

Nina Westerholt



Wissen, Internationalität und Kolonialität in Sozialer Arbeit

Diskursanalyse und Social Cartography
von Curricula aus kolonialkritischer Perspektive

Nina Westerholt
Wissen, Internationalität und Kolonialität
in Sozialer Arbeit

Nina Westerholt

Wissen, Internationalität und Kolonialität in Sozialer Arbeit

Diskursanalyse und Social Cartography von
Curricula aus kolonialkritischer Perspektive

Budrich Academic Press
Opladen • Berlin • Toronto 2026

Bei der vorliegenden Veröffentlichung handelt es sich um die überarbeitete Fassung einer von der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal angenommenen Dissertation.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

© 2026 Dieses Werk ist bei der Barbara Budrich Academic Press GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de
www.budrich-academic-press.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/96665114>).
Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-96665-114-1 (Paperback)
eISBN 978-3-96665-881-2 (PDF)
DOI 10.3224/96665114

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow –
www.lehfeldtgraphic.de

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Vorwort und Dank..... | 9 |
| Abkürzungsverzeichnis | 10 |
| Verzeichnis der Sonderzeichen | 11 |
| Tabellenverzeichnis..... | 12 |
| Kartenverzeichnis | 13 |
| Farbenlegende der Karten | 16 |
| Legende zum Aufbau der Karten | 17 |
| | |
| 1 Einleitung..... | 19 |
| 1.1 Thematische Hinführung..... | 19 |
| 1.2 Forschungsfragen und Erkenntnisinteressen..... | 41 |
| 1.3 Verortung zu bisherigen Studien..... | 43 |
| 1.4 Forschungsperspektive..... | 48 |
| 1.5 Aufbau..... | 51 |
| | |
| 2 Kolonialismus, Wissen und Macht | 53 |
| 2.1 Kolonialismus | 53 |
| 2.1.1 Kolonialismus und Kolonialität..... | 54 |
| 2.1.2 Postkolonial + dekolonial = kolonialkritisch | 60 |
| 2.2 Wissen und Macht..... | 62 |
| 2.2.1 Begriffsklärung: Macht, Wissen und Wissensproduktion | 63 |
| 2.2.2 Zusammenhang von Wissen und Macht / Hegemonie..... | 65 |
| 2.2.3 Epistemische Gewalt | 67 |
| 2.2.4 Decolonizing University | 75 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 3 | Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus..... | 79 |
| 3.1 | Verständnisse von Internationalität..... | 80 |
| 3.2 | Verwandte Ansätze zu Internationalität..... | 83 |
| 3.2.1 | Transnationale Soziale Arbeit..... | 84 |
| 3.2.2 | Globalisierung und Soziale Arbeit..... | 85 |
| 3.2.3 | Glokalisierung oder das Zusammenspiel von Universalisierung und Lokalisierung Sozialer Arbeit..... | 86 |
| 3.2.4 | Indigenisierung Sozialer Arbeit und Indigene Soziale Arbeit..... | 87 |
| 3.2.5 | Interkulturelle und transkulturelle Soziale Arbeit..... | 90 |
| 3.3 | Koloniale Machtverhältnisse in Wissen und Wissensproduktion von Studiengängen Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus..... | 92 |
| 3.3.1 | Wissen und Machtverhältnisse in der Sozialen Arbeit..... | 93 |
| 3.3.2 | Koloniale Geschichte Sozialer Arbeit und ihrer Ausbildung.... | 98 |
| 3.3.3 | Internationalisierung der Sozialen Arbeit und ihrer Ausbildung..... | 104 |
| 3.3.4 | Hegemonie der Minority World in der Wissensproduktion Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus..... | 109 |
| 3.3.5 | Ausschluss, Ausbeutung und Zerstörung von Wissen der Majority World..... | 111 |
| 3.3.6 | Kulturelle und sprachliche Hegemonie in Studiengängen Sozialer Arbeit..... | 113 |
| 3.3.7 | Dekolonialisierung (der Curricula) Sozialer Arbeit..... | 116 |
| 4 | Decolonizing Methodologies..... | 121 |
| 4.1 | Entstehung und theoretische Verortung..... | 122 |
| 4.2 | Wie und mit welchem Ziel Methodologien dekolonisieren?..... | 125 |
| 4.3 | Warum Methodologien dekolonisieren?..... | 126 |
| 4.4 | Exklusion von Wissen und Rewriting History..... | 129 |
| 4.5 | Ausbeutung, Teilen/Zurückgeben und Schutz Indigener Wissen..... | 130 |
| 4.6 | Research Adventures on Indigenous Lands..... | 132 |
| 4.7 | Indigene Forschungsagenden..... | 134 |
| 4.8 | Forschung und soziale Gerechtigkeit..... | 138 |
| 4.9 | Dekolonialisierung meiner Forschungsmethodologie?..... | 138 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 5 | Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse und Social Cartography | 141 |
| 5.1 | Diskursforschung | 142 |
| 5.2 | Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse | 148 |
| 5.3 | Social Cartography..... | 153 |
| 5.4 | Vorgehen im Forschungsprozess | 158 |
| 5.4.1 | Theoretische Sensibilität und Konkretisierung der Fragestellung | 159 |
| 5.4.2 | Auswahl des Datentyps..... | 161 |
| 5.4.3 | Sondierung des Untersuchungsfeldes | 165 |
| 5.4.4 | Zusammenstellung des Datenkorpus und Reduktion des Datenmaterials | 165 |
| 5.4.5 | Verwaltung, Strukturierung und Aufbereitung des Datenmaterials | 173 |
| 5.4.6 | Codieren..... | 174 |
| 5.4.7 | Kartografierung | 179 |
| 6 | Wissensverständnisse in Studiengängen Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus und deren Bedeutung für Internationalität | 183 |
| 6.1 | Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-sproduktion) und Macht | 185 |
| 6.1.1 | Gewordenheit des Wissens | 186 |
| 6.1.2 | Geschichtsbewusstsein | 191 |
| 6.1.3 | Forschungsverantwortung..... | 198 |
| 6.1.4 | (Koloniale) Machtverhältnisse in Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus | 208 |
| 6.1.5 | Exkurs: Machtkritische Ansätze | 216 |
| 6.1.6 | Diskurse, diskursive Lücken und deren Möglichkeiten zur Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-sproduktion) und Macht | 219 |
| 6.2 | Einschluss und Ausschluss von Wissen | 228 |
| 6.2.1 | Auswahl der Wissensform | 229 |
| 6.2.2 | Begrenzung der Wissensherkunft | 236 |
| 6.2.3 | Sprachen als Ein- und Ausschluss | 247 |
| 6.2.4 | Bezugnahme auf Standards..... | 251 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 6.2.5 | Länderwissen | 257 |
| 6.2.6 | Diskurse, diskursive Lücken und deren Möglichkeiten zum Einschluss und Ausschluss von Wissen | 262 |
| 6.3 | Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen | 270 |
| 6.3.1 | Forschung in internationalen Kontexten | 271 |
| 6.3.2 | Positioniertheit | 278 |
| 6.3.3 | Partizipative Forschung | 284 |
| 6.3.4 | Eigenständigkeit | 288 |
| 6.3.5 | Daten erheben und Ergebnisse verbreiten | 293 |
| 6.3.6 | Diskurse, diskursive Lücken und deren Möglichkeiten zur Zurückgabe bzw. Teilen und Ausbeutung von Wissen | 297 |
| 7 | Schlussbetrachtung | 307 |
| 7.1 | Ergebnisstrukturen | 307 |
| 7.2 | Querverbindungen | 311 |
| 7.2.1 | Querverbindungen ausgehend von der Wissenskonzeptualisierung ‚Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-sproduktion) und Macht‘ | 313 |
| 7.2.2 | Querverbindungen ausgehend von der Wissenskonzeptualisierung ‚Einschluss und Ausschluss von Wissen‘ | 314 |
| 7.2.3 | Querverbindungen ausgehend von der Wissenskonzeptualisierung ‚Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen‘ | 315 |
| 7.2.4 | Themenkarte | 317 |
| 7.3 | Rückblick | 320 |
| 7.4 | Ausblick | 323 |
| | Literaturverzeichnis | 325 |
| | Anhang | 365 |

Vorwort und Dank

Kritisch über Machtverhältnisse in der akademischen Wissensproduktion zu forschen und dabei gleichzeitig die Machtmechanismen des Wissenschaftssystems zu nutzen, von diesen zu profitieren und diesen zu folgen, stellt für mich ein Spannungsverhältnis dar. Es ist mir ein Anliegen, meine Forschung/Wissensproduktion macht- und kolonialkritisch zu gestalten und zu reflektieren. Dabei bin ich eine Lernende, denn ich verstehe das Streben nach kolonialkritischen Wissens- und Internationalitätsverständnissen als einen lebenslangen Prozess.

Während der Entstehung dieser Dissertation haben mich viele Menschen fachlich begleitet, denen mein Dank gebührt: manche über eine lange Zeit als Promotionsbetreuer*in und als Mitglieder im Promotionskolloquium sowie in Interpretations- und Schreibgruppen, andere für kurze Phasen auf Konferenzen und in Werkstätten. Viele Kolleg*innen und Freund*innen haben ihre Expertise, ihre Erfahrungen und ihre Netzwerke mit mir geteilt und mich unterstützt. Die Promotion war auch persönlich fordernd und ich danke insbesondere meinem Partner, meinen Freund*innen und meiner Familie für ihre Begleitung und Bestärkung. Mein Gehalt während der Promotion wurde von Steuerzahlenden finanziert, denen ich danke, mir diese Möglichkeit gegeben zu haben. Zu promovieren war daher für mich auch ein relationaler Wissensproduktionsprozess.

Ich danke: Fabian Kessl, Donja Amirpur, Michael Laurien, Oliver Söhngen, Michael Borg-Laufs, Claudia Bundschuh, Franziska Hilp-Pompey, Tima Tuvuki, Ksenija Napan, Sandra Croaker, Yasemin Karakaşoğlu, Ines Zuchowski, Sorepepli Ramacake, Felicitas Lapschies, den Mitgliedern des Promotionskolloquiums sowie der Interpretations- und Schreibgruppe, den Kolleg*innen der Fachgruppe *Internationale Soziale Arbeit* und der Fachgruppe *Flucht, Migration, Rassismus- und Antisemitismuskritik*, Micha Westerholt, Tim Westerholt, Christa Westerholt, Corinna Jörres, Désirée Krüger, Sandra Holtgreve, Viktoria Fischer, Hanna Wichert, Dirk Renierkens sowie den Studierenden und Mitarbeitenden der Hochschule Niederrhein & Massey University & University of the South Pacific & James Cook University.

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|----------------------|--|
| DGfE | Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft |
| DGSA | Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit |
| HAW | Hochschule für angewandte Wissenschaften |
| Forschungsethikkodex | Forschungsethische Prinzipien und wissenschaftliche Standards für Forschung in der Sozialen Arbeit. Forschungsethikkodex der DGSA. |
| IASSW | International Association of Schools of Social Work |
| ICSW | International Council on Social Welfare |
| IFSW | International Federation of Social Workers |
| SAIF | Soziale Arbeit mit internationalem Fokus |
| SSAIF | Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus |

Verzeichnis der Sonderzeichen

Sprache ist bedeutsam in der Re-/De-/Konstruktion von (kolonialen) Machtverhältnissen (Arndt/Ofuatey-Alazard 2021; Hornscheidt 2017), deshalb strebe ich nach einem kolonialkritischem Schreibstil. Für eine kritische Einordnung und inhaltliche Distanznahme zu Begriffen nutze ich die folgende Kennzeichnung: ›...‹

Außerdem verwende ich die folgenden Sonderzeichen:

| | |
|---------------|---|
| → | Verweis auf ein Kapitel |
| „...“ | Wörtliche Zitate |
| ›...‹ | a) Zitat in einem Zitat b) Formale Kennzeichnung für bessere Lesbarkeit und inhaltliche Eindeutigkeit. |
| <i>Kursiv</i> | Eigennamen von Dokumenten, Organisationen und Konzepten |

Tabellenverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Tabelle 1: Begriffsübersicht (Studiengänge für) Internationale Soziale Arbeit und Internationalisierung (von Studiengängen) Sozialer Arbeit | 81 |
| Tabelle 2: Anzahl der HAW und Universitäten nach Trägerschaft | 167 |
| Tabelle 3: Bachelor- und Masterstudiengänge in den Studienfeldern ,Soziale Arbeit‘ und ,Sozialpädagogik‘ an HAW und Universitäten verschiedener Trägerschaften | 168 |
| Tabelle 4: Internationaler Fokus in Bachelor- und Masterstudiengängen an HAW und Universitäten (Stand November 2021) | 169 |
| Tabelle 5: Studiengangskorpus (Stand November 2021)..... | 171 |
| Tabelle 6: Daten der Modulhandbücher (Stand 03.11.2021) | 172 |
| Tabelle 7: Themen der Teilmodule | 175 |
| Tabelle 8: Wissenskonzeptualisierungen und Wissensverständnisse..... | 184 |

Bei allen Tabellen handelt es sich um eigene Darstellungen.

Kartenverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Karte 1: Legendenkarte | 181 |
| Karte 2: Wissenskonzeptualisierung ‚Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-sproduktion) und Macht‘ und die zugrundeliegenden Wissensverständnisse | 186 |
| Karte 3: Wissensverständnis ‚Gewordenheit des Wissens‘ und die zugrundeliegenden Konzepte | 187 |
| Karte 4: Wissensverständnis ‚Geschichtsbewusstsein‘ und die zugrundeliegenden Konzepte | 192 |
| Karte 5: Wissensverständnis ‚Forschungsverantwortung‘ und die zugrundeliegenden Konzepte | 199 |
| Karte 6: Wissensverständnis ‚(Koloniale) Machtverhältnisse in Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus‘ und die zugrundeliegenden Konzepte | 209 |
| Karte 7: Exkurs: Machtkritische Ansätze | 216 |
| Karte 8: Diskurse der Wissenskonzeptualisierung ‚Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-sproduktion) und Macht‘ (Diskurskarte)..... | 221 |
| Karte 9: Diskursive Lücken in der Wissenskonzeptualisierung ‚Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-sproduktion) und Macht‘ (Möglichkeitskarte)..... | 225 |
| Karte 10: Wissenskonzeptualisierung ‚Einschluss und Ausschluss von Wissen‘ und die zugrundeliegenden Wissensverständnisse | 229 |
| Karte 11: Wissensverständnis ‚Auswahl der Wissensform‘ und die zugrundeliegenden Konzepte | 230 |
| Karte 12: Wissensverständnis ‚Begrenzung der Wissensherkunft‘ und die zugrundeliegenden Konzepte | 237 |

| | |
|---|-----|
| Karte 13: Wissensverständnis ‚Sprachen als Ein- und Ausschluss‘ und die zugrundeliegenden Konzepte | 247 |
| Karte 14: Wissensverständnis ‚Bezugnahme auf Standards‘ und die zugrundeliegenden Konzepte | 252 |
| Karte 15: Wissensverständnis ‚Länderwissen‘ und die zugrundeliegenden Konzepte | 257 |
| Karte 16: Diskurse der Wissenskonzeptualisierung ‚Einschluss und Ausschluss von Wissen‘ (Diskurskarte) | 263 |
| Karte 17: Diskursive Lücken in der Wissenskonzeptualisierung ‚Einschluss und Ausschluss von Wissen‘ (Möglichkeitskarte) .. | 267 |
| Karte 18: Wissenskonzeptualisierung ‚Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen‘ und die zugrundeliegenden Wissensverständnisse..... | 271 |
| Karte 19: Wissensverständnis ‚Forschung in internationalen Kontexten‘ .. | 272 |
| Karte 20: Wissensverständnis ‚Positioniertheit‘ und die zugrundeliegenden Konzepte | 278 |
| Karte 21: Wissensverständnis ‚Partizipative Forschung‘ | 284 |
| Karte 22: Wissensverständnis ‚Eigenständigkeit‘ und die zugrundeliegenden Konzepte..... | 289 |
| Karte 23: Wissensverständnis ‚Daten erheben und Ergebnisse verbreiten‘ und die zugrundeliegenden Konzepte | 293 |
| Karte 24: Diskurse der Wissenskonzeptualisierung ‚Zurückgabe bzw. Teilen und Ausbeutung von Wissen‘ (Diskurskarte)..... | 299 |
| Karte 25: Diskursive Lücken in der Wissenskonzeptualisierung ‚Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen (Möglichkeitskarte) | 302 |

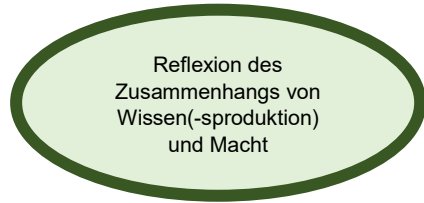
| | |
|--|-----|
| Karte 26: Diskursive Lücken in der Wissenskonzeptualisierung „Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-produktion) und Macht“ (Möglichkeitskarte) | 308 |
| Karte 27: Diskursive Lücken in der Wissenskonzeptualisierung „Einschluss und Ausschluss von Wissen“ (Möglichkeitskarte) .. | 309 |
| Karte 28: Diskursive Lücken in der Wissenskonzeptualisierung „Zurückgabe bzw. Teilen und Ausbeutung von Wissen“ (Möglichkeitskarte)..... | 310 |
| Karte 29: Querverbindungen der Wissensverständnisse | 312 |
| Karte 30: Themenkarte | 318 |

Bei allen Karten handelt es sich um eigene Darstellungen.

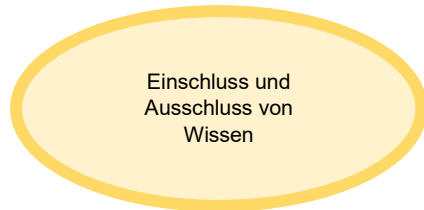
Farbenlegende der Karten

Im kostenfreien E-Book sind die Farben erhalten.

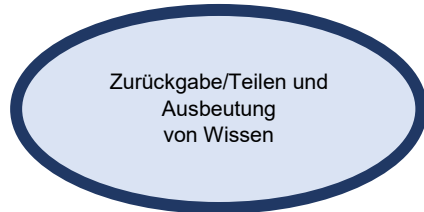
Grün symbolisiert die 1. Wissenskonzeptualisierung.



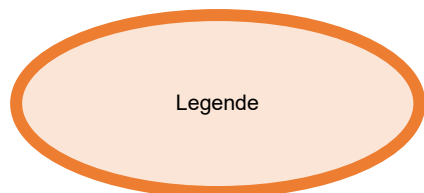
Gelb symbolisiert die 2. Wissenskonzeptualisierung.



