bedeutung gebührt als aus herkömmlichen Geschichtsbüchern hervorgeht. Auf Haiti, damals die lukrativste französische Kolonie „Saint-Domingue", erhoben sich 1791 erstmalig versklavte Menschen siegreich gegen das koloniale System. In der Folge wurde Haiti 1804 zum ersten unabhängigen Staat Lateinamerikas, mit eigener Verfassung und eigenem Staatsoberhaupt (und einer horrenden Schuldenrechnung). Doch diese Revolution findet auch in heutigen Schulbüchern selten bis keine Erwähnung. Am Beispiel von Stationen der eigenen Migrationsgeschichte entwirft der Künstler Jean-Ulrick Désert eine persönliche Gegenerzählung.

„Das ABC meines Privatlebens" stellt vier Kapitel (A, B, C, D) eines imaginären ABC-Buches dar. Die Serie dokumentiert anhand von kommentierten Zeichnungen die vier Orte, an denen der Künstler gelebt hat: Port-au-Prince/Haiti; Brooklyn/New York/USA; Paris/Frankreich und Berlin/Deutschland. Das Projekt bedient sich der Form des fiktiven Schulbuchs und des Familienfotoalbums. Jedes Blatt bildet einen Buchstaben ab und stellt anhand einer Reihe assoziierter Wörter einen Bezug zur Sprache der „Heimat" her. Auf diese Weise werden die Erfahrung eines Kindes und die Reflexionen eines Erwachsenen gespiegelt.

Regionale oder nationale Ikonografien und Wappen stellen einen weiteren Kontext her. Die reduzierte Farbpalette bezieht sich auf das Rot und Blau der haitianischen Flagge und korrespondiert mit den Figuren im Stil der Schulbuchreihe *Fun with Dick and Jane*,[1] die der Künstler als Migrant in den USA kennenlernte. Persönliche und historische Erfahrungen in Gestalt eines imaginierten pädagogischen Textes stellt auch Déserts *ABC-Buch* in den Vordergrund. (A. Goldrich Collection, New York)

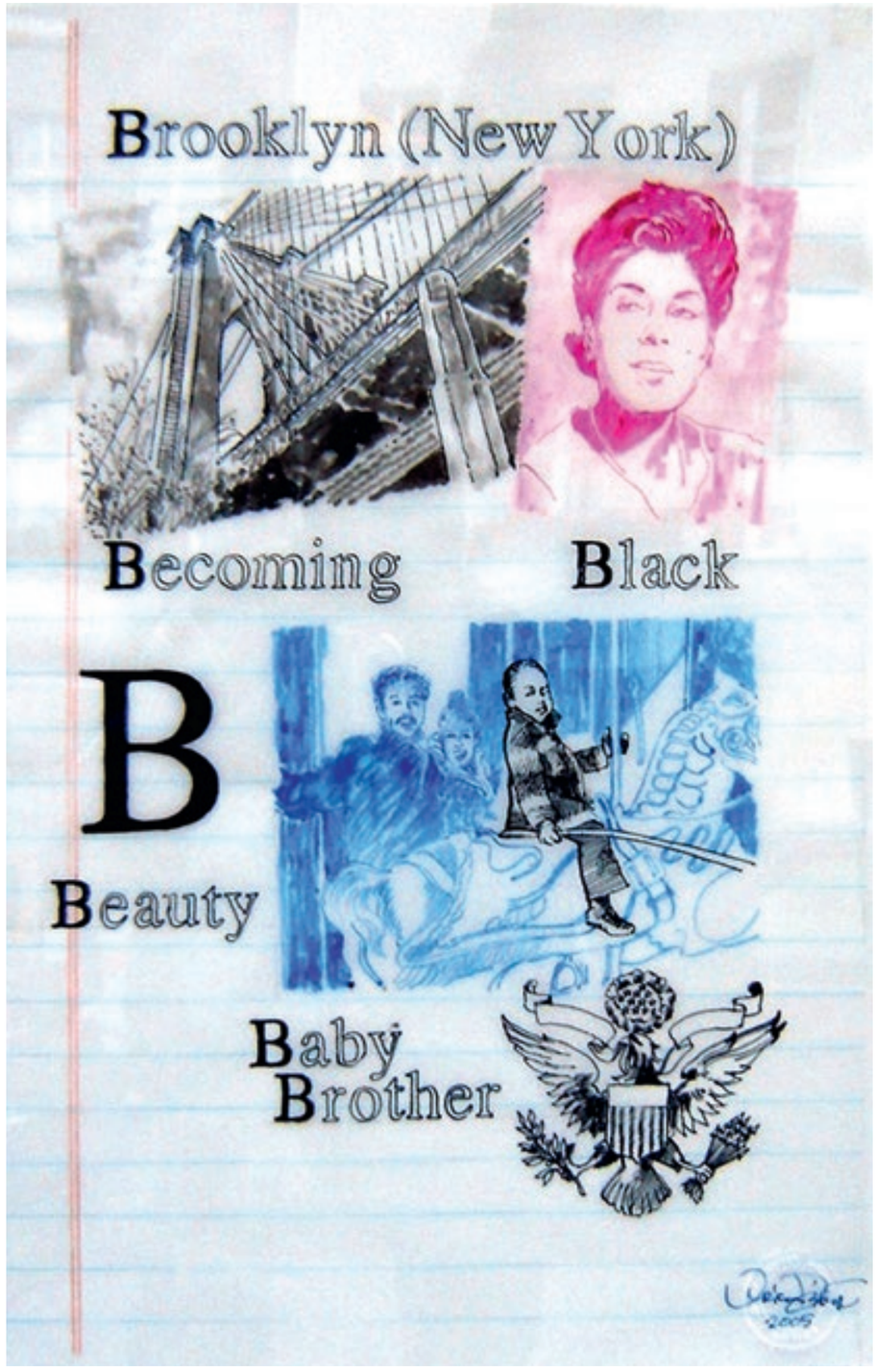
„Rara des Jacobins (Une journée haïtienne/Ein haitianischer Tag)" ist eine Tuschezeichnung (2007) und Collage, die in der Themenwahl und Ikonografie auf Haiti und Frankreich verweist. Der Titel bezieht sich auf die Prozessionsumzüge während des traditionellen karibischen Karnevals und auf den Radikalismus der „Société des Jacobins, amis de la liberté et de l'égalité". Angespielt wird auf die Gruppierung der Jakobiner, die die Französische Revolution von 1789 gewaltsam vorangetrieben und in der Folge die Haitianische Revolution von 1804 inspiriert haben. Die haitianische Währung „Gourde" wird hier als allgegenwärtiger historischer Hintergrund eingesetzt; oft wird die Tatsache unterschlagen, dass die Haitianer*innen mehr als 100 Jahre lang finanzielle Reparationen an Frankreich zahlen mussten. Bis heute leiden viele Menschen in Haiti an bitterer Armut, die nicht zuletzt damit zusammenhängt.

Die lebhaft wirkenden Kinder in dem Kunstwerk interagieren mit dem haitianischen Wappen. Das Mädchen schlägt die Trommel, typisch für eine *Rara*-Prozession, der stürzende kleine Junge ist am Fuß einer Palme verankert, die von einer phrygischen Jakobinerkappe gekrönt ist; ein anderer Junge lädt eine Militärkanone nach. Auf die gleiche Art und Weise wird die epische Erzählung der Haitianischen Revolution kontinuierlich von Generation zu Generation weitergegeben.

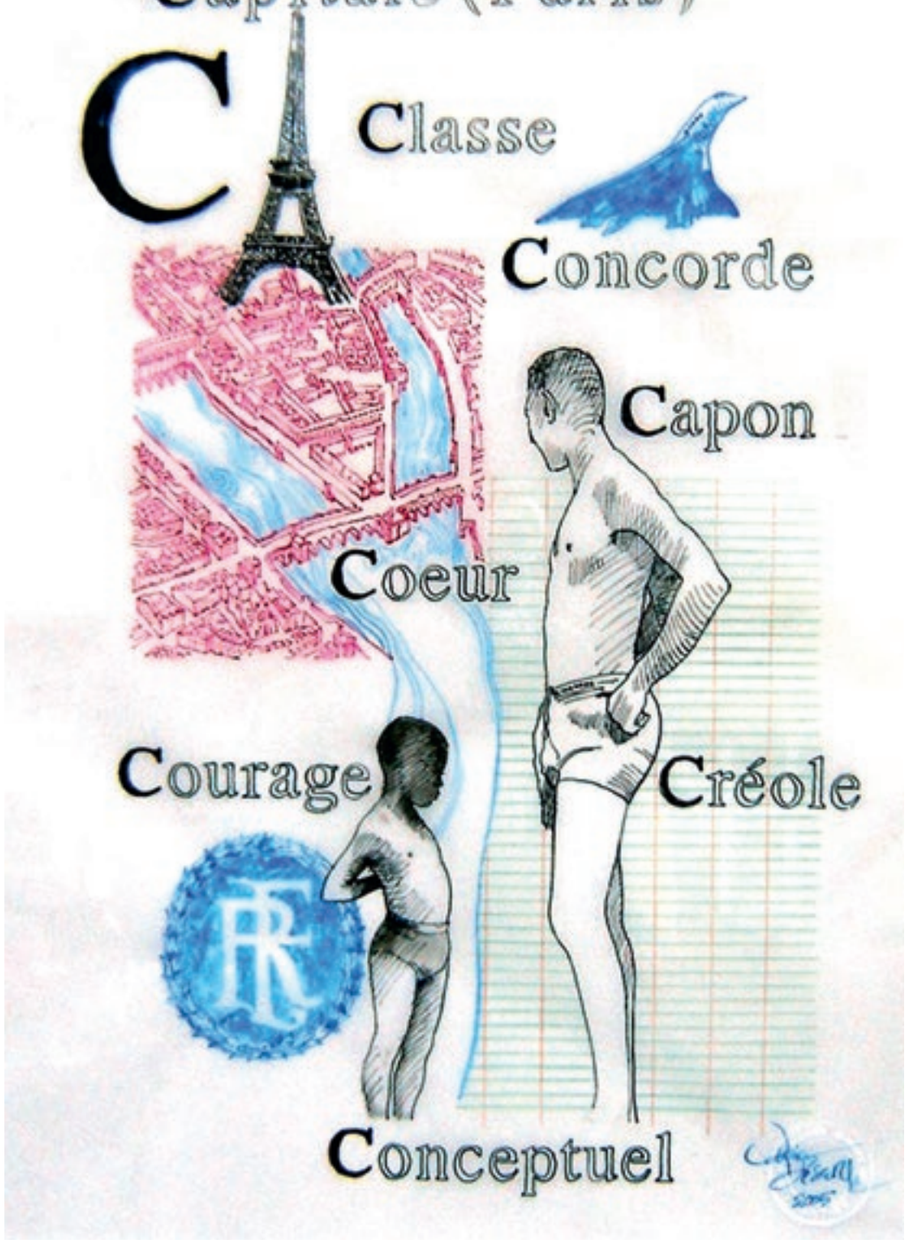
Dies sind Themen, die in Déserts Werk immer wieder auftauchen und dazu beitragen, aus dem Schatten des französischen Blau-Weiß-Rot herauszutreten. Die Farbgestaltung des Werkes und das *ABC-Buch* zeigen ein Bewusstsein der zeitgenössischen haitianischen Identität. (T.C.Spear Collection, New York)

[1] Die *Dick and Jane*-Bücher waren Lesefibeln, die von den 1940er bis in die 1970er Jahre in den USA und anderen englischsprachigen Ländern im Unterricht eingesetzt wurden, um Kindern das Lesen beizubringen. Sie stellten *weiße* Amerikaner*innen aus der Mittelschicht dar.

Jean-Ulrick Désert, The ABCs of My Private Life "A", 2005.
Tinte, Bleistift, Aquarell auf Pergamentpapier / *Ink, pencil, watercolor on vellum paper,* 29,7 × 42 cm.



Jean-Ulrick Désert, The ABCs of My Private Life "B", 2005.
Tinte, Bleistift, Aquarell auf Pergamentpapier / *Ink, pencil, watercolor on vellum paper,* 29,7 × 42 cm.



Jean-Ulrick Désert, The ABCs of My Private Life "C", 2005.
Tinte, Bleistift, Aquarell auf Pergamentpapier / *Ink, pencil, watercolor on vellum paper,* 29,7 × 42 cm.

Jean-Ulrick Désert, The ABCs of My Private Life „D", 2005.
Tinte, Bleistift, Aquarell auf Pergamentpapier / *Ink, pencil, watercolor on vellum paper,* 29,7 × 42 cm.

L'ABCDAIRE DE MA VIE PRIVÉE / THE ABCS OF MY PRIVATE LIFE

L'ABCDAIRE DE MA VIE PRIVÉE / DAS ABC MEINES PRIVATLEBENS

→ SEITE 144

Jean-Ulrick Désert

Most of us have heard of the French Revolution; but who has heard of the Haitian Revolution? It is an uprising that took place at the same time as the French Revolution, but, in the context of so-called universal history, one that deserves far more consideration than it is given in conventional history books. In 1791, Haiti—then known as "Saint-Domingue," France's most profitable colony—saw the first ever successful uprising of enslaved people against the colonial system. Consequently, in 1804, Haiti became the first independent nation in Latin America, with its own constitution and head of state (and an enormous amount of debt). This revolution, however, barely finds mention in today's textbooks. Using the different stages of his own migrational history as a starting point, the artist Jean-Ulrick Désert presents a personal counter-narrative.

"L'ABCdaire de ma vie privée / The ABCs of My Private Life" is an imaginary alphabet book. The series partially documents through language and drawing the four places the artist has lived: Port-au-Prince/Haiti, Brooklyn NY/US, Paris/France, Berlin/Germany. The notional textbook and the family photo-album are appropriated as the project's form. Plates are used to designate a letter and a series of associative words in the language of 'home'. Their content presents the lived experience of a child and the reflections of an adult.

Regional or national iconographies and crests establish a secondary context for the plates. The reduced color palette refers to the red and blue of the Haitian flag and is in parity with simple figures in the style of the "Fun with Dick and Jane" series[1] experienced by the artist as an immigrant in the USA. Désert's ABCs give prominence to the personal and historical experiences in the guise of an imagined pedagogical text. (A.Goldrich Collection, New York)

"Rara des Jacobins" (Une journée haïtienne/An Haitian Day) is an ink drawing (2007) and collage that refers to a number of themes and iconography related to Haiti and France. Its primary title refers to the meandering processional-bands around the traditional Caribbean carnival period and the radicalism of the *"Société des Jacobins, amis de la liberté et de l'égalité,"* known as the Jacobins, that would violently bring forward the French Revolution of 1789 and by extension the Haitian Revolution of 1804. The Haitian currency "Gourde" is used as an ever-present historical backdrop, as it is often not revealed that Haitians were forced to pay financial reparations to France for more than a hundred years, thus sustaining the islands impoverishment. The spirited children in this artwork are actively engaged with the Haitian emblematic "coat of arms" (Wappen). The girl plays the drums as one might hear in a "rara," the falling little boy is anchored at the base of a palm tree crowned by a phrygian cap of the Jacobins, and another boy reloads a military canon in the same manner that the epic narrative of the Haitian Revolution is retold from generation to generation. These are themes that emerge repeatedly that help sustain a sense of contemporary Haitian identity alongside the shadow of the French blue-white-red, the color palette of this work and the ABCs (ABCdaire). (T.C.Spear Collection, New York)

1 The *Dick and Jane* series were textbooks used in classrooms to teach children how to read in the US and other english-speaking countries from the 1940s to the 1970s. They depicted *white* middle-class Americans.

TANDEM KAMBLE & SHARMA

GEDENKEN AN EINE MUTTER, DEKOLONISIERUNG UND WIEDERERWECKUNG

MEMORIAL TO A MOTHER, DECOLONIZATION AND INDIGENOUS RESURRECTIONS

→ PAGE 162

Prabhakar Kamble und Sumesh Sharma

Sumesh Sharma und Prabhakar Kamble nehmen die Kolonialzeit und das Kastensystem in Indien als zusammenhängende Gewalt- und Herrschaftssysteme in den Blick. Mythen, kollektiver Widerstand und persönliche Geschichten werden in Verbindung mit Bildungs- und Kunstkontexten nacherzählt und nachgezeichnet. Dabei spielt Kambles Porträtmalerei als widerständiger, dekolonialer Ausdruck eine zentrale Rolle.

KALPANA MANGALKAVYA[1] – GEDICHT ÜBER EINE MUTTER UND GÖTTIN

Ich schreibe ein Gedicht,
Eine Gedenkschrift.
Eine Segnung, verfasst, um zu erlösen.
Dünne Hammelsauce, mit rotem Chili bestäubt,
Schmuck am Fußgelenk,
Schlangenringe an deinen Zehen,
eindringliche Augen, als ich aß mit deinem Sohn
Segnungen sind kurz,
Geburt, Kaste, trennten uns,
Knoblauchknospen im Reis.
Kolamma, sie kennen dein Lied nicht,
Hirsebrot – in Stein gemeißelt!
Aus altem Musselin waren die Wände in deinem Haus.
Dein Sohn hat deine Augen, Geschichten, die ich von dir hörte,
Kolamma[2], sie kennen dein Lied nicht,
Annappa[3] birgt die Trauer nicht in Wänden aus Musselin.
Er webte den Musselin, der in seiner Wohnung wehte, als ein Nachruf auf die Fabrik.
Musselin, fein und weich, der uns vor der Trübsal schützt,
Dein Lächeln am Fließband.
Flache Brote, Knoblauchknospen,
verdünnte Sauce in meinem Reis,
Kann ich niemals schreiben.
Es ist ein Versuch,
Ich schreibe für Kolamma,
Ich schreibe, um zu heilen.
Ich muss einen Mythos schaffen.
Du bist es, Kalpana.

Sumesh-Manoj-Sharma, Colombo, Februar 2020

Ihr müsst euch von den Mythen lösen, die eure Geschichte geprägt haben, und sie ersetzen. Dies ist ein Akt der Dekolonisierung und der Wiedergutmachung von Leid. Mein Gedicht „Kalpana Mangalkavya" allein erschafft noch keine neue Erzählung. Es ist vielmehr ein Versuch, die Saat einer neuen Erzählung auszubringen.

Prabhakar Kamble und ich wurden eingeladen, im Tandem ein gemeinsames Werk zu erarbeiten und antworten mit einem zärtlichen Gedenken an seine Mutter Kalpana Annappa Kamble. Die *Dalits* aus dem südlichen Maharashtra in Westindien sind bekannt dafür, dass sie Barden waren, die umherzogen und Lieder sangen, angetrieben vom Mut, wachsender Selbstachtung und dem Bestreben, das Kastensystem in Indien zu überwinden. Ich verstehe das Gedicht als eine Ode an diese vergangenen Lieder in meinen Worten, die von Trauer und Liebe geprägt sind und von Freundschaft, die beim gemeinsamen Essen und Reisen entstehen konnte.

DER RAUB DER FARBEN IN KOLHAPUR

Ichalkaranji ist eine Industriestadt unweit von Kolhapur: Die Stadt ist bekannt für ihre Baumwollfabriken, billige Arbeitskräfte und die Dalit-Bewegung der Ambedkariten.[4] Kolhapur hat ihren Namen vom Dämonen-König Kolhasura erhalten. Im alten Indien waren *Asuras* als Dämonen gefürchtet. Sie wurden als Gegenbild zum normierten Zivilisationsbegriff im Hinduismus konstruiert. In den Hindu-Mythen beruhte dies auf dem destruktiven Einfluss des Kastenwesens. Widersprüchlich hingegen ist, dass Asuras auch Könige und Gelehrte waren, die Gedichte verfassten und oftmals von ihren Untertanen verehrt wurden. Das Kastensystem kategorisierte die Asuras als Schwarz. Die Konstruktion und Hierarchisierung von Hautfarben seit dem 15. Jahrhundert wird gedeutet als eine Folge der Invasion von Bevölkerungsgruppen mit indoeuropäischen Wurzeln, die aus Zentralasien kamen. Waren die Dämonen-Könige erst einmal besiegt, gewährte man ihnen, so besagen es die Legenden, einen letzten Wunsch. Diese Wünsche standen häufig im Zusammenhang mit Gedenktagen in Gestalt eines Festes. So wird zum Bespiel im südlichen Bundesstaat Kerala während der Onam-Feierlichkeiten des Dämonen-Königs Mahabali gedacht. Dem Glauben nach besuchte Mahabali in dieser Zeit die Menschen, von denen er verehrt wurde, in ihrem Zuhause. Mahabali war ein gütiger König und dazu bereit, sich selbst auszulöschen. Auf diese Weise wollte er dazu beitragen, der Herrschaft der Dämonen ein Ende zu bereiten. Und dies geschah, indem Mahabali einer Inkarnation des Hindu-Gottes Vishnu erlaubte, die Gestalt eines hinduistischen Brahmanen-Priesters aus der hohen Kaste der Vamana anzunehmen, der ihn schließlich hinrichtete.

Mythen wie diese offenbaren die Vernichtung lokaler Bevölkerungsgruppen, ihres Glaubens und ihrer Gesellschaften im Gewand des Krieges des Guten gegen das Böse.

Die Asuras wurden systematisch mit Schwarzen dravidischen Indern in Verbindung gebracht. Darin spiegelt sich bis heute in Indien ein *Othering* der dravidischen Gemeinschaften durch die hinzugekommene Indo-Europäische Gemeinschaft. Sie sind auch unter den Namen Dalits, Südinder, Shudras (Berufskasten wie Bauern, Milchleute, Handwerker usw.) oder *Adivasi* (Stammesgemeinschaften) bekannt.

Die Kolonisierung der weitläufigen Landschaft Indiens zwang der Bevölkerung die Kontrolle durch das Kastensystem auf und vertrieb die Ausgestoßenen, eben auch die Dalits, an die Ränder der Städte und der Dörfer.

Andere mussten in die Wälder fliehen; sie wurden mit dem Begriff „Adivasi" belegt; ein Wort aus dem Sanskrit, um Menschen zu bezeichnen, die in der Vergangenheit, vor der sogenannten Zivilisation, lebten. Das geschriebene Wort bis hin zum Recht, Sanskrit zu sprechen oder zu hören, blieb den Brahmanen vorbehalten, der Priesterkaste der Lehrer, Intellektuellen und Fürsprechern des Systems.

Man maß der Kenntnis des geschriebenen Worts einen höheren Wert zu als beispielsweise den Fertigkeiten, Ackerbau zu betreiben, zu bauen, zu weben, zu reinigen oder etwas Neues zu erschaffen.

KOLHAPUR UND DIE BEWEGUNG DER AMBEDKARITEN

Die Stadt Kolhapur ist auch bekannt für ihren Tempel, der der schwarzen Statue von Bhayankari (dt.: die zu Fürchtende) gewidmet ist. Bhayankari ist eine Inkarnation von Lakshmi, der Göttin des Wohlstands, die eine kriegerische Gestalt annimmt, um Kolasura, den Dämonen-König, zu besiegen. Da Kolasura aber zugleich ihr Verehrer ist, erfüllt sie ihm einen Wunsch: Seine Stadt soll nach ihm benannt werden, aber ihr, Lakshmi, soll in dieser Stadt in ihrer Aufmachung als Kriegerin gehuldigt werden.

Kolhapur war ein Fürstenstaat, der in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts von dem reformbereiten König Rajarshi Shahu Mhaharaj regiert wurde. Dieser hatte 1902 soziale Reformen gegen das Kastensystem eingeleitet. Er wollte die Segregation beenden, den Zugang zur Bildung für alle einführen und auch Nicht-Brahmanen ermöglichen, die *Veden* zu lesen. Dabei handelt es sich um eine vierbändige Sammlung von Gedichten und Texten, die die Grundlage der hinduistischen Religion bilden.

Dattoba Dalvi, ein Porträtmaler am königlichen Hof, der Sozialreformer Bhimrao Ramji Ambedkar und König Shahu finanzierten und organisierten Konferenzen, bei denen Strategien zur Überwindung des unterdrückenden Kastensystems entwickelt werden sollten. Um die Vorherrschaft der Brahmanen zu brechen, erließ König Shahu neue Regeln, die die bislang geltenden höfischen Rituale radikal veränderten. Die Dalit-Bewegung der Ambedkariten (benannt nach dem Sozialreformer Ambedkar) ihrerseits versuchte, der Hegemonie des Hinduismus gegenüber allen, die als niedere Kasten und Unberührbare eingestuft wurden, aber zugleich mehr als 80 Prozent der Bevölkerung bildeten, ein Ende zu setzen. Die Ambedkariten konvertierten deshalb zu einer säkulären, philosophischen Form des Buddhismus, dem *Navayana*-Buddhismus[5], der das Mönchtum grundsätzlich ablehnte.

DARSTELLUNG DER DALIT-GEMEINSCHAFTEN IN DER PORTRÄTMALEREI

Prabhakar Kamble und ich haben uns im September 2018 besser kennen gelernt. Er hatte mich eingeladen, an einer Ausstellung von Künstler*innen des regionalen *Secular Art Movement* als Kurator mitzuwirken. Den nächsten Tag verbrachten wir bei Kambles Eltern, die in einer Werkhalle einer stillgelegten Baumwollfabrik lebten, in der sein Vater früher gearbeitet hatte. Dort begegnete ich seiner Mutter Kalpana Kamble. Sie kochte für uns und tischte auf; wir aßen zusammen, während Prabhakar Geschichten von früher erzählte. Zum Beispiel darüber, wie die Leute, die für die Fabrik arbeiteten, Rindfleisch kauften, das vom Kadaver eines des Leders wegen gehäuteten Bullen stammte. Kalpana kochte wahre Wunder aus einfachen Lebensmitteln, mit einer ausgeklügelten Technik, die die Qualität der Zutaten in der Hintergrund treten ließ. In den Dalit-Gemein-

Prabhakar Kamble, Goddess Ambabai II, 2019, Tinte auf Papier / *Ink on Paper,* 15″ × 9″

Prabhakar Kamble, Human in Una, 2019, Performance

schaften in Maharashtra wurden raffinierte Kochrezepte[6] entwickelt, in denen auch Zutaten wie Essensreste, grobe Körner, Kadaverfleisch und billige Proteinquellen und Gemüse Verwendung finden.

Prabhakar Kamble hatte als Porträtkünstler mit der Malerei begonnen. Unter der Regentschaft von Shahu hatten sich Künstler*innen wie Dalvi mit dem politisch engagierten Intellektuellen Ambedkar verbündet. So wurde auch die Malerei – wie die Literatur und andere Künste – nach und nach zu einem Mittel des gesellschaftlichen Wandels.

Die Technik der Porträtmalerei hatte ihren Ursprung in der *Sir J. J. School of Art* in Mumbai, die 1858 als Institution des Empire als Teil des kolonialen Projekts gegründet worden war. Dahinter steckte die Absicht, die Kinder von Handwerker*innen zu besänftigen, die zu den Verlierer*innen der industriellen Revolution zählten und neue Berufe brauchten, weil sie keine beruflichen Perspektiven mehr hatten. Als Künstler*innen wie Dalvi begannen, Porträts von Männern wie Ambedkar zu malen, nutzten sie Ausdrucksweisen aus dem Westen, um die Umwälzung des hierarchischen Systems voranzutreiben.

Als Symbol des gesellschaftlichen Wandels trug der promovierte Ambedkar zum Beispiel stets westliche Anzüge. Er hegte keinerlei romantische Vorstellungen über die Vergangenheit, studierte Recht, Wirtschaft und Geschichte. Wie der senegalesische Intellektuelle Cheikh Anta Diop war Ambedkar ein Universalgelehrter, der Fakten, Geschichte und kritisches Denken verknüpfte und darauf hinarbeitete, das Kastensystem zu überwinden.

Zurück zu Prabhakar Kamble. Er war im Umfeld der Ambedkariten-Bewegung aufgewachsen. Nach seiner Ausbildung zum Künstler und Lehrer an der Sir JJ School of Art in Mumbai wurde er eingeladen, großformatige Porträts des Reformers Ambedkar zu malen, um diesem in Städten und Dörfern in entfernten ländlichen Gegenden ein Denkmal zu setzen.

KALPANA

Als wir die künstlerischen Arbeiten zu diesem Essay planten, haben wir beschlossen, auf illustrative Werke zu verzichten und Gegenentwürfe zur Ästhetik der globalen Konzeptkunst zu schaffen.

Wir entschieden uns dafür, die Kunst der Porträtmalerei in den Blick zu nehmen. Bis heute spielt sie als ein koloniales Überbleibsel eine wichtige Rolle in der soziopolitischen visuellen Sprache Indiens. Mythos, Ästhetik und die persönlichen Geschichten wurden so zum Ausgangpunkt für eine Re-Lektüre von Schulbüchern.

Einige Wochen nach meinem Besuch in Kolhapur erlag Prabhakar Kambles Mutter Kalpana Annappa Kamble einem schweren Herzinfarkt. Sie hatte keinen Zugang zu einer notfallmedizinischen Versorgung. Prabhakar hatte zuvor schon Menschen posthum porträtiert. Von seiner Mutter hatte er bislang noch kein Porträtbild gemalt. Für diesen Essay malt er das erste Bildnis seiner Mutter.

„Kalpana" wird aus dem Sanskrit meist übersetzt als Fantasie, Vorstellungskraft oder Idee. In alten kritischen Texten über Ästhetik und Spiritualität wird der Begriff jedoch auch im Sinne von „minderwertiger Konzeption" verwendet. Damit wird angedeutet, dass es dieser Konzeption an innerer Vervollkommnung mangele.

Und dieses Merkmal einer unterstellten Minderwertigkeit setzt sich in der Verbreitung von Mythen, Kulten, Kunstformen und Ausbeutung fort.

Im ostindischen Bundesstaat Bengalen wird eine Göttin, Manasa, außerhalb des Pantheons der Hindugötter als eine Gottheit verehrt, die sowohl wohlwollende als auch böswillige Eigenschaften hat. Sie ist eine Gottheit, halb Schlange, halb Mensch. „Manasa" bedeutet „die Verstandesgeborene". Sie wurde der Legende

nach von einer Schlangengöttin aus Ton geformt, von Shiva zum Leben erweckt, von dessen Gefährtin aber zurückgewiesen. Doch Manasa kämpfte darum, dieselbe Position zu erlangen wie die anderen Göttinnen auch. Sie stieg auf die Erde hinab und verbündete sich mit einem muslimischen König. Seitdem wird sie von Bauern und Bäuerinnen verehrt und kurz vor der Ernte als eine Schutzgöttin angebetet, die ihre Kinder vor Krankheiten, Schlangenbissen und einem frühen Tod bewahren soll. Der Kult der Manasa ist frei von brahmanischen Ritualen; sie ist eine Gottheit, der sowohl von Hindus aus der Landbevölkerung, die der unteren Kaste zugeordnet werden, als auch von muslimischen Gläubigen gehuldigt wird. Manasa zu Ehren wird das *Manasa Mangalkavya* gesungen. Das ‚*Mangalkavya*'[7] ist ein Gedicht der Segnung und Danksagung.

Der Mythos der „Schlangengöttin" war später auch in Europa verbreitet und kam über Umwege nach Afrika. Im Frankreich der 1880er Jahre tauchte eine kuriose Figur auf: eine Schlangenbeschwörerin, die vorgab eine Inderin zu sein, die mit riesigen Boas spielen könne. Sie trat unter dem Bühnennamen Nala Damajanti'[8] auf, hieß in Wirklichkeit Emilie Poupon und war, wie sich später zeigte, Französin. Sie wurde in der Rolle der „Mami Wata" unsterblich. Die Adolph Friedländer Buchdruckerei und Lithographische Kunstanstalt Hamburg fertigte sogar einen Druck an, auf dem die Frau mit den Schlangen unter dem Fantasienamen „Malamaudjate" abgebildet war; eine Klangfärbung, die sich augenscheinlich auf die phonetischen Vorstellung eines exotischen indischen Wortes beziehen sollte. Afrikanische Seeleute brachten den Druck nach Westafrika; dort wurde das Bildnis der Mami Wata zugeschrieben. Dies bedeutet im Pidgin-Englischen „Mutter Wasser". Mami Wata ist, wie Manasa, eine Göttin, die mit Wassergeistern und Schlangen in Verbindung gebracht wird. Sie ist gütig zu ihren Anbeter*innen und fügt Leid zu, wenn sie verärgert ist. Mami Wata spielt in Ritualen unterschiedlicher Glaubensrichtungen sowie im Voodoo im westlichen und südlichen Afrika und in der Karibik eine zentrale Rolle.

KOLONIALES ERBE IM GESCHRIEBENEN WORT

Historisch gesehen war das Schreiben von Texten ein Akt des Vergessens, ein Auslöschen von Erinnerung, überschattet durch das Aufzeichnen von falschen Fakten, der Aneignung der Wahrheiten anderer und der Verklärung der eigenen Verunsicherungen, indem den Besiegten eigene Identitäten abgesprochen wurden. Schlussendlich trug das Schreiben von Texten zur Entmächtigung durch das gesprochene Wort bei.

Auf dem indischen Subkontinent war das geschriebene Wort viele Jahrhunderte lang die gewaltsamste Waffe der Ausbeutung und Unterjochung von unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen.

Die Liste ist lang, wir könnten anfangen bei den [oben bereits genannten] *Veden,* und uns konkret das *Manu Smriti* anschauen, das hinduistische Gesetzbuch. Hier teilt Manu, der Gesetzgeber, die Menschen in vier Varnas [Kasten] ein, aufgrund einer Arbeitsteilung, in der das menschliche Leben am geschriebenen Wort gemessen wird. Ganz unten auf der Skala standen die *Shudras,* die Bauern und Handwerker.

Wir schlagen vor, einen Lehrplan zu entwerfen, der einen Dialog über die in Indien unzulänglich präsentierte Ästhetik und einen Prozess der Dekolonisierung einleitet. Beginnen wir mit Äußerungen von ambedkaritischen Denkern und Philosophen zur Kunst, angefangen mit Ambedkar selbst, gefolgt von Sharad Patil und Raja Dhale. Wir übersetzen Auszüge aus ihren Schriften, die ursprünglich in Marathi für die revolutionären Zeitschriften der Ambedkariten verfasst wurden. Die Hierarchie der Sprachen, die zu einer unterschiedlichen Qualität der Bildung in englischer Sprache beziehungsweise den Landessprachen wie Marathi führt, verfestigt bestehende Formen der Diskriminierung aufgrund von Kaste und Klasse.

Die auf bundesstaatlicher Ebene herausgegebenen Lehrpläne verbreiten faschistische, rassistische und integristische Propaganda durch eine verfälschende Geschichtsschreibung.

Einer überwiegenden Mehrheit von Menschen wird die Übersetzung verweigert, während gleichzeitig von einer Globalisierung der Literatur die Rede ist. Der Mangel an historischer Dokumentation verhindert im Falle

der betroffenen Gemeinschaften eine Re-Lektüre, eine neue Lesart von möglichen Überlieferungen; er reduziert ihre Vergangenheit auf Sagen und Mythen. Die Dekolonisierung leidet unter der Weigerung, uns anders gedachte Vorstellungen von Geschichte, Glaube und Ästhetik zu eigen zu machen.

DEKOLONISIERTE ÄSTHETIK UND DIE BEWEGUNG DER AMBEDKARITEN

„Ein Mensch muss in eine Kaste geboren werden, die einer bestimmten Kunst nachgeht."
B. R. Ambedkar[9]

Sharad Patil (1925–2014) war ein Intellektueller und Kastengegner, der aus einer marxistischen Perspektive viel über Kastenwesen, Gesellschaft und Politik reflektiert hat. Er schrieb:

„Die Kultur Indiens ist nicht monokulturell, das ist ein großes Missverständnis. Seit vor-vedischen und vedischen Zeiten gab es einen Konflikt zwischen den brahmanischen und den nicht-brahmanischen Gesellschaften, insbesondere im Kontext von Sprache, Philosophie und Kultur. Die Grammatik des alten Sanskrit ist in die Abschnitte brahmanische und nicht-brahmanische Grammatik unterteilt. Das Prakrit ist älter als das Sanskrit, und es ist bewiesen, dass die Landessprachen Indiens nicht aus dem Sanskrit, sondern aus dem Prakrit hervorgegangen sind. Die historische Bedeutung des Wortes „Prakrit" lässt sich ableiten vom Begriff „Natur", das Wort selbst kann als Beleg für die matriarchale Struktur und Denkweise der damaligen Gesellschaft gelesen werden. Buddha selbst predigte in Prakrit, nicht in Sanskrit und untersagte auch seiner *Sangha,* seiner Mönchsgemeinschaft, in ihren Predigten Sanskrit zu verwenden. Der Konflikt zwischen den Sprachen liegt dem kulturellen Konflikt zugrunde, den wir heute in der Manifestation der Kaste sehen. Die alte Philosophie Indiens basiert auf einer matriarchalen Gesellschaft. Wenn wir also den Kulturen Indiens folgen wollen, müssen wir die Maßstäbe einer matriarchalen Gesellschaft ergreifen. Diese matriarchale Gesellschaft wurde einst von der Herrscherin Nirrti aus der Indus-Zivilisation angeführt."[10]

Nirrti wurde als Göttin des Leidens in den brahmanischen Hinduismus aufgenommen. Ihre Beschreibungen ähneln denen von Kali und vielen anderen Göttinnen. In der Hierarchie der Gottheiten gilt sie als unangenehme, untergeordnete Gottheit, die in den hinduistischen Pantheon weniger aus Verehrung und Hingabe denn aus zweckmäßiger Bequemlichkeit aufgenommen wurde, oder vielmehr aus Angst vor dem Unbekannten und Wilden. Ambedkar kritisierte immer wieder diese Praxis des Hinduismus, sich Dinge anzueignen, insbesondere seine Fähigkeit, sich weithin verbreitete Formen des Glaubens einzuverleiben. Er begriff, dass das Wesen der diesen Glaubensvorstellungen zugrundeliegenden Philosophien durch das rigide Kastensystem ausgelöscht wurde. Aus diesem Grund entschied er auch für sich selbst, den „Navayana-Buddhismus" anzunehmen und empfahl auch den Ambedkariten, diese Religion anzunehmen, zu deren wichtigsten Geboten zählt, jedwede Aneignung durch den Hinduismus abzulehnen.

Raja Dhale,[11] einer der Anführer der Dalit Panther-Bewegung, legt, bezugnehmend auf die Ausführungen von Sharad Patil, eine linguistische Analyse der zunehmenden Abwertung der Künste vor. Wie er schreibt, hatte im alten Indien das Wort Kunst etymologisch noch die Bedeutung von Handwerkskunst. Im Sanskrit wird das Wort *„Shilp"* für Kunst und Handwerk verwendet, übersetzt wurde es aber mit Skulptur. Im alten Text *„Shatapata Brahmana",* der eine Kritik an den *Veden* ist, heißt es in einem der Verse: Wer Kunst macht, sei ein *Shudra* (niedere Kaste), oder es liege in der Natur von *Shudra*, Kunst zu machen.

Ambedkar wies in einem Interview aus den 1940er Jahren darauf hin, dass die brahmanische Gesellschaft die Kunst geringschätzte. Doch man möge sich nur die Anmut und den Schwung der Malereien aus dem zweiten Jahrhundert in den Ajanta-Höhlen in Zentralindien anschauen. Dort sieht man, wie die Freiheit diese alten buddhistischen Künstler, die in kein Kastensystem gezwungen waren, dazu inspiriert hat, Wunder zu malen.

Dhale weist darauf hin, dass Ambedkar in seinen Äußerungen zur Kunst nicht nur die Kunst an sich in den Blick nimmt. Ambedkar habe die Geschichte und Praxis der Kunst in Indien in einen Zusammenhang mit dem Kastensystem gestellt. Und Dhale sagt weiter, dass die bestehenden Kunstformen in Indien etwas mit der jeweiligen Kastenzugehörigkeit zu tun haben, dass diese Tradition bis heute fortgeführt wird und dass diese Verkettung von Kunst und Kaste eine unabhängige Existenz von Kunst auf dem indischen Subkontinent verhindert. Eine Kunstform, die von einem Brahmanen ausgeübt wird, gelte als „hohe Kunst", im Gegensatz dazu würden die Kunstformen, denen die unteren Kasten sich widmen, geringgeschätzt.

„Die Kunst hat darunter gelitten, dass die Menschen ihrer Begabung nicht nachgehen konnten.“

B. R. Ambedkar [12]

Dieser Essay führt also die Spaltung durch das Kastenwesen, die Privilegien und das sprachliche Dilemma vor.

Der Prozess der Dekolonisierung reicht zurück bis in das vedische Zeitalter. Dekoloniale Anliegen und Absichten auszudrücken werden in unserer Gesellschaft immer dringlicher.

Prabhakar Kamble folgt dieser Spur der Verknüpfungen, indem er sich von der Konzeptkunst verabschiedet und in seiner künstlerischen Praxis eine politische Haltung einnimmt. Dabei hinterfragt er Techniken der klassischen Porträtmalerei.

Diese Porträts stellen stereotype Vorstellungen von zeitgenössischer Kunst infrage, die man oftmals in internationalen Publikationen findet. Das Essay haben wir aus einer betont nichtakademischen Haltung heraus verfasst. Sowohl Prabhakar als auch ich als ein kuratierender Künstler sind am Prozess des Schreibens interessiert. Unsere Quellen sind nicht-westliche Denker*innen und Intellektuelle, die Beiträge zur Dekolonisierung aus einer künstlerischen Perspektive liefern.

Das *Kalpana Mangalkavy* ist ein Gedicht der Danksagung und Segnung und der Versuch, das historische kollektive Trauma zu heilen und eine neue, sanftere Zukunft zu imaginieren.

[1] Kalpanas Gedicht zur Segnung – Kalpana ist die Mutter von Prabhakar Kamble.

[2] Kolamma ist eine Göttin aus der Mythologie, woraus der Name der Stadt Kolhapur entstand und womöglich auch der göttliche Name aus dem Tempel Kolhapur Mahalaxmi.

[3] Annappa ist der Vater von Prabhakar Kamble.

[4] Die Dalit-Bewegung besteht aus Dalits (sie werden innerhalb des indischen Kastensystems als „Unberührbare“ kategorisiert), die sich dem Kastensystem widersetzen. Die Dalit Ambedkarite-Bewegung fördert Selbstermächtigung und Selbstachtung, die zugleich das Kastensystem ausräumen sollte. Sie wurde von Dr. BR Ambedkar angeführt, der selber ein Dalit und Anwalt von Beruf war. Jahrzehnte vor der Unabhängigkeit Indiens mobilisierte und politisierte Ambedkar eine Bewegungsgruppe, um sich von Segregation und Ausbeutung zu befreien, die ihnen vom brahmanischen Hinduismus aufgezwungen wurde.

[5] Sadaf Rukhsar Yusuf, The epistemic bases of Ambedkar's Navayana, 14.8.2017, www.forwardpress.in/2017/08/the-epistemological-bases-of-ambedkars-navayana/

[6] Rosanna Mclaughlin, Rajyashri Goody, Eat With Great Delight, 16.8.2018, www.studiointernational.com/index.php/rajyashri-goody-interview-eat-with-great-delight-dalit-caste-system

[7] Kousik Adhikari, A Study into Bengali Mangal Kavya: Poetry Written for the Welfare of Beings, 21.12.2014, www.indian-ruminations.com/contents/articles/a-study-into-bengali-mangal-kavya-poetry-written-for-the-welfare-of-beings-kousik-adhikari/

[8] Henry John Drewal, Mami Wata Arts for Water Spirits in Africa and its Diasporas, 6.4.2008, www.staff.washington.edu/ellingsn/Drewal-Mami_Wata-AfAr.2008.41.2.pdf

[9] Dr. BR Ambedkar, Annihilation of Caste with a Reply to Mahatma Gandhi, Ambedkar School of Thoughts, Katra Jaman Singh, Amritsar, 3. Ausgab, 1945, S.20.

[10] Sharad Patil, Abrahmani Sahitya aani Kalanche Saundaryashashtra, in: Aesthetics of Non-Brahminical Literature and Art, Mavlai Publication, Shirur, Pune, 2. Ausgabe 2017, S. 70.

[11] Raja Dhale, Dr Ambedkarancha Drushtitun Jati & Kala (Caste & Art in the perspective of Ambedkar), in: Vidrohi Magazine, Ausgabe Mai-Juni 2008, Mumbai, S. 24–26.

[12] Siehe Endnote 6.

Prabhakar Kamble, Kalpana, Artist's Mother, I, 2019, Acryl auf Leinwand / *Acrylic on canvas,* 12" × 12"

TANDEM SHARMA & KAMBLE

MEMORIAL TO A MOTHER, DECOLONIZATION AND INDIGENOUS RESURRECTIONS

GEDENKEN AN EINE MUTTER, DEKOLONISIERUNG UND WIEDERERWECKUNG

→ PAGE 152

Sumesh Sharma and Prabhakar Kamble

Sumesh Sharma and Prabhakar Kamble reflect on India's colonial era and caste system as an interconnected structure of hegemony and control. Myths, collective resistance, and personal stories are retold and reproduced in relation to artistic and educational contexts, in which the resistive, decolonial expressions of Prabhakar Kamble's portraiture play a central role.

KALPANA MANGALKAVYA[1] – POEM ON A MOTHER AND GODDESS

I write a poem,
A memoria.
A benediction prosed to redeem.
Thin mutton gravy, powdered red with chilly,
ankle bracelet, serpent rings on your toes,
intense eyes, as I ate with your son.
Benedictions are brief,
birth, caste, kept us apart,
Garlic buds in the rice.
Kolamma[2], they don't know your song,
Millet bread—stone edict!
Old industrial muslin that formed the walls of your home.
Your son holds your eyes, stories that I have known of you,
Kolamma, they don't know your song,
Annappa[3] doesn't contain the grief in muslin walls.
He wove the muslin that spread into his home,
as epitaphs to the mill.
Muslin—delicate, soft, shading us from the glum,
Your smile at the labour line.
Flat breads, garlic buds, watered gravy in my rice,
I can never write.
I try,
I write for Kolamma,
I write to repair.
I have a myth to prepare.

It is you Kalpana.

Sumesh-Manoj-Sharma
Colombo, February 2020

Your myths need to supersede those that have informed your history to decolonize and repair. My poem "Kalpana Mangalkavya" is not yet a myth. It is an attempt to sow the seeds of an epic. Prabhakar Kamble and I were invited to produce a work of art as a tandem, and respond with a gentle memorial to his mother Kalpana Annappa Kamble. The *Dalits* from Southern Maharashtra in Western India are known to be bards who wandered around singing songs of courage and, later, self-respect and aspiration to annihilate the scourge of caste. The poem begins as an ode to that tradition but more as words bound by, at times, unspoken grief and at times love, of friendships formed around food and travel.

COLOUR-THEFT IN KOLHAPUR

Ichalkaranji is an industrial town known for cotton mills, cheap labour, and the Dalit Ambedkarite movement[4] not far from the city of Kolhapur. Kolhapur gets its name from Kolhasura, a demon king. In ancient India, *Asuras* were demons that were feared. They were seen as antithesis to Hindu norms of civilization, which was based on caste pollution in Hindu myths. But contradictorily they were often kings, scholars who wrote poems and were much loved by their subjects. The caste system—based on the gradation of colour and invented by the invading Indo-European Aryans from Central Asia—categorised Black people as Asuras. But as in other myths where Demon Kings have been defeated, they were allowed last wishes. These wishes were often related to acts of remembrance in the form of a festival. For example, in the southern state of Kerala, the demon-king Mahabali is remembered during the festival of Onam, when it is believed he visits his people in their homes, amongst whom he was much loved. Mahabali, even though a benevolent king, was self-erasing to allow an incarnation of the Hindu God Vishnu to take form of a high-caste Hindu Brahmin priest Vamana to execute him as an act to end Demonic rule.

These are myths that reveal an annihilation of indigenous people, their beliefs, and their societies under the garb of the war of good against evil.

Asuras were associated with Black Dravidian Indians, which points to the systematic othering of India's indigenous communities of Dravidian stock—now known as Dalits, South Indians, Shudras (occupational castes such as farmers, milkmen, artisans, etc.), or *Adivasis* (tribals)—by a settler society of Indo-Europeans.

The colonization of India's vast landscape forced its indigenous people into the controls of caste hierarchies, or outcasts as Dalits on the margins of the city and the village.

Others were forced to flee to the forests and termed 'Adivasis,' a nomenclature in Sanskrit to term people living in the past before civilization. The written word and even the right to pronounce or hear Sanskrit was reserved for the Brahmins, the priestly caste of teachers, intellectuals, and propagators of the system.

Knowledge of the written word was weighed above the worth of the ability to cultivate, sculpt, weave, clean, or create.

KOLHAPUR & THE AMBEDKARITE MOVEMENT

Kolhapur is known for its temple dedicated to the black statue of Bhayankari (the one to be feared). She is an incarnation of the goddess of prosperity, Lakshmi, who takes on a war-like form to defeat her devotee, Kolasura, who is a demon-king. But as he is her devotee, she grants him a wish that his city would be named after him and where she would be worshiped in her fierce form. Kolhapur was a princely state ruled by a reformer king Rajarshi Shahu Mhaharaj during the early decades of the 20th century. By 1902, he had begun social reforms against the caste system, ending segregation, introducing education for all, and encouraging the reading of the *Vedas* by Non-Brahmins. The Vedas are a collection of four books of poems and texts who represent the foundation of the Hindu religion.

Dattoba Dalvi was a portrait painter at the royal court. Dalvi and Ambedkar financed and organized conferences to end caste oppression, through radical change introduced Shahu to the court rituals to end Brahmin hegemony. The Dalit Ambedkarite Movement (named after the social reformer Ambedkar) sought to end the hegemony of Hinduism over those deemed lower castes and untouchables, but who formed more than 80 percent of the population, by the adoption of a secular, philosophical Buddhism called *Navayana,*[5] which refused to be lead or organised under monk-hood.

REPRESENTING THE DALIT COMMUNITIES THROUGH PORTRAITURE

Prabhakar Kamble and I grew close to each other in September 2018 when he invited me to participate as curator for an exhibition of artists who run the Secular Art Movement based in this region. The next day we went to stay with Kamble's parents who lived in a labour line of an abandoned cotton mill where his father once worked. It is here that I met his mother, Kalpana Kamble. She cooked and fed us while Prabhakar told us stories of how many people in the labour line often bought beef cut from the carcass of a bull skinned for its leather. Kalpana cooked wonders conceiving techniques to circumvent the quality of its ingredients. Across Dalit communities in Maharashtra, cooking recipes[6] have been creatively concocted to use ingredients such as leftover food, coarse grains, carcass meat and cheaply available sources of proteins and vegetables.

Prabhakar Kamble began as a public portrait painter. Painting found common space with other art form such as literature, as a vehicle of social change under Shahu, with artists such as Dalvi reaching out to reform-oriented intellectuals such as Ambedkar. The technique of portrait painting had its origins at the *Sir JJ School of Art* in Bombay, established in 1858 as an institution of empire building in the colonial project, but also as a ploy to placate the children of artisans who had lost out to the industrial revolution and needed new vocations. When artists such as Dattoba Dalvi began painting portraits of men like Ambedkar, the vocabulary that arrived from the West began allowing an aspirational change against the social hierarchies.

Dr. Ambedkar, as a symbol of societal change, always wore western suits. He held no romantic notions of the past, studied law, economics, and history as a scholar and like the Senegalese intellectual, Dr. Cheikh Anta Diop, he was a polymath who intertwined facts, history, and critical thought to end caste.

Prabhakar Kamble grew up in the environs of the Ambedkarite movement and, after studying to be an artist and teacher at the Sir JJ School of Art, he began to be invited to paint portraits of Ambedkar as memorials in distant rural towns and villages.

Prabhakar Kamble, Nomadic with her own god, 2019, Acryl auf Leinwand / *Acrylic on canvas,* 12″ × 12″

KALPANA

While commissioning the artwork for this essay, we decided that we would refrain from using illustrative examples that sat well with global conceptual aesthetics.

We decided to take on the art of portrait painting, as it is a colonial residue that occupies a space within the Indian socio-political visual vocabulary. Myth, aesthetics, and personal history became common grounds to re-read the textbook.

A few weeks after my visit to Kolhapur, Prabhakar Kamble's mother, Kalpana Annappa Kamble, succumbed to a massive heart attack when she was unable to access proper emergency healthcare. Prabhakar who had never painted a portrait of his mother despite having painted numerous posthumous portraits, paints the first portrait of his mother for this essay.

'*Kalpana*' translates as imagination in Sanskrit, but it is also used in ancient critical texts on aesthetics and spiritualism as 'inferior conception' because it lacks inner enlightenment.

Inferiority is a common point of diffusion for myths, cults, art forms, and exploitation.

In the eastern state of Bengal, a folk goddess, Manasa, is worshipped outside the pantheon of Hindu gods as a deity who has both benevolent and malefic attributes. She is a goddess who is part serpent and part human. *'Manasa'* means *'conceived in her mind'*. She was supposedly sculpted by a serpent goddess in clay, brought to life by Shiva, and was rejected by his consort. Thus, she began vying for the same position as the other goddesses. She descended onto earth aligning with a Muslim king and began to be worshipped by farmers just before the harvest to secure the health of their children and protection from snakes and untimely death. Brahminical rituals are not involved in her worship and she is an indigenous deity worshipped by both rural lower caste Hindus and Muslims. Manasa is worshipped through the singing of the *'Manasa Mangalkavya.'* The *'Mangalkavya'*[7] is a poem of benediction.

The myth of the "snake goddess" was later also common in Europe and came via detours also to Africa. In 1880s France, a curious character emerged. She was a snake charmer who claimed to be an Indian who could play around with gigantic boas. Emilie Poupon used the stage name 'Nala Damajanti'[8] but was found to be French. But she was immortalized behind the popular depiction of 'Mami-Wata.' The Adolph Friedlander Litho Company in Hamburg made a print inspired by 'Nala Damajanti' calling it *'Malamaudjate'* which is a word based on the phonetic imagination of an exotic Indian word. African sailors took the print to West Africa attributing it to 'Mami-Wata', which is pidgin English for 'Mother Water.' Mami-Wata, like Manasa, is a goddess associated with water spirits and serpents. She is kind to her worshippers and causes harm if upset and is part of occult and animist ritual in indigenous faiths and Voodoo across West and Southern Africa and the Caribbean.

COLONIAL LEGACIES IN TEXT WRITING

Historically, text writing has been an act of forgetting. A forgetfulness shadowed by chronicling false events, appropriating the truths of others, enlightening one's insecurities by erasing the identities of the conquered and disempowering by the word.

In the Indian sub-continent, the written word has been the most violent weapon of exploitation and subjugation of the indigenous people over many millennia.

We could begin the list at the 'Vedas,' a four-volume set of poetry and text that forms the basis of the Hindu religion, and can be specific with the Hindu code of laws: the 'Manu Smriti'. Here Manu, or the law-giver divides humans into four castes based on the division of labour, where human life was measured to the written word. The *Shudras,* the lowest on the scale, were constituted by the cultivators and artisans.

Our proposition is to provide a curriculum that begins the dialogue for indigenous aesthetics, a process for decolonization that investigates observation on art by Ambedkarite thinkers and philosophers beginning with Ambedkar himself, Sharad Patil, and Raja Dhale. We translate their quotes originally written in Marathi for revolutionary Ambedkarite journals. The hierarchy of language, where the quality of education differs from English to vernacular languages, such as Marathi, perpetuates forms of discrimination such as caste and class.

State-based curricula dispense fascist, racist, and communal propaganda through the dishonest rewriting of history.

We deny translation to a vast majority, while claiming globalization of literature. The lack of historical documentation in the case of indigenous communities disallows a rereading and degrades their past as folk stories and myths. Decolonization suffers from our denial to accept alternative imaginations of history, belief, and aesthetics.

DECOLONIZED AESTHETICS AND AMBEDKARITE MOVEMENTS

'A man must be born into a caste which followed a certain art'—Dr BR Ambedkar[9]

Sharad Patil (1925—2014) was an anti-caste intellectual who wrote extensively on caste, society, and politics using a Marxist perspective. He wrote:

'India's Indigenous culture is not monocultural, this is a big misunderstanding. From pre-vedic and vedic times there has been a conflict between the Brahminical and non-Brahminical societies specifically in the context of language, philosophy and culture. Ancient Sanskrit grammar is divided into sections of Brahminical and non-Brahminical grammar. The Prakrit language preceded Sanskrit and it has been proven that India's vernacular languages do not emerge from Sanskrit but Prakrit. 'Prakrit' the word in etymology translates to 'Nature', this word itself proves the matriarchal composition and orientation of the indigenous society. Buddha gave his sermons in Prakrit rather than Sanskrit and had banned the use of Sanskrit by his *sangha* or monkhood in their preaching. The conflict of language is origin to the cultural conflict we see today in the manifestation of caste. India's ancient philosophy is based on a matriarchal society. Thus, if we want to follow the indigenous culture of India then we need to adopt the measures of a matriarchal society. This matriarchal society was once lead by the ruler Nirrti of the Indus Valley Civilization.'[10]

Nirrti was incorporated into Brahminical Hinduism as the Goddess of sorrow. Descriptions of her resemble that of Kali and many other indigenous goddesses. In the hierarchy of Deities, she is seen as an unpleasant underling appropriated due to evangelical convenience rather than devotion or rather the fear of the unknown and savage. Ambedkar often critiqued the appropriation of Hinduism and its ability to swallow indigenous and other faiths and destroy the essence of the philosophies that constitute them through the system of caste. That is why he chose 'Navayana Buddhism' as the religion to be followed by Ambedkarites as it opposed the appropriation by Hinduism as its basic commandment.

The Dalit Panther leader, Raja Dhale,[11] mirroring the views of Sharad Patil proposes a linguistic analysis of the degradation of the arts. He writes that in ancient India art was described etymologically as craftsmanship. In Sanskrit the word *'Shilp'* is used to define art and craft but it translates to the word sculpture. An ancient text—the *'Shatapata Brahmana'* which is a critique on the vedas declares in one of its verses that the one who makes art is a *Shudra* (lower Caste) or it is the nature of Shudra to make art. Ambedkar further makes an observation in his interview from the 1940s that art has been seen as a condescending lens in the Brahminical society. Ambedkar says that when you see the grace and rhythm of the paintings dating from the second century in the Ajanta Caves of central India, which were made in the Buddhist period by artists who were Buddhists and free from the caste system, you see how freedom inspires them to paint wonders.

He observes that Ambedkar's views on art not only about art in isolation but the history and practice of art in India stands on a caste-oriented structure. Dhale says that established art forms in India have a connection based on caste and this tradition is continuously being followed. He says the interconnection between art and caste does not allow an independent existence of art in the Indian subcontinent. An art form pursued by a Brahmin is seen as 'High Art' while those forms of art pursued by lower castes are seen as degraded forms.

'Art suffered because man could not follow his bent.'

Dr. BR Ambedkar[12]

This essay thus performs the schism of caste, privilege, and linguistic dilemma within its own constitution.

Decolonization on the other hand has an extended timeline that stretches back to the Vedic ages, and its purpose and ambition become even more urgent in our society, specifically in its intertwining with art, its history, and its aesthetics.

Thus, Prabhakar Kamble authors this inclusion by departing from his practice that is defined by conceptual aesthetics and tangible political action to critiquing techniques in portraiture painting. These portraits challenge stereotypical imaginations of contemporary art when seen in international publications and the essay arrives from a position of non-academic investigation, as both Prabhakar and I are curator-artists interested in writing. Our sources are non-western thinkers and intellectuals who propose decolonization through the lens of art.

The Kalpana Mangalkavya is a poem of benediction to imagine through reparation of historic grief the form of a gentle conceptual future.

1 Kalpana's Poem of Benediction—Kalpana is Prabhakar Kamble's mother.

2 Kolamma is a mythological goddess after whom the city Kolhapur is named and perhaps the indigenous name of the deity in the Kolhapur Mahalaxmi Temple.

3 Annappa is Prabhakar Kamble's father.

4 The Dalit movement is composed by members of the Dalits (indigenous Indians, often categorized as "untouchables") who oppose the caste system. The Dalit Ambedkarite movement is a movement for self-consciousness and self-respect towards the annihilation of caste spearheaded by Dr. B R Ambedkar, a Dalit himself and lawyer by profession who organized his community in the decades before India's independence to rid themselves of the segregation and exploitation forced onto them by Brahmincal Hinduism.

5 Sadaf Rukhsar Yusuf, The epistemic bases of Ambedkar's Navayana, 14.8.2017, www.forwardpress.in/2017/08/the-epistemological-bases-of-ambedkars-navayana/

6 Rosanna Mclaughlin, Rajyashri Goody, Eat With Great Delight, 16.8.2018, www.studiointernational.com/index.php/rajyashri-goody-interview-eat-with-great-delight-dalit-caste-system

7 Kousik Adhikari, A Study into Bengali Mangal Kavya: Poetry Written for the Welfare of Beings, 21.12.2014, www.indian-ruminations.com/contents/articles/a-study-into-bengali-mangal-kavya-poetry-written-for-the-welfare-of-beings-kousik-adhikari/

8 Henry John Drewal, Mami Wata Arts for Water Spirits in Africa and Its Diasporas, 6.4.2008, www.staff.washington.edu/ellingsn/Drewal-Mami_Wata-AfAr.2008.41.2.pdf

9 Dr. BR Ambedkar, Annihilation of Caste with a Reply to Mahatma Gandhi, p. 20, Third Edition, Ambedkar School of Thoughts, Katra Jaman Singh, Amritsar, Third Edition, 1945, p.20.

