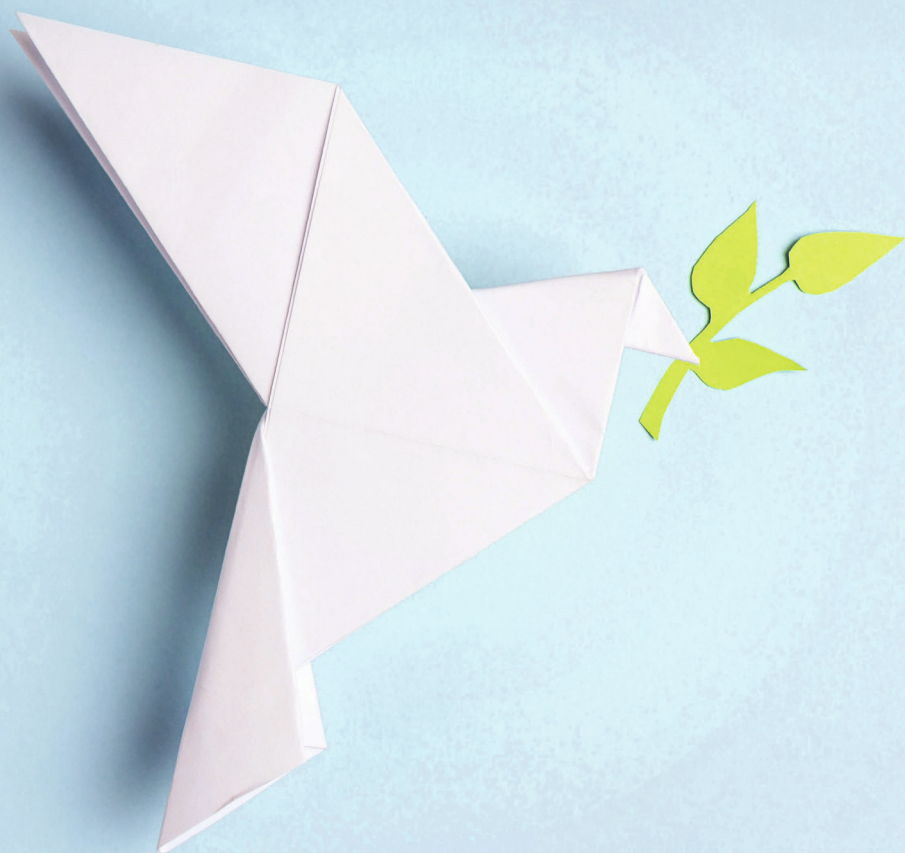


# Praxishandbuch

## Frieden üben – Brücken und Brüche im Denken und Handeln

Susanne Umbach, Christoph Pinkert (Hg.)



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

Susanne Umbach, Christoph Pinkert (Hg.)

# Frieden üben – Brücken und Brüche im Denken und Handeln

## Impulse aus der Friedenspädagogik

Jahrestagung 2020 des  
Norddeutschen Netzwerks Friedenspädagogik



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag,  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Frankfurt/M. 2022

[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier  
Titelbild: © WindyNight/adobe.stock  
ISBN 978-3-7344-1378-0  
**E-Book** ISBN 978-3-7344-1379-7 (PDF)  
DOI <https://doi.org/10.46499/1665>

## Inhalt

Grußworte .....	5
<b>SUSANNE UMBACH/CHRISTOPH PINKERT</b>	
Warum über Frieden nachdenken? .....	8
<i>Praxisbeispiel:</i> Landschaft der Friedenspädagogik – eine Werkstatt .....	17
<b>ULRIKE HERRMANN</b>	
Das Ende des Kapitalismus: Kann Rationierung die ökologische Katastrophe verhindern? .....	20
Kommentar zum Vortrag von Ulrike Herrmann .....	26
<i>Praxisbeispiel:</i> Kopf – Bauch – Füße. Kreative Reflexion des Vortrags ...	28
<b>ULI JÄGER/ANNE KRUCK</b>	
Herausforderungen und Chancen: Friedenspädagogik in Zeiten von Covid-19 .....	32
<i>Praxisbeispiel:</i> Politische Bildung muss NICHT neutral sein .....	41
<b>MELANIE STAMER</b>	
Differenzen (in) der Demokratie – Friedenspädagogik <i>à venir</i> ? .....	43
<i>Interview:</i> Wie bleiben Umbruchzeiten friedlich? Lernen von Ostdeutschland, Ort der friedlichen Revolution 1989 in der DDR .....	59
<b>PATRICIA BAQUERO TORRES</b>	
Verantwortung als gesellschaftliche Praxis – post- und dekoloniale Reflexionen .....	67

*Praxisbeispiel:* Psychosoziale Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen ... 83

#### **WERNER WINTERSTEINER**

Alltäglicher und systemischer Rassismus –  
Friedenspädagogik und die Mühen der Ebenen ..... 86

*Praxisbeispiel:* Queerdenken – Handlungsansätze  
für queersensible Bildung ..... 101

#### **JAN EIKE THORWEGER**

Die diversitätsbewusste Schule als Ort der Friedensbildung ..... 105

*Praxisbeispiel:* Friedensbildung an Schulen in Niedersachsen –  
ein Unterrichtsbeispiel. „Welche Bedeutung haben Wahlen und  
Wahlbeobachtung im Rahmen des Friedensbildungsprozesses?“ ..... 119

#### **NELLO FRAGNER**

Queere Impulse für friedenspädagogisches Arbeiten ..... 122

*Praxisbeispiel:* Spuren suchen – Zeichen setzen. Methoden der  
historischen Bildung zum Nationalsozialismus ..... 145

#### **SARAH VOGEL**

Vom Zivilisationsbruch zur Zivilcourage –  
Historisches Lernen im Kontext der Friedenspädagogik ..... 148

*Praxisbeispiel:* GG20 – Spiel mit den Grundrechten  
unserer Demokratie ..... 158

Das Norddeutsche Netzwerk Friedenspädagogik ..... 160

Autor\*innen ..... 162

## **Verantwortung als gesellschaftliche Praxis – post- und dekoloniale Reflexionen**

2018 erschien ein Sonderband der Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung, in dem angeregt wurde, eine Debatte im Anschluss an de- und postkoloniale theoretische Perspektiven zu initiieren und sie in der Diskussion der Friedens- und Konfliktforschung fruchtbar zu machen (vgl. Dittmer, 2018). Das Interesse, die Potenziale der de- und postkolonialen Kritik im Zusammenhang mit Bildung und (Friedens-)Pädagogik herauszuarbeiten, bleibt im Gegensatz dazu bisher aber kaum erörtert. Die folgenden Reflexionen sind eine erste Annäherung an das Verhältnis zwischen Bildung und dem sich bildenden Subjekt aus de- und postkolonialer Perspektive und an die Bedeutung dieses kritischen Ansatzes für die Friedenspädagogik und -bildung. Mir geht es darum, die Wirkungsmacht westlich-kolonialer Narrative unter die Lupe zu nehmen. Konkret möchte ich auf die kritische Auseinandersetzung mit dem modernen und kolonialen Subjektbegriff und auf die aktuelle Re-Konzeptualisierung der relationalen Subjektivität eingehen. Im Anschluss an lateinamerikanische de- und postkoloniale Beiträge über die Kolonialität des Wissens und die Kolonialität des Seins vertrete ich die These, dass diese beiden untrennbar mit der Kolonialität des Handelns verbunden sind. Daher schlage ich vor, von einer onto-epistemisch-ethisch/politischen Intervention als dekoloniale Praxis zu sprechen, die m.E. einen fruchtbaren Anstoß für die Theoretisierung und Weiterentwicklung der Friedenspädagogik und -bildung sein kann.