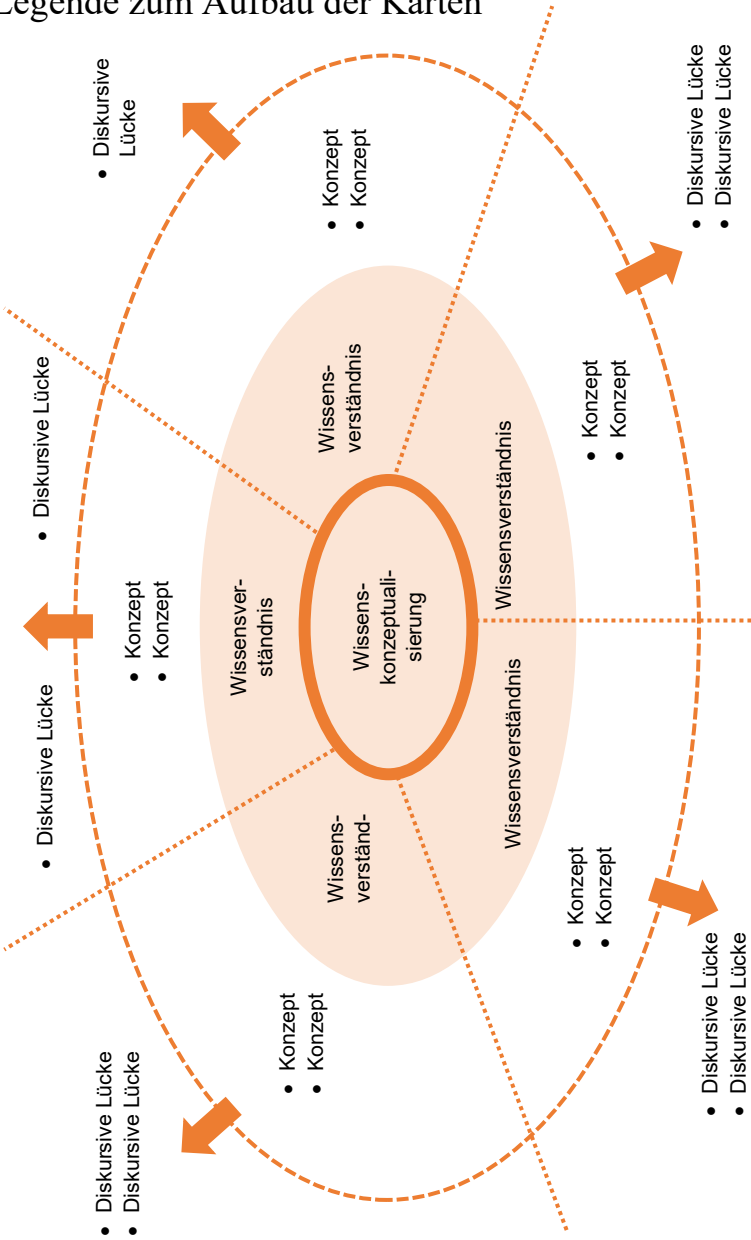
Blau symbolisiert die 3. Wissenskonzeptualisierung.



Rot ist der Farbcode für Legenden.



Legende zum Aufbau der Karten



1 Einleitung

„In the face of global changes, there is a need for education beyond the national or local perspective, especially with consideration given to the effects of globalisation on domestic problems and cognisance that globalisation leads to processes of migration. A global curriculum needs to teach students to understand the global forces impacting upon local problems. It also needs to engage with the paradoxical processes in international social work and subject motivations for international engagement, whether by students or academics, to critical analysis. Most importantly, participants need to examine their assumptions about race and culture, and Whiteness and privilege. Self-interested motivations and perceived benefits need to be interrogated, for the right question is: who will benefit most”¹ (Gray 2016: 10; bezugnehmend auf Razack 2012)²

„In our globalised world, there is an argument that *all* social work today is international social work. Even if practitioner, setting, and client are strictly local, the practice is taking place in a globalised society” (Frampton 2018: 34).

Die einführenden Zitate zeigen verschiedene Perspektiven auf bzw. Verständnisse von Internationalität in Sozialer Arbeit und ihrer Ausbildung. Diese Arbeit widmet sich der Frage nach Verständnissen von Internationalität in Studiengängen Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus und nimmt dabei Wissensverständnisse aus einer kolonialkritischen Perspektive in den Blick.

1.1 Thematische Hinführung

Die Hinführung zum Thema dient dazu, dessen Relevanz zu begründen, die Entwicklung der Forschungsfragen nachzuzeichnen und den Vorteil der kolonialkritischen Perspektive zu erläutern. Dabei verfolge ich bereits in der Einleitung den Anspruch, dieser kolonialkritischen Perspektive gerecht zu werden und den Wissensproduktionsprozess transparent zu gestalten.

-
- 1 Auch englischsprachige Zitate sind mit ‚deutschen‘ Anführungszeichen versehen, weil der Text überwiegend auf Deutsch geschrieben ist und auf diese Weise das Schriftbild einheitlich ist.
 - 2 Ich verwende in Belegen sowohl „zit.n.“ als auch „bezugnehmend auf“. „Zit.n.“ nutze ich im verbreiteten Sinne zum Verweis auf ein Zitat aus einem anderen Werk, wenn mir das Originalwerk nicht zugänglich war. „Bezugnehmend auf“ verwende ich, wenn ich nach Prüfung des Originalwerks festgestellt habe, dass es sich um eine Vermischung, Erweiterung oder Interpretation der Wissensbestände handelt. Außerdem nutze ich „bezugnehmend auf“, wenn die zitierten Autor*innen sich auf ein gesamtes Werk beziehen.

1 Einleitung

Ist nicht jede Soziale Arbeit³ international und lokal?

Sowohl in der Fachliteratur als auch zwischen Forschenden wird die Frage diskutiert, ob es Internationale Soziale Arbeit überhaupt gibt oder ob nicht jede Soziale Arbeit sowohl international als auch lokal ist. Denn wirksame Soziale Arbeit muss sich an der lokalen Lebenswelt ihrer Adressat*innen orientieren. Gleichzeitig wirken jedoch Globalisierung und Migration, Klimawandel und Kriege auf die Soziale Arbeit: auf ihre Adressat*innen, auf die Professionellen, auf ihre Theorien und Methoden u.v.m. Beispielsweise verfolgen manche Adressat*innen und Professionelle transnationale Lebensentwürfe, Flucht und Migration sind Bestandteil der Biographien, Globalisierung führt zu einer gestiegenen Mobilität von Menschen und Wissen. Viele Probleme, bei deren Bewältigung Sozialarbeitende Menschen lokal unterstützen, haben ihren Ursprung in internationalen Kontexten bzw. werden durch transnationale Kräfte ausgelöst (Sajid et al. 2021b: 4). Globale Probleme können dementsprechend auch nicht von einzelnen Ländern alleine gelöst werden (Schmitt/Witte 2021: 740). Internationalität in der Sozialen Arbeit nimmt auch dadurch zu, dass Wissen durch das Internet einfacher weltweit verfügbar ist, Reisen unkomplizierter und billiger geworden sind und z.B. in Europa das Erasmusprogramm Mobilität im Studium und in der Wissenschaft finanziell fördert (Frampton 2018: 30).

Mobilität und transnationale Lebensstile führen dazu, dass Internationale Soziale Arbeit nicht unbedingt im Ausland stattfindet, sondern Internationale Soziale Arbeit, z.B. mit geflüchteten Menschen, gibt es auch vermehrt im Inland. Darüber hinaus wird der Nutzen von Internationaler Sozialer Arbeit im Ausland auch kritisch hinterfragt:

„Perhaps international social work means attending to the problems in our own backyards and learning the challenges of applying Western values, methods, and approaches in diverse, multicultural communities first, before transporting them to far-flung places we know little about and where little sustainable change can be achieved in short-term visits or academic exchanges” (Gray 2016: 11).

-
- 3 In dieser Dissertation werden Studiengänge analysiert, die sich als Studiengänge Sozialer Arbeit bzw. Social Work bezeichnen und einen internationalen Fokus haben (→ 5.4.4 Zusammenstellung des Datenkorpus und Reduktion des Datenmaterials). Der in Deutschland verbreitete Diskurs um das Verhältnis von Sozialer Arbeit, Sozialarbeit und Sozialpädagogik ist nicht Thema dieser Arbeit (exempl. Niemeyer 2012; Birgmeier/Mührel 2017) und bildet sich in internationalen Publikationen sowie internationalen Organisationen und Leitlinien der Sozialen Arbeit nicht ab. In Anlehnung an Birgmeier/Mührel (2017) verstehe ich den Begriff Soziale Arbeit daher als Überbegriff für Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Für eine detaillierte Erörterung des Verhältnisses von Studiengängen Sozialer Arbeit, Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt auf Sozialpädagogik an HAWs und Universitäten verweise ich auf Laging/Schäfer/Lorenz (2021: 102).

Eine ›kulturelle und sprachliche Diversität‹⁴ der Adressat*innen und Sozialarbeitenden in Deutschland bringt somit das Internationale nah (ebd.: 3f; Wehbi 2013: 223). Das Lokale und Globale sind also nicht voneinander zu trennen: “the local is global, and the global is local” (Hendriks/Kloppenburger 2016: 31). Schon 1986 argumentierte Healy für die Bedeutung von internationalen Themen für lokale Soziale Arbeit (Healy 1986: 135). Auch Lorenz formulierte 2005, dass eine internationale Perspektive notwendig ist, um lokale Entwicklungen in ihrer vollen Bedeutung zu verstehen (Lorenz 2005: 100). Eine umfangreiche Erörterung der Bedeutung Internationaler Soziale Arbeit findet sich bei Straub (2023: 24f.). Die bisherigen Ausführungen zeigen die Relevanz eines Verständnisses von Internationalität als Teil der Profession und Disziplin Sozialer Arbeit auf (Payne/Askeland 2016: 6; Gray 2016: 8).

Soziale Arbeit hat eine lange Tradition internationaler Kooperationen (Kniephoff-Knebel 2016) und auch aktuell wird die Bedeutung von Internationalität für Soziale Arbeit von (internationalen) Berufsverbänden der Sozialen Arbeit betont: So treten die *International Association of Schools of Social Work*⁵ (im Folgenden IASSW) und die *International Federation of Social Workers*⁶ (im Folgenden IFSW) mit dem Anspruch auf, die Profession weltweit zu fördern, indem sie Definitionen, Standards und Leitlinien mit weltweitem Gültigkeitsanspruch entwickeln. Die Relevanz globaler Zusammenhänge für Soziale Arbeit zeigt sich auch in der *Global Definition of the Social Work Profession*:

„Social work is a practice-based profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work. Underpinned by theories of social work, social sciences, humanities and indigenous knowledges, social

-
- 4 Ich setze in der gesamten Arbeit Begriffe in halbe Guillemets (›...‹), um zu einer macht- und kolonialkritischen Reflexion dieser Bezeichnungen anzuregen. Der Diversitätsbegriff wird kritisch diskutiert, weil Diversitätsansätze zu Othering und der Reproduktion von ›Weißsein‹ als Norm beitragen können, sie ein Verständnis von Differenz als Abweichung (re-)produzieren und sie Intersektionalität, strukturelle bzw. institutionelle Diskriminierung sowie Kolonialismus und Rassismus zu wenig beachten (Michaels 2008, 2016; Ahmed 2012; Asher BlackDeer/Gandarilla Ocampo 2022: 727f.). Eine Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff findet sich in Kapitel 1.1 „Warum eine kolonialkritische Perspektive auf Curricula?“.
 - 5 Die IASSW versteht sich als weltweiter Verband für Ausbildungsstätten Sozialer Arbeit. Sie wurde 1929 gegründet und vertritt die Interessen der Sozialarbeitsausbildung und fördert deren Entwicklung weltweit (IASSW 2024). Über 400 Ausbildungsstätten für Soziale Arbeit und über 200 Einzelpersonen weltweit sind Mitglied in der IASSW.
 - 6 Die IFSW versteht sich als globaler Professionsverband für die Soziale Arbeit. Sie hat 150 nationale Sozialarbeitsorganisationen aus verschiedenen Ländern als Mitglieder und vertritt somit über fünf Millionen Sozialarbeitende (IFSW 2024b). Die IFSW fördert sozialarbeiterische Best Practice und engagiert sich für die internationale Zusammenarbeit (IFSW 2024a).

1 Einleitung

work engages people and structures to address life challenges and enhance wellbeing. The above definition may be amplified at national and/or regional levels” (IASSW/IFSW 2014).⁷

Mit Lohrenscheidt (2023a: 9f.) gehe ich davon aus, dass dieser Auftrag Sozialer Arbeit nicht nationalstaatlich begrenzt ist. Die Bedeutung und Aktualität der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit zeigt sich auch im *2020 to 2030 Global Agenda for Social Work and Development Framework: Co-Building inclusive social transformation* (IFSW/IASSW/ICSW 2020). Aus diesen Ansprüchen Sozialer Arbeit, lokal und global zu agieren, ergibt sich der Bedarf einer „re-orientation of social work education which can neither be limited to a national horizon nor be opened to limitless global dimensions“ (Kessl et al. 2020b: 16).

Warum Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus?

Da die Profession und Disziplin Sozialer Arbeit von Globalisierung und Migration geprägt sind, wirken diese auch auf die Anforderungen an die Ausbildung und Curricula Sozialer Arbeit (Rasell et al. 2019: 677). Aus der globalen Verwobenheit sozialer Probleme und der gesellschaftlichen Heterogenität entsteht, so die bis 2024 amtierende Präsidentin der IASSW Annamaria Campanini (2020: 406), der Bedarf nach Sozialarbeitenden, die global denken und lokal handeln. Sie betont die Wichtigkeit, internationale Dimensionen der Sozialen Arbeit in den Sozialarbeitscurricula zu fokussieren, um mit den Auswirkungen der Globalisierung umzugehen. Ebenfalls heben die IASSW und die IFSW die Bedeutung von Internationalität mehrfach in den 2020 beschlossenen *Global Standards for Social Work Education & Training* hervor:

„Many new developments and innovations, especially those relating to sustainable development, climate change and UN’s Sustainable Development Goals, are occurring in the Global South. Thus, connecting the global and the local within the curriculum would strengthen the academic preparation of social workers everywhere; it will facilitate assessments for transferability of social work education

7 Die deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit, die der Fachbereichstag Soziale Arbeit und der Deutsche Berufsverband Soziale Arbeit 2016 gemeinsam publiziert haben, folgt der Definition der IASSW/IFSW mit einigen übersetzungsbedingten Veränderungen:

„Soziale Arbeit fördert als praxisorientierte Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen. Die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, die Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt bilden die Grundlage der Sozialen Arbeit. Dabei stützt sie sich auf Theorien der Sozialen Arbeit, der Human- und Sozialwissenschaften und auf indigenes Wissen. Soziale Arbeit befähigt und ermutigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern, dabei bindet sie Strukturen ein. Diese Definition kann auf nationaler und/oder regionaler Ebene weiter ausgeführt werden“ (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016: 12).

1.1 Thematische Hinführung

across jurisdictions, including international borders; it will also help strengthen students' professional identities as members of a global profession" (IASSW/IFWS 2020: 6f.).

Auch die deutschen Organisationen Sozialer Arbeit unterstreichen die Bedeutung von Internationalität für das Studium Sozialer Arbeit. Die *Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit* (im Folgenden DGSA) nimmt im *Kerncurriculum Soziale Arbeit* (DGSA 2016) Bezug zur Bedeutung von Internationalität, z.B. in Form der Integration von internationalen theoretischen und handlungstheoretischen Traditionen (ebd.: 3), internationalen Perspektiven auf die Sozial- und Kulturgeschichte der Sozialen Arbeit (ebd.: 5), Fragen der Universalisierung versus kontextueller Pluralisierung von Wertvorstellungen, Ethiken und Rechtsvorstellungen (ebd.: 6), Sozialgesetzgebung im internationalen Vergleich (ebd.: 7) und internationalen Handlungsfeldern (ebd.: 8). Die *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften* (im Folgenden DGfE) benennt im *Kerncurriculum Studienrichtung Sozialpädagogik* Internationalisierung, Migration und Interkulturalität als Kontexte sozialer Dienste und sozialpädagogischen Handelns (DGfE 2010: 81). Insbesondere die DGSA-Fachgruppen *Internationale Soziale Arbeit* sowie *Flucht, Migration, Rassismus- und Antisemitismuskritik* blicken mit differenz- und machtkritischen Perspektiven auf die (internationale) Sozialarbeitsausbildung. Außerdem diskutiert der Fachausschuss *Interkulturelle Soziale Arbeit* des *Fachbereichstag Soziale Arbeit* u.a. Implementationsstrategien zur interkulturellen, migrationssensiblen und rassismuskritischen Öffnung der Hochschule. Darüber hinaus zeigt die Entstehung von Sozialarbeitsstudiengängen mit internationalen Fokus (Hendriks/Kloppenburger 2016) (siehe Kapitel⁸ → 5.4.4 Zusammenstellung des Datenkorpus und Reduktion des Datenmaterials) und Lehrbüchern (Frampton 2018; Lohrenscheid et al. 2023b) mit Fokus auf Internationalität die Bedeutung von Internationalität für Studiengänge Sozialer Arbeit (in Deutschland).

Die vorliegende Dissertation beschäftigt sich mit Studiengängen Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus (im Folgenden als SSAIF abgekürzt)⁹. Weltweit nehmen Studiengänge Sozialer Arbeit zu (Sajid et al. 2021a: 3f.). In Deutschland ist Internationale Soziale Arbeit jedoch wenig in Disziplin und Ausbildung verankert: Es gibt kaum Professuren mit dem Schwerpunkt auf Internationale Soziale Arbeit¹⁰. In den Studienfeldern ‚Soziale Arbeit‘ und ‚Sozialpädagogik‘ wurden 2021 an Hochschulen für angewandte Wissenschaften (im Folgenden als HAW abgekürzt) vier Bachelorstudiengänge und vier Masterstudiengänge mit internationalem Fokus angeboten. An Universitäten

8 Im Folgenden ersetzt das Symbol → die Formulierung „siehe Kapitel“.

9 Ich untersuche in dieser Arbeit Masterstudiengänge SSAIF, was ich im Kapitel 5.4.4 ‚Zusammenstellung des Datenkorpus und Reduktion des Datenmaterials‘ erörtere.

10 Zehn Professuren tragen ‚Internationale Soziale Arbeit‘ im Titel ihrer Denomination (Stand Oktober 2024) und es gibt weitere Professuren mit den Schwerpunkten Migration, Diversität und Interkulturalität.

1 Einleitung

hingegen gab es in den Studienfeldern ‚Soziale Arbeit‘ und ‚Sozialpädagogik‘ nur zwei Bachelorstudiengänge mit internationalen Fokus und keine entsprechenden Masterstudiengänge¹¹. Auch Laging/Schäfer/Lorenz (2021: 107) beschreiben, dass Soziale Arbeit und Studiengänge Sozialer Arbeit in Deutschland bisher oft einen nationalstaatlichen Fokus und wenig internationale Ausrichtung haben.

Zu Beginn des Forschungsvorhabens wurde mir deutlich, dass zwar viel über Internationale Sozialer Arbeit und die Internationalisierung Sozialer Arbeit geschrieben wird, aber unklar bleibt, was Studiengänge damit meinen, wenn sie Soziale Arbeit international ausrichten. Schon 1986 fragte Healy: „what is the meaning of 'international' as used in social work education and toward what outcomes should international content be directed?“ (Healy 1986: 143). Auch heute noch ist diese Frage ungeklärt bzw. wird debattiert. Aus dieser Beobachtung entstand die erste Forschungsfrage: Was verstehen SSAIF unter Internationalität? Eine erziehungswissenschaftliche qualitative Diskursanalyse stellt eine Möglichkeit dar, dieser Frage nachzugehen (→ 5.2 Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse). Diskursanalytisch formuliert lautet die Frage: *Welche Verständnisse von Internationalität werden in SSAIF konstruiert?* Die Rekonstruktion dieser Verständnisse erfolgt anhand von Modulhandbüchern¹², da diese zum einen einen inhaltlichen Rahmen für SSAIF darstellen. Zum anderen stellen Modulhandbücher ein Abbild von legitimen Diskursen in SSAIF dar, auf die sich die an der Erstellung der Modulhandbücher Beteiligten am Ende geeinigt haben (→ 5.4.2 Auswahl des Datentyps).

Warum Verständnisse von Wissen und Wissensproduktion?

Im Laufe der Forschung wurde deutlich, dass bei einer erziehungswissenschaftlichen Diskursanalyse von Curricula hinsichtlich der Frage von Internationalitätsverständnissen v.a. Verständnisse von Wissen und Wissensproduktion aus dem Material hervortreten. Dieses ist darin begründet, dass Wissen und Wissensproduktion eine zentrale Rolle in Curricula spielen. Außerdem fragt eine erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse nach Wissen-Macht-Verhältnissen. Wissens(-produktions-)verständnisse und ihre Zusammenhänge mit Machtverhältnissen spielen in der Sozialen Arbeit eine besondere

11 Angaben des Informationsportals *Hochschulkompass* der Hochschulrektorenkonferenz. Darüberhinaus gibt es weitere Studiengänge, die sich den Themen Migration, Diversität, Interkulturalität und Inklusion widmen, die Schnittmengen zu Internationaler Sozialer Arbeit haben. Die Abgrenzung zu SSAIF erläutere ich im Kapitel 5.4.4 ‚Zusammenstellung des Datenkorpus und Reduktion des Datenmaterials‘.