10 Sharad Patil, Abrahmani Sahitya aani Kalanche Saundaryashashtra, in: Aesthetics of Non-Brahminical Literature and Art, Mavlai Publication, Shirur, District Pune, Second Edition, 2017, p.70.

11 Raja Dhale, Dr Ambedkarancha Drushtitun Jati & Kala (Caste & Art in the perspective of Ambedkar), in: Vidrohi Magazine, Volume May – June 2008, Mumbai, p. 24–26.

12 see annotation 6.

Prabhakar Kamble, manasa and mamiwata, 2019, Tinte auf Papier / *ink on paper*, 15″ × 18″

MIT UNSEREN EIGENEN SPRACHEN DIE WELT SEHEN

SEEING THE WORLD THROUGH OUR OWN LANGUAGES

→ PAGE 174

Aïcha Diallo im Gespräch mit
Ndèye Codou Fall und Babacar Mbaye Ndaak

Ndèye Codou Fall, Leiterin des senegalesischen Verlags EJO, und Babacar Mbaye Ndaak, Lehrer und Geschichtenerzähler, haben es sich zur Aufgabe gemacht, die Hegemonie des Französischen als Instrument der Bildung und des Kulturschaffens zu hinterfragen. In diesem Gespräch äußern sie sich zu der Frage, welche Rolle die afrikanischen Sprachen in der Schulbildung im Senegal einnehmen.

Aïcha Diallo (AD): *Ndèye Codou Fall, Sie haben zusammen mit dem Schriftsteller und Intellektuellen Boubacar Boris Diop das Verlagshaus EJO gegründet und sind die Leiterin dieses Verlags. Was bedeutet EJO?*

Ndèye Codou Fall (NCF): „EJO“ ist ein Wort aus dem Kinyarwanda und bedeutet sowohl gestern als auch morgen, also zugleich Vergangenheit und Zukunft.

Das passt zu uns, weil wir der Meinung sind, dass man seine eigene Vergangenheit kennen muss, dass man wissen muss, woher man kommt, um die Herausforderungen der Zukunft besser meistern zu können. Warum wir einen ruandischen Begriff als Bezeichnung für einen senegalesischen Verlag gewählt haben? Nun, das ist nur ein dezenter Verweis auf unsere panafrikanischen Überzeugungen. Deswegen haben wir den Namen EJO gewählt für unseren Verlag, der Publikationen in den senegalesischen Landessprachen herausbringt. Und deswegen haben wir auch *Lu Defu Waxu* gegründet, das erste Onlinemagazin, das ausschließlich in Wolof erscheint.

AD: *Das bedeutet, Vergangenheit und Zukunft bilden eine kreisförmige Einheit. Es gibt also keine Trennung im Sinne der Zeitlichkeit.*

NCF: Ja, genau, man muss seine eigene Vergangenheit kennen, sich in sie hineinvertiefen, stolz darauf sein, um sich in die Welt von morgen hineindenken zu können. Das fasziniert uns, zumal wir uns auf die Ideen und das Vermächtnis des panafrikanischen Intellektuellen Cheikh Anta Diop berufen. Er war davon überzeugt, dass man seine Vergangenheit kennen muss, um sich dem Diskurs der Zukunft stellen zu können. Diop ist eine wichtige Inspiration und ein Vorbild für uns.

AD: *Ich habe auch gelesen, dass Sie sich für Kinder engagieren. Was sind Ihre Erfahrungen mit dem Schulsystem im Senegal, insbesondere mit Blick auf das koloniale Erbe? Welche Rolle spielt Ihrer Einschätzung nach die Sprache im Schulsystem des Senegal?*

NCF: Nun, es fängt damit an, dass die Schulbildung hier im Senegal und fast überall in Afrika, in einer Fremdsprache beginnt, in der Kolonialsprache. Das heißt, ein Kind ist seit seiner Geburt bis zum Alter von sechs oder sieben Jahren in Kontakt mit seiner Muttersprache. Dann kommt es in die Primarschule, wo der Unterricht in einer Sprache stattfindet, die nicht die seine ist. Dadurch wird dem Kind, bewusst oder unbewusst, als Erstes beigebracht, seine eigene Sprache gering zu schätzen. Es ist, als würde man ihm zeigen, dass seine Muttersprache weniger wert oder weniger nützlich ist als die andere. Serigne Moussa Kâ, ein großer Wolof-Dichter, hat einmal gesagt: „Jede Sprache, die den Horizont des menschlichen Geistes erweitert und dem versklavten Menschen das Gefühl der Freiheit wiedergibt, ist bewundernswert.“

Das nächste Problem ist, dass sich das auch in den schulischen Leistungen bemerkbar machen wird, wenn ein Kind in einer Sprache lernt, die es (noch) nicht beherrscht.

AD: *Babacar Mbaye Ndaak, Sie sind selbst Lehrer für Geschichte und Geografie und Geschichtenerzähler. Wie stehen Sie zu dieser Frage der Sprache in der Schulbildung?*

Babacar Mbaye Ndaak (BMN): Ich bin selbst ein Produkt dieses Systems. Und als Lehrer für Geschichte und Geografie arbeite ich in diesem System. In dieser Rolle versuche ich den Lernenden, den Schüler*innen, zu vermitteln, dass wir uns von allen Zwängen und Beschränkungen, die auf die Kolonialisierung zurückgehen, befreien müssen. Diese Zwänge lasten so schwer auf unserem Denken, auf unserem Geist aufgrund der Sprache, die wir verwenden. Es ist weder die Sprache unserer Träume noch die Sprache unserer Kultur. Wir müssen anfangen, uns in unseren Muttersprachen auszudrücken, in den Sprachen, durch die wir die Welt sehen. Hinzu kommt, dass wir Traumata erlitten haben, die geheilt werden müssen. Wir müssen unser Imaginäres wiederherstellen, für unsere Kinder, für unsere Jugend. Das heißt im Kern: Afrika neu in uns aufnehmen. Damit unsere Kinder stolz darauf sein können, die afrikanischen Kulturen in sich zu tragen und im Namen von Afrika zu sprechen, damit sie handeln können für Afrika und für die Weiterentwicklung des Kontinents.

AD: *Sie sprechen von Trauma und Heilung. Inwiefern haben wir es hier mit Traumatisierungen insbesondere im schulischen Umfeld zu tun?*

BMN: Das Trauma ist zunächst einmal ein seelisches und erst an zweiter Stelle ein pädagogisches. *„Nos ancêtres les Gaulois“* – unseren Eltern und Großeltern wurde ja noch beigebracht, dass unsere Vorfahren die Gallier seien. Es gab allerdings schon damals Widerstand gegen die Verbreitung derartiger Texte, die dazu beitrugen, die Erinnerung an unsere afrikanischen Vorfahren aus unserem Gedächtnis zu löschen. In den 1960er-Jahren haben wir dann, vor allem von Madagaskar aus, damit begonnen, die Curricula insbesondere für den Geschichtsunterricht umzuschreiben. Das hatte zur Folge, dass zunehmend Lehrpläne entwickelt wurden, die panafrikanischer waren, in denen zum Beispiel auch mündliche Überlieferungen und mündlich weitergegebenes Wissen berücksichtigt wurden. Ich kann mich etwa erinnern, dass wir 1982 ein Seminar organisiert haben, in Rufisque, einer Stadt im Senegal, um die Lehrpläne für den Geschichtsunterricht zu überarbeiten, sie afrikanischer, senegalesischer zu machen. Das entspricht dem Gedanken, dass die Kinder erst einmal wissen müssen, woher sie kommen und an welchem Ort sie sind, bevor sie lernen, wer die anderen sind.

AD: *Das heißt also, im Senegal gibt es keine bilingualen Bildungsgänge oder zweisprachigen Unterricht zum Beispiel auf Wolof und Französisch?*

NCF: Aktuell läuft ein Programm mit dem Titel „La Lecture pour Tous“ (Lesen für Alle), das von der US-amerikanischen Organisation USAID in Zusammenarbeit mit dem senegalesischen Bildungsministerium gefördert wird. In diesem Programm sollen parallel zum Französischen auch die Landessprachen unterrichtet werden. Es gibt bereits Lehrmaterialien in drei Sprachen: Wolof, Serer und Pulaar. Im Moment befinden wir uns noch in der Pilotphase. Es sollen spezielle Fortbildungen für Lehrer*innen angeboten werden. Die Schulbücher für das Programm werden gerade entwickelt. Und es wurden Workshops für Verleger*innen angeboten, um die Produktion von Schulbüchern in den drei Sprachen zu fördern. In Mali finden derzeit ähnliche Maßnahmen zur Veränderung des Bildungsangebots im Schulwesen statt.

Ich bin der festen Überzeugung, dass die Frage der Sprache eine Frage der Souveränität ist. Zum Beispiel hat sich aufgrund der Sprachdominanz der ehemaligen Kolonialmacht, die an den Schulen zudem in allen Fächern als Unterrichtssprache eingesetzt wird, an der Bildungsstruktur in den ehemals kolonisierten Staaten praktisch nichts geändert. Das ist meiner Meinung nach insofern problematisch, als ein Kind, das seine Muttersprache spricht, in der Schule gewaltsam mit einer für ihn fremden Sprache konfrontiert wird. Von nun an soll es also lernen, sich darin ausdrücken und seinen Gefühlen Ausdruck zu verleihen. Sprache transportiert Kultur, Gefühle und Sehnsüchte.

Hier gibt es also einen brutalen Bruch. Und das kann Ängste erzeugen. Sicher befürworte ich auch die Mehrsprachigkeit; wir müssen Anderen gegenüber offen sein, aber zuerst einmal müssen wir uns aneignen, was uns eigen ist, um dem Anderen begegnen und andere Sprachen beherrschen zu können.

AD: *Inwiefern spielen Schulbücher in der Debatte um die Dekolonisierung der Bildung eine wichtige Rolle?*

BMN: Wir müssen unsere eigenen Erinnerungsnarrative aufschreiben. Deswegen müssen wir auch unsere eigenen Schulbücher verfassen – und sei es auch mit Unterstützung von Europa, den USA oder von China – Schulbücher, die unseren Träumen und unseren Realitäten gerecht werden. Ich weiß nicht, warum unsere Kinder mehr über historische Figuren wissen sollten, die von außerhalb kommen, als etwa über Cheikh Ahmadou Bamba, Elhadj Omar Tall oder Cheikh Anta Diop. Das sind alles große und wichtige Ikonen unserer Geschichte, die zudem unser Land gegen die Kolonisierung verteidigt haben. Wir müssen dafür sorgen, dass unseren Kindern die Geschichte dieser Persönlichkeiten in Form von Erzählungen und einer komplexen und gerechten Darstellung wieder zugänglich gemacht wird und so Bezugspunkte und Vorbilder für die Jugend schaffen. Unsere Kinder müssen mehr über unsere afrikanischen Held*innen, unsere afrikanischen Gelehrten erfahren, lernen, was Afrika in der Welt hervorgebracht hat. Unsere Vereinigung der Lehrer*innen für Geschichte und Geografie hat mit der Entwicklung von pädagogischen Materialien einen enormen Beitrag hierzu geleistet.

Wichtig ist, dass wir jetzt die Landes- und Muttersprachen in das Bildungssystem einbringen, um unseren Träumen und unserer Kreativität eine Orientierung zu geben und unseren Kindern zu ermöglichen, zu Pharaon*innen zu werden, die die Welt erfinden.

SEEING THE WORLD THROUGH OUR OWN LANGUAGES

MIT UNSEREN EIGENEN SPRACHEN DIE WELT SEHEN

→ PAGE 170

Aïcha Diallo in conversation with
Ndèye Codou Fall and Babacar Mbaye Ndaak

Ndèye Codou Fall, the publisher of the Senegalese EJO press, and Babacar Mbaye Ndaak, a teacher and storyteller, have taken on the mission of contesting the hegemony of French as the medium of teaching and cultural production. In this interview, they speak about the role of African languages in Senegal's school system.

Aïcha Diallo (AD): *Ndèye Codou Fall, you co-founded EJO press, which you direct, together with the writer and intellectual Boubacar Boris Diop. What does EJO mean?*

Ndèye Codou Fall (NCF): "EJO" is essentially a Kinyarwanda word that means both yesterday and tomorrow—that is, the past and the future—at the same time.

It suits us well because we believe it's necessary to be familiar with your past, to know where you come from, in order to better confront future challenges. Why did we name a Senegalese publishing project after a Rwandan concept? It's just a subtle reminder of our pan-Africanist beliefs. And so, we chose the name EJO for a publisher of books in Senegalese national languages. We also created Lu Defu Waxu, the first online newspaper exclusively in Wolof.

AD: *This conveys that the past and future represent a circular entity. So, there is no temporal disconnect.*

NCF: Exactly. You need to be acquainted with your past, know what exactly it's about, and be proud of it in order to project yourself into the world of tomorrow. We find this notion fascinating because we are reclaiming the ideas and the heritage of the Pan-Africanist intellectual Cheikh Anta Diop. In his view, people need to know their past in order to face the discourse of tomorrow. Diop is our inspiration and role model.

AD: *I also read that you are dedicated to the cause of children. When it comes to Senegal's school system, how have you experienced the colonial legacy specifically? What role do you envision for language in Senegalese education?*

NCF: First of all, here in Senegal—and almost everywhere in Africa—teaching starts off in a foreign language, the colonial language. In other words, children are immersed in their native language until the age of six or seven, upon which they enter elementary school, which is taught in a language they do not speak. This structure leads them, consciously or unconsciously, to scorn their own language. It's as if they were shown that their mother tongue is not equal to the other language or not as useful. Yet, in the words of the great Wolof poet Serigne Moussa Kâ, "Every language is beautiful that broadens the horizons of the human mind and restores a sense of freedom to an enslaved person."

And the other problem this causes is the impact it has on the student's academic performance because the child is learning in a language in which they are not (yet) fluent.

AD: *Babacar Mbaye Ndaak, you are a teacher of history and geography yourself, as well as a storyteller. What have you observed firsthand regarding this question of language in schooling?*

Babacar Mbaye Ndaak (BMN): I am a product of that system. And as a history and geography teacher, I also reproduce that system. In that role, I try to make the learners, my students, understand that we have to free ourselves from all the constraints arising from colonization. Those constraints weigh

so heavily on our minds through the language we use. It is neither the language of our dreams, nor that of our culture. We need to start expressing ourselves in our mother tongues through which we view the world. Aside from that, we have suffered traumas that need to be repaired. For our children, for our young people, we need to rebuild our imagination. That means the real imagination of Africa. Let our children be proud to carry African cultures inside them and to speak in the name of Africa and to act on behalf of Africa and its development.

AD: *You spoke of trauma and repair. What are these traumas, specifically in the context of schooling?*

BMN: First of all, the trauma is psychological before it is educational. Our elders were taught about "our ancestors, the Gauls." Some of our elders fought against the use of such texts which had the effect of erasing Africans from our memories. So, we redesigned the curricula, especially in history, beginning with Madagascar in the 1960s. As a result, more pan-African programs emerged, drawing on oral knowledge and traditions, for example. I remember that in 1982 we had organized a seminar in Rufisque, a city here in Senegal, to make the history program more African, more Senegalese. It's about following the idea that we need to know where we're from, and where we are, before we can know who other people are.

AD: *Does that mean that there aren't any bilingual teaching programs in Senegal, for example in Wolof and French?*

NCF: Currently, there is a program underway called "La Lecture pour Tous" (Reading for Everyone), co-funded by the American organization USAID and the Ministry of Education. This program envisages teaching in both French and national languages in parallel. There are even publications in all three languages, Wolof, Serer, and Pulaar. At the moment, we are about to enter a trial period. There will be coaches to train the teachers. Also, the school textbooks are in the process of being developed. Meanwhile, there have been training workshops for publishers in order to produce textbooks in all three languages. Mali is another country that is adopting this transformation in schooling.

I firmly believe that the question of language is a question of sovereignty. For example, the educational structure of the formerly colonized countries remains virtually unchanged due to the hegemony of the language of the former colonizer, which sets the standards of teaching in all the learning materials. As I see it, this is problematic because children who speak a native language are violently confronted with a language that is foreign to them, through which they have to learn, express themselves, and express their emotions from that point on. Language transmits culture, feelings, and desires.

So, this is a brutal disruption. And it can be distressing. To be sure, I am also in favor of multilingualism. It is vital to open up to others, but we need to absorb what belongs to us first before we can encounter the other and master other languages.

AD: *What role do school textbooks play in this debate over decolonizing education?*

BMN: We need to write our own memories. That is why we need to write our own textbooks according to our own dreams and realities—even if we do so with support of Europe, the United States, or China. I don't see why our children are more knowledgeable about historical figures from abroad than they are with Cheikh Ahmadou Bamba, Elhadj Omar Tall or Cheikh Anta Diop, for example. Those are all major icons of our history who defended our country against colonization. We should see to it that our children become reacquainted with the history of these figures through oral accounts and with a complex and fair representation. In doing so, we need to create references and models for young people. Our children should learn from our African heroes, our African scholars, and learn about what Africa has produced in the world. Our association of teachers of history and geography has made an immense effort there to develop learning materials.

It's truly essential to introduce national and native languages to the education system so that we can give direction to our dreams and our creativity and can raise our children to be pharaohs who invent the world.

UNIFORMEN – KLEIDUNG ALS INSTRUMENT DER TEILUNG, KASCHIERUNG UND ORGANISATION

Ein multiperspektivischer Blick auf Schuluniformen im Senegal

UNIFORMS—USING CLOTHING TO DIVIDE, HIDE, AND ORGANIZE

A multilogical approach to understand school uniforms in Senegal

→ PAGE 184

Devin Hentz

Devin Hentz beschäftigt sich mit Schuluniformen im Senegal und der Frage, wie diese mit Kolonialherrschaft, sozialer Herkunft und zugleich mit Dekolonisierungsprozessen zusammenhängen. Vor dem Hintergrund ihrer eigenen kuratorischen Forschung untersucht die Autorin dabei die Verknüpfungspunkte zwischen Ästhetik und Geschmack, Verkörperung und Macht.

DIE UNIFORMEN DER KOLONIALZEIT

1855 wurde in St. Louis, der damaligen Hauptstadt des Senegal und der späteren Konföderation „Französisch-Westafrika“, von dem französischen Gouverneur Senegals, Louis Faidherbe, die *„École des otages“* (wörtlich übersetzt: Schule der Geiseln) gegründet. An dieser Schule, die damals tatsächlich so hieß, wurden Söhne und andere Verwandte senegalesischer Amts- und Würdenträger ausgebildet. Sie sollten später Aufgaben in der Kolonialverwaltung übernehmen und als Mittelsmänner zwischen der senegalesischen Bevölkerung und den Franzosen dienen. Viele der ersten Schüler an dieser Schule waren tatsächlich „Geiseln“ gewesen, die auf Feldzügen des Gouverneurs im Inneren des Landes gefangen genommen worden waren.

Der Auftrag der Schule bestand darin, Personal auszubilden, das die Ziele und vorrangigen Interessen des französischen Imperialismus reproduzieren und deren Umsetzung unterstützen sollte. Dieser Bildungsauftrag sollte zum einen erfüllt werden, indem an der Schule ein formales Unterrichtsangebot für die Schüler bereitgestellt wurde, zum anderen aber auch durch die Art und Weise, wie die Franzosen die Körper und das Alltagsleben der Schüler mit Zwangsmaßnahmen organisierten.

In einer Erklärung an den damaligen Schulleiter machte R. J. Portes, Leiter für politische Angelegenheiten [in der Kolonialverwaltung], unmissverständlich den Auftrag der Schule klar, dass die jungen Leute sich Grundsätze einverleiben, die Frankreichs Wahlspruch „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ entsprechen.[1]

Der erweiterte Bildungsauftrag der Schule schlug sich auch in der Vorgabe nieder, dass an den Schulen Uniformen getragen werden mussten. Die Kolonialverwaltung versuchte dabei, die Identitäten der Schüler als Muslime und Afrikaner zu berücksichtigen und dies auch in der vorgeschriebenen Schulkleidung zum Ausdruck zu bringen. Die Uniformen bestanden aus einer Mischung aus traditionellen senegalesischen Kleidungsstücken wie dem *Boubou,* einem weiten, locker fallenden Kaftan und Hosen. Außerdem gehörten zur Uniform die *Babouches* (flache spitze Pantoletten) und rote *Calottes* (Hauben), wobei letztere Elemente der islamischen und nordafrikanischen Mode nachempfunden waren.[2] Die Jungen bekamen *Boubous* in blauer, schwarzer und weißer Farbe.

R. J. Portes erklärte, er wäre bereit, den Jungen zu gestatten, außerhalb der Schule ihre *Boubous* zu tragen, fand aber, auf dem Schulgelände sollten sie nach europäischer Art gekleidet sein, das sei angemessener.[3] Der Direktor schlug außerdem vor, dass es grundsätzlich verboten werden sollte, auf dem Schulgelände Senegals dominante Sprache, Wolof, zu sprechen, um den Schülern zu helfen, besser Französisch zu lernen. Gästen, die kein Französisch sprächen, sollte der Zutritt zum Schulgelände gänzlich verweigert werden.[4]

Wie widersprüchlich die Anforderungen waren, die die Franzosen den Schülern auferlegten, zeigt sich an der Sorgfalt, mit der der Kleidungs-

stil ausgewählt wurde, an den sich die Schüler halten mussten. Daneben wurde die Verbindung zu ihren eigenen Kulturen und Gemeinschaften bewusst unterbunden. Dies spiegelte das Verständnis der französischen Kolonialverwaltung wider, mit dem Tragen einer bestimmten Kleidung in Verbindung mit der französischen Sprache und französischen Lehrplänen den Schülern noch das Gefühl zu geben, mit ihrer Kultur verbunden zu sein. Im Kern ging es aber vor allem darum, die jungen Senegalesen zu künftigen Verwaltungsangestellten heranzuziehen. Damit sollte garantiert sein, dass sie den kolonialen Auftrag Frankreichs kompetent erfüllen konnten. Die französische Sprache und die von den Franzosen diktierte Lebensweise und Mode sollten von ihnen als überlegen betrachtet werden.

STATUS DER SENEGALESISCHEN SCHULUNIFORMEN HEUTE

Die heutigen Uniformen können als ein Schritt im dekolonialen Prozess gelesen werden, sowohl in ihrer Farbkombination als auch mit Blick darauf, wie über die Kleidung der Schüler*innen entschieden wird. Heute haben fast alle öffentlichen Schulen irgendeine Art von Schulkleidung eingeführt. Das senegalesische Bildungsministerium schreibt jedoch weder den Stil der Uniformen noch deren Verwendung vor. Die Entscheidung darüber liegt bei den einzelnen Schulen. An jeder Schule gibt es einen *Conseil de gestion* (dt.: Schulverwaltungsrat), der sich aus Eltern und Lehrkräften der Schule zusammensetzt. Dieser entscheidet darüber, ob, aus welchen Stoffen und in welchen Farben Uniformen für die Schüler*innen angefertigt werden sollen.

Das aufschlussreichste Dokument zur Logik der Uniformen, die von senegalesischen Schüler*innen heute getragen werden, stammt aus einer Schrift von Maurice Ndéné Warore, Schulinspektor von Ziguinchor in der Region Casamance, zur Verwaltung des senegalesischen Bildungssystems.[5] Darin schildert Warore den Prozess, warum im Jahr 2003 Schuluniformen eingeführt wurden. Er schreibt, dass es dabei vor allem darum ging, bestehende soziale Ungleichheiten weniger sichtbar zu machen und damit vor allem, „die Voraussetzungen für ein harmonisches Zusammenleben zu schaffen."

Am Lycée Blaise Diagne in Dakar bekommen alle Schüler*innen nach Entrichtung der Schulgebühren ein Paket mit vorgefertigten Oberteilen, die mit den Logos der Schule bedruckt oder bestickt sind, und ein Stück Stoff, das noch nicht zugeschnitten ist. Den Stoff bringen die Eltern selbst in die Schneidereien und lassen daraus die Unterteile nähen.[6] Die Farben der aktuellen Uniformen sind grün, rosa und weinrot. Kao Daby, Schulleiter am Lycée Blaise Diagne, vermutet, dass sie in der Gründungszeit der Schule wahrscheinlich eher braun waren.

Die heutigen Farben, grün, weinrot und rosa, wurden, so sagt Dabey, ausgewählt, weil es die Farben des Hibiskus sind.

Die weinroten und manchmal auch weißen Blüten der Pflanze werden verwendet, um *Bissap* herzustellen, ein süßes Erfrischungsgetränk, und aus den

grünen Blättern wird ein Gewürz zubereitet. Warore zeigt ferner, dass Schuluniformen neben der Funktion der sozialen Nivellierung einen weiteren Vorteil haben: Sie erleichtern die Beaufsichtigung der Schüler*innen und helfen, die eigenen Schüler*innen besser von jenen anderer Schulen und von Kindern und Jugendlichen, die nicht zur Schule gehen, zu unterscheiden.

DIE ROLLE DER FARBE

Die ehemaligen Schüler der *„École des otages"* waren tatsächlich Gefangene gewesen. Wie oben erwähnt, handelte es sich dabei um Söhne und Verwandte von Königen und anderen Herrschenden aus ganz Senegal. Sie waren von der Kolonialmacht als Geiseln genommen und als ein Pfand festgehalten, um künftige Aufstände zu unterdrücken.

Die französischen Kolonialuniformen markierten die Nähe der Schüler zu der Macht, die die Franzosen innehatten und verwiesen auf die Macht, die die Schüler selbst einmal ausüben würden, wenn sie an die Stelle der Kolonisatoren treten würden.

Nach der Unabhängigkeit wurden Schuluniformen in erster Linie mit den französischen Internatsschulen in Verbindung gebracht, deren Schüler*innen khaki und weiß trugen.[7] Das stimmt auch mit der Beschreibung überein, die Fatou Niang Siga, Bekleidungshistorikerin aus Saint-Louis, liefert: Sie schreibt, die sogenannten *Intellectuels* (dt.: die Intellektuellen) oder *Évolués* (dt.: die „Fortschrittlichen"), die Schwarzen Soldaten, die aus den Übersee-Einsätzen im zweiten Weltkrieg zurückkehrten, trugen „Ensembles, die aus einem Hemd, einer Krawatte, einer Jacke, einer Hose und einer Weste bestanden, genau wie der Kolonisator, der ihnen diesen Stil an den Internatsschulen beigebracht hatte, wo es obligatorisch war, solche Kleidung zu tragen und Französisch zu sprechen."[8] Sie vermittelten ein „neues Bild von den Beziehungen zwischen dem Schwarzen Afrikaner und seinen weißen Kriegskameraden"[9]. Man könnte spekulieren, dass das Fehlen landesweit einheitlicher Uniformen an öffentlichen Schulen nach der Unabhängigkeit möglicherweise dazu beitragen sollte, die Verbindungen mit der vorhergehenden jahrhundertlangen französischen Herrschaft herunterzuspielen.

Heute werden Schuluniformen nicht mehr gebraucht, um sich optisch von der Umgebung abzusetzen oder auf das jeweilige Verhältnis zu den Franzosen hinzuweisen. Die heutigen Schuluniformen von Ziguinchor und Dakar verstärken vielmehr die visuelle Harmonie in der Stadt. Ein Schulleiter in Ziguinchor drückte das in seiner Entscheidung für die Einführung von Uniformen an seiner Schule so aus: „... es war einfach schön, all diese Schüler*innen zu sehen, wie sie, gleich gekleidet, aus verschiedenen Bezirken kamen und durch die Straßen der Stadt strömten ..."[10]

FAZIT

Es führt kein direkter Weg von den Bekleidungsvorschriften, die die französische Kolonialverwaltung einst durchgesetzt hatte, zu den aktuellen Schuluniformen im heutigen Senegal. Die Uniform, die den Schülern an der früheren „Schule der Geiseln“ einst aufgezwungen wurde, diente den Zwecken der Franzosen. Sie wurde dazu instrumentalisiert, die Schüler von ihren Kulturen und den Menschen in ihrer Umgebung zu trennen. Daraus sollten sich Räume für neue Beziehungsstrukturen in der Gesellschaft ergeben, den die Kolonisatoren nutzen wollten, um ihre eigene Macht in der Gesellschaft zu verfestigen. Entscheidungen über die heutigen Uniformen werden von den Menschen in der Gemeinschaft selbst getroffen. Das Auswählen und Maßschneidern eines nicht zugeschnittenen Stück Stoffs entspricht der Art und Weise, wie sich viele senegalesische Leute gerne einkleiden. Die Kleidungsstücke greifen nicht unbedingt traditionelle Formen auf. Doch die Gemeinschaft verhandelt die Schulkleidung, indem sie die Affinität zu den Farben mit allgegenwärtigen Designs verknüpft. Dies entspricht auf eine gewisse Art der Weise, wie sich ihre Kinder heute durch Globalisierung und Moderne bewegen.

Die senegalesischen Gemeinschaften haben also die Verantwortung dafür übernommen, die Praxis des Tragens von einheitlicher Schulkleidung an ihre eigenen Vorstellungen von Ästhetik anzupassen. Die Entscheidung für Schuluniformen reflektiert hier das gemeinschaftliche Verlangen, neben den visuellen Aspekten, gesellschaftliche Ungleichheiten zu thematisieren. Die Einführung der heutigen Uniformen geht zurück auf den Wunsch, Klassenunterschiede zwischen den Schüler*innen in den Hintergrund treten zu lassen und die städtischen und ländlichen Umgebungen visuell so zu organisieren, dass Kinder beaufsichtigt und geschützt werden und sich dabei mit ihrer Schule und Gesellschaft verbunden fühlen können. Dies ist ein Beispiel dafür, wie kolonial geprägte Ästhetik durch die Reinterpretation und Aneignung durch lokale Gemeinschaften eine passende Ausdrucksform für ihre Identität werden kann.

1 Vgl. Rapport sur le fonctionnement du Collège des fils de chefs et des interprètes (dt.: Bericht über den Schulbetrieb am Collège für die Söhne von Chefs und Dolmetscher), 26. Mai 1892, J7, Archives Nationales du Sénégal, Dakar (im Folgenden: ANS); Collège des fils de chefs et des interprètes de Sor, règlement des élèves, nd [1892], J7, (dt.: Collège für die Söhne von Chefs und Dolmetscher von Sor, Schulordnung) ANS; Auszug aus einem Brief des Generalgouverneurs vom 21. März 1904, 0372, ANS.

2 Vgl. Kelly Duke Bryant, Clothing and Community: Children’s Agency in Senegal’s School for Sons of Chiefs and Interpreters, 1892–1910, in: The International Journal of African Historical Studies, Bd. 47, Nr. 2, 2014, S. 239–258. JSTOR, www.jstor.org/stable/24393406. Abgerufen am 3. Juli 2020.

3 Siehe Endnote 1, ebd.

4 Siehe Endnote 1, ebd.

5 Vgl. Maurice Ndéné Warore, Proposition ecrite sur un recit de vie dans le cadre de la gestion du systeme educatif Senegalais, Ziguinchor, 2003 (dt.: Bericht über ein Leben in der Verwaltung des senegalesischen Bildungssystems)

6 Interview mit Kao Daby, 19. Juni 2020.

7 Gespräch mit Maurice Ndéné Warore am 1. Juli 2020 – Warore besuchte selbst eine solche Schule und trug eine ähnliche Uniform.

8 N. F. N. Siga, Costume saint-louisien sénégalais d’hier à aujourd’hui (dt: Senegalische Kleidung aus Saint-Louis von gestern bis heute), Saint-Louis, Senegal (2006)

9 Ebd.

10 Maurice Ndéné Warore, Siehe Endnote 5.

Devin Hentz, Untitled, 2020, Digitale Collage / *Digital Collage*

UNIFORMS—USING CLOTHING TO DIVIDE, HIDE, AND ORGANIZE

A multilogical approach to understand school uniforms in Senegal

UNIFORMEN – KLEIDUNG ALS INSTRUMENT DER TEILUNG, KASCHIERUNG UND ORGANISATION

Ein multiperspektivischer Blick auf Schuluniformen im Senegal

→ SEITE 178

Devin Hentz

Devin Hentz addresses the subject of school uniforms in Senegal and asks in what way they are related to colonial domination and social origin, as well as to processes of decolonization. Against the backdrop of her own curatorial research, the author examines the links between aesthetics, taste, embodiment, and power.

COLONIAL UNIFORMS

Established in 1855 by Louis Faidherbe, the French governor of Senegal, the capital of French West Africa, *"L'école des otages"* (the Hostage School), as it was originally called, trained the sons and relatives of regional village chiefs to carry out the colonial administration and serve as intermediaries between the indigenous population and the French. Many of the first students to attend the school were in fact 'hostages' taken from the governor's military campaigns in the interior of the country.

The mission of the school was to provide employees to reproduce and further France's imperialism priorities. This mission was carried out not just in the formal education of the students, but also in how the French organized the bodies and everyday lives of the students.

In an appeal directed to the school's director, R. J. Portes, director for political affairs [in the colonial administration] unmistakably states the school's mission to form the students following the principles valued by the French, such as "Freedom, Equality and Brotherhood" [1]

An extension of this education mission was carried out in the uniform of the students. The administration took into account their identities as Muslims and Africans and sought to reflect that in the school uniform. The uniforms were a mixture of traditional Senegalese garments such as boubous, an oversized and billowing kaftan, and pants. The uniform also consisted of "babouches (flat, pointed slippers), and red calottes (skull caps), the latter two items inspired by Islamic and North African fashion." [2] The students received blue, black and white boubous.

R. J. Portes admitted that he had no issues with permitting the boys to wear their boubous when outside of the school, but thought that when on school grounds, they should wear more European style dress as it would be more convenient. [3] The director continued to suggest that in order to help the students to better learn French, they should formally prohibit Senegal's dominant language, Wolof, on campus and ban any visitors that do not speak French from entering school property. [4]

The contradictory expectations for the students held by the French can be seen in the style of dress chosen for the students, in contrast with intentional limiting of other connections to their own cultures and people. This reflects the French Colonial administration's understanding of how clothing could be used in conjunction with the French language and French curriculum to allow the students to feel connected to their native culture, yet create employees that could competently carry out the French colonial mission—and also to regard the French language and French dictated fashions as superior.

Devin Hentz, Untitled, 2020, Digitale Collage / *Digital Collage*

STATUS OF SENEGALESE STUDENT UNIFORMS TODAY

Present day uniforms can be read as a step in the decolonial process both in their use of colors, and the process by which they are chosen. Today, almost all public schools have some sort of school uniform in place. There is no official text by the Ministry of National Education that sets the style and use of the uniforms. Each school has a *conseil de gestion* (management committee), a group made of parents of students and faculty from the schools that decides on the fabrics and colors of the uniforms.

The most enlightening document on the logic of the uniforms worn by Senegalese students comes from a document titled 'Written Proposal on a Story of Life in the context of the management of the Senegalese Education System' in which Maurice Ndéné Warore, Academy Inspector of Zinchinchor in the region of Casamance, recounts the process of establishing school uniforms in the southern Senegalese region of Ziguinchor in 2003. He writes, uniforms were introduced to make social inequalities less apparent, mainly "for creating the conditions for a harmonious coexistence."[5]

At Lycée Blaise Diagne in Dakar, when school fees are paid, the students receive a package with pre-made tops that include printed and embroidered logos of the school, but for the bottoms they receive a piece of uncut cloth which parents take to tailor.[6] The current colors of the uniform are green, pink, and burgundy, and according to the school's *Proviseur* (Rector), Kao Daby, the colors may have been originally brown when the school was established in 1958. Daby did mention that the color choice of green, burgundy, and pink were in reference of hibiscus. The burgundy and sometimes white flower of the plant is used to make bissap, a sweet drink and the green leaves are used to make a savory condiment. In addition to the idea of leveling society, Warore revealed that school uniforms are useful for both surveillance of behavior and distinguishing students from different schools and from non-students.

THE ROLE OF COLOR

The students of *"L'école des otages"* were effectively prisoners. As mentioned earlier they were sons and relatives of local kings and chiefs from around Senegal and were held as collateral to ensure no future rebellions.

The French colonial uniforms denoted their proximity to the power held by the French and the future power these students would wield when they took the place of the colonizers.

After independence, uniforms were associated with French boarding schools whose students wore khaki and white.[7] This claim is backed by Saint-Louis dress historian, Fatou Niang Siga's description of *'Intellectuels'* (Intellectuals) or *'Évolués'* (The 'evolved' ones), the Black soldiers who came back from fighting overseas in WWII, "who's ensemble consisted of a shirt, a tie, a jacket, pants and a vest, like the colonizer who gave them that style in boarding

schools where wearing that clothing and speaking French were de rigueur"[8] and who gave a "new vision of relations between the Black African and his white war buddies."[9] It is possible to speculate that a lack of federally mandated uniforms in public schools after independence hoped to downplay the connection with the previous centuries of French rule.

Instead of using uniforms to set themselves apart in the visual sphere or hint at shifting relationships with the French, the present day school uniforms of Ziguinchor and Dakar reinforce visual harmony in the city. Noted by one highschool principal in Ziguinchor in his decision to adopt a uniform for his school, "seeing all these young high school girls, dressed in the same way, coming from different districts, through the streets and alleys ... was beautiful."[10]

CONCLUSION

The trajectory from uniforms enforced by the French colonial administration to those of present day Senegal does not follow a linear path.

The uniform imposed on students from "École des otages" *served the function of the French – to simultaneously alienate and reinforce the students' relationship with their cultures and the people around them, and to use the space created by this new relationship to further their own power.*

Present day uniforms are agreed upon by members of the community. The process of starting with uncut cloth and having garments tailor-made is reflective of one of the key ways that Senegalese people access clothing. Though the garments do not reference traditions in form, the community negotiates how their children navigate globalization and modernity through their uniforms by incorporating a cultural love of color with ubiquitous clothing designs.

Senegalese communities took it upon themselves to adapt the practice of wearing uniforms to suit their ideas of beauty. In addition to visual elements, the implementation of the uniforms reflects a communal desire to address societal inequality. Present day uniforms arise from a wish to mask class differences amongst students and to visually organize the urban and rural landscapes so that children can be monitored, protected, and feel connected to their schooling and society. This emancipation from the colonial derived aesthetics forged a philosophy of the school uniform that feels genuinely fitting to the local communities and identities.

1 Rapport sur le fonctionnement du Collège des fils de chefs et des interprètes (Engl.: Report on the Functioning of the School for Sons of Chiefs and Interpreters), 26 May 1892, J7, ANS; Collège des fils de chefs et des interprètes de Sor, règlement des élèves, (Engl.: School for Sons of Chiefs and Interpreters form Sor, Rules for Students) nd [1892], J7, ANS; Excerpt from a letter from Gouverneur Général, 21 March 1904, 0372, ANS.

2 Kelly Duke Bryant, Clothing and Community: Children's Agency in Senegal's School for Sons of Chiefs and Interpreters, 1892–1910, in: The International Journal of African Historical Studies, vol. 47, no. 2, 2014, pp. 239–258. JSTOR, www.jstor.org/stable/24393406. Accessed 3 July 2020.

3 Ibid, please see endnote 1

4 Ibid, please see endnote 1

5 Maurice Ndéné Warore, Proposition écrite sur un récit de vie dans le cadre de la gestion du système éducatif sénégalais (Engl.: Written Proposal about a Living Experience in the Context of Managing the Educational System in Senegal), Senegal, Zinguinchor, 2003. (Translated from French by author)

6 Interview with Kao Daby, June 29th 2020

7 Conversation with Maurice Ndéné Warore July 1st, 2020—Warore attend such a school and wore a similar uniform.

8 N. F. N. Siga, Costume saint-louisien sénégalais d'hier à aujourd'hui (engl.: Senegalese Clothing from Saint-Louis from Yesterday to Today), Saint-Louis, Senegal. (2006)

9 Ibid.

10 Maurice Ndéné Warore, please see endnote 5

1
PROZESSE DES VERLERNENS
PROCESSES OF UNLEARNING

2
DIE LÜCKEN NEU FÜLLEN
FILLING THE VOID

3
DEKOLONISIERUNG UND WIDERSTAND
DECOLONIZATION AND RESISTANCE

4
KRITISCHE RE-LEKTÜREN
CRITICAL REREADING

EINE KURZE GESCHICHTE DES KARTIERENS

A BRIEF HISTORY OF MAPPING

→ PAGE 204

Stacy Hardy

Karten bestimmen darüber, wie wir uns in der Welt orientieren. Sie vermitteln den Anschein, die Welt zu erfassen und das gesicherte Wissen über die Welt zu vermitteln – nicht zuletzt im Kontext Schule. Sie zeigen Grenzen und Wege innerhalb dieser Grenzen und sind dadurch Ausdruck von Machtbeziehungen. Stacy Hardy geht in ihrem Beitrag diesen Machtbeziehungen wie auch alternativen Kartografien anhand zahlreicher historischer und kultureller Beispiele nach. So etwa die von dem Künstler Nikolaj Jesper Cyon entwickelte „umgedrehte" Karte Afrikas, die nachzeichnet, wie sie vielleicht ohne die jahrhundertelangen europäisch-kolonialen Eingriffe hätte aussehen können.

Wenige Verfahren sind im Imperialismus und Kolonialismus so allgegenwärtig wie die Kartografie – die Entdeckung, Besetzung und Kartierung von Gebieten und ihre Aufteilung in Enklaven, um sie zu überwachen und zu beherrschen. Noch heute bestimmt eine koloniale Kartografie darüber, wie wir uns in der Welt orientieren. Diese Kartografie ist aus westlichen Praktiken hervorgegangen und verstärkt Dichotomien, die auf Anderssein und Abgrenzung basieren, wie Nord/Süd, Zentrum/Peripherie usw. Doch Karten sind nicht vom Westen erfunden worden. Wenn wir uns jenseits von Gittern, Diagrammen und GPS bewegen und den Globus umdrehen, können wir den explorativen Erfindungsreichtum nachzeichnen, der nicht-westlichen Formen des Kartierens in anderen Epochen innewohnte. Auf diese Weise wird die Basis für das Entstehen neuer Visionen und Kartenwerke geschaffen. Diese ringen mit der Weite, Unsichtbarkeit und Komplexität unserer Welt und setzen die Bedingungen für kommende physische Welten.

1921 bediente sich der unabhängige polnische Wissenschaftler Alfred Habdank Skarbek Korzybski des Epigramms des Mathematikers Eric Temple Bell: „Die Karte ist nicht das Kartierte", um daraus den Satz „Die Karte ist nicht das Territorium" zu machen. In *The Medium is the Message* griff Marshall McLuhan das Argument auf, dass jedes Medium eine „Erweiterung" unserer menschlichen Sinne, von Körper und Geist ist.

Das mag schon sein. Doch die in Zentralafrika lebenden Bakongo kombinierten in ihrem eigenen grafischen Schriftsystem („Kongo") die Karte und das Territorium und kodierten so kartografische Daten buchstäblich direkt in die Landschaft, durch die sie sich bewegten.

Ein Archipel von 1156 einzelnen Inseln und Eilanden nördlich des Äquators, die so genannten Marshall-Inseln, steht zwar noch immer unter US-amerikanischer Besatzung, doch die Kajin M̧aje wehren sich schon lange dagegen, zu einem eingegrenzten Nationalstaat vereint zu werden. „M̧aje-Karten" aus Kokospalmwedeln waren das wichtigste Instrument, das die Inselbewohner in vergangenen Zeiten nutzten, um die Meere zu befahren. Die aus Stäben bestehenden Karten enthielten kodierte Informationen über das Territorium und Hinweise zur Orientierung. Die Lage der Inseln wurde durch Muscheln dargestellt, Fäden dienten dazu, den Seegang, die Wellenkämme und die Richtung zu kartografieren. Auch die grönländischen Inuit fertigten Inselkarten an, sowohl in Form von Liedern, die von einer Generation an die andere weitergegeben wurden, als auch mittels dreidimensionaler Holzschnitzereien von der Küste – mit plastischen Reliefs der Buchten und Inseln.

Der nigerianische Schriftsteller Emmanuel Iduma erzählt Folgendes: Manthia Diawara drehte gerade seinen Film *One World in Relation* über Édouard Glissant, als sich der Filmemacher eines Abends beim Essen an den Philosophen wandte und ihn fragte: „Wie kann ich Ihre Gedanken einem breiteren Publikum zugänglich machen?" Glissant schaute ihn an und lächelte. „Wenn ich Sie wäre, würde ich warten, bis wir mitten im Atlantischen Ozean sind und dann die Kamera auf die Wassermassen richten, auf ihre abgrundtiefe Ausdehnung. Das wäre der ganze Film in einer einzigen Einstellung."

Der Ozean ist die Welt, ohne Unterteilung und Trennung, nur Tiefe und Weite.

Was bedeutet es, seinen Lebensort zwischen dem Imaginierten und dem Realen zu habe und sich nicht sicher sein zu können, ob die Lebensumstände vorläufig sind oder von Dauer. Wie können wir etwas aufbauen, wenn wir kein Land haben? Ohne die Möglichkeit zu haben, uns abzuschotten? Die libanesische Architektin Saba Innab hat eine provokative Landkarte von den palästinensischen Gebieten erstellt, die diese Fragen aufgreift. Ausgehend von Google-Maps zeichnet sie die jordanischen, syrischen und libanesischen Grenzen mit den palästinensischen Gebieten so ein, dass die palästinensischen Gebiete als landlos erscheinen. Sie werden ihrerseits als eine Grenze dargestellt, die fortdauert. Der Betrachter ist aufgefordert, darüber nachzudenken, was es bedeutet, ein Leben ohne Land zu führen und was es bedeutet, Land zu besiedeln, wenn das Entstehen der Siedlungen durch äußere Gewalteinflüsse bestimmt wird.

Die Karte ist nicht das Territorium. Sie ist ein Raum der Begrenzung, in dem Linien gezeichnet werden.

Bei vielen herrscht die Vorstellung, die Sahara stelle eine Grenze zwischen dem Maghreb und den afrikanischen Ländern dar, die südlich der Sahara liegen. Die Geschichte und unsere gelebte Erfahrung erzählen etwas anderes. Wie der marokkanische Wissenschaftler Ziad Bentahar erklärt: „Die Sahara, das Mittelmeer oder sogar das Rote Meer sind nicht unbedingt Grenzen, sie dienten im Laufe der Geschichte vielmehr als Autobahnen für den Austausch von Menschen und Gedanken."

Zu unterschiedlichen Zeiten betrachtete man Timbuktu, Kairouan und Granada als Teil desselben Kulturraums. Wenn man auf einer aktuellen Karte Spanien und Marokko in verschiedenen Farben sieht oder Algerien und Mali, Sudan und Ägypten oder sogar Jemen und Äthiopien, dann vergisst man leicht, dass diese Landesgrenzen relativ neu sind.

Was die Wirtschaft anbelangt, so meinen Historiker, dass die Märkte im Mittelmeerraum mit dem Karthagischen Reich im neunten Jahrhundert v. Chr. entstanden seien. Dadurch wurde das Wachstum des trans-saharischen Handels und der Handelswege gefördert. Mit der Ausbreitung des Islam nahm der Austausch in Afrika durch Nord-Süd-Handel und Gewerbe zweifellos zu, sowohl in Westafrika als auch entlang der Ostküste des Kontinents. Manchmal bestand dieser Austausch darin, dass Menschen gehandelt wurden.

Wenn der Sklavenhandel bei der Neuzeichnung von Landkarten eine Rolle spielte, so galt dies ebenso für die Religion. Im 14. Jahrhundert machte der malische Kaiser Mansa Musa einen Hadsch und legte auf seinem Weg nach Mekka einen kurzen Zwischenstopp in Ägypten ein. Er führte dabei so viel Gold mit sich, dass der Goldpreis in Kairo deutlich fiel, nachdem er dort einen Teil seiner Schätze ausgegeben hatte. Unter den nordafrikanischen Herrschern hatte dies ein neues Interesse an der Erkundung des Südens geweckt, sowohl an den Reichen von Mali und Ghana als auch am Songhaireich, das Marokko im 16. Jahrhundert eroberte.

Auf diesen frühen Reisen sammelten muslimische Entdecker und Händler Informationen, die als Grundlage vieler Karten dienten. Eine der bedeutendsten Wellen muslimischer Entdecker und Kaufleute kam aus dem Reich Mali. Sie unternahmen mehrere Expeditionen im Atlantischen Ozean, um dessen Grenzen zu kartieren. Die Untersuchung von Inschriften, die in Brasilien, Peru und den Vereinigten Staaten gefunden wurden, sowie linguistische, kulturelle und archäologische Funde dokumentieren die Präsenz dieser Mandinka-Muslime in den frühen Amerikas schon lange bevor Christoph Kolumbus aus Europa dort eintraf.

San Salvador ist Kuba etwas schuldig. Als Kolumbus im Oktober 1492 in Guanahani (das er in San Salvador umbenannte) auf den Bahamas landete, entnahm er aus Zeichnungen der Einwohner, dass es im Süden eine größere Insel gab: Kuba. Später, als die Spanier 1518 die aztekische Zivilisation Mittelamerikas erreichten, fanden sie eine gut entwickelte Kartografie des Gebiets vor. Diese Karten waren anders als alles, was die Europäer zuvor gesehen hatten. Doch die meisten dieser Manuskripte gingen während des Kolonialismus verloren, und ihr Beitrag wurde nur selten gewürdigt.

Der griechische Astronom Claudius Ptolemäus saß um 150 n. Chr. in den Ruinen der einst großen Bibliothek von Alexandria in Ägypten und schrieb eine Abhandlung mit dem Titel *Geographie*. Diese beinhaltet eine topografische Darstellung der Längen- und Breitengrade von mehr als 8000 Orten in Europa, Asien und Afrika. Auch erklärte sie die Bedeutung der Astronomie in der Geografie und bot einen ausführlichen mathematischen Leitfaden für die Erstellung von Karten der Erde und ihrer Regionen. Schließlich lieferte sie eine in der westlichen geografischen Tradition bis heute verwendete Definition der Geografie.

Als sich das Kalifat der Abbasiden Ende des achten Jahrhunderts als Zentrum des Islamischen Reiches in Bagdad etablierte, markierte dies den Beginn eines neuen, erkennbar islamischen Verfahrens der Kartenerstellung. Seine Macht dehnte sich nach Osten aus, und das Kalifat kam stärker mit den wissenschaftlichen und künstlerischen Traditionen Persiens, Indiens und sogar Chinas in Berührung. Diese wurden ebenso in die islamische Tradition aufgenommen wie die christlichen, griechischen und hebräischen Kosmologien zuvor. Alle überlieferten Beweise deuten auf ein Weltbild hin, das sich immer weiterentwickelt hatte. Es stützte sich stark auf die griechische Lehre und war durchdrungen von indo-persischen Traditionen. Daraus ging eine Karte hervor, die in Klimazonen unterteilt war und auf der sich der Süden oben befand.

Viele Jahrhunderte später, 1943, entwickelte Buckminster Fuller mit seiner Dymaxion-Projektion eine radikal andere räumliche und sozio-politische Struktur als die weltweit akzeptierte und genutzte zweidimensionale Mercator-Projektion der Erdoberfläche.

In der bis heute verbreiteten Standard-Mercator-Karte dominiert die nördliche Hemisphäre, wobei Grönland mehr als doppelt so groß wie Australien abgebildet wird. In der Realität ist Australien jedoch dreimal so groß wie Grönland. In einer Ära der politischen Hegemonie des Westens hat diese Darstellung gut ins europäische und nordamerikanische Selbstverständnis gepasst.

Im selben Jahr wie Fullers Projektion zeichnete der uruguayische Künstler Joaquin Torres-Garcia *América Invertida,* die auf den Kopf gestellte Karte Südamerikas, mit einem sehr deutlichen „S“ am oberen Rand der Zeichnung. Damit erinnert er daran, dass räumliche Hierarchien oftmals durch Machtverhältnisse bedingt sind.

Kopflose, mit afrikanischen Stoffen gekleidete Figuren sind um einen Tisch versammelt. Demonstrativ gestikulierend beugen sie sich über eine Karte des afrikanischen Kontinents. Der Künstler Yinka Shonibare spielt in seinem Werk *Scramble for Africa* (2003) auf die Berliner Kongo-Konferenz von 1884/1885 an, bei der Afrika zwischen den Kolonialmächten, vertreten durch 13 europäische Länder und die Vereinigten Staaten, aufgeteilt wurde. Zu diesem Werk erklärt Shonibare: „Ich wollte diese europäischen Führer als kopflos darstellen in ihrer Gier nach einem, wie der belgische König Leopold II. es nannte, ‚Stück dieses herrlichen afrikanischen Kuchens‘.“

Auch wenn auf der Berliner Kongo-Konferenz koloniale Einflusssphären abgegrenzt wurden, brachte sie keine tatsächlichen Karten hervor. Die meisten Länderkarten wurden erst später und oft auf Geheiß globaler Wirtschafts- und internationaler Bergbauunternehmen hergestellt.

Ende der 1950er und Anfang der 1960er Jahre, als sich die meisten afrikanischen Nationen von der Kolonialherrschaft befreiten, erwarteten viele, dass die Grenzen Afrikas rückgängig gemacht würden. „Eine Abneigung gegen die von den Kolonialmächten gezogenen internationalen Grenzen, wenn nicht gar ihre völlige Ablehnung, war ein ständiges Thema des antikolonialen Nationalismus in Afrika“, schrieb der Wissenschaftler Saadi Touval 1967. Und weiter: „Die Grenzen werden als willkürlich auferlegte, künstliche Barrieren betrachtet, die Menschen derselben Herkunft trennen, und Afrika balkanisiert haben sollen. Die Grenzen werden als eine der demütigenden Erbschaften des Kolonialismus betrachtet, die das unabhängige Afrika, dieser Auffassung zufolge, abschaffen sollte.“[1]

Doch bis zu dem Zeitpunkt, als Touval diese Sätze veröffentlichte, war die Abkehr von den kolonialen Grenzen ihrer Akzeptanz gewichen. 1964 verkündete die Organisation für Afrikanische Einheit (OAU), dass das Festhalten an den geerbten Grenzen die Stabilität fördere. Als die Sezessionsbemühungen in der ölreichen und von den Igbo dominierten Region Biafra begannen, verteidigte Nigeria die alte Landkarte und beendete 1970 mit der brutalen Niederschlagung des Aufstands nach drei Jahren den Biafra-Krieg.

Zur Schlichtung eines Grenzstreits zwischen Nigeria und Kamerun, in dem beide Länder eine ölreiche Halbinsel beanspruchten, beriefen sie sich nicht etwa auf alte kulturelle Landansprüche oder gar auf ihre eigenen nationalen Interessen. Als sie den Fall 2002 vor den Internationalen Gerichtshof brachten, zitierten sie vielmehr aus einem Stapel jahrhundertealter europäischer Schriftstücke. Dabei waren Kameruns vergilbte Kolonialkarten anscheinend überzeugender; es gewann den Fall und nahm die Bakassi-Halbinsel 2015 offiziell in seine Grenzen auf.

Anfang der 1980er Jahre erzählte der subversive israelische Schriftsteller Dror Burstein folgende Geschichte: Aufgrund eines Fehlers des Grafikers wurde eine Weltkarte ohne die Schweiz gedruckt. Die Karte wurde an alle Grundschulen im Senegal verteilt. Erst als der Sohn des Schweizer Botschafters im Senegal weinend nach Hause kam, bemerkte sein Vater den Fehler und schickte Telegramme nach Bern und Zürich. Zu seiner Überraschung bekam er weder aus Bern noch aus Zürich eine Antwort.

Im Februar 2014 kündigte die Weltbank den ehrgeizigen Plan an, einen Fonds in Höhe von einer Milliarde US-Dollar einzurichten, um die Kartierung der Bodenschätze des afrikanischen Kontinents zu finanzieren. Zurzeit setzt man hochentwickelte Satelliten- und Überwachungstechnologien ein, um, so ein leitender Angestellter der Weltbank, „die Gebiete mit größter Rentabilität zu identifizieren“.

Die Hoffnung dieses Unterfangens besteht darin, neue Bodenschätze im Wert von einer Billion US-Dollar ausfindig zu machen, die Afrika zugutekommen werden? Bei einem Blick in die afrikanische Geschichte der letzten 150 Jahre stellt sich schnell heraus, dass wir diese Geschichte schon einmal gehört haben.

Der schwedische Künstler Nikolaj Cyon zeichnete 2013 anhand historischer Quellen eine kontrafaktische Karte des afrikanischen Kontinents.

*Cyons Karte stellt die Frage: Was wäre, wenn die Europäer*innen Afrika nie kolonialisiert hätten? Wie würden die heutigen Grenzen der afrikanischen Länder aussehen, hätte es den Wettlauf um Afrika nie gegeben?*

So entstand eine aus historischen Quellen abgeleitete Karte, die die Gebiete der wichtigsten ethnischen Gruppen vor der Ankunft der Europäer in Afrika abbildet. Die Karte zeigt, wie Afrika heute aussehen würde, wären ab dem Jahr 1600 feste Grenzen zwischen den ethnischen Gruppen gezogen worden.

Der chilenische Dichter Raul Zurita machte den berühmten Ausspruch, dass das brutale Regime Augusto Pinochets – das Kritiker zum Schweigen brachte, indem sie in den Ozean oder die Wüste geworfen wurden – die Landschaft seines Landes grundlegend verändert hätte. Chile, so behauptete er, könne nicht mehr kartografiert werden, ohne die Körper der zum Schweigen gebrachten Menschen in die Kartografie einzubeziehen.

Zurita hatte die Worte „Ni Pena, Ni Miedo“ (dt: Weder Scham noch Furcht) mit einem Bulldozer in den Sand der Atacama-Wüste geschrieben. Er war davon ausgegangen, sie würden allmählich verblassen, so wie die Tausenden von Männern, Frauen und Kindern, die während der von Scham und Angst geprägten Pinochet-Jahre (1973–1990) verschwanden. Doch Schulkinder aus einem nahegelegenen Pueblo kamen mit Schaufeln, gruben die Erde innerhalb der Buchstaben um und erneuerten sie auf diese Weise. So sind die Worte auf den Satellitenbildern von Google Earth noch immer zu lesen.

In seinem Buch *Atlas: The Archaeology of an Imaginary City* (dt.: *Über den Atlas: Die Archäologie einer imaginierten Stadt*) untersucht Dung Kai-cheung historische Karten von Hongkong, um nachzuvollziehen, wie die Stadt andere Inseln als Machtzentren verdrängte. Damit geht er noch einen Schritt weiter: „Ein Ort ist nie er selbst, sondern er wird unaufhörlich von einem anderen verdrängt“, schreibt Dung.

„Das bedeutet auch, dass die Karte selbst eine Verdrängung ist, und die Kartografie ein solcher Prozess der Verdrängung.

Die traditionelle Kartografie bietet uns scheinbar einen Leitfaden für die Suche nach Orten, doch tatsächlich besteht ihre eigentliche Lektion darin, dass wir niemals an unserem ersehnten Ort auf der Karte ankommen werden, und doch gelangen wir gleichzeitig unweigerlich an den Ort seiner Verdrängung.“[2]

Obwohl auf keiner Landkarte zu finden, wurde Wakanda, die fiktive ostafrikanische Heimat des Comic-Superhelden *Black Panther,* der durch den gleichnamigen Hollywood-Film berühmt geworden ist, 2018 zum am häufigsten gegoogelten afrikanischen Land. Es gesellt sich zu anderen „geheimen Ländern“, die auf keiner Karte verzeichnet sind, jedoch in den Vorstellungen und Lebensrealitäten vieler Afrikaner existieren: Der Sahelgürtel, die Suaheli-Küste, Karamoja und Groß-Somalia (ein riesiges, aber diffuses Territorium, das über den ganzen Globus verstreut ist) sind nur einige Beispiele für Souveränitätsformen und politische und soziale Ordnungen, die wie Wakanda entweder auf Gruppenzugehörigkeit basieren, äußerst abgeschieden sind, oder aus unklaren, wechselhaften Gebieten bestehen, die sich dem Staatssystem entziehen.

Es war ein utopistischer indischer Abenteurer, der sich 2017 zum Herrscher eines nicht beanspruchten Landstrichs in Nordafrika erklärte und Interessierte dazu aufforderte, die Staatsbürgerschaft zu beantragen. Suyash Dixit reiste Hunderte von Kilometern nach Bir Tawil, einem 2000 Quadratkilometer großen unbesiedelten Stück Land zwischen Ägypten und Sudan, auf das keiner der beiden Staaten Anspruch erhob. Diese grenztechnische Kapriole ist offenbar das Ergebnis einer 1899 von den Briten gezogenen Grenze. 2014 beschrieb der Autor Alastair Bonnett dieses Bir Tawil als den einzigen Ort der Welt, der bewohnbar sei, ohne von einer anerkannten Regierung beansprucht zu werden.

„Folgt man der Ethik und den Regeln der frühen Zivilisation, muss man zur Beanspruchung von Land darauf Nutzpflanzen anbauen“, behauptete Dixit. „Ich habe heute einen Samen eingesetzt und ihn mit etwas Wasser begossen. Es gehört mir“, sagte er. „Wir werden die fruchtbarste, ökosensibelste Nation der Erde aufbauen.“ Nach dem Völkerrecht kann jedoch nur ein Staat die Souveränität über ein Territorium geltend machen.