### **1. Die Kolonialität der Macht, des Wissens und des Seins**

Zunächst ist es aber wichtig klar zu stellen, dass de- und postkolonialen Ansätzen verschiedene theoretische Herangehens- und methodologische Vorgehensweisen zugrunde liegen. Sie bilden also keine einheitliche und homogene Auseinandersetzung mit historischen und aktuellen Machtstrukturen und -verhältnissen, die im Zusammenhang mit der europäischen kolonialen Expansion stehen. Dennoch stellt eine der fundamentalen Prämissen postkolonialer Kritik die Annahme dar, dass koloniale Verhältnisse nicht mit der politischen Entkolo-

nisierung und Unabhängigkeit von kolonialer europäischer Herrschaft zu Ende gingen; sie sind bis heute fortbestehend. Ziel postkolonialer kritischer Ansätze ist es nun, diese kontinuierlichen Formen von Herrschafts- und Machtverhältnissen aufzudecken und die Delokalisierung, Dehistorisierung und Universalisierung bestehender Deutungsmuster, also ihren Anspruch, sich selbst als Maßstab zu positionieren und paradigmatisch zu verstehen, in westlich-kolonialer und moderner wissenschaftlicher Wissensproduktion zu analysieren. Die Intention ist aber auch, alternative Formen von Wissen und Handeln zur Verfügung zu stellen, die als politische Intervention verstanden werden.

So ein Denkanstoß wurde im lateinamerikanischen Kontext mit der Formulierung des Begriffes der Kolonialität vorangetrieben. So erarbeitet beispielsweise der peruanische Soziologe Aníbal Quijano (2010) aus postkolonialtheoretischer Perspektive die untrennbare Verbindung zwischen Kapitalismus, Modernität und Kolonialität und behauptet deshalb, die Kolonialität sei die Kehrseite der Medaille der Moderne, des modernen Denkens (vgl. Quijano 2010). Die Kolonialität verweise auf jene noch heute bestehende Logik der Exklusion des globalen legitimierten Machtmodells, die auf alle Sphären des menschlichen Lebens einwirke. Hiermit schließt Quijano die Idee der „Rasse“ als konstitutiven Bestandteil der kolonialen Moderne mit ein. Er argumentiert, dass die Kolonialität der Macht mit Rassenkategorien in globalen Machtverhältnissen verwoben ist und diese Rassenkategorien in direkter Verbindung mit der kapitalistischen Produktionsweise und den Wissensstrukturen stehen. Für Quijano ist die eurozentrierte koloniale Moderne in sich eine widersprüchliche und konfliktive Konfiguration. Sie beruht, so Quijano, „einerseits auf den Ideen der sozialen Gleichheit, der Solidarität, der Freiheit und Autonomie aller Menschen, andererseits auf einer gesellschaftlichen Reklassifizierung der Bevölkerung der gesamten eurozentrierten Herrschaftskolonialität nach Maßstäben ihrer ‚rassischen Zugehörigkeit‘“ (vgl. Quijano 2010: 36).

Feministische postkoloniale Ansätze gehen einen Schritt weiter und zeigen, dass die Reproduktion der Kolonialität und der globalisierten Ungleichheitsverhältnisse auf komplexe Art und Weise in der Verschränkung sozialer Differenzlinien wie Klasse, Ethnizität, Geschlecht, „Rasse“ und Sexualität stattfindet (vgl. Lugones 2008; Baquero Torres 2009). Sie leisten damit zugleich einen bedeutsamen kritischen Beitrag zu der eurozentrierten (feministischen) Wissensproduktion.

So wie Quijano analysieren ebenso andere de- und postkoloniale Denker\*innen, wie die Kolonialität auf alle Sphären des gesellschaftlichen Lebens einwirkt bis hin zu Prozessen kolonialer Subjektkonstituierung. Das

eurozentrierte dominante Denken und Handeln der Pädagogik spielt hierbei eine bedeutsame Rolle, denn es hat dazu geführt, so die scharfe Kritik, dass die Kolonisierten sich mit den Augen des Machthabers betrachten (vgl. Freire 1982). Bei der Reproduktion des westlich-kolonialen Denkgregimes fungiert das Klassenzimmer als Ort der Ausübung vielschichtiger Formen von Diskriminierung und Machtverhältnissen, wie bell hooks analysiert (vgl. hooks 1994) und Paulo Freire es als Raum zur Durchsetzung einer Bankiers-Bildung beschreibt. Für Quijano, hooks und Freire findet koloniale Gewalt in Form gesamtgesellschaftlicher Strukturen und in Form der individuellen Reproduktion kolonialer gesellschaftlicher Machtverhältnisse statt, was sich, nach Freire, in einer *Kultur des Schweigens widerspiegelt*, die alle Mitglieder der Gesellschaft betrifft, insbesondere jedoch die Marginalisierten.

Lateinamerikanische de- und postkoloniale Ansätze setzen sich mit der Komplexität kolonialer hegemonialer Strukturen auseinander und differenzieren analytisch außer der bereits erwähnten *Kolonialität* der Macht (vgl. Quijano 2010) ebenso zwischen *Kolonialität* des Wissens (vgl. Lander 2000) und *Kolonialität* des Seins (vgl. Maldonado-Torres 2007). Während die Kolonialität der Macht auf die Verschränkung moderner Formen der Ausbeutung und kapitalistischer Herrschaft hinweist, bezieht sich die Kolonialität des Wissens auf die Positionierung der eurozentrierten Wissensproduktion als einzig legitimer Form. Der de- und postkoloniale Blick auf diese Wissensproduktion hinterfragt nun ihren individualistischen, universalisierenden und ethnozentrischen Charakter und geht der Frage ihrer Rolle bei der Durchsetzung und Reproduktion des kolonialen Denkgregimes nach. Hier wird die enge Verbindung zwischen Wissen, Wissensproduktion und Machtpositionen herausgearbeitet.