12 Ich verwende im Folgenden die Begriffe Modulhandbuch und Curriculum synonym.

Rolle, was ich im Kapitel 1.1 ‚Warum Re-/De-/Konstruktion des Zusammenhangs von Wissen und Macht?‘¹³ sowie im Kapitel 3.3.1 ‚Wissen und Machtverhältnisse in der Sozialen Arbeit‘ ausführen werde.

Die Untersuchung widmet sich somit einem Teilaspekt von Internationalitätsverständnissen. Die Fokussierung auf Wissensverständnisse ist relevant, denn es bedarf, so Cajete et al. (2023: 99), eines kritischen Dialogs über die Vielfalt von Wissensverständnissen in der Sozialen Arbeit, weil Theorien und Methoden sowie normative Setzungen oft auf Annahmen (des Individuums, des Wohlfahrtsystems etc.) basieren, die weltweit verschieden sind. Außerdem ermöglicht der Fokus auf Wissensverständnisse, Machtverhältnisse in der Wissensproduktion Sozialer Arbeit zu analysieren. Dieses erachtet Sanchez (2018: 77) für notwendig, um die Mechanismen zu verstehen, durch welche die hegemoniale Wissenschaft bestimmte Wissensformen legitimiert, delegitimiert oder ihre Bedeutung abschwächt. Entsprechend schärfte ich meine ursprüngliche Forschungsfrage zu einer zweiten Forschungsfrage: *Welche Verständnisse von Wissen(-sproduktion) werden in SSAIF konstruiert?*

Verständnisse werden in dieser Arbeit als verschiedene Formen des Verstehens von einem Gegenstand/Sachverhalt gefasst, z.B. Wissen. Der Begriff Verständnisse ermöglicht in der Diskursanalyse, das Material sehr breit und ergebnisoffen zu untersuchen. In rekonstruktiven Arbeiten sind andere Begriffe als Verständnis geläufiger, z.B. subjektiver bzw. sozialer Sinn oder Deutungsmuster. Diese Begriffe sind jedoch für eine Diskursanalyse von Modulhandbüchern nicht passend, da ich keine Akteure analysiere. Hingegen ist der Begriff Verständnisse für eine Diskursanalyse von Modulhandbüchern Sozialer Arbeit durch Burzlaff (2020) erprobt¹⁴. Wissensproduktionsverständnisse verstehe ich als einen Bestandteil von Wissensverständnissen, wie im Kapitel 2.2.1 ‚Begriffsklärung: Macht, Wissen und Wissensproduktion‘ erläutert wird.

Warum eine kolonialkritische Perspektive auf Curricula?

Wenn ich in dieser Arbeit den Begriff ‚kolonialkritisch‘ verwende, beziehe ich mich dabei sowohl auf post- als auch dekoloniale Ansätze (→ 2.1.2 Postkolonial + Dekolonial = kolonialkritisch). Ich benutze die Form ‚kolonialkritisch‘

13 Fettgedruckte Überschriften tragen keine Kapitelnummer und sind nicht im Inhaltsverzeichnis abgebildet. Um den Lesenden das Auffinden der relevanten Kapitel zu erleichtern, gebe ich die Kapitelnummer an, in dem das Unterkapitel zu finden ist, sowie den Namen des Unterkapitels.

14 Der Begriff ‚Verständnisse‘ wird auch in anderen erziehungswissenschaftlichen Arbeiten verwendet, z.B. in Bezug auf ein erweitertes Verständnis von Intersektionalität im Kontext von Migration, Religion, Gender und Bildung (Kulaçatan/Behr 2019) sowie in der Auseinandersetzung mit dem institutionellen Selbstverständnis von Hochschulen in Bezug auf Internationalität, Interkulturalität und Diversity (Karakaşoğlu 2018).

1 Einleitung

(und nicht ‚kolonialismuskritisch‘) im Sinne des Wortstamms ‚kolonial‘. Somit umfasst kolonialkritisch für mich die Kritik an verschiedenen Formen von historischem und gegenwärtigem Kolonialismus (→ 2.1 Kolonialismus).

Inwiefern ist eine kolonialkritische Perspektive auf Verständnisse von Wissen und Wissensproduktion in SSAIF (als Teilaspekt von Internationalität) relevant? Diese Frage beantworte ich detailliert in den Kapiteln 2 ‚Kolonialismus, Wissen und Macht‘ und 3.3 ‚Koloniale Machtverhältnisse in Wissen und Wissensproduktion von Studiengängen Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus‘, jedoch biete ich an dieser Stelle einen Einstieg in die Antwort an: Soziale Arbeit (re-)produziert Machtverhältnisse (Kraus/Krieger 2016a) und in Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus wird der Zusammenhang dieser Machtverhältnisse mit Kolonialismus besonders deutlich. Denn die internationalen Bestrebungen der Sozialen Arbeit können zur Reproduktion kolonialer Machtstrukturen beitragen, wenn Internationalisierung zur Universalisierung von Theorien und Methoden aus Ländern des ›Globalen Nordens‹/der Minority World führt (Rasell et al. 2019: 675) und wenn in internationaler Zusammenarbeit die Interessen von Ländern des ›Globalen Nordens‹/der Minority World dominieren (Rankopo/Osei-Hwedie 2011: 140)¹⁵.

An dieser Stelle bedarf es einer Erörterung der Begriffe ›Globaler Süden‹ und ›Globaler Norden‹, ›Westen‹ sowie Majority World und Minority World, aber auch einer Auseinandersetzung mit dem Risiko, durch die Verwendung differenzkonstruierender Begriffe zur Beschreibung von Machtverhältnissen, die Differenzordnungen, die ich problematisiere, gleichzeitig zu reproduzieren (Mecheril 2016a: 12). Durch Begriffsreflexionen hinterfrage ich deshalb sprachliche Selbstverständlichkeiten, die Unterdrückungen reproduzieren können (Harms Smith/Rasool 2020: 155). Außerdem ist Sprache von Kolonialismus geprägt und kann Kolonialismus reproduzieren, wenn unreflektiert koloniale Begriffe verwendet werden, deshalb vermeide ich koloniale Begriffe oder benenne sie als ebensolche (Gray et al. 2013a: 329).¹⁶ Die kritische Auseinandersetzung mit kolonialen Begriffen verstehe ich mit Yellow Bird (1999; zit. n. ebd.) als eine Möglichkeit, koloniale und imperiale Diskurse zu dekonstruieren. Darüber hinaus verändern sich Begriffe und Konzepte, wenn diese ‚reisen‘, d.h. in anderen Kontexten genutzt werden. Eine unreflektierte Übertragung von Begriffen kann neue Differenzen und Dominanzen begründen, daher bedarf es selbstreflexiver kontextueller Einordnungen (Schirilla 2018b: 10). Die Markierung von Begriffen mit halben Guillemets (›...‹) dient dazu, deren Konstruktionscharakter deutlich zu machen und Distanz zu deren Selbstverständlichkeit herzustellen.

15 Eine umfangreiche Ausarbeitung zu positiven und negativen Aspekten der Internationalisierung, jedoch ohne Bezug zu Sozialer Arbeit, findet sich bei Haapakoski (2020: 18–24).

16 Für eine erweiterte Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang der kolonialen Prägung von Begriffen und ihrer Wirkung verweise ich auf das „(De-)koloniale Glossar“ (Yanes/Calderón 2024) sowie auf Arndt/Ofuatey-Alazard (2021).

1.1 Thematische Hinführung

In aktuellen Publikationen zu SSAIF, Hochschulinternationalisierung und Kolonialismus werden oft die Begriffe ›Globaler Süden‹ und ›Globaler Norden‹ als Gegensatzkonstruktion genutzt. Diese Konstruktion ist Ergebnis des Imperialismus und Kolonialismus, in dem die Imperien des ›Globalen Nordens‹ den ›Globalen Süden‹ vereinnahmten und erst entstehen ließen (Randeria/Eckert 2009; Osterhammel 2011; zit.n. Wagner et al. 2018: 9). Die Unterteilung in ›Globalen Süden‹ und ›Globalen Norden‹ ist nicht rein geografisch zu verstehen, da beispielsweise Australien und Aotearoa Neuseeland¹⁷ zum ›Globalen Norden‹ gehören. Insgesamt befinden sich aber mehr Länder, die dem ›Globalen Süden‹ zugeschrieben werden, in der südlichen Hemisphäre. Oft bezieht sich die Einteilung auf ökonomische Verhältnisse, in denen Länder des ›Globalen Südens‹ als arm und Länder des ›Globalen Nordens‹ als reich angesehen werden (Askeland/Payne 2017: xi). Diese Zuteilung ist im Detail inkorrekt, da es innerhalb der Länder des ›Globalen Südens‹ auch sehr reiche Eliten und im ›Globalen Norden‹ Armut gibt. In Bezug auf Wissensproduktion werden die Länder des ›Globalen Südens‹ v.a. als Quelle für die Datensammlung von Forschenden aus dem ›Globalen Norden‹ genutzt (Taylor et al. 2016: 24f.). Aus einer kolonialkritischen Perspektive rückt daher die Frage von Machtverhältnissen in den Blick:

„Mit dem Begriffspaar wird auf die unterschiedlichen kolonialen Vergangenheiten und gegenwärtigen post- und neokolonialen Dominanz- und Ungleichheitsverhältnisse verwiesen (Afeworki Abay et al., 2021). Der ›globale Norden‹ bezieht sich dabei auf eine mit Vorteilen bedachte, privilegierte Position, während der ›globale Süden‹ einer in diesem System gesellschaftlich, ökonomisch, politisch und nicht zuletzt wissenschaftlich benachteiligten Position zugeschrieben wird“ (Afeworki Abay 2023: 26).

Die Begriffe bzw. die Gegensatzkonstruktion von ›Globaler Süden‹ und ›Globaler Norden‹ zeigen jedoch nicht das Widerstandspotential von Menschen des ›Globalen Südens‹ auf (Kleibl/Lutz 2020: 55f.). Warum werden trotz ihrer Ungenauigkeit, ihrer Tendenz Menschen und Länder zu vulnerabilisieren, zu homogenisieren und zu verändern¹⁸, die Begriffe ›Globaler Süden‹ und ›Globaler Norden‹ verwendet? Kleibl/Lutz (ebd.) argumentieren, dass in einer komplexen Welt pointierte Kategorien nützlich sind, um Unterschiede deutlich zu machen und gleichzeitig Verknüpfungen aufzeigen zu können. Denn Kleibl/Lutz verstehen beide Kategorien aufeinander bezogen, in dem Sinne, dass Aspekte, die z.B. dem ›Globalen Süden‹ zugeschrieben werden, auch für den ›Globalen Norden‹ gelten.

17 ‚Aotearoa‘ ist der Māori-Name für Neuseeland, den ich in Anerkennung der Māori gemeinsam mit dem durch Kolonisator*innen gegebenen Namen ‚Neuseeland‘ nenne, wie es u.a. auch die *Aotearoa New Zealand Association of Social Workers* (2024) handhabt.

18 Veränderung ist die deutsche Übersetzung des Konzepts *Othering*, in welches ich im Kapitel 2.1.1 ‚Rassismus, Eurozentrismus und *Othering*‘ einführe.

1 Einleitung

In der in dieser Arbeit rezipierten Literatur wird auch der Begriff ‚Westen‘ verwendet. ›Der Westen‹ ist jedoch ebenso konstruiert wie der ›Globale Norden‹ und der ›Globale Süden‹. Der Begriff wird einerseits geografisch verstanden, z.B. bezeichnen Payne/Askeland (2016: xi) die „economically developed countries with a largely European or North American culture“ als westliche Länder. Im Verständnis von Askeland/Payne wird meines Erachtens ein vereinfachtes und homogenisierendes Kulturverständnis reproduziert, denn in Europa und Turtle Island Nordamerika¹⁹ gibt es viele Kulturen und beide Regionen sind durch migrationsgesellschaftliche Verhältnisse geprägt. Andererseits versteht Mignolo (2021: 549) den Begriff ›der Westen‹ als eine Abkürzung für ›westliche Zivilisation‹. Er bezieht sich darin erstens auf Hegel, dem zufolge England, Deutschland und Frankreich sowie ihre Sprachen das „Herz Europas“ bilden. Zweitens bezieht er sich auf Kant, der diesen drei Staaten den höchsten Grad an Zivilisation zuschreibt (ebd.). Hall (2018b) versteht den ›Westen‹ als historisches und nicht als geografisches Konzept. Er leitet her, wie der ›Westen‹ in Abgrenzung zum Nicht-›Westen‹ (= Rest) diskursiv erschaffen wurde und wird. Mit dem Konzept ›Westen‹ wird, so Hall (ebd.: 138), ein Gesellschaftstyp bezeichnet, der als industrialisiert, entwickelt, modern, säkularisiert, städtisch und kapitalistisch beschrieben wird. Die Konstruktion ›des Westens‹ basiert folglich auf kolonialen, imperialen und rassistischen Diskursen.

In Anlehnung an Dasen/Akkari (2008) verwende ich in dieser Arbeit bevorzugt die Begriffe ‚Majority World‘ (anstelle des ›Globalen Südens‹ bzw. ›des Rests‹) und ‚Minority World‘ (anstelle des ›Globalen Nordens‹ bzw. des ›Westens‹). Die Begriffe Majority World und Minority World zeigen auf, dass der ›Globale Süden‹ die Mehrheit der Bevölkerung und der ›Globale Norden‹ die Minderheit der Weltbevölkerung umfasst. Die Begriffe irritieren, da sie der Wahrnehmung entgegenlaufen, dass der ›Globale Norden‹ durch seine wissenschaftliche und wirtschaftliche Dominanz größer und wichtiger sei als der ›Globale Süden‹. Meines Erachtens wird durch diese Begriffsverwendung das Spannungsverhältnis in Bezug auf Macht- und Ressourcenverteilung zwischen der Majority World und der Minority World sichtbar(er). Auch die Begriffe Majority World und Minority World sind vereinfachend, ungenau und homogenisierend und können zu Veränderung beitragen, daher sind auch diese Begriffe wiederum als widersprüchlich und unvollständig zu verstehen und ihre Nutzung zu hinterfragen. Ich setze die Begriffe Majority World und Minority World nicht in halbe Guillemets (›...‹), da die Bezeichnungen an sich schon Kunstbegriffe darstellen. Ihre Verwendung ist im deutschen Diskurs zu SAIF nicht sehr verbreitet, daher ist das Risiko gering, dass diese als selbstverständ-

19 Ich verwende den Indigenen Namen ‚Turtle Island‘ für Nordamerika gemeinsam mit der Bezeichnung Nordamerika. Für eine Erläuterung und Einordnung des Begriffs Turtle Island verweise ich exemplarisch auf die kanadische Enzyklopädie (The Canadian Encyclopedia 2018).

lich gelesen werden. Die Nutzung der Begriffe im Englischen stellt einen weiteren Befremdungsmoment dar. Außerdem würde die Distanznahme durch halbe Guillemets der intendierten inhaltlichen Auseinandersetzung entgegenlaufen.

Die Agenda der internationalen Sozialen Arbeit wird dafür kritisiert, dass sie stark durch die Wissenschaft der Minority World geprägt ist. Theorien und Methoden der Majority World hingegen, so die Kritik weiter, werden ignoriert bzw. als weniger wertvoll angesehen (Rasell et al. 2019). So beschrieb schon Midgley (1983) den Export von ›nördlichen‹ (Ausbildungs-)Konzepten Sozialer Arbeit in die Länder des ›Globalen Südens‹ als „professionellen Imperialismus“. Und auch 2008 stellte er fest, dass, obwohl es mittlerweile ein größeres Bewusstsein für und Kritik an ungleichen Machtverhältnissen in der Internationalisierung der Sozialarbeitsausbildung gibt, das Phänomen des professionellen Imperialismus durch einseitigen Wissenstransfer aus der Minority World in die Majority World weiter relevant ist. Als Beispiele nennt er den Export von Studiengängen durch Hochschulen der Minority World in die Majority World oder die Hegemonie von Standardisierungs- und Akkreditierungsverständnissen der Minority World weltweit (Midgley 2008: 39–42) (→ 3.3.3 Internationalisierung der Sozialen Arbeit und ihrer Ausbildung). Dadurch, so bspw. Sajid et al. (2021a: 6), kann es zu einer mangelnden Passung zwischen der Ausbildung der Sozialarbeitenden und den benötigten Kenntnissen für erfolgreiche Soziale Arbeit in der Majority World kommen. Denn beim Transfer von Theorien und Methoden in ein neues Setting ist der veränderte Kontext zu beachten (Frampton 2018: 131). Bisher steht eine Internationalisierung der Sozialen Arbeit, bei der sich die Länder der Minority World und der Majority World auf Augenhöhe begegnen, größtenteils noch aus (Sajid et al. 2021a: 6; Kansiiime/Tusasiirwe/Nabbumba 2024).

Soziale Arbeit reagiert auf diese Kritik, indem sie sich verstärkt mit kolonialen Machtverhältnissen in ihrer Wissensproduktion auseinandersetzt: So finden sich macht- bzw. kolonialkritische Perspektiven und eine Fokussierung auf Wissensbestände der Majority World in Sammelbänden über International Social Work (Education) (Levy et al. 2024b; Lohrenscheit et al. 2023b; Sajid et al. 2021b; Kleibl et al. 2020a; Kessler et al. 2020a; Wagner et al. 2018; Askeland/Payne 2017; Gray et al. 2013b). Des Weiteren werden durch Fachbereiche der Sozialen Arbeit an HAW in Deutschland kolonialkritische Vortragsreihen veranstaltet, z.B. Social Issues of Indigenous People, Indigenous Social Work and Decolonization (2021), und Konferenzen, z.B. Projects and Teaching Formats of Social Work in the Context of Postcolonial Perspectives (2021a). Außerdem widmet sich das BMBF-geförderte Forschungsprojekt „Soziale Arbeit als koloniales Wissensarchiv?“ (2024) einer kolonialkritischen Analyse der Entstehungszusammenhänge Sozialer Arbeit und der Tradierung von kolonialem Wissen in der Profession und Disziplin in Deutschland.

1 Einleitung

Das gestiegene Interesse an Internationaler Sozialer Arbeit führt laut Gray et al. (2013b: 1) auch zu einem stärkeren Interesse in der Profession, »kultursensible« Ansätze zu entwickeln. Darüberhinaus bringen Indigene²⁰ Formen Sozialer Arbeit neue Perspektiven in die Wissensproduktion Sozialer Arbeit ein. Diese Entwicklungen werden von Gray et al. (2013b: 1) als Versuche der Dekolonialisierung Sozialer Arbeit gefasst.

Da ich im Folgenden wiederholt den Begriff ‚Kultur‘ aufrufen werde, bedarf es einer Auseinandersetzung mit diesem aus einer kolonial- und rassistisch-kritischen Perspektive spannungsreichen Begriff. Auch wenn der Begriff Kultur u.a. im Kontext transnationaler Bewegungen, Migration und Globalisierung weit verbreitet ist (Darowska/Machold 2014: 13), ist er umstritten und es werden darunter viele verschiedene Konzepte verstanden. Kulturelle Soziale Arbeit versteht unter Kultur eher Tanz, Musik und Theater. Ein migrationspädagogisches Verständnis von Kultur assoziiert Kultur eher mit sozialem Verhalten, „das auf eine andere nationale, kulturelle, religiöse Herkunft rückbezogen wird“ (Attia 2013: 336) bzw. als soziale Praxis (Mecheril 2013: 23).²¹ In Anlehnung an den lateinischen Wortursprung Cultura (= Pflege, Bearbeitung, Bebauung) verstehe ich Kultur nicht als etwas Statisches, sondern als etwas sich Veränderes. Somit schließe ich mich Mecheril an, der in Anlehnung an Bhabhas Modell des dritten Raums (Bhabha 2004) von einem „fortwährenden Prozess des Entstehens und Wandels kultureller Formen“ (Mecheril 2020: 309) schreibt.