Die Autoren von *Das neue digitale Zeitalter,* Eric Schmidt und Jared Cohen, bieten ihren Cloud-Service als eine Möglichkeit an, staatliche Dienstleistungen vor Bedrohungen zu schützen – wie zum Beispiel das Grundbuchamt, das bald als Smartphone-Anwendung verfügbar sein wird: „Regierungen können zusammenbrechen und Kriege können die physische Infrastruktur zerstören, aber virtuelle Institutionen werden überleben.“[3]

Was sich bei Google hinter der Fassade einer unschuldigen Benutzeroberfläche und einer sehr effektiven Suchmaschine verbirgt, ist ein explizit politisches Projekt. Ein Unternehmen, das den Planeten Erde kartografiert und seine Teams in jede einzelne Straße jeder einzelnen Stadt entsendet, kann nicht nur rein kommerzielle Ziele verfolgen. Wie uns der Kolonialismus lehrt, kartografiert man nie ein Gebiet, das man nicht auch plant, sich einzuverleiben.

Heute ist die Regionalisierung der kolonialen Besatzung, die Frantz Fanon als eine Unterteilung des Raums in Segmente und die Errichtung von Grenzen und Binnengrenzen beschrieb, einer radikalen Deterritorialisierung gewichen, gekennzeichnet durch die weltweite Ausbreitung der spätkapitalistischen extraktiven Ökonomien.

In dieser neuen Welt werden Kriege nicht mehr zwischen den Armeen souveräner Staaten geführt, die um Territorien kämpfen, sondern von, wie Achille Mbembe sie nennt, „Kriegsmaschinen“. Gemeint sind bewaffnete Gruppen, die „hinter der Maske des Staates“[4] gegen andere bewaffnete Gruppen kämpfen, die über keinen Staat verfügen, sondern unterschiedliche Territorien kontrollieren. Auf diese Weise entstünden neue Machtformationen, die sich aus Segmenten bewaffneter Männer zusammensetzen, die sich je nach Lage trennen oder zusammenschließen. Diese polymorphen und „diffusen“ Organisationen zeichnen sich durch ihre Fähigkeit zur Metamorphose und ihre extreme Mobilität aus, die sich scheinbar jeglicher Kartierung entzieht.

In jüngster Zeit sind „Ebola-Virus-Maschinen“ im aktuellen „Krieg gegen die Krankheit“ den „COVID-19-Maschinen“ gewichen. In diesem Krieg erleben Karten zur Visualisierung der exponentiellen Ausbreitung des Coronavirus eine neue Verbreitung. Aber Daten organisieren sich nicht von selbst. Der tschechische Philosoph Vilém Flusser wies gerne darauf hin, dass selbst ein scheinbar unschuldiger Datenwert das Ergebnis eines komplexen Apparats aus Technologie, Wissen und Macht ist.

Die Verbreitung globaler Pandemiekarten, die die von den Nationalstaaten gemeldeten Infektionsraten erfassen, deutet auf eine zunehmende Unterteilung und Verschanzung der Welt hin.

Die Grenze ist wieder überall, umgibt jedes öffentliche und private Eigentum und jede Infrastruktur, aufgegliedert in eine Vielzahl lokaler oder regionaler Befestigungs- und Sicherheitsapparate, die sich beispielsweise in aktuellen Straßensperren, Kontrollpunkten, Zäunen, Mauern, Video-Überwachungssystemen, Sicherheitszonen, Minenfeldern und Todesstreifen zeigen.

Der kamerunische Historiker Achille Mbembe warnt, dass nach dieser Katastrophe eine weitere Etablierung von Trennlinien drohe. In einem Video erklärt er, dass viele Staaten versuchen würden, ihre Grenzen zu stärken. Sie würden auch versuchen, die grundlegende Gewalt zu verbergen, die sie weiterhin wie gewohnt gegenüber den Schwächsten ausüben. Für ihn zeigt sich im Leben hinter Schutzschirmen und in geschlossenen Wohnanlagen, eine neue Normalität.[5]

Diese „Reterritorialisierung“ ginge einher mit einem neuen Drang zur „Deterritorialisierung“, die durch Formierungen wie die der Kriegsmaschinen veranschaulicht wird. Besonders in Afrika, mahnt Mbembe, gingen die energieintensive Bodenschatzgewinnung, die landwirtschaftliche Expansion, *Land Grabbing,* also die teilweise illegitime oder illegale Aneignung von Land, und die Zerstörung der Wälder unvermindert weiter.[6] Die Stromversorgung und Kühlung von Computerchips und Supercomputern hingen davon ab, wie auch die für die Globalisierung erforderliche weitere Erschließung und Bereitstellung von Ressourcen und Energie.

Die Aufforderung der panafrikanischen Kulturplattform *Chimurenga* von 2015, unsere eigenen Karten zu erstellen, „um unsere eigenen Realitäten oder Vorstellungen zu verstehen und sichtbar zu machen“, bekommt vor diesem Hintergrund eine neue Dringlichkeit. „Wie könnte dies unsere Wahrnehmung von uns selbst und unsere Gestaltung des Lebens auf diesem Kontinent verändern?“[7]

In einer Welt, in der Territorien immer nur vorläufig, ungewiss und situativ sein können, regt die Plattform zu einer Ästhetik der Öffnung und Begegnung an: Zu einer Bewegung jenseits des festgelegten Bruttoinlandproduktes, der Maßstäbe, Geodreiecke und Kompasse, hin zu instabilen, flüchtigen und radikal unsicheren Räumen. In diesen Räumen werden Körper, Umwelt und gelebte Erfahrung zu Karten, die gezeichnet werden und Orientierung bieten. Sie werden unter einem verschmutzten Himmel gelesen – weit weg vom sanften Leuchten des Bildschirms – und hineingeschmuggelt in die reale Welt, in Kneipen, urbane Nachtclubs, Geschäftsmeetings, Universitätsflure, an Taxistände und Straßenecken.

1 Vgl. Saadi Touval, The Organization of African Unity and African Borders, in: International Organization, 21, 1, 1967, S. 1.
2 Vgl. Dung Kai-cheung, The Archaeology of an Imaginary City, New York 2012, S. 10.
3 Eric Schmidt/Jared Cohen, The New Digital Age: Reshaping the Future of People, Nations and Business, New York, 2013. Auf Deutsch liegt das Buch unter dem Titel „Die Vernetzung der Welt: Ein Blick in unsere Zukunft“, 2013, vor. Hier zitiert nach The Invisible Committee. To Our FriendS. Semiotext(e) / Intervention Series, 2015, S. 105.
4 Vgl. Achille Mbembe, Necropolitics, Durham 2019.
5 Achille Mbembe, The Universal Right to Breathe: Colonialism & the Ethics Of Memory und Care, Responsibility and Solidarity: Narrating Resistance in Arts, Academia and Activism“, Universität Bayreuth, 2020 (https://www.youtube.com/watch?v=dhtCMaEMLGE).
6 Ebda.
7 Chimurenga, Chimurenga Chronic: New Cartographies, März 2015.

ALKEBU-LAN 1260 AH
NIKOLAJ JESPER CYON

Der gewaltsamen kolonialen Inbesitznahme und Plünderung des afrikanischen Kontinents ging seine Vermessung und Kartografierung voraus. Der Künstler Nikolaj Jesper Cyon entwirft eine alternative Kartografie.

Mit *ALKEBU-LAN 1260 AH* (Alt-Arabisch für „Land der Schwarzen") unternimmt er den Versuch, das präkoloniale Gefüge Afrikas kartografisch nachzuzeichnen. Grundlage sind Territorien mit zentralisierter Regierung zwischen den Jahren 1200–1844, Siedlungsgebiete von Kulturen und Sprachgruppen.

Im Unterschied zur europäisch geprägten Ausrichtung verortet Cyons Karte den Süden oben. Als Nullmeridian dient die Stadt Timbuktu, die im Mali des 14. Jahrhunderts mit Sankoré Madrasah eines der größten Wissenschaftszentren beherbergte. Anstelle der Mercatorprojektion[1] nutzt der Künstler die Lambertsche Azimutalprojektion[2], die das Größenverhältnis der Kontinente realitätsnäher wiedergibt.

The violent colonial seizure of the African continent was preceded by its surveying and mapping. Nikolaj Jesper Cyon proposes an alternative cartography.

With *ALKEBU-LAN 1260 AH* (Old Arabic for "land of the Black people"), Cyon attempts to trace the precolonial structure of Africa. It is based on territories that had a centralized government between 1200 and 1844, cultural centers and linguistic groups.

In contrast to depictions with a European bias, Cyon's map places the south at the top. The city of Timbuktu in Mali, which was home to the Sankoré Madrasah, one of the largest centers of learning in the 14th century, serves as its prime meridian. Instead of the Mercator projection,[1] Cyon uses the Lambert azimuthal projection,[2] which gives a more accurate representation of the relative sizes of the continents.

1 Die achsentreue Mercatorprojektion, benannt nach dem Kartografen Gerhard Mercator aus dem Jahre 1569, präsentiert Weltsichten und Weltbilder. Die gebräuchlichen Karten in Europa sind eurozentriert, d. h. Europa ist oben und in der Mitte. Die Verzerrungen bei dieser Projektion vergrößern die Länder nahe der beiden Pole.

2 Die flächentreue Azimutalprojektion (auch Lambertsche Azimutalprojektion genannt, nach Johann Heinrich Lambert) ist ein Kartennetzentwurf, in dem die gesamte (Erd-) Kugeloberfläche wiedergegeben werden kann. Lambert verkündete sie 1772.

1 The conformal Mercator projection from 1569, named after the cartographer Gerardus Mercator, presents both an image of the world and a worldview. The most common maps in Europe are Eurocentric, i. e. Europe is situated at the top and at the center. This projection inflates the size of the countries closer to the two poles.

2 The equal-area azimuthal projection (also known as the Lambert azimuthal projection after Johann Heinrich Lambert) is a projection that represents the entire surface of a sphere (here, Earth). Lambert presented this model in 1772.

A BRIEF HISTORY OF MAPPING

EINE KURZE GESCHICHTE DES KARTIERENS

→ PAGE 192

Stacy Hardy

Maps determine how we orient ourselves in the world. They are designed to capture the world and to transfer safe knowledge – not least through the school curriculum. They show us boundaries and pathways within these boundaries. Maps make power relations visible. In her contribution, writer Stacy Hardy explores these power relations, as well as alternative cartographies, by using various historical and cultural examples. For instance, the "inverted" map of Africa by artist Nikolaj Jesper Cyon traces what the continent might have looked like without the centuries-long European colonial intrusions.

Few practices are as ubiquitous with imperialism and colonialism as cartography—the discovery, occupation and mapping of territories, and its division into enclaves for surveillance and the exercise of power. Today, a colonial cartography born out of Western practices that reinforces dichotomies based on otherness and segregation—North/South, Centre/Periphery, etc—still governs how we navigate the world. But maps weren't invented by the West. Roaming beyond grids, graphs, and GPS, we invert the globe, to chart the exploratory inventiveness integral to non-Western acts of mapping throughout history, regrounding the production of new visions and maps that wrestle with the vastness, invisibility, and complexity of our world and set the conditions for new physical worlds yet to emerge.

In 1921, the independent Polish scholar Alfred Habdank Skarbek Korzybski appropriated mathematician Eric Temple Bell's epigram, "the map is not the thing mapped" to coin the phrase, "the map is not the territory." In *The Medium is the Message,* Marshall McLuhan rehashed the argument that all media are "extensions" of our human senses, bodies, and minds.

Maybe, but the Bakongo people in Central Africa combined the map and the territory in their Kongo system of graphic writing, which literally encoded cartographic data directly onto the landscape they navigated.

An archipelago of 1,156 individual islands and islets, just north of the Equator, the so called Marshall Islands might still be occupied by America but the people of Kajin Ṃaje have long resisted territorialisation into a unified and bordered nation state.

"Ṃaje maps" made up of coconut fronds were the main tool the ancient islanders used to navigate the seas. The stick charts encoded information on both the territory and how to navigate it. The location of the islands was represented by shells and the threads were used to map ocean swells, wavecrests, and direction. The Inuit of Greenland also made island maps, in the form of both songs handed down from generation to generation and three-dimensional wood carvings of the coastline with the details of inlets and islands in sculptural relief.

Nigerian writer Emmanuel Iduma tells a story: One day at dinner, while Manthia Diawara was making *One World in Relation,* his film on Édouard Glissant, the filmmaker turned to the philosopher and asked, 'How can I simplify your ideas for a wider audience?' Glissant looked at him and smiled. "If I were you, I would wait until we were in the middle of the Atlantic Ocean, then point the camera at the mass of water, its abyssal expanse. And that would be the whole film in one shot."

The ocean is the world, without partition and division, only depth and expense.

How do we build without a land? Without a partition? What does it mean to dwelling between the imagined and the real and between the temporary and the permanent? These questions are at the heart of Lebanese architect Saba Innab's provocative map of the Palestinian territories. Based on Google maps of the Jordanian, Syrian, and Lebanese frontiers with the Palestinian territories, it depicts the Palestinian territories as landless, a permanent frontier. And it forces us to ask what it means to live and make life without land, to settle when our settlements are constructed by external political forces.

The map is a space of limit, where lines are drawn.

In the minds of many, the Sahara exists as a boundary between the Maghreb and the other African countries that are located at the southern part of the Saharan Desert. History and our lived experience tell a different story. As Morrocan scholar Ziad Bentahar explains, "The Sahara Desert, the Mediterranean Sea, or even the Red Sea, are not necessarily boundaries, they have rather been highways for the exchange of people and ideas through history."

At different times, Timbuktu, Kairouan, and Granada might have been seen as part of the same cultural space. When one looks at a current map and sees Spain and Morocco in different colours, or Algeria and Mali, Sudan, and Egypt, or even Yemen and Ethiopia, it is easy to forget that these national borders are relatively new.

As far as economy goes, historians say that Mediterranean markets emerged with the Carthaginian Empire in the ninth century BCE, fostering the growth of trans-Saharan commerce and trade routes. With the arrival of Islam, human exchanges through north-south trade and commerce in Africa undoubtedly increased, both in Western Africa and along the Eastern coast of the continent. At times the human exchange was because humans were what was being traded.

If the slave trade played its role in redrawing maps, so too did religion. In the fourteenth century, Malian emperor Mansa Musa carried so much gold with him on his hajj that the price of gold in Cairo dropped significantly after he made a pitstop in Egypt briefly to offload some of his bounty on his way to Mecca. This sparked new interest in further southern exploration among North African rulers, whether it is in the empires of Mali, Ghana, or the Songhay that Morocco conquered in the sixteenth century.

These early voyages of Muslim explorers and merchants collected information that became the foundation of many maps. One of the most significant waves of Muslim explorers and merchants came from the Empire of Mali. They undertook several expeditions into the Atlantic Ocean in order to map its limits. Examination of inscriptions found in Brazil, Peru, and the United States, as well as linguistic, cultural, and archaeological finds offer documentary evidence of the presence of these Mandinka Muslims in the early Americas long before Christopher Columbus arrived from Europe.

San Salvador owes a debt to Cuba. When Columbus landed at Guanahani (which he renamed San Salvador) in the Bahamas in October 1492, he learned by drawings from the inhabitants that there was a larger island to the south: Cuba. Later, when the Spanish reached the Aztec civilization of Central America in 1518, they found a well-developed cartography of the area.

Such maps were different from anything the Europeans had seen before, but most of these manuscripts perished during colonialism and their contribution was seldom acknowledged.

Sitting in the ruins of the once great library of Alexandria in Egypt, around CE 150, the Greek astronomer, Claudius Ptolemaeus, wrote a treatise entitled "Geography." The treatise is a topographical account of the latitude and longitude of more than 8,000 places in Europe, Asia and Africa; an explanation of the role of astronomy in geography; a detailed mathematical guide for making maps of the earth and its regions; and provided the western geographical tradition with an enduring definition of geography.

When the Abbasid Caliphate established itself as the centre of the Islamic Empire in Baghdad by the end of the 8th century, it provoked the beginning of a new recognizably Islamic practice of map making. Power shifted eastwards, bringing the caliphate into closer contact with the scientific and artistic traditions of Persia, India, and even China, so complementing the initial assimilation by Islam of Christian, Greek, and Hebraic cosmologies. All the surviving evidence suggests an evolving world picture heavily indebted to Greek scholarship, suffused by Indo-Persian traditions, that produced a map based on climatic divisions oriented with south at the top.

Years later, in 1943, Buckminster Fuller's Dymaxion projection offered a radically different spatial and socio-political structure to what had become the globally accepted and two-dimensional view of Mercator's projection of the earth's surface.

In the now universally standard Mercator map the northern hemisphere dominates, with Greenland more than twice the size of Australia, even though the southern island is in fact greater than three times the land area of the northern. Needless to say, this view has well suited the self-image of Europeans and North Americans in an era of western political hegemony.

In the same year as Fuller's projection, the Uruguayan artist Joaquin Torres-Garcia drew the *Inverted Map of South America* with a very distinct "S" at the top of the drawing to remind us of conditioned spatial hierarchies and power relations.

Headless figures clothed in African fabrics are congregated around a table. Making demonstrative gestures, they are poised over a map depicting Africa. Artist Yinka Shonibare's 'Scramble for Africa' (2003) alludes to the Berlin Congo Conference of 1884/1885, which saw Africa portioned out between the colonial powers, represented by 13 European countries and the United States. Of this work, Shonibare explains, "I wanted to represent these European leaders as mindless in their hunger for what the Belgian King Leopold II called 'a slice of this magnificent African cake.'"

Although it might have delineated colonial spheres of influences, there were no actual maps produced from the Berlin Congo Conference. Most country maps were only produced later and often at the behest of global business and international mining companies.

Many thought Africa's borders would change back in the late 1950s and early 1960s, when most African nations broke free from colonial rule. "An aversion to the international borders drawn by the colonial powers, if not their complete rejection, has been a consistent theme of anticolonial nationalism in Africa," wrote the scholar Saadi Touval in 1967. He continued, "The borders are...regarded as arbitrarily imposed, artificial barriers separating people of the same stock, and they have said to have balkanised Africa. The

borders are considered to be one of the humiliating legacies of colonialism, which, according to this view, independent Africa ought to abolish." [1]

Yet, by the time Touval published those words, alienation toward colonial borders had given way to their embrace. In 1964, the Organisation of African Unity decided that sticking with inherited borders promoted stability. Faced with a secession attempt by the oil-rich and Igbo-dominated region of Biafra, Nigeria stuck with the old map, after three years brutally putting down the revolt and thus ending the Biafran war in 1970.

When the nations of Nigeria and Cameroon went to settle a border dispute in 2002, in which both countries claimed an oil-rich peninsula, they didn't cite ancient cultural claims to the land or even their own national interests. Rather, in taking their case to the International Court of Justice, they cited a pile of century-old European paperwork. Cameroon's yellowed colonial maps were apparently more persuasive; it won the case, and officially absorbed the Bakassi Peninsula into its borders in 2015.

Dror Burstein, the subversive Israeli novelist, tells this story in the early 1980s: Because of an error on the part of the graphic artist, the map of the world was printed without Switzerland. The map was distributed to all the elementary schools in Senegal. It was only when the son of the Swiss ambassador to Senegal came home in tears that his father noticed the mistake and sent telegrams to Berne and Zurich. To his surprise, nobody in Berne answered him, and no reply was received from Zurich either.

In February 2014, the World Bank announced an ambitious plan to initiate a $1 billion fund to finance an effort to map the mineral resources of the African continent. They are currently using advanced satellite and surveillance technology to, in the words of a World Bank senior manager, "identify the areas with more profitability."

The hope for this endeavour is to unearth $1 trillion worth of new mineral resources that will be for the benefit of...Africans? An examination of African history over the past 150 years will quickly reveal that this is a story we've heard before.

In 2013, the Swedish artist Nikolaj Cyon used historical sources to draw a counterfactual map of Africa.

Cyon's map asked, what if Europeans never colonised Africa? What would modern-day boundaries of African countries look like had the Scramble for Africa never occurred?

The resulting map draws on historical sources to show the territories of the major ethnic groups that existed in Africa prior to European arrival. It is a map of what Africa would look like today if borders of ethnic groups remained fixed from about 1600.

Chilean poet Raul Zurita famously declared that the brutal regime of Augusto Pinochet, which silenced critics by dropping their bodies in the ocean or desert, fundamentally altered the landscape of his country. Chile, he claimed, could no longer be mapped without including the bodies of those silenced in the cartography. Zurita famously bulldozed the words 'Ni Pena, Ni Miedo' (Neither Shame Nor Fear), into the sand of the Atacama Desert, thinking it would gradually fade away joining thousands of men, women, and children who disappeared in shame and fear during the Pinochet years (1973–1990). But schoolchildren from the closest village come with shovels and turned over the ground inside the letters, refreshing them and the words can still be read in satellite images on Google Earth.

In his book, *From Atlas: The Archaeology of an Imaginary City,* which examines historical maps of Hong Kong to show how it displaced other islands as a seat of power, Kai-cheung Dung takes things further: "A place is never itself but is forever displaced by another," writes Dung. "This is also to say that the map itself is a displacement, and cartography is such a process of displacement. Traditional cartography seemingly instructs us on how to search for places, but in fact its real lesson is that we can never arrive at our desired place on the map, and yet, at the same time, we inevitably arrive at its displace." [2]

Despite not existing on any map, Wakanda, the fictional East African home country of comic book superhero *Black Panther,* made famous by the Hollywood movie, became the most frequently googled African country in 2018. It joins other "secret countries," not recognised on any map, yet which exist in the imaginations and lived experiences of many Africans: The Sahel Belt, the Swahili Coast, Karamoja, and Greater Somalia (a vast yet diffuse territory scatters across the entire globe) being just a few examples of forms of sovereignty and of political and social orders that are, like Wakanda, either tribally based, extremely isolated, or comprised of uncertain shifting territories, that bypass the state system.

In 2017, a utopian Indian adventurer declared himself the ruler of an unclaimed strip of land in North Africa and encouraged interested parties to apply for citizenship. Suyash Dixit travelled hundreds of miles to Bir Tawil, an 800 square mile piece of uninhabited land between Egypt and Sudan that neither country has claimed. This boundary quirk is apparently the result of a border drawn up by the British in 1899. In 2014, author Alastair Bonnett described Bir Tawil as the only place on Earth that was habitable but was not claimed by any recognised government.

"Following the early civilisation ethics and rules, if you want to claim a land then you need to grow crops on it," claimed Dixit. "I have added a seed and poured some water on it today. It is mine," he said. "We will construct the most fertile, ecologically sensitive nation on Earth." However, under international law, only a state can assert sovereignty over territory.

Proposing their cloud service as a way to shelter government services from revolutions, such as the land registry, soon to be available as a smartphone application, Eric Schmidt and Jared Cohen, the authors of *The New Digital Age* inform us and them: "Governments may collapse and wars can destroy physical infrastructure but virtual institutions will survive." [3]

With Google, what is concealed beneath the exterior of an innocent interface and a very effective search engine, is an explicitly political project. An enterprise that maps the planet Earth, sending its teams into every street of every one of its towns, cannot have purely commercial aims. As colonialism teaches us, one never maps a territory that one doesn't contemplate appropriating.

Today the spatialization of colonial occupation, described by Frantz Fanon as a division of space into compartments and the setting of boundaries and internal frontiers, has given way to radical deterritorialization as late capitalism's extractive economies spread across the globe.

In this new world, war is no longer waged between armies of sovereign states who fight over territory but by what Achille Mbembe calls 'War Machines,' armed groups acting 'behind the mask of the state'[4] against armed groups that have no state but control distinct territories.

New formations of power thus emerge made up of segments of armed men that split up or merge with one another depending on the circumstances. These polymorphous and 'diffuse' organizations are characterized by a capacity for metamorphosis and their extreme mobility that seemingly refuses to be mapped.

More recently 'Ebola Virus machines' have given way to 'COVID-19 machines' in the latest outbreak of the 'war on disease.' In this war, maps have gained a new currency as forms of visualization of the exponential spread of COVID-19. But data does not organize itself. Czech philosopher Vilém Flusser liked to point out, even a seemingly innocent piece of data is itself the result of a complex apparatus of technology, knowledge, and power.

The proliferation of global pandemic maps tracking the infection rates as reported by nation states points to an increased partitioning and fortification of the globe.

The border is again everywhere, around every public and private property and infrastructure, splintered into a variety of local or regional fortification and security apparatuses, that are exemplified in today's road-blocks, check-points, fences, walls, CCTV systems, safety zones, mine fields, and killing zones.

Mbembe warns that in the aftermath of this calamity there is a danger that the dividing lines will become even more entrenched. Many states will seek to fortify their borders. They will also seek to conceal the constitutive violence that they continue to habitually direct at the most vulnerable. Life behind screens and in gated communities will become the norm.[5]

This 'reterritorialization' is being coupled with a new drive towards 'deterritorialization' exemplified by formations like War Machines. Especially in Africa, energy-intensive extraction, agricultural expansion, predatory sales of land and destruction of forests continue unabated.[6] The powering and cooling of computer chips and supercomputers depends on it. The purveying and supplying of the resources and energy necessary for globalisation.

Against this backdrop, pan African cultural platform, Chimurenga's 2015 call that we make our own maps, "to understand and make visible our own realities or imaginaries," gains a new urgency. "How might this shift the perception we have of ourselves and how we make life on this continent?"[7]

In a world where territory can only ever be tentative, contingent, and situated, they propose an aesthetics of opening and encounter; a movement beyond the fixed GDP, scales, set squares, and compasses; towards unstable, volatile, and radically uncertain spaces where body, environment, and lived experience all become maps to be drawn and followed, read under polluted skies, away from the smooth glow of the screen, and smuggled into the real world of shebeens, urban nightclubs, business meetings, university hallways, taxi ranks, street corners.

1 Cf Saadi Touval, The Organization of African Unity and African Borders, in: International Organization, 21, 1, 1967, p1.
2 Cf Dung Kai-cheung, Atlas: The Archaeology of an Imaginary City. Columbia University Press, 2012. p10.
3 Eric Schmidt and Jared Cohen cited in: The Invisible Committee, To Our Friends. Semiotext(e) / Intervention Series, 2015. p105.
4 Achille Mbembe, Necropolitics, Duke University Press, Durham, 2019.
5 Achille Mbembe, "The Universal Right to Breathe: Colonialism & the Ethics Of Memory".Care, Responsibility and Solidarity: Narrating Resistance in Arts, Academia and Activism", University of Bayreuth, 2020 (https://www.youtube.com/watch?v=dhtCMa-EMLGE)
6 Ibid.
7 Ntone Edjabe (ed.), New Cartographies, in: The Chronic. Chimurenga, March 2015.

TANDEM HAGHIGHAT & MICHELSEN CASTAÑÓN

UNTERSCHIEDLICHE PERSPEKTIVEN AUF DAS JAHR 1492 UND SEINE KONTINUITÄTEN SICHTBAR MACHEN

PRESENTING DIFFERENT PERSPECTIVES OF THE YEAR 1492 AND MAKING ITS CONTINUITIES VISIBLE

→ PAGE 222

Annika Niemann im Gespräch mit
Karen Michelsen Castañón

In kaum einem Geschichtsbuch fehlt die idealisierte Figur des Kolumbus. Karen Michelsen Castañón dekonstruiert die kolonialen Kontinuitäten dieses Entdeckermythos. Im Gespräch mit der Aktivistin Aura Cumes stellt sie ihm gelebte Vielfalt und erzählte Geschichte gegenüber.

ANNIKA NIEMANN [AN] Was war der Anlass, Dich mit Kolumbus-Narrativen im Kontext Schule zu beschäftigen?

KAREN MICHELSEN CASTAÑÓN [KMC] Mir ist die Problematik zum ersten Mal bewusst geworden, als meine Tochter im Englischunterricht ein Gedicht auswendig lernen sollte, das Kolumbus verherrlicht. Ich erinnere mich an Adjektive wie „brave" und „intelligent", die Kolumbus als herausragende, waghalsige, abenteuerliche Figur charakterisierten. Neben der Figur des Kolumbus tauchte zeitgleich Alexander von Humboldt im Lehrplan auf. Je nach Kolonialkontext scheint es eine andere *weiße* „Forscherfigur" zu sein, deren „Leistungen" hervorgehoben werden.

Über die Jahre ist mir bewusst geworden, wie tief ich selbst das Muster verinnerlicht habe, diese Figuren als außergewöhnlich wahrzunehmen. Solches wird nicht nur über Schulbücher vermittelt, sondern beispielsweise auch über Monumente oder Namensgebungen: Ich habe etwa die Alexander-von-Humboldt-Schule in Lima besucht.

Das Bewusstwerden der inneren Kolonisierung ist ein lebenslanger Prozess.

Bei der Beschäftigung mit dem Kolumbus-Narrativ handelt es sich also nicht um ein Projekt oder ein Thema, vielmehr geht es mir um das Erkennen von Mustern. Sie zeigen sich auch in der aktuellen Kultur des Gedenkens an Humboldt in Deutschland und in der Fortschreibung des Forscher- und Entdeckermythos.

AN Welche Kolumbus-Narrative sind Dir in Schulbüchern begegnet? In welcher Form?

KMC Ich habe mir viele Schulbücher im Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung angeschaut. Da finden sich zahlreiche visuelle Muster, etwa in der Darstellung von Schiffen – die Karavellen –, die als technische Errungenschaft aus Europa vorgestellt werden. Die meisten Bilder von Kolumbus entstehen im 19. Jahrhundert. Es geht also nicht um eine Repräsentation von dem, was stattgefunden hat, sondern die Figur – das gilt auch für die Figur des „Forschenden" – wird ständig reinszeniert.

Problematisch ist dabei die Konzentration auf diese eine Figur, während die unendlich vielfältigen Formen von Leben und Widerstand in *Abya Yala* ausgeblendet werden.

AN Du hast in Reaktion auf die Kolumbus-Narrative eine Recherche begonnen. Wie sieht deine künstlerische Antwort aus?

KMC Es geht mir nicht darum, eine bestimmte Perspektive auf Geschichte zu idealisieren. Vielmehr möchte ich erreichen, dass unterschiedliche Perspektiven auf das Jahr 1492 und seine Kontinuitäten sichtbar werden. Es ist unmöglich, dem Entdeckungslogo – bestehend aus drei Karavellen und der überheblichen Geste des „Entdeckers" – eine andere Logik gegenüberzustellen. Ich kann nur Vielfalt gegenüberstellen, Vielfalt und erzählte Geschichten. Ich gebe niemandem eine Stimme. Es ist mein eigener Lernprozess. Und die Großzügigkeit und Bereitschaft dieser Menschen, mit mir ins Gespräch zu kommen, mit mir zu arbeiten.

AN Was wäre Dein Vorschlag für einen anderen Umgang mit dem Kolumbus-Narrativ im Kontext Schule?

KMC Je nach Kontext gilt es eigene Bildungsformate zu entwickeln. Es reicht nicht, dekolonisierende Inhalte in Schulbücher zu stellen, wenn wir diese Selbstreflexion etwa in Bezug auf kritisches *Weißsein* und innere Kolonisierung nicht machen. Ich möchte nicht einfach eine Hierarchie umkehren und sagen: Hier ist die richtige Version der Geschichte, und das andere lesen wir nicht.

Es ist wichtig, dass wir alle diese Geschichtsversionen kennen und verstehen, woher sie kommen. Und eben nicht der einen Perspektive mehr Raum geben. Wobei natürlich die eine Perspektive davon lebt, die andere stillzuhalten.

„ACHTUNG, ES GEHT HIER NICHT NUR UM EINE KULTURELLE AUSBEUTUNG, SONDERN UM EINE AUSBEUTUNG DER GESAMTHEIT DES LEBENS“

Auszüge aus einem gefilmten Interview von Karen Michelsen Castañón mit Aura Cumes in Antigua, Guatemala, 07.12.2019

KAREN MICHELSEN CASTAÑÓN Thema dieses Films sind die Vermittlung und die Narrative der sogenannten „Entdeckung“ Amerikas [in Bildungskontexten]. Sie prägen sich ein wie ein Logo. Wie Kolumbus mit seinen Schiffen kommt und „entdeckt“. Wie wird dieses Kapitel der Geschichte hier [in Guatemala] erzählt? Und wie siehst du das?[1]

AURA CUMES Ich bin Aura Cumes, Kaqchikel[2] aus Guatemala und ich setze mich als Aktivistin und Wissenschaftlerin für das Leben von Mayas und indigenen Gemeinschaften auf der Welt ein sowie für das Leben von Frauen und von allen durch dominante Gesellschaften verfolgten Gruppen, die diese entweder als ihr Eigentum oder Abfall betrachten.

Ja, tatsächlich wird uns dieses Kapitel der Geschichte als Entdeckung eines Abenteurers vorgestellt. Das ist ein sehr wichtiger Punkt. Ich erinnere mich daran, wie ich als Kind über den Abenteurer Kolumbus lernte. Das Wort „Abenteuer“ knüpft an das an, was wir als Kinder die ganze Zeit tun. Es wird also vermittelt, dass der Abenteurer Kolumbus den Mut, die Waghalsigkeit und den Genius besitzt, um zu entdecken. Das ist ein Punkt, den man uns beibringt.

Wenn also Kolumbus einem so vorgestellt wird, wie jemand in einer Welt, in der alles vom Standpunkt des Fortschritts, des Kampfes, der Vision aus betrachtet wird, als Non-Konformist, dann wird offensichtlich die Vorstellung einer Persönlichkeit konstruiert, die man zu bewundern hat. So verkauft man uns Kolumbus und alle anderen „Eroberer“ in großen Anführungszeichen.

Zunächst [als die Spanier nach Abya Yala kamen] versuchte man Bündnismechanismen zu entwickeln, wie immer bei Besuchen, und sicher war das nicht das erste Mal, dass die *Pueblos [Originarios]* Besuch bekamen. In den alten [Maya] Kodizes finden wir arabisch und chinesisch anmutende Gesichter, bärtige Gesichter, die Kodizes existieren schon lange vor der Kolonialisierung. Hier gab es also immer schon Handelsbeziehungen, Austausch, Besuche. Die Menschen empfingen die Ankommenden mit Obst, mit Essen und hießen sie willkommen, fragten sie, was sie wollten, und diese Art diplomatischer Beziehungen gab es von Anfang an. Danach, als die *Pueblos* versuchten, mit den Kolonialisten Bündnisse zu schließen, merkten sie – in manchen Fällen vielleicht erst spät –, dass jene nicht mit der Absicht kamen, Bündnisse zu schließen, sondern zu zerstören und zu bleiben.

Zu dem Zeitpunkt gab es dann auch Leute aus den *Pueblos,* die mit Waffen kämpften. Es gab Leute, die oft kämpften, die den Kolonialisten die Waffen abnahmen, um selbst damit zu kämpfen. Oder sie kämpften mit dem, was sie hatten, aber sie stellten sich auf Leben und Tod den Kolonialisten entgegen, und da können wir viele Frauen und Männer aus vielen *Pueblos,* die den Widerstand anführten, nennen, die jedoch nicht Teil unserer alltäglichen Erinnerungskultur sind, denn sie sind Teil der Geschichte, die man lieber nicht zeigt. Dieser Widerstand bis in den Tod auch unter Anwendung von Gewalt existierte also. In vielen Fällen wurden die Anführer*innen ermordet, im *Pueblo* der Kaqchikel ist da zum Beispiel *Kaji‘ Imox.* Er war eine wichtige Persönlichkeit aus einer wichtigen Abstammungslinie, die ein Bündnis eingegangen war. Aber als er merkte, dass er nicht Subjekt des Paktes [mit den Kolonialisten] war, stellte auch er sich den Kolonialisten entgegen und wurde im Gebiet von Antigua erhängt.

Eine der Thesen, die ich seit langem aufstelle, ist, dass sich der Kolonialisierungsprozess in drei Formen vollzieht. Eine davon ist die Ausbeutung. Die Ausbeutung im vollen Umfang und die dauerhafte Ausbeutung. Die Ausbeutung des Lebens, der Kraft, des Körpers, der Kultur, dessen, was wir hervorbringen. Die Ausbeutung von allem, was Teil unseres Lebens ist. Achtung, es geht hier nicht nur um eine kulturelle Ausbeutung, sondern um eine Ausbeutung der Gesamtheit des Lebens.

Das andere ist: wozu diese Ausbeutung? Diese Ausbeutung nährt die Existenz der Ausbeutenden. Es steht viel dahinter. Als indigene Frauen und Männer werden wir von der Gesellschaft als Bedienstete zugeordnet. Sie beuten uns aus und stufen uns als Bedienstete ein. Außerdem wird die politische Macht unseres Körpers ausgelöscht. Wir sind also Bedienstete, keine Bürgerinnen, denn ein Bürger kann protestieren und sagen: „Hören Sie, das, was mir passiert, ist so nicht [richtig]. Ich habe das Recht, die Gesellschaft aufzubauen, in der ich leben will.“ Wenn jemand Bediensteter ist, ist er unterworfen, er hat nicht das Recht zu sagen, in welcher Gesellschaft er leben will. Wenn ein Sklave rebelliert, muss man ihn folglich kontrollieren, disziplinieren, töten, was auch immer. Das sind wir. Die Kolonialisierung vernichtet unsere politische Macht. Wenn wir rebellieren, sind wir also Aufrührer, sind Teil von Rebellionen, danach sind wir Guerilleros, jetzt sogar Terroristen. Wir sind nie Bürger, die mit jemandem, mit etwas unzufrieden sind. Wir werden immer kriminalisiert.

Und wenn man uns kriminalisiert, benutzt man gegen uns die Macht der extremen und brutalen Gewalt. Das ist die Art und Weise, wie sich das Koloniale präsentiert. Es zeigt sich auf unterschiedlichen Wegen. Es zeigt sich in den Gebieten, in der Verfolgung von Anführer*innen. Aber auch in der Verfolgung dessen, was wir in diesem Moment als lebendige *Pueblos* hervorbringen. Ein Beispiel dafür ist die Webkunst. Die Menschen hier haben immer ihre eigene Kleidung gewebt. Eine Form unserer Autonomie ist, dass viele Menschen ihre eigene Kleidung weben. Und sie weben die Kleidung, die wir indigenen Frauen tragen. Doch im neoliberalen, kolonialen Rahmen denkt man: Wenn ein Wissen allen gehört, gehört es niemandem, denn das neoliberale Modell privatisiert alles auf individuelle Weise. Es kommen also Designerinnen zu den Pueblos und sagen zu den Frauen: „Können Sie mir diesen *Huipil*[3] machen? Aber fügen Sie diese Änderung hinzu, mit dieser Änderung dürfen Sie niemals einen anderen *Huipil* anfertigen. Wenn Sie das tun, begehen Sie eine Straftat, dieses Stück gehört mir.“

Die Designerin eignet sich somit ein Werk an, das auf jahrtausendealtem Wissen beruht, dem Wissen, der Geschichte, den Emotionen der Weberin, um ihm eine unbedeutende Änderung hinzuzufügen. Oder sie benutzen die ganze Technik und Wissenschaft der Frauen, um ein anderes Design einzuführen, und nur wegen des Designs und nicht wegen der Art und Weise, wie es ausgeführt wird, kann jede Designerin sich das gesamte Wissen der Frauen zu eigen machen. So, wie man heute über ein Getreidekorn, über Mais oder Weizen denkt. Wenn eine Firma kommt und sagt: „Gut, ich werde diesen Mais oder dieses Getreidekorn oder diesen Samen modifizieren, ich ändere eine Zelle in diesem Samen, aber dann gehört der Mais mir. Wen interessiert es, wer den Mais erfunden hat, der Mais gehört mir.“

Die Idee ist, ein kollektives Gesetz zu schaffen. Ein Gesetz, das das Wissen der Frauen unter kollektiven Schutz stellt. Dieses Gesetz soll es erlauben, den Staat zu bitten, dass er anerkennt, dass die Pueblos die Autoren ihrer eigenen Webarbeiten sind. Für mich sollte nicht einmal so ein Gesetz existieren, das uns anerkennt, denn wir haben lange vor dem Staat existiert. Dass wir schon vor dem Staat existierten, darin liegt die Basis unseres eigenen jahrtausendealten Wertes. Wir haben keinen Grund, den Staat darum zu bitten, es ist, wie einen Feind um Schutz zu bitten.

Die Weberinnen entwickeln Mechanismen des Widerstands, der Selbstverteidigung, des Schöpferischen und anderer Wissensformen, und ich begleite sie nur dabei, eine politische Begleitung der Bewegung der Weberinnen.

Digital Bonus Zur spanischen Original Version Seite/Page 334 Read the spanish original version of this text

1 Die Übersetzung ins Deutsche stammt von Claudia Wente. Die Kommentare von Aura Cumes hat die Autorin ins Deutsche übertragen.

2 Erläuterung Aura Cumes: Kaqchikel es una comunidad linguística y a la vez uno de los 22 Pueblos Mayas de Guatemala, ubicado en el centro del país. Übersetzung KMC: Kaqchikel bezeichnet sowohl eine sprachliche Gemeinschaft als auch eine von 22 Maya *Pueblos* in Guatemala. Die Kaqchikel Gemeinschaft befindet sich im Zentrum des Landes.

3 Anmerkung Aura Cumes: Blusa maya milenaria, tejida a mano en telar de cintura. “Huipil” es la versión castellanizada en Mesoamérica de la palabra náhuatl *huipilli.* Pero en realidad, las mujeres mayas lo nombran de acuerdo a los idiomas mayas en cada pueblo. En Kaqchikel se le llama *Pot‘.* Übersetzung KMC: Handgewebte Maya-Bluse, seit Jahrtausenden am Rückenband-Webgerät hergestellt. In Mesoamerika ist „Huipil“ die spanische Aussprache des Náhuatl-Wortes *Huipilli.* Aber in Wirklichkeit benennen es Maya Frauen nach den jeweiligen Maya-Sprachen in jedem *Pueblo.* Auf Kaqchikel heißt es *Pot‘.*

TANDEM HAGHIGHAT & MICHELSEN CASTAÑÓN

UNABGESCHLOSSENE GESCHICHTEN? DAS BEGEHREN IM KLASSENRAUM NEU ORDNEN

UNFINISHED HISTORIES? REARRANGING DESIRE IN THE CLASSROOM

→ PAGE 227

Leila Haghighat

Leila Haghighat thematisiert das Begehren im Kontext Schule. Dabei entwickelt sie aus dem emanzipatorischen Potenzial der institutionellen Pädagogik eine Möglichkeit, sich von eurozentrischen Perspektiven – wie dem Mythos von „Kolumbus als Entdecker" – zu befreien und ihnen eigene Narrative entgegenzusetzen.

DER MYTHOS DER „ENTDECKUNG"

Schule befindet sich als zentraler Bildungsort im Herzen der gesellschaftlichen (Re)Produktion, wie es der Politiker und Philosoph Antonio Gramsci mit seinen hegemonietheoretischen Überlegungen überzeugend dargestellt hat. Seine Analysen machen deutlich, wie die historisch gewachsene gesellschaftliche Ordnung maßgeblich durch Bildungs- und Erziehungsprozesse mitgeprägt ist, indem diese Weltanschauungen schaffen.[1] Deshalb kommt es darauf an, ein Bewusstsein in der Gesellschaft dafür zu schaffen, welche Narrative und welche Perspektiven in der Schule vermittelt werden. Ein Beispiel dafür ist der eurozentrische Heldenmythos der „Entdeckung" Amerikas durch den Seefahrer Christoph Kolumbus 1492. Bis heute wird dieser Mythos in deutschen Schulbüchern reproduziert. Doch dieser Mythos negiert nicht nur die vor der vermeintlichen Entdeckung existierenden Gemeinschaften, Zivilisationen und Kulturen. Er blendet auch bis heute die vom *Westen*[2] übernommenen technischen und kulturellen Erfindungen aus, denn deren Ursprung wird nicht benannt. Dieser Entdecker-Mythos stellt einen Markstein des Kolonialismus der europäischen Mächte dar, der mit der brutalen Eroberung, Besiedelung, Beherrschung und Ausbeutung von Menschen und Ressourcen in vielen Teilen der Welt einherging und bis heute wirkmächtige Folgen hat. Auch wird der Widerstand gegen die koloniale Eroberung, den es vielerorts gegeben hat, kaum erwähnt. Als gäbe es nur eine Wahrheit, wird die Geschichte meist aus einer einzigen Perspektive erzählt. Und das geschieht nicht nur über das Wort, sondern auch über die Bildsprache. Etwa indem durch die als mächtig dargestellten Schiffe – die Karavellen – die vermeintliche europäische technologische Überlegenheit repräsentiert und konstruiert wird. Oder eben auch durch die Darstellung der europäischen Vision der Kolonisierten – der *Anderen* –, die insbesondere durch die Grafiken des flämischen Kupferstechers und Verlegers Theodor de Bry (1528–1598) bis heute – auch in deutschen Schulbüchern – tradiert wurden.[3] In seinen Gemälden und Stichen spiegeln sich europäische stereotype Vorstellungen der *Anderen:* So subsumieren sie die sehr unterschiedlichen *Abya Yalas* nach 1492 zur kolonialrassistischen Kategorie „Indios" und zeigen das koloniale Unternehmen, welches einen ganzen Kontinent beansprucht und markiert, in der arroganten körperlichen Geste des *weißen* Entdeckers/Forschers. Viele seiner Darstellungen sind sogar frei erfunden und bedienen eine europäische Sensationslust, wie es der Historiker Michiel van Groesen herausgestellt hat.[4]

DAS KOLONIALE UNBEWUSSTE

Auf diese Weise werden diese bis heute mystifizierten, eurozentrischen Narrative zu universalen Wahrheiten, welche die Machtverhältnisse und Differenzordnungen fortschreiben, die sich mit dem Kolonialismus konstituiert haben.

Wie es der französisch-tunesische Schriftsteller und Soziologe Albert Memmi in seinem Buch *Der Kolonisator und der Kolonisierte* anhand zweier Porträts dargestellt hat, produziert der Kolonialismus erst seine Subjekte: die Kolonisatoren wie die Kolonisierten.[5] Um die Rolle des Usurpators – ein zentraler Begriff bei Memmi – einnehmen und sie verteidigen zu können, muss der Kolonisator sich und andere von seiner moralischen Legitimität überzeugen: „Er gibt sich jede Mühe, die Geschichte zu verfälschen; er läßt die Geschichtsbücher umschreiben; er würde sogar die Erinnerungen auslöschen, wenn er könnte. Er würde alles tun, um seiner Usurpation zu Legitimität zu verhelfen."[6] Um diese Geschichtsverfälschung durchzusetzen, drückten sich die Verhaltensweisen, die allen Kolonisatoren gemeinsam seien und sich an alle Kolonisierten richteten, in Institutionen – wie eben der Schule – aus. Memmi spricht hier auch von einer „ideologischen Aggression", die dazu neigt, die Kolonisierten zu entmenschlichen und zu mystifizieren. Und dieser Mythos werde immer wieder durch die historischen, wirtschaftlichen und kulturellen Ansprüche des Kolonisators genährt und erneuert.[7]

Wie die durch den Kolonialismus konstruierte symbolische Ordnung das kollektive Unbewusste beherrscht, hat schon der Psychiater, Politiker und Schriftsteller Frantz Fanon herausgearbeitet. In ihr manifestieren und erhalten sich kulturelle Repräsentationen, in denen das „Böse" und „Wilde" durch People of Color und die „Retter", „Entdecker" und „Abenteurer" durch *weiße* Menschen dargestellt werden.[8] In Abgrenzung zu C. G. Jungs Verständnis eines vererbten kollektiven

Unbewussten definiert Fanon das kollektive Unbewusste als etwas kulturell Produziertes, als die „Gesamtheit der Vorurteile, der Mythen, der kollektiven Verhaltensweisen einer bestimmten Gruppe“.[9]

Die Psychoanalytikerin und Kunstkritikerin Suely Rolnik greift das koloniale Unbewusste als die unsichtbare oder unsagbare Dimension der Moderne in westlichen und verwestlichten Gesellschaften auf. Diese würden weiterhin unsere Subjektivitäten, unser Begehren und die Produktion unseres Denkens strukturieren.[10] Rolnik spricht in diesem Zusammenhang von Mikropolitiken, bestimmten dominanten Subjektivierungspolitiken und Politiken des Begehrens des kolonial-kapitalistischen Regimes, die das Begehren lenken und korrumpieren, um das Regime aufrechtzuerhalten.[11] Mit „lenken“ ist gemeint, dass vorgegeben wird, was begehrenswert ist. Um das Bewusstsein zu dekolonisieren, schlägt Rolnik unter anderem vor, am Begehren festzuhalten und es zu nutzen, um das koloniale Unbewusste aufzulösen, zu untergraben und etwas Neues zu schaffen.[12] Das Begehren definieren sie und der Psychiater Félix Guattari als jegliche „Form des Lebenswillens, des Schöpfungswillens, des Liebeswillens, des Willens, eine andere Gesellschaft, eine andere Wahrnehmung der Welt, andere Wertesysteme zu erfinden“, die das soziale Feld durchdringt.[13]

DIE INSTITUTIONELLE PÄDAGOGIK

Hier setzt die von Guattari mitgeprägte *Institutionelle Pädagogik* an, die das Unbewusste mit seinem Begehren im Klassenraum in den Mittelpunkt stellt. Die institutionelle Pädagogik geht auf den Lehrer Fernand Oury (1920–1998) zurück und ist als Erweiterung der *Freinet-Pädagogik* um Ansätze aus der Psychoanalyse zu verstehen. Letztere ist nach dem französischen Reformpädagogen Célestin Freinet (1896–1966) benannt. Sie zielt primär auf ein Lernen durch eigene Wissensproduktion, auf eine selbsttätige und eigenverantwortliche Erziehung und ein handlungsorientiertes Lernen mit allen Sinnen, das sich an den Lebensrealitäten der Schüler*innen orientiert. Denn in Freinets Verständnis, wird „das Leben […] durch das Leben vorbereitet.“[14] Freinet ging es darum, jegliche Ansätze struktureller und intellektueller Gewalt abzubauen und den Schüler*innen stattdessen die Möglichkeit zu geben, sich kritisch mit der eigenen Lebenswelt und Geschichte auseinanderzusetzen, um ihren Platz in der Gesellschaft zu finden.[15] Seine Pädagogik geht dabei mit der Vorstellung einher, dass Kinder Rechte haben, die mit dem Recht auf Selbstartikulation beginnen, welche im Zentrum des Lernens steht.[16] Wesentlich sind dabei die Techniken, auch *Freinet-Techniken* genannt, die das Lernen durch Handeln unterstützen, wie insbesondere das Drucken freier Texte – jede Freinet-Schule hat ihre eigene Druckerpresse – oder der freie Ausdruck durch Malen, Musizieren, Theaterspielen, durch handwerkliche Arbeit oder audiovisuelle Produktion.[17] Aus den Einflüssen der *Freinet-Pädagogik* und der sich entwickelnden institutionellen Psychotherapie entwickelte Fernand Oury die *Institutionelle Pädagogik.* Oury griff die Freinet-Techniken der eigenen Wissensproduktion sowie das kollektive Arbeiten auf, bezog dabei jedoch zusätzlich die psychosozialen Faktoren innerhalb der Gruppe mit ein und konzentrierte sich besonders auf das Unbewusste als Sitz des Begehrens. Die institutionelle Pädagogik basiert damit auf den drei Säulen von Gruppe *(groupe),* Technik *(technique)* und dem Unbewussten *(inconscient)* und fügt sich als eine Reihe von Techniken, Organisationen, Arbeitsmethoden und internen Institutionen, die aus der Praxis des aktiven Unterrichts entstehen, zusammen.[18] Institutionen werden dabei als von der Gemeinschaft geschaffene Orte der Begegnung und der gemeinsamen Arbeit verstanden, in die das Begehren eingeschrieben sei und an denen jede*r den eigenen Platz finden oder ihn selbst gestalten sollte.[19] Durch Anwendung bestimmter Techniken materialisieren die Schüler*innen ihre Gedanken, ob schriftlich oder künstlerisch, nicht nur für sich, sondern auch für die anderen oder auch gemeinsam mit den anderen Schüler*innen, wodurch nicht nur die Inhalte des Unterrichts generiert, sondern auch die sozialen Beziehungen, die Gemeinschaft in der Klasse hergestellt werden würden, die Klasse zur Gruppe werden würde.[20] So würden die Schüler*innen zu Bildungsagent*innen für sich selbst und ihre Klassenkamerad*innen. Die dritte Säule, das Unbewusste, ist schließlich das wesentliche Novum in Abgrenzung zur *Freinet-Pädagogik.* Die Verwendung psychoanalytischer Begriffe dient dabei zur Klärung und Erklärung des Geschehens in einer Klasse.[21] Das Unbewusste steht für die Vielfalt sozialer, wirtschaftlicher, kultureller und anderer unausgesprochener Elemente bei den Individuen wie auch bei den Gruppen und ihren jeweiligen Beziehungen untereinander und könne, Oury folgend, nicht aus der Klasse weggedacht werden, denn „erkannt oder verleugnet, das Unbewusste ist im Klassenzimmer und spricht … Besser, es zu hören, als es zu erleiden.“[22]

DAS BEGEHREN NEU ORDNEN

Hier lässt sich an das Bildungskonzept der postkolonialen Theoretikerin Gayatri Chakravorty Spivak anknüpfen, die die „möglichst zwangsfreie Neuordnung von Begehren“ (uncoercive re-arrangement of desires)[23] einfordert. Dabei geht es darum, das zur Gewohnheit gewordene Denken aufzubrechen, welches durch das kapitalistisch-koloniale Unbewusste dominiert wird. Spivak beruft sich auf die Lerntheorie des Anthropologen und Kybernetikers Gregory Batesons, in welcher er auf die Macht der Gewohnheit und ihren Einfluss auf das Unbewusste aufmerksam macht, das nicht nur Verdrängtes erhielte, sondern auch „vieles, was uns so vertraut ist, dass wir es nicht überprüfen müssen.“ Schließlich sei das, was wir am besten wüssten, auch das, was uns am wenigsten bewusst sei.[24] Die abstrakten, weil unbewussten Denkgewohnheiten werden durch stetiges Wiederholen eingeübt.

Und so prägen sich die eurozentrischen Mythen durch ihre narrative Kontinuität und ständige Wiederholung in Kulturprodukten und Bildungsmaterialien in das kollektive Unbewusste ein, wie es Fanon erkannt hat.

Gleichermaßen müssten auch Gerechtigkeit und Verantwortung erst eingeübt werden und bedürften einer Neuorganisation von Begehren durch ein kontinuierliches „training of the habit of the ethical.“[25] Dies kann, so Spivak, nur eine ästhetische Erziehung vorbereiten, die es vermag, die Imagination dahingehend anzusprechen, dass die Dinge auch anders sein könnten als sie sind, scheinen oder dargestellt werden.[26] Das Künstlerische wird dabei „zu einer Übung, über die Arten des Unbewussten zu kommunizieren“ wie es unter anderem Bateson formuliert.[27] Allerdings weist Spivak auch auf den *double bind* als ein unauflösliches Dilemma der Ästhetik als Vermächtnis der Aufklärung zwischen Unterdrückung und Befreiung hin.[28] Dies gilt es, sich bewusst zu machen. Spivak schlägt eine produktive Unterwanderung dieses Vermächtnisses vor, die darin besteht, es zu nutzen und mit eigenen Narrativen zu konterkarieren, sich aber gleichzeitig als Teil dieses Vermächtnisses zu verstehen: „ […] yet we must also find something relating to “‘our own history’” to counteract the fact that the Enlightenment came, to colonizer and colonized alike, through colonialism.”[29] Und weiter plädiert Spivak dafür, die so genannten organischen Intellektuellen im Sinne Antonio Gramscis zu instrumentalisieren: Intellektuelle, die nicht im klassischen Sinne als Gelehrte zu verstehen sind, sondern die für ein Beziehungsgefüge organisierende und vermittelnde Funktionen übernehmen und die sich in einem „tätigen gesellschaftlichen Verhältnis der Veränderung der kulturellen Umwelt“ befinden.[30] Gramsci hätte schließlich erkannt, dass der allein abstrakte mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht nicht ausreiche, sondern dass diese „instrumentalisierten“ Intellektuellen im Interesse der epistemischen Veränderung mehr tun müssten und dafür eine humanistische Erziehung notwendig sei, in der auch ihre eigenen Erfahrungen berücksichtigt werden würden.[31] Auf den Schulkontext übertragen bedeutet dies, dass Lehrer*innen den Schüler*innen helfen müssten, sich ihre eigene Geschichte kritisch anzueignen, aber auch ihre eigene Rolle als öffentliche Intellektuelle, die in spezifischen kulturellen Formationen und Machtverhältnissen angesiedelt sind, kritisch zu betrachten.[32]

Dabei müssen Kunst und Kultur wichtige Instrumente des Widerstandes gegen die hegemoniale postkoloniale Ordnung bleiben.

Hier setzt eine kulturelle und künstlerische Auseinandersetzung an, die Fortschreibungen von Mythen unterlaufen, indem sie ihnen etwas entgegensetzen und die Geschichte durch andere Perspektiven ergänzen.

CONCLUSIO

Hierbei, so hoffen wir, können die Ansätze der *institutionellen Pädagogik* wichtige Denkanstöße geben, und durch künstlerisches Arbeiten, das affektorientiert nicht nur die bewussten, sondern auch die unbewussten Repertoires hervorholt und zu Wissen macht, die einseitigen, eurozentrischen Perspektiven aufgebrochen und ihnen andere Narrative entgegengesetzt werden.

Wie es die Kuratorin Janna Graham in Bezug auf die *institutionelle Pädagogik* ausdrückt, wäre es ein Ansatz, Räume zu gewinnen, die sich innerhalb und außerhalb von Institutionen befinden und in denen

sich Kunst und Bildung verbinden (können). Sie könnten dafür genutzt werden, festgelegte Begriffe, soziale Segregationen, Zwangs- und Machtverhältnisse oder Rollen, die Begehren in leicht kontrollierbare Subjektivitäten verwandeln, kollektiv abzulehnen, und sei es nur für eine kurze Zeit.[33]

Hier schließt die Arbeit von Karen Michelsen Castañón an. Ihr Projekt zu Gegennarrativen zum Mythos der „Entdeckung" des amerikanischen Kontinents setzt auf einen kollektiven Lernprozess, der sich unterschiedlicher künstlerischer und nicht-künstlerischer Mittel bedient, sich mit anderen Narrativen auseinandersetzt und die Erfahrungen der Gruppenmitglieder miteinbezieht. Die kollektive Dimension ist wichtig, um nicht die eine Perspektive durch eine andere zu ersetzen, sondern die Vielfalt von Perspektiven und Narrativen herauszuarbeiten. Für diesen kollektiven Prozess braucht es die entsprechenden Räume, in denen es möglich wird, einen Kontext herzustellen, der offen gestaltet ist und in dem möglichst viele Begehren angesprochen werden können.

1 Armin Bernhard, Antonio Gramscis Verständnis von Bildung und Erziehung, in: UTOPIE Kreativ, 183. Januar 2006, S. 10–22 (10 f.).

2 Auf Stuart Hall Bezug nehmend setze ich *Westen* als historisches Konstrukt, das erst eine Unterscheidung zwischen westlichen und nicht-westlichen Gesellschaften ermöglicht und mit dem die Vorstellung des Westens als überlegener Zivilisation einhergeht, kursiv. Vgl. Stuart Hall (Hrsg.), Der Westen Und Der Rest', in: Rassismus Und Kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2, Hamburg 1994, S. 137–179.

3 Siehe hierzu: https://segu-geschichte.de/alte-welt-trifft-neue-welt (letzter Aufruf 27.04.20)

4 Vgl. Michiel van Groesen, The Representations of the Overseas World in the De Bruy Collection of Voyages (1590–1634), Leiden/Bosten 2008.

5 Vgl. Albert Memmi, Der Kolonisator und der Kolonisierte, Zwei Porträts, Hamburg 1994. Die französische Originalausgabe Portrait Du Colonisé. Portrait Du Colonisateur erschien 1957 in Paris. Den Kolonisator beschreibt Memmi „als Fremder, der in der Folge historischer Zufälle ins Land gekommen ist". Als solcher „… hat er nicht nur erfolgreich einen Platz für sich erobert, sondern ebenso erfolgreich den des Einwohners genommen und sich unerhörte Privilegien auf Kosten der eigentlichen Anspruchsberechtigten gewährt". (S. 27)

6 Ebd. S. 59.

7 Ebd., S. 89.

8 Vgl. Frantz Fanon, Schwarze Haut, weiße Masken, Wien / Berlin 2016. Die französische Originalausgabe erschien 1952 unter dem Titel Peau Noire Masques Blancs in Paris.

9 Ebd., S. 157.

10 Vgl. Suely Rolnik, The Micropolitics of Thinking: Suggestions to Those Who Seek to Deprogram the Colonial Unconscious, in: Under the Same Sun. The Unknown University, New York, Friday, September 19, 2014, at the Solomon R. Guggenheim Museum, 2014.

11 Vgl. Suely Rolnik, The Spheres of Insurrection: Suggestions for Combating the Pimping of Life, E-Flux Journal, 2017.

12 S. Rolnik (Endnote 10).

13 Félix Guattari/Suely Rolnik, Micropolitiques, Paris 2007, S. 312. (Übersetzung aus dem Französischen Leila Haghighat).