Die *Kolonialität* des Seins berücksichtigt die Essentialisierung und Naturalisierung der Unterordnung kolonisierter Subjekte gegenüber dem europäischen, männlichen, rationalen, bürgerlichen und weißen Subjekt. Somit rückt die Erfahrung der Kolonialität auf der existenziellen Ebene des Seins ins Zentrum des kolonialen Subjekts in Verbindung mit eurozentrierten Rassialisierungsprozessen. Während die Kolonialität des Wissens den kritischen Blick auf das wissende Subjekt wirft und die Kolonialität des Seins das Subjekt als eines entwirft, das sich durch die Erfahrung der Marginalisierung konstituiert, stellt die Kolonialität des Handelns wie ich sie benenne, das handelnde Subjekt und seine Handlungsfähigkeit heraus und befragt diese unterstellte Handlungsmächtigkeit bzw. -ohnmacht kritisch. Sie beschäftigt sich mit der für die kolonial-moderne Logik charakteristischen Vorstellung des handelnden Subjekts, die eng mit der Idee des autonomen rationalen, wissenden Subjekts verknüpft ist und



durch das westliche, männliche, bürgerliche weiße Subjekt verkörpert wird. Um eine dekoloniale Intervention voranzutreiben, halte ich es für immens wichtig, diese Dimension mit dem Fokus auf die Handlungsmacht aller in kolonialen Machtgefüge involvierten Subjekte zu betrachten.

Diese analytische Differenzierung dient dazu, die Dimensionen kolonial-moderner Macht- und Herrschaftsverhältnisse transparent und analysierbar zu machen und vor allem Perspektiven für eine dekoloniale Praxis zu entwerfen. Bevor ich im dritten Abschnitt die Kolonialität des Handelns beleuchte, werde ich im Folgenden auf die Kolonialität des Wissens und die Kolonialität des Seins näher eingehen.

Anibal Quijano (2010) und Edgardo Lander (2000) gehen von der wesentlichen Funktion moderner Wissensproduktion bei der Durchsetzung der eurozentrierten diskursiven Ordnung, der Ordnung des Sagbaren aus. Wenn sie von der Kolonialität des Wissens sprechen, meinen sie deshalb zunächst die enge Verbindung zwischen Wissensproduktion und Legitimation kolonialer Macht. Sie zeigen, wie das eurozentrierte moderne Wissen seit dem 16. Jahrhundert im Kontext der europäischen kolonialen Expansion die konkreten geschichtlichen und sozio-kulturellen Prozesse Europas als Maßstab nimmt, als Bezugs- und Anhaltspunkt für alle anderen sozio-kulturellen Prozesse in der Welt überhaupt.

Diese Selbstpositionierung westlicher Wissensproduktion wird von Stuart Hall (1994) treffend als „der Westen und der Rest“ beschrieben und Lander (2000) versteht sie als koloniales und imperiales Dispositiv des Wissens, das sich als paradigmatisch und generalisierend erweist. Welche Bedeutung dieser Anspruch und die konsequente Delokalisierung und Dehistorisierung dieses Wissensregimes für die Friedenspädagogik und -bildung hat, stellt nach wie vor eine zentrale Herausforderung der aktuellen Debatte dar.

De- und postkoloniale Beiträge machen dann deutlich, wie aus Sicht dieser eurozentrierten Haltung andere Formen gesellschaftlichen und kulturellen Lebens als nicht zivilisiert, als vormodern und defizitär wahrgenommen werden. Die Kritik offenbart, dass die asymmetrische Repräsentation kultureller Differenzen notwendigerweise die Negation anderer Wissensgefüge mit sich bringt und dies wird daher von de- und postkolonialen Theoretiker\*innen als tiefgreifende und schwerwiegende Konsequenz einer fortdauernden Form kultureller und epistemischer Gewalt betrachtet. Aus diesem Grund ist es eines der Hauptanliegen de- und postkolonialer Ansätze, andere, auch pädagogische Narrative zu erkennen und ihnen Gehör zu verschaffen.

Diese eurozentrierte Haltung ist mit der modernen und kolonialen Logik der Exklusion eng verbunden. Die eurozentrierte, auch in der Pädagogik

wirksame Wissensformation basiert auf der Konstruktion binärer Repräsentationen der Realität entlang sozialer Kategorien: etwa männlich – weiblich, rational – emotional, Weiß-Sein – Schwarz-Sein, zivilisiert – barbarisch, wir – die anderen, Moderne – Tradition, Wissenschaft – Mythos. Es sind hierarchische Konstrukte, die bis heute beispielsweise zur Festlegung der Idee geschlossener, homogener Gruppen und statischer kultureller Differenzen und zur Reproduktion globaler Ungleichheit maßgeblich beitragen.

De- und postkoloniale Ansätze zeigen nun, wie diese binären Konstruktionen einem Denkmodell innewohnen, das mit hierarchischen Selbst- und Fremdrepräsentationen und mit der Produktion und Reproduktion von Herrschafts- und Machtverhältnissen verwoben ist, und so an struktureller Ausbeutung und Ungleichheit mitwirkt. So wird deutlich, wie diese Repräsentationen ebenso Bestandteil der Kolonialität der Macht sind.

Neben der Kolonialität des Wissens geht Maldonado-Torres der Kolonialität des Seins als differenzierte Form hegemonialer Macht analytisch nach. Die Erfahrung der Kolonialität des Seins, so Maldonado-Torres (2007), besteht im Gegensatz zu der Erfahrung des Daseins (Heidegger) des europäischen rationalen und weißen Subjekts darin, dass die kolonialen Subjekte nicht sind; sie werden ausgeblendet. Die Kolonialität des Seins verweist so auf die Enthumanisierung der kulturellen Anderen im westlichen kolonialen und modernen Diskurs – wie Freire es benannt hat und es Maldonado-Torres im Anschluss an Frantz Fanon weiterdenkt (ebd.).

Es steht in diesem Zusammenhang des „Nicht-Seins“, so der Autor, dass die Erfahrung des Rassismus und der Exklusion der Subalternen, also derjenigen, die in vorherrschenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen marginalisiert werden, als bedeutsame Erfahrung kolonialer Subjektivitäten zu sehen sind und analysiert werden. In diesem Kontext klagt die feministische postkoloniale Theoretikerin Gayatri Chakravorty Spivak (2011) über die Stimmlosigkeit der Subalternen. Sie und insbesondere Frauen aus dem globalen Süden sind, so Spivak, im doppelten Sinne stimmlos. Sie verfügen über keine politisch anerkannte Stimme im hegemonialen kolonialen Diskurs und ihnen wird kein Gehör geschenkt. Die Subalternen sind, anders formuliert, durch die Erfahrung der kolonialen Exklusion des Seins markiert.

Laut Maldonado-Torres (2007) macht der Begriff der Kolonialität des Seins die Art und Weise beschreibbar, wie die kolonisierten, rassifizierten und marginalisierten Menschen die Wirkungen der Kolonialität erfahren und wie die koloniale Gewalt sich in den kolonisierten, rassifizierten und marginalisierten Körpern normalisiert. Die Unsichtbarkeit und Enthumanisierung sind die pri-



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

# Praxistraining

Björn Kunter, Margaretha Eich,  
Bea Tholen, Markus Wutzler

## LOVE Storm

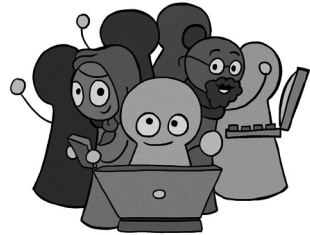
Praxistraining zum Umgang  
mit Hass im Netz

Wer sich und andere vor Shitstorms, Cybermobbing und Hatespeech schützen will, findet im Trainingshandbuch viele nützliche Strategien, Übungen und Anleitungen. Mit anschaulichen Beispielen und Illustrationen führen die Trainer\*innen von LOVE-Storm in die Eigenarten digitaler Konfliktaustragung ein, geben konkrete Strategien und Tipps für den alltäglichen Umgang mit übergreifigen Botschaften und entwerfen systemische Schutzkonzepte für Schulen und Social Media Teams. Die Übungen und Materialien im Handbuch bauen auf dem preisgekrönten Online-Rollenspielraum von LOVE-Storm auf, lassen sich aber auch unabhängig davon anwenden.