Obwohl in dieser Arbeit Wissensverständnisse im Vordergrund stehen, schließe ich mich Rommelspacher an, dass Kultur mehr als Wissen umfasst, nämlich „alle historisch-gesellschaftlichen und politischen Dimensionen einer Gesellschaft, die für individuelle Subjektivität ausschlaggebend sind“ (Rommelspacher 1995: 22). Kultur ist (wie Wissen) mit Macht und Herrschaft verknüpft, was Rommelspacher mit dem Begriff „Dominanzkultur“ (1995: 22) fasst, die alle Menschen, die in einer Gesellschaft leben, einschließt. Rommelspacher versteht Kultur:

„als das Ensemble gesellschaftlicher Praxen und gemeinsam geteilter Bedeutungen, in denen die aktuelle Verfaßtheit der Gesellschaft, insbesondere ihre ökonomischen und politischen Strukturen, und ihre Geschichte zum Ausdruck kommen. Sie bestimmt das Verhalten, die Einstellungen und Gefühle aller, die in dieser Gesellschaft leben, und vermittelt so zwischen den gesellschaftlichen und individuellen Strukturen“ (ebd.).

20 Eine Einordnung und Reflexion dieses Begriffs und seiner Großschreibung findet sich im Kapitel 1.1 ‚Warum Indigene Wissen für die Analyse von SSAIF in Deutschland?‘.

21 Reckwitz (2008) unterscheidet im sozialwissenschaftlichen Gebrauch drei Kulturbegriffe: den normativen, den totalitätsorientierten und den bedeutungsorientierten Kulturbegriff. Attia (2013) erläutert, wie sich diese drei Kulturverständnisse in der Sozialen Arbeit ausprägen.

Wie von Yıldız (2009: 168f.) bezugnehmend auf van Geertruyen (1989) und Qvarsekk/Wulf (2003) erörtert, bestehen Kulturen aus vielen Bestandteilen, können sich flexibel veränderten Kontexten anpassen und sind individuell. Außerdem beziehen sich Menschen oft auf mehrere kulturelle Orientierungen.

Diskurse um bzw. über Kulturen wirken auf Menschen und (re-)produzieren Hegemonien. Wenn Kultur als hauptsächliches Erklärungsmodell für das Verhalten von Menschen verwendet und als Differenzkategorie überbetont wird, kann dieses zur Kulturalisierung und Othering von Menschen führen, insbesondere, wenn Machtstrukturen in Bezug auf den Kulturbegriff ausgeblendet werden. Wenn Kultur außerdem nur als natio-ethno-kulturelle Differenz²² verstanden wird, werden andere Differenzen ausgeschlossen und dieser Aspekt absolut gesetzt (ebd.: 175). Diskurse um Kultur sind auch dahingehend kritisch zu reflektieren, dass ‚Kultur‘ oft als Ersatz für ›Rasse‹ dient, wie von Balibar (1989) als „Neo-Rassismus“ bzw. von Balibar (1989: 373) und Hall (2000: 7) als „Rassismus ohne Rassen“ beschrieben.²³ Zwar ist das Ordnungssystem ‚Race‘ durch die Erfahrungen in der Zeit des zweiten Weltkriegs weitreichend geächtet, jedoch fand eine „Verschiebung von ‚Rasse‘ zu ‚Kultur‘ statt“ (Scharathow 2018: 260).

Die *Global Standards for Social Work Education & Training* empfehlen, dass die ›Traditionen und Kulturen‹ verschiedener Gruppen Einfluss auf die Ausbildung und Praxis Sozialer Arbeit haben sollen:

„Schools should also *aspire* towards: [...] Recognition and development of indigenous or locally specific social work education and practice from the traditions and cultures of different ethnic groups and societies, insofar that such traditions and cultures are congruent with our ethical codes and human rights commitments” (IASSW/IFWS 2020: 19; Hervorheb. im Original).

Dieses Zitat bedarf meines Erachtens einer kritischen Betrachtung, denn es konstruiert „Indigene und lokal spezifische Sozialarbeitsausbildung“ als auf „Traditionen und Kulturen verschiedener ethnischer Gruppen und Gesellschaften“ basierend. Warum werden den verschiedenen ethnischen Gruppen und Gesellschaften Traditionen und Kulturen statt Wissen, Theorien und Methoden zugeschrieben (→ 2.2.3 Epistemische Gewalt)? Außerdem findet durch die Formulierung „unsere ethischen Codes und Menschenrechtsverpflichtungen“ eine verändernde Abgrenzung zu den davor genannten ethnischen Gruppen und Gesellschaften mit lokalen oder Indigenen Sozialarbeitsausbildungsformen statt. ‚Uns‘ bleibt unbestimmt, aber ‚uns‘ sind nicht die verschiedenen ethnischen Gruppen und Gesellschaften. Blank et al. (2018: 262) beschreiben

22 Mecheril verwendet den Begriff der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“, um zu beschreiben, „dass die Konzepte von Nation, Ethnie/Ethnizität (und Rassekonstruktionen) sowie Kultur (und Religion) in Wissenschaft und Alltagsverständnissen oftmals diffus und zum Teil in unklarer Abgrenzung voneinander Gebrauch finden“ (Mecheril 2016b: 15).

23 In den Begriff Rassismus wird im Kapitel 2.1.1 ‚Kolonialismus und Kolonialität‘ eingeführt.

1 Einleitung

diese Konstruktion einer unbenannten Gemeinschaft des ‚Wir‘, von der aus ›das Andere‹ „benannt, beschrieben und so hervorgebracht wird“ als machtvollen Bestandteil von Rassismus. So wird obenstehend beispielsweise konstruiert, dass die Traditionen und Kulturen der ethnischen Gruppen und Gesellschaften nicht kongruent zu ›unseren‹ ethischen Codes und Menschenrechtsverpflichtungen sind (→ 2.1.1 Kolonialismus und Kolonialität).

Außerdem sollen Hochschulen laut *Global Standards for Social Work Education & Training* danach streben, Wissen mit Kolleg*innen weltweit auszutauschen, um die “advancement of social work education free from colonial influences” zu fördern (IASSW/IFSW 2020: 20). Es wird auch der Export von Wissen aus dem ›Globalen Norden‹ in den ›Globalen Süden‹ kritisiert.

„The adverse effects of colonization and educational imperialism on the development of social work in the Global South.

We believe and stand firm that the theoretical perspectives and practice methods, techniques and skills developed in the Global North should not be transported to the Global South without critical examinations of their suitability and potential effectiveness for the local contexts” (IASSW/IFSW 2020: 2).

Auch dieses Zitat bedarf wieder einer kritischer Einordnung: Durch die Nichtbenennung des Wissenstransfers vom ›Globalen Süden‹ in den ›Globalen Norden‹ wird Wissenstransfer als ‚Einbahnstraße‘ vom ›Globalen Norden‹ in den ›Globalen Süden‹ konstruiert.²⁴ Somit besteht das Risiko, dass die Wissensbestände des ›Globalen Südens‹ ausgeblendet werden oder deren Bedeutung für den ›Globalen Norden‹ unberücksichtigt bleibt. Die obenstehenden Empfehlungen der *Global Standards for Social Work Education & Training* sowie die kurzen Analysen verdeutlichen die Relevanz einer kolonialkritischen Perspektive für die Forschung zu SSAIF. Außerdem zeigen die Ausführungen, dass die Diskurse zu SSAIF allein innerhalb der *Global Standards for Social Work Education & Training* widersprüchlich sind.

In der Neufassung der *Global Definition of the Social Work Profession* (IASSW/IFSW 2014) wurden Indigene Wissen²⁵ als relevante Wissen für die Soziale Arbeit integriert.²⁶ In den Kommentaren zur *Global Definition of the Social Work Profession* verdeutlichen IASSW/IFSW den Zusammenhang von Kolonialismus, Indigenen Wissen und Internationaler Sozialer Arbeit:

„This proposed definition acknowledges that social work is informed not only by specific practice environments and Western theories, but also by indigenous

24 Eine vertiefte Erörterung des Bildes, dass Wissen vom ›Globalen Norden‹ wie auf einer Einbahnstraße in den ›Globalen Süden‹ reist, findet sich bei Clemens (2022: 76).

25 Ich nutze Wissen im Plural, um zu verdeutlichen, dass es viele verschiedene Wissen gibt (→ 1.1 Warum Indigene Wissen für die Analyse von SSAIF in Deutschland?).

26 Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Aufnahme Indigener Wissen in die neue Version der *Global Definition of the Social Work Profession* siehe Straub (2015).

1.1 Thematische Hinführung

knowledges. Part of the legacy of colonialism is that Western theories and knowledges have been exclusively valorised, and indigenous knowledges have been devalued, discounted, and hegemonised by Western theories and knowledge. The proposed definition attempts to halt and reverse that process by acknowledging that Indigenous peoples in each region, country or area carry their own values, ways of knowing, ways of transmitting their knowledges, and have made invaluable contributions to science. Social work seeks to redress historic Western scientific colonialism and hegemony by listening to and learning from Indigenous peoples around the world. In this way social work knowledges will be co-created and informed by Indigenous peoples, and more appropriately practiced not only in local environments but also internationally” (ebd.).

Diese Argumentation wurde auch in der deutschsprachigen Definition Sozialer Arbeit übernommen. Ergänzt wird der Kommentar jedoch noch dahingehend, „dass sich Soziale Arbeit auch auf reflektiertes Erfahrungswissen beruflich-biografischer Praxen und kulturelles Kontextwissen stützt“ (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016: 12f.). Auch der *Fachbereichstag Soziale Arbeit* nimmt im *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit* Bezug auf Kolonialismus: „Soziale Arbeit zielt auf eine Überwindung des historischen westlichen Kolonialismus und der westlichen Hegemonie im Bereich der Wissenschaft ab“ (Fachbereichstag 2016: 13). Eine kolonialkritische Perspektive ermöglicht zu untersuchen, wie die Studiengänge die obenstehend formulierten kolonialkritischen Ansprüche umsetzen.

Nachdem ich die Relevanz einer kolonialkritischen Perspektive verdeutlicht habe, erläutere ich nun, warum mein Fokus sich auf Curricula SSAIF richtet. Denn das Verhältnis von Kolonialismus und SAIF kann anhand vieler Bereiche (Praxis, Organisationsformen etc.) untersucht werden. Bildung und Erziehung stellen jedoch zentrale Mittel zur (Re-)Produktion, aber auch zur Dekonstruktion kolonialer Machtverhältnisse dar (Smith 2021: 278f., 2021: 73f., 2021: 21; Castro Varela 2015)²⁷, deshalb bedarf es der Reflexion und Kritik von kolonialen Machtverhältnissen in SSAIF, um auf das Ziel Sozialer Arbeit hinzuwirken, unterdrückende Strukturen abzubauen. Denn mit Smith gehe ich davon aus: „The curriculum of a university shapes the way knowledge is reproduced as a curriculum for schools and for society” (Smith 2021: 150f.). In der Ausbildung Sozialarbeitender, d.h. in Studiengängen Sozialer Arbeit, beginnt, so Goode et al. (2021: 40), die (Re-)Orientierung der Profession, um unterdrückende und diskriminierungsfördernde Strukturen zu dekonstruieren.

Obwohl Deutschland eine koloniale Vergangenheit hat und gegenwärtig weiterhin von kolonialen Strukturen profitiert, z.B. im Rahmen von Produktionsstätten in sogenannten Entwicklungsländern, existiert bisher keine kolonialkritische Studie zu Curricula SSAIF in Deutschland. Die koloniale Vergangenheit wurde in Deutschland lange ignoriert und es hat wenig Aufarbeitung

27 Den Zusammenhang zwischen Bildung und Rassismus thematisiert u.a. Melter (2018: 233); den Zusammenhang zwischen Bildung und Othering vertieft u.a. Riegel (2016: 69).

1 Einleitung

stattgefunden (Arndt/Faust-Scalisi 2023: 81; Terkessidis 2021: 175f.). Auch die Rolle der deutschen Sozialen Arbeit (bzw. ihrer Vorläuferinnen) im Kolonialismus und die Auswirkungen der kolonialen Vergangenheit auf die Soziale Arbeit in Deutschland sind bisher erst wenig untersucht. Curricula der Sozialen Arbeit sind aber geprägt durch koloniale Strukturen (→ 3.3 Koloniale Machtverhältnisse in Wissen und Wissensproduktion von Studiengängen Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus), daher bedarf es einer kolonialkritischen Perspektive in der Untersuchung von Studiengängen der Sozialen Arbeit, insbesondere, wenn diese einen internationalen Fokus haben.

Warum Re-/De-/Konstruktion des Zusammenhangs von Wissen und Macht?

Es liegt nahe, dass in Curricula koloniale Macht-Wissen-Verhältnisse reproduziert werden, schließlich kommen bisherige Studien zu diesem Ergebnis (→ 3.3 Koloniale Machtverhältnisse in Wissen und Wissensproduktion von Studiengängen Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus). Eine empirische Untersuchung ist insofern sinnvoll, als insbesondere kolonialkritischer Forschung vorgeworfen wird, dass schon vor der Untersuchung feststehe, was das Ergebnis sein wird. In dieser Arbeit geht es jedoch nicht nur um die Rekonstruktion von kolonialen oder kolonialkritischen Diskursen, sondern mein Erkenntnisinteresse richtet sich auf Möglichkeitsräume kolonialkritischer Wissensverständnisse in den Curricula sowie deren Bedeutung für Internationalität.

Die Kombination aus einer kolonialkritischen Perspektive mit einem diskursanalytischen Fokus auf den Zusammenhang von Wissen und Macht bildet die Grundlage, um Machtverhältnisse in historisch-spezifischen Kontexten in SSAIF zu betrachten. Einerseits weise ich somit die normative Ausrichtung der vorliegenden Forschung aus (Kessl 2016: 36), gleichzeitig analysiere ich auf diese Weise Kräfteverhältnisse als Teil des Bedingungsgefüges SAIF, anstatt diese als gegeben vorauszusetzen (ebd.: 41). Macht verstehe ich nicht als außerhalb Sozialer Arbeit verortet, sondern Soziale Arbeit „als Bestandteil und Akteurin der gegenwärtigen Macht- und Herrschaftsverhältnisse“ (ebd.: 36). Durch die Diskursanalyse, die historische Einordnung über »klassische« Geschichtsschreibung Sozialer Arbeit hinaus, sowie die Aufmerksamkeit für kulturelle, wirtschaftliche, politische und sozialstrukturelle Ungleichheitskontexte nehme ich Machtverhältnisse in SAIF in den Blick (ebd.: 35–38).

Soziale Arbeit erhebt den Anspruch, Studierende für Machtverhältnisse zu sensibilisieren, sie zu befähigen diese abzubauen und Selbstreflexion zu fördern. Die *Global Definition of the Social Work Profession* fasst die machtkritische Perspektive und den Auftrag Sozialer Arbeit, sich gegen Ausbeutungsverhältnisse und Ungerechtigkeit einzusetzen, zusammen:

„Social work is a practice-based profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and

liberation of people. Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work” (IASSW/IFSW 2014).

Der Zusammenhang von Wissen, Macht und Differenz gehört zum zentralen Thema der Sozialen Arbeit – auch jenseits von Fragen zu Internationalität (→ 3.3.1 Wissen und Machtverhältnisse in der Sozialen Arbeit). Die Auseinandersetzung mit und Analyse von Differenzkonstruktionen und Wissensproduktion sowie die Reflexion von Differenzierungspraktiken (Melter/Mecheril 2011) gelten in der Sozialen Arbeit als Weg für einen „fachlich verantworteten Umgang mit Differenz und Andersheit“ (Kessl/Plößer 2010: 7f.). Sozialarbeitsstudierende sollen, so Williams (2016: 24), ausgestattet sein, um Machtverhältnisse und Unterdrückungsprozesse zu verstehen und um Diskurse über Differenzen und Diversität kritisch zu debattieren. Diese Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Wissen und Macht bzw. der Umstand, dass Soziale Arbeit ein umfangreiches Ensemble von Theorien und Methoden zur Reflexion des Zusammenhangs von Wissen und Macht beinhaltet, macht SSAIF besonders interessant aus einer kolonialkritischen Perspektive. Vielleicht finden sich in SSAIF verstärkt kolonialkritische Verständnisse von Wissen(-produktion)? Vielleicht zeigen SSAIF Möglichkeiten für kolonialkritische Wissensverständnisse auf? Diskursanalytisch formuliert lautet daher meine dritte Forschungsfrage: *Inwiefern wird der Zusammenhang von Wissen und Macht in den Wissens(-produktions-)verständnissen re-/de-/konstruiert?* Die Frage ist bewusst breit formuliert, um möglichst viele verschiedene Formen des Zusammenhangs von Wissen und Macht erfassen zu können.

In Diskursen Sozialer Arbeit zeigt sich, so Harms Smith (2020: 123), epistemische Kolonialisierung, daher ist es sinnvoll, diese aus einer kolonialkritischen Perspektive zu analysieren. Eine Diskursanalyse von Curricula SSAIF mit einer kolonialkritischen Perspektive auf das Verständnis von Wissen (-produktion) kommt der Forderung der Bewegung für epistemische Dekolonialität in der Sozialarbeitsausbildung entgegen, die formalen Diskurse und das Wissen Sozialer Arbeit zu befragen, zu erneuern und zu transformieren (ebd.).

Bisher habe ich gefragt, welche Verständnisse von Internationalität und Wissen konstruiert werden und inwiefern in diesen der Zusammenhang von Wissen und Macht re-/de-/konstruiert wird. Basierend auf den Ergebnissen von diesen Fragen entwickle ich drei Wissenskonzeptualisierungen, womit im Sinne der Grounded Theory Methodology mehrere verdichtete Wissensverständnisse mit starkem inhaltlichen Zusammenhalt gemeint sind, die jeweils mit einer abstrakten und prägnanten Bezeichnung benannt werden (Muckel/Maschwitz/Vogt 2017: 13).²⁸ Meine vierte Forschungsfrage widmet sich der Bedeutung der herausgearbeiteten Diskurse: *Was bedeuten diese Wissens-*

28 Eine methodologische Einordnung der Begriffe Verständnisse und Konzeptualisierungen in die Diskursanalyse findet sich in Kapitel 5.4.6 ‚Codieren‘.

1 Einleitung

konzeptualisierungen unter einer kolonialkritischen Perspektive für Internationalität in SSAIF? Somit wird ein Bogen zur ersten Frage nach Verständnissen von Internationalität geschlossen.

Die Methodologie der Diskursanalyse erfordert, das Material für sich sprechen zu lassen. Daher hat sich, auch wenn ich mich von Beginn an für den Zusammenhang von Kolonialismus und SSAIF interessiert habe, die notwendige Analyseperspektive aus dem Material heraus entwickelt. Zu Beginn vermutete ich, dass sowohl Rassismus als auch Kolonialismus als Analyseperspektiven relevant sein würden, jedoch zeigte sich im Laufe der Forschung, dass Verständnisse von Wissen(-sproduktion) zentral sind und dazu eine kolonialkritische Theoretisierung, die Rassismus einschließt aber nicht fokussiert, notwendig ist.

Warum Indigene Wissen für die Analyse von SSAIF in Deutschland?

Warum erachte ich es als notwendig, die Relevanz von Indigenen Wissen für diese Studie schon in der Einleitung darzulegen, jedoch nicht die Relevanz von z.B. Foucaults Wissen? Diese Frage verdeutlicht Hegemonien. Meiner Wahrnehmung nach wird Foucaults Wissen weltweit (oft unhinterfragt) genutzt und der Kontext (z.B. Ort und Zeit) der Wissensproduktion zugunsten einer Universalisierung der Gültigkeit seiner Theorie ausgeblendet. Indigene Wissen bzw. Indigene Theorien werden hingegen oft als ›kultursensitiv‹ und kontextorientiert beschrieben, jedoch sind alle Wissen/Theorien durch ihre (kulturellen) Kontexte geprägt (Clemens 2022: 70). In Bezug auf hegemoniale Wissen aus der Minority World wird jedoch diese Kontextualisiertheit meistens ausgeblendet und stattdessen von deren universaler Gültigkeit ausgegangen. Ich werde im Folgenden die Relevanz Indigener Wissen für die Analyse von SSAIF erörtern, da ich es für sinnvoll erachte, jedes Wissen in Bezug auf seine Übertragbarkeit auf neue Kontexte zu befragen. Warum ich mich auf Foucault beziehe, führe ich im Kapitel 5.1 ›Diskurstheorie‹ aus.