14 Célestin Freinet, Pädagogische Werke. Teil 1, Paderborn 1998, S. 40.

15 Renate Kock, Befreiende Volksbildung: Celestin Freinet. Eine Einführung, S. 16, in dies; Befreiende Volksbildung. Frühe Texte, Bad Heilbrunn 1996, S. 9–28.

16 Walter Hövel, Demokratie Im Klassenraum. Die Rechte der Kinder und der Klassenrat, S. 51 ff., in: Ingrid Dietrich (Hrsg.): Handbuch Freinet Pädagogik. Eine praxisbezogene Einführung, Weinheim und Basel, 1995, S. 46–72.

17 Renate Kock, Schule im Spannungsfeld zwischen Ausgrenzungsfunktion und Integrationsauftrag. Zur Möglichkeit der Entwicklung einer Pädagogik der gesellschaftlich Benachteiligten, Baltmannsweiler 2015, S. 120.

18 Fernand Oury und Aida Vasquez, Vers une pédagogie institutionnelle ?, Vigneux 1998, S. 245 sowie Fernand Oury und Aida Vasquez, De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, Paris 1971, S. 698.

19 Ebd. S. 684.

20 F. Oury und A.Vasquez 1998 (Fußnote 18), S. 36.

21 Ebd. S. 233.

22 F. Oury und A. Vasquez 1971 (Fußnote 18), S. 689.

23 María do Mar Castro Varela, Strategisches Lernen, S. 2 f., in: LuXemburg. Gesellschaftsanalyse und Linke Praxis, 2015, S. 16–23.

24 Gregory Bateson, Stil, Grazie und Die Information in der primitiven Kunst (1967), S. 199, in: ders., Ökologie des Geistes, Frankfurt am Main 1981, S. 182–216.

25 Gayatri Chakravorty Spivak, An Aesthetic Education in the Era of Globalization, Cambridge / London 2012, S. 9.

26 Ebd, S. 2–29.

27 G. Bateson (Endnote 24), S. 194.

28 Vgl. hierzu ausführlich den Sammelband Double Bind postkonial. Kritische Perspektiven auf Kunst und Kulturelle Bildung, hrsg. von María do Mar Castro Varela and Leila Haghighat (Bielefeld: transcript, voraussichtlich 2020).

29 G. Spivak (Endnote 25), S. 4.

30 Antonio Gramsci, Gefängnishefte: Kritische Gesamtausgabe in 10 Bänden, hrsg. von Klaus Bochmann, Wolfgang Fritz Haug und Peter Jehle, Hamburg 2012, S. 1336; zitiert in G. Spivak (Endote 25), S. 9.

31 G. Spivak (Endnote 25), S. 29.

32 Henry A. Giroux, Rethinking Cultural Politics and Radical Pedagogy in the Work of Antonio Gramsci, S. 12, in: Educational Theory, 49.1, 1999, S. 1–19 <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1999.00001.x>.

33 Janna Graham, Between a Pedagogical Turn and the Hard Place: Thinking with Conditions, S. 138 f., in: Paul O'Neill und Mick Wilson (Hrsg.), Curating and the Educational Turn, London 2010, S. 124-139.

Karen Michelsen Castañón, No más poemas para Colón / Keine Gedichte für Kolumbus / No more poems for Columbus, 2021, Stoff, Garn / cloth, thread, 79 × 59 cm, © Karen Michelsen Castañón, photo by © the artist, district (Berlin), „Picking out images from my soul's eye" Understanding Gloria E. Anzaldúa through Artistic Practices

TANDEM HAGHIGHAT & MICHELSEN CASTAÑÓN

PRESENTING DIFFERENT PERSPECTIVES OF THE YEAR 1492 AND MAKING ITS CONTINUITIES VISIBLE

UNTERSCHIEDLICHE PERSPEKTIVEN AUF DAS JAHR 1492 UND SEINE KONTINUITÄTEN SICHTBAR MACHEN

→ PAGE 212

Annika Niemann in conversation with
Karen Michelsen Castañón

The idealized figure of Christopher Columbus is a feature of almost all history textbooks. Karen Michelsen Castañón deconstructs the colonial continuities of the "myth of the discoverer." In conversation with the activist Aura Cumes, she contrasts this myth with experienced diversity and narrated history.

ANNIKA NIEMANN [AN] What caused you to start addressing the issue of Columbus narratives in the context of the school?

KAREN MICHELSEN CASTAÑÓN [KMC] I first became aware of the issue when my daughter had to learn a poem that glorified Columbus in her English class. I remember it contained adjectives like 'brave' and 'intelligent,' and characterized Columbus as an exceptional, daring, adventurous figure. Around the same time, Alexander von Humboldt also appeared in the curriculum. Depending on the colonial context, there always seemed to be a different *white* 'explorer' whose 'achievements' were being highlighted. It dawned on me how deeply I had internalized this narrative myself, viewing these figures as extraordinary individuals. And it isn't just communicated through textbooks, but also through things like statues and place names: I attended the Alexander von Humboldt School in Lima, for example.

Becoming aware of one's own inner colonization is a lifelong process.

Addressing the narratives of Columbus isn't just about addressing a project or a subject, it's much more about recognizing patterns. They are also apparent in the current culture of remembrance surrounding Humboldt in Germany and the perpetuation of the myth of the explorer and the discoverer.

AN Which Columbus narratives did you find in textbooks? And in what form?

KMC I examined a lot of textbooks from the Georg Eckert Institute for International Textbook Research. They contain many visual archetypes, for example in the depiction of ships—caravels—which are presented as a European technical achievement. Most images of Columbus were created in the 19th century. So it's not about representing what actually happened, rather a continual re-representation of a character—and that also applies to the figure of the 'explorer.'

The problem with this is that the focus is placed on one specific character, while the endlessly diverse forms of life and resistance in *Abya Yala* are ignored.

AN You began a research project in reaction to these narratives of Columbus. What form does your artistic response take?

KMC For me, it's not about idealizing a specific perspective of history. Instead, I wanted to present different perspectives on the year 1492 and render its continuities visible. It's impossible to confront the symbol of discovery—consisting of three caravels and the arrogant gesture of the "explorer"—with another logic. I can only compare diversity, diversity and recounted narratives. I don't give anyone a voice. It's my individual learning process. And the generosity and willingness of these people to engage in conversation with me, to work with me.

AN What would your recommendation be for a different approach to the narrative of Columbus in the context of the school?

KMC I believe that an educational format should be developed according to the particular context. It's not enough to have decolonializing material in textbooks if we don't do it with reference to critical *whiteness* and inner colonialization. I don't just want to invert the hierarchy and say, '*This* is the correct version of history, we're not going to read the other one.'

It is important for us all to know the different versions of history and understand where they come from. And to not give more room to one particular perspective. Although, of course, one perspective thrives by restricting the others.

"BUT IT'S NOT JUST ABOUT CULTURAL EXPLOITATION; IT'S ABOUT THE EXPLOITATION OF LIFE IN ITS ENTIRETY."

Excerpts of an Interview filmed by Karen Michelsen Castañón with Aura Cumes in Antigua, Guatemala, December 7, 2019

KAREN MICHELSEN CASTAÑÓN This film focuses on the way the so-called discovery of the Americas is taught and narrated [in educational contexts]. This narrative about the way in which Columbus arrives with the caravels and "discovers", repeats itself like a logo. How is this chapter of history taught here [in Guatemala]? And: How do you see this?

AURA CUMES I am Aura Cumes, Kaqchikel[1] of Guatemala, activist and researcher in favor of the life of Mayan and indigenous communities worldwide, in favor of the life of women and of all groups of people who are persecuted by dominant societies that consider them either property or waste.

Yes, effectively, this [chapter of history] is presented to us as the discovery made by an adventurer. This is a very important issue. I remember that, when I was a girl, we studied the adventurer Columbus. At that time, the concept (or idea) of adventure belonged, in our childhood, to something that we, as girls and boys, did all the time. Hence, we were taught that Columbus was an adventurer who had the courage, audacity, and genius for discovery. This is something that is taught to us.

Therefore, if Columbus is presented to us in that manner, in a world that sees everything through the lens of progress, struggle, keen foresight, and nonconformity, then it is obvious that they construct a character that must be admired. And it is in this way that we are buying not just the character of Columbus, but also the rest of the conquerors—in big quotation marks.

First, [when the Spaniards came to *Abya Yala*], there were alliance mechanisms; people tried to build alliances with the Spaniards, as the [indigenous] communities had received visitors before. In the ancient [Maya] codices, we can find faces that resemble those of Arab or Chinese people, bearded faces. So the codices existed long before colonization. This means that, here, trade, exchanges, and visits have always taken place. People here welcomed newcomers with fruits and food; they would ask them what the purpose of their visit was; these diplomatic relations took place at the beginning. Afterwards, when indigenous people tried building alliances with the colonizers, they realized, maybe too late, that the colonizers had no intention of building alliances, but rather of destroying and settling.

At that point, there were people from the communities who also took up arms. There are many instances of people who fought back; people who took the colonizers' arms or their own arms to fight back. But these people fought to death against the colonizers. And here we can find multiple leaders, women and men from many communities. But today they are not in our everyday memory because this part of history is conveniently left out. So, this opposition to death and also a response of defense with violence did exist. In many cases these leaders were murdered and, for example, in the Kaqchiquel community, there is *Kaji' Imox*. He was an important figure who came from a very important lineage that made alliances. But when he realized that he was not considered an equal partner in the agreement, he too confronted the colonizers and was hanged around here, in Antigua.

I have been proposing for some time now that the colonization process takes place in three different ways. And one of them is dispossession. Dispossession in the sense of total and permanent dispossession. The dispossession of life, of strength, of the body, of our culture, of that which we generate. The dispossession of everything that is part of our life.

However, we have to be careful because what is at stake here is not just cultural dispossession as it is currently perceived, but rather the dispossession of life in its entirety.

The other thing is: dispossession, what for? This dispossession feeds the existence of those who dispossess. There is much behind that, meaning that our place as maids—for the women—and as servers—for indigenous men—is the place they give us. They dispossess us and place us as servants. The other thing which is nullified is the political power of our body. This means that we are, effectively, servants; we are not citizens, because a citizen can protest and say: "Hey, this which is occurring to me is not right. I have the right to build the society in which I want to live." When someone is a servant, he or she is subjected and does not have the right to say in which society he or she wants to live. So, if a slave rebels, he has to be controlled, disciplined, killed, whatever. This is who we are. So, colonization nullifies our political power. When we rebel, we are seen as part of a mutiny, as taking part in rebellions. Afterwards we are seen as guerrillas and now we are terrorists. But we can never be seen as dissatisfied citizens with someone or something. We are always being made out to be criminals. When we are made out to be criminals, the force of extreme and brutal violence is enforced against us. This is the way in which the colonial [lo colonial] is produced. Therefore, the "colonial" is being produced in different ways. It is produced in the territories, in the persecution of leaders. But also in the persecution of what we generate in this moment as communities that are alive. And one of those things is weavings. So, people here have always woven their own clothing.

I say that one of the things that constitutes this autonomy is the fact that many people weave their own cloths. And further, they weave the clothes that we indigenous women wear. But in a neoliberal and colonial framework, it is common sense that when a form of knowledge is everybody's, then it is nobody's because the neoliberal model privatizes and individualizes everything.

So, designers come to the communities and tell the women: "Can you make this *huipil* for me? But, add this variation; and with this variation you cannot make any other *huipil*[2] ever again. Because if you do, you are committing a crime because this piece belongs to me."

In this way, the designer appropriates a piece that contains thousands of years of knowledge, wisdom, the history and the emotions of the woman weaver, just by introducing an insignificant change to this weaving. Or they use all the technique and science of the women to include a different design and only because of this design and not because of the way in which it is made, any designer can appropriate all of the women's knowledge. It is like the way people think now about a grain of corn or wheat. A company comes and says, "Well, I will modify this corn, or this grain, or this seed. I will modify one cell of this seed, but the corn belongs to me. It doesn't matter who invented corn, as corn belongs to me."

So the idea is to set up a collective law. It is a law that protects women's knowledge collectively. And this law allows us to ask the nation-state to recognize that the communities are the authors of their own weavings.

In my view, there should not exist a law that recognizes us because we already existed before the nation-state.

Therefore, in this existence before the nation-state is the substrate of our own value of thousands of years. We do not have to ask the nation-state, it would be like asking the enemy to protect us.

So, this is the way in which women weavers are presenting their resistance mechanisms, their mechanisms of defense, of creation, of other forms of knowledge. And the only thing I do is go along with them. I provide political support to the movement of women weavers.

Digital Bonus
Read the spanish
Original Version
Page/Seite 334
Zur spanischen Original Version von diesem Text

1 Note by Aura Cumes: Kaqchikel is a linguistic community and, at the same time, one of the 22 Mayan communities of Guatemala. It is located at the center of the country. Andrea Meza Torres translated this interview from Spanish into English.

2 Note from Aura Cumes: Mayan blouse containing thousands of years of knowledge woven by hand in a backstrap loom. In Mesoamerica, "Huipil" is the castellanized (Spanish) version of the nahuatl Word huipilli. But, actually, Mayan women name the "Huipil" according to the Mayan languages in each community. In Kaqchikel, it is called Pot'.

TANDEM HAGHIGHAT & MICHELSEN CASTAÑÓN

UNFINISHED HISTORIES? REARRANGING DESIRE IN THE CLASSROOM

UNABGESCHLOSSENE GESCHICHTEN? DAS BEGEHREN IM KLASSENRAUM NEU ORDNEN

→ PAGE 216

Leila Haghighat

Leila Haghighat addresses desire in school contexts. In doing so, she uses the emancipatory potential of institutional pedagogy to develop a way to free oneself from Eurocentric perspectives like the myth of "Columbus as discoverer" and countering them with individual narratives.

THE MYTH OF THE "DISCOVERY"

As the philosopher and politician Antonio Gramsci demonstrated in his theoretical reflections on hegemony, school, as a centralized provider of education, is at the heart of societal (re)production. His analyses reveal how educational processes, through their creation of worldviews, help shape the established social order.[1] It is therefore necessary to create a societal awareness of the narratives and perspectives that are taught in school. An example of this is the Eurocentric myth of the "discovery" of the Americas by the navigator Christopher Columbus in 1492—a myth that is still reproduced in German textbooks. But this myth not only negates the communities, civilizations, and cultures that existed before the purported discovery; by failing to name their true origins, it also ignores the technical and cultural inventions that were appropriated by the *West*.[2] This discovery myth represents a milestone in the colonialism of the European powers, which was accompanied by the brutal conquest, colonization, subjugation and exploitation of people and resources in many parts of the world, and whose profound consequences are still felt to this day. And, despite its presence in many places, there is virtually no mention of resistance to the colonial conquests. History is mostly told from a single perspective, as if there is only one version of the truth. And this doesn't only happen through the written word, it pervades visual language, too. For instance, it can be seen in the impressive portrayals of ships—caravels—to represent and construe the apparent technological superiority of the Europeans. It can also be seen through the depictions of the colonized, the *others,* particularly those by the Flemish engraver and publisher Theodor de Bry (1528–1598), which are still used to the present day—also in German textbooks.[3] His illustrations and engravings reflect typical European stereotypes of the *other.* Thus, after 1492, the *Abya Yalas* were subsumed under the racist colonial category "Indios," while the colonial undertaking was symbolized by the arrogant physical gesture of the *white* discoverer/explorer claiming and earmarking an entire continent. Many of de Bry's illustrations were completely made up and catered to the European desire for sensationalism, as the historian Michiel van Groesen has pointed out.[4]

THE COLONIAL UNCONSCIOUS

These Eurocentric narratives, still mythicized to this day, have become universal truths that perpetuate the power relationships and regimes of difference established with colonialization.

As the French-Tunisian author and sociologist Albert Memmi showed with the help of two portraits in his book *The Colonizer and the Colonized,* colonialism first produces these subjects.[5] To be able to take on and defend the role of the usurper—a central concept in Memmi's writing—the colonizer must convince themselves and others of their moral legitimacy: "He endeavors to falsify history, he rewrites laws, he would extinguish memories—anything to succeed in transforming his usurpation into legitimacy."[6] In order to assert this falsification of history, the behavioral patterns that are common to all colonizers—and directed toward the colonized—find their expression in institutions such as schools. In this regard, Memmi speaks of an "ideological aggression that tends to dehumanize and mystify the colonized". And this myth is continually nourished and re-forged according to the historical, economic, and cultural demands of the colonizer.[7]

As early as the 1950s, the psychiatrist, politician, and author Frantz Fanon had identified how the symbolic order constructed by colonialism dominates the collective consciousness and is manifested and preserved through cultural representations—in which the "sinister" and the "savage" are depicted by people of color and "saviors," "discoverers," and "adventurers," are depicted by *white* people.[8] As opposed to C. G. Jung's understanding of an inherited collective unconscious, Fanon defined the collective unconscious as a culturally produced entity, as "the sum of prejudices, myths, collective attitudes of a given group."[9]

The psychoanalyst and art critic Suely Rolnik takes up the colonial unconscious as an invisible, unmentionable dimension of modernity in western and westernized societies. For her, it is something that continues to structure our subjectivities, our desires, and the production of our thinking.[10] Against this backdrop, Rolnik talks of micropolitics and the dominant politics of desire and subjectivation of the colonial-

capitalistic regime that directs and corrupts desire in order to sustain itself.[11] "Direct" in this context means that there is a predetermined idea of what is desirable. In order to decolonize the conscious, Rolnik proposes, among other things, holding onto and utilizing desire to dismantle and undermine the colonial unconscious, thereby creating something new.[12] Rolnik and the psychiatrist Félix Guattari define desire as "all forms of the will to live, the will to create, the will to love, the will to invent another society, another perception of the world, and other value systems" that infiltrate the social sphere.[13]

INSTITUTIONAL PEDAGOGY

At this point, we can invoke the concept of *institutional pedagogy,* which places focus on the unconscious and the desire it introduces into the classroom. Partially developed by Guattari, institutional pedagogy was conceived by the teacher Fernand Oury (1920–1998) and can be understood as an extension of Freinet's pedagogy—named after the French educational reformer Célestin Freinet (1896–1966)—that incorporates approaches from psychoanalysis. Freinet's pedagogy primarily strives for learning through individual knowledge production, an independent and self-reliant educational process and a hands-on, multi-sensory approach that relates to the real lives of the pupils. According to Freinet, life prepares us for life.[14] He was concerned with dismantling all attempts of structural and intellectual control and instead giving pupils the opportunity to critically examine their own lives and histories in order to enable them to find their place in society.[15] His pedagogy goes hand in hand with the idea that children have rights—beginning with the right to self-articulation—and these are at the heart of the learning process.[16] Central to this are the techniques, also known as *Freinet techniques,* that support learning through practical activity, especially the printing of creative texts—every Freinet school has its own printing press—or free expression through painting, music, theater, handicraft, or audiovisual productions.[17] Influenced by Freinet pedagogy and the developing field of institutional psychotherapy, Fernand Oury created institutional pedagogy. Oury took up Freinet's techniques of individual knowledge production and collective work, but also incorporated the additional psychosocial factors within a group and placed particular focus on the unconscious as the source of desire. Institutional pedagogy is based on the three pillars group *(groupe),* technique *(technique)* and the unconscious *(inconscient),* and consists of a series of approaches, organizations, working methods and internal institutions that arise from the practice of active teaching.[18] Institutions here are understood as places of encounter and collective work created by the community, into which desire is inscribed and in which every individual should be able to find their own place or create it themselves.[19] Through the application of specific techniques, the pupils materialize their thoughts, whether written or artistic, not only for themselves but for the others—or even together with the other pupils—thus generating not only the contents of the lesson but the social relationships that establish the collective in the classroom, that make the class into a group.[20] In this way, pupils become educational agents for themselves and their fellow pupils. The third pillar, the unconscious, is the new key element that differentiates institutional pedagogy from Freinet pedagogy. The use of psychoanalytical concepts serves to clarify and explain what goes on in the classroom.[21] The unconscious refers to the diverse social, economic, and cultural factors, as well as the other unspoken elements of each specific individual, the different groups, and their respective relationships to each other. According to Oury, it is an implicit element of the classroom: discerned or denied, the unconscious exists in the classroom, and it speaks… It is better to listen to it than to endure it.[22]

REARRANGING DESIRE

This idea can be tied in with the educational concept of the postcolonial theorist Gayatri Chakravorty Spivak, which calls for the "uncoercive rearrangement of desires."[23] This involves breaking down habitual ways of thinking that are dominated by the colonial-capitalistic unconscious. Spivak refers to the anthropologist and cyberneticist Gregory Bateson's theory of learning, in which he highlights the power of habit and its influence on the unconscious, which doesn't just contain suppressed information, but also "many matters which are so familiar that we do not need to inspect them." To Bateson, what we know best is also that which we are least aware of.[24] Through constant repetition, the abstract, unconscious thought patterns become rehearsed.

As Fanon recognized, it is through their narrative continuity and sustained repetition in cultural products and educational material that the Eurocentric myths become inscribed in the collective unconscious.

Similarly, justice and responsibility also need to be rehearsed first and require a rearrangement of desire through a continuous "training of the habit of the ethical."[25] According to Spivak, this can only be achieved by an aesthetic education that is able to address the imagination in a way that it realizes that things could be different to how they are, how they seem or how they are presented.[26] As Bateson formulates it, art thus becomes "an exercise in communicating about the species of unconsciousness."[27] Spivak, however, highlights the double bind as an irresolvable dilemma of aesthetics as a legacy of the Enlightenment between oppression and liberation.[28] This must be made apparent. Spivak proposes constructively infiltrating this legacy, which consists of using it and countering it with one's own narratives, while at the same time recognizing oneself as part of it: "[…] yet we must also find something relating to 'our own history' to counteract the fact that the Enlightenment came, to colonizer and colonized alike, through colonialism."[29] And Spivak makes a further case for instrumentalizing the so-called organic intellectuals that Antonio Gramsci wrote of: intellectuals who aren't scholars in the traditional sense, but who can take on organizational and mediatory functions in a relational structure and who find themselves in an "active social relationship of modification of the cultural environment."[30] Gramsci ultimately realized that a mathematical and science-based education alone was not enough, rather that the "instrumentalized" intellectuals would need to do more in the interest of epistemic change, and that to achieve this, a humanistic education, in which one's own experiences were taken into consideration, would also be necessary.[31] Transferred to the context of the school, this would mean that teachers would be required to help pupils learn about their own history in an analytical way, but also critically regard their own role as public intellectuals operating as part of specific cultural formations and power structures.[32]

Art and culture must remain vital instruments of resistance against the hegemonic postcolonial order. By offering a counterpoint and providing additional perspectives on history, cultural and artistic examinations can subvert and undermine the perpetuation of established myths.

CONCLUSION

Hopefully, the approaches of institutional pedagogy will be able to provide important, thought-provoking impulses. Creative working processes—which bring out both the conscious and the unconscious repertoires and turn them into knowledge—also present an opportunity to break up the one-sided, Eurocentric perspectives and counter them with other narratives.

As the curator Janna Graham states in relation to institutional pedagogy, one approach would be to secure spaces located within and beyond institutions where art and education can be combined. They could be used to collectively repudiate fixed notions, social segregations, coercive power relations, and roles that convert desire into easily controllable subjectivities—even if only for a short time.[33]

This is connected to the work of Karen Michelsen Castañon. Her project on counter-narratives to the myth of the "discovery" of the American continent is based on a collective learning process that employs different artistic and non-artistic means, addresses other narratives, and incorporates the experiences of members of these groups.

The collective dimension is important. It ensures that one narrative doesn't simply replace another and allows for the presentation of a diversity of perspectives and narratives.

Such collective processes require spaces that enable the creation of open environments in which as many desires as possible can be addressed.

1 Armin Bernhard, Antonio Gramscis Verständnis von Bildung und Erziehung, in: UTOPIE Kreativ, 183. Januar 2006, p. 10–22 (10 f.).

2 With reference to Stuart Hall, I place the word *West* in italics, considering it a historical construct that enables a differentiation between Western and non-Western societies, one which carries with it the notion of the West as a superior civilization. Cf. Stuart Hall (Hrsg.), 'Der Westen Und Der Rest', in: Rassismus Und Kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2, Hamburg 1994, p. 137–179.

3 See: https://segu-geschichte.de/alte-welt-trifft-neue-welt (last accessed 27.04.20).

4 Cf. Michiel van Groesen, The Representations of the Overseas World in the De Bry Collection of Voyages (1590–1634), Leiden/Boston 2008.

5 Cf. Albert Memmi, Der Kolonisator und der Kolonisierte, Zwei Portraits, Hamburg 1994. The original French version, Portrait Du Colonisé. Portrait Du Colonisateur, was published in Paris in 1957. For the English version, The colonizer and the colonized, see : https://cominsitu.files.wordpress.com/2020/05/albert-memmi-the-colonizer-and-the-colonized-1.pdf (last accessed 04.11.2020). Memmi describes the colonizer as "[a] foreigner [who has] come to a land by the accidents of history." As such, "he has succeeded not merely in creating a place for himself but also in taking away that of the inhabitant, granting himself astounding privileges, to the detriment of those rightfully entitled to them." (p. 53).

6 Ibid. p. 96.

7 Ibid., p. 135

8 Cf. Frantz Fanon, Schwarze Haut, weiße Masken, Wien/Berlin 2016. The original French version was published in Paris in 1952 under the title Peau Noire Masques Blancs. For English version, see: https://monoskop.org/images/a/a5/Fanon_Frantz_Black_Skin_White_Masks_1986.pdf (last accessed 04.11.2020)

9 Ibid., p. 188

10 Cf. Suely Rolnik, The Micropolitics of Thinking: Suggestions to Those Who Seek to Deprogram the Colonial Unconscious, in: Under the Same Sun. The Unknown University, New York, Friday, September 19, 2014, at the Solomon R. Guggenheim Museum, 2014.

11 Cf. Suely Rolnik, The Spheres of Insurrection: Suggestions for Combating the Pimping of Life, E-Flux Journal, 2017.

12 S. Rolnik (Endnote 10).

13 Félix Guattari/Suely Rolnik, Micropolitiques, p. 312. For English version see: "Molecular Revolution in Brazil", MIT Press 2008, p. 318.

14 Célestin Freinet, Pädagogische Werke. Teil 1, Paderborn 1998, p. 40. According to Freinet, „[wird] das Leben […] durch das Leben vorbereitet."

15 Renate Kock, Befreiende Volksbildung: Celestin Freinet. Eine Einführung, p. 16, in; Befreiende Volksbildung. Frühe Texte, Bad Heilbrunn 1996, pp. 9–28.

16 Walter Hövel, Demokratie Im Klassenraum. Die Rechte der Kinder und der Klassenrat, p. 51 ff., in: Ingrid Dietrich (Hrsg.): Handbuch Freinet Pädagogik. Eine praxisbezogene Einführung, Weinheim und Basel, 1995, pp. 46–72.

17 Renate Kock, Schule im Spannungsfeld zwischen Ausgrenzungsfunktion und Integrationsauftrag. Zur Möglichkeit der Entwicklung einer Pädagogik der gesellschaftlich Benachteiligten, Baltmannsweiler 2015, p. 120.

18 Fernand Oury and Aida Vasquez, Vers une pédagogie institutionnelle ?, Vigneux 1998, p. 245 and Fernand Oury and Aida Vasquez, De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, Paris 1971, p. 698.

19 Ibid. p. 684.

20 F. Oury and A.Vasquez 1998 (Endnote 18), p. 36.

21 Ibid. p. 233.

22 According to Oury, the unconscious is an implicit element of the classroom: „erkannt oder verleugnet, das Unbewusste ist im Klassenzimmer und spricht … Besser, es zu hören, als es zu erleiden." F. Oury and A. Vasquez 1971 (Endnote 18), p. 689.

23 María do Mar Castro Varela, Strategisches Lernen, p. 2 f., in: LuXemburg. Gesellschaftsanalyse und Linke Praxis, 2015, p. 16–23.

24 Gregory Bateson, Stil, Grazie und Die Information in der primitiven Kunst (1967), p. 199, in: Ökologie des Geistes, Frankfurt am Main 1981, p. 182–216. For English version see: https://shifter-magazine.com/wp-content/uploads/2015/11/gregory-bateson-steps-to-an-ecology-of-mind-1.pdf (last accessed 05.11.2020), p. 151

25 Gayatri Chakravorty Spivak, An Aesthetic Education in the Era of Globalization, Cambridge/London 2012, p. 9.

26 Ibid, p. 2–29.

27 G. Bateson (Endnote 24), p. 146

28 Cf. the collected volume Double Bind postkolonial. Kritische Perspektiven auf Kunst und Kulturelle Bildung, edited by María do Mar Castro Varela and Leila Haghighat (Bielefeld: transcript, expected 2020).

29 G. Spivak (Endnote 25), p. 4.

30 Antonio Gramsci, Gefängnishefte: Kritische Gesamtausgabe in 10 Bänden, edited by Klaus Bochmann, Wolfgang Fritz Haug and Peter Jehle, Hamburg 2012, p. 1336; cited in G. Spivak (Endote 25), p. 9. For English version see: http://people.duke.edu/~dainotto/Texts/GramsciReader.pdf (last accessed 05.11.2020), p. 349

31 G. Spivak (Endnote 25), p. 29.

32 Henry A. Giroux, Rethinking Cultural Politics and Radical Pedagogy in the Work of Antonio Gramsci, p. 12, in: Educational Theory, 49.1, 1999, p. 1–19 <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1999.00001.x>.

33 Janna Graham, Between a Pedagogical Turn and the Hard Place: Thinking with Conditions, p. 138 f., in: Paul O'Neill and Mick Wilson (Eds.), Curating and the Educational Turn, London 2010, p. 124–139.

Seite/Page 229 **Sofía Gallisá Muriente, Delatoria, 2017,** Metall, Holz, Glas / *metal, wood, glass* © the artist, Photo by © Victoria Tomaschko – ifa-Gallery Berlin, *Untie to Tie. On Colonial Legacies and Contemporary Societies, Watch Your Step / Mind Your Head,* 23.6.– 17.9.2017

Sofía Gallisá Murientes Skulpturen sind davon inspiriert, auf welche Art und Weise am Anfang des 20. Jahrhunderts Lichtbildvorträge als Werbematerial für die aufstrebende karibische Tourismusbranche zum Einsatz kamen. Die Serie umfasst Lichtquellen, Lupen und bedruckte Dias aus Glas, die Gegen-Bilder zu heutigen Karibik-Stereotypen entwerfen. Die Arbeit der Künstlerin gründet auf der Frage, wer die Vorstellung des Paradieses konstruiert und wer sie am meisten konsumiert. Die ehemalige spanische Kolonie Puerto Rico ist seit 1898 karibischer „Besitz" der Vereinigten Staaten.

Sofía Gallisá Muriente's sculptures take inspiration from how lantern lectures were used as promotional material for the burgeoning Caribbean tourism industry in the early 20th Century. This series contains a light source, magnifying glasses and printed glass slides that produce an antithesis of the contemporary stereotypes about the Caribbean. The artist's work ponders the question of who constructs the concept of paradise and who consumes it the most, as experienced from the Caribbean nation of Puerto Rico. A former Spanish colony, Puerto Rico is a Caribbean "possession" of the United States since 1898.

WE'VE COME A LONG WAY TO BE TOGETHER

Porträts von Reisenden / *portraits of travellers*

Rajkamal Kahlon

In ihrem visuellen Essay nimmt Rajkamal Kahlon Themen rund um Bewegungsfreiheit, Reisen und Migration in den Blick. Ihre Bilder wecken Assoziationen darüber, inwieweit Fotografien aus Kolonialarchiven vergangene Hierarchien und Machtstrukturen widerspiegeln, die bis heute weiterwirken und auch in Lehrmaterialien reproduziert werden. Oftmals werden sie unkritisch konsumiert, doch bieten sie auch einen Schlüssel zur Dekonstruktion.

Rajkamal Kahlon's visual essay takes up themes related to the freedom of movement, travel and migration. Her images evoke associations and reveal the extent to which photographs from colonial archives—still reproduced in teaching materials—reflect historical hierarchies and power structures that continue to this day. Although such photographs are often consumed in a non-critical context, they also provide us with a key instrument in the process of deconstruction.

We've Come a Long Way to be Together ist eine Reihe von Bildern, die Reisende aus Afrika, Asien und dem Nahen Osten porträtiert. Die Porträts wurden auf die Seiten eines auseinandergeschnittenen und neu zusammengesetzten Exemplars der ersten Auflage von Wilfred Thesigers berühmter Reiseerzählung *Arabian Sands* gemalt. Wilfred Thesiger (1910–2003) war ein britischer „Entdecker" und Reiseschriftsteller. In dem 1959 veröffentlichten *Arabian Sands* berichtet er von seinen Reisen zwischen 1945 und 1950 in das „Empty Quarter", das sogenannte „Leere Viertel". Gemeint ist die menschenleere Wüste der Arabischen Halbinsel (Rub'Al Khali).

Thesigers Fotoarchiv, das 38.000 Negative und 71 persönliche Alben mit Fotografien seiner Reisen umfasst, wurde dem Pitt Rivers Museum in Oxford gestiftet. Die Website des Museums beschreibt Thesiger als „wahrscheinlich den bedeutendsten Reisenden des zwanzigsten Jahrhunderts und einen seiner wichtigsten Entdecker". *Arabian Sands* gilt als ein Klassiker der Reiseliteratur. Die Porträts durchbrechen herkömmliche Sehweisen durch visuelles Code-Switching und indem Ikonographien des Reisens, die mit europäischen Subjektivitäten verbunden werden, durch Nicht-Europäer*innen ersetzt werden. Die Serie problematisiert unsere Sicht des Reisens und beleuchtet die hochgradig ideologischen, polemischen Darstellungen, die mit Flüchtlingen und Migration in Verbindung gebracht werden. Sie stellt sie dem europäischen „Entdeckertum" und Tourismus gegenüber: Während die einen pathologisiert, kriminalisiert und gefürchtet werden, werden die anderen romantisiert und heroisiert. Die fotografischen Bilder stammen aus dem Fotoarchiv des Tropenmuseums Amsterdam.

We've Come a Long Way to be Together is a series of portraits of travellers from Africa, Asia, and the Middle East painted on top of the pages of a cut-out and reassembled 1st ed. copy of Wilfred Thesiger's famous travel narrative, *Arabian Sands*. Wilfred Thesiger (1910–2003) was an English explorer and travel writer. *Arabian Sands*, published in 1959, recounts his travels in the Empty Quarter of Arabia (Rub'Al Khali) between 1945 and 1950. His photographic archive, which included 38,000 negatives and 71 personal albums of photographs of his travel, was donated to the Pitt Rivers Museum. The museum's website describes Thesiger as "probably the greatest traveller of the twentieth century, and one of its greatest explorers." Arabian Sands is considered a classic of travel writing.

The portraits disrupt conventional ways of seeing through visual code-switching and by substituting the iconographies of travel associated with European subjectivities with non-Europeans. The series problematizes how we see travel and highlights the highly ideological, polemical representations associated with refugees and migration contrasted against European exploration and tourism, with the former pathologized, criminalized, and feared and the latter romanticised and heroic. The photographic images are sourced from the photo archive of Tropenmuseum Amsterdam.

Rajkamal Kahlon, Untitled, 2019. 170 × 100 cm, Buchseiten, Fototransfer und Acryl auf Leinwand / *book pages, photo transfer and acrylic on canvas.*

Rajkamal Kahlon, Untitled, 2019. 170 × 100 cm, Buchseiten, Fototransfer und Acryl auf Leinwand / *book pages, photo transfer and acrylic on canvas.*

Rajkamal Kahlon, Untitled, 2019. 100 × 68 cm, Buchseiten, Fototransfer und Acryl auf Leinwand /
book pages, photo transfer and acrylic on canvas.

Rajkamal Kahlon, Untitled, 2019. 100 × 68 cm, Buchseiten, Fototransfer und Acryl auf Leinwand /
book pages, photo transfer and acrylic on canvas.

RASSISMUS, ARMUT UND „ENTWICKLUNG“ IN DEUTSCHEN SCHULBÜCHERN

RACISM, POVERTY AND “DEVELOPMENT” IN GERMAN TEXTBOOKS

→ PAGE 246

Elina Marmer und Aram Ziai

Elina Marmer und Aram Ziai nehmen in einer Diskursanalyse deutscher Schulbücher Schlüsselbegriffe wie „Entwicklung“, „Armut“ oder „Bevölkerungsexplosion“ in den Blick: Sie zeigen, wie das vorherrschende Narrativ auf binären Darstellungsweisen von Hilflosigkeit und Handlungsmacht fußt und dem Globalen Süden neokoloniale, stereotype und rassistische Repräsentationen zuweist.

In der Fachliteratur sind Rassismusdefinitionen verbreitet, die auf zwei Komponenten beruhen, auf Rassifizierung und Machtverhältnissen. Rassifizierung meint die Zuschreibung von Eigenschaften aufgrund der vermeintlichen Zugehörigkeit zu einer herkunftsdefinierten Gruppe. Machtverhältnisse sind im Spiel, wenn diese Zuschreibung eine Abwertung beinhaltet und der Erklärung oder Rechtfertigung von Ungleichheit dient. Mit dem französischen Denker Etienne Balibar [1] können wir zwischen biologischem und kulturellem Rassismus unterscheiden. Ein bestimmter Begriff von „Kultur“ fungiert bei letzterem als funktionales Äquivalent von „Rasse“, indem er die Konstruktion von homogenen Gruppen mit unveränderlichen Eigenschaften erlaubt, wie es beispielsweise Wulf D. Hund in *Rassismus. Die soziale Konstruktion natürlicher Ungleichheit* herausgearbeitet hat.[2] Nach der Shoah ist der biologische Rassismus international geächtet worden, u. a. durch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Der afrokaribisch-französische Schriftsteller und Politiker Aimé Césaire [3] hat allerdings schon 1950 darauf hingewiesen, dass diese Ächtung erst stattfand, nachdem *Weiße* [4] Opfer eines rassistischen Völkermordes geworden waren. Kultureller Rassismus hingegen ist auch heute noch weit verbreitet.

In der Studie *Racism in the teaching of ‚development‘ in German secondary school textbooks* [5] haben wir mit Mitteln einer kritischen Diskursanalyse untersucht, ob und inwiefern Rassismus in deutschen Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien vorkommt, die sich (u. a.) mit der Darstellung des Globalen Südens bzw. mit Armut und „Entwicklung“ befassen. Es handelte sich um zwölf Werke für die Mittel- und Oberstufe, vor allem aus den Fächern Erdkunde und Sozialwissenschaften, die seit 2000 publiziert wurden und an Hamburger Schulen in Gebrauch sind.

Im Fokus der Diskursanalyse liegen Schlüsselbegriffe wie „Entwicklung“, „Bevölkerungsexplosion“, „Entwicklungszusammenarbeit“ und „Kolonialismus“ sowie die Methodik der binären Darstellung.

ENTWICKLUNG

In den analysierten Schulbüchern ist „Entwicklung“ der Schlüsselbegriff zur Beschreibung und Erklärung globaler Ungleichheit. Diese Terminologie, die sich in allen Büchern wiederfindet, unterscheidet zwischen „Entwicklungsländern“ und „Industrieländern“. In einem Lehrbuch wurde gelegentlich die Formulierung „Räume unterschiedlichen Entwicklungsstandes“ verwendet.[6] Es wird damit argumentiert, dass der Begriff „unterentwickelt“ wertend, beleidigend und falsch ist,[7] weshalb stattdessen der Begriff „Entwicklungsländer“ verwendet wird. Beide Begriffe werden implizit den „entwickelten Ländern“ gegenübergestellt und beziehen sich daher eindeutig auf eine universelle Skala der „Entwicklung“, wobei die meisten europäischen und nordamerikanischen Länder an der Spitze der Hierarchie stehen und die meisten Länder in anderen Teilen der Welt am unteren Ende. Dieses Verständnis von „Entwicklung“ basiert implizit auf dem so genannten Modernitätsnarrativ: So bezeichnete der afro-karibische britische Kulturwissenschaftler Stuart Hall[8] den Glauben, „dass es nur einen Weg zur Zivilisation und zur sozialen Entwicklung gebe und dass alle Gesellschaften auf derselben Skala als früh oder

spät, tiefer- oder höherstehend eingeordnet werden können." Dieses fest etablierte und weit verbreitete Paradigma ist ein koloniales Erbe und diente als Legitimierung für koloniale Ausbeutung. „Entwickelte Länder" werden auch als „Industrieländer" bezeichnet, was bedeutet, dass „Entwicklung" und „Industrialisierung" gleichgesetzt werden. Das Narrativ der Moderne wird also implizit zur Definition von „Entwicklung" verwendet.

„Entwicklung" wird in den untersuchten Schulbüchern mit der Vorstellung verbunden, dass die Grundbedürfnisse der Bevölkerung erfüllt werden können, was in den „Entwicklungsländern" als mangelhaft angesehen wird.[9] So wird „Entwicklung" als eine „Verbesserung der kollektiven Lebensqualität" gedeutet.[10] Zu den üblichen Kennzeichen für „Entwicklung" oder deren Fehlen gehören das Bruttosozialprodukt (BSP) oder das Pro-Kopf-Einkommen, die Lebenserwartung, die Geburtenrate, die Alphabetisierungsrate, die Infrastruktur und die Industrialisierung.[11] Afrika schneidet bei allen vorgegebenen Kriterien der „Entwicklung" am schlechtesten ab. Darüber hinaus gibt es oft eine klare Dichotomie zwischen dem wohlhabenden globalen Norden (uns) und dem armen globalen Süden (den Anderen).[12] In einigen Schulbüchern[13] findet sich eine Personifizierung dieser Dichotomie in Form der wiederkehrenden Biographien zweier Mädchen/Frauen (die jeweils aus Deutschland und Äthiopien kommen).

BINÄRE DARSTELLUNG

Menschen aus in der Regel eben so benannten „Entwicklungsländern" werden meist in ländlichen Kontexten gezeigt, kaum oder ärmlich gekleidet und ohne moderne Technologien. Oft finden sich Darstellungen hungernder, als Schwarz gelesener Kinder, angewiesen auf die Hilfe der Vereinten Nationen (UN) oder von Nichtregierungsorganisationen (NGOs).

Die Verortung von Handlungsmacht und Hilflosigkeit findet beinahe ohne Ausnahme entlang von Hautfarben statt.

In vier verschiedenen Schulbüchern fanden wir eine Gegenüberstellung eines Schwarz und eines als *weiß* gelesenen Mädchens anhand ihrer Fotos und ihrer (mutmaßlich fiktiven) Lebensläufe.[14] Während „Eden" aus Äthiopien sorgenvoll in die Kamera schaut, nie eine Schule besucht hat, seit dem Tod ihrer Eltern (an AIDS) ihre sechs jüngeren Geschwister versorgt, mit 17 heiratet und ihr erstes Kind bekommt, dem noch sechs weitere folgen, weil sie nichts über Familienplanung weiß, bis sie mit 47 Jahren stirbt, hat „Julia" aus Deutschland Grund zum Lächeln: Sie kann lesen, hat Sexualaufklärung im Unterricht, weiß, wie man Schwangerschaften verhütet und bekommt erst nach zehn Jahren im Beruf Kinder (nur zwei), fängt später wieder an zu arbeiten und stirbt mit 82 nach einem scheinbar erfüllten Leben. „Edens" Leben ist ausschließlich durch Unwissenheit, Kinderkriegen und Schwangerschaftskomplikationen charakterisiert, „Julia" hingegen stellt eine aufgeklärte, emanzipierte Frau dar. Die Gegenüberstellung provoziert einen Reflex: „Das arme Mädchen! Jemand hätte ihr mal was über Verhütung erzählen sollen!"

*Die stereotype Darstellung reproduziert nicht nur rassistische Klischees über „zurückgebliebene" Afrikaner*innen (die die Gefahr bergen, auch auf Schwarze Mitschüler*innen übertragen zu werden), sondern positioniert die* weißen *Schüler*innen auch in der überlegenen Position potentieller Helfer*innen.*

Hohe Geburtenraten werden nicht nur mit fehlender Bildung, sondern auch mit „traditionellen, patriarchalen Werten" argumentativ verknüpft, ein Buch behauptet sogar, in vielen „Entwicklungsländern" sollten Frauen nur als „Gebärmaschinen" funktionieren.[16]

Nun könnte man einwenden: „Aber das ist doch in Wirklichkeit so! Wenn in Afrika Frauen unterdrückt werden und Kinder hungern, muss man das doch zeigen dürfen!" Die Frage ist nur, welchen Ausschnitt einer vielschichtigen Wirklichkeit man zeigt oder nicht zeigt – und welche (möglicherweise rassistischen) Stereotype man dabei reproduziert.

Was z. B. in keinem der Bücher gezeigt wird: wohlhabende, gebildete und emanzipierte Afrikanerinnen; Armut in den so genannten „entwickelten" Ländern (wie die alleine in Los Angeles 51.000 Obdachlosen); Probleme des Nordens; Problemlösungskompetenz des Südens; Schwarze Menschen, die gegen Ungerechtigkeit protestieren, Hilfe leisten, innovativ sind. Diese Elemente sind kein Teil des herrschenden Diskurses.

DIE DROHENDE „BEVÖLKERUNGSEXPLOSION"

Die Erklärungen für Armut und Hunger bzw. globale Ungleichheit in den Schulbüchern sind unterschiedlich und reichen von der Fischereipolitik der Europäischen Union (EU)[16] bis hin zu der Behauptung des „Fehlen[s] öffentlicher Moral, eines Verantwortungsgefühls für das Gemeinwohl und des Arbeitsethos in der Verwaltung"[17] in „armen" Ländern. Die mit Abstand am häufigsten genannte Erklärung in den Schulbüchern war jedoch das Bevölkerungswachstum im Globalen Süden, das regelmäßig als „grundlegendes Menschheitsproblem" charakterisiert wurde, gelegentlich sogar mit dem Begriff der „Bevölkerungsexplosion" als Bedrohung des Überlebens der Menschheit.[18] Die die Statistiken begleitenden Bilder zeigen dabei ausnahmslos Menschenmassen in Asien und Afrika. Eine Zeichnung skizziert Myriaden von (nicht-*weißen*) Babys, die aus einem Kinderwagen quellen und die Form eines Atompilzes annehmen, auf dem ein *weißer* Mann (auf dessen Schürze „Welthungerhilfe" steht) vergeblich versucht, sie zu füttern.[19] Dementsprechend werden die Schüler*innen in einer Aufgabenstellung angeregt, das Thema „Geburtenbeschränkungen in Entwicklungsländern" zu diskutieren.[20]

Der hier und an vielen anderen Stellen suggerierte simple Zusammenhang „zu viele Menschen – zu wenig Nahrung" ist längst eindeutig wi-

derlegt. Hungersnöte und Unterernährung hängen nicht mit dem Vorhandensein von Nahrungsmitteln zusammen, sondern mit der Möglichkeit, sich Zugang zu Nahrungsmitteln zu verschaffen, es ist also in der Regel eine Frage von Armut und Klassenzugehörigkeit.[21] Zwischen 2006 und 2008 führte Finanzspekulation dazu, dass sich der Preis von Weizen trotz eines Höchststands der Produktion verdreifachte und ärmere Menschen sich keinen mehr leisten konnten. Und obwohl es die vorwiegend Privilegierten in den reichen Ländern sind, die ein Vielfaches an Nahrung, Ressourcen und Energie verbrauchen, werden die vorwiegend Subalternen[22] in armen Ländern als Bedrohung für den Planeten konstruiert. Sie seien „zu viele".

ENTWICKLUNGSZUSAMMENARBEIT UND KOLONIALISMUS

Die Tätigkeit *Weißer* im Globalen Süden wird generell – von sehr seltenen Ausnahmen wie der EU-Fischereipolitik abgesehen – als helfend und lehrend, als positiv charakterisiert. Dies betrifft im Besonderen den Bereich der Entwicklungszusammenarbeit, wo „Entwicklungshelfer" einheimischen Menschen Dinge beibringen und selbst Schüler*innen aus dem Norden Hilfsprojekte für Afrika organisieren. Problemlösungskompetenz und Defizite werden wiederum nach Hautfarben verteilt,

Entwicklungszusammenarbeit wird als selbstlose Hilfe konstruiert, ihre auch heute noch bisweilen sichtbaren außenwirtschaftlichen und geopolitischen Motive werden ausgeklammert.

Nicht erwähnt werden Reparationsforderungen, wie sie z. B. seitens der panafrikanischen Organisationen gestellt werden.[23] Negative Folgen der Tätigkeit multinationaler Konzerne aus dem Norden bleiben ganz außen vor. Stattdessen wird ein „Leiter eines deutschen Entwicklungshilfeteams" zitiert, der seine Philosophie wie folgt skizziert: „Gib einem hungernden Menschen einen Fisch und er hat für einen Tag etwas zu essen. Zeig ihm, wie man fischt und er muss nie wieder hungern."[24] Man fragt sich, wovon die Afrikaner*innen lebten, bevor die *weißen* Helfer*innen ihnen das Fischen beibrachten.

Selbst dem Kolonialismus können manche Schulbücher noch etwas abgewinnen. Ganz überwiegend werden Kolonialismus und Imperialismus als gewaltfrei dargestellt; und die vereinzelten Schilderungen kolonialer Gewalt sind entweder relativierend, verharmlosend (der Völkermord an den Herero wird als „Niederschlagung eines Aufstandes" bezeichnet)[25] oder aus der Perspektive der Täter gezeigt: Eben dieser Völkermord wird eingeleitet mit den Worten: „der Besitz der Kolonien brachte aber auch Probleme mit sich."[26] In einigen Schulbüchern werden im Sinne einer ausgewogenen Darstellung auch die „Errungenschaften" und vermeintlich positiven Seiten des Kolonialismus erwähnt. So findet sich zwar keine bildliche Darstellung kolonialer Gewalt, aber dafür eine von *weißen* Ärzten, die Schwarz gelesene Patient*innen behandeln.[27]

RASSISMUS

Wir können davon ausgehen, dass die Autor*innen der zitierten Schulbücher den Vorwurf des Rassismus weit von sich weisen würden. Dennoch finden sich deutliche rassistische Elemente: in der Gegenüberstellung von aktiven, wissenden, aufgeklärten *Weißen* und passiven, unwissenden, rückständigen Nicht-*Weißen;* in der Verharmlosung des Kolonialismus und der Geringschätzung seiner Opfer sowie in der Konstruktion von afrikanischen und asiatischen Säuglingen als Bedrohung für die Menschheit. Wenn Bevölkerungswachstum im Süden als zentrale Ursache für Armut und Hunger dargestellt und dieses wiederum mit einer patriarchalen, rückständigen Kultur verknüpft wird (unter Ausblendung der Rolle von Eliten, Konzernen, Pharma-Patenten, Agrarsubventionen und einer ansonsten neoliberal strukturierten Welthandelsordnung), dann wird globale Ungleichheit mit dem Verweis auf „ihnen" zugeschriebene Eigenschaften erklärt. Dann sind „sie" selbst schuld an ihrer Armut. Argumentationen dieser Art sind unserer Definition zufolge rassistisch – und sie werden nicht nur von bekennenden Rassist*innen verwendet.

DIE AUSWIRKUNGEN

Welche Auswirkungen hat dies alles auf die Bildung und die Bildungspraxis? Wenn rassistische Stereotype und Argumentationsweisen – offen oder verdeckt – weiterhin in Schulen vermittelt werden, dann werden sie bestehende Ungleichheiten wirksam legitimieren und reproduzieren sowie neue Ungleichheiten schaffen, sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene. Und das geschieht wahrscheinlich trotz der impliziten oder expliziten Absicht der Schulbuchautor*innen, das Bewusstsein der Schüler*innen für globale Ungleichheiten zu schärfen. Obwohl wir in einigen Schulbüchern ein wachsendes Bewusstsein für Stereotype im „Entwicklungsdiskurs"[28] fanden – und der offene, biologistische Rassismus früherer Jahrzehnte in den von uns analysierten Schulbüchern nicht mehr vorkam –, kommen wir dennoch zu dem Schluss, dass eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem „versteckten" Rassismus, dem wir in deutschen Schulbüchern begegnet sind, dringend notwendig ist. Unsere Empfehlung an Schulbuchautor*innen wäre daher, sich kritisch mit den hegemonialen Perspektiven im Diskurs über „Entwicklung" und Repräsentationen des globalen Nordens und des globalen Südens auseinanderzusetzen. In einem ersten Schritt sollten die bestehenden Inhalte anhand der folgenden Fragen[29] gleichermaßen von Autor*innen, Lehrer*innen und Schüler*innen kritisch analysiert werden:

- Wer spricht über wen? Wessen Perspektiven sind vertreten, wessen nicht?
- Wer hat die Macht, zu entscheiden und mitzuwirken, und in welchem Ausmaß?
- Werden Menschen aus dem Globalen Süden und der Diaspora sichtbar und regelmäßig als Informationsquellen zitiert?
- Treten Menschen aus dem Globalen Süden als autonome Akteur*innen auf?
- Wer definiert Ziele für wen?
- Wer nimmt welchen Raum ein?
- Wer handelt wo und mit wem?
- Welches Wissen wird als relevant dargestellt?
- Was fehlt?

Gleichzeitig müssen die komplexen und vielschichtigen Geschichten, Kenntnisse und Diskurse aus dem Globalen Süden und der Diaspora zu einem integralen Bestandteil der Lehrpläne werden. Eine Dekolonisierung der deutschen Curricula ist notwendig, um die Reflexivität von Schüler*innen und Lehrer*innen zu fördern. Dies wird eine kritische Diskussion über Eurozentrismus und Rassismus fördern und kann auch dazu beitragen, unterkomplexe Ansichten über globale Ungleichheiten zu verändern. Allzu oft lernen Schüler*innen, die Schuld für die globale Ungleichheit den Armen und Marginalisierten selbst zuzuschieben. Wenn wir wollen, dass unsere Kinder sich der Dynamik von Privilegien und Macht bewusstwerden und über koloniale Stereotype hinausdenken, ist es daher unerlässlich, Eurozentrismus und Rassismus als Themen der politischen Bildung einzuführen.

Wir danken Madita Rabe für die Unterstützung bei der Überarbeitung des Manuskripts.

1 Vgl. Étienne Balibar, Gibt es einen neuen Rassismus?, in: Das Argument Nr. 175, 1989, S. 369–379

2 Siehe dazu u. a. Wulf D. Hund, Rassismus. Die soziale Konstruktion natürlicher Ungleichheit, Münster 1997.

3 Vgl. Aimè Césaire, Rede über den Kolonialismus, Berlin 2010 (1950).

4 Die im Text verwendeten Kategorien „Schwarz“ und *„weiß“* sind keine biologischen Kategorien, sondern bezeichnen historisch, politisch und sozial durch Machtverhältnisse konstruierte Gruppen, die sich u. a. in ihrer Teilhabe an politischer Macht und dem Zugriff auf Ressourcen unterscheiden. Als eine emanzipatorische politische Selbstbezeichnung wird Schwarz großgeschrieben (vlg. Maisha Auma Eggers, Grada Kilomba, Piesche und Susan Arndt (Hrsg.), Mythen, Masken und Subjekte, Münster 2005). Menschen, die keine rassistische Diskriminierung erfahren, werden als *weiße* Menschen bezeichnet. Um den Konstruktionscharakter der Kategorie *»weiß«* zu verdeutlichen, wird diese kursiv und – im Gegensatz zur politischen Selbstbezeichnung »Schwarz« – kleingeschrieben.

5 Der vorliegende Artikel ist eine Kurzfassung der 2015 publizierten Studie Racism in the teaching of ‚development‘ in German secondary school textbooks. Von Elina Marmer und Aram Ziai, erschienen in: Critical Literacy: Theories & Practices, 9(2). Seit der Studie sind einige der untersuchten Schulbücher in Neuauflagen erschienen. Auf Grundlage einer kursorischen Prüfung ist von einer Kontinuität der hier beschriebenen Problematik auszugehen. Eine detaillierte Prüfung der zitierten Textstellen hat jedoch nicht stattgefunden.

6 *Cornelsen 2002: Mensch und Raum, Geographie. Hamburg, Gymnasium 12/13,* S. 8.

7 *Cornelsen 2002: Mensch und Raum, Geographie. Hamburg, Gymnasium 12/13,* S. 10.

8 Stuart Hall, Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht, in: Stuart Hall (Hrsg.), Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument Verlag, 1992, S. 172.

9 Vgl. Westermann 2011: *Gesellschaft bewusst. Gesellschaftslehre 3, Ausgabe Nord. Gesamtschule 9/10,* S. 145; *Westermann 2002: Diercke Erdkunde, Hamburg, Gymnasium 12/13,* S. 68; *Westermann 2012: Diercke Geographie. Hamburg, Gymnasium 9/10,* S. 12; *Klett 2011: Terra. Geographie. Hamburg, Gymnasium 9/10,* S. 36.

10 *Westermann 2002: Diercke Erdkunde. Hamburg, Gymnasium 12/13,* S. 70.

11 *Westermann 2012: Diercke Geographie. Hamburg, Gymnasium 9/10,* S. 18.

12 Die Konstruktion der „Anderen“ als Antithese des „Wir“ dient der Etablierung einer Vormachtstellung der Westeuropäischen *Weißen;* siehe hierzu insbesondere Edward W. Said, Orientalism, New York 1987 sowie Stuart Hall, The West and the Rest, Discourse and Power, in: Stuart Hall u. a. (Hrsg.), Formations of Modernity: An Introduction to Modern Societies, Cambridge 1996, S. 184–27.

13 Vgl. *Westermann 2005: Heimat und Welt. Hamburg, 7/8,* S. 217; *Westermann 2011: Gesellschaft bewusst. Gesellschaftslehre 3, Ausgabe Nord. Gesamtschule 9/10,* S. 151; *Westermann 2012: Diercke Geographie. Hamburg, Gymnasium 9/10,* S. 13; *Schroedel 2008: Stark in Gesellschaftslehre. Schülerband 2. Förderschule 7–9, 2008,* S. 239.

14 Vgl. *Westermann 2005: Heimat und Welt. Hamburg, 7/8,* S. 217; *Westermann 2011: Gesellschaft bewusst. Gesellschaftslehre 3, Ausgabe Nord. Gesamtschule 9/10,* S. 151; *Westermann 2012: Diercke Geographie, Hamburg, Gymnasium 9/10,* S. 13; *Schroedel 2008: Stark in Gesellschaftslehre. Schülerband 2. Förderschule 7–9, 2008,* S. 239.

15 *Schroedel 2010: Trio – Geschichte, Erdkunde, Politik. Gesamtschule 9/10,* S. 266.

16 *Cornelsen 2002: Mensch und Raum, Geographie, Hamburg, Gymnasium 12/13,* S. 112f.

17 *Westermann 2002: Diercke Erdkunde. Hamburg, Gymnasium 12/13,* S. 88.

18 *Schroedel 2010: Trio – Geschichte, Erdkunde, Politik. Gesamtschule 9/10, S. 282; Klett 2011: Terra. Geographie. Hamburg, Gymnasium 9/10,* S. 282; *Westermann 2005: Heimat und Welt. Hamburg, 7/8,* S. 226; *Westermann 2011: Gesellschaft bewusst. Gesellschaftslehre 3, Ausgabe Nord. Gesamtschule 9/10,* S. 148.

19 *Westermann 2011: Gesellschaft bewusst. Gesellschaftslehre 3, Ausgabe Nord. Gesamtschule 9/10,* S. 143.

20 *Klett 2011: Terra. Geographie. Hamburg, Gymnasium 9/10,* S. 15.

21 Vgl. Sen, Amartya 1981: Poverty and Famines. An Essay on Entitlements and Deprivation. Oxford: Oxford University Press.

22 Der Begriff ‚Subalterne‘ bezeichnet gesellschaftliche Gruppen, die aufgrund von Herrschaftsverhältnissen und hegemonialen Strukturen von politischer Beteiligung und Artikulationsmöglichkeiten ausgeschlossen sind. Vgl. Gayatri Chakravorty Spivak, Can the subaltern speak? Reflections on the history of an idea, 1988, S. 21–78. 1988; in deutscher Übersetzung: dies., Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation, Deutsch von Alexander Joskowicz und Stefan Nowotny, Wien 2007.

23 Siehe hierzu: http://www.africavenir.org/de/newsdetails/archive/2010/march/article/urteil-des-historischen-tribunals-anlaesslich-des-125-gedenkens-an-die-berliner-afrika konferenz.html?tx_ttnews%5Bday%5D=01&cHash=aa9fee473cb60d76eb8a3729a7a266b1

24 *Westermann 2012: Diercke Geographie. Hamburg, Gymnasium 9/10,* S. 40.

25 *Schroedel 2008: Stark in Gesellschaftslehre. Schülerband 2. Förderschule 7–9,* S. 128.

26 *Schroedel 2008: Stark in Gesellschaftslehre. Schülerband 2. Förderschule 7–9,* S. 128.

27 *Westermann 2011: Gesellschaft bewusst. Gesellschaftslehre 3, Ausgabe Nord. Gesamtschule 9/10,* S. 13.

28 *Klett 2011: Terra. Geographie. Hamburg, Gymnasium 9/10, S. 38; Buchverlag Kempen 2000: Lernzirkel Afrika. Alle Stufen,* S. 18, 48.

29 Autor*innenKollektiv 2015: Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, in: Elina Marmer und LEO Berlin [Hrsg.]. Online Verfügbar unter: https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leiftaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf [zuletzt geprüft am: 13.04.2020].