Margaretha Eich, Björn Kunter, Bea Tholen, Markus Wutzler

## LOVE-Storm

Das Trainingshandbuch gegen Hass im Netz



 **WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

ISBN 978-3-7344-1346-9,  
120S., € 16,90

E-Book ISBN 978-3-7344-1347-6 (PDF),  
€ 15,99

### Die Autorinnen und Autoren

**Björn Kunter** ist Trainer für gewaltfreie Aktionen, Zivilcourage und gegen Mobbing und hat LOVE-Storm ins Leben gerufen.

**Margaretha Eich** engagiert sich in unterschiedlichen Initiativen gegen Rassismus, Sexismus und andere Formen der Menschenfeindlichkeit sowie für eine sozial-ökologische Wende.

**Bea Tholen** ist als Pädagogin und Prozessbegleiterin für Teams und Organisationen mit den Schwerpunkten Diversität und Konfliktbearbeitung tätig.

**Markus Wutzler** ist Diplom-Psychologe und seit vielen Jahren als Trainer für Zivilcourage, Deeskalation und Konfliktbearbeitung aktiv.

[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)



[www.facebook.com/  
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



@wochenschau-ver

mären Erfahrungen der Kolonialität des Seins und diese sind grundsätzlich von Rassenkonstruktionen durchdrungen, so Maldonado-Torres. Er argumentiert, dass im Rahmen der kolonial-modernen Logik die privilegierte Position des (westlichen) Wissens und die Negation der kognitiven Fähigkeiten (Ratio) der rassifizierten Subjekte nichts anders bedeuten als ihre ontologische Negation. Sie denken nicht, also sind sie nicht. Nicht-denken ist nach der kolonial-modernen Logik mit nicht-sein gleichzusetzen (vgl. Maldonado-Torres 2007).

Der Nachdruck, den Maldonado-Torres auf die körperliche Erfahrung setzt, ist immens wichtig für meine Argumentation, denn gerade im kolonial-modernen Denkgemeinschaft ist der Körper in Opposition zu der Vernunft negativ konnotiert und somit bleibt die Bedeutung des Körpers als Ort schlechthin für die Erfahrung der Bezogenheit ausgeblendet – darauf werde ich später weiter eingehen. Mit Maldonado-Torres gehe ich davon aus, dass der erste Schritt dekolonialer Praxis darin besteht, die Körperlichkeit als Raum der Kommunikation und Herstellung vertrauter Beziehungen mit den Anderen zu verstehen und diese als Grundlage für eine dekoloniale Ethik heranzuziehen. Mit der dekolonialen Ethik sind Formen von Denken und Handeln gemeint, die über die Gleichgültigkeit und das Desinteresse gegenüber vielfältigen Formen gesellschaftlicher Gewalt und Ungerechtigkeit hinausgehen, indem sie neue Formen der Verantwortlichkeit finden (ebd.). Diese Ethik, so meine ich, basiert auf der Rekonzeptualisierung der kolonialen und modernen Subjektvorstellung, wie ich weiter unten zeigen werde.

## **2. Die dekoloniale Wende und die onto-epistemisch-ethisch/ politische Intervention**

Bisher wurde die Differenzierung unterschiedlicher Dimensionen moderner und kolonialer Machtstrukturen und ihre Reichweite vor Augen geführt. Nun möchte ich mich mit einem weiteren zentralen Anliegen postkolonialer Ansätze beschäftigen: dem emanzipatorischen Interesse. Der dekoloniale Impetus versteht sich als eine fundamental kritische Revision kolonial-modernen Denkens sowie bestehender Praktiken kolonialer Macht- und Herrschaftsverhältnisse, und erhält dadurch einen transformatorischen Charakter. Die dekoloniale Wende schließt neben der Transformation eurozentrierter Denkmuster eine Transformation in der Haltung des praktischen und wissenden Subjekts ein (vgl. Maldonado-Torres 2007). Von daher bedarf es m.E. einer kritischen Auseinandersetzung mit der in der kolonial-modernen Logik verankerten Vorstellung des rationalen und autono-

men handelnden Subjektes, wie ich im Rekurs auf die Kolonialität des Handelns und des handelnden Subjekts hervorhebe. Nur so kann die Idee der Verschiebung kolonial-moderner Macht in einer dekolonialen Praxis Konturen annehmen.

Die kritische Lektüre der Kolonialität und ihrer verschiedenen Dimensionen impliziert also die fundamentale Infragestellung der strukturellen, diskursiven und gelebten kolonial-modernen Ordnung. Sie umfasst desgleichen eine selbstreflexive Haltung gegenüber der eigenen Verwicklung in diesen Machtstrukturen, zum Beispiel in Form von privilegierten Positionen. So gesehen ist das dekoloniale Projekt nicht als ein Plädoyer an ein abstraktes Subjekt im Sinne moderner Denkmuster zu verstehen. Es ist ein Plädoyer an Sie, an mich, an uns alle als rationale und emotionale Subjekte. Es richtet sich an uns als konkrete Subjekte und unsere individuelle und kollektive Praxis der Konstruktion der Realität. Sie schließt mit ein eine ethische Haltung gegenüber der Welt, in der wir leben, leben möchten und die wir gemeinsam gestalten können. Diese Idee möchte ich jetzt erläutern.

Aus den bisherigen Ausführungen lässt sich eine Auffassung dekolonialer Haltung ableiten, die ich als eine onto-epistemisch-ethisch/politische (Karen Barad<sup>1</sup>) Intervention bezeichne und die auf die untrennbare Verbindung zwischen drei Dimensionen dekolonialer Praxis hindeutet. Mit „Onto“ ist die Problematik des Seins und die Formulierung von Gegenentwürfen in Bezug auf die Ausblendung und Nicht-Anerkennung der Subalternen und Marginalisierten gemeint. „Epistemisch“ verweist auf die Problematik des Wissens und orientiert sich an der Produktion alternativer Narrationen, die der eurozentrierten Wissensordnung entgegenwirken. „Ethisch-politisch“ wiederum deutet auf eine alternative Betrachtungsweise der Subjektkonstituierung hin, die auf der Grundlage der Kritik an der modernen und kolonialen Repräsentation des Mensch-Seins zu einer Transformation in der Haltung des praktischen und wissenden Subjekts beiträgt. In diesem Zusammenhang sehe ich in der aktuellen sozialwissenschaftlichen Diskussion über den Begriff „Care“ als ethische und politische Kategorie und in den emotionstheoretischen Debatten interessante Anregungen, um eine dekoloniale Praxis des wissenden und handelnden Subjektes weiterzudenken. Diese Reflexionen werde ich im Folgenden darstellen.