Es gibt eine Spannung zwischen dem politischen Begriff/politischem Gebrauch und den epistemologischen Implikationen des Begriffs ›Indigene Wissen‹: Als politischer Begriff handelt es sich um eine empowernde Selbstbezeichnung, die diskursiv international etabliert ist. Aus Respekt gegenüber der Bezeichnung Indigen als ermächtigende Selbstbezeichnung nutze ich den Begriff, in Anlehnung an u.a. Smith (2021), Fejo-King/Mataira (2015) und Gray/Hetherington (2013). Außerdem kann der politische Begriff Indigen der Bestandsaufnahme kollektivierter Ausgrenzungserfahrung sowie der Umwandlung abwertender Beschreibungen und Geschichten zu selbstermächtigenden Kollektividentitäten dienen (Müller 2024: 240).

Die epistemologischen Implikationen des Begriffs ›Indigene Wissen‹ umfassen ein Risiko der Homogenisierung und der Dichotomisierung. In Anleh-

1.1 Thematische Hinführung

nung an Said und Hall sehe ich außerdem ein Risiko einer Veränderung Indigener Wissen bzw. Indigener Sozialer Arbeit durch Vertreter*innen hegemonialen Wissens bzw. hegemonialer Soziale Arbeit. Auch Zannou (2024) erachtet die Kategorie Indigene Wissen als (neo-)kolonial, da diese Unterscheidung in der Minority World geschaffen wurde, um Menschen der Majority World bzw. deren Wissen als anders/nicht-westlich zu markieren. Arndt (2021: 691) kritisiert den Begriff ‚Indigen‘ als Ersatz für die koloniale Bezeichnung ‚eingeboren‘, der verschiedene außereuropäische Menschen und Gemeinschaften als rückständig und primitiv konstruiert. Deshalb ist zu fragen, welche Wissensbestände auf welcher Basis als Indigen gelten und wer darüber entscheidet. Mignolo (2017: 39) sieht die Bezeichnung mancher Menschen als Indigen als Form von Kolonialität. Da etymologisch ‚Indigen‘ vom lateinischen Wort ‚indigenus‘ stammt, was „born or originating in a particular place“ (etymonline 2025) bedeutet, sind alle Menschen Indigen (Mignolo 2017: 39). Auch Clemens (2022: 71) und Cajete et al. (2023: 99) weisen darauf hin, dass jedes Wissen Indigen ist, in dem Sinne, dass jedes Wissen relational zu seinem sozio-kulturell-ökonomischen Kontext in der Zeit gesehen werden muss. Somit erfüllen ›westliche‹ Wissen die gleichen Merkmale wie Indigene Wissen, denn alles Wissen ist situiert und beeinflusst von seiner Umgebung (Zannou 2024: 21).

Ich nutze den Begriff ‚Indigene Wissen‘ als politischen Begriff, demzufolge die Kategorie Indigen nicht alle Wissen umfasst. So verstehe ich Indigene Wissen als Wissen von Menschen, die sich als Indigen identifizieren und dieses Wissen so bezeichnen. Dabei beziehe ich mich auf die Definition von Indigenous Peoples der IASSW/IFSW (2014), die an die Definition des *United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues* (2025) angelehnt ist:

- „- They live within (or maintain attachments to) geographically distinct ancestral territories.
- They tend to maintain distinct social, economic and political institutions within their territories.
- They typically aspire to remain distinct culturally, geographically and institutionally, rather than assimilate fully into national society.
- They self-identify as indigenous or tribal“ (IASSW/IFSW 2014).²⁹

Indigen stellt einen Sammelbegriff dar, zu dem es einige Alternativen gibt, z.B. First Peoples, Native Peoples und First Nations. ‚Indigenous Peoples‘ ist ein Begriff, der die Vielfalt innerhalb der Indigenous Peoples widerspiegeln soll, weshalb ‚Peoples‘ im Plural genutzt wird. Die Bezeichnung Indigenous Peoples ist in den 1970ern aus der *American Indian Movement* und der *Canadian Indian Brotherhood* entstanden. Der Begriff ‚Peoples‘ kann als ‚Gemeinschaften‘, ‚Menschen‘ oder ‚Völker‘ übersetzt werden. Ich nutze im Folgenden die

29 Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dieser Definition aus einer Indigenen Perspektive siehe Aikenhead/Michell (2011: 63–65).

1 Einleitung

Übersetzung ‚Menschen‘, da dieser meines Erachtens das geringste Risiko der Homogenisierung beinhaltet. Indigene Menschen stellen keine statische oder homogene Gruppe dar, beispielsweise bzgl. des Zugangs zu Ressourcen. Darüber hinaus sind Indigene Menschen nicht mit anderen Minderheiten gleichzusetzen, da dieses deren Selbstbestimmung widerspricht und ihre Stimmen somit möglicherweise nicht wahrgenommen werden (Smith 2021: 172).

Aus einer kolonial- und rassismuskritischen Perspektive verstehe ich Indigene Wissen nicht als eine statische Kategorie, sondern als sich verändernde und brüchige Wissen, da sie durch Widersprüche und Heterogenität geprägt sind. Außerdem handelt es sich um Widerstandswissen sowie marginalisierte und von Gewalterfahrung gekennzeichnete Wissen. Schließlich stellen Indigene Wissen international vernetzte Wissen dar. Somit grenze ich mich ab von einer Romantisierung und Exotisierung Indigener Wissen als authentische, naturverbundene und lokale Wissen sowie der Notwendigkeit spiritueller Anknüpfung.

Es gibt meines Erachtens keine befriedigende Alternative, da auch die Begriffe ‚Wissen des Globalen Südens‘ oder ‚Wissen der Majority World‘ epistemologische Schwierigkeiten des Otherings, der Homogenisierung und Dichotomisierung bereithalten. Ergibt es daher überhaupt Sinn, zwischen Indigenen und nicht-Indigenen Wissen zu unterscheiden? Mir geht es nicht um ›das Wissen der Anderen‹, sondern um nicht-hegemoniales Wissen. Die Bezeichnungen ‚nicht-hegemoniales Wissen‘ und ‚hegemoniales Wissen‘ haben den Vorteil, dass in diesen keine natio-ethno-kulturelle Differenzierung und Festlegung aufgerufen wird. Außerdem sind Hegemonien weder statisch noch homogen, sondern stetig in Veränderung und beinhalten auch nicht-hegemoniale Diskurse. Jedoch ist der Begriff nicht-hegemoniale Wissen (ebenso wie marginalisierte Wissen) unspezifisch und berücksichtigt weniger koloniale Machtverhältnisse. Eine Möglichkeit wäre, von ‚als Indigen markierten Wissen‘ zu schreiben (und entsprechend auch ‚als westlich/nördlich markierte Wissen‘). Das würde den Konstruktionscharakter deutlich machen. Es ist aber eine Abwendung von dem Begriff, den viele sich als Indigen identifizierende Menschen nutzen, was aus einer kolonialkritischen Perspektive heraus problematisch ist. Da ich mich in dieser Arbeit auf kolonialkritische Autor*innen beziehe, die sich selbst als Indigen bezeichnen sowie die Begriffe ‚Indigene Wissen‘ und ‚Indigene Soziale Arbeit‘ nutzen, verwende ich aus Respekt gegenüber dieser Selbstbezeichnung diese Begriffe. Um meinen Respekt gegenüber Indigenen Menschen auszudrücken, schreibe ich ‚Indigen‘ mit einem großen ‚I‘.

In der deutschen Sprache gibt es laut Duden (2024) keinen Plural von ‚Wissen‘, jedoch verwenden viele Indigene und kolonialkritische Autor*innen den Begriff ‚Indigenous knowledges‘, um einer Homogenisierung vorzubeugen und die Vielfalt der Wissensformen deutlich zu machen. Entsprechend nutze ich den Begriff ‚Wissen‘ auch im Plural, jedoch nicht nur für Wissen,

1.1 Thematische Hinführung

die als Indigen markiert sind, sondern auch für Wissen, die als ›westlich‹ oder zur Minority World gehörend markiert sind. Denn auch das Wissen und die Soziale Arbeit der Minority World sind nicht homogen.

Die Dichotomisierung von Indigenen und Nicht-Indigenen Wissen bedarf dabei aber einer steten kolonial- und rassismuskritischen Reflexion. Ich nutze die Dichotomisierung in Anlehnung an Halls Modell des Westens und des Rests. Denn auch ›Der Westen‹ und ›der Rest‹ sind nicht einheitlich, jedoch war Hall gezwungen seine Darstellung zu vereinfachen, um die Besonderheit des Diskurses herauszuarbeiten. Auch Spivak argumentiert für einen strategischen Essentialismus: Festschreibungen kollektiver Identitäten, im Fall der vorliegenden Arbeit „Indigen“, sollen jedoch nur genutzt werden, wenn sie notwendig für die Entwicklung der politischen Handlungsfähigkeit eines Kollektivs sind. Denn kollektive Identitäten vernachlässigen oft die Unterschiede innerhalb einer Gruppe, die aber relevant sein können (Müller 2024: 241, bezugnehmend auf Spivak 1988: 197-221). Eine intersektionale Perspektive als Erweiterung der Kollektividentität „Indigen“ ist sinnvoll, um Formen von Mehrfachdiskriminierung zu thematisieren (Müller 2024: 242). Da sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Curriculumanalyse aber auf Wissensverständnisse und deren Bedeutung für Internationalität richtet, steht Intersektionalität nicht im Fokus dieser Studie.

Aus einer dekonstruktiven Perspektive verweise ich auf die inneren Widersprüche einer Kollektividentität. Dekonstruktion bietet eine notwendige Erweiterung, um zu verhindern, dass genau die Differenzen und Hierarchien stabilisiert werden, die man abbauen will. (Müller 2024: 241). Indigene Kollektividentitäten sind darüberhinaus auch in Bezug auf ihre Position in kolonialen Machtverhältnissen heterogen, denn innerhalb des entkolonialisierten Raums gibt es neue Kolonialismen, z.B. durch lokale Eliten (Messerschmidt 2007: 159).

Indigene Menschen und ihre Wissensbestände wurden im Kolonialismus weitgehend vernichtet, ausgeschlossen und unsichtbar gemacht, daher will ich die Sichtbarkeit Indigener Wissen durch die Benennung ‚Indigen‘ stärken. In Anlehnung an Spivak (2020) bedarf es vielleicht in der Zwischenphase der Repräsentanz subalternen Wissens eines Labels. Es stellt jedoch ein Dilemma dar, dass ich Indigene Wissen als ›anders‹ labelle und gleichzeitig Othering kritisiere. Auch in der Rassismusforschung und anderer Diskriminierungs- und Differenzforschung wird das Dilemma der Bezugnahme auf Kategorien und Differenzkonstruktionen sowie das damit verbundene Risiko der Reproduktion von Differenzkonstruktionen, der Homogenisierung und des Otherings diskutiert. In Anlehnung an Mecheril (2013) gehe ich mit diesem Dilemma durch eine permanente Reflexion und möglichst aufmerksame Nutzung der Begriffe um.

1 Einleitung

Eine weitere Schwierigkeit der Unterscheidung zwischen Indigenen und nicht-Indigenen Wissen bzw. Sozialer Arbeit ist, dass durch diese ein dualistisches Narrativ erschaffen wird, das Menschen und Wissen eher trennt und Gegensätze konstruiert. Ich erachte es aber, wie auch Levy et al. (2024a: 9), für sinnvoller, dass die Majority World und Minority World gegenseitig voneinander lernen und in der Sozialen Arbeit verschiedene Wissen einbezogen werden. Viele sich als Indigene oder der Majority World zugehörig identifizierende Autor*innen betonen, dass es nicht darum geht, Wissen der Minority World abzulehnen oder auszuschließen, sondern diese zu dezentrieren und stattdessen Indigene Wissen bzw. Wissen der Majority World zu zentrieren (ebd.: 3).

Der Einbezug Indigener Wissen entspricht der *Global Definition of the Social Work Profession*, welche die Relevanz Indigener Wissen für Soziale Arbeit hervorhebt. Indigene Soziale Arbeit bereichert Soziale Arbeit, so Gray/Coates (2008: 18f.), indem sie neue Denkart eröffnet, um über Praxis nachzudenken. Gray/Hetherington (2013: 27f.) beschreiben bezugnehmend auf Gray et al. (2008), dass Indigene Soziale Arbeit, die auf Indigenisierten Wissen basiert, nicht nur für oder von Indigene(n) Menschen oder sogenannte(n) Entwicklungsländer ist. Stattdessen verstehen sie Indigene Sozialarbeit als:

„a form of social work which seeks effective culturally appropriate research, education and practice. *In this sense it is a decolonized form of social work.* It also refers to attempts to make dominant or mainstream models relevant to culturally diverse client populations“ (Gray/Hetherington 2013: 27f; Hervorh. im Orig.).

Matsuoka/Morelli/McCubbin (2013: 271) sehen Parallelen zwischen den Anforderungen an die Wissensproduktion, Theorie und Praxis Sozialer Arbeit in Indigenen sowie in migrationsgesellschaftlichen Kontexten, z.B. in Deutschland: In Bezug auf beide Kontexte benötigen Sozialarbeitende Wissen zur Geschichte und Gegenwart der Menschen mit denen sie tätig sind, um nicht auf Stereotype zurückzugreifen. Auf Basis dieses Wissens soll Soziale Arbeit, so Matsuoka/Morelli/McCubbin (2013: 271), Theorien, Forschungsmethodologien und Interventionen entwickeln, in denen sowohl die Stärken als auch die Vulnerabilität von Indigenen Menschen und Menschen mit Migrationserfahrung berücksichtigt werden.

Zusätzlich zur fachlich-inhaltlichen Argumentation ist die Anerkennung Indigener Wissen in der Sozialen Arbeit auch eine Frage sozialer und epistemischer Gerechtigkeit. Cajete et al. erörtern pointiert die Relevanz Indigener Wissen für Deutschland: „And if one asks why German Indigenous social work knowledge production should reflect (other) Indigenous knowledge, then the answer is simply: this is a matter of recognition and epistemic justice“ (Cajete et al. 2023: 99). Wie Straub (2015: 66) bin ich der Auffassung, dass die Aufnahme Indigener Wissen in die *Global Definition of the Social Work Profes-*

1.2 Forschungsfragen und Erkenntnisinteressen

sion eine Anerkennung der in der Majority World ausgebildeten, dort lehrenden oder in der Praxis tätigen Sozialarbeiter*innen innerhalb der Profession darstellt. Jedoch ist zu kritisieren, dass in der *Global Definition of the Social Work Profession* Indigene Wissen in Abgrenzung zu Theorien Sozialer Arbeit, Sozialwissenschaften und Geisteswissenschaften konstruiert werden (Zannou 2024: 17). “Underpinned by theories of social work, social sciences, humanities and indigenous knowledges, social work engages people and structures to address life challenges and enhance wellbeing” (IASSW/IFSW 2014). Dieser Bezug (sowie der Bezug dieser Arbeit) auf Indigene Wissen entspricht dem Anspruch der *Global Definition of the Social Work Profession*, Vielfalt wertzuschätzen (Straub 2015: 66). Indigene Wissen können neue Inspirationen für SSAIF ermöglichen, wenn hegemoniale Soziale Arbeit sich auf eine kritische Überprüfung ihres Hegemonieanspruchs einlässt (ebd.). Des Weiteren kann der Einbezug Indigener Pädagogen u.a. die Aufmerksamkeit für soziale, politische und wirtschaftliche Faktoren in Sozialer Arbeit und ihrer Ausbildung erhöhen (Ditlhake 2020a: 216).

1.2 Forschungsfragen und Erkenntnisinteressen

Nachdem im vorigen Kapitel die Forschungsfragen erarbeitet wurden, bilde ich diese zur einfacheren Übersicht in diesem Kapitel nochmal gemeinsam ab. Dabei präzisiere ich auch die Formulierungen in Bezug auf Masterstudiengänge an Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Deutschland (→ 5.4.4 Zusammenstellung des Datenkorpus und Reduktion des Datenmaterials).

Die ersten beiden Fragen richten sich auf die Rekonstruktion und bewegen sich somit auf der Ebene der Phänomenologie:

1. Welche Verständnisse von Internationalität werden im Curriculum von Masterstudiengängen Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus an Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Deutschland konstruiert?
2. Welche Verständnisse von Wissen und Wissensproduktion werden im Curriculum von Masterstudiengängen Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus an Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Deutschland konstruiert?

Anschließend befrage ich die gefassten Phänomene aus einer machtkritischen Perspektive und leite so in die kolonialkritische Analyse über:

3. Inwiefern wird der Zusammenhang von Wissen und Macht in den Wissens(-produktions-)verständnissen re-/de-/konstruiert?

1 Einleitung

Im Forschungsprozess frage ich zuerst offen nach Machtverhältnissen, fokussiere mich aber in der Analyse auf koloniale Machtverhältnisse. Auf Basis der Diskursanalyse treten drei Konzeptualisierungen von Wissen aus den Curricula hervor, die ich unter einer kolonialkritischen Perspektive bzgl. ihrer Bedeutung für Internationalität analysiere:

4. Was bedeuten die Wissenskonzeptualisierungen unter einer kolonialkritischen Perspektive für Internationalität in Curricula von SSAIF?

Mein Erkenntnisinteresse bewegt sich auf mehreren Ebenen, denn Wissen(schaft) bietet nicht nur einen möglichen Erklärungsweg für Machtverhältnisse in der Wissensproduktion, sondern ist auch Teil des zu analysierenden Problems (Brunner 2020: 271f.). Aus dieser Logik heraus richtet sich mein Erkenntnisinteresse einerseits auf die Wissensverständnisse in Studiengängen Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus und deren Bedeutung für Internationalität, andererseits auf eine kolonialkritische Gestaltung des Forschungsprozesses. Desweiteren strebe ich danach, einen Beitrag zur Klärung der Frage zu leisten, was SSAIF unter dem Begriff Internationalität verstehen. Durch die Auseinandersetzung mit verwandten Ansätzen zu Internationalität biete ich Lesenden einen Überblick und Orientierung in der vielfältigen Begriffslandschaft (→ 3.2 Verwandte Ansätze zu Internationalität).

Außerdem interessiert mich, was wir für eine kolonialkritische Curriculumsgestaltung lernen können von Curricula einer Disziplin, die sich machtkritisch verortet und Studierende für den Abbau von Ungleichheit und Ungerechtigkeit ausbilden will, sowie eine umfangreiche Auseinandersetzung mit und Theoretisierung des Zusammenhangs von Wissen und Macht beinhaltet. Dabei ist auch von Interesse, ob Curricula SSAIF den durch die Fachverbände formulierten Ansprüchen des Abbaus kolonialer Machtverhältnissen gerecht werden. Dieses Erkenntnisinteresse kann zu einer ‚Verurteilung‘ von Curricula führen, die ich für die kolonialkritische Reflexion und Entwicklung von Curricula aber nicht als hilfreich erachte. Mein Erkenntnisinteresse richtet sich eben nicht darauf, Studiengänge bzw. die Autor*innen der Modulhandbücher zu bewerten, inwiefern sie sich zu kolonialen Machtverhältnissen positionieren. Schließlich arbeitet die Diskursanalyse intertextuell und analysiert bzw. kritisiert nicht die Autor*innen, sondern den Diskurs (Fegter et al. 2015a: 190). Stattdessen strebe ich in Anlehnung an Haapakoski (2020: 17) danach, verschiedene Wissens(-produktions-)verständnisse zu erforschen, zu pluralisieren und zu analysieren. Auf diese Weise hoffe ich eine Diskussion darüber anzuregen, inwiefern es alternative Optionen für kolonialkritische Wissens- und Internationalitätsverständnissen jenseits eines binären Denkens gibt (ebd.). Mit dieser Arbeit untersuche ich also, inwiefern sich koloniale Verwobenheiten in Curricula widerspiegeln und wie diese re-/de-/konstruiert werden. Eine an Foucault orientierte erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse bietet dafür die passende Methodologie:

1.3 Verortung zu bisherigen Studien

„Indem die Foucaultsche Diskursanalyse die Wahrheitsansprüche der Aussagen suspendiert und zeigt, wie Wissenskonstruktionen formiert und legitimiert werden, zeigt sie die historische Bedingtheit und damit die Kontingenz jeden Wissens auf. Sie verfährt insofern dekonstruierend, sie widerlegt Wissen nicht, um ein angemesseneres Wissen vorzuschlagen, sondern macht seine Bedingtheit erkennbar (Fegter et al. 2015b: 14f.).