RACISM, POVERTY AND "DEVELOPMENT" IN GERMAN TEXTBOOKS

RASSISMUS, ARMUT UND „ENTWICKLUNG" IN DEUTSCHEN SCHULBÜCHERN

→ SEITE 238

Elina Marmer and Aram Ziai

In their discourse analysis of German textbooks, Elina Marmer und Aram Ziai examine central concepts such as "development," "poverty" and "population explosion." They demonstrate how the prevailing narrative is based on binary characterizations of power and helplessness and the use of racist, neocolonial stereotypes in representations of the Global South.

In academic literature, there are numerous definitions of racism that are based on the two constituent elements of racialization and power relations. Racialization refers to the attribution of characteristics on the basis of a presumed membership of a group dependent on their provenance. Power relations become involved when this attribution is devaluative in nature and serves to justify or legitimize inequality. The French philosopher Étienne Balibar[1] distinguishes between biological and cultural racism. In the latter case, a specific concept of "culture" operates as the functional equivalent of "race," enabling the construction of homogenous groups with unalterable attributes, as was elaborated by Wulf D. Hund in *Rassismus. Die soziale Konstruktion natürlicher Ungleichheit*.[2] After the Shoah, biological racism was internationally outlawed, among other things, by the Universal Declaration of Human Rights. The French Afro-Caribbean author and politician Aimé Césaire,[3] however, pointed out as early as 1950 that this only happened after *white* people[4] became the victims of a racist genocide. Cultural racism, on the other hand, is still widespread to this day.

In our study *Racism in the teaching of 'development' in German secondary school textbooks*,[5] we used a critical discourse analysis to examine if and to what extent racism is present in German textbooks and learning materials that (among other things) deal with the representation of the Global South or with "poverty" and "development." The sample comprised of twelve works—mostly from geography and the social sciences—published since the year 2000 that are in general use in middle and high schools in the Hamburg area.

We focused on key concepts such as "development," "population explosion," "development assistance" and "colonialism" as well as methodologies of binary representation.

DEVELOPMENT

In the textbooks analyzed, 'development' is the key term used for describing and explaining global inequality. This terminology, which was found in all of the books, differentiates between 'developing countries' ('Entwicklungsländer') and 'industrialized countries' ('Industrieländer'). One textbook occasionally used the phrase 'spaces marked by different levels of development' ('Räume unterschiedlichen Entwicklungsstands').[6] It argues that the term 'underdeveloped' is value-laden, offensive and wrong,[7] which is why 'developing countries' is used instead. Both terms are implicitly juxtaposed with 'developed countries,' and therefore clearly refer to a universal scale of 'development', with mostly European and North American countries on top of the hierarchy and most countries in other parts of the world on the bottom.

This understanding of 'development' is implicitly based on the so-called narrative of modernity, which is how the British Afro-Caribbean cultural theorist Stuart Hall[8] described the belief that "Enlightenment thinkers believed that there was *one* path to civilization and social development, and that all societies could be ranked or placed early or late, lower or higher, on the same scale." This deeply entrenched, widely propagated paradigm is a legacy of colonialism and served as the legitimization for colonial exploitation.

'Developed countries' are also referred to as 'industrialized countries,' indicating that 'development' and 'industrialization' are synonymous. Thus, the modernity narrative is implicitly used to define 'development.'

'Development' is associated with satisfying the basic needs of the population, needs which are deemed to be deficient in 'developing countries.'[9] In this way, 'development' is viewed as an 'improvement in the collective quality of life.'[10] Common indicators of 'development,' or lack thereof, include gross national product (GNP) or per capita income, life expectancy, birth rates, literacy rates, infrastructure, and industrialization.[11] Africa is the worst performer on all given criteria of 'development' in the textbooks. Furthermore, there is often a clear dichotomy between the affluent Global North *(us)* and the poor Global South *(them)*.[12] In some textbooks,[13] there is a personification of this dichotomy in the form of the recurring biographies of two girls (one German and the other Ethiopian).

BINARY REPRESENTATION

People from such "developing countries" are mostly shown in rural contexts, barely or poorly clothed and without modern technology. There are often depictions of malnourished Black children reliant on the help of the United Nations (UN) or a non-governmental organization (NGO).

The distinction between power and helplessness runs—almost without exception—along the lines of skin color.

In four different textbooks, we found juxtapositions of Black and *white* girls using photographs and their (probably fictitious) biographies.[14] "Eden" from Ethiopia looks anxiously into the camera: she never attended school, had to care for her six younger siblings after the death of her parents (from AIDS), was married and had her first child at 17, after which six more followed—because she knew nothing about family planning—before she died at the age of 47; Julia from Germany, meanwhile, has reason to smile: she can read, studied sex education in school, knows how to use contraception, and only has children (two) after ten years in her job, later going back to work again before dying at the age of 82 following a fulfilling life. "Eden's" life is characterized exclusively by uncertainty, having children and complications during pregnancy; "Julia," on the other hand, is depicted as an enlightened, empowered woman. This comparison provokes a reflex: "That poor girl! Someone should have told her about contraception!"

The stereotypical depiction not only reproduces racist clichés about "backward" Africans (which might potentially be projected onto Black pupils at the school), it also positions the white *pupils in the lofty position of potential helpers.*

The material not only links high birth rates to poor education, but also with "traditional, patriarchal values," with one textbook even claiming that in many "developing countries" women function merely as "birthing machines."[15]

Perhaps someone might interject here: "But that's what it's really like! If women in Africa are oppressed and children go hungry, surely you have to be allowed to show that!" The question is, however, which aspects of a complex reality are being depicted and which are not—and which (potentially racist) stereotypes are being reproduced in this way.

For example, none of the textbooks examined portrayed affluent, educated or emancipated Africans; poverty in so-called "developed" countries (such as the 51,000 homeless people in Los Angeles alone); problems faced by the countries of the North; the problem-solving competencies of the South; Black people protesting against injustice, providing assistance or being innovative. These elements do not form part of the dominant discourse.

THE IMPENDING "POPULATION EXPLOSION"

The explanations for poverty, hunger and global inequality given in the textbooks analyzed were wide-ranging, spanning from the fisheries policy of the European Union (EU)[16] to the assertion that there is an "absence of public morals, a sense of responsibility for the common good and work ethic in the administrations"[17] of "poor" countries. The most commonly cited explanation, however, was population growth in the Global South, which was frequently characterized as a "fundamental problem for humanity," sometimes as a "population explosion" that represents a threat to the survival of humankind.[18] The images accompanying these statistics invariably feature large crowds of people in either Asia or Africa. One drawing shows a host of (non-*white*) babies overflowing from a buggy in the form of a mushroom cloud, on top of which a *white* man (whose apron bears the words *Welthungerhilfe* (A German NGO; its name could be translated "Global Hunger Relief") tries in vain to feed them.[19] The corresponding exercise encourages pupils to discuss the topic of "birth control in developing countries."[20]

The simplistic correlation between "too many people, too little food," as implied here and in many other sources, has long been refuted. Famine and malnutrition are not related to the availability of food, but to the ability to gain[21] access to food—it is generally a question of poverty and class membership. Between 2006 and 2008, despite a peak in production, financial speculation caused the price of wheat to triple, meaning that poorer people could no longer afford it. And although it is predominantly the privileged people in rich countries that use many times the amount of food, resources and energy, it is mainly the Subalterns[22] in poor countries that are construed as a threat to the planet. There are simply "too many" of them.

DEVELOPMENT ASSISTANCE AND COLONIALISM

The activities of *white* people in the Global South—with rare exceptions like the EU fisheries policy—are generally presented as being helpful, didactic and positive. This is especially true in the field of development assistance, where "aid workers" educate local people and even pupils from the North

organize aid projects in Africa. Problem-solving skills and deficits are assigned according to skin color.

Development assistance is portrayed as altruistic cooperation; the trade-related and geopolitical motivations behind it, which are often still felt to this day, are ignored.

There is no mention of demands for reparations, like those that have been made by pan-African organizations,[23] and the negative consequences of activities carried out by companies from the North are completely left out of the equation. Instead, there is a quote from a "project manager of a German team of development workers," who outlines their philosophy as follows: "If you give a hungry person a fish, they will have something to eat for a day; if you teach them how to fish, they'll never need to go hungry again."[24] Which begs the question: What did Africans live from before *white* aid workers taught them how to fish?

Some textbooks even seem to see the positive aspects of colonialism. Colonialism and imperialism are overwhelmingly portrayed as peaceful, and the isolated descriptions of colonial violence are relativized, trivialized (the genocide of the Herero is described as the "suppression of an uprising"[25]) or told from the perspective of the perpetrator: the Herero genocide is introduced with the words, "Owning colonies also had its problems."[26] In some textbooks, for the purpose of providing a balanced account, the "achievements" and purportedly positive sides of colonialism are also mentioned. Accordingly, there is no visual representation of colonial violence; instead we are shown an image of a *white* doctor treating Black patients.[27]

RACISM

We can probably assume that the authors of the cited textbooks would distance themselves from any accusation of racism. Nevertheless, there are definite racist elements that can be identified: in the juxtaposition of active, educated, enlightened *white* people and passive, ignorant, backward non-*white* people; in the trivialization of colonialism and the lack of regard given to its victims, as well as in the construal of African and Asian babies as a threat to humanity. If population growth in the South is portrayed as a central cause of poverty and hunger, and this in turn is linked to an underdeveloped, patriarchal culture (ignoring the roles played by elites, corporations, pharmaceutical patents, agricultural subsidies and an otherwise neoliberally structured system of world trade), then global inequality is explained by reference to characteristics as ascribed to "them." As a result, "they" themselves are to blame for their own poverty. According to our definition, argumentation of this kind is racist—although it is not only used by avowed racists.

IMPLICATIONS

What are the implications of this for education and educational practices? If racist stereotypes and claims—overt or disguised—continue to be taught in schools, they will effectively legitimize and reproduce existing inequalities, as well as create new ones, on both a national and international scale. This is likely to happen despite the implicit or explicit intention of the textbook authors to raise students' awareness of global inequalities. Although in some textbooks we found a budding awareness of stereotypes in the discourse of 'development'[28]—and the overt, biological racism of earlier decades was absent in the textbooks we analyzed—we nonetheless conclude that serious engagement with the 'disguised' racism we encountered is an urgent and pressing requirement for German textbooks, and the system as a whole. Our recommendation to textbook authors would be to critically engage with the hegemonic perspectives in the discourse on 'development' and the representation of the Global North and the Global South. As a first step, the existing content should be critically analyzed by authors, teachers, and students alike by asking the following questions:[29]

- *Who is speaking about whom? Whose perspectives are represented, whose are not?*
- *Who has the power to decide and contribute, and to what degree?*
- *Are people from the Global South and the Diasporas visibly and regularly cited as sources of information?*
- *Do people from the Global South appear as autonomous agents?*
- *Who defines aims for whom?*
- *Who occupies which space?*
- *Who is acting where with whom?*
- *Which knowledge is presented as relevant?*
- *What is missing?*

At the same time, the complex and multi-layered histories, knowledges and discourses from the Global South and the Diasporas must become an integral part of the curricula. Decolonization of the German curricula is needed in order to enhance students' and teachers' reflexivity. This will help foster critical discussion on eurocentrism and racism and may also help shift parochial views of global inequalities. All too often, students learn to place the blame for global inequality at the door of the poor or otherwise marginalized themselves. It is critical, therefore, to introduce eurocentrism and racism as topics of political education if we want our children to become aware of the dynamics of privilege and power and think beyond colonial stereotypes.

We are grateful to Madita Rabe for her great support in editing the article.

1 Cf. Étienne Balibar, Gibt es einen neuen Rassismus?, in: Das Argument Nr. 175, 1989, p. 369–379

2 See, among others, Wulf D. Hund, Rassismus. Die soziale Konstruktion natürlicher Ungleichheit, Münster 1997.

3 Cf. Aimè Césaire, Rede über den Kolonialismus, Berlin 2010 (1950).

4 The categories "Black" and "*white*" as used in this text are not biological categories but are historically, politically and socially constructed groups created by power relations, who are differentiated by their share of political power and their access to resources. The word Black is capitalized to signify an emancipatory political self-designation. (Cf. Maisha Auma Eggers, Grada Kilomba, Piesche und Susan Arndt (Hrsg.), Mythen, Masken und Subjekte, Münster 2005). Persons who do not experience racist discrimination are defined as *white* persons. To emphasize the constructed character of the category *„white"*, it is fomatted in italics and - in contrast to the political self-definition of Black - in small letters.

5 This article is an abridged version of the 2015 study Racism in the teaching of 'development' in German secondary school textbooks by Elina Marmer and Aram Ziai, published in: Critical Literacy: Theories & Practices, 9(2). Since the study was published, there have been new editions of some of the textbooks examined. After a cursory analysis, it can be assumed that the problems described here still exist. However, a detailed review of the cited text passages was not carried out.

6 *Cornelsen 2002: Mensch und Raum, Geographie. Hamburg, Gymnasium 12/13,* p. 8.

7 *Cornelsen 2002: Mensch und Raum, Geographie. Hamburg, Gymnasium 12/13,* p. 10.

8 Stuart Hall: The West and the Rest: Discourse and Power, In: Hall, Stuart and Gieben, Bram (eds) Formations of modernity, Polity Press in association with Blackwell and the Open University, Cambridge 1992, p. 216

9 Cf. Westermann 2011: *Gesellschaft bewusst. Gesellschaftslehre 3, Ausgabe Nord. Gesamtschule 9/10,* p. 145; *Westermann 2002: Diercke Erdkunde, Hamburg, Gymnasium 12/13,* p. 68; *Westermann 2012: Diercke Geographie. Hamburg, Gymnasium 9/10,* p. 12; *Klett 2011: Terra. Geographie. Hamburg, Gymnasium 9/10,* p. 36.

10 *Westermann 2002: Diercke Erdkunde. Hamburg, Gymnasium 12/13,* p. 70.

11 *Westermann 2012: Diercke Geographie. Hamburg, Gymnasium 9/10,* p. 18.

12 The construction of the "others" as an antithesis to "us" serves to establish the supremacy of the West European whites; see Edward W. Said, Orientalism, New York 1987 and Stuart Hall, The West and the Rest, Discourse and Power, in: Stuart Hall et al (Eds.), Formations of Modernity: An Introduction to Modern Societies, Cambridge 1996, pp. 184–27.

13 Cf. *Westermann 2005: Heimat und Welt. Hamburg, 7/8,* p. 217; *Westermann 2011: Gesellschaft bewusst. Gesellschaftslehre 3, Ausgabe Nord. Gesamtschule 9/10,* p. 151; *Westermann 2012: Diercke Geographie. Hamburg, Gymnasium 9/10,* p. 13; *Schroedel 2008: Stark in Gesellschaftslehre. Schülerband 2. Förderschule 7–9, 2008,* p. 239.

14 Cf. *Westermann 2005: Heimat und Welt. Hamburg, 7/8,* p. 217; *Westermann 2011: Gesellschaft bewusst. Gesellschaftslehre 3, Ausgabe Nord. Gesamtschule 9/10,* p. 151; *Westermann 2012: Diercke Geographie, Hamburg, Gymnasium 9/10,* p. 13; *Schroedel 2008: Stark in Gesellschaftslehre. Schülerband 2. Förderschule 7–9, 2008,* p. 239.

15 *Schroedel 2010: Trio—Geschichte, Erdkunde, Politik. Gesamtschule 9/10,* p. 266.

16 *Cornelsen 2002: Mensch und Raum, Geographie, Hamburg, Gymnasium 12/13,* p. 112f.

17 *Westermann 2002: Diercke Erdkunde. Hamburg, Gymnasium 12/13,* p. 88.

18 *Schroedel 2010: Trio—Geschichte, Erdkunde, Politik. Gesamtschule 9/10, p. 282; Klett 2011: Terra. Geographie. Hamburg, Gymnasium 9/10,* p. 282; *Westermann 2005: Heimat und Welt. Hamburg, 7/8,* p. 226; *Westermann 2011: Gesellschaft bewusst. Gesellschaftslehre 3, Ausgabe Nord. Gesamtschule 9/10,* p. 148.

19 *Westermann 2011: Gesellschaft bewusst. Gesellschaftslehre 3, Ausgabe Nord. Gesamtschule 9/10,* p. 143.

20 *Klett 2011: Terra. Geographie. Hamburg, Gymnasium 9/10,* p. 15.

21 Cf. Sen, Amartya 1981: Poverty and Famines. An Essay on Entitlements and Deprivation. Oxford: Oxford University Press

22 The term 'subaltern' refers to social groups that are excluded from political participation and denied the opportunity to articulate themselves by power relations and hegemonic structures. Cf. Gayatri Chakravorty Spivak, Can the subaltern speak? Reflections on the history of an idea, 1988, p. 21–78. 1988

23 See: http://www.africavenir.org/de/newsdetails/archive/2010/march/article/urteil-des-historischen-tribunals-anlaesslich-des-125-gedenkens-an-die-berliner-afrikakonferenz.html?tx_ttnews%5Bday%5D=01&cHash=aa9fee473cb60d76eb8a3729a7a266b1

24 *Westermann 2012: Diercke Geographie. Hamburg, Gymnasium 9/10,* p. 40.

25 *Schroedel 2008: Stark in Gesellschaftslehre. Schülerband 2. Förderschule 7–9,* p. 128.

26 *Schroedel 2008: Stark in Gesellschaftslehre. Schülerband 2. Förderschule 7–9,* p. 128.

27 *Westermann 2011: Gesellschaft bewusst. Gesellschaftslehre 3, Ausgabe Nord. Gesamtschule 9/10,* p. 13.

28 *Klett 2011: Terra. Geographie. Hamburg, Gymnasium 9/10, S. 38; Buchverlag Kempen 2000: Lernzirkel Afrika. Alle Stufen,* pp. 18, 48.

29 Autor*innenKollektiv 2015: Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, in: Elina Marmer und LEO Berlin [Hrsg.]. Available online: https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leiftaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf [German, last accessed on 13.04.2020].

TRIDEM HUMMEL & KRAUSS & THAJIB

GEFÜHLTE HÄUFIGKEITEN: KOLONIALE KOMPLIZENSCHAFT IN DEUTSCHEN MATHEBÜCHERN

FEELING NUMBERS: COLONIAL COMPLICITIES IN GERMAN MATH TEXTBOOKS

→ PAGE 262

Ein Gespräch zwischen Claudia Hummel, Annette Krauss und Ferdiansyah Thajib

Claudia Hummel, Annette Krauss und Ferdiansyah Thajib nehmen in ihrem Gespräch im Jahr 2019 Mathematikbücher der 1980er- bis 2010er-Jahre in den Blick. In einer dekonstruktiven Lektüre untersuchen sie, wie Abbildungen, Zahlen und Textaufgaben koloniale Logiken fortschreiben. Die Disziplin Mathematik wird dabei häufig als „neutral" und universell wahrgenommen. Wie kann dieser normalisierende Glauben durch situiertes Wissen und eine relationale Mathematik „verlernt" werden?

Das folgende Gespräch kam auf Einladung von Ferdiansyah Thajib an Claudia Hummel und Annette Krauss im Hinblick auf deren Projekt "Differenz als Rechenaufgabe",[1] eine selbstorganisierte und öffentlich stattfindende Seminarreihe, zustande. Sie besteht aus Lektüren, Übungen, Inputs von eingeladenen Gästen und Diskussionen in Bezug auf die Bild-, Sprach- und Zahlenpolitik in Mathematik-Schulbüchern. Die Seminarreihe ist eingebettet in den gesellschaftlichen Kontext von sich verändernden Subjektbildungen, Migration und Wandel des Arbeitsmarktes.[2] Die materielle Basis bildet eine von Annette Krauss und Claudia Hummel erstellte Sammlung von Mathematik-Schulbüchern aus der Zeit zwischen 1984 und 2016 aus überwiegend westdeutschen Bundesländern.[3] Diese Sammlung war auch Ausgangspunkt für dieses Gespräch.

AUFGESCHOBENE KOLONIALITÄT

FERDIANSYAH [F] Als Claudia mir das übergab – buchstäblich einen Koffer voller Mathebücher – war das ziemlich überwältigend. Zum Teil wegen der deutschen Sprache, aber auch, weil die deutsche Kolonialgeschichte mir so undurchschaubar vorkam. Sie steht im Schatten anderer historischer Diskurse, vor allem in Bezug auf Nazideutschland oder den Kalten Krieg. Soweit ich weiß, hat es keine tiefgehende Auseinandersetzung in der deutschen Öffentlichkeit mit dem Kolonialismus in Deutschland gegeben. Und dann ist da das Fach Mathematik – eine andere Form der [kolonialen] Artikulation, die mit ganz bestimmten Herausforderungen einhergeht, insbesondere im Zusammenhang mit der unterstellten ‚Neutralität'. Um jedoch eine Verbindung zu diesem kolonialen ‚Vergessen' herzustellen: Wie beeinflussen die der Mathematik zugeschriebenen Ansprüche auf Neutralität und universalisierte Wahrheit diesen Akt des Vergessens? Diese Fragen brachten mich dazu, mich zunächst mehr auf das Visuelle zu konzentrieren – wie koloniale Vermächtnisse sichtbar gemacht werden können, wenn diese Geschichtsschreibungen, bewusst oder unbewusst, aus dem öffentlichen Diskurs gelöscht werden.

CLAUDIA [C] In meiner Erinnerung begann ein öffentlicher Bewusstwerdungsprozess über die deutsche Kolonialgeschichte im Jahr 2004. Damals hatte sich die damalige Bundesministerin für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Heidemarie Wieczorek-Zeul, in Namibia zum 100. Jahrestag der Niederschlagung des Herero-Aufstands durch Truppen des deutschen Kaiserreichs für den von den Soldaten begangenen Völkermord entschuldigt. Die Frage ist, ob und wie sich das langsam wachsende Bewusstsein über die koloniale Vergangenheit Deutschlands in Schulbüchern und im Besonderen auch in Mathematikbüchern niederschlägt.

F Warum der Fokus auf Mathematikbücher als Ausgangspunkt, um über diese Fragen zu sprechen, und nicht auf andere Archivmaterialien?

C Der Impuls, sich Schulbüchern zuzuwenden, lag in der Erkenntnis, dass nach der Wende 1989 in den sogenannten neuen Bundesländern auf dem Gebiet der ehemaligen DDR die Schulbücher aus Ostdeutschland durch Schulbücher aus Westdeutschland ersetzt worden waren. Dies geschah mit der Begründung, die alten DDR-Bücher seien ideologisch durchdrungen. Doch: Wie neutral waren denn die neuen Schulbücher? Welche politischen Ideen waren darin verborgen? Bei Geschichtsbüchern und Büchern zur politischen Bildung scheint es einfacher, das zu erkennen. Mathematik hingegen hatte in unserer Schulzeit eine gefühlte Neutralität. Und so wollten wir herausfinden, wie neutral Mathematikschulbücher tatsächlich sind.

ANNETTE [A] Dieser scheinbaren, aber eben auch gefühlten Neutralität etwas entgegenzusetzen, darum geht es uns. Dieses Gefühl versuchen wir ernst zu nehmen und es nicht sofort durch eine rationale Argumentationskette zu unterdrücken. Von der Untersuchung von versteckten Ideologien in Schulbüchern sind wir dann zu Diskussionen über Wissenschaftskritik gekommen, die sich nicht auf Objektivität beruft, sondern situiert ist.[4] Wissenschaftler*innen, Lernende und Lehrende definieren sich also nicht als unparteiisch, selbstlos und unvoreingenommen, sondern werden sich immer wieder aufs Neue über ihre eigene Involviertheit bewusst. Das hat Konsequenzen im Hinblick darauf, wie wir zusammen lernen.

C Wir begannen mit Büchern der späten 1980er-Jahre, zum Teil aus unserer eigenen Schulzeit. Bei der Untersuchung von Büchern der verschiedenen Schularten wie Hauptschule, Realschule und Gymnasium stellten wir fest, dass sich in den darin reproduzierten Lebenswelten die Allgegenwart des Kapitalismus in der Moderne spiegelte. Gefühlt 50 Prozent der Textaufgaben widmeten sich dem Thema Auto, gefühlt 20 Prozent dem Thema Urlaub. Wir fanden klassistische Adressierungspolitiken gegenüber den antizipierten Nutzer*innen: Aufgaben zum Handwerk gab es in Büchern für die Hauptschule, Aufgaben zum Museum in Büchern für das Gymnasium.

A Wir haben uns zum Beispiel gefragt, was geht verloren oder verschwindet über die Zeit? Wir unterzogen verschiedene Editionen eines Mathematikbuches einem Close Reading. Viele Aufgaben wurden reproduziert, aber dann fehlt auch manchmal eine Aufgabe. Zum Beispiel: 8. Klasse Mathebuch, die Ausgaben der 1970er- und 80er-Jahre sind identisch, während in der 2000er-Auflage eine Aufgabe über den Bundeshaushalt fehlt. Was sind die Beweggründe und Kontexte, die einen Schulbuchverlag dazu bringt, eine solche Aufgabe herauszunehmen? Daraufhin haben wir uns auch vermehrt damit auseinandergesetzt, was wir nicht lernen zu berechnen.

C In Westdeutschland gab es in den 1970er-Jahren eine starke Ausprägung der Kapitalismuskritik in der linken pädagogischen Literatur. Meine Beobachtung ist jedoch, dass es in diesen Büchern nur ein punktuelles Bewusstsein dafür gibt, dass die historische Entwicklung von Kapitalismus eng mit dem Kolonialismus verflochten war. Aber Mathematiktextaufgaben, deren Gegenstand Kolonialismuskritik ist, haben wir kaum gefunden.

F Anders ausgedrückt: Wie materialisiert sich eine Ideologie?

> Bücher haben außerdem die Funktion eines Archivs, sie fangen den Zeitgeist einer bestimmten Epoche ein.

Und das bleibt durch verschiedene Erscheinungsformen erhalten, sei es in der nächsten Generation von Schulbüchern oder durch andere institutionelle Praxen.

REDUZIERTES ANDERSSEIN

C Ferdi, welche Bilder sind dir in unserer Sammlung besonders aufgefallen?

F Bilder von Pyramiden sind weit verbreitet. Und dann gibt es noch andere, weniger ausgeprägte Symbole. Zum Beispiel Bilder des ‚Asiatischen', die meist durch Stereotypen des ‚Chinesischen' repräsentiert werden – seien es Schüler*innen, die im Unterricht einen Abakus benutzen, ein chinesisches Mädchen, das mit Dutzenden Tellern auf den Armen tanzt, oder Symbole, die typischerweise mit dem Konfuzianismus in Verbindung stehen. Man sollte erwähnen, dass die Pyramide tatsächlich im Mathematiklehrplan meistens als Teil des Geometrieunterrichts erscheint, als eine der Grundformen, die es zu lernen gilt. Aber warum dann diese sich wiederholenden Stereotype von Ägypten? Soll es den Schüler*innen das Verständnis bestimmter mathematischer Probleme erleichtern? Warum insbesondere diese Darstellung und nicht andere? Was versucht diese visuelle Praxis aufrechtzuerhalten?

A Ist das nicht auch eine Frage der (didaktischen) Vereinfachung in der Schule? Ich habe schon so oft in diesem Zusammenhang gehört: „Das ist für Kinder oder Jugendliche viel zu komplex oder kompliziert zu verstehen" – sei es in meiner eigenen Lehrerinnenausbildung zu Beginn der 2000er-Jahre, in Bezug auf meine Tochter, die eine niederländische Schule besucht, oder während des Hidden Curriculum[5]-Projekts, das in verschiedenen Schulen in Großbritannien, in den Niederlanden und in Deutschland stattfand. Es scheint die Grundannahme zu geben, dass es vereinfachter Versionen bedarf, um den Schüler*innen einen Zugang zur Welt zu vermitteln oder ein bestimmtes Thema erklären zu können. Zum Beispiel wird in den Mathematikbüchern die Abstraktion der Pyramide als geometrische Form mit Abbildungen der Pyramide als kultureller Ausdruck vermischt. Sie sehen zwar gleich aus, sind es aber in Wirklichkeit nicht. Das ist eine Vereinfachung, die in der Schule schon in sehr jungen Jahren als legitime Praxis erlernt wird.

C Wenn ich manche thematischen Rahmungen in Mathematikbüchern mit Produktreihen aus der Spielzeugindustrie vergleiche, zeigen sich auch interessante Parallelen. Pyramiden mit Spielfiguren stereotypisierter Ägypter*innen stehen ebenso wie beispielsweise auch „Wildnisforscher*innen" hoch im Kurs. Hier deutet sich eine Binarität von „geanderten" und neokolonialen Figuren an.

F Vorstellungen von der wirtschaftlichen Kluft zwischen dem Globalen Norden und dem Globalen Süden werden durch Darstellungen in Mathematikbüchern immer wieder zementiert. Zum Beispiel die Gegenüberstellung eines Fotos, auf dem ein Kind im Freizeitbad spielt, mit dem Bild einer Gruppe von Frauen aus dem Globalen Süden, die Wasserkanister auf dem Kopf tragen. Oder die Illustration der Diskussion über seismi-

sche Zufallsversuche. Dazu gibt es einerseits ein Bild von Gebäuden, die durch ein Erdbeben zerstört wurden auf Java, und daneben den *weißen* männlichen Analysten, der an einer Maschine arbeitet.

A Aus der Perspektive *weißer* Menschen geschieht die Katastrophe scheinbar immer irgendwo anders.

F ‚Wir' sind diejenigen, die Glück und Privilegien haben, und ‚die Anderen' müssen bemitleidet und gerettet werden.

A Die Funktion von Bildern in Mathematikbüchern wird hier sehr eindrücklich.

Viele Abbildungen sind mit Aufgaben nur oberflächlich und illustrativ verbunden. Sie fungieren als scheinbar 'unschuldiges' Dekor, das sich bei näherer Betrachtungsweise als äußerst gewalttätig herausstellt.

F Wenn es um die Darstellung von nicht-*weißen* und nicht-männlichen Personen in Mathematikbüchern geht, haben wir eine Mischung. Es gibt Bücher, die recht ausgewogen sind. Darunter sind solche, in denen Protagonist*innen miteinander interagieren, die unterschiedliche rassifizierte und gegenderte Hintergründe haben. Aber es gibt auch Bücher, in denen hauptsächlich *weiße* und männliche Figuren vorkommen. Können wir durch das Lesen von Körpern auch koloniale Vermächtnisse in Schulbüchern erfassen? Wer sind die dargestellten Akteur*innen? Hängt die mangelnde Repräsentanz von People of Color in diesen Büchern damit zusammen?

A Ein Beispiel hast du bereits genannt: Die Personen in der Abbildung, die die Statistiken durchführen, werden als ausschließlich *weiße* Gruppe gezeigt, während die, über die die Statistik erstellt wird, als gemischte Gruppe dargestellt werden. Dies wiederholt sich in fast allen Büchern. Ein weiteres Beispiel wäre die Beziehung zwischen der Repräsentation der Geschlechter und dem Geldverdienen.

C Wir haben aus einigen Büchern der 1980er- und 1990er-Jahre alle Textaufgaben herausgeschnitten, in welchen Menschen Geld verdienen oder Geld ausgeben, um uns anzuschauen, wem das Verdienen und wem das Ausgeben oder Benötigen von Geld zugeschrieben wird. Wir haben festgestellt, dass in den Aufgaben Geld mehrheitlich von Männern verdient wird und Frauen Geld ausgeben oder brauchen.

A Außerdem wird sowohl das Geldverdienen als auch das Geldausgeben in diesen Textaufgaben mehrheitlich *weißen* Männern und Frauen zugeschrieben.

VERFLACHTE WELTEN

C Sollen wir ein Close Reading von einer Doppelseite machen, z. B. die Statistik-Aufgabe?

A Hier sollen die Schüler*innen etwas über Datenerhebung lernen.

F Einige der Tabellen illustrieren den Kontrast zwischen ‚uns' und ‚den Anderen'. So wird beispielsweise einer Tabelle mit der Anzahl der Studierenden in einigen deutschen Bundesländern im Jahr 2005/6 eine Tabelle gegenübergestellt, in der die Anzahl der Frauen und Männer verglichen wird, die in Ländern wie Bolivien, Pakistan, Uganda und Nigeria nicht lesen und schreiben können. Begleitet wird dies von dem exotisierenden Bild eines irgendwo in Bolivien im Schutt spielenden Jungen und einer Bildunterschrift, die besagt, dass nur fünf von 100 Mädchen und zehn von 100 Jungen Zugang zu Schulbildung haben und viele Kinder arbeiten müssen und keine Zeit haben, zur Schule zu gehen.

Es geht um ‚die Anderen' – diejenigen, für die es schwierig ist, die Schule zu besuchen, und ‚uns' – diejenigen, die privilegiert sind. Vielleicht sollen die Bilder ja Solidarität mit Schüler*innen in anderen Lebenszusammenhängen hervorrufen? Aber welche Art von Solidarität?

A Solidarität wird mit der Überschrift geweckt: ‚Ist es ein Vorteil, zur Schule gehen zu dürfen?' (Buch aus dem Jahr 2007 für die 6. Klasse). Ist das nicht eine fragwürdige Form von Solidarität, die Privilegien und Mitleid miteinander verschränkt? Diese Verschränkung ist nach wie vor präsent in sogenannter ‚Entwicklungshilfe' in Form scheinbar selbstloser Hilfsprogramme europäischer Länder. Auf diese Weise werden in westlichen Gesellschaften Zuordnungen wiederholt, die aus kolonialen Zusammenhängen herrühren: Mitleid wird mit Vorstellungen von ‚unterentwickelt' oder gar ‚unzivilisiert' verknüpft. In unserem Beispiel wird das über Zahlen verschiedenster Bildungsökonomien gespielt.

C Eine Doppelseite weiter gibt es zwei Abbildungen mit Kindern, die in Innenräumen lernen. Zuvor hatten wir Abbildungen von Schüler*innen in Außenräumen – unter freiem Himmel – die Länder Uganda und Pakistan werden genannt. Stellen wir nochmals das Bilderpaar mit der Außenaufnahme einer Katastrophe und der Innenraumaufnahme von *weißen* Personen am Computer daneben. Es ergibt sich das Bild von *weißen* Menschen in Innenräumen und BIPoC (Black, Indigenous and People of Color) in Außenräumen.

Es gibt also jene, die aus dem Fenster oder in das Computerfenster schauen auf jene draußen, denen das Defizit zugeschrieben wird, weder Fenster noch Computer zu haben. Das ist ein kolonialer Blick auf die Welt.

F Das betrifft auch die Diskussion über Kartenkoordinaten in einigen anderen Büchern. In einem Mathematikbuch von 1999 für die 8. Klasse lautet die Aufgabe: „Auf der Suche nach Bodenschätzen in einem nur dünn besiedelten Steppengebiet wurden einige Punkte für Bohrungen ausgewählt. Zur Bestimmung der Lage wurde die Karte mit einem Koordinatennetz überzogen. Gib die Koordinaten der im Bild 14 ausgewiesenen Punkte an." Bild 14 ist also eigentlich eine Karte von einem Teil Australiens, der Stadt Kalgoorlie. Ich kann mir vorstellen, dass die Schüler*innen nicht aus erster Hand wissen, wo sich diese Stadt tatsächlich befindet und auch nichts über ihre Kulturgeschichte als indigenes Land wissen. Ohne diesen Zusammenhang hat dieses Land nur einen Wert als Rohstofflieferant.

C Und die koloniale Logik wird in der Aufgabe zusätzlich legitimiert, indem gesagt wird 'in einem dünn besiedelten Gebiet'. Wenige Menschen zählen wenig. Oder nichts.

A Ein weiteres Beispiel ist der Prozess der Skalierung, der in der Schule als mathematischer Prozess erlernt wird. Anna Tsing[6] ist hier eine interessante Referenz. Sie kritisiert die Wissenschaft und die moderne Wissensproduktion für ihre Besessenheit von Skalierbarkeit, also dem Wunsch, Maßstäbe zu verändern und eine bestimmte Forschung und damit eventuell verbundene Produktionen zu erweitern, ohne darauf zu achten, dass sich die Projektrahmen und -kontexte ändern. Dies hat viel Gewalt ausgelöst, weil Skalierbarkeit die Kontextualisierung und die Situiertheit vermeiden muss, um reibungslos zu funktionieren. Um dem bereits in der Schule entgegenzuwirken, bräuchte es da nicht ein interdisziplinäres Projekt z. B. zwischen Mathematik, Ethik und Geographie?

C Wie lassen sich Maßstab und der Begriff des situierten Wissens – nach Donna Haraway – verbinden? Was ist der Radius von situiertem Wissen? Welche Distanz und Skalierung zerstört die Situiertheit von Wissen? Gehen wir einen Schritt weiter: Im Buch gibt es koloniale und auch neokoloniale Spuren.

Hier ist die Abbildung eines Globetrotters zu sehen, die überdimensionale Figur eines Touristen, ein *weißer* Mensch mit Rucksack, Wanderstiefeln, Sombrero, Sandalen, der auf der Erde – und hier durch seine Größe im Bild – auf dem Planeten Erde steht. Die Figur ist so groß wie Nord- und halb Südamerika zusammen, sie tritt auf den 'globe' und betrachtet ihn von oben mit distanziertem Blick.

In dieser Größe steht ihr die Welt zur Verfügung, ist ihr unterworfen.

F Man kann sehen, dass es eine Verbindung zwischen Technologie und dem Drang zu forschen gibt,

und dass das Vermögen, Orte zu bereisen, auf Technologien aufbaut, die auch massiv in kolonialen Systemen genutzt wurden.

C Auf dieser Mathematikbuchseite aus dem Jahr 2008 für die 4. Klasse fliegt der Baron von Münchhausen auf einer Kanonenkugel über die Welt. Du sprichst von der Person, die die Technologie und das Begehren hat, an andere Orte zu gehen. Ich muss an den Computerbildschirm als Fenster zur Welt, an die Wildnisforscher*innen der Spielwarenhersteller*innen und an das Prinzip des forschenden Lernens denken. Mit welchem Forschungsbegriff, mit welcher Perspektive in Bezug auf das Verhältnis von forschender Person und beforschtem Gegenstand wird forschendes Lernen in der Schule eingeführt?

Zurück zur Kanonenkugel. Hier ist eine Abbildung der Apollo 11 aus dem Jahr 2007 für die 7. Klasse. In meiner Kindheit war Raumfahrt ein kontinuierlich anwesendes Thema. Selbst das Sandmännchen, eine Kindersendung am Abend in Ost- und Westdeutschland, konnte mit Hubschraubern, Flugzeugen und Raketen fliegen. Wieder eine Kinderfigur, die mitfliegt beim Wettrennen des Kalten Krieges im Weltraum nach dem Sputnikschock.

F Das erinnert mich an die Geschichte des Kommunikationssatelliten Palapa, der 1976 von der indonesischen Orde-Baru-Regierung gestartet wurde. Die Medien in Indonesien waren voller Jubelgeschichten, in denen es darum ging, dass das Land endlich am globalen Wettlauf im Weltraum teilnehmen konnte – der damals noch von den USA und der ehemaligen Sowjetunion dominiert wurde – und dass es in die Moderne vorgerückt war, nicht nur durch die Ausdehnung seiner Souveränität in den Weltraum, sondern auch durch den Eintritt in die Reihen der modernen und technologisch fortgeschrittenen Länder.

C Raumfahrt als Seismograph für einen nationalen Zustand.

F Ja, der nationale Leistungsvergleich von Macht und Exzellenz. Als Manifestation des kolonialen Erbes erfasst der Wettlauf im Weltraum, wie der Grad der Überlegenheit durch den Anspruch eines Nationalstaates auf wissenschaftliche Errungenschaften projiziert wird.

DIE MATHEMATISIERUNG VON ALLEM

F Zahlen spielen sowohl in demokratischen als auch in populistischen Erzählungen eine große Rolle. Es gibt die verbreitete Auffassung, dass die Rechtschaffenheit einer Sache darauf beruht, wie viele Menschen ‚gesehen' wurden, die sich dieser Sache anschlossen. Die differenzierten Nuancen innerhalb solcher großer Zahlenangaben werden dabei oft übersehen. Auf der anderen Seite hat diese Art der Darstellung auch die Grenzen der Empathie mit sich gebracht.

C Ich habe mal ein Statement von einem Nachrichtensprecher gehört, dass Meldungen nur dann gebracht werden, wenn sie in der Anzahl eine vorherige Meldung übersteigen. Wenn zwei Monate lang also jeden Tag z. B. 30 Menschen im Mittelmeer sterben, würde nach dieser Logik das Sterben im Mittelmeer erst wieder erwähnt, wenn es an einem Tag 31 Menschen oder mehr sind. Die Kontinuität des Sterbens wird ausgeblendet. Dass Sterben erwähnenswert ist, folgt der Aufmerksamkeitsökonomie.[7]

A Worauf du anspielst, sind Lebensprozesse, die zunehmend in Zahlen dargestellt werden. Uns sind in dem Zusammenhang die entsprechenden Aufgaben in Mathematikbüchern aufgefallen, die um die 2000er-Jahre herum erschienen. Wir nannten sie ‚absurde Aufgaben': "In deinem Leben wirst du 80 Liter Tränen vergießen, 2,5 Jahre am Telefon sitzen, zwölf Jahre wirst du mit Sprechen verbringen, soundso viele Jahre wirst du auf dem Klo verbringen." (Buch aus dem Jahr 2009 für die 5. Klasse) Es handelt sich um eine Datensammlung, die die Quantität in Lebensprozessen über das stellt, was wir zuvor als qualitative Prozesse wahrgenommen haben. Diese Präferenz zeigt sich nicht nur auf so absurde Weise, sondern lässt den Schluss zu, wie in der neoliberalen Gesellschaft menschliches Kapital bewertet wird.

C Bei den neueren Mathematikbüchern ist eine zunehmende Mathematisierung von gesellschaftlichen Kontexten zu beobachten. Was Mathematisierung ist, haben wir 2008 von den sogenannten Kritischen Mathematiker*innen gelernt.[8] Es bedeutet, dass immer mehr Lebensbereiche mit Zahlen legitimiert werden, obwohl sie eigentlich durch Qualitäten beschrieben werden müssten. Das Phänomen der Mathematisierung geschieht bei gleichzeitiger De-Mathematisierung der Bevölkerung. Das bedeutet, dass immer weniger Leute gut rechnen können, weil sie es dank der Allgegenwart von Rechentools, beispielsweise im Internet, nicht können müssen. Aber, ich glaube, wir müssen sehr gut rechnen können, um zurückrechnen zu können, wenn wir berechnet werden, und wir müssen lernen zu erkennen, wann wir uns der Politik durch Zahlen verweigern sollten.

A Mathematisierung geht Hand in Hand mit der Ökonomisierung, um sich über Zahlen zu legitimieren. Gegenrechnen und Verweigern sind wichtige widerständige Praktiken. Man könnte sich in bestimmten Prozessen weigern, in Zahlen zu messen, und stattdessen das Unmessbare betonen, selbst in einem Mathematikbuch. Die Pädagogin und Wissenschaftlerin Patricia Carini untersucht die mangelnden Ausdrucksmöglichkeiten jenseits von Zahlen in Evaluationsprozessen in Schulen und beobachtete dabei: „Wenn das Unermessliche nicht erkannt oder wertgeschätzt wird, gerät es leicht aus dem Blickfeld. Wenn es aus dem Blickfeld gerät, hört es auf, unseren Verstand und unsere Aufmerksamkeit zu beanspruchen … [Die] Erfahrungen dieser Art werden leicht unbesprechbar. Die Sprache, die übrig bleibt, um sie zu beschreiben, um ihre Bedeutungen zu erforschen, wird rostig, archaisch, unbeholfen auf unserer Zunge und manchmal peinlich oder verboten".[9]

> Durch Mathematisierung verlernen wir, quasi unmessbare Zusammenhänge und Prozesse zu sehen, zu benennen oder zu beschreiben. Und hier werden die geisteswissenschaftlichen Fächer und die Kunst wieder relevant, um zu üben, wie Qualitäten und andere Zusammenhänge in Worte und Handlungen zu fassen sind.

F Heutzutage sind Algorithmen die Hauptquelle auf dem Gebiet der Big Data. Sie mögen für uns nicht verständlich sein, aber diese neuen Akteur*innen scheinen ihnen einen Sinn geben zu können. Allerdings auf eine Weise, die sich wiederum sehr von unserer Erfahrungswelt mit Zahlen unterscheidet. Es hat eine Wertverschiebung stattgefunden, da würde ich hinzufügen, über das, was als Erfahrung zählt, wenn es durch einen Algorithmus übersetzt wird.

A In einem der neueren Mathematikbücher bin ich auf eine interessante Erklärung von Algorithmen gestoßen. Mir fiel dabei auf, dass Algorithmen dort auf ähnliche Weise beschrieben werden wie Merkmale von Stereotypen und Routinenbildung. Was Stereotypen als vereinfachte Repräsentationsformen und Routinen als oftmals unbewusste sich wiederholende Handlungsweisen verbindet, ist, dass sie das Spezifische eines bestimmten Umfelds außer Acht lassen. Bezogen auf Stereotype zum Beispiel, wenn die Komplexität einer Person zugunsten der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, ignoriert wird. Oder auf Routinen, die – wie es der Anthropologe Gregory Bateson[10] beschreibt – als Lösungsstrategie für „ganze Klassen von Problemen" fungieren.

C Es ist ein Prozess der Normalisierung und ein paralleler Prozess der didaktischen Reduktion.

A Bei den Algorithmen gibt es eine interessante Spiegelung. Wie man in dem Mathebuch lesen kann, lösen Algorithmen auch nicht ein einzelnes Problem, sondern eine ganze Reihe von Problemen. Dies ist gepaart mit der Unfähigkeit eines Algorithmus, mit Mehrdeutigkeit umzugehen. Das passt nicht zur Mehrstimmigkeit der Welt, in der wir leben, und zur Komplexität dessen, wer wir sind … In diesem Sinne schreiben Algorithmen im großen Stil das weiter, was wir bereits von Stereotypenbildung und Routinehandlungen kennen.

F Bisher habe ich verstanden, dass ein Wiederaufgreifen von Beziehungen entscheidend ist, um den Absolutismus des Mathematischen zu entthronen und zu versuchen, eine andere Form zu finden, die Realität zu verstehen. Der Mathematik wurde diese ‚Neutralität' zugeschrieben, da es kein einziges Subjekt gibt, das die Macht hat, seine Bedeutung zu bestimmen. Aber da ihre Anwendung so mit der Kolonialgeschichte verstrickt ist, ist diese Neutralität bloß ein hohler Anspruch. Welche Rolle spielt die Mathematik bei der kolonialen Heilung? Geht es um eine Bildung, die über die disziplinären Grenzen hinausgeht, innerhalb derer sich die Mathematik befindet, und Bezüge herstellt zu den Geisteswissenschaften und anderen Bereichen – als Ganzes –, so dass Zahlen im Verhältnis zu ihren Beziehungen zu anderen Lebensmilieus verstanden werden können?

[1] www.differenz-als-rechenaufgabe.de

[2] *Differenz als Rechenaufgabe* wurde bisher durchgeführt am Theater an der Parkaue in Berlin Lichtenberg (2011); beim Kunstverein München (2012); in der Nürtingen Grundschule in Berlin-Kreuzberg; in der Whitechapel Gallery in Zusammenarbeit mit The Showroom in London (2013); und an der FU Berlin (Arbeitsbereich Mathematische Bildung und Gesellschaft) Berlin (2018). Der Titel der Seminarreihe ist dem Titel eines Essays von Helma Lutz entlehnt: Helma Lutz, Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender, in: Helma Lutz und Norbert Wenning (Hrsg.), Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, Opladen 2001, S. 215–230.

[3] Das Bildungssystem in Westdeutschland und auch im vereinigten Deutschland ab 1990 ist föderal organisiert, d. h. Schulbücher sind für einzelne Bundesländer zugelassen und auf deren jeweilige Curriculae und Schultypen hin konzipiert.

[4] Vgl. Donna Haraway, Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive, in: dies., Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen, Frankfurt / New York 1995, S. 73–97.

[5] Vgl. www.hiddencurriculum.info/

[6] Vgl. Anna Lowenhaupt Tsing, The Mushroom at the End of the World, Oxfordshire 2015.

[7] Den Redaktionsprozess für diesen Text erlebten wir alle inmitten der COVID-19-Pandemie, durch die Zahlen einmal mehr und deutlicher denn je zuvor zum dominierenden Faktor der politischen Entscheidungsfindung in Bezug auf unseren Alltag geworden sind.

[8] 2008 trafen wir beide, Annette und Claudia, in Chicago den kritischen Mathematiker Eric (Rico) Gutstein. 2013 luden wir die kritische Mathematikerin Eva Jablonka ein, zum Seminar in der Whitechapel Gallery beizutragen, und das Seminar an der Freien Universität Berlin im Jahr 2018 fand im Fachbereich „Mathematik und Gesellschaft" unter der Leitung der kritischen Mathematiker Uwe Gellert und Hauke Strähler-Pohl statt. Der Begriff der kritischen Mathematik basiert hauptsächlich auf Texten von u. a. Marylin Frankenstein, Critical Mathematics Education, 1983 und Ole Skovsmose, Towards a Critical Mathematics Education, 1994.

[9] Patricia Carini. *Starting strong: A different look at children, school, and standards.* New York: Teachers College Press 2001, p. 176.

[10] Gregory Bateson, Steps to an Ecology of Mind, San Francisco 1972, S. 279.

Transkription des Gesprächs: Lena Obergfell

Bild/*Image:* Claudia Hummel, Annette Krauss, Ferdiansyah Thajib, 2021

TRIDEM HUMMEL & KRAUSS & THAJIB

FEELING NUMBERS: COLONIAL COMPLICITIES IN GERMAN MATH TEXTBOOKS

GEFÜHLTE HÄUFIGKEITEN: KOLONIALE KOMPLIZENSCHAFT IN DEUTSCHEN MATHEBÜCHERN

→ PAGE 253

A conversation between Claudia Hummel, Annette Krauss und Ferdiansyah Thajib

In a three-way conversation, Claudia Hummel, Annette Krauss and Ferdiansyah Thajib focus their attention on German mathematics textbooks published from the 1980s to the 2010s. Using critical readings they examine how the illustrations, figures and written exercises contained in them perpetuate colonialist logic. Mathematics as a discipline is often perceived as universal and 'neutral,' but how can this normalizing belief be 'unlearned' through the application of situated knowledge and relational mathematics?

This conversation came about when Ferdiansyah Thajib invited Annette Krauss and Claudia Hummel to expand on their ongoing project *Difference as Arithmetic Exercise*,[1] a series of self-organized seminars open to the public. It consists of mathematics textbook readings, exercises, contributions from guest speakers and discussions on the politics of the imagery, language, and figures found in these textbooks. The series takes places against a social background of shifting subjectivities, migration, and changes in the labor market.[2] It makes use of material taken from a collection of math textbooks from predominantly Western German states[3] from the years 1984 to 2016, which was compiled by Annette Krauss and Claudia Hummel. Their collection was also a starting point for this conversation.

SUSPENDED COLONIALITY

Ferdiansyah [F] When Claudia gave me this—literally a suitcase full of math books—it was quite overwhelming. Partly because of the German language, but also because German colonial history is something that felt so opaque to me. It has been overshadowed by other historical discourses, especially around the Nazi Germany or the Cold War. From what I have learned, discussions around colonialism have not been so alive in Germany. And then there is math—another form of [colonial] articulation that comes with a specific set of challenges, especially around its assumed 'neutrality' … But then to link it to this colonial 'forgetting,' how do the claims of neutrality and universalized truth that are ascribed to math inform this act of forgetting? All of these questions led me to focus more on the visuals first—how to make colonial legacies visible when these histories have been erased, consciously or not, from public discourse.

Claudia [C] As I remember, the public starting to become more aware of Germany's colonial history in 2004. At the time, the then minister of economic cooperation and development, Heidemarie Wieczorek-Zeul, who was in Namibia for the 100th anniversary of the crushing of the Herero uprising, apologized for the genocide committed by soldiers of the German Empire. The question is whether—and in what way—this gradually increasing awareness of Germany's colonial history is reflected in German textbooks, in particular in math textbooks.

F Why focus on math textbooks as a starting point to talk about these issues then, and not on other archival materials?

C The idea to focus our attention on textbooks lay in the realization that, after the Wall came down in 1989, in the so-called 'new federal states' (i. e. the states of the former GDR), East German textbooks were simply replaced with those from West Germany. This was done using the justification that the old GDR textbooks were too ideologically laden. But how neutral were these new textbooks? Which political messages did they conceal? It seems easier to identify such a thing in history books and books on political education; but math, on the other hand, seemed to have a certain neutrality when we were at school. So, we set out to find out how neutral mathematics textbooks really are.

Annette [A] Our aim was to counter this assumed—and felt—neutrality. We tried to take this feeling seriously and not just immediately suppress it using rational argumentation. We started out studying the ideologies of textbooks, and repeatedly found ourselves in a discussion about science critique, one that was not based on objectivity but rather was situated.[4] Accordingly, academics, students and teachers don't define themselves as neutral, unbiased and disinterested, they are constantly becoming newly aware of their own involvement in their quest. This has consequences for how we study and learn together.

C We started with books from the late 1980s, some of which we used ourselves in school. While examining textbooks from different types of schools, such as the *Hauptschule*, the *Realschule* and the *Gymnasium*,[5] we found that the lives reproduced in them reflected the omnipresence of capitalism in the modern age. Around a half of the written exercises centered on the topic of the automobile, while around a fifth dealt with the topic of vacation. We observed classist politics when it came to addressing the anticipated users: textbooks in *Hauptschulen* featured exercises relating to handcraft; textbooks in *Gymnasien* featured exercises relating to institutions such as museums.

A We also asked ourselves what kind of things become less frequent or disappear over time. We carried out a close reading of different editions of a single math textbook. A lot of assignments were reproduced, but then one would be left out. Take, for example, a math book for the 8th grade: the editions from the 1970s and 1980s are

identical, while in the edition published in the 2000s, an assignment on the government budget is missing. What are the motivations and contexts that cause an editing team creating a textbook to remove such an exercise? As a result, we increasingly sought to address that which we don't learn to calculate.

C In the 1970s in West Germany, there was a marked capitalist-critical tendency in leftwing pedagogical literature. But my observation is that these books only contained a sporadic awareness of how closely bound colonialism was to the historical evolution of capitalism. We hardly found any mathematics exercises whose subject was of a critical colonial nature.

F In other words, what is the materialization of an ideology?

Also, books play the role of an archive, of capturing the zeitgeist of a certain era.

And this stays through different manifestations, whether in the next generation of textbooks, or through other institutional practices.

REDUCED OTHERNESS

C Ferdi, which images really stood out to you in our math book collection?

F Images of pyramids are prevalent. And then you have other, less pronounced characters. For instance, images of 'Asianness' that are mostly represented through stereotypes of 'Chineseness'—whether students using an abacus in class, a Chinese girl dancing with dozens of plates on her hands, or characters typically related to Confucianism. It is worth mentioning that the pyramid is actually largely there in the math curriculum as part of geometry lessons, as one of the basic shapes to learn. But then why these repetitive stereotypes of Egypt? Is it to make it easier for students to understand certain mathematical problems? Why this specific representation and not others? What is this visual practice trying to uphold?

A Isn't this also a question of (didactical) simplification in school? I heard it so many times—"this is far too complex or complicated for kids or teenagers to understand"— be it in my own teacher's education at the beginning of the 2000s, in relation to my daughter attending a Dutch school, or during the *Hidden Curriculum* [6] project in different schools in the UK, Netherlands and Germany. There seems to be an underlying assumption that students need simplified versions of how to access the world or explain a specific subject. For example, in the math textbooks, the abstraction of the pyramid as a geometrical form is conflated with illustrations of the pyramid as cultural expression. They look the same but they really are not. It's a simplification that is learned as a legitimate practice from a very young age at school.

C When I compare some thematic frames in math textbooks with product lines from the toy industry, interesting parallels also arises. Pyramids with figures of stereotyped Egyptians are just as popular as 'wilderness explorers', for example. Here, a binary of moments of othering and neo-coloniality emerges.

F Notions of economic disparity between the Global North and the Global South are repeatedly played out through representations in math books.

For instance, the juxtaposition of a photo in which a kid is playing in the waterpark with an image of a group of women in the Global South carrying water cans on their heads. Or another image to illustrate discussions about probability. Here, you have an image of buildings destroyed by an earthquake in Java, and then next to it you have the *white* male analysts working on a machine.

A From the *white* people's perspective, catastrophe always happens somewhere else.

F 'We' are the ones who are lucky and privileged and 'they' need pitying and saving.

A The function of images in math textbooks is also particularly powerful in this sense. Many of them only have a superficial or illustrative association to the respective exercise. They serve as seemingly 'innocent' visual embellishments, but on closer inspection they turn out to be loaded with violence.

F When it comes to the representation of non-white and non-male people in math books, it's a mixture. You have books that are quite balanced. You can find those that depict different protagonists from different racialized and gendered backgrounds interacting. But there are also books that are mainly filled with *white* and male characters. Through the reading of bodies, can we also reflect on colonial legacies in schoolbooks? Who are the actors depicted? Is the lack of representation of people of color in these books tied to that?

A You already mentioned one: the representation of the people that perform the statistics are an utterly *white* group, and the ones about whom the statistic is made is mixed. This is recurrent in almost all the books. Another example would be the relationship between gender representation and earning money.

C To enable us to see who was attributed with earning money and who was needing money, we singled out all the written exercises in which people were depicted as making or spending money in some of the textbooks from the 1980s and 1990s. We found that the majority of the exercises featured men earning money and women spending it or in need of it.

A What's more, both the earning and the spending of money in these exercises was predominantly being done by *white* men and women.

FLATTENED WORLDS

C Shall we do a close reading of a double-page spread, e. g. the statistic exercise?

A Here the students are supposed to learn about the collection of data.

F Some of the tables exemplify contrasts between 'us' and 'them.' For instance, juxtaposing a table of the number of students in some counties of Germany in the year 2005/6 with a table comparing the number of females and males who cannot read and write in countries like Bolivia, Pakistan, Uganda, and Nigeria. This is accompanied by an exotifying image of a boy playing on the rubble somewhere in Bolivia, with a caption saying that there are only 5 out of 100 girls and 10 out 100 boys who can access schooling and many kids have to work and have no time to go to school.

It is about 'them'—those who are struggling to stay in school, and 'us'—those who are privileged. From the effect of the images, maybe it's supposed to evoke solidarity with students in other contexts? But what kind of solidarity?

A Solidarity is evoked through the title: 'Is it a privilege to be able to go school?' (from a 2006 textbook for the 6th grade). Isn't that a questionable form of solidarity that mixes privilege and pity? This mix is also still present in the allegedly selfless, so-called 'development aid' programs of European nations. It is a form of attribution that stems from colonial contexts: compassion in Western societies becomes inextricably linked with notions of 'underdeveloped' or 'uncivilized.' In our example, it is played out through statistics about different educational economies.

C On the following spread there are two illustrations of children learning indoors. Prior to this, we had some images of pupils learning outdoors—in the open air—in which the countries Uganda and Pakistan are mentioned. If we put this alongside the outdoor photo of the earthquake juxtaposed with the indoor photo of a *white* person at a computer, it gives rise to the image of *white* people in indoor environments and BIPoC (Black, Indigenous and People of Color) outside.

So there are those looking out of the window—or into the window of the computer—at those outside, those attributed with the deficit of having neither windows nor computers. That is a colonial view of the world.

F This relates to the discussion about map coordinates in some other books. In a math book from 1999, made for the 8th grade, there is the following exercise: "As part of the search for mineral deposits in a sparsely populated steppe area, a number of points were chosen to make boreholes. To determine their location, a coordinate grid was placed over the map. Write down

the coordinates of the points indicated in Image 14." So, Image 14 is actually a map of a part of Australia, the town of Kalgoorlie. I imagine the students do not have firsthand knowledge about where it is actually located, nor its cultural history as Aboriginal land. Emptied from context, this land is only valued as an extractive asset.

C And the exercise legitimizes the colonial logic by stating that it is "in a sparsely populated steppe area." Few people count for little. Or nothing.

A This also relates to the process of scaling, learned in school as a mathematical process. Anna Tsing[7] is an interesting reference here. She criticizes science and modern knowledge production for their obsession with scalability, i. e. the desire to change scale and expand a particular research and its corresponding production without any attention to the changing project frames and contexts. This has provoked a lot of violence because scalability needs to avoid contextualization and situatedness in order to function smoothly. To counter this already in school, this would demand an interdisciplinary project between math, ethics, and geography, for example.

C How can we connect scalability with Donna Haraway's concept of situated knowledge? What is the radius of situated knowledge? Which distances and scales corrupt the situatedness of knowledge? We can take it a step further: This book contains traces of colonialism and neocolonialism.

Here we can see an illustration of a backpacker, the oversized figure of a tourist, a *white* person with a large backpack, walking boots, sombrero, etc., who, due to their size on the page, is stood on the world. The figure is as big as North America and half of South America put together; it is treading on the 'globe,' looking down on it from above with a distanced look.

Its enormous size means the whole world is at its feet, at its disposal.

F You can see the connection between technology and the desire to explore, and how one's capacity to go to places is built upon technologies that were massively used in colonial systems.

C On this page from a 2008 math book made for the 4th grade, Baron Munchausen can be seen flying across the world on a cannonball. You mentioned the person who has the technology and the desire to travel to other places. It makes me think of the computer screen as a window to the world, of the toy industry's explorers and of the principle of research-based learning. With which notion of research, with which perspective in regard to the person doing the research and the object of the research, is research-based learning introduced in school?