---

1 Inspirieren lasse ich mich an dieser Stelle von der neuen Materialismus-Theoretikerin Karen Barad und gehe ich von der untrennbaren Verbindung dieser drei Dimensionen aus, um sie im de- und postkolonialen Sinne weiterzudenken. Mithin spreche ich von der Kolonialität des Wissens, der Kolonialität des Seins und der Kolonialität des handelnden Subjekts.

### 3. Zu einer dekolonialen Praxis: Das Zusammendenken von Subjekt, Ratio und Emotionen

Autonomie und Rationalität sind seit der Aufklärung zwei zentrale Aspekte der dominanten modernen Vorstellung von Subjektivität. Die Selbstbestimmungsfähigkeit und damit die Unabhängigkeit von anderen gelten demnach als konstitutiv für das moderne Subjekt. Die Selbstbestimmung dieses als unabhängig gegebenen und allgemein-menschlich aufgefassten Wesens geschieht durch die menschliche Fähigkeit der Vernunft. Diese Vorstellung bildet den Kern der Kolonialität des Handelns und des handelnden Subjekts.

Die Idee eines autonomen von anderen unabhängig und rational handelnden Subjekts ist Resultat einer konkreten historischen diskursiven Wissensproduktion und muss als solche analysiert werden – de- und postkolonial theoretisch gelesen. Dass die Idee des autonomen Vernunftsubjekts historisch im Kontext der europäischen Aufklärung formuliert wurde, sich ausschließlich auf männliche Besitzbürger bezieht und mit patriarchalischen und kolonialen Herrschafts- und Machtverhältnissen verwoben ist, zeigen u.a. feministische postkoloniale Kritik (vgl. Baquero Torres 2009) sowie die historische Emotionsforschung (siehe dazu Pernau 2011).

Die dominante westliche (bildungs-)wissenschaftliche Wissensproduktion stützt sich somit auf ein duales Verständnis von Mensch-Sein, in dem Vernunft und Emotionen als Opposition betrachtet werden. Da Bildung nach dieser Auffassung ein rationales Geschehen im Umgang mit der Welt darstellt, werden Emotionen entweder als Hindernis für die Ausbildung von Vernunft, Verstand, Urteilskraft und Rationalität betrachtet oder es wird ihnen keine Rolle zugeschrieben (vgl. Huber/Krause 2018). Die fundamentale Bedeutung von Emotionen beim individuellen und kollektiven Handeln wird so vernachlässigt. Somit übernimmt und reproduziert die tradierte Erziehungs- und Bildungswissenschaft die mit dieser oppositionellen Logik eng verbundenen geschlechtsspezifischen Assoziationen von Rationalität mit Männlichkeit auf der einen Seite und Weiblichkeit mit Emotionen und Fürsorge auf der anderen. Wobei das erste als wertvoll und das zweite als defizitäre Abweichung gilt.

In der sozialwissenschaftlichen Debatte der letzten dreißig Jahre hat ein signifikanter Perspektivenwechsel stattgefunden, in dem die Kategorien Subjekt und Emotionen anders gedacht werden. Aus emotionstheoretischer Perspektive ist davon auszugehen, dass Subjektivität keine ahistorische Kategorie ist, und im Gegensatz zu der dichotomischen Logik der Moderne, die die emotionale Dimension als Abweichung und Gegenpol der Rationalität auffasst, begreifen

aktuelle emotionstheoretische Ansätze Denken und Handeln als kognitiv-emotionale Prozesse. Das Subjekt kann also nicht getrennt von Emotionen gedacht werden und das autonome und rational handelnde Subjekt an sich gibt es in dieser Perspektive nicht. Subjektivität entwickelt sich stets neu und anders und erst im Verhältnis der Menschen zueinander (vgl. Dingler 2016). Unter diesem Gesichtspunkt gehen sozialwissenschaftliche und soziologische Subjekttheorien davon aus, dass die Subjektivität des Individuums grundlegend in sozialen Beziehungen entsteht (vgl. Emmerich/Scherr 2016) und von daher wird der relationale Charakter als konstitutiv für die Subjektivität gesehen.

So wie die Subjektivität in der sozialen Interaktion sich konstituiert, sind Emotionen Bestandteil der zwischenmenschlichen Beziehungen. In der Emotionsforschung herrscht aktuell Konsens darüber, dass Emotionen für das Individuum, für das menschliche Zusammenleben bzw. für das individuelle und kollektive Handeln (vgl. von Scheve 2011), aber ebenso für die Interaktion mit der Umwelt, mit Tieren oder mit kulturellen Produkten (vgl. Wulf 2014) eine immense Bedeutung haben. Emotionen sind demzufolge nicht nur als individuelle Erfahrungen zu verstehen. Sie wirken vielmehr als Kommunikations- und Tauschmedien in sozialen Beziehungen (Ahmed 2015). Sie werden *„in einer bestimmten Weise erlernt und gemäß einer gegebenen kulturellen Logik produziert und wahrgenommen. Dazu gehört die Performanz, die nach historisch entstandenen und kulturell variablen Regeln als ‚echt‘ oder ‚gespielt‘ dargestellt und/oder gelesen wird, genauso wie die Begriffe und Konzepte, mit denen Emotionen belegt werden, um sie verständlich und somit im kommunikativen Prozess effektiv zu machen“* (Scheer 2016, S. 16).

Ausgehend vom Konzept einer sozialen und kulturellen Konstitution von Emotionen wuchs für die Emotionstheoretiker\*innen das Interesse an der Auseinandersetzung mit der sozialen und kulturellen Bedeutung von Emotionen und wie sie sozio-kulturell gebildet, mitgeteilt, ritualisiert und normiert werden (vgl. Baquero Torres 2020). In diesem Zusammenhang können wir hier im Anschluss an die Geschichts- und Kulturanthropologin Monique Scheer von Emotionen als kulturelle Praxis und vom Körper als Ort par excellence der Performativität sprechen. Emotionen, so Scheer, können als diskursive und performative Praxis und als individuelles und kollektives Tun verstanden werden (*doings and sayings*) (vgl. Scheer 2016). Wir können bisher festhalten, dass sowohl Subjektivität als auch Emotionen relational sind und Emotionen in der alltäglichen Interaktion mit den Menschen und mit der Welt produziert, ausgedrückt und modifiziert werden.

#### 4. Relationale Subjektivität, Verantwortung und Care-Praxis

Die bis hier rekonstruierte Betrachtungsweise von Subjekt und Emotionen stellt sich als grundlegende Kritik am kolonialen-modernen Denken dar und eröffnet ebenso Ausblicke auf ethische und politische Reflexionen. Eine der einflussreichen Diskussionen, die am Konzept des rational-emotional handelnden Subjekts und an Emotionen als konstitutivem Bestandteil menschlichen Handelns anknüpft, begann gegen Ende des vergangenen Jahrhunderts im Rahmen der Care-Ethik, die im deutschen Kontext auch als Achtsamkeit<sup>2</sup> bezeichnet wird (vgl. Conradi/Vosman 2016). Die Schlüsselbegriffe der Care-Ethik – Verbundenheit, Bezogenheit, Aufeinander-Angewiesen-Sein und Anteilnahme – stehen in der Tradition des US-amerikanischen Diskurses der *Ethik of Care* von Carol Gilligan (1984), Nel Noddings (1984) und Joan Tronto (1993) und sind als Wegbereiter für die aktuellen Debatten in der Moralphilosophie und in der politischen Theorie zu sehen.