Außerdem erarbeite ich mit der Social Cartography sogenannte ‚diskursive Lücken‘, die Möglichkeiten für eine Erweiterung von Wissensverständnissen und kolonialkritische Curriculumgestaltung aufzeigen.

In Bezug auf den Forschungsprozess richtet sich mein Erkenntnisinteresse darauf, auf welche Weise ich als ›weiße‹, privilegierte Forschende innerhalb kolonialer Machtverhältnisse Wissen über koloniale Machtverhältnisse in Wissens(-produktions-)verständnissen produzieren kann (→ 1.4 Forschungsperspektive). Darüber hinaus richtet sich mein Erkenntnisinteresse auf interdisziplinäre und methodologische Aspekte. So werden in der Untersuchung Curriculumforschung Sozialer Arbeit mit Hochschulinternationalisierungsforschung, kolonialkritischen Theorien und Perspektiven der Critical Internationalisation Studies verbunden. Ich erhoffe mir, dass aus diesen Schnittmengen für die vier Richtungen fruchtbare Anknüpfungspunkte und Zusammenarbeitsformen entstehen können. Die Methodologie der Social Cartography wird in deutschsprachigen Publikationen der Erziehungswissenschaft bisher wenig genutzt und ich strebe danach mit dieser Arbeit interessierten Lesenden ein Beispiel dafür zu geben, wie Social Cartography und Diskursanalyse für eine Curriculumsanalyse zusammen sinnvoll angewendet werden können.

1.3 Verortung zu bisherigen Studien

Aufbauend auf der thematischen Hinführung, der Erläuterung der Forschungsfragen und des Erkenntnisinteresses zielt dieses Kapitel darauf, die vorliegende Arbeit zu bisherigen empirischen Studien zu SSAIF zu verorten. Eine weitere inhaltliche Einbettung des Themas in den Forschungsstand findet v.a. über die Erläuterung des Forschungsgegenstandes im Kapitel 3 ‚Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus‘ statt. Bei der Recherche nach Studien zu SSAIF in Deutschland stellte ich fest, dass die Forschungslage sehr dünn ist.

Studiengangsanalysen haben eine lange Tradition in der Sozialen Arbeit. Schon Alice Salomon (1937), die erste und langjährige Präsidentin der IASSW, untersuchte Curricula der Sozialen Arbeit weltweit. Sie betonte die Wichtigkeit, dass Sozialarbeitsstudiengänge an die Bedarfe und Gegebenheiten in den jeweiligen Ländern angepasst sind (Campanini 2020: 394). Während die Studie von Salomon eine ländervergleichende Perspektive fokussiert, nimmt Miriam Burzlaff (2020) Studiengänge Sozialer Arbeit in Deutschland

1 Einleitung

in den Blick. Dabei bilden Curricula Sozialer Arbeit in Deutschland den Untersuchungsgegenstand ihrer Dissertation. Burzlaff untersucht diskursanalytisch Modulbeschreibungen von Bachelorstudiengängen Soziale Arbeit ohne internationalen Fokus in Deutschland hinsichtlich ihrer Selbstverständnisse und fokussiert dabei auf Policy Practice. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie Diskriminierungsformen in Modulbeschreibungen des Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit in Deutschland explizit weitgehend unbenannt bleiben und kein besonderer Schwerpunkt auf diesen Themen liegt, sondern nur implizite Bezugnahmen auf diese Themen stattfinden (Burzlaff 2020: 238f.). Ihre Arbeit belegt, dass Curricula ein geeignetes Material für die Rekonstruktion von Verständnissen darstellen. Jedoch liefert ihre Arbeit keine Erkenntnisse zu Masterstudiengängen der Sozialen Arbeit mit internationalen Fokus in Deutschland und fokussiert auch nicht Verständnisse von Internationalität und Wissen sowie deren kolonialkritische Analyse.

Eine ergänzende Perspektive nehmen Rümeyisa Şenel/Constantin Wagner (2020) ein, wenn sie Curricula Sozialer Arbeit an HAW in Deutschland auf Religions- und Kultursensibilität hin untersuchen. Dafür haben sie Modulhandbücher von Bachelorstudiengängen Sozialer Arbeit mithilfe von Schlagwörtern lexikalisch ausgewertet und dieses mit einer Analyse der Begriffsverwendungen kombiniert. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die Thematisierung von Kultur- und Religionssensibilität quantitativ sehr verschieden regional ausgeprägt sind (zwischen einem Modul und der Hälfte der Module) und nicht nach Hochschultyp (konfessionell oder staatlich) differenziert werden kann. In Bezug auf die Verwendung der Begriffe unterscheiden sie zwischen einer migrationspädagogischen Orientierung, in der Differenzkonstruktionen reflexiv und machtsensibel betrachtet werden, und einer Orientierung, in der stärker kulturalisierende Deutungen und ein statisches Kulturverständnis zugrunde liegen (Senel/Wagner 2020: 320). In Bezug auf die Thematisierung von Migration finden sich sowohl migrationspädagogische als auch kulturalisierende Verwendungen. In den Themenfeldern Diversität und Diskriminierung werden meistens migrationspädagogische Orientierungen sichtbar (ebd.: 321f.). Insgesamt kommen sie zu dem Schluss, dass es möglich ist in Deutschland ein Sozialarbeitsstudium abzuschließen, ohne sich reflexiv mit Differenzkonstruktionen auseinanderzusetzen. Ihre Ergebnisse zeigen den Mehrwert einer macht- und differenzkritischen Perspektive auf Curricula auf. Die vorliegende Arbeit grenzt sich zu dieser Studie methodisch, inhaltlich und auch in Bezug auf das Datenkorpus ab, denn ich untersuche diskursanalytisch Internationalitäts- und Wissensverständnisse in Masterstudiengängen Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus.

Die bisherigen Studien zu Internationalität in Studiengängen Sozialer Arbeit in Deutschland beschäftigen sich nicht mit Modulhandbüchern und rekonstruieren auch keine Verständnisse von Internationalität und Wissen(-sproduk-

1.3 Verortung zu bisherigen Studien

tion). Die wenigen Studien zu SSAIF in Deutschland fokussieren die Wahrnehmung der Studierenden, wodurch sie sich stark von meiner Studie unterscheiden: Sven Trygged/Bodil Eriksson (2012) untersuchen anhand von Fragebögen die Wahrnehmung von Studierenden bzgl. internationaler Aspekte in Bachelorstudiengängen der Sozialen Arbeit. Es handelt sich um einen Vergleich zwischen der Hochschule Darmstadt und der Universität Stockholm. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass Studierende in Darmstadt fast nichts über Sozialarbeit in anderen Ländern lernen (ebd.: 661f.) und sich für Soziale Arbeit mit Migrant*innen und Geflüchteten nicht ausreichend vorbereitet fühlen (ebd.: 662). Studierende in Darmstadt wie in Stockholm wollen aber mehr über Soziale Arbeit mit Migrant*innen und Geflüchteten lernen (ebd.: 666). Laging/Spilgies/Waldenhof (2017) analysieren in ihrer Studie die Internationalisierung im Studium der Sozialen Arbeit anhand einer Fallstudie im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit an der Hochschule Esslingen in Deutschland. Der Artikel beschreibt und analysiert das Studienmodell *Study Path International*, welches 30 Kreditpunkte umfasst und einen optionalen Vertiefungsbereich im Bachelor Soziale Arbeit bildet. Die Autor*innen kommen, basierend auf den Evaluationen und Berichten zu dem Studienmodell, zum Ergebnis, dass die Studierenden das internationale bzw. transnationale Curriculum als hochrelevant für ihre professionelle Entwicklung erleben und sie der Ansicht sind, dass es nicht möglich sein sollte, einen Abschluss in Sozialer Arbeit zu erlangen, ohne internationale Themen adressiert zu haben (ebd.: 345). Beide Studien unterstreichen somit die Wichtigkeit eines internationalen Fokus in Sozialarbeitsstudiengängen in Deutschland. Eine weitere Untersuchung zu Internationalität in Studiengängen Sozialer Arbeit stellt die Arbeit von Nina Petrow (2013) dar. Sie beschäftigt sich in ihrer Studie mit der Internationalisierung der Hochschulausbildung am Beispiel des Studiengangs Soziale Arbeit an der Fachhochschule Köln. Da sich ihr Erkenntnisinteresse jedoch nicht auf Curricula, sondern Studierendenmobilität richtet, sind ihre Ergebnisse für die vorliegende Studie nicht relevant.

Methodologisch und inhaltlich sind außerdem die Arbeiten aus dem Forschungsprojekt *Ethical Internationalism in Higher Education* (EIHE 2021) für die Forschungsfragen relevant. Jani Haapakoski (2020) verbindet in seiner Dissertation die Methoden Critical Discourse Analysis mit Social Cartography, um Hindernisse für ethische Ansätze der Hochschulinternationalisierung zu erforschen. Auch die Ausarbeitungen in Rene Suša's Dissertation (2016) zur Methode der Social Cartography beeinflussen die vorliegende Arbeit methodologisch. Beide Dissertationen sind im Feld der Critical Internationalisation Studies verortet, in denen u.a. der Zusammenhang von Kolonialismus und Hochschulinternationalisierung untersucht wird. Autor*innen der Critical Internationalisation Studies nutzen u.a. die Methode der Social Cartography, um die Breite der Hochschulinternationalisierungsdiskurse kolonial-

1 Einleitung

kritisch zu erforschen (Stein 2021) und um zur Dekolonialisierung der Hochschulbildung (unter Einbezug Indigener Wissensbestände) beizutragen (Stein et al. 2021b; Stein et al. 2021a; Andreotti et al. 2015; Stein 2022). Dabei fokussieren sie auch Fragen der Wissensproduktion aus kolonialkritischer Perspektive (Stein 2017). Kolonialkritische Forschung zu Internationalität in der Hochschulbildung bedarf, so George Mwangi (2018: 3), einer Analyse, wie Wissensproduktion und akademische Standards ›westliche‹ Wissensverständnisse und Unterdrückungsverhältnisse normalisieren und stärken (ebd.). Diese Arbeiten zeigen den Zusammenhang von Kolonialismus, Hochschulinternationalisierung und Wissensproduktion auf, jedoch fokussieren die Autor*innen nicht auf SSAIF. Die Arbeiten belegen aber, dass eine Diskursanalyse und Social Cartography fruchtbar mit einer kolonialkritischen Perspektive für die Erforschung von Internationalitätsverständnissen angewendet werden kann.

In Bezug auf die Kombination einer erziehungswissenschaftlichen Diskursanalyse mit einer kartenbasierten Methode ist auch die Studie von Ulrike Eichinger/Ulrike Smykalla (2023) interessant. Die Autor*innen verknüpfen die wissensoziologische Diskursanalyse (Keller/Truschkat 2013) mit der (konfliktsensiblen) Situationsanalyse (Clarke/Friese/Washburn 2022) mit dem Ziel des Mappings von Theorien Sozialer Arbeit unter (macht-)kritischen und konfliktorientierten Perspektiven. Inhaltlich unterstreichen ihre Ergebnisse die Relevanz einer kolonialkritischen Perspektive und des Fokus auf Wissensverständnisse, denn sie stellen in ihrer Analyse von deutschsprachigen Lehr- und Studienbüchern zu Theorien Sozialer Arbeit fest, dass differenztheoretische Ansätze nur wenig vertreten sind und kolonialkritische Theorien weitestgehend fehlen. Sie empfehlen daher, dass „geschlechtertheoretische, postkoloniale, dekonstruktive und intersektionale Diskurse und Positionen, die – unter anderem mit dem Ziel der Dekolonialisierung von Wissenschaft und Lehre – Eingang in die Lehrbücher finden sollten“ (Eichinger/Smykalla 2023: 86).

Auch außerhalb des deutschsprachigen Raums wird die empirische Forschungslage zu SSAIF als dünn eingeschätzt (Sajid et al. 2021a: 5; Hendriks/Kloppenburger 2016: 30). Die im Folgenden benannten empirischen Studien stellen eine eurozentrische Wissensauswahl dar, die durch meine Sprachkenntnisse sowie die Verfügbarkeit von Literatur bedingt ist. Peter Hendriks/Raymond Kloppenburger (2016) untersuchen die Internationalisierung von Bachelorstudiengängen Sozialer Arbeit in Europa auf Basis einer Fragebogenuntersuchung, die sich an Hochschulmitarbeitende richtet. Die von den Autoren untenstehend benannten Konzepte für Internationalisierung haben mich in der Korpuszusammenstellung beeinflusst. Sie unterscheiden zwischen:

- internationalen sozialen Fragen: z.B. internationale Konflikte, Katastrophen, grenzüberschreitende soziale Probleme, Migration, Armut
- internationaler Kommunikation
- internationalen Institutionen

1.3 Verortung zu bisherigen Studien

- internationalen Policies, z.B. zu Menschenrechten, Nachhaltigkeit oder globalen Agenden
- internationaler Professionalisierung, z.B. durch die internationale Definition Sozialer Arbeit.

Außerdem sehen sie die Nutzung von Fremdsprachen als einen Indikator für ein internationales Curriculum, die Möglichkeit, sich mit Studierenden, Lehrenden, Praktiker*innen und Nutzer*innen der Sozialen Arbeit im Ausland auszutauschen sowie den Zugang zu internationalen Materialien (Hendriks/Kloppenburger 2016: 34f.). Ein bemerkenswertes Ergebnis der Studie ist, dass der Zweck der Internationalisierung der Sozialarbeitsausbildung v.a. darin gesehen wird, dass Studierende für die Aspekte Sozialer Arbeit im eigenen Land vorbereitet werden, die von Globalisierung betroffen sind. Die Arbeit als Sozialarbeitende im Ausland wurde weniger als Ziel benannt (ebd.: 42).

Während Hendriks/Kloppenburger eine ländervergleichende Perspektive auf Bachelorstudiengänge Sozialer Arbeit verfolgen, richten Claudia DiMatteo/Claire Ganne (2020) den Fokus auf einen internationalen Masterstudiengang Sozialer Arbeit. Sie befragen in ihrer Untersuchung internationale Studierende des Erasmus Mundus Programmes *Advanced Development in Social Work* bzgl. ihrer Verständnisse von Internationaler Sozialer Arbeit, jedoch fokussieren sie in der Diskussion der Ergebnisse nicht die Themen Macht und Kolonialismus. Im Kontext desselben Masterstudiengangs setzen sich Michael Rasell et al. (2019) mit den Fragen auseinander, wie im Design einer „globally relevant social work education“ (ebd.: 675) mit Diversität umgegangen werden kann, wie Dialog und kritisches Denken ermöglicht werden kann und wie die Identität und Wertebasis der Studierenden gestärkt werden können. Ihre Erkenntnisse sind in die Analyse der Wissensverständnisse eingeflossen.

Schließlich hat mich Imogen Taylor's Studie (2016) von Regierungspolicydokumenten und der Sekundäranalyse der Ergebnisse von sechs Wissensreviews zu Studiengängen Sozialer Arbeit in England darin bestärkt, meinen Fokus auf eine machtkritische Studie von Curricula zu legen, denn sie empfiehlt: „social work educators might examine their curricula for its attention to learning theory and research about power and for opportunities to learn the processes of negotiating power differences“ (ebd.: 47).

In der Verortung meiner Arbeit zu bisherigen Studien reproduziere ich einen deutsch- und eurozentrischen Fokus. Der Fokus auf Deutschland ist dadurch bedingt, dass ich Studiengänge an HAW in Deutschland untersuche. Es gibt jedoch weltweit eine reiche Publikationslandschaft zur (kritischen) Betrachtung von International Social Work Education, auf die ich mich im Laufe der Arbeit teilweise beziehe. Die folgenden exemplarischen Hinweise auf außereuropäische Literatur über SSAIF befinden sich mit Absicht im Fließtext statt in einer Fußnote, um deren Sichtbarkeit zu erhöhen: mit Bezug auf Asien (Gallagher/Yang/Liang 2019; Akimoto 2014; Nikku/Pulla 2014; Pawar 2010);

1 Einleitung

mit Bezug auf Afrika (Noyoo 2020; Harms Smith/Rasool 2020; Osei-Hwe-
die/Boateng 2018; Spitzer/Twikirize/Wairire 2014); mit Bezug auf Ozea-
nien/Australien (Rose 2024; Waqa/Meo-Sewabu/Nein 2023; Staniforth/Noble
2018; Walker 2012; Harms et al. 2011); mit Bezug auf Turtle Island Nordame-
rika (Ives/Loft 2013; Fairfax et al. 2024; Asher BlackDeer/Gandarilla Ocampo
2022); mit Bezug auf Abya Yala Lateinamerika³⁰ (Diaz Mateus/Méndez Vil-
lamizar/Quijano Mejía 2024; Da Luz Scherf 2023; Muñoz Arce 2020); mit
weltweitem Bezug (Sajid et al. 2021b; Sewpaul 2018; Taylor et al. 2016).

Nachdem geklärt ist, wie das Forschungsvorhaben inhaltlich und metho-
disch an bestehende Studien anknüpft, diese ergänzt und sich von diesen ab-
grenzt, werde ich im folgenden Kapitel die dieser Arbeit zugrundeliegende
Forschungsperspektive erörtern.

1.4 Forschungsperspektive

Forschung zur Durchbrechung hegemonialer Logik befindet sich in Zusam-
menhängen, „die das zu Kritisierende machtvoll reproduzieren“ (Kanuiteh et
al. 2020: 122). Deshalb begründe und reflektiere ich meine Forschungspers-
pektive, u.a. dahingehend, wie die von mir eingebrachten und erarbeiteten
Wissen in (koloniale) Machtverhältnisse verwoben sind.

Ich schaue zunächst sehr bewusst mit einem breiten Blick auf das Daten-
material, um dann gegenstandsgeleitet und aus dem Material heraus eine The-
orieperspektive auszuwählen. Die Methode der Social Cartography ermöglicht
mir die Breite des Diskurses abzubilden, bevor ich anschließend eine theorie-
basierte Fokussierung vornehme. SSAIF sind in koloniale Machtverhältnisse
eingebunden und es bedarf kolonialkritischer Perspektiven, um diese zu erken-
nen und zu analysieren. Die theoretische Perspektive von „Decolonizing Me-
thodologies“ (Smith 2021) ist für die kolonialkritische Analyse von Verständ-
nissen von Internationalität und Wissen(-produktion) in SSAIF fruchtbar, wie
im Kapitel 4 ‚Decolonizing Methodologies‘ dargelegt wird. Natürlich gibt es
alternative Perspektiven und auch innerhalb der kolonialkritischen Theorien
gibt es weitere Aspekte, die an Curricula angelegt werden können. So ist auch

30 Abya Yala ist eine Bezeichnung Indigener Menschen für Lateinamerika. Die Bezeichnung
stammt aus der Kuna-Sprache und bedeutet „Land in voller Reife“. Durch die Begriffsnut-
zung positionieren sich die Sprechenden kritisch gegenüber Kolonialismus und Kapitalismus
(Yanes/Calderón/Knerich 2024: 3:36). In Anlehnung an die in Aotearoa Neuseeland verbrei-
tete gemeinsame Nennung des Indigenen Namens und kolonialistisch geprägten Namens,
verwende ich den Begriff Abya Yala gemeinsam mit dem Begriff Lateinamerika. Ich habe
mich für die Nutzung des Begriffes Lateinamerika statt Südamerika entschieden, da dieser in
der kolonialkritischen Literatur verbreitet ist. ‚LatinX‘ wird als ermächtigende Selbstbe-
zeichnung genutzt, gleichzeitig ist das Wort durch den Wortbestandteil ‚Latein‘ mit Koloni-
alismus durch romanischsprachige Länder verknüpft.

die Reflexion und Thematisierung von Rassismus relevant.³¹ Stuart Halls³² Werk bietet die Möglichkeit, eine rassismuskritische Perspektive auf die Curricula zu richten. Besonders seine Arbeiten zu „The West and the Rest“ (Hall 2018b)³³ und „Das Spektakel des ‚Anderen‘“ (Hall 2018a)³⁴ sind für die Analyse von SSAIF relevant, da sich im Material viele Motive von Deutschland, Europa und ›dem Rest‹ wiederfinden. Seine Arbeiten bilden auch eine Brücke zwischen Rassismuskritik und Kolonialismuskritik, indem sowohl koloniale Momente (z.B. Eurozentrismus und Universalismus) als auch rassistische Momente (z.B. Othering) fokussiert werden. Die vermutete rassismuskritische Theoretisierung über Stuart Hall erwies sich im Rahmen der Materialauswertung jedoch nicht mehr als hilfreich, da die Curricula nur wenige personale oder kulturelle Repräsentationen beinhalten. In der Analyse stelle ich aber einzelne Bezüge zu Hall her. Darüber hinaus kann unter einer kolonialkritischen Perspektive auf Internationalitätsverständnisse der Fokus auch auf Imperialismus (Brand/Wissen 2017) und Neoliberalismus (Swift/Good Gingrich/Brown 2016) gelegt werden, jedoch stellten sich diese Theoretisierungen für die Analyse von Wissen- und Wissensproduktionsverständnissen als nicht so passend heraus.