Back to the cannonball. Here is an illustration of Apollo 11 from a 7th grade textbook from the year 2007. Space travel was an omnipresent topic in my childhood. Even the *Sandmännchen*, a children's TV show in East and West Germany, could fly helicopters, airplanes and rockets. Another children's character as part of the Cold War space race following the sputnik crisis.

F This reminds me of the story of the Palapa communication satellite, which was launched by the Indonesian New Order government in 1976. The media in Indonesia was filled with narratives of celebration around the country finally being able to take part in the global space race— which was then still predominated by the US and the former Soviet Union—and how it had progressed into modernity, not only by expanding its sovereignty into space but also by entering the ranks of modern and technologically-advanced countries.

C Space travel as a seismograph for the state of a nation.

F Yes, the benchmarking of national power and excellence. As a manifestation of colonial legacy, the space race captures how levels of superiority are projected through a nation-state's claims of scientific achievement.

THE MATHEMATIZATION OF EVERYTHING

F Numbers also play a great role in both democratic and populist narratives. It has been almost a common view to hear claims of righteousness based on how many people were 'seen' joining a certain cause. The different nuances within such a representation of big numbers are often being overlooked. On the other hand, this kind of representation has also introduced the limits of empathy.

C Once I heard a newsreader in the TV explaining that reports were only broadcasted if they surpass the previous report on the same subject in terms of numbers. So, if 30 people have been dying every day in the Mediterranean for two months, it will only be mentioned again when there are 31 deaths in a single day. There is no regard for the continuousness of the dying. The attention economy dictates whether death is worth mentioning.[8]

A What you touch upon are processes of life that are increasingly rendered in numbers. We noticed the appearance of correlating exercises in math books published around the 2000s. We called them "absurd exercises": "In your life you will shed 80 liters of tears, be on the phone for 2.5 years, spend 12 years talking, spend 'so-and-so-much time' years on the toilet." (A 5th grade book from 2009.) It's a collection of data that prioritizes the quantity in life processes over what we used to recognize as qualitative processes. This preference is not only happening in such an absurd way, but can be observed in the neoliberal society in form of the human capital.

C In newer math books, there's an observable tendency towards the increasing mathematization of social contexts. We learned about mathematization from so-called critical mathematicians in 2008.[9] It denotes the phenomenon that more and more areas of life are being legitimized by numbers, things that ought to be defined by qualities. The phenomenon of mathematization is concurrent with the de-mathematization of society, meaning that fewer and fewer people are able to do math because they are not required to, owing to the omnipresence of calculator tools. But I believe it is important to be good at arithmetic in order to re-calculate calculations that are done for us, and we have to learn to recognize when we can refuse policies through the use of numbers.

A Mathematization goes hand in hand with economization, using numbers for legitimization. Counter-calculations and refusal are important resistant practices. One could refuse to measure in numbers in certain processes and instead emphasize the immeasurable, even in a math book. Investigating the lack of articulation beyond numbers in evaluation processes in schools, scholar of education and takes inspiration from pedagogue Patricia Carini who writes, 'when the immeasurable isn't recognized or valued, it tends to slip from view. Out of sight, it ceases to claim our minds and attention… [T]hese kinds of experiences tend to become not talkable. The language left for saying them, for exploring their meanings, grows rusty, archaic, clumsy on our tongues, and sometimes, embarrassing or forbidden.'[10]

Through mathematization we lose the ability to describe immeasurable relationships and processes. This is when the humanities and art become relevant again, enabling us to exercise how to express qualities and relationships through words and practices.

F Nowadays these numbers are the main source for big data. They may not be understandable for us, but these new actors seem to manage to make meaning out of it, but again in a way that is very different to how we usually understand experience. This is a shift in value, I would add, in what counts as experience when it's translated through algorithm.

A In one of the more recent mathematics textbooks, I stumbled upon an interesting explanation of algorithms. It struck me that the way algorithms are described there resembles features of stereotypes and habit formation. What links stereotypes as simplified forms of representation, and habits as repetitive, often unnoticed ways of doing is their carelessness towards the particularity of a setting. In the case of stereotypes, the disregard of the complexity of a person belonging to a larger group. Or, in the other case, habits— as anthropologist Gregory Bateson[11] describes— work as a form of problem solving for "whole classes of problems."

C It is a process of normalization and it is a parallel process to didactic reduction.

A There is an interesting resonance when it comes to algorithms. As it reads in the textbook, algorithms also do not solve one singular problem, but a whole set of problems. This is paired with an algorithm's inability to work with ambiguity. It does not match the messiness of the world in which we live, and the complexities of who we are … In this sense, algorithms seem to include both characteristics of stereotypes and habit formation in quite an excessive way.

F So far, I've understood that this revisiting of relationships is crucial for dethroning the mathematical absolutism and trying to find another way of understanding reality. Math was assumed to have this 'neutrality' as there is no one subject that has the power governing its meaning. But since its usage is so entangled with colonial history, such neutrality becomes an empty claim only. What is the role of math in colonial healing? Is it through education that goes beyond disciplinary boundaries where math is situated among, and in relation to, arts and humanities and other fields—as a whole—so that numbers can be understood relative to their relationships to other life milieus?

Transcription by Lena Obergfell

1 www.differenz-als-rechenaufgabe.de/index_en.html

2 *Differenz als Rechenaufgabe* has so far been held at the Theater an der Parkaue in Berlin Lichtenberg (2011); Kunstverein Munich (2012); the Nürtingen Grundschule in Berlin-Kreuzberg; Whitechapel Gallery, in collaboration with The Showroom in London (2013); and FU Berlin (Arbeitsbereich Mathematische Bildung und Gesellschaft) Berlin (2018). It takes its name from the title of an essay by Helma Lutz: Helma Lutz, Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender, in: Helma Lutz und Norbert Wenning (Hrsg.), Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, Opladen 2001, pp. 215–230.

3 The education system in the Federal Republic of Germany is organized federally (as it was in West Germany before 1990), meaning that textbooks are approved by the individual states and conceived for their respective school types and curricula.

4 Cf. Donna Haraway. "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective." *Feminist Studies* 14/3 (1988): 575–599.

5 In Western Germany, after elementary school, secondary education was divided into three different school types with different curricula and varying lengths of study: *Hauptschule*, *Realschule* and *Gymnasium*.

6 Cf. www.hiddencurriculum.info/

7 Cf. Anna Lowenhaupt Tsing, The Mushroom at the End of the World, Oxfordshire 2015.

8 In the process of editing this text, we found ourselves in the midst of the COVID-19 pandemic, through which numbers have become, once again, and more explicitly than ever, the dominating factor in political decision-making.

9 In 2008, the two of us, Annette and Claudia, met the critical mathematician Eric (Rico) Gutstein in Chicago. In 2013, we invited the critical mathematician Eva Jablonka to contribute to the seminar at Whitechapel Gallery; the 2018 seminar at Freie Universität Berlin took place at the department "Mathematik und Gesellschaft" (Mathematics and Society), led by the critical mathematicians Uwe Gellert and Hauke Strähler-Pohl. The term critical mathematics is mainly based on the articles Marylin Frankenstein, Critical Mathematics Education, 1983 and Ole Skovsmose, Towards a critical mathematics education, 1994.

10 Patricia Carini. *Starting strong: A different look at children, school, and standards*. New York: Teachers College Press 2001, p. 176.

11 Gregory Bateson, Steps to an Ecology of Mind, San Francisco 1972, p. 279.

TANDEM GOMIS & HILAL

DIE DARSTELLUNG DES ~~ANDEREN~~ – EINE KURZE ERZÄHLUNG ÜBER EINE UNTERRICHTSREIHE

THE REPRESENTATION OF THE ~~OTHER~~ – A BRIEF ACCOUNT OF A SERIES OF LESSONS ABOUT WHITENESS

→ PAGE 275

Saraya Gomis

Der Beitrag beschäftigt sich auf diskursive und bildpolitische Art und Weise mit dem kolonialrassistischen Blick auf ~~Andere~~. Vor dem Hintergrund ihrer konkreten beruflichen Erfahrungen als Lehrperson untersucht und dekonstruiert Saraya Gomis mittels eigener Lehrmaterialien die Darstellung der „Zu-Anderen-Gemachten" in der europäischen Mehrheitsgesellschaft in Erzählungen über Minderheiten oder Menschen aus dem Globalen Süden. Mittels Sprache und Zeichnung setzt sich Moshtari Hilal mit der bildpolitischen Konstruktion und Produktion von normativen Schönheitsidealen in der Geschichte, im Kapitalismus und in den aktuellen Medien auseinander.

„DEINE DARSTELLUNG ZEIGT DIR DEINE STELLUNG IN DER GESELLSCHAFT“

Herrschaftsunkritisches Wissen wird in Schule in vielfältigen Weisen reproduziert und immer wieder neu erschaffen. Während ich mich mit den Zeichnungen und Collagen von Moshtari Hilal beschäftigte, begleitete mich gedanklich die Aussage einer Schülerin „Deine Darstellung zeigt Dir Deine Stellung in der Gesellschaft“. Im Folgenden konzentriere ich mich darauf, anhand einiger Beispiele zu zeigen, wie meine Schüler*innen in einem Unterrichtsgang mit der Darstellung des ~~Anderen~~ umgegangen sind.

KÜNSTLERISCHE METHODEN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DARSTELLUNGEN

Moshtari Hilal verweist in ihrer Arbeit zunächst auf antisemitische Darstellungen von Antagonisten in Filmen. Sie eröffnet dann die Möglichkeit, sich dieser Darstellungen durch die Methode einer (positiven) Inszenierung zu erwehren. Mit den Künstler*innen Frida Kahlo und Kerry James Marshall werden zwei Gegenentwürfe aus der Malerei aufgegriffen und schließlich künstlerische Methoden der Auseinandersetzung und Intervention im Unterricht wie das Kartieren und das Collagieren aufgezeigt. Das Vorgehen macht deutlich, dass „schlechtes“ Material, also Negativbeispiele, zum Beispiel hinsichtlich der Quellenauswahl, fehlender Multiperspektivität und problematischer Darstellungsweisen, im Unterricht eingesetzt werden kann, um diskriminierungskritisches Lernen zu ermöglichen. Das setzt jedoch voraus, dass die Lehrperson u. a. über theoretisches Wissen und praktische Kompetenzen der intersektionalen herrschafts- und diskriminierungskritischen Bildungsarbeit verfügt.

Neben der Möglichkeit des Collagierens, die uns Hilal aufzeigt, haben einige meiner Lerngruppen zum Beispiel in dem vorgelegten Material – noch vor der Auseinandersetzung mit dem Textkörper – Fremdzuschreibungen durch das Durchstreichen rassistischer Begriffe zurückgewiesen. Wird ein entsprechender Einstieg in den Unterricht vorgegeben, so können Materialien auch bei einer noch ungeübten Lerngruppe gemeinsam mit den Lernenden kritisch geprüft und durch andere (auch nicht deutschsprachige und durch Lernende zu übersetzende) Materialien ergänzt oder abgelöst werden.

KRITERIENKATALOG UND CODE OF CONDUCT[2]

Wichtig war in unserem Unterricht, Kriterien für die Auswahl des Materials gemeinsam zu erstellen.

Gerade bei Materialien (beispielsweise aus Schulbüchern) und Arbeitsaufträgen, welche durch eine diskriminierungskritische Analyse fallen, ist gemeinsam zu entscheiden, wie damit umgegangen wird.

Und einen Umgang damit zu finden, bedeutet nicht zwingend, dass eine – in der Lerngruppe gebildete – Mehrheit im Alleingang darüber bestimmen darf, welcher Umgang angemessen ist. Das kann in unterschiedlichen Lerngruppen und in unterschiedlichen Phasen bedeuten, sich am Zugewinn oder an der Zustimmung aller zu orientieren.

Diese Notizen zu Aussagen von Schüler*innen zum gemeinsamen Lernen entspringen einer Unterrichtsstunde, die die Beschäftigung mit dem europäischen Kolonialismus während des Geschichtsunterrichts in eine Theaterprobe transportierte: Deine Darstellung zeigt dir Deine Stellung in der Gesellschaft.

Kannst du auch selbst beobachten, malen, erklären oder wirst du nur beobachtet, gemalt und dir dein Sein von anderen erklärt? Und wer erklärt am Ende wie das Bild von dir, die Schrift über dich und die Darstellung im Geschichtsbuch zu interpretieren ist? Bist du noch zu hören und zu sehen oder ist es nur der Blick auf, die Stimme über dich?

Das Verständnis von Darstellungen umfasste sowohl Texte, Gemälde, Fotografien als auch Skulpturen.

Auch Fragen, wie sie etwa Moshtari Hilal oder Rajkamal Kahlon stellen, und Strategien im Umgang mit (neo-)kolonialen Darstellungen von Künstler*innen sind in unsere Arbeit eingeflossen:

„Wie ist Macht in die Bilder eingebettet, die wir kreieren und konsumieren? Wie wirken sich diese Bilder darauf aus, wie wir uns selbst und andere sehen? Kann das unterbrochen werden? Seit Kurzem bin ich der Überzeugung, dass die fotografischen und textuellen Spuren von Menschen, denen ich in Kolonialarchiven begegne, tatsächlich noch lebendig sind und etwas von uns verlangen. Ich bin zu dem Schluss gekommen, dass meine Arbeit eigentlich die Rehabilitation, Transformation und Wiederherstellung der Menschlichkeit, Würde und Schönheit der Menschen ist, die ich in den Archiven finde, mit denen ich arbeite.“[3]

In unserer Auseinandersetzung mit den Darstellungsweisen haben wir im Rahmen der weiteren Recherche für unsere Theaterarbeit das menschenrechtliche Gebot der Eignung von Bildung bzw. Angemessenheit von Bildung bezogen auf Form, Inhalt(e), Barrierefreiheit und Materialien von Bildung erörtert. Ebenso haben wir uns mit einem weiteren der vier „As“ (Availability; Accessibility; Acceptability; Adaptability) des Kommentars Nr. 13 des UN-Sozialpakts aus dem Jahr 1999,[4] der Anpassbarkeit von Bildung, beschäftigt. Diskutiert wurde genauer über die Anpassungsfähigkeit von Curricula, Lehrenden und Unterrichtsmethoden an die Bedürfnisse, Lebenswelten, Belange und Interessen junger Menschen sowie über Möglichkeiten und Grenzen von Bildung und Bildungsmedien; das Anrecht und die Unterstützung mehrdimensionaler individueller und kollektiver Identitätsentwürfe, das Recht vor Assimilations- und Normativitätsdruck[5] geschützt zu sein; das Anrecht auf Möglichkeiten statt Hürden und Wertschätzung sowie das Anrecht auf Anerkennung von Wissen, Erfahrungen und Kompetenzen umzusetzen.

Aus diskriminierungskritischer Perspektive fiel uns beim Lesen des Rahmenplans unter anderem auf, dass in den Ausführungen zum Lernen und zum Unterricht die Gleichstellung in Grenzen geschlechtlicher Binarität benannt wurde. Im Übrigen wurden aber keine Dimensionen von Gleichstellung aufgeführt. Unser gemeinsames Lernen sollte inklusiver werden als auf solche Art und Weise vorgegeben. Die Entwicklung und späteren Nachbesserungen eines *Code of Conduct* haben uns einen Rahmen finden lassen, wie wir mit diskriminierenden Darstellungen umgehen wollen.

Was passiert, wenn unter uns Grenzen in Bezug auf den eigenen Körper überschritten werden? Wie können wir mit der Macht und Abhängigkeit von Schüler*innen gegenüber einer lehrenden Person umgehen, uns im Notfall dagegen wehren? Ab wann benötigen wir Hilfe von außen?

DISKRIMINIERUNGSKRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG MIT BILDUNGSGESCHICHTE

Für unsere Recherche haben wir uns auch mit Bildungsgeschichte und Bildungsmaterialien seit dem Kolonialismus beschäftigt. Die Bildungsforscherin Jane Weiß hilft uns mit ihrer Arbeit, auch im deutschen Kontext Kontinuitäten und Divergenzen in Bezug auf Ein- und Ausschlüsse oder Segregation in Schule und Bildung zu erkennen. In aller Kürze hier einige Punkte, über die Jane Weiß angeregt hat, nachzudenken: Wir können uns mit Regierungs- und Missionsschulen beschäftigen und anschauen, wer hier was lernen durfte oder sollte und wer davon ausgeschlossen war. Wir können uns antisemitismuskritisch mit der Segregation von jüdischen Schüler*innen in der Zeit des Nationalsozialismus und der Shoah auseinandersetzen. Wir können fragen, wer jüdische Schüler*innen aus ihren Klassen holte und am Genozid beteiligt war. Wir können uns mit der Beschulungspraxis bzw. Nichtbeschulungspraxis der sogenannten „Brown Babies“ oder „Schwarzen Besatzungskinder“,[6] also Schwarzer Kinder in Deutschland, beschäftigen, den Theorien zur ~~Bildungsferne~~ von Sintize und Sinti und Romnja und Roma, den sogenannten „Ausländerklassen“ der 1960er Jahre und uns im Vergleich auch mit sogenannten „Willkommensklassen“ oder Abschiebungen aus dem Klassenzimmer beschäftigen.

DIE INHALTLICHE ENTWICKLUNG EINES THEATERSTÜCKS

„‚Wir‘, die wir im Sprechen erst entstehen, sprechen so viel über die (Integration der) Anderen, damit wir wissen, wer wir sind.“ (Paul Mecheril)[7]

Da die Lerngruppe ausgehend von der bis dahin erfolgten Recherche beschlossen hatte, im Fach Darstellendes Spiel ein Stück zum Thema WIR und die ~~Anderen~~ zu entwickeln, wollte sie sich mit einem der WIR beschäftigen. In der Eingrenzung des Themas entschieden die Schüler*innen, sich mit *weißSein* und der Produktion von Identität über die Darstellung des ~~Anderen~~ und des *weißen* Blicks auf die ~~Anderen~~ auseinanderzusetzen.

Um uns dem Thema WIR und die ~~Anderen~~ sowie mit dem (Selbst-)Verständnis eines nationalen oder europäischen WIR anzunähern, nahmen wir unter anderem auszugsweise Texte der Politiktheoretikerin María do Mar Castro Varela und des Kulturtheoretikers Stuart Hall[8] in den Blick. Bezugnehmend auf Stuart Hall notierten die Schüler*innen in ihr Theater-Logbuch, dass das *weiß*Sein das Verständnis dessen benötige, was Nicht-*weiß*Sein sei, um schließlich zu wissen, wer und was das *weiße* homogenisierte WIR sei.

Sich inhaltlich mit dem *weißen* Blick auf die ~~Anderen~~ auseinanderzusetzen, war für uns hilfreich. Wir wollten nicht in die Falle tappen – selbst in gutmeinender Absicht –, (Mit-)Schüler*innen oder andere Menschen(-gruppen) im gemeinsamen Unterricht wieder zu Objekten statt zu Subjekten, zu ~~Anderen~~, zu Untersuchungsgegenständen zu machen. Auch wollten wir uns nicht (oder so wenig wie möglich) – wenn auch unbeabsichtigt – an struktureller und institutioneller Diskriminierung oder diskriminierenden Erfahrungen von Schüler*innen beteiligen.

Wenn wir der Rassismusdefinition der Bildungstheoretikerin Maisha Maureen Auma für die Alltagspraxis[9] folgen, sind unsere Wahrnehmungsgewohnheiten und unsere Praktiken weder zufällig noch natürlich. Während des gemeinsamen Lernens haben wir uns insbesondere ausgehend von den alltäglichen Wahrnehmungshilfen oder Wahrnehmungsfiltern, wie Auma definiert, damit beschäftigt, wie das neu hergestellte Wissen über Darstellungen zum Beispiel in unsere Bildungsmaterialien einfließen kann. Denn deren Einschätzung und Bewertung produziert immer wieder neues rassistisches Wissen.

Die Schüler*innen haben die Materialien als Quelle genutzt und auf die Frage hin untersucht, welche Bilder der jeweiligen ~~Anderen~~ in ethnologischen Museen oder früheren sogenannten „Völkerkundemuseen", in Schulbüchern, Zeitungsartikeln oder über Buchcover gezeichnet werden. Sie erkannten Mechanismen, nach denen Stereotypen und rassistische Darstellungsweisen und Binarität in Schulbüchern reproduziert und festgeschrieben werden. Davon leiteten sie die Frage ab, welche Aussagen zu *weiß*Sein diese Bilder zulassen könnten.

Nach der ersten Analyse einiger und vorgegebener Bildungsmaterialien fiel den Schüler*innen auf, dass die Art und Weise der Darstellungen eine Selbstvergewisserung spiegelt. Diese geht einher mit fehlendem Wissen über die ~~Anderen~~ und mangelnder Reflexion über das mit den Bildungsmaterialien produzierte Wissen über den eigenen Blick auf die ~~Anderen~~. Die Lerngruppe diskutierte, ob über die Analyse entsprechender Aufgabenstellungen dieser Blick tiefergehender untersucht werden sollte. Doch die Gruppe zeigte aufgrund der rassistischen Eindeutigkeit der uns vorliegenden Aufgabenstellungen kein weiteres Interesse daran, sich in dieser Hinsicht mit den Darstellungen und Wahrnehmungsfiltern auseinanderzusetzen.[10]

Binaritäten, die die Schüler*innen in den Bildungsmaterialien ausgemacht haben, waren zum Beispiel konstruierte Gegensätze der ~~Anderen~~ als Objekt und des WIR als Subjekt, zuschreibende Gegensätze von Unterentwicklung oder Entwicklung, von professionell oder defizitär. Auch koloniale Kontinuitäten in der Sprache und Aufgabenstellung wurden untersucht und unterschiedliche Verfahrensweisen mit den Materialien diskutiert und erprobt. Die Schüler*innen haben zum Beispiel das gemeinsame Durchstreichen von diskriminierenden Begriffen in Darstellungen als möglichen Widerstandsakt über eine künstlerische Performance erprobt, Materialien zerrissen und neue Collagen als Bühnenbild erstellt sowie Texte oder Bilder mit eigenen Bildern und Texten überklebt. In der Beschäftigung mit *weiß*Sein und Fotografien in Afrika fanden sie Aufnahmen, die die Kolonialherr*innen beim Fotografien zeigten. Die Lerngruppe stellte diesen Blick auf die ~~Anderen~~ thematisch in den Mittelpunkt und machte diesen so sichtbar.

Die Schüler*innen konnten feststellen, dass die kolonialen Bilder nicht einfach ein Abbild der Realität sind, sondern die Interpretation bereits beim Vorgang des Fotografierens selbst stattfindet.

So konnten sie zumindest Hypothesen aufstellen, was uns die Bilder der Kolonialfotografen über Interpretation und Funktionen der (neo-)kolonialen Gegenwart, Geschichtsdeutung anhand der kolonialen Fotografien und über die Geschichte des *weiß*Seins verraten können.[11]

Begleitend haben wir den Essay des Schriftstellers Binyavanga Wainaina[12] über das Schreiben über Afrika gelesen und sind der Frage nachgegangen, wie es möglich sei, rassistische Zuschreibungen und eurozentrische Bilder „über" den Kontinent Afrika und die weitere (neo-)kolonisierte Welt zu vermeiden. Die Schüler*innen haben problematisiert, inwiefern eine rein kognitive Auseinandersetzung mit Rassismus ausreiche, den eigenen Rassismen auf die Schliche zu kommen und wie es möglich sei, sich mit einem *weißen* und europäischen Blick auf die Welt, dem auch sie selbst als in Deutschland lebende Menschen unterlägen, auseinanderzusetzen.

Wie von Moshtari Hilal beschrieben, haben auch wir die Darstellung von und Auseinandersetzung mit Schönheit als ästhetisches Äquivalent zur Idee der Zivilisation anhand der sogenannten Völkerschauen, der sexistischen und rassistischen Ausstellungs- und Forschungspraxis anhand der Geschichte von Sarah Baartman[13] untersucht.

In diesem Zusammenhang hatte für die Schüler*innen auch die Beschäftigung mit systemischen Ausblendungen unter anderem von kulturellen und wissenschaftlichen Beiträgen des Globalen Südens zur Weltgeschichte Bedeutung. Auch die von ihnen als Weißwaschung bezeichnete Geschichte des Alten Ägyptens oder des Ersten und Zweiten Weltkriegs in Bezug auf die (erzwungene) Beteiligung von Soldaten des Globalen Südens wurde multiperspektivisch und kontrovers betrachtet. Die Schüler*innen haben in Improvisationen zu vorliegenden Darstellungen von Vergangenheit und Geschichtsdeutungen kritisch Stellung bezogen und in Körper- und Bewegungsarbeit versucht auszudrücken, wie durch mediale Deutungsangebote (populärer) Geschichtskultur zum Beispiel über Filme, Denkmäler, Comics und Darstellungen in sozialen Medien auch Werte, Normen, Orientierungen und Weltanschauungen vermittelt werden. Die Schüler*innen wollten sich selbst beim Wahrnehmen wahrnehmen und diesen Vorgang auch als absichtsvolles Handeln erleben.

Vor der schlussendlichen Entwicklung eines Stücks im Rahmen des Unterrichts haben sich die Schüler*innen mit den sogenannten Kosten von Rassismus für *weiße* Menschen und wissenschaftlichen Studien,[14] die die negativen psychosozialen Folgen der dominanten Gruppenzugehörigkeit für *weiße* Menschen aufzeigen, beschäftigt:

Neben Privilegien bringen strukturelle Unterdrückung und Ungleichheit nicht nur viele Vorteile mit sich, sondern negative moralische und spirituelle, psychologische, soziale und materielle Kosten und Konsequenzen.

Kognitive, affektive und verhaltensbedingte Kosten von Rassismus für *weiße* Menschen sind zum Beispiel falsche und verzerrte Überzeugungen über Rassismus oder irrationale Furcht vor und nur begrenzten Assoziationsmöglichkeiten zu rassialisierten Minderheiten, die sich zum Beispiel in der Furcht vor ~~Überfremdung~~ äußern kann.[15] Diese sogenannten *Cost of racism* für *weiße* Menschen, die die Schüler*innen auch als „rassistisches Bad" übersetzt haben, lassen sich nicht mit den strukturellen, wirtschaftlichen, politischen und zum Beispiel sozialen Effekten, die für Rassismuserfahrene wirkmächtig sind und deren Kosten diese tragen, gleichsetzen.

Für die Entwicklung unseres Stücks, für das Verständnis von *weiß*Sein, das Ausloten von Widerstandsmöglichkeiten gegen (kolonial-)rassistische Reproduktionen während des gemeinsamen Lernens und die Entwicklung von Figuren und Bühnenbild war das Lernen über die sogenannten *Cost of racism* und rassistisches Handeln zur Untersuchung des WIR jedoch bedeutsam.

UNSER THEATERSTÜCK

Unser Stück konnte aufgrund des Vorwurfs von Rassismus gegen *weiße* Menschen nicht aufgeführt werden.

1 Um die kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff (der tatsächlich oder vermeintlich) Anderen in dem in den folgenden Ausführungen beschriebenen gemeinsamen Bildungsgang zu verdeutlichen, wird der Begriff durchgestrichen verwendet. Auch im Folgenden wird mit weiteren Begriffen so verfahren und übernimmt damit eine Arbeitsmethode der Schüler*innen, mit denen ich gelernt habe.

2 In unserem gemeinsamen Unterricht bezeichnete der *Code of Conduct* gemeinsam erarbeitete und verhandelte Verabredungen für das gemeinsame Lernen (beispielsweise hinsichtlich unseres Umgangs mit Materialien oder der Barrierearmut im Lernraum).

3 Aus einem Gespräch zwischen der Künstlerin Rajkamal Kahlon und der Kuratorin Nataša Ilić, abrufbar unter: http://galeriewedding.de/wp-content/uploads/2019/11/Kuratorischer-Text-Natas%CC%8Ca-Ilic%CC%81-im-Gespra%CC%88ch-mit-Rajkamal-Kahlon.pdf (Stand Juni 2020).

4 Vgl. https://www.un.org/Depts/german/wiso/ec-12-1999-10.pdf, S. 4.

5 Siehe dazu: „(…) Ich arbeite sowohl mit meiner eigenen als auch mit meiner Familienbiografie. Sich selbst ins Zentrum der Arbeit zu stellen, finde ich politisch. Gerade weil ich das Gefühl habe, dass die Gesellschaft von mir Assimilation und Anpassung fordert." In einem Interview von Miriam Dahlinger mit Moshtari Hilal: Wie diese Künstlerin gegen Klischees und Stereotype anzeichnet. Abrufbar unter: https://www.spiegel.de/panorama/moshtari-hilal-die-illustratorin-hinterfragt-stereotype-und-klischees-a-00000000-0003-0001-0000-000000864830 (Stand März 2020).

6 Am 12.3.1952 debattierte der Deutsche Bundestag über die „unehelichen Kinder der Besatzungsangehörigen" in der Bundesrepublik Deutschland. U. a. die Abgeordnete Frau Dr. Rehling (CDU) meldet sich zu der „besonderen Gruppe unter den Besatzungskindern, die die N*-m* darstellen, und bei denen es sich um ein menschliches und rassisches Problem besonderer Art handle. Rehling äußert sich auch zu den ungünstigen klimatischen Bedingungen für diese Kinder in Deutschland und zu der Frage, ob diese Kinder in Deutschland verbleiben sollten. Rehling plädiert am Ende dafür, dass der „Problemgruppe" auch aus der Verantwortung der nationalsozialistischen Diktatur heraus eine besondere Fürsorge zuteilwerden solle. Der Welt könne so auch gezeigt werden, dass die Deutschen im Menschen bei aller Unterschiedlichkeit nur den Menschen sähen. Vgl. u. a. https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=e236996b-6d21-aa07-c22e-a325e134186b&groupId=252038 (Stand April 2020).

7 Vgl. Paul Mecheril, Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv, Essay 2011, Abrufbar unter: http://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay?p=all (Stand März 2020).

8 Vgl. u. a. Stuart Hall, Rassismus und kulturelle Identität, Ausgewählte Schriften, Hamburg 1994; Maisha Maureen Eggers / Grada Kilomba / Peggy Piesche / Susan Arndt (Hrsg.), Mythen, Masken und Subjekte. Studien zur Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland, Münster 2005 oder María do Mar Castro Varela, Das Leiden ‚Anderer' betrachten. Flucht, Solidarität und Postkoloniale Soziale Arbeit", 2015.

9 Maureen Maisha Auma, Rassismus: Eine Definition für die Alltagspraxis, RAA Berlin 2018.

10 Zur Diskriminierungskritischen Schulbuchanalyse liegt eine Auswahl an Arbeiten vor. Hier sei auf u.a Elina Marmer und Papa Sow (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht, Weinheim Basel 2015 oder Josephine Apraku, Das Schulbuch – eine rassismuskritische Reflexion, in: Kritische Pädagogik. Eingriffe und Perspektiven H. 4 (Herrschaft Macht Geschichte), 95–108 (2017) sowie das Georg-Eckert-Institut (GEI) verwiesen.

11 Siehe zu einer weiteren künstlerischen Auseinandersetzung mit kolonialen Fotografien unter anderem auch die Arbeit „Do You Know Our Names?" Die Arbeit ist eine Antwort auf die zentrale Rolle, die die ethnografische Fotografie innerhalb kolonialer Projekte spielt. 20 Jahre Studium und Kontakt mit den visuellen Hinterlassenschaften des Kolonialismus kommen in diesem Projekt zum Tragen. Es gibt einen visuellen Bogen in der Arbeit, der sich zwischen der Aufmerksamkeit auf die Gewalt des ursprünglichen Bildes und dem Vorübergehen in eine Geste der Heilung und Erlösung bewegt. Fotografische Reproduktionen, die in dem deutschen Anthropologiebuch *Die Völker der Erde* zu finden sind, werden zu neuen Reproduktionen vergrößert, die dann übermalt werden. Die Serie zeichnet die Schritte der Fotografen des 19. Jahrhunderts nach, die ihre Fotografien häufig von Hand kolorierten. (…) Die Porträts bewirken eine Art Rehabilitation der Menschlichkeit, Individualität und Schönheit der ursprünglich dargestellten Frauen", Rajkamal Kahlon: Do you know our names?, ungekürzter Text im englischen Original auf der Homepage der Künstlerin. Abrufbar unter: https://www.rajkamalkahlon.com/copy-of-list-of-deaths (Stand November 2020)

12 Binyavanga Wainaina, How to write about Africa, 2009. In deutscher Übersetzung unter: https://www.belltower.news/schreiben-sie-so-ueber-afrika-eine-anleitung-32358/ (Stand Juni 2020)

13 Siehe zu S. Baartman u. a.: Natasha Gordon-Chipembere, Representation and Black Womanhood: The Legacy of Sarah Baartman 2011 sowie https://www.deutschlandfunkkultur.de/theaterstueck-ueber-sarah-baartman-der-horror-des.2156.de.html?dram:article_id=446239

14 Vgl. u. a. Lisa B. Spanierman, Nathan R. Todd und Carolyn J. Anderson, Psychosocial Costs of Racism to Whites: Understanding Patterns among University Students, in: Journal of Counseling Psychology 2009, S. 239–252.

15 „Der Ausdruck *costs of racism* wird definiert als die negativen psychosozialen Konsequenzen, die *Weiße* aufgrund der Existenz von Rassismus erfahren. Diese Konsequenzen betreffen ihre affektiven und kognitiven Fähigkeiten, sowie Verhaltensmuster […]. Beispiele von costs of racism sind […] Ignoranz und verzerrte Vorstellungen in Bezug auf Rassismus, […] eingeschränkte bis fehlende Kompetenz, in einer multikulturellen Welt zu leben […].", Amma Yeboah: Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland, in: Hintergrundpapier zum Parallelbericht an den UN-Antirassismus-Ausschuss zum 19.–22. Bericht der Bundesrepublik Deutschland nach Artikel 9 des Internationalen Übereinkommens zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung, 2015.

TANDEM GOMIS & HILAL

THE REPRESENTATION OF THE ~~OTHER~~ – A BRIEF ACCOUNT OF A SERIES OF LESSONS ABOUT WHITENESS

DIE DARSTELLUNG DES ~~ANDEREN~~ – EINE KURZE ERZÄHLUNG ÜBER EINE UNTERRICHTSREIHE

→ PAGE 269

Saraya Gomis

This contribution addresses the racist, colonial view of the ~~other~~ using a discursive, image-based approach. Drawing on her professional experiences as an educator, Saraya Gomis uses individually developed teaching material to examine and deconstruct the representation of the "othered" in the narratives of minorities and people from the Global South in mainstream European society. Moshtari Hilal employs language and drawing to explore the visual construction and production of normative aesthetic ideals in historical and capitalist narratives and contemporary media.

"THE WAY YOU ARE REPRESENTED SHOWS YOU YOUR POSITION IN SOCIETY."

Knowledge that is uncritical of power structures is reproduced and re-created in many different ways in the context of the school. While I was considering the drawings and collages created by Moshtari Hilal, something a pupil once said to me kept running through my head: "The way you are represented shows you your position in society." With the help of multiple examples, in the following essay I will concentrate on how my pupils dealt with the representation of the ~~other~~ over the course of an educational unit.

ARTISTIC METHODS IN THE EXAMINATION OF REPRESENTATIONS

Moshtari Hilal's work starts by highlighting the anti-Semitic portrayals of adversaries in cinema. She then introduces the possibility of defying such depictions with the method of positive representation. She proposes the artists Frida Kahlo and Kerry James Marshall as two potential counter-models from the world of painting, and subsequently presents mapping and collaging as artistic techniques of examination and intervention. Her approach emphasizes how material containing stereotypes—e. g., negative examples with regard to the choice of source, a lack of multiperspectivity, or problematic modes of depiction—can be used in lessons to enable critical anti-discriminatory learning. But this assumes that the teacher possesses the theoretical knowledge of and practical skills relating to intersectional, power-critical, anti-discriminatory education.

In addition to the method of the collage as demonstrated by Hilal, some of my learning groups rejected external ascriptions by striking through racist terms in the material at hand—even before considering the text in full. If the lesson is introduced in an appropriate way, even an untrained learning group can critically examine the material together with other learners and, as needed, supplement or replace it. This also includes materials in other languages that can be translated by the learners.

CREATING GUIDELINES AND THE CODE OF CONDUCT [2]

An important aspect of our lessons was the collective establishment of criteria for the selection of materials.

In the case of material (from textbooks, for example) and assignments that fail a critical anti-discriminatory analysis, there must be a collective decision on how this material is used.

And finding a way of using this material doesn't just mean that a majority formed within the learning group gets the sole say on which use it deems appropriate. In different learning groups and at different stages, this can mean being guided by the agreement of or the highest added value for all present.

The following notes of thoughts from pupils about collective learning originate from a lesson … rehearsal: "The way you are represented shows you your position in society."

Can you also observe, portray and describe; or are you merely observed and portrayed, your existence described to you by others? And who ultimately describes how your image, what is written about you and your representation in a history book should be interpreted? Can you still be seen and heard, or is it just the view of you and the voice about you?

The understanding of representations included texts, paintings, photographs, and sculpture.

Our work also incorporated questions like those posed by Moshtari Hilal and Rajkamal Kahlon, as well as strategies for dealing with the (neo)colonial representations of artists:

"How is power embedded in the images that we create and consume? How do these images influence how we see ourselves and others? Can it be disrupted?

Recently, I have become convinced that the photographic and textual traces of the people I encounter in colonial archives are actually still alive and expecting something of us. I have come to the conclusion that my work consists in the rehabilitation, transformation and restoration of the humanity, dignity and beauty of the people I experience in the archives I work in."[3]

In our examination of the modes of representation and in the context of further research for our theater work, we discussed the human rights directive on the suitability or appropriateness of education in terms of form, content(s), accessibility, and material. We also addressed another of the four "As" (Availability; Accessibility; Acceptability; Adaptability) from the CESCR General Comment No. 13 from 1999,[4] the adaptability of education. We discussed in detail the ability of curricula, teachers, and teaching methods to adapt to the lives, concerns, needs and interests of young people. This included discussions about the possibilities and limits of education and educational media; the right to and the promotion of multidimensional individual and collective conceptions of identity; the right to be protected from the pressure to assimilate and conform to norms[5]; the right to opportunity instead of obstacle; the right to appreciation; and the right to be recognized in the application of knowledge, experience, and skills.

In terms of a critical, anti-discriminatory perspective, when reading the framework curriculum, we noticed that in the statements on learning and teaching, equality was addressed within the boundaries of gender binarity. No other aspects of equality were mentioned. We wanted our collective learning to be more inclusive. The creation of and subsequent amendments to a *Code of Conduct* enabled us to develop a framework of how we wanted to treat discriminatory representations.

What happens when the borders between our own bodies are crossed? How can we deal with the power of the teacher over the pupils and the pupils' dependency upon them, and how can we defend ourselves against it in an emergency situation? At what point is external help needed?

ANTI-DISCRIMINATORY ANALYSIS OF THE HISTORY OF EDUCATION

Our research also looked at the history of education and educational material since the time of colonialism. The work of the educational scholar Jane Weiß helped us to recognize colonial continuities and divergences relating to inclusion and exclusion or segregation in school and other educational contexts—also in Germany. Here are a few points that she raised as potential areas for consideration: We could focus on government schools and missionary schools and look at who was allowed to attend them, what they learned, and who was excluded from them. We could critically examine the segregation of Jewish pupils during the Nazi era and the Shoah. We could ask who removed Jewish pupils from their classes and who played a part in the genocide. We could look at the (non-)schooling "brown babies" or the "black children of the occupation,"[6] i. e., black children in Germany, theories about uneducated Sinti and Roma, the so-called "foreigner classes" in 1960s Germany, and our learning group in relation to the so-called "welcome classes" or deportations.

THE THEMATIC DEVELOPMENT OF A PLAY

"'We', the we's that first arise through speech, talk so much about (the integration of) others in order to know who we are." (Paul Mecheril)[7]

Based on research they had previously carried out, the learning group had decided to develop a play on the issue of "WE and the ~~other"~~ in their performing arts class; they wanted to address one of the WES. Within the confines of the subject, the pupils decided to examine *whiteness* and the production of identity through the representation of the ~~other~~ and the *white* view of the ~~other~~.

To approach the subject of WE and the ~~other~~ and the (self-)perception of a national or European WE, we looked at excerpts of essays by the political theorist María do Mar Castro Varela and the cultural theorist Stuart Hall.[8] With reference to Stuart Hall, pupils noted in their theater logbook that in order to recognize who and what constitutes the homogenized *white* WE, it is necessary for *white* people to have an understanding of what it is not to be *white*. Engaging with the *white* view of the ~~other~~ proved helpful. Even with our well-meaning intentions, we didn't want to fall into the trap of putting (fellow) pupils or other groups in our collective lesson

into the position of the object rather than the subject, of turning them into ~~others~~ or mere objects of investigation. Nor did we want to (or as little as possible)—even if unintentionally—engage with structural and institutional discrimination or the discriminatory experiences of the pupils.

If we follow the educational theorist Maisha Maureen Auma's definition of racism in our everyday lives,[9] our perceptual habits and practices are neither coincidental nor natural. Over the course of our collective learning, we focused on how newly produced knowledge about representations can be incorporated into educational material, particularly with reference to the everyday perceptual aids and filters as defined by Auma, since the assessment and evaluation of these representations constantly produce new racist knowledge.

Using the materials as a source, pupils examined which images of the respective ~~others~~ were from ethnological museums, textbooks, newspaper articles, and book covers. They recognized mechanisms by which stereotypes, racist modes of representation, and binarity were reproduced and codified in textbooks. This led them to the question of which statements about *whiteness* might be implied through these images.

After an initial analysis of a number of given educational materials, the pupils noticed that the way the images were presented contained a certain self-reassurance. This was accompanied by a lack of knowledge about the ~~other~~ and a lack of reflection on the knowledge about one's own view of the other produced by educational material. The learning group discussed whether this view should be investigated more thoroughly through the corresponding exercises, but, due to the unambiguously racist nature of the exercises at hand, they showed no interest in further engaging with the representations and perceptual filters in this way.[10]

The binarities the pupils identified in the teaching materials were constructed contrasts between the ~~other~~ as object and the WE as subject—attributive opposites of developed and underdeveloped, proficient and deficient. Colonial continuities in the language and types of exercises were also examined, and different approaches to the material were discussed and tested. For example, the pupils experimented with the collective striking through of discriminatory terms in the different representations as a potential act of resistance that could be explored through performance, tore up material and created a stage set with newly formed collages and pasted their own images and texts over existing texts and images. While they were considering *whiteness* in relation to photographs of Africa, they found images that showed colonial rulers in the process of taking a photograph. Through this visualization, the learning group placed a thematic focus on this view of the ~~other~~.

> Pupils were able to see that colonial images are not simply a depiction of reality, rather the interpretation had already taken place during the act of photographing itself.

In this way, they were able to propose theories about what the colonial photographers' images can tell us about interpretation and function in the (neo)colonial present, the interpretation of history on the basis of colonial photographs, and the history of *whiteness*.[11]

In addition, we also read Binyavanga Wainaina's essay on how to write about Africa[12] and explored the question of how to avoid racist ascriptions and Eurocentric images "about" the African continent and the wider (neo)colonized world. Pupils discussed whether a purely cognitive examination of racism is sufficient for recognizing one's own racism, and how it is possible to confront a *white*, European view of the world to which both oneself and people living in Germany are subjected.

As outlined by Moshtari Hilal, we also explored the representation and examination of beauty as aesthetically equivalent to the idea of civilization, using references to so-called ethnological exhibitions, racist and sexist research and exhibition practices, and the story of Sarah Baartman.[13]

In this regard, pupils were also interested in looking at the systemic erasure of cultural and scientific contributions made to world history by the Global South. They referred to the historical narratives of Ancient Egypt and the First and Second World Wars—in relation to the (forced) enlistment of soldiers from the Global South—as whitewashing, and regarded them in a critical, multiperspectival way. Pupils adopted a critical stance towards the existing historical representations and interpretations and, using improvisation in the form of body work and movement, attempted to express how values, norms, positions, and worldviews

are also conveyed through media-based presentations in (mainstream) historical culture, for example via films, comics, historical monuments and their representation in social media. Pupils wanted to observe themselves in the process of perceiving and experiencing this process as an intentional act.

Before finally developing a play within the context of the lesson, pupils examined the so-called costs of racism for *white* people and looked at scientific studies[14] that show the negative psychosocial effects that belonging to the dominant group has for *white* people:

> Structural oppression and inequality do not only bring privileges; they also have negative moral, spiritual, psychological, and material costs and consequences.

Such cognitive, affective, and behavioral costs of racism for *white* people might be incorrect or distorted beliefs about racism, or an irrational fear of and a limited associative capacity towards racialized minorities, which can manifest itself in xenophobia.[15] These so-called "costs of racism" (for *white* people) cannot be equated with the structural, economic, political, and social effects felt by those who experience racism and whose costs they carry.

Learning about these so-called "costs of racism" and about racist behavior in investigating the WE, however, was extremely important in the development of our play. It helped us in our understanding of *whiteness*, it helped us explore potential strategies of resistance against (colonial and) racist reproduction within the framework of collective learning, and it helped us create the characters and stage designs for our play.

OUR PLAY

Our play could not be performed due to accusations of being racist towards *white* people.

[1] To highlight the critical examination of the concept of the (actual or apparent) other in the following descriptions of a collective educational program, the term is struck through when used. Further terms will be also be approached in this way, thus adopting a working method of pupils I learned with.

[2] In our joint lesson, the *Code of Conduct* was a collectively developed and negotiated set of agreements to support mutual learning (for example, relating to the use of materials or reducing barriers in the learning space).

[3] From an interview between the artist Rajkamal Kahlon and the curator Nataša Ilić, accessible at http://galeriewedding.de/wp-content/uploads/2019/11/Kuratorischer-Text-Natas%CC%8Ca-Ilic%CC%81-im-Gespra%CC%88ch-mit-Rajkamal-Kahlon.pdf [German] (Status June 2020).

[4] Cf. www.refworld.org/docid/4538838c22.html, p. 3, Cf. www.un.org/Depts/german/wiso/ec-12-1999-10.pdf, p. 4.

[5] See also: "(...) I work with my own biography as well as my family's. I find it political to put oneself at the center of one's own work. Especially as I have the feeling that society expects me to adapt and assimilate." From an interview between Miriam Dahlinger and Moshtari Hilal: Wie diese Künstlerin gegen Klischees und Stereotype anzeichnet. Available at www.spiegel.de/panorama/moshtari-hilal-die-illustratorin-hinterfragt-stereotype-und-klischees-a-00000000-0003-0001-0000-000000864830 (Status March 2020).

[6] On 12 March, 1952, the German Bundestag debated the "illegitimate children of the occupying forces" in the Federal Republic of Germany. The Member of Parliament Dr. Rehling (CDU), spoke about the "particular group among the children of the occupying forces, the N****-m********, who constitute a human and racial problem of a special type." Rehling also commented on the unfavorable climatic conditions for these children in Germany and whether they should stay in Germany. In the end, she argued that this "problem group" should be offered special care, partly based on a sense of responsibility towards the Nazi dictatorship. This would also show the world that despite any differences people might have, the Germans would only see the person. See www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=e236996b-6d21-aa07-c22e-a325e134186b&groupId=252038 [German] (Status April 2020).

[7] Paul Mecheril, Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv, Essay 2011, available at: http://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay?p=all [German] (Status March 2020).

[8] See Stuart Hall, Rassismus und kulturelle Identität, Ausgewählte Schriften, Hamburg 1994; Maisha Maureen Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche & Susan Arndt (Hrsg.), Mythen, Masken und Subjekte. Studien zur Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland, Münster 2005 or María do Mar Castro Varela, Das Leiden ‚Anderer' betrachten. Flucht, Solidarität und Postkoloniale Soziale Arbeit", 2015.

[9] Maureen Maisha Auma, Rassismus: Eine Definition für die Alltagspraxis, RAA Berlin 2018.

[10] There is a wide selection of works offering a critical anti-discriminatory analysis of educational textbooks, among them Elina Marmer und Papa Sow (Hrsg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht, Weinheim Basel 2015 oder Josephine Apraku, Das Schulbuch – eine rassismuskritische Reflexion, in: Kritische Pädagogik. Eingriffe und Perspektiven H. 4 (Herrschaft Macht Geschichte), 95-108 (2017) as well as the work of the Georg Eckert Institute (GEI).

[11] For another artistic response to colonial photographs, see Rajkmal Kahlon, "Do you know our names?" https://www.rajkamalkahlon.com/copy-of-die-völker-der-erde.

[12] Binyavanga Wainaina, How to write about Africa, 2009.

[13] See S. Baartman: Natasha Gordon-Chipembere, Representation and Black Womanhood: The Legacy of Sarah Baartman 2011

[14] Cf. Lisa B. Spanierman, Nathan R. Todd und Carolyn J. Anderson, Psychosocial Costs of Racism to Whites: Understanding Patterns among University Students, in: Journal of Counseling Psychology 2009, p. 239–252.

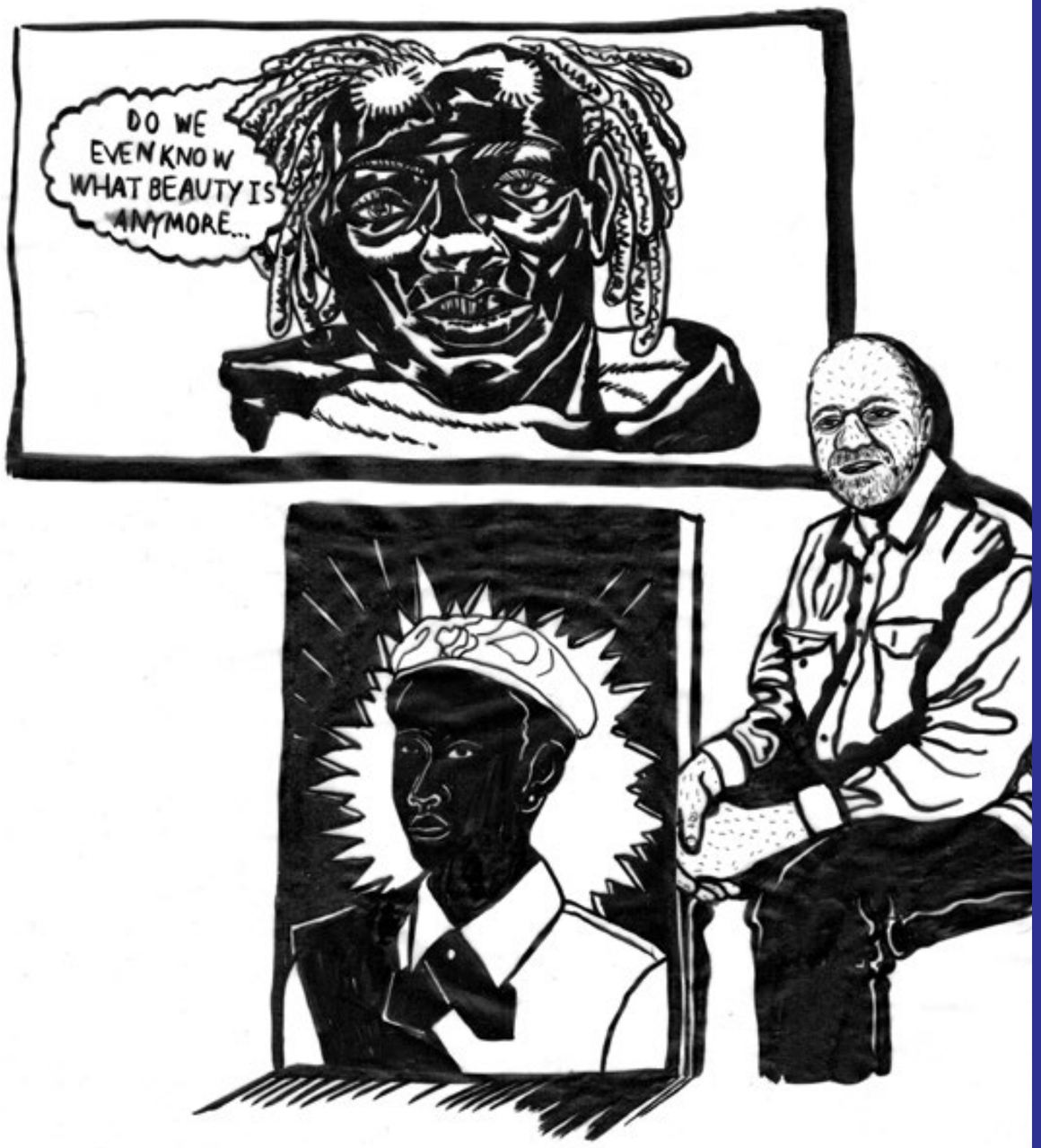
[15] The term "costs of racism" describes the negative psychosocial consequences that *white* people experience as a result of the existence of racism. These consequences have a bearing on their affective and cognitive capabilities and behavioral patterns [...]. Examples of the costs of racism are [...] ignorance towards and distorted views regarding racism, [...] a limited or non-existent capacity for living in a multicultural world [...]. Amma Yeboah: Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland, in: Hintergrundpapier zum Parallelbericht an den UN-Anti-rassismus-Ausschuss zum 19.–22. Bericht der Bundesrepublik Deutschland nach Artikel 9 des Internationalen Übereinkommens zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung, 2015.

Vielleicht ist dir schon einmal aufgefallen, dass bestimmte Charaktere in Filmen immer wiederkehrende optische Merkmale aufweisen. Zum Beispiel sind die Antagonisten (Bösewichte) im Gegensatz zu den Protagonisten (Helden) bereits optisch unterscheidbar. Viele dieser Figuren – Hexen, Magier oder Kriminelle – werden mit dunklen Haaren, länglichen Gesichtern und großen Nasen dargestellt. Diese Assoziation von dunkelhaarigen und markanten Personen mit negativen Rollen und Eigenschaften ist nicht zufällig, geht sie doch auf antisemitische Stereotype und Karikaturen zurück. Erkennen wir erst einmal diese Darstellungsmuster, lassen sie sich auch durchbrechen. Eine Methode ist die bewusste Aufwertung und positive Inszenierung von Merkmalen, die wir gewohnt sind, als unsympathisch oder hässlich zu beurteilen.

You might have noticed that certain characters in films are endowed with specific, recurring visual qualities. The antagonists (villains) for example, can always be told apart from the protagonists (heroes) by their physical appearance. Many of these figures—witches, sorcerers, criminals—are portrayed with dark hair, elongated faces, and large noses. The link between distinctive, dark haired characters and negative roles and attributes is not accidental; it is based on anti-Semitic stereotypes and caricatures. Once we recognize such patterns of representation, it becomes possible to break them down. One way of achieving this is the conscious revaluation and positive presentation of traits that we are used to considering unpleasant or ugly.

Die mexikanische Malerin Frida Kahlo (1907–1954) gehört zu den bedeutsamsten Namen der Kunstgeschichte. Ihre Selbstporträts inspirieren bis heute Menschen weltweit. Viele der Selbstbildnisse verarbeiten ihre persönlichen Erfahrungen, wie etwa ihre Leidensgeschichte nach ihrem tragischen Verkehrsunfall oder ihre Ehe, aber auch politische und kulturelle Themen ihrer Zeit und Heimat. Frida Kahlos Arbeiten waren so bahnbrechend, weil sie eine fehlende Sichtweise in der Kunst ergänzten, die bis dahin sehr männlich und westlich geprägt war. Kahlo war Künstlerin und Muse zugleich, und ihre Selbstporträts bleiben als unverkennbar im Gedächtnis, indem sie bewusst ihre Gesichtsbehaarung, Frisuren und traditionelle Kleidung als Teil ihrer Persönlichkeit inszeniert.

The Mexican painter Frida Kahlo (1907–1954) is one of the most important figures in the history of art. Her self-portraits continue to inspire people across the world to this day. Many of her self-portraits deal with her personal experiences, such as the tribulations caused by her bus accident or her marriage, but also the cultural and political issues of the time in Mexico. Frida Kahlo's work was groundbreaking as it added a perspective that was missing in the art world, which until then had been predominantly influenced by masculine and Western viewpoints. Kahlo was both an artist and a muse, and by consciously presenting her facial hair, her hairstyles, and her traditional clothing as a part of her personality, her self-portraits leave an unmistakable imprint on the memory.



Kerry James Marshall (1955) ist ein US-amerikanischer Maler und gilt als eine der einflussreichsten Figuren der zeitgenössischen Kunst. Seine Gemälde beschäftigen sich mit Schwarzer Identität und Sichtbarkeit in den USA und insbesondere innerhalb der westlichen Tradition in der Malerei. Marshall malt regelrecht seine ausschließlich Schwarzen Protagonist*innen in historisch *weiße* Räume wie Galerien und Museen hinein. Dabei wird ihre Schwarze Haut zum zentralen Merkmal seines Malstils. So gelingt es dem Künstler, ein historisch degradiertes Merkmal von Menschen zum Zentrum einer ästhetischen Bildsprache umzuwandeln. Bei Marshall bestechen seine Figuren gerade aufgrund ihrer tiefschwarzen Haut und dem Spiel mit Kontrast oder eben fehlendem Kontrast. Seine Bilder stellen Afro-Amerikaner*innen in alltäglichen Situationen dar, in historischen Schlüsselmomenten der US-Geschichte oder untersuchen ihre Schwarze Schönheit im Gegensatz zum *weißen* Mythos der Reinheit in der klassisch-westlichen Malerei.

Kerry James Marshall (1955) is an American artist and is viewed as one of the most influential figures in contemporary art. His paintings examine Black identity and visibility in the US, particularly within the Western tradition of painting. Marshal literally paints his exclusively Black protagonists in historically *white* spaces, such as museums and galleries, making their Black skin a central feature of his painting style. In this way, Marshall transforms a historically devalued human attribute into the focal point of an aestheticizing visual language. The appeal of his figures lies in the dark Blackness of their skin and his playful use of contrast or the lack thereof. His paintings depict African Americans in everyday situations, in key historical moments of American history, or examine the concept of black beauty as opposed to the *white* myth of purity in classical Western painting.

Viele unserer Vorstellungen heute sind tief verstrickt mit Machtfragen, Schlüsselereignissen in der Geschichte, verbreiteten Praktiken oder Traditionen – und manchmal lassen sie sich sogar konkret mit Personen zusammenbringen.

Die Methode des Mapping oder Kartierens ist ganz simpel. Sie funktioniert wie ein Mind-Map assoziativ, aber erfordert noch zusätzliche Recherche. Man sucht sich ein konkretes Beispiel, wie hier die Bleichcreme, und folgt dann seinen Gedanken zu diesem Thema in die Recherche: Bleichen bedeutet Aufhellen. Wann haben Menschen begonnen, ihre Haut aufzuhellen und warum? Wer hat keine helle Haut, und welche Rolle spielten diese Personengruppen in der Gesellschaft? Die Internetrecherche oder auch die Suche in der Bibliothek führen zu Antworten und immer mehr Aspekten, die man vorher nicht gekannt hat. Wenn man im Prozess alle Fakten und Stichpunkte zur Ausgangsfrage festhält, entsteht ein Netz oder eben eine Karte, die ziemlich gut visuell darstellt, wie diskursiv Vorstellungen und Produkte entstehen, miteinander zusammenhängen und sich verbreiten.

Many of our ideas about beauty and aesthetics today are deeply interwoven with questions of power, historical events, traditions, or widespread practices—and sometimes they can even be linked to specific individuals.

The technique of mapping is quite simple. It works in an associative way, like a mind map, but requires additional research. You choose a concrete example—like here with whitening cream—and then use your initial ideas on the topic as a basis for research: Whitening means to make lighter. When did people begin to make their skin lighter, and why? Which groups don't have light skin, and what role have they played in society? Online research, or even a look through the library, reveals answers and also brings up aspects that might not have been thought of beforehand. During this process, if you relate all facts and keywords back to the initial question, a web emerges—a map illustrating how associations and products are created discursively, how they are connected to each other, and how they are perpetuated.

Whitening or bleaching products for hair, facial hair and skin are modern versions of the age-old thesis of whiteness being the norm. They signify the continuing adaptation to an image of "normality" and "beauty" that aspires to light pigmentation. Products like Glow & Lovely claim that lighter skin helps one become more successful and achieve positive results in the fields of love, work and happiness.

Soap and hygiene as a "civilizing" colonial instrument. → The idea of cleanliness and purity was promoted in the context of lightness. This "civilizing" technique of "whitening" was created around the end of the 19th century. Civilization was equated with modern products like soap, which were then exchanged for African raw materials as part of colonial trading structures. The ideological valorization of soap was intended to distract from the fact that the exchanged materials were worth much more.

The link between European imperialism and religious iconography – Due to their economic and military supremacy, history and the world have always been presented and interpreted from an exclusively European perspective. → Eurocentrism. → An example of a Eurocentric view is the depiction of Jesus as a *(white)* Northern European man, despite the fact that he probably came from Western Asia and had darker skin. → whitewashing

The transatlantic slave trade began around 1500 – The abduction and enslaving of people from Western, Central and Southern Africa by European traders and countries and their subsequent delivery across the Atlantic Ocean to North, Central and South America. → Slave traders and exploiters preferred lighter skin and treated slaves differently depending on the lightness of their skin. The consequence was "colorism": the relationship between privilege and status according to skin color.