Im Mittelpunkt von Care-Theorien stehen die zwischenmenschlichen Beziehungen, die strukturelle Bezogenheit menschlichen Lebens und die fundamentale Relationalität der Subjektivität (siehe dazu z.B. Dinger 2016). Care-Theoretiker\*innen gehen davon aus, dass menschliches Handeln sich aus kognitiven und emotionalen Prozessen speist. Emotionen beeinflussen die Beziehungen und die sozialen Strukturen, und der Körper fungiert als Ort der individuellen (emotionalen), aber auch der kollektiven Erfahrungen. Im Folgenden werde ich auf zwei konstitutive Aspekte von Care eingehen, die m.E. einen wichtigen Beitrag für eine dekoloniale Praxis auf individueller und kollektiver Ebene leisten: Erstens wird der Entwurf einer ethischen Theoretisierung präsentiert, die moralischen Fragen und einer ethischen Haltung aus der Perspektive zwischenmenschlicher Beziehungen nachgeht, und zweitens wird eine ethisch-politische Dimension von Verantwortung dargelegt, die neuere Ansätze der Care-Ethik in Richtung einer politischen Theorie/Ethik weiterdenkt.

##### a) Care als Praxis im Rahmen von konkreten Beziehungen

Die ersten Entwürfe der Care-Ethik von Carol Gilligan zu Beginn der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts und die daraus resultierenden Diskussionen

---

2 Wegen der Mehrdeutigkeit des Care-Begriffs sind in der Rezeption und Weiterentwicklung der Care-Ethik im europäischen Kontext vielfältige Übersetzungen des Terminus Care zu finden. In diesem Beitrag verwende ich den englischen Terminus. Für eine ausführliche Diskussion über den Begriff siehe Vosman (2016).



stellen zwei fundamentale Größen kolonial-modernen Denkens in Frage: Die Vorstellung eines rational und autonom handelnden Subjektes und die Etablierung universeller und abstrakter Prinzipien als Grundlage für moralisches Handeln. Care-Theoretiker\*innen stellen in den Mittelpunkt ihrer Argumentation nicht ausschließlich universelle Prinzipien, sondern die fundamentale Bezogenheit der Menschen untereinander. Bezogenheit als konstitutive Qualität menschlichen Lebens lässt sich an erster Stelle in konkreten Beziehungen erfahren, die Menschen zueinander gestalten abhängig von den konkreten sozialen Verhältnissen, kulturellen Werten und Normen, in denen sie geformt und gelebt werden. In diesem Sinne bedeutet Verbundenheit „die spezifische Weise der Bezogenheit, die in einer Beziehung gepflegt oder auch vernachlässigt werden kann“ (vgl. Schües 2016: 261).

Ansätze der Care-Ethik erarbeiten in Anlehnung an diverse theoretische Perspektiven sozialetische Reflexionen in Abgrenzung zu individualetischen Argumentationen, in denen eine Vorstellung von Autonomie vorausgesetzt wird, und vertreten den relationalen Charakter menschlichen Daseins. Ausgehend davon, dass die Subjektivität sich stets neu und erst im Verhältnis zueinander entwickelt, ist präziser von Interrelationalität und nicht von Intersubjektivität zu sprechen, da der erste Begriff vielmehr auf die diversen Formen des Angewiesen-Seins und der Bezogenheit aufeinander verweist und nicht vorhandene Subjekte voraussetzt, die in Beziehungen treten, so z.B. Conrads Argumentation (2001). Die relationale Subjektivität bezieht sich auf die konstitutive Verbundenheit und Kontextabhängigkeit der Einzelnen (vgl. Dingler 2016).

Im Rahmen dieser ethisch-politischen Denkrichtung ist davon auszugehen, dass wir als handelnde Subjekte in der Lage sind, Formen der Care für uns selbst und andere auszuüben und Ressourcen und Kompetenzen, wie Tronto (1993) im Zusammenhang ihrer politischen Care-Theorie argumentiert, für gelungene soziale Interrelationen zu entwickeln. Care entsteht in der Zuwendung und bezieht sich auf die Bedürfnisse der Individuen. Care ist prozessual und interaktiv und kann deshalb nicht einfach vorausgesetzt werden (vgl. Conradi 2013).

Gerade weil Care-Ethik den Akzent auf die Zuwendung und die Bezogenheit setzt, verliert die Rationalität die dominante Position und die emotionale Dimension wird gleichwertig betrachtet – bei moralischen Entscheidungen kommen Kognitionsprozessen und Emotionen eine wesentliche Rolle zu und müssen Gerechtigkeit und Care als zwei gleichgewichtige Leitwerte betrachtet werden, wie Care-Theoretiker\*innen unterstreichen.

Auf der Ebene der konkreten Beziehungen<sup>3</sup> argumentieren Care-Theoretiker\*innen, dass es also darum geht, „besondere Beziehungen“ – d.h. moralisch bedeutsame und handlungsorientierende Beziehungen – zu gestalten (vgl. Schües 2016), sie zu pflegen und situativ und kontextbezogen mit Verantwortung (Care) zu füllen. Dies alles konstituiert **Care als Praxis** und als solche ist sie ein fortdauernder Prozess, in dem Emotionen wie Vertrauen eine wichtige Position zukommt.

### **b) Relationale Verantwortung als politische Beziehungspraxis**

Da die Theoretisierung der Care-Ethik sich nicht nur auf das individuelle Leben bezieht, sondern vielmehr das soziale und politische Leben einschließt und damit Care als gesellschaftliche Praxis verstanden wird, befassen sich besonders die jüngsten theoretischen Auseinandersetzungen mit der politischen und moralischen Bedeutung von Verantwortung.