Konkret lege ich in dieser Arbeit eine kolonialkritische Perspektive an das Material an. Mit Haapakoski (2020: 31) ist jedoch zu fragen, inwiefern ich als ›weiße³⁵ Frau, die v.a. durch das deutsche und europäische Wissenschaftssystem sozialisiert ist, eine kolonialkritische Perspektive einnehmen kann, die

31 Untersuchungen zum Zusammenhang von Rassismus und Macht in deutschsprachigen Bildungskontexten finden sich u.a. mit folgenden Schwerpunkten: Rassismus, Soziale Arbeit und Bildung (Melter 2015); Rassismus an Hochschulen (Karakasoglu 2016; Kuria 2015; Heitzmann/Houda 2020); Rassismus in Bildungssettings (Scharathow/Leiprecht 2011; Bücken/Streicher/Velho 2020); Sprache und Rassismus (Hentges et al. 2014; Dirim/Mecheril 2018).

32 Stuart Hall (geboren 1932, gestorben 2014) war ein in Jamaika geborener Britischer Soziologe, der u.a. für seine Arbeiten als Mitbegründer der Cultural Studies und Leiter des *Centre for Contemporary Cultural Studies* bekannt ist. Hall war von 1979 bis 1997 Professor an der Open University in Großbritannien. Nach seiner Pensionierung hat er viel zu Race, Ethnizität, Diaspora und Identität geschrieben. Hall wird als marxistischer Soziologe beschrieben, als wichtiger Entwickler der New Left-Bewegung in Großbritannien und als politischer Aktivist. Er kritisierte den Marxismus für dessen Eurozentrismus sowie dafür, dass dieser Fragen zu Imperialismus und Kolonialismus vernachlässigt (Hall 2018: 1–15).

33 Ersterscheinung 1992 in Cambridge.

34 Ersterscheinung 1997 in London.

35 Wenn ich über rassistische Dynamiken schreibe, verwende ich die Begriffe ‚Schwarz‘, *People of Colour* und ‚weiß‘. Es gibt keine menschlichen Rassen, aber Rassismus existiert und Menschen werden rassistisch benachteiligt, diskriminiert, verfolgt und getötet. In Anlehnung an Tascón/Ife (2020: 92) verstehe ich ›weiß‹ als politische Kategorie, die sich auf die ungleiche Verteilung von Macht bezieht und darauf, wer aufgrund von Rassekonstruktionen ein- und ausgeschlossen wird. Ich schreibe ›weiß‹ klein und setze halbe Guillemets (›...‹), um den Konstruktionscharakter dieser Kategorie zu markieren (Eggers et al. 2017: 13). Schwarz hingegen schreibe ich groß, um das „Schwarze[n] Widerstandspotenzial[s], das von Schwarzen und People of Color dieser Kategorie eingeschrieben worden ist“ (ebd.) hervorzuheben.

1 Einleitung

über einen „Eurocentric anti-Eurocentrism“ (Santos 2014: 100) hinausreicht. Denn es besteht ein Risiko, dass meine Forschung nur einen weiteren oberflächlichen Versuch einer kolonialkritischen Perspektive auf Hochschulbildung darstellt, der aber schlussendlich wieder koloniale Muster reproduziert (Haapakoski 2020: 31). Indem ich in dieser Arbeit als ›weiße‹ Wissenschaftlerin über Kolonialismus schreibe, reproduziere ich gewisse Machtverhältnisse und strebe gleichzeitig danach, diese herauszufordern. Erstens richte ich (erneut) den Fokus auf Europa (bzw. Deutschland) und europäische Wissensproduktion und konstruiere Europa als Ort der Wissensproduktion. Durch die Integration von weltweiten Wissensbeständen strebe ich danach, diesem Effekt entgegenzuwirken. Zweitens stehen Kolonialismus und ›weiße‹ Perspektiven weiterhin im Zentrum. Auf diese Weise reproduziere ich potentiell Überlegenheitsnarrative und Wissensasymmetrien (Engelmann 2022: 181f.), jedoch hinterfrage ich diese Hegemonien in Anschluss an Khan/Absolon (2023: 458) durch eine kritische und reflexive Auseinandersetzung mit dem Forschungsthema und dem Forschungsprozess.

Diese Studie ist im Feld der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung (Fegter et al. 2015a; Truschkat/Bormann 2020) verortet und ich verwende die Method(-ologi)-en Diskursanalyse und Social Cartography. Diese Verortung prägt entsprechend den Fokus meiner Arbeit auf den Zusammenhang von Wissen und Macht in SSAIF; bzw. mein Erkenntnisinteresse am Zusammenhang von Wissen und Macht in SSAIF hat mich diese Methodologie wählen lassen. Denn die Methodologie der Diskursanalyse und der Social Cartography bieten mir Raum für epistemische Reflexivität und die Reflexion von Machtverhältnissen:

„Die Diskursanalyse hat gerade aufgrund ihrer epistemischen Reflexivität ein Potential, das es in der Forschungspraxis zu realisieren gilt. Diese kritische Reflexivität macht nicht einfach die subjektive Verstrickung der Forscher_in in ihre Deutungen zum Gegenstand von Bekenntnissen, sondern zeichnet sich dadurch aus, dass sie die operativen Logiken der diskursiven Praktiken des Unterscheidens, Zuschreibens und der Gegenstandskonstruktionen in den untersuchten Diskursivitäten herausarbeiten kann und damit auch für die Offenheit und Kontingenz des Sozialen ebenso wie für die kritische Reflexion von Machtverhältnissen steht“ (Fegter et al. 2015a: 37f.).

Denn die Bezeichnung Schwarz hat sich aus antirassistischen Widerstandsbewegungen entwickelt (Akbaba et al. 2022: 26). Auch der Begriff ‚People of Colour‘ stellt eine antirassistische Selbstbezeichnung rassistisch ausgegrenzter Menschen dar. Dieser fand in den 1960er Jahren in den USA weite Verbreitung, um rassifizierte Menschen zu verbinden und zu mobilisieren (Ha 2009, 2016). People of Colour bezieht sich „auf alle rassifizierte Menschen, die in unterschiedlichen Anteilen über afrikanische, asiatische, lateinamerikanische, arabische, jüdische, indigene oder pazifische Herkunft oder Hintergründe verfügen“ (Ha 2009).

Um den Forschungsprozess machtkritisch und kolonialkritisch zu hinterfragen sowie den Zusammenhang von Wissen und Macht transparent(-er) zu gestalten, thematisiere ich machtvollen Momente und Entscheidungen. Denn diese Arbeit ist aus einer privilegierten Position heraus entstanden: Als wissenschaftliche Mitarbeiterin an einer deutschen Hochschule, durch meinen deutschen Pass, mein ›Weißsein‹ und meine akademische Ausbildung genieße ich zahlreiche Privilegien und nehme viele De-Privilegierungen und Diskriminierungen nicht wahr. Aus diesem Grund strebe ich danach, durch Gespräche, Literatur und Erfahrungen meine Wahrnehmung zu erweitern. Außerdem bemühe ich mich um einen machtsensiblen Schreibprozess, indem ich mich an den nachfolgenden Empfehlungen orientiere:

- „- formulating literature as inspiration to enable people to develop their ideas instead of writing as though it provides universal prescriptions and guidelines for practice;
- describing the local contexts that have particularly influenced the form in which ideas have developed, so that people can understand what may be irrelevant and what may be adaptable to their culture” (Askeland/Payne 2006: 740f.).

Zusätzlich begleitet mich die Warnung vor einem „ambivalenzfreien und unreflektierten politischen Moralismus“ (Drerup/Knobloch 2022: 9f.) beim Forschen und Verfassen dieser Arbeit. In diesem Sinne strebe ich danach, „essentialisierende Globaldiagnosen“ (ebd.) über die Minority World zu vermeiden. Denn diese Sichtweise kann selber als eurozentrisch verstanden werden, da der Minority World bestimmte Merkmale zugeschrieben werden und davon ausgegangen wird, dass bestimmte Merkmale an einen bestimmten geografischen und kulturellen Kontext gebunden sind. Dies läuft Gefahr, „kulturellen Rassismen in die Hände zu spielen, die nicht-westliche Nationen mit Irrationalität, Gefühl und archaischen Glaubenssystemen assoziieren und damit kulturelle Differenzen festschreiben“ (Dübgen 2017: 165).

Mit der Offenheit in der Datenerhebung, der Theoriebildung aus den Daten (Grounded Theory) und machtkritischer Reflexivität im Forschungsprozess strebe ich danach, kolonialkritisch Wissensverständnisse zu rekonstruieren und zu analysieren.

1.5 Aufbau

Der Aufbau der Arbeit spiegelt nicht den Forschungsablauf wider, denn das zirkuläre Vorgehen in der Diskursanalyse bedingte, stetig zwischen Analyse und Theorie hin und her zu wechseln. Auch wenn sich die Theoriekapitel zu Beginn des Textes finden, habe ich die Auswahl der Theorien in Interaktion mit dem Material während der Analyse vorgenommen. Auf diese Weise ist

1 Einleitung

sichergestellt, dass ich theoretisch informiert das Material bearbeite und gleichzeitig das Material ‚für sich sprechen lasse‘ und ergebnisoffen bleibe. Indem ich die Theoriekapitel zum Ende der Rekonstruktion der Diskurse geschrieben habe, konnte ich die Passung der Theorien für das Material beständig überprüfen. Der genaue Ablauf des Forschungsprozesses ist in Kapitel 5.4 ‚Vorgehen im Forschungsprozess‘ beschrieben. Der Text folgt aber einer linearen Darstellungsform.

In Kapitel 2 werde ich in die Grundagentheorien zu Kolonialismus, Wissen und Macht einführen. Das Kapitel 3 bietet eine Einordnung des Forschungsgegenstandes ‚Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus‘ an. Dabei widme ich mich bisherigen Erkenntnissen zu (Verständnissen von) Internationalität in SSAIF sowie verwandten Ansätzen zu Internationalität, bevor ich, aufbauend auf Kapitel 2, den Fokus auf koloniale Machtverhältnisse im Wissen und der Wissensproduktion in SSAIF lege. In Kapitel 4 stelle ich Linda Tuhiwai Smiths Theorie zu „Decolonizing Methodologies“ vor, die eine Grundlage für (m)eine kolonialkritische Analyse der Wissens-(produktions-)verständnisse bildet. Das Kapitel 5 dient der Vorstellung der erziehungswissenschaftlichen Diskursanalyse und Social Cartography. Dazu führe ich zuerst in die Diskursforschung ein, erläutere die erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse nach Truschkat/Bormann (2020) und die Social Cartography nach Paulston und Liebman (Paulston 1996; Liebman/Paulston 1994). Anschließend beschreibe ich mein Forschungsvorgehen. Die Ergebnispräsentation findet im Kapitel 6 statt. Darin lege ich dar, welche Wissensverständnisse ich wie aus dem Material rekonstruiert habe und was diese Wissensverständnisse unter einer kolonialkritischen Perspektive für Internationalität in SSAIF bedeuten. Das Kapitel folgt der Struktur des von mir vorgeschlagenen Modells von drei Wissenskonzeptualisierungen. Es beinhaltet sowohl die Rekonstruktion als auch die Analyse, unter die ich sowohl die theoriebasierte Interpretation als auch die literaturbasierte Diskussion fasse. Die Arbeit endet mit Kapitel 7 in Form einer Schlussbetrachtung, in der die Ergebnisstruktur und Querverbindungen zwischen den Ergebnissen präsentiert werden. Abschließend gebe ich einen Rückblick und Ausblick auf die Erkenntnisse und die Forschung.

Die Struktur dieser Dissertation hat gewisse Ähnlichkeiten zu einer Karte, deren einzelne Bestandteile am Ende ein Bild ergeben. Entsprechend ist die Arbeit nicht vom Allgemeinen zum Speziellen aufgebaut, sondern es kommen aus verschiedenen Richtungen Bestandteile, die sich am Ende zu einer Storyline und Karten verdichten.

2 Kolonialismus, Wissen und Macht

„Bildung, das ist eine wichtige Lehre, die wir aus postkolonialen Studien ziehen können, ist nie neutral oder harmlos“ (Castro Varela 2018: 13).

Die empirischen Ergebnisse aus der Diskursanalyse der Curricula legen eine Theoretisierung aus einer kolonialkritischen Perspektive nahe, daher führe ich in diesem Kapitel in die Themen Kolonialismus (insbesondere Kolonialität) sowie den Zusammenhang von Wissen und Macht (insbesondere epistemische Gewalt) ein.

2.1 Kolonialismus

Deutschland hat eine koloniale Vergangenheit und Gegenwart. So umfasste das deutsche Kolonialreich zwischen 1884 und 1920 zeitweilig zwölf Millionen Einwohner*innen und eine Fläche von ca. einer Millionen Quadratkilometern. Das deutsche Kolonialreich beinhaltete dabei (teilweise) die heutigen ozeanischen Staaten Papua-Neuguinea, West-Samoa, die Republik Nauru, Palau, die Republik der Marshall-Inseln, die Föderierten Staaten von Mikronesien, die nördlichen Marianeninseln sowie die afrikanischen Staaten Namibia, Nigeria, Ghana, Togo, Tansania, Kamerun, Burundi und Ruanda (Dietrich/Strohschein 2021: 115f.). Jedoch ist Kolonialismus bisher in Deutschland nicht adäquat aufgearbeitet worden (Arndt/Faust-Scalis 2023: 81), obwohl sein Erbe in der Gegenwart wirkt und Kolonialismus sich in heutigen globalen Ausbeutungsverhältnissen fortsetzt. In Deutschland sind (deshalb) immer noch viele Menschen der Meinung, nichts mit Kolonialisierung zu tun zu haben (Heinemann/Akbaba 2023: 21). Erst seit einigen Jahren finden vermehrt Debatten in Wissenschaft und Öffentlichkeit über die Auswirkungen des europäischen Kolonialismus in der Gegenwart, z.B. in Bezug auf die Umbenennung von Straßen, der Rückgabe geraubter Kunst- und Kulturgüter, der Aufarbeitung des Völkermords an den Herero und Nama sowie in Bezug auf Rassismus statt. Die Auseinandersetzung mit der Kolonialgeschichte und deren Fortwirken in der Gegenwart steht jedoch, so Drerup/Knobloch (2022: 7), in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft noch aus. Es bedarf aus vielen Gründen dieser Auseinandersetzung, in Bezug auf SSAIF u.a. aufgrund der Ähnlichkeit des Diskurses der „Zivilisierungsmission“³⁶ (Castro Varela 2018:

36 „Die Zivilisierungsmission, von der etwa Edward Said in *Orientalism* (1978) spricht, geht von der Annahme aus, dass Europa die Aufgabe zukommt, den unzivilisierten Gemeinschaften in den kolonisierten Territorien zivilisatorisches Wissen zu bringen. Über Bildung sollten die als ‚primitiv und barbarisch‘ beschriebenen Kolonisierten nicht nur Zugang zu Wissen

2 Kolonialismus, Wissen und Macht

9) im Kolonialismus mit aktuellen pädagogischen Programmatiken (Drerup/Knobloch 2022: 7f.) bzw. Programmatiken Sozialer Arbeit (Castro Varela/Dhawan 2020: 218; Kessl/Plößer 2010: 253). Wenn SAIF sich nicht mit ihrer kolonialen Vergangenheit auseinandersetzt, trägt sie dazu bei, Kolonialismus zu verbergen (Razack 2012: 713). Darüber hinaus ist in internationalen Kontexten der Sozialen Arbeit die Auseinandersetzung mit Kolonialismus zentral, um einerseits den Ansprüchen der Profession nach Sozialer Gerechtigkeit (IASSW/IFSW 2014; Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit 2014) gerecht zu werden, andererseits um der Reproduktion kolonialer Machtverhältnisse entgegenzuwirken (→ 1.1 Thematische Hinführung; 3.3 Koloniale Machtverhältnisse in Wissen und Wissensproduktion von Studiengängen Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus). Letzteres unterstreicht auch der *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit*: „Soziale Arbeit zielt auf eine Überwindung des historischen westlichen Kolonialismus und der westlichen Hegemonie im Bereich der Wissenschaft ab“ (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016: 12f.).

2.1.1 *Kolonialismus und Kolonialität*

Kolonialismus umfasst viele verschiedene Bereiche. Um diese zu skizzieren, beginne ich dieses Kapitel mit einer breiten, politikwissenschaftlichen Definition von Kolonialismus:

„K. [Kolonialismus] bezeichnet die Ausdehnung der Herrschaftsmacht europäischer Länder auf außereuropäische Gebiete mit dem vorrangigen Ziel der wirtschaftlichen Ausbeutung. Zwar waren im Zeitalter der Entdeckungen auch missionarische Gründe und der Handel für den K. maßgeblich (seit der industriellen Revolution [...] – Industrialisierung – v. a. der Bezug billiger Rohstoffe); im Vordergrund stand jedoch immer die Mehrung des Reichtums der Kolonialherren und Mutterländer. 1914 befand sich über die Hälfte der Weltbevölkerung unter direktem kolonialen Einfluss. Insb. nach dem Zweiten Weltkrieg erfolgte eine weitgehende Dekolonialisierung. Obwohl die ehemaligen Kolonialstaaten nun formal unabhängig waren, blieben aufgrund der geschaffenen Strukturen (künstliche Grenzen, mangelhafte Infrastruktur [...], einseitige wirtschaftliche Orientierung etc.) kulturelle, wirtschaftliche u. a. Abhängigkeitsstrukturen bestehen“ (Schubert/Klein 2020).

Es können zwei Formen von Kolonialismus unterschieden werden, die jedoch nicht immer eindeutig voneinander abgegrenzt sind: externer Kolonialismus und interner Kolonialismus. In der obenstehenden Definition steht externer

erhalten, sondern auch lernen sich zu benehmen, ihre Begehren zu regulieren, sich zu kleiden, zu essen und zu vergnügen. Jegliche Bewegung des Körpers und des Geistes sollte bestimmten Regeln und Normen folgen“ (Castro Varela 2018: 9).