"The Elizabethan woman" (1558–1603) The peak of the English Renaissance – To give the impression of being untouchable, Queen Elizabeth strived for snow-white skin. For this she used a bleaching substance comprised of white lead and vinegar—a compound that was highly toxic and which made her sick. → This white paste was used to imitate the ideal of purer, younger skin. Paleness and light hair—to which they also applied bleaching agents—were considered as symbols of nobility and wealth.

Beim Collagieren können wir direkt mit einem Pool an Bildern arbeiten, der uns umgibt und den wir kennen. Zum einen sind da die Bilder, die von anderen produziert werden: Kunstwerke, Werbung, Bilder aus Schulbüchern, Zeitungen und Museen. Zum anderen sind da Bilder, die wir tagtäglich sehen und erleben oder jene, an die wir uns erinnern. Diese können wir entweder in unseren Familienalben wiederfinden oder wir können sie selbst festhalten, indem wir sie fotografieren oder abzeichnen.

Die Methode des Collagierens greift aktiv in die Bildpolitik ein. Wir können hier unsere Familienfeiern gleichsetzen mit den Malereien der Adligen aus dem einflussreichen Nationalmuseum, wie bei dem Beispiel hier. Oder bestehende Bilder dekonstruieren, also auseinandernehmen und neu zusammensetzen mit eigener Kritik, eigenen Vorstellungen und Erfahrungen. Manchmal hilft das Collagieren auch ein Problem zu visualisieren. Was wäre zum Beispiel zu sehen, wenn man alle Bilder nicht-*weißer* Personen aus einer deutschen Zeitung eine Woche lang ausschneiden und sammeln würde? Was würde das Material darstellen und was würde uns das Material über die Darstellungsmuster deutscher Presse erzählen?

The process of collaging enables us to work directly with a pool of images that surrounds us and is familiar to us. On the one hand, there are images produced by others: works of art, advertising, pictures from textbooks, newspapers, and museums. On the other hand, there are the images we see and experience on a daily basis or those we remember. We can either find the latter category in our family albums or record them ourselves by photographing or sketching them.

The technique of collaging actively engages us in the politics of images. It enables us to put photographs of our family celebrations on the same level as paintings of the aristocracy from the influential National Museum, like in the example on the right hand side. Or we can deconstruct existing images, i. e. disassemble and then reassemble them with our own criticisms, ideas, and experiences. Sometimes collaging also helps to visualize a problem. For example, what would we see if we were to cut out and collect all the images of non-*white* people from a German newspaper over the course of a week? What would the material show, and what would it tell us about the patterns of representation in the German press?

WEISSER RAUM SCHULE

SCHOOL: A *WHITE* SPACE

→ PAGE 297

Jule Bönkost

Jule Bönkost diskutiert in ihrem Beitrag *weiße* Privilegien im Kontext Schule und analysiert diese am Beispiel deutscher Englisch-Schulbücher. Die Autorin will *weiße* Lehrkräfte dabei unterstützen, sich ihrer *weißen* Privilegien bewusst zu werden und rassistische Diskriminierungen in der Schule besser erkennen und gegen sie angehen zu können.

In meinem Beitrag diskutiere ich die *weiße*[1] Privilegiertheit im deutschen Schulsystem. In einem ersten Schritt füge ich Privilegien, die *weiße* Lehrer*innen in Deutschland genießen, in einer Liste zusammen. Diese Aufstellung richtet sich an *weiße* Lehrkräfte.[2] Sie soll dabei helfen, Rassismus in der Schule besser zu erkennen, um gegen ihn angehen zu können. Im zweiten Schritt werden *weiße* Privilegien in der Schule mit Blick auf Schulbuchinhalte genauer untersucht. Hierfür beziehe ich mich auf meine Analyse deutscher Englisch-Schulbücher aus dem Jahr 2014.[3]

ZWEI SEITEN DES RASSISMUS

Während Rassismus Schwarze Menschen und People of Color benachteiligt, verschafft er *weißen* Menschen Vorteile. *Weiße* sind sich ihrer *weißen* Privilegien meist kaum bewusst. Sie werden als selbstverständlich und normal betrachtet. Das systematische Wesen des Rassismus wird so geleugnet. Deshalb geht die Kritische Weißseinsforschung davon aus, dass es für *weiße* Personen unerlässlich ist, sich die eigenen *weißen* Privilegien bewusst zu machen, um gegen Rassismus vorgehen zu können.

Nicht Anschuldigungen oder das Erzeugen von Schuldgefühlen sind also das Anliegen des Sprechens über *weiße* Privilegien, sondern das Fördern einer selbstreflexiven rassismuskritischen Haltung *weißer* Menschen, auf der rassismuskritisches Handeln aufbauen kann.

In Deutschland lassen sich *weiße* Privilegien auch in der Schule finden. Denn Rassismus gehört zum deutschen Schulalltag, wie es beispielsweise die Antidiskriminierungsstelle des Bundes in ihrem Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule gezeigt hat.[4] Aufgrund von Vorteilen werden für *weiße* schulische Akteur*innen Anstrengungen und Benachteiligungen vermeidbar, die schulische Akteur*innen mit Rassismuserfahrung kennen. Sie müssen mehr Ressourcen aufwenden, um die Schule erfolgreich durchlaufen und den Schulalltag bewältigen zu können.

SCHULTYPISCHE PRIVILEGIERTHEIT *WEISSER* LEHRER*INNEN

Im Folgenden sind Beispiele für schulische Strukturen in Deutschland aufgeführt, die es *weißen* Lehrkräften leichter machen, Anforderungen gerecht zu werden und für sie mehr Chancen bereithalten. Die angesprochene Privilegiertheit bezieht sich auf Rassismus, der eine Form historisch gewachsener struktureller Diskriminierung darstellt, die sich neben zwischenmenschlicher Interaktion in Institutionen niederschlägt. Im Hinblick auf andere Diskriminierungsformen wie beispielsweise Sexismus oder Ableismus,[5] können auch *weiße* Lehrkräfte Benachteiligungen erfahren. *Weiße* können zwar aufgrund ihres *Weiß*-Seins situativ beleidigt (z. B. als ‚deutsche Kartoffel') oder

ausgeschlossen werden (z. B. von *Empowerment*-Angeboten für Personen mit Rassismuserfahrung). Dies hebt jedoch ihre gesellschaftliche Machtposition, die sie als *Weiße* innehaben, nicht auf. Deswegen handelt es sich dabei nicht um Rassismus.

1. Aufgrund ihres *Weiß*-Seins erfahren *weiße* Lehrkräfte im Schulalltag ein unhinterfragtes Zugehörigkeitsgefühl, eine Art Willkommenskultur, Vertrautheit und Sicherheit. Das wirkt sich positiv auf die Identifikation mit ihrem Arbeitsplatz aus.
2. *Weiße* Lehrer*innen können mit hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass ihre Kolleg*innen und ihre Vorgesetzten wie sie *weiß* sind.
3. Am ersten Arbeitstag müssen sie nicht befürchten, mit dem Putzpersonal verwechselt zu werden oder beim Parken darauf hingewiesen zu werden, dass sie ihr Auto hier nicht abstellen könnten, da dies ein Lehrer*innenparkplatz sei.
4. *Weiße* Lehrer*innen können sicher sein, aufgrund ihres *Weiß*-Seins nicht erklären zu müssen, wo sie herkommen bzw. sich rechtfertigen zu müssen, weshalb sie in ihrem eigenen Land leben.
5. Sie müssen nicht mit rassistischen Fremdbezeichnungen sowie diskriminierenden Stereotypisierungen, Vorurteilen, Kulturalisierungen und Exotisierungen aufgrund ihres *Weiß*-Seins rechnen.
6. Sie brauchen nie darüber nachzudenken, ob sie an ihrem Arbeitsplatz aufgrund ihres *Weiß*-Seins diskriminiert werden und müssen keine Bewältigungsstrategien gegen Rassismus in der Schule entwickeln.
7. Wenn ihr Unterricht oder ihre Zusammenarbeit mit Kolleg*innen oder Eltern schlecht läuft, brauchen sie sich nicht zu fragen, ob das rassistische Gründe hat.
8. Sie haben nicht das Gefühl, dass sie mehr leisten müssen als ihre Kolleg*innen mit Rassismuserfahrung.
9. *Weiße* Lehrer*innen können sicher sein, dass sie im Kollegium nicht aufgrund ihres *Weiß*-Seins auf eine Sonderrolle reduziert werden, z. B. als Übersetzer*in bei Elterngesprächen.
10. Sie unterrichten nach Lehrplänen und mit Lehr- und Lernwerken, deren Bestandteil ein Weltbild ist, das Menschen, die, wie sie, *weiß* sind, als Norm darstellt, zentriert und aufwertet.
11. In ihrem Unterricht können sie Erfahrungen, Perspektiven, Stimmen und Widerstand gegen Rassismus von Menschen mit Rassismuserfahrung unbeachtet lassen, ohne dass deshalb im *weißen* Schulumfeld ihr Bildungshandeln infrage gestellt wird.
12. Sie können Menschen kategorisieren und definieren, wo Unterschiede zwischen ‚den Kulturen' liegen sowie diese hierarchisieren, ohne dass diese Einteilungen und Bewertungen infrage gestellt werden.
13. Sie können davon ausgehen, bei Ausflügen und externen Fortbildungsveranstaltungen von Personen umgeben zu sein, die, wie sie, *weiß* sind sowie dass ihre Anwesenheit als normal angesehen wird.
14. Ihre Fähigkeit zu unterrichten, wichtige Entscheidungen zu treffen und ihr allgemeines Leistungsvermögen sowie ihre Autorität, Vertrauenswürdigkeit und Glaubwürdigkeit werden nicht aufgrund ihres *Weiß*-Seins infrage gestellt.
15. *Weißen* Lehrer*innen werden aufgrund ihres *Weiß*-Seins nicht Neutralität oder Objektivität abgesprochen.
16. *Weiße* Lehrkräfte können zu spät zum Unterricht, zur Pausenaufsicht, zu Gesprächen oder zu Konferenzen kommen sowie verantwortungslos mit ihren Aufgaben umgehen, ohne dass dies darauf zurückgeführt wird, dass sie *weiß* sind.
17. Sie können sicher sein, dass ihre Kolleg*innen nicht denken, dass sie nur eingestellt wurden, um den Anteil *weißer* Lehrender zu erhöhen, auch wenn das vielleicht stimmen könnte.
18. Sie können sicher sein, dass sich ihre Behandlung als *Weiße* in der Schule nicht negativ auf ihren Gemütszustand auswirkt.
19. *Weiße* Lehrer*innen können der Meinung sein, dass die Schule eine ‚vielfältige' rassismusfreie Insel sei sowie dass für sie alle Schüler*innen gleich seien, sie keine Unterschiede sehen, und sich dabei gut fühlen.
20. Sie werden nicht als Repräsentant*innen aller *Weißen* wahrgenommen und nie aufgefordert, für alle *Weißen* zu sprechen.
21. Sie müssen nicht auf rassistische Vorfälle reagieren und können Rassismus in der Schule ignorieren. In ihrem *weißen* Schulumfeld wird ihre pädagogische Eignung und Professionalität deshalb nicht hinterfragt.
22. Wenn *weiße* Lehrkräfte Rassismus in der Schule ansprechen, wird ihnen mehr Glaubwürdigkeit verliehen als Lehrkräften mit Rassismuserfahrung. Ihnen wird nicht unterstellt, dass sie sensibel, aggressiv, wütend und emotional seien, dass sie sich als Opfer darstellen und nur von ihrem eigenen Fehlverhalten ablenken wollen.
23. *Weiße* Lehrer*innen können sich gegen Rassismus in der Schule einsetzen, ohne dass ihnen unterstellt wird, sie verfolgten ein persönliches Anliegen. Wenn sie keine Lust mehr dazu haben, können sie pausieren oder es ganz sein lassen.
24. Wenn sie nicht befördert werden, liegt dies nicht an ihrem *Weiß*-Sein.
25. Das Sprechen über Rassismus im Unterricht birgt für sie kein Risiko, rassistisch diskriminiert zu werden.
26. *Weiße* Lehrkräfte können Rassismus behandeln, ohne dabei seinen Einfluss auf Menschen, die, wie sie, *weiß* sind und auf die eigene Bildungspraxis zu berücksichtigen.

(ENGLISCH-)SCHULBÜCHER ADRESSIEREN *WEISSE* LESER*INNEN

Zur Privilegiertheit *Weißer* im deutschen Schulsystem tragen Schulbücher bei. Das gilt auch für Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht, wie ich in einer Analyse von Englisch-Schulbüchern[6] nachzeichnen konnte: Die Lehrwerke geben eine dominante *weiße* Perspektive wieder, indem sie *Weiß*-Sein als Normalität bzw. Schwarze Menschen als ‚anders' und ‚fremd' darstellen. Sie handeln mit verschiedenen Textstrategien eine *weiße* Subjektposition aus, die als Leser*innen *weiße* Lehrkräfte und Schüler*innen adressiert. Dazu trägt die Verwendung des Rassebegriffes in den Lehrwerken bei.

In den untersuchten Büchern wird der Begriff ‚race' in über 100 Lerneinheiten gebraucht. Am häufigsten wird der Begriff mit Bezug auf die USA als

Zielsprachenland benutzt. „Since its earliest days of settlement", heißt es etwa in *The New Pathway to Summit*,[7] „the USA has been a mixture of a huge number and variety of different nationalities, races, ethnicities and cultures." Der Rassebegriff funktioniert in der Repräsentation der USA lediglich als zuordnender Begriff und Personenbeschreibung. Kein Schulbuch erklärt, welche Bedeutung ihm zukommt und warum Menschen in den USA in ‚races' eingeteilt werden. Die Bedeutung des Rassebegriffes in den Lehrwerken ist also kontextuell bestimmt. Ich konnte drei Verwendungskontexte in der Darstellung der USA ermitteln:

Die erste Kontextbedeutung umfasst die Beschreibung von ‚race' als apolitische Kategorie, die über ihre verschiedenen Ausprägungen die US-amerikanische Bevölkerung in mehrere quantifizierbare Gruppen teilt. Zwecks Erfassung von Daten zur demografischen Entwicklung der USA wird auf sie zurückgegriffen. Im Schulbuch *Skyline Advanced Level* heißt es in diesem Sinne: „America is more diverse, with nearly 7 million people saying they belong to more than one race."[8] Diese Schulbuchtexte unterscheiden, häufig anhand von Statistiken des Zensus-Büros, zwischen fünf großen ‚races'.

In seiner zweiten Bedeutung verweist der Rassebegriff auf ein Identitätsmerkmal mit einer möglichen politischen Implikation. Hier wird Rassismus thematisiert, wie in der Lerneinheit „Civil Rights": „In 1964 a Civil Rights Act was passed making unequal treatment of races illegal."[9] Diese Texte beziehen sich nur auf Schwarze und *Weiße* als oppositionelles Paar. Während Erstere als von rassistischer Ausgrenzung betroffen dargestellt werden, werden *Weiße* außerhalb des Konstruktionsprozesses von Rassismus verortet, so dass die Kategorie *‚weiß'* als politisch neutral erscheint. Gesamtgesellschaftliche Machtverhältnisse bleiben unberücksichtigt und ‚race' scheint eher für Schwarze als für *Weiße* relevant.

Drittens weist der Ausdruck ‚race' eine Ähnlichkeit mit dem Ethnizitätsbegriff auf. Hier ist die kulturelle Vielfalt der USA vordergründig, der sich die Schulbuchtexte trotz des verwendeten Rassebegriffes über einen politisch neutralen Ethnizitätsbegriff annähern. Besonders deutlich wird dies im Schulbuch *The New Pathway to Summit*,[10] das den Begriff ‚ethnicity' als „the fact of belonging to a particular race" beschreibt.

Aufgrund der drei Gebrauchsweisen des Rassebegriffes kann die Frage „Was ist ‚race'?" aus den Lehrwerken heraus abgeleitet nur bedingt für alle Schulbuchtexte gleich beantwortet werden. Immer funktioniert der Begriff als vermeintlich natürliche Differenz- und Identitätskategorie, die die Bevölkerung in mehrere Gruppen unterteilt. Alle drei Bedeutungsdimensionen setzen voraus, dass Menschen einer ‚race' angehören. Kein Text verweist explizit auf den sozialen Charakter der Kategorie, und nur aus wenigen Texten geht diese Information implizit hervor, so dass ‚race' regelhaft als naturhaft und vom historischen Kontext losgelöst erscheint. Die Schulbücher suggerieren somit eine Neutralität von ‚race', die es weder in den USA noch in Deutschland jemals gab und die gegenwärtig nicht existiert. Sie verschweigen mit der feministischen Theologin Eske Wollrad in ihrem Buch *Weißsein im Widerspruch*[11] ausgedrückt, dass „seit Entstehung des Rassismus keine ‚rassischen' Differenzierungen ohne Herrschaftsinteressen erfolgen" und dass „[w]eiße europäische Philosophen, Anthropologen nicht aus schlichter Ordnungsliebe Kategorien zur Klassifikation der gesamten Menschheit eingeführt" haben. „After all, race was a white European concept created for the benefit of whites and burden of non-whites", wie der Erziehungswissenschaftler und Autor Leonardo Zeus in *Race, Whiteness, and Education*[12] schreibt. Um die Gründe für das Zustandekommen und die soziale Bedeutung der Deutungsmuster, die die Repräsentationen von ‚race' in den USA in den Lehrwerken betreffen, zu erfassen, muss gefragt werden, welche Interessen mit ihnen verfolgt werden. Wer profitiert warum und inwiefern von den Lerninhalten?

WER PROFITIERT VON DEN LERNINHALTEN?

Die Verwendung des Rassebegriffes in den Schulbüchern für den Englischunterricht erzeugt auf der impliziten Bedeutungsebene eine die deutsche Gesellschaft betreffende *weiße* Subjektposition. Diese bezieht sich auf die Lebenswelt und Erfahrungen der Adressat*innen in einer rassistischen Gesellschaft. Denn die Bücher bieten den Leser*innen eine Rolle als Betrachter*innen von ‚race' in den USA an. Diese Rolle kann auch als Ort verstanden werden, von dem aus ‚race' in den USA wahrgenommen wird. Als unhinterfragter Blickwinkel des ‚Sprechens über' ist dieser Ort machtvoll besetzt. Denn die Beschäftigungen mit ‚race' in den Schulbüchern bieten den Leser*innen bekannte rassifizierende Wahrnehmungsweisen an. Sie stellen als Lerninhalt die Normalität einer rassistischen Ordnung der sozialen Welt bereit und machen den Adressat*innen das Angebot, ihre eigene Identität innerhalb dieser Strukturen zu begreifen.

Damit präsentieren die Bücher ein Wissensangebot, das geltende rassistische Herrschaftsverhältnisse in Deutschland bestärkt. Sie wiegen das vorherrschende *weiße* Subjekt in Sicherheit, indem sie Gewissheit über die Konstanz nationaler und internationaler rassistischer Gesellschaftsstrukturen ermöglichen.

Sie stützen damit die Handlungsfähigkeit *Weißer* in der Gesellschaft und die Begrenzung der Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe von Personen mit Rassismuserfahrung.

Die untersuchten Schulbuchinhalte regen nicht zu einem rassismuskritischen Unterricht an. Sie fordern nicht zu einer Kritik an ‚race' auf, sondern laden zu einem depolitisierten rassistischen Differenzdenken ein. *Weißen* Lehrkräften erlauben sie, gewohnte *weiße* Sichtweisen nicht zu verlassen. Die Lehrwerke bestärken damit ein Selbstbild *weißer* Lehrkräfte und Schüler*innen, das das eigene *Weiß*-Sein bzw. *weiße* Privilegien nicht hinterfragt. Zwar können die Schulbuchinhalte gemeinsam mit den Schüler*innen kritisch betrachtet werden, das macht aber ihre Revision nach rassismuskritischen Maßstäben nicht obsolet.

WAS FOLGT DARAUS?

Eine rassismuskritische Gestaltung deutscher Englisch-Schulbücher verlangt, dass das Thema ‚race' konsequent politisiert und nur in der Verbindung mit

kritischen Reflexionen ungleicher Machtverhältnisse und Interessenlagen im Kontext von Rassismus angesprochen wird. Bedeutsam ist nicht primär die Auswahl der Themen. Wichtig ist vielmehr eine politische Argumentation, die verdeutlicht, dass ‚race' keine differenten festgeschriebenen Identitäten vorausgehen, sondern unterschiedliche, sozial erzeugte und sich relational zueinander verhaltende Positionen der Macht mit einem ungleichen Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen schafft. Ein vermeintlich neutraler und scheinbar natürlicher Rassebegriff, der auf affirmative Weise Vielfalt konnotiert, ist konsequent zurückzuweisen. Der Rassebegriff ist grundsätzlich als heikel zu reflektieren, weil er immer rassistische Bedeutungsinhalte transportiert. Damit würde offengelegt werden, dass er wie in Deutschland auch in den USA problematisch ist, weil er auch hier machtpolitisch missbraucht wird. Es darf nicht verschwiegen werden, dass mit ihm grundsätzlich ein Kampf um Bedeutungen und damit um das Leben von Individuen zentral berührende kulturelle, ökonomische und soziale Wirklichkeiten verbunden ist. Bis Englisch-Schulbücher solche Inhalte aufweisen, bleibt es Aufgabe der Lehrkräfte, die Darstellungen von ‚race' in Lehrwerken zu hinterfragen. Nur so werden sie ihrem pädagogischen Auftrag gerecht. Das setzt seitens *weißer* Lehrer*innen wiederum voraus, sich der eigenen *weißen* Privilegien bewusst zu werden und deren kritische Reflexion zum Ausgangspunkt des Bildungshandelns zu machen. Die Fähigkeit zur kritischen Reflexion der eigenen *weißen* Positionierung gehört für sie zur professionellen Handlungskompetenz.

1 In Anlehnung an Maureen Maisha Eggers u. a. schreibe ich den Begriff *„weiß"* kursiv, um den Konstruktionscharakter dieser Position zu markieren. Der Ausdruck „Schwarz" hingegen wird großgeschrieben, um die „Bedeutungsebene des Schwarzen Widerstandspotenzials, das von Schwarzen und People of Color dieser Kategorie eingeschrieben worden ist" zu betonen. Siehe Maureen Maisha Eggers u. a., Konzeptionelle Überlegungen, in: dies.: (Hrsg.), Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, Münster 2005, S. 11–13.

2 Die Liste erschien zuerst in meinem Beitrag „*Weiße* Privilegien in der Schule" (2018) beim IDB | Institut für diskriminierungsfreie Bildung unter www.diskriminierungsfreie-bildung.de.

3 Jule Bönkost, Zur Konstruktion des Rassediskurses im Englisch-Schulbuch, Trier 2014.

4 Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule, Berlin 2018.

5 Ableismus ist ein am Englischen „ableism" angelehnter Begriff, der aus der US-amerikanischen Behindertenbewegung stammt. Er beschreibt die Diskriminierung von Menschen mit Behinderung, indem Menschen an bestimmten Fähigkeiten – laufen, sehen, sozial interagieren - gemessen und auf ihre Beeinträchtigung reduziert werden.

6 Das Korpus besteht aus 18 Schulbüchern für die Sekundarstufe II, erschienen zwischen 2000 und 2010. Vgl. J. Bönkost (Fußnote 3).

7 Vgl. Iris Edelbrock, The New Pathway to Summit, Paderborn 2010, S. 145.

8 Vgl. Peter Bruck u. a. (Hrsg.), Skyline Advanced Level. Ausgabe C., Stuttgart 2003.

9 Vgl. Peter Freese (Hrsg.), Viewfinder Special. New Edition, Berlin 2007, S. 144.

10 Siehe I. Edelbrock (Endnote 7), S. 184.

11 Vgl. Eske Wollrad, Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion, Roßdorf 2005.

12 Vgl. Zeus Leonardo, Race, Whiteness, and Education, London 2009.

SCHOOL: A *WHITE* SPACE

WEISSER RAUM SCHULE

→ SEITE 290

Jule Bönkost

In her article, Jule Bönkost discusses *white* privilege in the context of schools and examines it using examples from English textbooks in Germany. The author aims to assist *white* teachers in becoming aware of their *white* privilege, thereby helping them recognise racist discrimination in school and become better equipped to confront it.

This article examines *white*[1] privilege in the context of the German school system. In the first section, I list the privileges enjoyed by *white* teachers in Germany. This list is directed at *white* teachers[2] and is aimed at helping them to better recognise and confront racism. In the second section, I focus more specifically on *white* privilege in school using examples from textbook material. To do this, I use the findings of my 2014 analysis of English textbooks in Germany.[3]

THE TWO SIDES OF RACISM

While racism discriminates against Black people and people of color, it guarantees advantages for *white* people. For the most part, *white* people are not aware of their *white* privilege; this is seen as self-evident and normal. This leads to a denial of the systematic nature of racism. On these grounds, research on critical whiteness starts from the assumption that it is essential for *white* people to become aware of their own *white* privilege in order for them to be able to take action against racism.

Consequently, the task of discussing white *privilege is not about making accusations or provoking feelings of guilt; it is about promoting a self-reflective, critical attitude towards racism in* white *people that forms a foundation for anti-racist action.*

In Germany, *white* privilege can also be found in school. This is because racism is part of daily school life in Germany, as was shown, for instance, in the Federal Anti-Discrimination Agency's best practice guide to recognizing and preventing discrimination at school.[4] As a result of these privileges, *white* teachers in schools are spared the stresses and disadvantages familiar to teachers who experience racism, who need to invest more resources in successfully managing and getting through everyday school life.

TYPICAL PRIVILEGES EXPERIENCED BY *WHITE* TEACHERS IN SCHOOL

The following list provides examples of structures and settings in German schools that make it easier for *white* teachers to meet the requirements demanded of them and accordingly offer them more opportunities. This privilege is related to racism, which is a form of historically rooted structural discrimination that is reflected in interpersonal interactions and institutional frameworks. However, *white* teachers can experience disadvantages through other forms of discrimination, such as sexism or ableism.[5] *White* people can be situationally insulted (e. g., "German potato") or excluded (from empowerment opportunities for people with experience of racism, for example) on the grounds of their being *white*. This does not, however, abrogate the position of power that they occupy as *white* people in society. For this reason, such instances are not considered examples of racism.

1. By virtue of being *white*, *white* teachers experience an unquestioned sense of belonging in everyday school life, a kind of culture of acceptance, familiarity and security. This has a positive effect on their ability to identify with their workplace.
2. *White* teachers can much more likely assume that their colleagues and superiors will, like them, be *white*.
3. On their first day at work, they don't need to worry about being mistaken for the cleaning staff or, when parking their car, being told that they can't park it in a certain place because it's a space reserved for teachers.
4. *White* teachers can be certain that, due to their being *white*, they won't have to explain where they are from or justify why they live in the country they were born in.
5. Being *white*, they don't need to anticipate being subjected to racist exonyms and discriminatory stereotypes, prejudices, and exoticisms.
6. They never need to think about whether they will be discriminated against on the grounds of their *whiteness* and they don't need to develop coping mechanisms for racism in school.
7. When a lesson or some cooperative work with a colleague or parent goes badly, they don't need to ask themselves if it was due to racism.
8. They don't have the feeling that they have to perform better than their colleagues who experience racism.
9. *White* teachers can be sure that they won't be reduced to a particular role on the teaching staff (e. g., translator at parents' evenings) on the grounds of their being *white*.
10. They teach according to curricula and use teaching and learning materials that feature a worldview in which *white* people like them are portrayed as the norm, and focused on and painted in a positive light.
11. They can ignore the experiences, perspectives, voices, and resistance to racism put forward by people who experience racism out their professional conduct being questioned in the *white* environment of the school.
12. They can categorise people and define differences between 'cultures', even hierarchize them, without these classifications and valuations being called into question.
13. They can assume that when they are on trips or external training courses, they will be surrounded by people who, like them, are *white*, and that their presence will be considered normal.
14. Their ability to teach and make important decisions, along with their general level of performance, authority, reliability, and credibility will never be called into question based on their *whiteness*.
15. *White* teachers will not be denied of the ability to be neutral or objective due to their *whiteness*.
16. *White* teachers can arrive late to lessons, break supervision, meetings, or conferences and go about their tasks irresponsibly without this being attributed to their *whiteness*.
17. They can rest assured that their colleagues won't think that they got the job just to increase the quota of *white* teaching staff, even though this might be the case.

18. They can be sure that their being treated as a *white* person in school won't negatively affect their emotional state.
19. *White* teachers can be of the opinion that school is a 'diverse,' racism-free haven, where all pupils are equal. They can also say that they see no differences and feel good about it.
20. They won't be seen to be representative of all *white* people and won't be asked to speak on behalf of all *white* people.
21. They don't have to react to racist incidents and can ignore racism in school. Due to the *white* environment of the school, their suitability as teachers and their professionalism won't be called into question as a result of this.
22. When *white* teachers address racism in school, they are given more credibility than teachers who experience racism. They won't be accused of being overly sensitive, aggressive, or angry, or told that they are portraying themselves as the victim and are only trying to distract from their own poor conduct.
23. *White* teachers can take action against racism in school without it being insinuated that they are taking up a personal cause. When they no longer want to pursue the subject, they can easily take a break or leave it altogether.
24. If they don't receive a promotion, it won't be due to their being *white*.
25. For *white* teachers, speaking about racism in lessons doesn't carry the risk of being racially discriminated against.
26. *White* teachers can address racism without considering its impact on people who, like them, are *white*, or its effect on their own educational practice.

(ENGLISH) TEXTBOOKS ADDRESS *WHITE* A READERSHIP

Textbooks contribute to the privileged status of *white* people in the German school system. This also applies to material used in the learning of foreign languages, as I was able to show in an analysis of English language textbooks.[6] By portraying *whiteness* as the norm and Black people as 'different' and 'foreign,' the textbooks in question reflected a dominant *white* perspective. They used various linguistic strategies to present a *white* subject position that addressed *white* teachers and pupils. The use of the concept of race also played a part in this.

In the books I examined, the word 'race' was used in over 100 learning units. The term was used most commonly in reference to the US as the target country. *The New Pathway to Summit* states that "Since its earliest days of settlement, the US has been a mixture of a huge number and variety of different nationalities, races, ethnicities and cultures."[7] In the representation of the US, the concept of race merely functions as an attributive term and a personal description. None of the textbooks illustrated the significance of the term or why people are separated into 'races.' The concept of race in textbooks is thus determined by context. I was able to identify three contexts related to its use in the US:

The first context surrounded the application of 'race' as an apolitical category that divides the population of the US into several quantifiable groups according to their different characteristics. It is used for the purpose of compiling data on the demographic development of the US. In this regard, the textbook S*kyline Advanced Level* states, "America is more diverse, with nearly 7 million people saying they belong to more than one race."[8] Often based on statistics from the United States Census Bureau, these textbook passages differentiated between five major 'races.'

In its second context, 'race' refers to a term with a potentially political dimension. Here, racism is addressed as a subject, such as the unit titled "Civil rights," which states, "In 1964 a Civil Rights Act was passed making unequal treatment of races illegal."[9] These texts only refer to Black and *white* people and portray them as an oppositional pair. While Black people are depicted as a group affected by racist exclusion, *white* people are placed outside the constructional process behind racism, giving the categorisation '*white'* a politically neutral appearance. Power relations on a larger societal scale are not considered, and thus 'race' seems more relevant for Black people than it does for *white* people.

In the third context, the term 'race' exhibits a similarity to the concept of ethnicity. Here, the cultural diversity of the US is ostensible and, despite using the concept of race, the textbooks approach it via a politically neutral concept of ethnicity. This is especially apparent in the textbook *The New Pathway to Summit*, which defines the term 'ethnicity' as "the fact of belonging to a particular race."[10]

As the term race is used in three different ways, the answer to the question "What is 'race'?" as derived from these different textbooks can only be compared to a limited extent across all passages. The term always operates as a seemingly natural category of difference and identity that divides the population into multiple groups. All three uses of the concept presuppose the fact that people belong to a 'race.' Not a single passage explicitly refers to the social character of the categorisation, and only a few texts implicitly provide this information, meaning that 'race' is regularly presented as a natural concept devoid of a historical context. As a consequence, the textbooks examined implied a neutrality of 'race' that has never existed in the US or Germany. They failed to disclose what the feminist theologist Eske Wollrad states in her book *Weißsein im Widerspruch*, that "since the origins of racism, no 'racist' differentiations have been made without the interests of power," and that "white, European philosophers, anthropologists didn't only introduce categories for the classification of the entire human race due to their mere love of order."[11] Furthermore, as the educational researcher and author Zeus Leonardo states in *Race, Whiteness, and Education,* "After all, race was a white European concept created for the benefit of whites and burden of non-whites."[12] In order to appreciate the reasons for the emergence and social significance of the interpretive patterns found in the textbook representations of 'race' in the US, it is necessary to ask which interests are being pursued with them. Who benefits, and to what extent from their contents?

WHO BENEFITS FROM THE CONTENTS OF LEARNING MATERIAL?

On an implicit level, the use of the concept of race in English-learning textbooks generates a *white* subject position in regard to German society. They

relate to the experiences of addressees who live in a racist society. The books offer the reader a role as an observer of 'race' in the US. This role can also be understood as a place from which 'race' in the US can be perceived. As an unquestioned vantage point, 'speaking about' something becomes a powerful position. This way of addressing 'race' in textbooks provides the reader with familiar racist modes of perceiving. The textbooks present the normality of a racist order within the social world in the form of learning material, and propose that the readers understand their own identities within these structures.

In doing so, these books present an educational offering that reinforces existing racist power structures in Germany. They give the dominant white *subject a sense of security by providing assurance of the constancy of racist structures on a national and international level.*

In this way, the textbooks uphold the agency of *white* people in society, while limiting the potential for people who experience racism to participate in society.

The contents of the textbooks I examined were not conducive to lessons that fostered a critical view of racism. Rather than stimulating a critique of the concept of 'race,' they encouraged a depoliticized idea of differential racist thinking. Such material allows *white* teachers to stick to established *white* perspectives. As a result, these textbooks reinforce a self-image among *white* teachers and pupils that allows them to ignore questioning their own *whiteness* and *white* privilege. Although this material can be critically examined together with pupils, it doesn't mean that the evaluation of it according to anti-racist standards is rendered obsolete.

WHAT SHOULD BE DRAWN FROM THIS?

Creating English textbooks that present racism in a critical way calls for a systematic politicization of race as a subject, one that is only addressed when accompanied by an analytical reflection of asymmetrical power relations and the interests related to racism. The choice of topic here is not of primary importance; much more important is a political argumentation that clarifies that race isn't dictated by distinct, fixed identities. Rather, it gives rise to distinct, socially-generated, relational positions of power that have unequal access to societal resources. There should be a systematic rejection of a purportedly neutral, natural concept of race that implies diversity in an affirmative way.

The concept of race should always be addressed as an inherently sensitive issue because it always conveys implicit racist messages. This would reveal that, just as it is in Germany, the concept is also problematic in the US, as there too it is misused in the context of power politics. It should not be denied that the concept of race is fundamentally linked to a struggle for meaning and to the cultural, economic, and social realities that play a central role in the lives of individuals. Until English textbooks feature such content, it is the responsibility of teachers to question the portrayals of race in the learning materials they use. Only in this way will they be able to fulfil their pedagogic duty. This, in turn, requires *white* teachers to become aware of their own *white* privilege and to subsequently use this reflected position as a starting point for their educational activities. For them, the capacity for a critical reflection of their own *white* perspective should form an essential part of their professional competence.

1 In the style of Maureen Maisha Eggers and others, I write the word "white" in italics in order to highlight the constructed character of the position. The word "Black," on the other hand, is capitalized, to emphasize the "layer of meaning of Black resistance potential that has been inscribed into this category by Black people and People of Color". See Maureen Maisha Eggers et al, Konzeptionelle Überlegungen, in: (Hrsg.), Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, Münster 2005, p. 11–13.

2 This list first appeared in my article "*Weiße* Privilegien in der Schule" (2018) for the IDB | Institut für diskriminierungsfreie Bildung, on the website www.diskriminierungsfreie-bildung.de.

3 Jule Bönkost, Zur Konstruktion des Rassediskurses im Englisch-Schulbuch, Trier 2014.

4 Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule, Berlin 2018.

5 Ableism is a set of beliefs and practices that devalue and discriminate against people with physical, intellectual, or psychiatric disabilities.

6 The study consisted of 18 textbooks for the *Sekundarstufe II* (roughly equivalent to the sixth form in the UK) published between 2000 and 2010. Cf. J. Bönkost (Endnote 3).

7 Cf. Iris Edelbrock, The New Pathway to Summit, Paderborn 2010, p. 145.

8 Cf. Peter Bruck u. a. (Hrsg.), Skyline Advanced Level. Ausgabe C., Stuttgart 2003.

9 Cf. Peter Freese (Hrsg.), Viewfinder Special. New Edition, Berlin 2007, p. 144.

10 See I. Edelbrock (Endnote 7), p. 184.

11 Cf. Eske Wollrad, Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion, Roßdorf 2005.

12 Cf. Zeus Leonardo, Race, Whiteness, and Education, London 2009.

Nächste Seite / next page: **Pascale Marthine Tayou, Douces épines, (detail), 2015,** sand, acryl, © the artist and Galleria Continua, ADAGP, Paris, Photo by © Victoria Tomaschko – ifa-Galerie Berlin; *Untie to Tie. On Colonial Legacies and Contemporary Societies, Kolmanskop Dream,* 31.3.–11.6.2017

Mit seiner Installation schafft Pascale Marthine Tayou eine mentale Skulptur der Stadt Kolmanskop, einer ehemaligen deutschen Kolonial- und Geisterstadt in der Namib-Wüste. Heute sind die Häuser in Kolmanskop vom Sand verschluckt, doch unter dem Sichtbaren und Offensichtlichen existieren noch immer die verborgenen kolonialen Strukturen in Form von Erinnerungen, Wissensbeständen, sozialen und kulturellen Beziehungen, Denkweisen und Praktiken.

With his installation, Pascale Marthine Tayou creates a mental sculpture of the city of Kolmanskop, a former German colonial settlement and ghost town in the Namib Desert. Today, the houses in Kolmanskop are indeed swallowed by the sand of the desert, but underneath the visible and obvious, the hidden colonial structures persist in memories and knowledge, social and cultural relations, mindsets, and practices.

TANDEM DOS SANTOS & DE PAULA SOUZA

“QUEM TEM DIREITO A UM IMAGINÁRIO POSITIVO NA HISTÓRIA, ARTE E MEMÓRIA?”

Uma conversa sobre educação, imaginação e história no Brasil

„WER HAT DAS RECHT AUF EIN POSITIVES IMAGINÄRES IN GESCHICHTE, KUNST UND ERINNERUNG?“

→ SEITE 72

Ein Gespräch über Bildung, Imagination und Geschichte in Brasilien

Read the German/English **Translated Version** Page/Seite 72

Juliana dos Santos / Thiago de Paula Souza

Juliana dos Santos e Thiago de Paula Souza destacam continuidades coloniais na ausência de realidades africanas, afro-diaspóricas e indígenas no material didático brasileiro. A dupla contrapõe essa ausência com o poder da imaginação: como um ato consciente que busca valorizar realidades vividas, conferindo-lhes um novo significado.

THIAGO DE PAULA SOUZA O pequeno, porém relevante, aumento do acesso de pessoas negras em diversas universidades públicas no Brasil, que antes eram predominantemente brancas, contribuiu para revisões críticas da história, questionando os currículos e o racismo institucional em diversos âmbitos educacionais e artísticos. Para não sermos cúmplices do mesmo movimento de invisibilidade que tanto denunciamos, um importante exercício é aprendermos quais práticas de diferentes articulações antirracistas, como a Frente Negra Brasileira (FNB) **[IMG. 1, P.74]**, foram realizadas para assegurar uma vida com mais justiça social no mundo como o conhecemos. Você poderia discorrer um pouco sobre como você entende esses processos?

JULIANA DOS SANTOS Em meados da década de 1930, a FNB já apresentava um projeto político-social que lutava pelos direitos da população negra. Ela foi uma das mais importantes e controversas organizações negras do sudeste brasileiro. Organizava-se em departamentos, o principal era o de Instrução, com a finalidade de alfabetizar jovens e adultos. Também havia preocupação com o ensino de artes pelos Departamentos de Artes e Ofícios e o de Música. A FNB chegou a se expandir em vários estados do país, tornou-se um partido político e teve suas atividades encerradas em 1937, por uma série de divergências políticas internas e pelo golpe de Estado do presidente Getúlio Vargas.

De acordo com o historiador Petrônio Domingues, essa entidade, assim como inúmeras outras que existiram em todas as regiões do país nesse período, eram desdobramentos de pequenas associações e organizações negras que se organizavam com finalidade educacional desde meados do século XIX. Um fator importante a ser evidenciado é o fato de a FNB já reivindicar tanto o direito de acesso à educação como a implementação do dia 20 de Novembro como o Dia da Consciência Negra. A FNB já tinha um posicionamento efetivo sobre as desigualdades e violências que acometem esse segmento populacional e buscava combater essas violências, articulando intelectuais, artistas e jornalistas negros e negras.

A população negra já vinha criando espaços não oficiais de escolarização com o objetivo de garantir o direito à alfabetização e, segundo Petrônio Domingues, almejava a possibilidade de ascender socialmente e de combater a discriminação. Essas articulações surgiram como movimento de resistência e algumas contavam com uma imprensa própria. Os jornais da chamada imprensa negra, como o periódico *A Voz da Raça*, escreviam sobre os interesses das comunidades negras e denunciavam o racismo operante no sistema educacional.

Essas escolas são, ainda hoje, símbolos de resistência e nos ajudam a rever a articulação das movimentações negras por meio da educação popular, fazendo frente a um projeto educacional excludente. Em seu estudo sobre relações raciais e educação no Brasil, Jerry D’Ávila (2006)[1] aponta que as teorias raciais de caráter eugenista e higienista estavam na base das reformas educacionais que se iniciaram na década de 1930, paralelamente às mobilizações das elites intelectuais brancas pela implementação da educação gratuita, laica e obrigatória.

A expansão da escolarização não contou com políticas de inserção de conteúdos que considerassem positivamente o legado dos povos africanos para o desenvolvimento da sociedade brasileira. No mesmo estudo, Jerry Dávila nos aponta que as políticas educacionais reformistas, iniciadas no Rio, ampliaram o acesso à educação aos grupos sociais marginalizados, no entanto, mantiveram formas distintas de tratamento às crianças negras e pobres. Os educadores e intelectuais interpretaram o pensamento eugênico do seu tempo e propagaram essas ideias no processo de expansão do ensino público.

Iniciou-se um projeto político de tentativa de branqueamento, não só em nível populacional, mas também intelectual. Na escola, atribuía-se os valores positivos segundo os modelos estéticos e civilizatórios europeus e, consequentemente, as escolhas de referências, conteúdos e currículos escolares se davam por esta via. Fazendo oposição a essas perspectivas, retomamos a FNB e é a historiadora da educação Regina Pinto[2], quem nos ajuda a resgatar o posicionamento crítico que esta entidade mantinha à sua época. A Frente denunciava que as escolas da rede oficial de ensino eram pouco receptivas apessoas negras, questionava a postura discriminatória de muitos professores e professoras e também fazia crítica aos conteúdos didáticos e à forma preconceituosa como os autores de livros tratavam a história da população negra e de sua participação na formação do Brasil. Considerava-se graves os efeitos que essas abordagens da história exerceriam sobre estudantes pertencentes à comunidade negra, apresentando estas pessoas somente como referências de fracasso, uma imagem que contribuía para diminuir e não para elevar esse segmento da população, como deveria ser a função da escola (Pinto 1993)[3].

Hoje é ainda mais grave que a história oficial da educação brasileira ignore intelectuais que fizeram oposição a esse projeto racista. Nomes como o de Maria Firmina dos Reis estão sendo resgatados. Ela foi a primeira romancista brasileira, mulher negra maranhense e abolicionista. Criou a primeira escola mista e gratuita do Maranhão - um caso de sucesso -, mas foi forçada a suspender as atividades em menos de três anos de abertura. O direito à memória e a um lugar digno na história de personalidades e entidades negras cruciais para a sociedade brasileira ainda está sendo conquistado. Assim como Maria Firmina, temos Manuel Querino (1851–1923), que também travou disputas no campo intelectual, artístico e educacional para o reconhecimento da população negra na virada do século XIX para o século XX.

O problema é que ainda hoje os conteúdos sobre Maria Firmina e Manuel Querino, por exemplo, não são de fácil acesso à maioria dos estudantes. Há muitas pesquisas que identificam que, mesmo após mudanças expressivas na difusão de saberes antirracistas, a baixa representatividade de personalidades negras e suas contribuições em todos os aspectos da formação da sociedade brasileira ainda é de praxe na realidade escolar. A baixa representatividade positiva de pessoas negras nos livros didáticos e conteúdos escolares também é um fator grave de racismo institucional por parte das editoras e do incentivo de pesquisas.

THIAGO Isso me faz pensar bastante na dificuldade que ainda hoje muitos jovens estudantes da população negra vivem ao longo de sua experiência escolar. Para muitos de nós, as aulas de história podem ser um verdadeiro terror, especialmente pela inabilidade que muitos professores e professoras têm em abordar temas fundamentais para a compreensão do impacto do período da escravidão em nossas vidas. A Lei 10.639/2003 foi promulgada com a finalidade de estabelecer a obrigatoriedade da inserção de conteúdos sobre arte, história e cultura afro-brasileira e africana em toda a rede de ensino nacional. De que maneira você considera que ela contribuiu ou complexificou o ensino de questões ligadas à presença negra no Brasil?

JULIANA Eu acredito que grande parte das demandas por maior representatividade negra em todos os âmbitos da sociedade brasileira são desdobramentos das pautas reivindicadas ao longo do século XX, desde a criação da FNB. São duas as leis federais que exigem revisão do ensino de história, cultura e arte brasileira a partir da valorização das matrizes africanas e indígenas. A primeira, a lei 10.639/2003 sobre matrizes africanas, e a segunda, a lei 11.645/2008, que se refere à obrigatoriedade de inserção de conteúdos sobre histórias e culturas indígenas. Ambas são conquistas dos movimentos sociais. No caso da primeira, ela se deve em especial ao Movimento Negro Unificado (MNU), com o objetivo de combater o racismo institucional na educação brasileira. Em 2004, foi criado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que estabelece as atribuições de cada nível escolar e responsabilidades para o cumprimento dos conteúdos e abordagens sobre o tema.

No que se refere à inclusão desses conteúdos nos livros didáticos da rede pública de ensino, isso vem sendo alterado lentamente. Junto com as leis, um edital nacional foi estabelecido, assim como um programa de distribuição de obras didáticas a estudantes da rede pública de ensino brasileira, fornecendo o livro do estudante impresso e o livro manual do professor. O texto do edital, de 2019, explicita que a escolha das propostas de livros didáticos "será realizada com vistas à diversidade de temáticas e contextos sociais, culturais e históricos, o que inclui, por exemplo, as vivências de populações indígenas, africanas e afro-brasileiras. Nesse sentido, deve ser destacada a presença de protagonistas e sujeitos de diferentes etnias, gêneros, origens geográficas, classes sociais, faixas etárias. Na avaliação, serão observadas a capacidade de motivar a leitura e a exploração artística dos temas, bem como o potencial para ampliar as referências estéticas, culturais e éticas do leitor (…)".[4] O edital não garante de forma qualitativa nem quantitativa o percentual de inserção do referidos temas, isso fica a cargo da seleção por uma comissão avaliadora.

Pesquisando os dez volumes do livro *Caderno do Professor*[5], material de orientação didática dos professores e professoras da rede estadual de ensino de São Paulo (2014 a 2017), identifiquei uma realidade diferente da solicitada pelo edital. De aproximadamente oitenta imagens presentes nos livros de Ensino Fundamental II ao 1. ano do Ensino Médio, identifiquei apenas duas imagens de trabalhos produzidos por artistas da população negra. Eram reproduções de trabalhos de Rosana Paulino e Heitor dos Prazeres. E havia apenas uma imagem de "arte africana", uma estatueta do acervo do Museu Afro Brasil. Em percentual, temos uma situação trágica: estas imagens representam 3,75% do total do conteúdo dos materiais.

Abb. / *Img.* 5: **Juliana dos Santos, Entre o Azul e o que Não Me Deixo/Deixam Esquecer, 2019**. Installation. Bewegungsmelder, Licht, Lautsprecher und Baumwollstoff / *Instalação. Sensor de presença, luz, caixa acústica e tecido de algodão*. Ausstellung Paço das Artes 2019, São Paulo. Private Sammlung der Künstlerin. / *Temporada de Projetos Paço das Artes 2019 São Paulo- SP. Acervo pessoal da artista.* Copyright / *Crédito da foto*: Romulo Fialdini/Paço das Artes, 2019.

Fato é que, na disciplina de Artes, tomando-se como parâmetro esse material consultado, a invisibilidade indígena continua sendo a grande questão, mesmo após nove anos da implementação da lei que estabelece a obrigatoriedade desses temas nos materiais didáticos. A presença negra é mais expressiva nos materiais didáticos de história, mas a predominância é pelo recorte da escravidão.

Quando educadora no Museu Afro Brasil e na Secretaria Municipal de Educação, eu realizava formação com professores e professoras das escolas de primeiro e segundo grau, e nesse processo era evidente a dificuldade de grande parte do corpo docente em analisar criticamente a forma como a população negra estava representada nas imagens e eram poucos os contrapontos de referências positivas. A perspectiva estereotipada e folclorizada era naturalizada pela abordagem descontextualizada de datas "folclóricas" ou celebrativas como o 13 de Maio (encerramento oficial da escravidão em 1888) ou o dia 20 de Novembro (Dia da Consciência Negra). Uma abordagem questionável, pois não se trata apenas de comemorar uma data temática, mas sim de reconhecer sua importância histórica e social na sociedade como um todo.

As reproduções das imagens de artistas viajantes europeus ao longo do período colonial e do império ainda operam como a principal, ou a primeira e única referência, para muitos estudantes, professoras e professores sem a devida problematização do discurso da "história oficial". Grande parte dos livros didáticos das escolas públicas ainda corroboram com essa abordagem, reproduzindo valores de classe, raça e gênero numa pretensa neutralidade. Com isso, oferecem poucas oportunidades de ressignificação de imaginários hegemônicos.

Por que não reconhecer o legado artístico, culinário, científico e tecnológico que os povos africanos e seus descendentes desenvolveram ao longo dos séculos para a construção do país?

Qual o papel dos livros didáticos no exercício de criarmos diferentes modos de ver e poder imaginar? Quem tem direito a um imaginário positivo na história, arte e memória no Brasil?

Recentemente encontrei fotos de familiares que me ajudam a repensar a urgência de ampliar as referências sobre as formas de viver da população negra brasileira. Após o falecimento de minha avó Dinah, encontrei caixas de fotos antigas, dos anos 1920, uma relíquia para nós. Pela primeira vez tive contato com retratos de pessoas negras desse período, bem vestidas, num registro positivo de representação. Um retrato de três mulheres negras, provavelmente minhas tias bisavós, Alzirinha, Julieta e Joaquina **[IMG. 3, P. 78]**, altivas, posando para câmera cada uma à sua maneira e com elegância, me chamou a atenção.

A imagem dessas mulheres deslocou alguns paradigmas imagéticos que eu havia internalizado sobre pessoas negras desse período. Em minha trajetória escolar inteira, desde as referências apresentadas pelos professores e professoras e pelos livros didáticos, não tive contato com essa possibilidade de visualidade. Quando estudava a década de 1920, a mulher negra sempre surgia pelas pinturas de Di Cavalcanti, numa abordagem que hoje encaramos como sendo estereotipada pela hiper-sexualização com que as mulheres eram representadas pelo artista.

THIAGO Fico pensando quais seriam as outras ferramentas para mudarmos esse imaginário. Quando Jota Mombaça e eu convidamos você e mais artistas, negros e negras, para participar de Não Podemos Construir o que não Podemos Imaginar Primeiro era uma tentativa de repensar a maneira como nós, pessoas negras, somos representadas... havia ainda um desejo de escapar das categorias de representação, já que elas sempre serão insuficientes para dar conta da complexidade de nossas vidas. Falávamos justamente sobre nossos desejos de especular sobre futuros possíveis e poder circular sem a pressão desse estado de brutalidade e terror que nos ronda.

Ao mesmo tempo, também nos debatíamos com algumas questões impossíveis de ignorar no mundo em que vivemos, mas que não queremos como temas restritivos de nossos projetos. Essas experiências orientam perspectivas, mas há um verdadeiro desejo de que não nos sintamos sempre presos à obrigação de falar sobre violência e dor.

A experiência com você e Jota Mombaça foi um exercício importante na busca por uma mudança de paradigmas internos. Um exercício de pelo menos naquele momento poder não responder às demandas esperadas por uma instituição do que seria um certo lugar de pessoas negras, uma exposição de artistas negros e negras, feita por curadores e curadoras da comunidade negra. E isso nada tem a ver com "o não querer ser negra" ou negação da minha ancestralidade. Nossos tataravós imaginaram a liberdade. E mesmo assim eu sinto que vivemos com um peso, uma espécie de herança colonial, um fardo mental imposto pela estrutura de branquitude que vivemos.

Nesse sentido penso que talvez o imaginar seja mais difícil do que o sonhar.

A imaginação exige trabalho árduo e persistente, além de muita fé. Não é fé no sentido religioso, e sim, de conexão com uma força interior.

Eu percebi que a imaginação não se faz dormindo, imaginamos na ação, na construção da vida cotidiana.

Eu me lembro de sentir muito medo de não conseguir imaginar. Era um enorme esforço entrar nas salas aulas e encontrar forte resistência por parte do corpo docente em relação às referências de conteúdos de arte, artistas negras e negros e livros apresentados. Além do mais, aproximadamente 90% das professoras e professores brancos com que trabalhei revelavam-se surpresos e diziam nunca ter imaginado que uma professora como eu pudesse dar aulas para eles. Foi nesse contexto e nessa condição de negociação constante de minha negritude (blackness), enquanto profissional lidando com situações como essas, que o exercício de imaginação proposto por vocês foi importante.

Pude entender a maneira como pessoas como eu são lidas e representadas no imaginário desses professores e professoras a ponto de não conseguirem imaginar pessoas como eu em uma posição de autoridade. Eu me perguntava: em que mundo viviam? Eu faço parte de mais de 50% da população desse país, que loucura! Desde então me envolvi com exercícios para imaginar outras formas de representação, de construir outras maneiras de ação e de leitura de mundo.

Numa dimensão prática da vida, eu estava trabalhando na reforma de minha casa com minha mãe e meu irmão. Como pedreiros e pedreiras autodidatas, pensando em como construir uma parede num desafio para literalmente não deixar a casa cair. A cada mistura de cimento, água e areia que fazíamos, estávamos construindo e imaginando ao mesmo tempo. Era a materialização da ideia-parede, ideia-piso, ideia-contrapiso, ideia-casa. Então o processo criativo para a obra *Clitória* (2017), que apresentei na sua exposição, foi uma leitura desse processo de construção/imaginação. Minha mãe desconstruindo o paradigma de gênero no trabalho com alvenaria para construir sua própria casa. **[IMG. 4, P.80]**

A partir daí, passei a me permitir os processos poéticos de abstração no projeto *Entre o Azul e o que Não me Deixo/Deixam Esquecer* (2018/2019).

Desde então, o azul para mim tem sido a cor/experiência mais intensa para pensar na nossa dimensão afro-diaspórica. A necessidade de expansão de sentidos e significados, de investigar esse processo complexo e múltiplo de ser uma pessoa negra perante a desigualdade que vivemos no Brasil. Tem sido a forma de exercitar a imaginação por meio da construção desse campo imagético e sensorial.

A dificuldade de imaginação do corpo docente era a ponta do *iceberg* da estrutura do jogo entre visibilidade e invisibilidade que nós, afro-brasileiros e afro-brasileiras, temos que lidar. É nesse desafio que tenho pensado sobre a necessidade urgente de expansão e de produção de sentido e significado no que nos diz respeito. Quebrar os limites simbólicos que as pessoas tentam nos limitar quanto ao que podemos, onde estamos e para onde queremos ir. Na minha prática como artista, me vejo agora num exercício de tentativa de sair de um "lugar específico" e ir em busca da construção de um "lugar comum" para nós.

Por um caminho de menos imagens que tenham o intuito de limitar possibilidades de representação identitária, e por mais espaços abertos, campos de ampliação e de comunicação dos sentidos que nos tornam comuns em nossos direitos ser.

Tornei-me artista sendo educadora e militante da causa antirracista, acredito que esse seja um dos motivos de meu trabalho ser movido pelo desejo de que um dia, no Brasil, os processos formativos em arte sejam mais coerentes com a nossa história. Que se assuma mais a responsabilidade de combate ao racismo institucional em relação à imensa contribuição africana, afrodescendente e indígena no âmbito do que vem ainda sendo descrito como Arte Brasileira. Que se assuma a mudança da estrutura curricular do ensino de Artes nas licenciaturas e bacharelados através da inserção de conteúdos produzidos por pesquisadores, intelectuais e artistas negros e negras e indígenas.

A exposição com vocês me provocou em vários aspectos, a partir dessa experiência passei a me colocar em exercício constante do que chamo de "construção-imaginação-construção".

Esse exercício de imaginar para existir é um processo de desconstrução e reconstrução de imaginários que no Brasil ainda passa pela possibilidade de sermos vistas como pessoas negras que lecionam, pintam, constroem, criam, compõem, escrevem. Pessoas negras vivendo e não só resistindo, mas com

direito de simplesmente ser e estar em qualquer lugar que elas queiram ocupar.

Como criar horizontes que vão além dos limites de representação, esse é o caminho que tenho buscado com a série Experiência Azul **[IMG. 2]**. Se não podemos construir o que não podemos imaginar primeiro, então eu imagino um livro que precisamos construir juntas e juntos nesse novo cenário de incertezas, mas que ainda assim possa operar como construção de uma nova paisagem menos opressora.

1 Jerry Dávila, Diploma de brancura: política social e racial no Brasil, 1917-1945. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

2 Regina Pahim Pinto, Movimento negro em MOVIMENTO NEGRO EM SÃO PAULO; LUTA E IDENTIDADE. Tese de doutorado apresentada ao departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993.

3 ibid.

4 Programa Nacional do Livro Didático Edital PNLD 2019 – https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/12998-edital-pnld-2019-atualizacao-bncc (accessado 22.06.20)

5 Caderno do Professor (2014-2017): https://www.educacao.sp.gov.br/caderno-professor

Abb. / *Img.* 6: **Juliana dos Santos, Benedicta/Ovidia, 2020,** Aquarell aus Blüten der Clitoria Ternatea auf Fotografie / *Aquarela com pétalas de flor de Clitoria Ternatea sobre fotografia,* Coleção Acervo Pinacoteca do Estado de São Paulo, Foto: Filipe Berndt

"OJO, AHÍ NO ES SOLAMENTE UN DESPOJO CULTURAL COMO SE QUIERE VER EN ESTE MOMENTO, ES UN DESPOJO DE LA TOTALIDAD DE LA VIDA"

Fragmentos de una entrevista filmada por Karen Michelsen Castañón con Aura Cumes en Antigua, Guatemala, 7.12.2019

KAREN MICHELSEN CASTAÑÓN: El tema de este audiovisual es la enseñanza y la narrativa del llamado descubrimiento de América [en contextos educativos]. Se repite como un logo. De cómo viene Colón y las carabelas, "descubre". ¿Cómo se enseña ese capítulo de la historia aquí [en Guatemala]? Y ¿Cómo lo ves tú?

Soy Aura Cumes, Kaqchikel[1] de Guatemala, y activista, investigadora a favor de la vida de los pueblos Mayas y originarios del mundo, a favor de la vida de las mujeres y de todos los grupos perseguidos por las sociedades dominantes que las consideran propiedad o desecho.

Sí, efectivamente se nos presenta [este capítulo de la historia] como el descubrimiento que hace un aventurero. Esta es una cuestión bien importante. Yo recuerdo que de niña estudiábamos al aventurero Colón. Entonces, en tanto aventurero y en la niñez esa palabra aventura forma parte de lo que hacemos las niñas, los niños todo el tiempo. Entonces se enseña un aventurero Colón que tiene la valentía, la osadía y que tiene un genio de descubrir. Esto es una cuestión que se nos enseña.

Entonces si te presentan a Colón como alguien así, en un mundo donde todo se ve a partir del progreso, de la lucha, de la visión, de alguien que no es conformista, obviamente te construyen la idea de un personaje al que hay que admirar. Y de esa manera se nos vende a nosotros a Colón y a todos los demás conquistadores, entre grandes comillas.

Primero [cuando llegaron los españoles a Abya Yala] hubo mecanismos de alianza, se intentaron mecanismos de alianzas, sobre todo porque siempre cuando hay una visita y seguramente estos pueblos [originarios], no era la primera vez que recibían visitas. En los códices antiguos [Mayas], encontramos rostros como árabes, rostros como chinos, rostros barbados, o sea los códices tienen mucho más tiempo de existencia que la misma colonización. Es decir que aquí siempre hubo relaciones comerciales, intercambios, visitas, entonces la gente recibió a la gente con frutas, con comida, le dio la bienvenida, les preguntó qué querían, y ese tipo de relación diplomática hubo al inicio. Después la gente se dio cuenta cuando intentó hacer alianza con los colonizadores y quizá en algunos casos muy tardíamente que ellos no venían con intenciones de hacer alianzas sino de destruir y quedarse.