So wie Bedürfnisse konstitutiv für die menschliche Existenz sind (Bourgault 2016), so grundlegend bezogen sind Menschen aufeinander (Schües 2016). Diese beiden Gedanken begründen Verantwortung auch auf kollektiver Ebene. Gerade die strukturelle Bezogenheit, die Verbundenheit und die Abhängigkeit von Menschen untereinander spielen auf einer gesellschaftlichen Ebene eine besondere Rolle. Das Strukturelle bezieht sich auf die Verbindungen zwischen verschiedenen Positionen innerhalb der Gesellschaft und deren Beziehungen zueinander, wie die Philosophin Iris Marion Young (2005) in ihrem Entwurf des Modells sozialer Verbundenheit der Verantwortung herausstellt. Diese Auffassung von Verantwortung macht sichtbar, wie die (indirekte) Teilnahme an vielfältigen und institutionalisierten Prozessen zugleich transnationale strukturelle Ungerechtigkeiten verursachen, so Young weiter. Viele von uns, schreibt sie, tragen mehr oder weniger zur Produktion und Reproduktion von ungerechten strukturellen Verhältnissen bei, indem wir Normen, Konventionen und Praktiken übernehmen, ohne ihre Konsequenzen zu reflektieren. Wir haben unsere eigenen unmittelbaren Ziele vor Augen und die Personen, mit denen wir direkt zu tun haben, um diese Ziele zu erreichen, jedoch nicht die strukturelle Bezogenheit und die indirekte Verbindung mit Menschen, die die Konsequenzen dieser Praktiken erleiden (vgl. Young 2005, S. 703). Als Beispiel dafür nennt sie das Einkaufen von Textilien, die in vielen Orten des globalen Südens unter ausbeuterischen Bedingungen produziert werden. Nach diesem Modell verantwort-

---

3 Für eine ausführliche Betrachtung des Begriffs Beziehung im Rahmen der Care-Ethik siehe Schües (2016).

lich zu handeln heißt, dass sich alle Akteure, die durch ihre Praktiken zu den ungerechten soziostrukturellen Prozessen beitragen, für die Abschaffung dieser Ungerechtigkeiten einzusetzen haben (vgl. Young 2005). Youngs Auffassung von Verantwortung legt den Akzent auf die gemeinsame Übernahme von Verantwortung und das kollektive Handeln. Die soziostrukturellen Prozesse können nur durch die Partizipation von vielen Akteuren aus den unterschiedlichen sozialen Positionierungen transformiert werden – ebenso von den Betroffenen<sup>4</sup>.

Mit der Ausformulierung von Bezogenheit als struktureller Bedingung und von Verantwortung als aktiver Partizipation an der Transformation ungerechter struktureller Bedingungen und Machtverhältnisse gelingt es der Care-Theorie, Verantwortung als politische Kategorie aufzufassen. In diesem Zusammenhang ist z.B. für Tronto Verantwortung eine politische Antwort auf gesellschaftliche und soziale Probleme mit dem Ziel, das Bezugsgewebe, also die „geteilte Welt“, am Leben zu erhalten. So gilt es für das kollektive politisch-moralische Handeln, sich gemeinsam für die Aufrechterhaltung, das Reparieren und den Fortbestand der Welt zu engagieren, „damit wir in ihr so gut als möglich leben können“ (Tronto zitiert nach Heier 2016, S 374). Einige Care-Ansätze gehen einen Schritt weiter und verweisen jenseits einer anthropozentrischen Perspektive auf die Aufrechterhaltung dieser „geteilten Welt“, die nicht nur die Menschen, sondern auch alle anderen Lebewesen einbezieht (dazu siehe z.B. Sezgin 2016). In diesem Sinne könnte sogar von einer planetarischen Verantwortung (vgl. auch Wintersteiner in diesem Band) gesprochen werden, die, so denke ich, eine Orientierung im Umgang mit den aktuellen dringenden Fragen über den Zustand unserer Erde anbieten kann.

## Schluss

Nun zum Ende des Beitrages möchte ich die Herausforderungen der de- und postkolonialen Perspektive vor Augen führen. So wie Dittmer in Bezug auf die Friedens- und Konfliktforschung bemerkt, sind die Erwartungen an de- und postkoloniale Perspektiven hoch: Es steht noch bevor, auch in der Friedenspädagogik und -bildung eurozentrierte Grundbegriffe kritisch zu analysieren und hierarchische Repräsentationsdiskurse offenzulegen. Es steht noch an, die Wirkmächtigkeit unabgeschlossener Kolonialpraktiken in formalen und nicht-formalen Bildungspraktiken zu beleuchten und diverse Formen von Wissen

---

4 Siehe dazu Baquero Torres 2020.

anzuerkennen. Und nicht zuletzt sind koloniale und postkoloniale Deutungsmuster neu zu denken. In diesem Sinne war das Ziel dieses Beitrages, die für Pädagogik und Bildung geltende zentrale Kategorie des Subjekts aus einer kritischen de- und postkolonialen Perspektive zu betrachten und ihr politisches Gewicht herauszuarbeiten. Mit Rückgriff auf die relationale Subjektivität und auf Verantwortung als politische Kategorie war meine Absicht, die drei Dimensionen der Kolonialität (Kolonialität des Wissens, Kolonialität des Seins und Kolonialität des Handelns) zusammenzudenken und auf ihr ineinandergreifendes Verhältnis hinzuweisen. Für die dekoloniale Intervention erachte ich es für dringend notwendig, die epistemische und ontologische Dimension mit einer ethischen zu verbinden. Gerade mit der Einbeziehung dieser dritten Dimension gelingt es, den Akzent des transformatorischen Potenzials de- und postkolonialen Denkens und Handelns sowohl auf individueller als auch kollektiver Ebene zu sehen und dabei Care und Verantwortung als zentrale Aspekte einer dekolonialen Praxis einzubeziehen. Verantwortung als Antwort auf konkrete Personen und ihre Bedürfnisse und als *Antwort* auf strukturelle gesellschaftliche Probleme kann neue Perspektiven für das Weiterdenken der Friedensbildungsarbeit eröffnen anknüpfend an die Idee, dass sich das sich bildende Subjekt in der Praxis der Emotionen und der Verantwortung konstituiert.

## Literatur

- AHMED, S.** (2015): La política cultural de las emociones. México D.F.
- BAQUERO TORRES, P.** (2009): Kultur und Geschlecht in der Interkulturellen Pädagogik. Eine postkoloniale Re-Lektüre. Berlin.
- BAQUERO TORRES, P.** (2020): Comunidades emocionales y transformación social. El carácter político de la energía emocional. In: Gestión emocional en procesos migratorios, políticos y organizaciones colectivas en Latinoamérica y México. In: López, O./Enríquez, R. (Hg.): Colección Emociones e Interdisciplina Vol. VI. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala e Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Im Erscheinen.
- BOURGAULT, Sophie** (2016). Bedürfnisinterpretation und Fähigkeitenansatz. In: Conradi, Elisabeth/Vosman, Frans. (Hg.): Praxis der Achtsamkeit. Schlüsselbegriffe der Care-Ethik. Frankfurt/M.: Campus, S. 273–296.
- CONRADI, Elisabeth.** (2001): Take Care. Grundlage einer Ethik der Achtsamkeit. Frankfurt/M.
- CONRADI, Elisabeth** (2013): Ethik im Kontext sozialer Arbeit. In: *EthikJournal* 1. Jg. 1. Ausgabe. <https://www.ethikjournal.de/archiv/ausgabe-12013/> (letzter Zugriff: 19.5.2021)