Entonces en ese momento hubo gente que luchó también con armas. Hubo gente que luchó en muchos casos, que quitó las armas a los mismos colonizadores para luchar con esas armas o con las armas que tuviera, pero se enfrentó también a muerte con los colonizadores y ahí podemos encontrar a múltiples dirigentes mujeres y hombres de muchos pueblos pero que no forman parte de nuestra memoria cotidiana ahora porque es de la historia que convenientemente no se quiere mostrar. Entonces esa oposición a muerte y con una respuesta, con una defensa de violencia existió. En muchos casos estos dirigentes fueron asesinados y por ejemplo dentro del pueblo Kaqchiquel está *Kaji' Imox*. Él fue un personaje importante que era de un linaje bastante importante que hizo alianza. Pero cuando sintió que no era sujeto de pacto él también enfrentó a los colonizadores y fue ahorcado por estos lugares de Antigua.

> Uno de los planteamientos que he venido haciendo desde hace un tiempo es que el proceso de colonización se produce al menos a partir de tres formas. Y una de las formas es el despojo. El despojo en sentido de totalidad y el despojo permanente. El despojo de la vida, de la fuerza, del cuerpo, de la cultura, de lo que generamos. El despojo de todo lo que forma parte de nuestra vida. Ojo, ahí no es solamente un despojo cultural como se quiere ver en este momento, es un despojo de la totalidad de la vida.

Lo otro es: ese despojo ¿Para qué? Ese despojo alimenta la existencia de los que despojan. Hay mucho detrás de eso, es decir que nuestro lugar como sirvientas, para las mujeres y mozos para los hombres indígenas, es el lugar que nos otorgan, nos despojan y nos colocan como sirvientes. Y lo otro es que se nos anula la potencia política de nuestro cuerpo. Es decir, nosotras si somos sirvientas, no somos ciudadanas porque un ciudadano puede protestar y decir: "Oiga, esto que me está pasando no es así. Yo tengo el derecho de construir la sociedad que quiero vivir". Cuando alguien es sirviente, es sometido, no tiene derecho a decir en qué sociedad quiere vivir. Entonces, si un esclavo se rebela hay que controlarlo, disciplinarlo, matarlo, lo que sea. Esos somos nosotros. Entonces la colonización anula nuestra potencia política. Cuando nosotros nos rebelamos somos amotinados, formamos parte de las rebeliones, después somos guerrilleros, ahora somos terroristas. Nunca somos ciudadanos descontentos con alguien, con algo. Siempre somos criminalizados.

Y cuando se nos criminaliza, se utiliza con nosotros la fuerza de la violencia extrema y brutal. Eso es la manera en que se produce lo colonial. Entonces eso se produce de distintas vías. Se produce en los territorios, en la persecución de dirigentes y líderes. Pero también en la persecución de lo que generamos en este momento como pueblos vivos. Y una de las cosas son los tejidos. Entonces la gente ha tejido siempre su propia ropa.

> Yo digo una de las formas que constituye esta autonomía es que hay mucha gente que teje su propia ropa. Y que teje la ropa que las mujeres indígenas usamos. Pero resulta que en el marco neoliberal colonial, se piensa que cuando un saber es de todos, no es de nadie, porque el modelo neoliberal privatiza individualmente todo;

entonces llegan diseñadoras a los pueblos y le dicen a las señoras: "¿Usted me puede hacer este huipil? Pero le agrega esta variación, con esta variación no puede hacer usted otro huipil[2] nunca. Porque si lo hace, usted está cometiendo un delito porque esta pieza me pertenece a mí."

Entonces la diseñadora se apropia de una pieza que tiene un conocimiento milenario, los saberes, la historia, las emociones de la señora tejedora por colocarle un insignificante cambio a esto. O si no, utilizan toda la técnica y la ciencia de las mujeres para colocar un diseño distinto y solamente por el diseño y no por la manera en que se elabora, cualquier diseñadora se puede apropiar de todos los saberes de las mujeres. Entonces ahora como se piensa en un grano de maíz o de trigo. Si viene una empresa y dice: "Bueno, voy a modificar este maíz o este grano, o esta semilla, le voy a modificar una célula a esta semilla, pero el maíz me pertenece a mí. Qué importa quién inventó el maíz, el maíz me pertenece a mí."

Entonces la idea es construir una ley colectiva. Es una ley que haga una protección colectiva de los saberes de las mujeres. Y esa ley lo que permite es pedirle al estado que reconozca que los pueblos son autores de sus propios tejidos.

> Para mí no debe existir ninguna ley que nos reconozca porque nosotros preexistimos al estado.

Y por lo tanto en la preexistencia al estado está el sustrato de nuestro propio valor milenario. No tenemos porqué pedirle al estado que nos proteja, es como pedirle al enemigo que nos proteja.

Entonces pues es esa la manera en que las mujeres tejedoras están planteando sus mecanismos de resistencia, de defensa, de creación, de otras formas de saber y yo lo que hago es solamente acompañar, yo hago un acompañamiento político nada más al movimiento de tejedoras.

[1] Nota de Aura Cumes: Kaqchikel es una comunidad linguística y a la vez uno de los 22 Pueblos Mayas de Guatemala, ubicado en el centro del país.

[2] Nota de Aura Cumes: Blusa maya milenaria, tejida a mano en telar de cintura.

QUIZ

LEERSTELLEN ⟷ LEHRSTELLEN

Nadja Ofuatey-Alazard & B'net Nadya Rahal

Das nachfolgende Quiz basiert auf der Comic-Erzählung »Tayos Weg durch die Geschichte der Schwarzen Präsenz in Deutschland«, die 2019 von Each One Teach One (EOTO) herausgegeben wurde. Die Quiz-Antworten finden sich bei der Lektüre von Tayos Weg oder auch hier auf der Seite 319.

»Tayos Weg« ist ein Comic-Heft, das mit der Ästhetik gängiger Jugendkrimis arbeitet. Erzählt wird die Geschichte aus der Perspektive der jungen Schwarzen Berlinerin Tayo, die sich im Rahmen einer Schularbeit mit dem Thema »Deutschland und ich« auseinandersetzen und eine Präsentation erarbeiten soll. Sie entscheidet sich, etwas zur Schwarzen Präsenz in Deutschland zu schreiben. Schnell wird ihr aber klar, dass die Quellenlage lückenhaft ist. Tayo muss schließlich alternative Wissensarchive ausfindig machen. In zehn Kapiteln wird die Geschichte Schwarzer Menschen in Deutschland vom 15. Jahrhundert bis zur Gegenwart erzählt und zeigt sowohl traumatische Kapitel als auch Narrative des Schwarzen Widerstandes und Empowerments.

FRAGE 1

Wo lag im 17. Jahrhundert die brandenburg-preußische Festung Groß Friedrichsburg, in der mit versklavten Menschen, Gold und Elfenbein gehandelt wurde?

- ☐ A IN DOUALA, IM HEUTIGEN KAMERUN
- ☐ B IN POTSDAM, IM HEUTIGEN DEUTSCHLAND
- ☐ C IN PRINCES TOWN, IM HEUTIGEN GHANA

FRAGE 2

Das deutsche Kolonialreich in Afrika war zum Zeitpunkt seiner größten Ausdehnung im europäischen Vergleich territorial gesehen das

- ☐ A GRÖSSTE
- ☐ B DRITTGRÖSSTE
- ☐ C FÜNFTGRÖSSTE

FRAGE 3

In welcher deutschen Stadt fand 1930 der Internationale Schwarze Arbeiterkongress statt?

- ☐ A HAMBURG
- ☐ B BERLIN
- ☐ C MÜNCHEN

FRAGE 4

Welchem Schwarzen Opfer des Nationalsozialismus wurde in Berlin der erste und bislang einzige Stolperstein gewidmet?

- ☐ A MARIE NEJAR
- ☐ B BAYUME MOHAMED HUSEN
- ☐ C GÜNTHER SCHRAMM

FRAGE 5

Welche Schwarze Künstlerin musste als Jugendliche Zwangsarbeit in einem deutschen Konzentrationslager leisten und wurde später zu einer bekannten Friedensaktivistin?

- ☐ A MICHÈLE MAILLET
- ☐ B VERA HEYER
- ☐ C FASIA JANSEN

FRAGE 6

Wie lautet seit 2010 der Umbenennungsname des Berliner Gröben-Ufers, das nach dem Mitbegründer des brandenburg-preußischen Versklavungsforts Groß Friedrichsburg, Otto Friedrich von der Gröben, benannt worden war?

- ☐ A MAY-AYIM-UFER
- ☐ B YAA-ASANTEWAA -UFER
- ☐ C ANTON-WILHELM-AMO-UFER

FRAGE 7

Von wem stammt das Zitat: »Die ›Migrationskrise‹ ist keine Krise aufgrund von Migration, sondern eine Krise des Nationalstaats angesichts von menschlicher Mobilität«?

- ☐ A NELSON MANDELA
- ☐ B ACHILLE MBEMBE
- ☐ C FELWINE SARR

FRAGE 8

Neben Kunstwerken wurden auch zehntausende menschliche Schädel und Gebeine aus kolonialen Kontexten nach Deutschland gebracht, die nach wie vor in deutschen Institutionen lagern. Warum?

- ☐ **A SCHÄDEL UND GEBEINE WURDEN IN DEUTSCHLAND FÜR RASSISTISCHE FORSCHUNG BENUTZT**
- ☐ **B SCHÄDEL UND GEBEINE WURDEN IN DEUTSCHLAND ALS KRIEGSTROPHÄEN GEHANDELT**
- ☐ **C SCHÄDEL UND GEBEINE WURDEN IN DEUTSCHLAND FÜR NEO-GERMANISCHE RITEN BENUTZT**

FRAGE 9

Der Begriff des Racial Profiling bezeichnet

- ☐ **A EINE LEHREINHEIT DES KRIMINALPSYCHOLOGISCHEN STUDIUMS**
- ☐ **B EINE RASSISTISCHE PRAXIS VON STRAFVERFOLGUNGS-BEHÖRDEN**
- ☐ **C EINE GESETZLICH LEGITIMIERTE POLIZEILICHE FAHNDUNGSMETHODE**

FRAGE 10

Wie heißt die Online Befragung mittels derer 2020 erstmalig die Lebensrealitäten, Diskriminierungserfahrungen und Perspektiven von Menschen afrikanischer Herkunft in Deutschland erfasst wurden?

- ☐ **A ONLINEBEFRAGUNG ANTI-SCHWARZER RASSISMUS (OASR)**
- ☐ **B BLACK CENSUS**
- ☐ **C #AFROZENSUS**

ANTWORT: 1C

Nach Errichtung des Forts Groß Friedrichsburg unter Friedrich Wilhelm, Kurfürst von Brandenburg und Herzog von Preußen, im Jahr 1683 wurde es zu einem zentralen Umschlagspunkt des europäischen Versklavungshandels an der westafrikanischen Küste. Rund 40 Jahre lang wurde in der brandenburg-preußischen Festung Groß Friedrichsburg mit versklavten Menschen, Gold und Elfenbein gehandelt. Nach dem Verkauf der Kolonie 1717ging die Festung 1718 in den Besitz der Niederlande über. Die Holländer intensivierten den Versklavungshandel dort weiter, gaben das Fort 1815 auf und verkauften es 1872 an die britische Krone.

ANTWORT: 2B

Das deutsche Kolonialreich in Afrika umfasste zum Zeitpunkt seiner größten Ausdehnung mehr als eine Million Quadratkilometer, innerhalb derer schätzungsweise zwölf Millionen Menschen lebten. Gemessen an der Bevölkerungszahl war es zu diesem Zeitpunkt das fünftgrößte Kolonialreich Europas, territorial gesehen das drittgrößte.

ANTWORT: 3A

Das International Trade Union Committee of Negro Workers ließ sich 1929 in Hamburg nieder, unter anderem geleitet vom Pan-Afrikanisten George Padmore. Die Hansestadt wurde als alternativer Austragungsort des internationalen Schwarzen Arbeiterkongresses 1930 gewählt, nachdem London aufgrund der antikommunistischen Haltung der Behörden wegfiel. Von dort aus veröffentlichte das Komitee in den Jahren 1930–1933 die Zeitschrift The Negro Worker. Im April 1933 wurde ihr Büro von den Nazis geräumt und Padmore wurde des Landes verwiesen.

ANTWORT: 4B

Bayume Mohamed Husen (1904–1944) wurde im Alter von zehn Jahren im heutigen Tansania (damals Deutsch Ostafrika) von den Deutschen als Kindersoldat für den Ersten Weltkrieg rekrutiert und schwer verletzt. Ende 1929 reiste Husen nach Berlin um seinen Sold zu verlangen, aber seine Forderung wurde abgelehnt. Er blieb in Berlin, heiratete, arbeitete als Lektor und trat während des Nationalsozialismus in Völkerschauen und Kolonialfilmen auf. Im Jahr 1941 wurde er aufgrund von »Rassenschande« gefangengenommen und ins Konzentrationslager Sachsenhausen gebracht, wo er 1944 unter ungeklärten Umständen starb. Der zum Gedenken an Husen verlegte Stolperstein in der Berliner Brunnenstraße 193 war der erste, der an ein Schwarzes Opfer des Nationalsozialismus erinnert.

ANTWORT: 5C

Fasia Jansen (1929–1997) war eine Schwarze Friedensaktivistin und politische Liedermacherin aus Hamburg. Als Mädchen musste sie in einem Außenlager des Konzentrationslagers Neuengamme Zwangsarbeit leisten und wurde für medizinische

Versuche missbraucht. Für den resultierenden schweren Herzschaden erhielt sie lebenslang keinerlei Entschädigung. In den Fünfziger Jahren zog sie ins Ruhrgebiet, wo sie sich den Ostermarschierenden und später der Friedensbewegung anschloss. Ihre Lieder bezeichnete sie als ein Mittel, um ihre Würde als Schwarze Frau zu behaupten. 1991 wurde ihr das Bundesverdienstkreuz verliehen, das sie der Friedensbewegung widmete.

ANTWORT: 6A

Seit 2010 ehrt das May-Ayim Ufer die Dichterin, Wissenschaftlerin, Aktivistin May Ayim (1960-1996) die mit ihrer Diplomarbeit zu afrodeutscher Geschichte einen entscheidenden Beitrag zu Identitäts- und Formierungsprozessen Schwarzer Communities in Deutschland leistete und damit in den 1980er Jahren die Basis für das bahnbrechende Werk Schwarzer Frauen in Deutschland Farbe bekennen legte. Mit Werken wie Blues in Schwarz Weiss, Grenzenlos und unverschämt und Nachtgesang hat May Ayim das Leben Schwarzer Menschen in Deutschland und darüber hinaus dichterisch erfahrbar gemacht. Im Jahr 1996 beging sie Suizid. 13 Jahre später wurde ihr zu Ehren das Gröbenufer, eine Berliner Straße mit Kolonialbezug, in May-Ayim-Ufer umbenannt.

ANTWORT: 7C

Das Zitat stammt von Felwine Sarr. Der senegalesische Ökonom, Philosoph und Autor hielt im Juli 2019 einen Vortrag in Berlin, in dem er für ein Umdenken und für eine Neukonfiguration der Beziehungen zwischen Europa und Afrika warb. Hier plädierte Sarr dafür, dass Episteme des globalen Südens für eine neue Ausgestaltung der Weltgemeinschaft .....

ANTWORT: 8A

Neben unzähligen Artefakten wurden auch menschliche Schädel und Gebeine aus den Kolonien zu rassistischen Forschungszwecken nach Deutschland gebracht, die auch heute noch zu Tausenden in zahlreichen deutschen und verschiedenen Berliner Institutionen lagern. Initiativen in Namibia fordern die Rückgabe der sterblichen Überreste ihrer Vorfahr*innen, möchten aber, dass Deutschland die Schädel vorher untersucht, um mehr über ihre Herkunft und die Todesursachen zu erfahren, denn viele waren im Kontext des Genozids an den Herero und Nama (1904–1908) umgekommen.

ANTWORT: 9B

Racial Profiling bezeichnet die gesetzeswidrige Praxis von Strafverfolgungsbehörden wie der Polizei, bei der eine Person nur aufgrund ihrer tatsächlichen oder zugeschriebenen ›ethnischen‹ Zugehörigkeit, Religion oder Herkunft im Verdacht steht, eine Straftat begangen zu haben.

ANTWORT: 10C

Mit dem Forschungsprojekt »#Afrozensus« realisiert Each One Teach One (EOTO) e.V. in Kooperation mit Citizens For Europe (CFE) 2020 erstmalig eine deutschlandweite Pilotstudie unter Schwarzen Menschen, um grundlegende Aussagen über die Diskriminierungserfahrungen und lebensweltlichen Perspektiven von Menschen afrikanischer Herkunft in Deutschland machen zu können.

HERAUSGEBERSCHAFT, AUTOR*INNEN UND KÜNSTLER*INNEN
EDITORIAL DIRECTION, AUTHORS AND ARTISTS

AÏCHA DIALLO ist zuständig für Bildung und Outreach am MINSK, Potsdam. Diallo arbeitete mehrere Jahre als Redakteurin für das Kunstmagazin *Contemporary And (C&)* und kuratierte Ausstellungen und Veranstaltungen für das Off-Programm der Biennale *Dak'Art.* Sie war co-Projektleitung der KontextSchule, angesiedelt am Institut für Kunst im Kontext, Universität der Künste, Berlin. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind Trauma/Memory Studies, Critical Pedagogy und Postkoloniale Kritik. Diallo ist Mitglied von *bildungsLab*,* einem Kollektiv von migrantischen Akademikerinnen* und Akademikerinnen* of Color, die im Bereich der kritischen Bildung und Vermittlung kommentieren, intervenieren und publizieren.

ANNIKA NIEMANN arbeitet im Feld der kulturellen Bildung zwischen Schule und Kulturinstitutionen. Als Kulturagentin für kreative Schulen Berlin begleitet sie Schulen in der künstlerischen Profilentwicklung. Als Kunstvermittlerin und Kuratorin beschäftigt sie die Verbindung von kultureller und politischer Bildung sowie Ansätze co-kreativer und erfahrungsbasierter Wissensproduktion. Seit 2003 entwickelt sie für die ifa-Galerie Berlin/Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) Vermittlungsformate zu Ausstellungen zeitgenössischer Kunst, Architektur und Design einer globalisierten Welt. Diskriminierungskritische, diversitätssensible und dekolonisierende Ansätze sind kontinuierlicher Fokus ihrer forschenden Praxis.

MIRIAM SHABAFROUZ, DR., ist Referentin im Fachbereich Print der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb. Sie ist Politikwissenschaftlerin und hat ein deutsch-französisches Studium an der Universität Stuttgart und am I. E. P. de Bordeaux absolviert. Danach hat sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am German Institute of Global and Area Studies (GIGA) in Hamburg und als Referentin im Leibniz-Institut für Finanzmarktforschung SAFE an der Goethe Universität Frankfurt gearbeitet. Parallel hat sie im Forschungskolleg *Internationale Beziehungen/Friedens- und Entwicklungsforschung* an der Universität Duisburg-Essen über Wirtschaftsreformen in Iran promoviert und war Stipendiatin der FAZIT-Stiftung. Zudem konnte sie als langjährige Projektmitarbeiterin des Austauschprogramms *„Go Africa … Go Germany …"* der bpb unter anderem zahlreiche Erinnerungsorte in Afrika und Deutschland besuchen.

JOSEPHINE APRAKU ist Afrikawissenschaftlerin und Mitbegründerin des IDB | Institut für diskriminierungsfreie Bildung in Berlin. Seit 2015 ist sie Lehrbeauftragte an der Alice Salomon Hochschule Berlin und seit 2016 Lehrbeauftragte am Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien (ZtG) der Humboldt-Universität zu Berlin. Als freie Autorin schreibt sie Kolumnen für das *Missy Magazine* und *Edition F.*

JULE BÖNKOST, DR. PHIL., Amerikanistin und Kulturwissenschaftlerin, gründete gemeinsam mit Josephine Apraku das IDB | Institut für diskriminierungsfreie Bildung in Berlin. Sie ist Mitinitiatorin und seit 2016 Leitung des Bildungsprojektes *Hier und jetzt! Kolonialismus und Kolonialrassismus im Schulunterricht* beim Antirassistisch-Interkulturellen Informationszentrum ARiC Berlin e. V.. Von 2013 bis 2017 war sie Lehrbeauftragte zum Thema Bildung und Rassismuskritik am Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien (ZtG) der Humboldt-Universität zu Berlin und an der Alice Salomon Hochschule Berlin.

MARÍA DO MAR CASTRO VARELA, PROF. DR., ist Professorin für Allgemeine Pädagogik und Soziale Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Sie ist Diplom-Psychologin, Diplom-Pädagogin und promovierte Politikwissenschaftlerin. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen Gender- und Queer Studies, die Postkoloniale Theorie, die Kritischen Erziehungs- und Bildungswissenschaften und Trauma Studies. In 2015/16 war sie Senior Fellow am Institut für die Wissenschaft des Menschen (IWM) in Wien. Sie ist Gründerin des *bildungsLab** in Berlin und Citizen Ambassador der *Free Rohingya Coalition.*

NIKOLAJ JESPER CYON ist Künstler und Kunstlehrer in Stockholm. In seiner künstlerischen Forschung interessieren ihn soziale, geopolitische Fragen, die er mit kunsthandwerklichen Aspekten verbindet. Seine Arbeiten wurden unter anderem im Guggenheim Bilbao, im Contemporary Culture Center Barcelona, im Vitra Design Museum in Weil am Rhein, der Kunsthall Rotterdam und der Trollhättan Konsthall ausgestellt.

DALILA DALLÉAS BOUZAR ist Künstlerin. Sie lebt und arbeitet in Bordeaux. Ihre Medien sind die Malerei und die Performance. Sie beschäftigt sich mit Repräsentationskritik im Kunstfeld, der Position der Frauen in der Gesellschaft sowie mit dem Themenkomplex Herrschaft und Gewalt. Ihre Werke wurden unter anderem bei Ausstellungen in Dakar, Taiwan, Bordeaux, Berlin und in Algerien gezeigt. Die Künstlerin pflegt eine enge Verbindung mit Afrika, dem Kontinent, auf dem sie geboren ist.

JEAN-ULRICK DÉSERT, geboren in Port-au-Prince, Haiti, ist ein in Berlin lebender Künstler. Seine künstlerische Praxis zeichnet sich durch unterschiedliche Medien aus: Plakate, Aktionen, Malerei, Skulpturen, Videoarbeiten und Kunstobjekte. Sie wurzelt in einer Tradition von Konzeptkunst, die sich mit sozialen und kulturellen Praktiken befasst. Déserts Werke wurden u. a. in Paris, New York und Berlin gezeigt. 2019 wurde er für den haitianischen Pavillon der Kunstbiennale Venedig ausgewählt.

MERIH ERGÜN lebt mit seiner Familie in Berlin und arbeitet als politischer Bildungsreferent, Trainer und Prozessbegleiter in den Bereichen Empowerment, Anti-Rassismus und Diversity.

NDÈYE CODOU FALL arbeitet als Publizistin für die senegalesische Presse. Ihr ist bewusst, dass Sprache ein Symbol der Souveränität und ein Identitätsmerkmal ist. Mit ihrem Mann, Boubacar Boris Diop, leitet sie den Verlag EJO, der in den Landessprachen Senegals publiziert. Zudem ist sie Mitglied der Redaktion von *Lu Defu Waxu,* dem ersten ausschließlich in Wolof erscheinenden Online-Journal im Senegal.

SARAYA GOMIS lehrt und lernt.

LEILA HAGHIGHAT ist Kulturarbeiterin in Berlin. Von 2013 bis 2017 war sie Koordinatorin für kulturelle Bildung am Haus der Kulturen der Welt, Berlin. Derzeit promoviert sie an der Universität für angewandte Kunst in Wien zu partizipativer Kunst im Kontext von Gentrifizierungsprozessen (Berlin, Istanbul, Marseille). Sie ist Mitglied von *bildungsLab** in Berlin, einem Kollektiv von feministischen Migrantinnen, die im Bereich der kritischen Bildung kommentieren, intervenieren und publizieren und lehrt u. a. zu den Themen Raum und Repräsentation.

STACY HARDY ist Schriftstellerin, Redakteurin bei der Kulturplattform *Chimurenga* und arbeitet als Lehrerin. Ihre Texte sind in mehreren Anthologien und Zeitschriften erschienen. 2015 veröffentlichte sie den Band *Because the Night.* Sie wirkt an multimedialen Musikwerken mit – ihr experimentelles Stück *Museum of Lungs* (2018–2019) wurde weltweit aufgeführt. Aktuell arbeitet sie gemeinsam mit dem Anthropologen Kaushik Sunder Rajan und dem Musiker Neo Muyanga an einem Werk zu Geografien und Biografien des Atems sowie an einem Libretto für eine neue Oper mit dem Komponisten Bushra El-Turk und der Regisseurin Laila Soliman.

DEVIN HENTZ lebt als freie Forscherin und Autorin in Dakar. In ihrem Denken verknüpft sie zeitgenössische Kunst und Mode, wobei sie sich mit der Schwarzen visuellen *Oikumene* auseinandersetzt und gelegentlich in sie eingreift. Hentz nutzt Worte, Bilder und Stoffe als Schauplätze des Spiels und zur Entwicklung transkultureller Verbindungen.

MOSHTARI HILAL ist eine visuelle Künstlerin aus Hamburg. Ihre künstlerischen Arbeiten wurden unter anderem in Kabul, New Jersey, Hannover, Berlin, Köln, Hamburg, Göteborg, Teheran, Sopot, Barcelona, Marseille, London und Beirut ausgestellt. Über ihr Kunstschaffen hinaus diskutiert Hilal bei öffentlichen Veranstaltungen über feministische und antirassistische Anliegen in der visuellen Ökonomie Europas. Zudem ist Hilal Mitbegründerin des Künstlerkollektivs *AVAH (Afghan Visual Arts and History),* einem Rechercheprojekt und Online Archiv.

RANGOATO HLASANE ist Kulturschaffender, Pädagoge, DJ [bekannt unter Mma Tseleng] und Mitbegründer von *Keleketla! Library,* in der ein Kunstarchiv, eine Werkstatt sowie ein Lehr- und Performanceraum zu finden sind. Er lebt und arbeitet in Johannesburg. Derzeit ist er an der University of the Witwatersrand an der Wits School of Arts als Dozent für Bildende Kunst tätig.

CLAUDIA HUMMEL arbeitet seit zehn Jahren am Institut für Kunst im Kontext an der Universität der Künste Berlin an der Schnittstelle von Kunst und Bildung. Gemeinsam mit Studierenden beschäftigt sie sich mit Fragen des Lernens in den Kontexten Schule und im Feld der kritischen Kunstvermittlung. In den letzten Jahren hat sie vor allem zur linken künstlerisch-edukativen Geschichte West-Berlins seit den 1970er-Jahren geforscht.

RAJKAMAL KAHLON, PROF., ist Professorin für Malerei an der HFBK in Hamburg und eine in Berlin lebende amerikanische Künstlerin und Pädagogin, die in ihrer Arbeit das Erbe des Kolonialismus thematisiert. Dabei verwendet sie häufig kulturelles, dokumentarisches Material und die Ästhetik westlicher Kolonialarchive. Ihre Arbeiten wurden in zahlreichen Museen, Stiftungen und Biennalen in Nordamerika, Europa, dem Nahen Osten und Asien gezeigt.

PRABHAKAR KAMBLE lebt und arbeitet in Mumbai. Er ist Künstler, Kurator und Kulturaktivist. Kambles Arbeit umfasst kuratorische Projekte ebenso wie seine persönliche künstlerische Praxis. Diese beinhaltet kinetische Installationen, Zeichnungen sowie Performances. Seine Realitäten basieren auf gelebten Erfahrungen und der ambedkaritischen Bewegung und Philosophie.

BELINDA KAZEEM-KAMIŃSKI, PROF. DR., ist Künstlerin und kunstbasierte Forscherin und Autorin. Sie absolvierte den PhD-in-Practice an der Akademie der Bildenden Künste Wien. Sie interessiert sich für Vergangenheit-Zukunft-Gegenwart von Schwarzer radikaler Imagination. Sie publizierte zuletzt über antidiskriminatorisches Lehren und Lernen und Kuratieren als antirassistische Praxis. Derzeit ist sie Gastprofessorin für Ästhetik an der Kunsthochschule für Medien in Köln (KHM).

ANNETTE KRAUSS arbeitet in verschiedenen langfristig angelegten gemeinschaftlichen Projekten *(Hidden Curriculum/Sites for Unlearning/Read-in/Read the Masks. Tradition is Not Given/School of Temporalities).* In ihrer forschungsbasierten Arbeit befasst sie sich mit dem Gewebe, das „Ver-Lernen", „Lernen" und „lebenslanges Lernen" verbindet – drei Praktiken und Konzepte, die sie in Bezug auf ihre Beziehung zu Organisationsprozessen, Wissensökonomien und dekolonialen Verläufen untersucht. Seit 2018 arbeitet sie als Dozentin im MA-Studiengang Bildende Kunst an der HKU Kunstakademie Utrecht.

SELOUA LUSTE BOULBINA, DR., (Nouméa, Neukaledonien) ist Philosophin, ehemalige Programmleitung am Collège international de philosophie in Paris (2010–2016) und forscht derzeit als habilitierte Wissenschaftlerin (HDR) an der Université Paris. Als Theoretikerin beschäftigt sie sich insbesondere mit den politischen, intellektuellen und künstlerischen Dimensionen der kolonialen und postkolonialen Fragen. Als solche wurde sie auch als Gastprofessorin an die Pädagogische Universität Peking (2013) sowie an die Universität von Brasília (2018) berufen.

ELINA MARMER, DR., lehrt und forscht mit Schwerpunkt Rassismus und Migration, seit 2018 an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Hamburg; von 2012 bis 2013 EU-Projekt *IMAFREDU* zur Darstellung von Afrika in deutschen Schulbüchern und Auswirkung auf Rassismus an der Universität Hamburg. Sie ist Autorin, Referentin und Forscherin im Bereich rassismuskritische Bildung.

SUNANDA MESQUITA ist bildende Künstlerin, Kuratorin und Mitbegründerin von Anti*colonial Fantasies und WE DEY x SPACE in Wien. In ihrer künstlerischen Praxis konzentriert sie sich auf die Möglichkeiten einer radikalen, utopischen, queeren, feministischen Kollektivität von Schwarzen Menschen und People of Colour und die Themen Community, Solidarität und Belonging. Ihre Illustrationen sind unter dem Alias *@decolonial_killjoy* und *decolonialkilljoy.com* zu finden.

KAREN MICHELSEN CASTAÑÓN ist bildende Künstlerin und Filmemacherin. Geboren in Lima/Peru, migrierte sie 1988 nach Kanada und lebt seit 2002 in Berlin. Sie ist in Projekten der kulturellen Bildung tätig und Mitglied des *colectivo qellcay,* das Strategien dekolonialer Pädagogik entwickelt und erprobt. Ihre Arbeiten beschäftigen sich mit der Art und Weise, wie koloniale Geschichten geschrieben werden und umfassen Kurzfilme, Fotografie und Textiles.

BABACAR MBAYE NDAAK ist Lehrer für Geschichte und Geografie. Er wurde in den Kreis der Hüter der Traditionen geboren und forscht zu traditioneller Geschichte und Literatur, er ist ein Künstler der Sprache und der mündlichen Überlieferung, Erzähler und Autor. Er ist viel gereist und vermittelt Wissen und Bildung durch Wort und Schrift.

NEO MUYANGA ist ein Komponist und Klangkünstler, dessen Werk die Genres der Neuen Musik, Oper, Jazz-Improvisation und idiomatischen afrikanischen Gesang umspannt. In seiner Forschung konzentriert er sich auf die Stimme als etwas, das von politischer und historischer Bedeutung und Teil der Selbstverwirklichung ist. Als Interpret, Bandleader und Chorleiter ist er häufig auf Tournee.

B'NET NADYA RAHAL ist eine in London geborene Münchnerin und Wahlberlinerin. Sie hat in Bayern die Schule bis zum Abitur durchlaufen, Rassismus an einer »Schule ohne Rassismus« erfahren, neben Lesen, Schreiben und Rechnen viel und wiederholt über die Gründungsgeschichte Münchens und die römische Kolonisierung Englands ab 55 v. Chr. gelernt, aber rein gar nichts über sehr viel anderes. Seit 2019 studiert sie Bildungswissenschaften an der TU Berlin.

NADJA OFUATEY-ALAZARD ist eine afrikanisch-deutsche Redakteurin, Kuratorin, Kulturmanagerin, Aktivistin und öffentliche Intellektuelle. Ihre Arbeitspraxis dreht sich um die Steigerung der Sichtbarkeit, die Anerkennung und die historische Kontextualisierung der langen Präsenz von Bevölkerungen afrikanischer Herkunft und ihrer intellektuellen und künstlerischen Praxen und Beiträge in Deutschland, Europa und darüber hinaus. Seit 2017 arbeitet sie als co-CEO und künstlerische Leiterin von Each One Teach One (EOTO) e. V. Hier verantwortet sie u.a. das Literatur- und Kunstfestival AFROLUTION, das jährlich die einflussreichsten Stimmen der afrikanischen und afrikanisch-diasporischen Kunst, der Wissenschaften und des Aktivismus zusammenführt – ein kuratorischer Ansatz, den sie ›Triple AAA‹ (Art, Academia und Activism) getauft hat.

THIAGO DE PAULA SOUZA lebt und arbeitet im Bezirk Taboão da Serra in São Paulo/Brasilien. Er arbeitet als Kurator und Pädagoge. 2018/2019 war er Stipendiat des Postgraduiertenprogramms des BAK/basis voor actuele kunst und Kurator der Ausstellung *Tony Cokes: To Live as Equals.* Er war Mitglied des Kurator*innenteams der 10. Berlin Biennale. Seit 2020 ist er Ko-Kurator der 3. Ausgabe der Kunst-Triennale *Frestas* in Sorocaba, São Paulo.

JULIANA DOS SANTOS lebt als bildende Künstlerin und Kunstpädagogin in São Paulo/Brasilien. Sie promoviert am Instituto de Artes der UNESP São Paulo und beschäftigt sich mit Dekolonisierungsprozessen im Kontext der Lehre der Bildenden Künste in Brasilien mit einem Schwerpunkt auf afro-brasilianische Kunst und Kultur und antirassistische Perspektiven. Ihr künstlerisches Schaffen beinhaltet Installationen, Video, Performances, experimentelle Malerei, Fotografie und Zeichnungen.

ALYA SEBTI ist seit 2016 Direktorin der ifa-Galerie Berlin (Institut für Auslandsbeziehungen), dort entwickelte sie mit *Untie to Tie* ein Forschungs- und Ausstellungsprogramm zu kolonialen Strukturen in zeitgenössischen Gesellschaften. Sie war Teil des künstlerischen Teams der *Manifesta 13* in Marseille und Gastkuratorin bei der *Dak'Art Biennale 2018* in Dakar sowie künstlerische Leitung der 5. Edition der *Marrakesh Biennale* (2014). Sie kuratierte zahlreiche Ausstellungen. In Konferenzen und Publikationen beschäftigt sie sich unter anderem mit dem Format der Biennale und ihrer zentralen Rolle als interkultureller Treffpunkt.

SUMESH MANOJ SHARMA ist Künstler, Autor und Kurator. Er lebt außerhalb von Mumbai. 2010 gründete er die *Clark House Initiative.* Er beschäftigt sich mit der globalen Imagination des *Black Arts Movement,* der Ästhetik alternativer Geografien und Migrationspolitik.

FERDIANSYAH THAJIB beschäftigt sich als Wissenschaftler und Pädagoge mit dem transformativen Potenzial von Selbstorganisation und kollektiven Praxen. Er promovierte am Institut für Sozial- und Kulturanthropologie der Freien Universität Berlin und ist Mitglied des KUNCI Cultural Studies Center, einem nicht-disziplinären Kollektiv in Yogyakarta, das seit 1999 Modi der Wissensproduktion und des Wissensaustauschs durch gemeinsames Lernen erprobt und 2016 die School of Improper Education gründete.

ARAM ZIAI, PROF. DR., ist Professor für Entwicklungspolitik und Postkoloniale Studien der Universität Kassel, Leiter des Fachgebiets und Mitglied bei *Kassel postkolonial* und hat an den Universitäten von Aachen, Hamburg, Amsterdam, Wien, Bonn, Accra und Teheran gelehrt. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Entwicklungstheorie und Entwicklungspolitik, postkoloniale und post-development-Ansätze und Global Economic Governance.

EDITORIAL DIRECTION, AUTHORS AND ARTISTS

HERAUSGEBERSCHAFT, AUTOR*INNEN UND KÜNSTLER*INNEN

AÏCHA DIALLO is in charge of education and outreach at DAS MINSK, Potsdam. For many years she worked as managing editor for the art magazine *Contemporary And (C&)* and curated exhibitions and events for the off-program of Biennale *Dak'Art*. She was co-program director of KontextSchule, a training platform based at the Institute for Art in Context at the Universität der Künste Berlin (University of the Arts). Her research and teaching interests are trauma and memory studies, critical pedagogy, and postcolonial critique. Diallo is a member of *bildungsLab** in Berlin, a collective of women scholars of Color who comment, intervene and publish in the field of critical pedagogy.

ANNIKA NIEMANN works in the field of art education located between the school and the cultural institution. As part of the Cultural Agents for Creative Schools Berlin program, she assists schools in raising their artistic profiles. As a curator and art educator, she focuses on the relationship between cultural and political education as well as co-creative, experienced-based approaches to knowledge production. Since 2003, she has devised educational formats to complement contemporary art, architecture and design exhibitions at the ifa Gallery Berlin/Institut für Auslandsbeziehungen (ifa). Critical, decolonial and diversity-oriented approaches are an ongoing focus of her research practice.

MIRIAM SHABAFROUZ, PHD, is project manager in the print department of the Federal Agency for Civic Education/bpb. She is a political scientist, and graduated with a dual German–French degree from the University of Stuttgart and the I. E. P. de Bordeaux. Subsequently, she worked as a research associate at the German Institute for Global and Area Studies (GIGA) in Hamburg and as a project manager at the Leibniz Institute for Financial Research SAFE at the Goethe University Frankfurt. At the same time, she gained her PhD on the topic of economic reforms in Iran as part of the international relations/peace and development program at the University of Duisburg-Essen, and was a recipient of the FAZIT-Stiftung scholarship. As a long-term project member of the bpb's *"Go Africa … Go Germany …"* exchange program, she has been able to visit, among others, numerous historic places in Germany and Africa.

JOSEPHINE APRAKU is an African Studies specialist and co-founder of the Institute for Discrimination-Free Education (IDB) in Berlin. She has been a lecturer at ASH Berlin since 2015 and a lecturer at the Humboldt-Universität's Center for Transdisciplinary Gender Studies (ZtG) since 2016. She writes columns for *Missy Magazine* and *Edition F* as a freelance author.

JULE BÖNKOST, PhD, American studies specialist and cultural scientist, founded the Institute for Discrimination-Free Education (IDB) in Berlin with Josephine Apraku. She is a co-initiator and, since 2016, head of the educational project *Hier und jetzt! Kolonialismus und Kolonialrassismus im Schulunterricht* (Here and Now! Colonialism and Colonial Racism in the Classroom) at ARiC Berlin e. V, an anti-racist intercultural information center. From 2013 to 2017 she was a lecturer at the Humboldt-Universität's Center for Transdisciplinary Gender Studies (ZtG) and ASH Berlin.

MARÍA DO MAR CASTRO VARELA, is professor of pedagogy and social work at ASH Berlin. She is a qualified psychologist and pedagogue and has a doctorate in political science. Her work focuses on gender and queer studies, postcolonial theory, critical pedagogy and trauma studies. In 2015 and 2016 she was a senior fellow at the Institute for Humans Sciences (IWM) in Vienna. She founded *bildungsLab** in Berlin and is a citizen ambassador of the *Free Rohingya Coalition.*

NIKOLAJ JESPER CYON is an artist and art teacher based in Stockholm. Primarily using Artistic Research he combines social, political, geographic, scientific and historic issues with artistic craft. His work has been exhibited at Guggenheim Bilbao, Contemporary Culture Center Barcelona, Vitra Design Museum in Weil am Rhein, Kunsthall Rotterdam and Trollhättan Konsthall.

DALILA DALLÉAS BOUZAR is an artist. She lives and works in Bordeaux. Her media are painting and performance, she has interests in representation in art, the condition of women, and issues of domination and violence. Her work has been exhibited in Dakar, in Taiwan, in Berlin, in Algeria, and elsewhere. She maintains close ties to Africa, the continent, where she was born.

JEAN-ULRICK DÉSERT, born in Port-au-Prince, Haiti, is a visual artist based in Berlin. His artworks vary in form; billboards, actions, paintings, sculptures, videos and art objects. His work emerges from a tradition of conceptual work engaged with social/cultural practices. He has exhibited, among others, in Paris, New York, and Berlin. In 2019, Désert was selected as the artist of the Haitian Pavilion at the Venice Biennal.

MERIH ERGÜN lives in Berlin with his family and works as a political education consultant, trainer and facilitator in the fields of empowerment, anti-racism and diversity.

NDÈYE CODOU FALL works as an editor and writer for the Senegalese press. Aware that language is a symbol of sovereignty and a marker of identity, she now runs EJO, a publishing house for works in national languages founded by her husband Boubacar Boris Diop, while being a member of the editorial board of *Lu Defu Waxu,* Senegal's first online newspaper exclusively in Wolof.

SARAYA GOMIS teaches and learns.

LEILA HAGHIGHAT is a cultural worker in Berlin. From 2013 to 2017 she was coordinator of cultural education at the Haus der Kulturen der Welt, Berlin. She is currently completing her PhD in participative art in the context of gentrification processes (Berlin, Istanbul, Marseille) at the University of Applied Arts in Vienna. She is a member of *bildungsLab** in Berlin, a collective of feminist migrants who comment, intervene and publish in the field of critical education, and teaches on subjects such as space and representation.

STACY HARDY is a writer, an editor at the cultural platform *Chimurenga* and a teacher. Her writing has appeared in multiple anthologies and journals, and of her short fiction collection, *Because the Night,* was published in 2015. She regularly collaborates with Angolan composer Victor Gama on multimedia musical works and her experimental play, *Museum of Lungs* (2018–2019), was performed around the world. She is currently working on a research-and-performance-based collaborative endeavor on the geographies and biographies of breath with anthropologist Kaushik Sunder Rajan and musician Neo Muyanga, as well as a libretto for a new opera with composer Bushra El-Turk and director Laila Soliman.

DEVIN HENTZ is an independent researcher and writer based in Dakar. Thinking between contemporary art and dress practices, she interrogates and sometimes intervenes in the black visual ecumene. Hentz works with words, images, and cloth as sites for play and to develop transcultural connections.

MOSHTARI HILAL is a visual artist from Hamburg. Her work has been exhibited in Kabul, New Jersey, Hannover, Berlin, Cologne, Hamburg, Gothenburg, Tehran, Sopot, Barcelona, Marseille, London and Beirut. Besides her exhibitions, Hilal regularly participates in discussions on feminist and antiracist approaches in the visual economy. She is also a co-founder of the *AVAH (Afghan Visual Arts and History)* artists' collective, a research project and online archive.

RANGOATO HLASANE is a cultural worker, educator, DJ [also known as Mma Tseleng], and co-founder of *Keleketla! Library*—an arts archive, educational workshop and performance space –, living and working in Johannesburg. He is currently employed by the University of the Witwatersrand as a lecturer in Fine Art at the Wits School of Arts.

CLAUDIA HUMMEL has worked at the Art in Context Institute of the Berlin University of the Arts for over 10 years, operating at the intersection of art and education. Together with students she addresses questions of learning in the context of the school and the field of critical art education. In recent years she has primarily carried out research on the history of left-wing art education in West Berlin since the 1970s.

RAJKAMAL KAHLON, is Professor of Painting at the University of the Arts (HFBK), Hamburg, and a Berlin-based American artist and educator whose work draws on legacies of colonialism, often using the material culture, documentary material, and aesthetics of Western colonial archives. Her work has been exhibited widely in museums, foundations and biennials in North America, Europe, the Middle East and Asia.

PRABHAKAR KAMBLE lives and works in Mumbai. He is an artist, curator and a cultural activist. Kamble's practice involves curatorial projects in equal measure as does his personal practice. His practice is informed by kinetic installations, drawings and performance. His realities arrive from lived experiences, and the Ambedkarite movement and philosophy.

BELINDA KAZEEM-KAMIŃSKI, is an artist, author and art-based researcher. She holds a Phd-in-Practice from the Academy of Fine Arts, Vienna and she is currently Visiting Professor of Aesthetics at KHM (University of Art and Media in Cologne). Kazeem-Kamiński is interested in the past, future and present of radical Black imagination. Her most recent publications were on the subjects of anti-discriminatory teaching and learning and curation as an anti-racist practice.

ANNETTE KRAUSS works in various long-term collaborative contexts *(Hidden Curriculum/Sites for Unlearning/ Read-in/Read the Masks. Tradition is Not Given/School of Temporalities).* In her research-based work, she addresses the connecting tissue between 'unlearning', 'learning', and 'lifelong learning'—three practices and concepts that are explored in their relationship with organizational processes, knowledge economies, and decolonial trajectories. Since 2018 she works as well as a course leader of the MA Programme Fine Art at HKU art academy Utrecht.

SELOUA LUSTE BOULBINA, PhD, (Nouméa, New Caledonia) is a philosopher. Formerly program director at the Collège International de Philosophie in Paris (2010–2016), she is now a researcher (habilitation) at the University of Paris. A theorist of decolonization, she is interested in colonial and postcolonial issues in their political, intellectual, and artistic dimensions. In this capacity, she has served as a visiting professor at Beijing Normal University and the University of Brasília (2018).

ELINA MARMER, PhD, is a researcher and lecturer with a focus on racism and migration. She has worked at Hamburg University of Applied Sciences since 2018; from 2012 to 2013 she was part of the EU's *IMAFREDU* project on the image of Africa in German schoolbooks and the impacts of racism at the University of Hamburg. She is an author, consultant and researcher in the field of critical education.

SUNANDA MESQUITA is a visual artist, curator, and co-founder of Anti*colonial Fantasies und WE DEY x SPACE in Vienna. Their artistic practice focuses on the possibilities of a radical, utopian, queer, feminist collectivity of Black people and People of Color and centers around community, solidarity, and belonging. Their illustrations can be found under the alias *@decolonial_killjoy* and *decolonialkilljoy.com.*

KAREN MICHELSEN CASTAÑÓN is a visual artist and filmmaker. Born in Lima/Peru, she migrated to Canada in 1998 and has lived in Berlin since 2002. She is active in cultural education projects and is a member of the *colectivo qellcay,* which develops and experiments with strategies of decolonial pedagogy. Her work incorporates film, photography and textile, and examines how colonial histories are written.

BABACAR MBAYE NDAAK is a teacher of history and geography by training and profession. Born into a line of guardians of tradition, he is a researcher of traditional history and literatures; an oralist, storyteller, and author. He has traveled extensively and continues the work of transmitting and educating out loud and by pen.

NEO MUYANGA is a composer-sound artist whose work traverses the genres of new opera, jazz improvisation, and African idiomatic song. His researches centre voice as a matter of political and historical valence and self-making. He tours widely as a performer, bandleader and choral conductor.

B'NET NADYA RAHAL was born in London and raised in Munich. She is now based in Berlin. She went through the school system in Bavaria up to the Abitur (equivalent to the High School diploma), experienced racism at "School without Racism" (a German school initiative). Beside reading, writing and arithmetic, she repeatedly learned a great deal about the founding history of Munich and the Roman colonization of England from 55 BC. However, she learned absolutely nothing about very much else. She currently studies educational sciences at the TU Berlin since 2019.

NADJA OFUATEY-ALAZARD is an African-German editor, curator, cultural manager, activist and public intellectual. Her practice revolves around amplifying the visibility, the recognition and the historical contextualization of the longstanding presence of people of African descent, and their intellectual and artistic practices and contributions in Germany, Europe and beyond. Since 2017 she has worked as co-CEO and artistic director of the organization Each One Teach One (EOTO). In this position, she runs the yearly literature and art festival AFROLUTION, which brings together the most influential voices of African and Afrodiasporic art, academia and activism—a curatorial approach that she coined ›Triple AAA‹.

THIAGO DE PAULA SOUZA lives and works as a curator and educator in the district of Taboão da Serra in São Paulo, Brazil. In 2018 and 2019 he was a participant in the BAK/basis voor actuele kunst postgraduate program and curator of the exhibition *Tony Cokes: To Live as Equals,* as well as being a member of the curator team of the 10th Berlin Biennale, entitled We Don't Need Another Hero. He is currently (2020) co-curating the third edition of the *Frestas* art triennial in Sorocaba, São Paulo.

JULIANA DOS SANTOS lives and works as a visual artist and art educator in São Paulo, Brazil. She is completing her PhD at the Instituto de Artes of the São Paulo State University and addresses decolonization in the teaching of visual arts in Brazil, with a focus on Afro-Brazilian art and culture and anti-racist perspectives. Her artistic work incorporates installation, video performance, experimental painting, photography and drawing.

ALYA SEBTI has been directing the ifa Gallery Berlin (Institute for Foreign Cultural Relations) since 2016, where she has been developing the research and exhibition program *Untie to Tie* investigating colonial structures in contemporary societies. She was part of *Manifesta 13* artistic team, Marseille in 2020. In 2018 she was guest curator of the 13th *Dak'Art,* Biennial of Contemporary African Art and in 2014, she was the Artistic Director of the 5th *Marrakech Biennial.* She has curated several exhibitions. Her conferences and publications deal with the contemporary art world, especially with the format of the biennial, and its central role as an intercultural meeting place.

SUMESH MANOJ SHARMA is an artist, writer and curator based out of Bombay. He founded the *Clark House Initiative* in 2010 and is concerned with the global imagination of the Black Arts Movement, Aesthetics of the Alternative Geographies and Immigration Politics.

FERDIANSYAH THAJIB, is a researcher and educator who focuses on the transformative potentials of self-organisation and collective practices. He completed a PhD at the Institute of Social and Cultural Anthropology, Freie Universität Berlin. Ferdiansyah Thajb is a member of KUNCI, a non-disciplinary collective in Yogyakarta which since 1999 has been experimenting on modes of producing and sharing knowledge through studying together and in 2016 initiated the School of Improper Education.

ARAM ZIAI, PhD, is professor and head of development policy and postcolonial studies at the University of Kassel, a member of *Kassel postcolonial,* and has held teaching positions at universities of Hamburg, Amsterdam, Vienna, Bonn, Accra and Tehran. His research focuses on the fields of development theory and policy, postcolonial and post-development approaches and global economic governance.

IMPRESSUM / *IMPRINT*

Bonn 2021 und 2022 © Bundeszentrale für politische Bildung/bpb
German Federal Agency for Civic Education/bpb,
Adenauerallee 86, 53113 Bonn, www.bpb.de

Bestellungen/*Orders:* www.bpb.de/shop
→ Zeitbilder Bestellnummer/*Catalogue number:* 3944
ISBN 978-3-8389-7203-9

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Bundeszentrale für politische Bildung dar. Für die inhaltlichen Aussagen der Texte und Bilder tragen die Autor*innen sowie die Künstler*innen die Verantwortung. Beachten Sie bitte auch unser weiteres Print- sowie unser Online- und Veranstaltungsangebot. Dort finden sich weiterführende, ergänzende wie kontroverse Standpunkte zum Thema dieser Publikation.
This publication does not represent the opinion of the German Federal Agency for Civic Education. Responsibility for the opinions expressed through any written or image material lies solely with the respective author(s) or artist(s). We would like to draw your attention to our further range of print and online publications as well as our event schedule, where you will find both complementary and contrasting perspectives on the issues discussed in this publication.

Herausgeberschaft/*Editorial Direction:* Aïcha Diallo, Annika Niemann, Miriam Shabafrouz

Idee/*Idea:* Annika Niemann
Konzept/*Concept:* Annika Niemann, Aïcha Diallo, Ev Fischer
Koordination ifa-Galerie Berlin/*Coordination Institut für Auslandsbeziehungen:* Ev Fischer
Koordination Bundeszentrale für politische Bildung/*Coordination Federal Agency for Civic Education:* Miriam Shabafrouz
Projektassistenz/*Project assistance:* Eva Spillmann, ifa-Galerie Berlin; Peter Schuller, bpb

Autor*innen und Künster*innen/*Authors and artists:* Josephine Apraku, Jule Bönkost, María do Mar Castro Varela, Nikolaj Jesper Cyon, Dalila Dalléas Bouzar, Jean-Ulrick Désert, Aïcha Diallo, Marlene Dumas, Merih Ergün, Ndèye Codou Fall, Saraya Gomis, Leila Haghighat, Stacy Hardy, Devin Hentz, Moshtari Hilal, Rangoato Hlasane, Claudia Hummel, Rajkamal Kahlon, Prabhakar Kamble, Belinda Kazeem-Kamiński, Annette Krauss, Seloua Luste Boulbina, Elina Marmer, Sunanda Mesquita, Karen Michelsen Castañón, Babacar Mbaye Ndaak, Sofía Gallisá Muriente, Neo Muyanga, Annika Niemann, Nadja Ofuatey-Alazard, Wura-Natasha Ogunji, B'net Nadya Rahal, Juliana dos Santos, Alya Sebti, Miriam Shabafrouz, Sumesh Sharma, Thiago de Paula Souza, Pascale Marthine Tayou, Ferdiansyah Thajib, Malick Welli, Aram Ziai

Lektorat/*Editing:* Nansubuga Nagadya Isdahl (Englisch/*English*), Cornelia Wilß/ Passage (Deutsch/*German*), Carla Bessa (Portugiesisch/Portuguese)
Umbruchlektorat/*Final review:* Jan Fredriksson, Andy Fuller
Korrektorat/*Proofreading:* Nansubuga Nagadya Isdahl, Cornelia Wilß/Passage

Übersetzungen/*Translations:* Ekpenyong Ani (Englisch/*English* → Deutsch/*German*), Rafael Cardoso (Portugiesisch/*Portuguese* → Englisch/*English*), Gareth Davies (Deutsch/*German* → Englisch/*English*), Odile Kennel (Portugiesisch/*Portuguese* → Deutsch/*German*), Anke Mai (Französisch/*French* → Deutsch/*German*), Jake Schneider (Französisch/*French* → Englisch/*English*), Andrea Meza Torres (Spanisch/*Spanish* → Englisch/*English*)
Critical friends: Danja Erni, Simon Harder, Nadja Ofuatey-Alazard & B´net Nadya Rahal (EOTO), Marcos Serra

Grafische Konzeption und Umsetzung/
Design concept and realization: Robert Müller, Berlin
Abbildung Umschlag/*Cover illustration:* Juliana dos Santos, Experiência Azul I, 2019 (Ausschnitt/*Detail*)
Druck/*Printed by:* Schloemer + Partner GmbH, Düren

Das Buch erscheint begleitend zum Recherche- und Ausstellungsprojekt Untie to Tie – On Colonial Legacies and contemporary societies der ifa-Galerie Berlin, Institut für Auslandsbeziehungen.
www.untietotie.org
This publication accompanies the research and exhibition project Untie to Tie—On Colonial Legacies and contemporary societies, realized by the ifa Gallery Berlin, Institut für Auslandsbeziehungen.

Untie to Tie

Konzept/*Concept* Untie to Tie: Alya Sebti, ifa-Galerie/ ifa Gallery Berlin

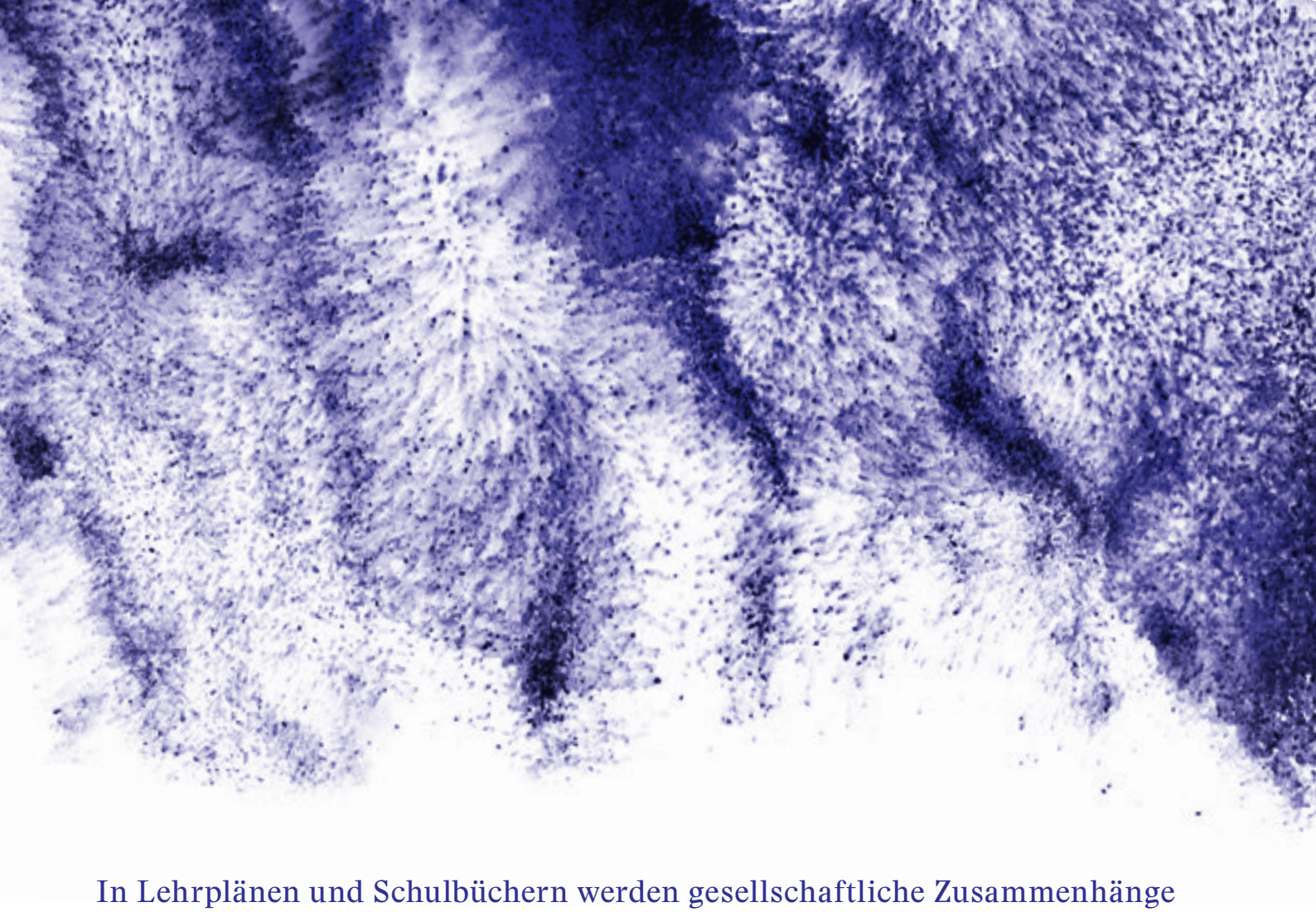
Wir möchten allen Personen und Künstlerinnen und Künstlern danken, die das Untie to Tie Projekt der ifa-Galerie Berlin mitgestaltet haben, insbesondere/*We would like to thank all the people and artists who contributed to the Untie to Tie project at the ifa Gallery Berlin, especially* Nikola Hartl, Luisa Sophia Hanke, Jonas Tinius, Julia Grosse und/and Yvette Mutumba (C&/Center of Unfinished Business).

In gemeinsamer Herausgeberschaft der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb und dem ifa (Institut für Auslandsbeziehungen e. V.)
A joint publication of the German Federal Agency for Civic Education/ bpb and the Institute for Foreign Cultural Relations, ifa

ifa-Galerie Berlin, Linienstraße 139/140, 10115 Berlin
www.ifa.de

bpb: Bundeszentrale für politische Bildung

ifa Institut für Auslandsbeziehungen



In Lehrplänen und Schulbüchern werden gesellschaftliche Zusammenhänge sichtbar, zu denen auch Überbleibsel aus kolonialen Zeiten gehören. Diese können ihren Ausdruck in strukturellem Rassismus finden, den viele Schüler*-innen in ihrem Alltag erfahren – auf dem Schulhof, in den zahlreichen Interaktionen während des Unterrichts und auch in dem, was nicht gezeigt, gesagt und vermittelt wird. Auf welche Weise sich koloniale Kontinuitäten diskursiv, sowie bild- und sprachpolitisch niederschlagen, untersuchen die Autor*innen dieses Sammelbandes aus Kunst, Bildung und Wissenschaft mit dem Ziel, ihnen alternative Bilder entgegenzusetzen und neue Sichtweisen zu stärken.

Remnants of colonialism continue to mark the social norms still found in school curricula and textbooks today. These ties to the past find expression within structural racism as experienced by so many school children every day—in the schoolyard, in countless classroom interactions, and through that which is not revealed, spoken, or conveyed. This anthology explores these colonial continuities and their effects on discourse, imagery, and the politics of language. Embedded in the arts, education, and social sciences, the authors aim to counter these persistences through alternative representations and striking new perspectives.