- DINGLER**, Catrin (2016). Relationale Subjektivität – Zur Theoriegeschichte der Care-Ethik. In: Conradi, Elisabeth/Vosman, Frans (Hg.): Praxis der Achtsamkeit. Schlüsselbegriffe der Care-Ethik. Frankfurt/M., S. 93–113.
- DITTMER**, Cordula. (2018). Dekoloniale und Postkoloniale Perspektiven in der Friedens- und Konfliktforschung. Verortungen in einem ambivalenten Diskursraum. In: *Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung*. Sonderband 2, Baden-Baden, S. 7–24.
- EMMERICH**, Marcus/Scherr, Albert (2016): Subjekt, Subjektivität und Subjektivierung. In Scherr, Albert(Hg.): Soziologische Basics. DOI 10.1007/978-3-658-11928-7\_31
- FREIRE**, P. (1982): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg.
- GILLIGAN**, Carol. (1982): Die andere Stimme: Lebenskonflikte und Moral der Frau. München.
- HALL**, Stuart (1994): Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht. In: Rassismus und Kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg, S. 137–179.
- HEIER**, Jorma (2016): Relationale Verantwortung. In: Conradi, Elisabeth/Vosman, Frans (Hg.): Praxis der Achtsamkeit. Schlüsselbegriffe der Care-Ethik. Frankfurt/M., S. 369–387.
- HOOKS**, bell (1994): Teaching to Transgress – Education as the Practice of Freedom. London.
- HUBER**, Matthias/Krause, Sabine (2018): Bildung und Emotion. In: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden, S. 1–13.
- LANDER**, Edgardo. (2000): Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In: Lander, Edgardo (Hg.): La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, S. 11–40.
- LUGONES**, María. (2008): Colonialidad y Género. In: Tabula Rasa, 9/2008, S. 73–101.
- MALDONADO-TORRES**, Nelson (2007): Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. In: Castro-Gómez, Santiago/Grosfoguel, Ramón (Hg.): El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, S. 79–91.
- NODDINGS**, Nel. (1984). Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education. Berkeley.
- PERNAU**, Margit (2011): Zivilität und Barbarei – Gefühle als Differenzkriterien. In: Frevert, Ute/Scheer, Monique/Schmidt, Anne/Eitler, Pascal/Hitzer, Bettina/Vehleyen, Nina/Gammerl, Benno/Bailey, Christian/Pernau, Margit (Hg.): Gefühlswissen. Eine lexikalische Spurensuche in der Moderne. Frankfurt/M., S. 233–262.
- QUIJANO**, Aníbal (2010): Die Paradoxie der eurozentrierten kolonialen Moderne. In: *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, 1/2010, S. 29–47.
- SCHEER**, Monique (2016): Emotionspraktiken. Wie man über das Tun an die Gefühle herankommt. In: Beitzl, Matthias/Schneider, Ingo (Hg.): Emotional Turn?! Europäisch ethnologische Zugänge zu Gefühlen & Gefühlswelten. Wien, S. 15–36.
- VON SCHEVE**, Christian (2011): Die soziale Konstruktion und Funktion von Emotion: Akteur, Gruppe, normative Ordnung. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2/2011, S. 2007–222.

- SCHÜES**, Christina (2016): Ethik und Fürsorge als Beziehungspraxis. In: Conradi, Elisabeth/Vosman, Frans (Hg.): Praxis der Achtsamkeit. Schlüsselbegriffe der Care-Ethik. Frankfurt/M., S. 251–271.
- SEZGIN**, Hilal. (2016): Die Verwandtschaft der Fürsorge. In: Conradi, Elisabeth/Vosman, Frans (Hg.): Praxis der Achtsamkeit. Schlüsselbegriffe der Care-Ethik. Frankfurt/M., S. 429–450.
- SPIVAK**, Gayatri Chakravorty (2011): Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien.
- TRONTO**, Joan (1993): Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care. New York..
- VOSMAN**, Frans (2016): Kartographie einer Ethik der Achtsamkeit. In: Conradi, Elisabeth/Vosman, Frans (Hg.): Praxis der Achtsamkeit. Schlüsselbegriffe der Care-Ethik. Frankfurt/M., S. 33–51.
- WULF**, Christoph (2014). Emotionen. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. DOI 10.1007/978-3-531-18970-3\_9
- YOUNG**, Iris Marion (2005). Responsabilidad y Justicia Global: Un Modelo de Conexión Social. In: *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 39/2005, S. 689–708.



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

## Schwerpunkt Rassismus

Britta Schellenberg

# Training Antidiskriminierung

Den Menschen im Blick

Dieses Training macht fit für das Leben und Arbeiten im pluralen Deutschland. Die Übungen stärken sowohl sozial als auch emotional und kognitiv. Sie sensibilisieren, regen zur (Selbst-) Reflexion an und sind handlungsorientiert. Besondere Schwerpunkte liegen auf der Thematik rassistischer Diskriminierung sowie auf institutionellen Problemen und Bearbeitungsmöglichkeiten. Die Trainings können zielgruppenspezifisch zusammengestellt werden. Unter ihnen finden sich Einstiegs- und Grundlagenübungen, Follow-ups sowie Vertiefungs- und abschließende Übungen. Methodische, didaktische und fachliche Schlaglichter markieren Herausforderungen und stellen Hintergrundinformationen bereit.



ISBN 978-3-7344-0890-8, 224 S.,  
€ 24,90

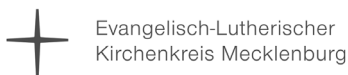
PDF: ISBN 978-3-7344-0891-5,  
€ 19,99

### Die Autorin

Dr. Britta Schellenberg hat das Framing-Konzept entwickelt. Sie lehrt am Geschwister-Scholl-Institut für Politikwissenschaften an der LMU München und arbeitet an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft, Bildungspraxis und Politik. Sie ist Autorin und Herausgeberin verschiedener Fachbücher, zahlreicher wissenschaftlicher und publizistischer Artikel sowie diverser Bildungsmodule und von Schulungsmaterial zu den Themenfeldern: Vorurteile, Rassismus, Antisemitismus, Diskriminierung, Radikalisierung, Demokratie und Menschenrechte.



## Diese Organisationen haben das Buch möglich gemacht





**W**ir müssen Frieden üben! Vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen Spannungen ist es mehr denn je notwendig, Verantwortung für das Miteinander zu übernehmen. Im vorliegenden Buch werden hierfür Anregungen geliefert, die sich sowohl an Praktiker\*innen als auch an Wissenschaftler\*innen richten. Friedenspädagogisches Denken und Handeln bereichern soziale und politische Diskurse wesentlich. Die Beiträge im Buch erarbeiten sowohl mutige als auch zukunftsweisende Perspektiven gesellschaftlicher Konfliktbearbeitung. Theorien und praktische Einblicke bilden dabei eine gelungene Einheit. Wer Antworten auf die drängendsten Fragen friedlichen Zusammenlebens sucht, wird hier fündig.

### **Die Herausgeberin und der Herausgeber**

Dr.in Susanne Umbach ist Mitarbeiterin am Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung. Sie hat dort die Koordinierungsstelle Friedensbildung inne.

Christoph Pinkert arbeitet als selbständiger Trainer, Dozent und Supervisor im Feld der Friedens- und Konfliktarbeit. Neben der konzeptionellen Weiterentwicklung friedenspädagogischer Themen für Organisationen und Netzwerke begleitet er Bildungsprojekte.

ISBN 978-3-7344-1378-0



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**



9 783734 413780