Kolonialismus im Vordergrund, in dem die Menschen, Kulturen, Natur, Wissen der kolonisierten Länder als Ressource für kolonisierende Länder ausgebeutet werden. Interner Kolonialismus, der im Fokus postkolonialer Theorien und Theorien der Kolonialität steht, hingegen bezeichnet „the biopolitical and geopolitical management of people, land, flora and fauna within the ‘domestic’ borders of the imperial nation“ (Tuck/Yang 2012: 4f.). Um die Vorherrschaft des imperialen Staates und seiner ›weißen‹ Elite sicherzustellen, werden u.a. Schulen, Polizei, Gefängnisse und Ghettos als Kontrollformen genutzt (ebd.). Interner Kolonialismus bedient sich dabei sowohl struktureller als interpersoneller Strategien (ebd.). Als Beispiel für aktuellen internen Kolonialismus in Deutschland nennen Heinemann/Akbaba (2023: 24) die sogenannten Integrationskurse für Migrant*innen, durch die das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge „die Bewegungen von dort (zum großen Teil verpflichtet) eingeschriebenen Migrant*innen überwacht und kontrolliert“.

Die Entstehung und Wirkung von Kolonialismus ist vielschichtig und wird unter verschiedenen Fragestellungen erforscht. Entsprechend des Themas dieser Arbeit liegt im Folgenden der Fokus auf dem Zusammenhang von Kolonialismus, Rassismus, Eurozentrismus und Othering sowie Kolonialität.

Rassismus, Eurozentrismus und Othering

Rassismus verstehe ich mit Rommelspacher:

„als ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren. Rassismus im modernen westlichen Sinn basiert auf der ‚Theorie‘ der Unterschiedlichkeit menschlicher ‚Rassen‘ aufgrund biologischer Merkmale. Dabei werden soziale und kulturelle Differenzen naturalisiert und somit soziale Beziehungen zwischen Menschen als unveränderliche und vererbare verstanden (*Naturalisierung*). Die Menschen werden dafür in jeweils homogenen Gruppen zusammengefasst und vereinheitlicht (*Homogenisierung*) und den anderen als grundsätzlich verschieden und unvereinbar gegenübergestellt (*Polarisierung*) und damit zugleich in eine Rangordnung gebracht (*Hierarchisierung*). Beim Rassismus handelt es sich also nicht einfach um individuelle Vorurteile, sondern um die Legitimation von gesellschaftlichen Hierarchien, die auf der Diskriminierung der so konstruierten Gruppen basieren. In diesem Sinn ist Rassismus immer ein *gesellschaftliches Verhältnis*“ (Rommelspacher 2011: 29; Hervorh. im Orig.).

Die obenstehende Definition korrespondiert mit der kolonialkritischen Perspektive sowie der diskursanalytischen Methodologie dieser Arbeit.³⁷ So stützt sich Rommelspacher u.a. auf Halls Verständnis von „Rassismus als ideologischer Diskurs“ (Hall 2000).

37 Für eine Übersicht verschiedener Rassismusdefinitionen siehe Rätzel (2000).

2 Kolonialismus, Wissen und Macht

Eine rassismuskritische Perspektive bzw. Rassismustheorien dienen mir, in Anlehnung an die Critical Whiteness Studies (Eggers et al. 2017), nicht nur zur Analyse der Deprivilegierung, sondern auch der Privilegierung. Denn wenn ich Rassismus „als Gesellschaft strukturierendes Ungleichheitsverhältnis konzeptualisiere[n] [...] sind auch privilegierte Positionen in eben dieser Position rassismuserfahren“ (Amirpur/Doğmuş 2021: 6). Heutzutage dient ‚Kultur‘ oft als Ersatz für ›Rasse‹, wie von (Balibar 1989) als „Neo-Rassismus“ bzw. von (Hall 2000: 7) und (Balibar 1989: 373) als „Rassismus ohne Rassen“ beschrieben.

Im Kolonialismus wurden/werden Menschen anhand von Rassekonstruktionen eingeteilt und entsprechend mit Rechten versehen oder entrechtet, daher verstehe ich Rassismus als einen Bestandteil von Kolonialismus. Jedoch ist die „racial axis“, so Grosfoguel (2000: 533), stabiler und langlebiger als der Kolonialismus, auf dessen Grundlage sie entstanden ist. Ein wichtiger Aspekt kolonialer Machtverhältnisse war und ist Eurozentrismus. Eurozentrismus entstand in Westeuropa in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts (und teilweise schon vorher) und in den folgenden Jahrhunderten wurde diese Perspektive weltweit hegemonial.

„Its constitution was associated with the specific bourgeois secularization of European thought and with the experiences and necessities of the global model of capitalist (colonial/modern) and Eurocentered power established since the colonization of America“ (ebd.: 549f.).

Mithilfe von Rassekonstruktionen und der Umschreibung bzw. Ausklammerung von Geschichte, imaginiert(-e) sich Europa als Zentrum der Welt und als ›natürlich überlegen‹ (ebd.: 541). So sahen sich Europäer*innen als Höhepunkt der bisherigen Zivilisationsentwicklung an und verorteten alle anderen Menschen und Gesellschaften als vorherig und somit weniger entwickelt bzw. näher an ›Natur‹ als an ›Kultur‹ (Grosfoguel 2000: 542f.).³⁸ Die Unterschiede

38 Hall erörtert, wie die Konzepte ›Kultur‹ und ›Natur‹ in rassistischen Diskursen gegenüber Schwarzen Menschen und ›weißen‹ Menschen unterschiedlich angewendet wurden: Bei ›weißen‹ Menschen waren ›Natur‹ und ›Kultur‹ entgegengesetzt, bei Schwarzen Menschen fielen diese zusammen: „Während Weiße ‚Kultur‘ entwickelten, um ‚Natur‘ zu unterwerfen und zu überwinden, waren für Schwarze ‚Kultur‘ und ‚Natur‘ austauschbar“ (Hall 2018a: 128). Sie wurden auf ihre ‚Biologie‘ reduziert und ‚ihre Natur‘ wurde als ihr Schicksal angesehen (ebd.: 131). Hall führt aus: „Da gibt es die reichen Distinktionen, die sich um die angenommene Beziehung zwischen den weißen ‚Rassen‘ und intellektueller Entwicklung herumgruppieren - Kultiviertheit, Lernen und Wissen, ein Glaube an die Vernunft, die Anwesenheit von entwickelten Institutionen, formaler Regierung und Recht, und eine ‚zivilisierte Selbstbeherrschung‘ in ihrem emotionalen, sexuellen und gesellschaftlichen Leben, was alles mit Kultur assoziiert wird; und, auf der anderen Seite, die Verbindung zwischen den schwarzen ‚Rassen‘ und allem Instinktiven - der offene Ausdruck von Emotion und Gefühl anstelle von Intellekt, der Mangel an ‚Zivilisiertheit‘ im sexuellen und sozialen Leben, ein Sich-Verlassen auf Brauch und Ritual, und der Mangel an entwickelten zivilgesellschaftlichen Institutionen - dies alles wird mit ‚Natur‘ in Verbindung gebracht“ (ebd.: 127).

zwischen Europa und Nicht-Europa wurden bewertet als „natural (racial) differences and not consequences of a history of power“ (ebd.: 542). Des Weiteren spielte die kapitalistische Neustrukturierung, Kontrolle und Ausbeutung der Arbeit eine wichtige Rolle (ebd.: 533–536). Eurozentrismus bezieht sich jedoch nicht auf die gesamte Geschichte Europas und beinhaltet auch nicht alle (historischen) Wissensformen Europas. Es handelt sich um eine Wissensperspektive, die vorherige oder ›andere‹ Wissensbestände in Europa und weltweit kolonisiert hat (ebd.: 549f.). Die Übernahme als europäisch gelabelter Wissensbestände verschaffte Zugang zu Macht und war damit attraktiv (Heinemann/Akbaba 2023: 17). Diese Dynamik kann meines Erachtens auch heute noch ein Grund dafür sein, warum Studierende aus nichteuropäischen Ländern trotz z.T. hoher Studiengebühren Studienabschlüsse an europäischen Hochschulen anstreben. Das Konzept des Eurozentrismus hat für Wissen(-sproduktion) in Studiengängen SAIF in Deutschland eine hohe Relevanz: Denn erstens sind Wissensbestände der Minority World weltweit in der Wissensproduktion SAIF hegemonial (→ 3.3.4 Hegemonie der Minority World in der Wissensproduktion Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus). Zweitens liegt der Fokus auf Europa aufgrund von Deutschlands geografischer Lage nahe. Eurozentrismus kann jedoch zum Ausschluss von außereuropäischen Wissensbeständen und Perspektiven führen (Mbembe 2015: o. S.).

Im Kolonialismus wurde ein räumliches Vokabular genutzt, das die Welt nach den Konzepten ‚das Zentrum‘ und ‚das Außen‘ ordnete. Smith erläutert, was diese räumliche Aufteilung für Indigene Menschen in Australien bedeutete: „The ‘outside’ is important because it positioned territory and people in an oppositional relation to the colonial centre; for Indigenous Australians to be in an ‘empty space’ was to ‘not exist’“ (Smith 2021: 60f.). Kolonialismus und Imperialismus stellen nach Smith (ebd.: 69) den Rahmen dar, durch den ›der Westen‹ Indigene Menschen ›gesehen, benannt und verstanden‹ hat. Im 18. Jahrhundert wurde der Begriff der Zivilisation in den englisch-französischen Diskurs eingeführt, um zwischen denen zu unterscheiden, die sich selber als zivilisiert ansahen, und denen, die von den Zivilisierten als Wilde (zuhaus und im Ausland) angesehen wurden (ebd.: 75). Said hat diskursanalytisch erarbeitet, wie die Strategie des Orientalismus auf einer „flexibel angelegten *Position* der Überlegenheit“ (Said 2009: 16; Hervorh. im Orig.) ›des Westens‹ gegenüber ›dem Orient‹ basiert(e). Hall hat über den Diskurs „The West and the Rest“ (Hall 2018b) verdeutlicht, wie sich ›der Westen‹ als Gegenbild bzw. in Abgrenzung zum ›Rest‹ (Nicht-›Westen‹) konstruiert hat und dieser Diskurs auch heute noch wirksam ist (ebd.: 169). Diese Konstruktion des ‚Eigenen‘ in der Abgrenzung zum ›Anderen‹ wird als Othering bezeichnet. Im Zusammenhang mit Kolonialismus wurde das Konzept Othering (im Deutschen Fremdmachung oder Veränderung) insbesondere von Edward W. Said (1978), Gayatri Chakravorty Spivak (1985) und Stuart Hall (2018a) theoretisch herausgearbeitet. Othering funktioniert über Homogenisierung und Essentialisierung,

2 Kolonialismus, Wissen und Macht

d.h. aus einer hegemonialen Position wird eine ‚Fremdgruppe‘ konstruiert, deren zugeschriebene Menschen nicht mehr als Individuen mit Verschiedenheiten wahrgenommen, sondern auf einen kulturell, religiös oder biologisch begründeten gemeinsamen Wesenskern reduziert werden (Castro Varela 2010: 256; Attia 2014).

Kolonialität

Auch wenn ein Großteil der Kolonien mittlerweile formal unabhängig ist, sind die durch den Kolonialismus entstandenen Abhängigkeitsverhältnisse nicht beendet. Denn nach dem Ende des Kolonialismus „zauberte die weiße westliche Moderne eine neue Theorie hervor – die Modernisierungstheorie, die vorgab, die Welt könne nicht anders, als sich nach ihrem Ebenbild zu organisieren und zu strukturieren“ (Arndt 2017: 27). Der verdeckte Eurozentrismus und die neokoloniale Ausrichtung der Modernisierungstheorie in den 1950er Jahren wurde durch die Dependenztheorie in den 1960ern aufgedeckt (Castro Varela/Dhawan 2020: 46f.). Die Dekolonialisierung hat globale Ungleichheiten also nicht abgeschafft, sondern die Ausbeutungskontexte und Hegemonien sind in anderer Form weiterhin vorhanden (Kleibl/Lutz 2020: 55). Manche Menschen aus (ehemalig) kolonisierten Ländern profitieren von Kolonialismus bzw. haben von diesem profitiert, aufgrund ihrer Rolle in den Kolonien. Gleichzeitig profitier(t)en nicht alle Menschen aus kolonisierenden Ländern von Kolonialismus (Heinemann/Akbaba 2023: 15).

Der Kolonialismus in der Gegenwart kann mit drei Begriffen beschrieben werden: „koloniale Vergangenheiten (*koloniales Erbe*), koloniale Kontinuitäten (*Kolonialität*) und neue Formen kolonialer Verhältnisse (*Neokolonialismus*)“ (Afewerki Abay 2023: 48; Hervorh. im Orig.). Im Folgenden vertiefe ich das Konzept Kolonialität, da meine Arbeit auf die Re-/Dekonstruktion kolonialer Kontinuitäten zielt. Ich folge in dieser Arbeit dem Kolonialitätsverständnis von Maldonado-Torres:

„Coloniality is different from colonialism. Colonialism denotes a political and economic relation in which the sovereignty of a nation or a people rests on the power of another nation, which makes such nation an empire. Coloniality, instead, refers to long-standing patterns of power that emerged as a result of colonialism, but that define culture, labor, intersubjective relations, and knowledge production well beyond the strict limits of colonial administrations. Thus, coloniality survives colonialism. It is maintained alive in books, in the criteria for academic performance, in cultural patterns, in common sense, in the self-image of peoples, in aspirations of self, and so many other aspects of our modern experience. In a way, as modern subjects we breath coloniality all the time and everyday“ (Maldonado-Torres 2007: 243).

Kolonialität wird oft in Bezug auf die Moderne diskutiert. So konstruiert sich Europa als Trägerin, Erschafferin und Protagonistin der Moderne. Zwar ist es nicht ungewöhnlich, dass sich Staaten oder Regionen als Ursprung und Trägerin von Modernität oder anderer besonderer Leistungen sehen, jedoch ist im Fall von Europa besonders, dass es diese historische Perspektive als hegemonial weltweit verbreiten konnte (Grosfoguel 2000: 542f.). Die Moderne wird als Retterin präsentiert, aber versteckt Kolonialität, so Mignolo (2007: 162), denn: „Modernity, capitalism and coloniality are aspects of the same package of control of economy and authority, of gender and sexuality of knowledge and subjectivity” (ebd.). Auch Maldonado-Torres (2007: 244) beschreibt, dass die Moderne als Diskurs und als Praxis ohne Kolonialität nicht möglich wäre. Gleichzeitig ist Kolonialität auch immer Ergebnis moderner Diskurse. Aus diesem Grund wird ‚Modernity/Coloniality‘ in der dekolonialen Theorie als Begriffspaar genutzt, um die Untrennbarkeit der beiden Prozesse zu betonen. Alternativ wird auch von der ‚kolonialen Moderne‘ gesprochen (Brunner 2020: 40).

Kolonialität hat verschiedene Facetten, die als Kolonialität des Seins (Maldonado-Torres 2007), Kolonialität der Macht (Mignolo 2007; Grosfoguel 2000) und Kolonialität des Wissens (Lander/Castro-Gómez 1993) beschrieben werden. Maldonado-Torres unterscheidet die drei Konzepte folgendermaßen:

„while the coloniality of power referred to the interrelation among modern forms of exploitation and domination (power), and the coloniality of knowledge had to do with impact of colonization on the different areas of knowledge production, coloniality of being would make primary reference to the lived experience of colonization and its impact on language” (Maldonado-Torres 2007: 242).

Eine ausführliche Darstellung (des Zusammenhangs) der drei Konzepte findet sich bei Brunner (2020). In der Kolonialität des Seins stellt nicht epistemische Gewalt, sondern direkte physische Gewalt den Ausgangspunkt dar. Die Kolonialität der Macht und die Kolonialität des Wissens bieten passendere Anknüpfungspunkte für eine kolonialkritische Perspektive auf Wissensproduktion, denn beide Konzepte fokussieren die Bedeutung von Wissen in kolonialen Machtverhältnissen. Nach Mignolo (2002: 84) bedeutet Kolonialität der Macht, dass alle dominierten Menschen der Hegemonie des Eurozentrismus unterworfen wurden. Die Hegemonie des Eurozentrismus versteht Mignolo als eine Form, Wissen zu empfangen und zu organisieren. Edgardo Lander (2005) problematisiert mit dem Konzept der Kolonialität des Wissens die Rolle der Sozialwissenschaften.

„Lander [spricht] von einem kolonialen Wissenssystem, weil es Europa gelungen sei, ein Monopol auf ›richtiges‹ und ›wahres‹ Wissen zu etablieren (Lander 2000: 527). Diese vermeintliche Selbstverständlichkeit werde in der modernen Erzählung als Resultat von hierarchisch organisierten Differenzen erklärt und zugleich

2 Kolonialismus, Wissen und Macht

von ihr mit hervorgebracht, sei es durch ›Rassen‹, ›Kulturen‹ oder andere Klassifizierungssysteme, in denen der Weiße Westen als höchste Stufe der menschlichen Entwicklung imaginiert und jegliche Abweichung davon als Ausdruck einer intrinsischen Unterlegenheit argumentiert werde (ebd.: 527f.)“ (Brunner 2020: 46f.).

Mit Wissensverständnissen bearbeite ich einen Teilaspekt von Kolonialität. Indem ich mich nur auf die epistemische Dekolonialisierung konzentriere, aber dabei die fortgesetzten materialen Kolonialitäten außer Acht lasse, kann ich jedoch zur Aufrechterhaltung bzw. Verstetigung von Unterdrückungs- und Ungerechtigkeitsstrukturen beitragen (Patel Lisa 2014; zit.n. Harms Smith/Rasool 2020: 146).

2.1.2 *Postkolonial + dekolonial = kolonialkritisch*

In dieser Arbeit nehme ich eine kolonialkritische Perspektive ein und beziehe mich dabei sowohl auf postkoloniale als auch auf dekoloniale Ansätze. Beide Ansätze beschäftigen sich mit den Auswirkungen des Kolonialismus auf Wissen und Wissensproduktion. Das Präfix ‚post‘ ist dabei nicht als zeitliche Beschreibung des Endes des Kolonialismus zu verstehen, da die Unabhängigkeit ehemals kolonisierter Länder nicht zum Ende kolonialer Verhältnisse geführt hat. Stattdessen steht die Frage im Mittelpunkt, wie Kolonialismus bis heute in Diskursen und Strukturen wirkmächtig ist, wie sich an Kolonialismus erinnert wird und dessen Gegenwart diskutiert wird (Arndt/Faust-Scalisi 2023: 69). Dabei geht es auch darum zu untersuchen und zu verstehen, wie heutige Verhältnisse mit kolonialen Geschehnissen zusammenhängen sowie „intellektuellen Widerstand gegen die epistemische Gewalt des Westens“ (Heinemann/Akbaba 2023: 25) zu leisten. Dekoloniale und postkoloniale Theorie unterscheidet sich v.a. hinsichtlich der Genealogie ihrer Gedanken. Die postkoloniale Theorie bezieht sich in ihren Grundlagen u.a. auf Foucault (exempl. 1976, 1973)³⁹, Gramsci (1996)⁴⁰ und Derrida (exempl. 2013)⁴¹ und fokussiert v.a. britischen Kolonialismus. Zentrale Vertreter*innen sind u.a. Edward W. Said (exempl. 1994, 1978), Gayatri Chakravorty Spivak (exempl. 2013, 2009, 2008, 1985) und Homi K. Bhabha (exempl. 2013, 2004)⁴². Dekoloniale Theorien entwi-

39 Um die Genealogie der Gedanken nachvollziehbar darzustellen, gebe ich in diesem Abschnitt weitere Informationen zu Zeit und Ort der Ersterscheinung. Wenn ich keine Fußnote angebe, zitiere ich in diesem Abschnitt Erstveröffentlichungen und die Angaben zum Publikationsort finden sich entsprechend im Literaturverzeichnis. Zentrale Werke Foucaults in Bezug auf Machtverhältnisse und Diskursforschung erschienen zwischen 1967 und 1978 in Paris.

40 Erstveröffentlichung der „Gefängnishefte“ Gramscis 1948-1951 in Italien.

41 Derrida publizierte seine Werke zwischen 1964 und seinem Tod 2004 v.a. in Paris.

42 Ersterscheinung der beiden Werke Bhabhas 1994 und 1990 in London.

ckelten sich laut Mignolo (2007: 163) in Abya Yala Lateinamerika v.a. basierend auf den Werken von José Carlos Mariátegui⁴³ und der Befreiungsphilosophie, u.a. Paulo Freire (exempl. 1998, 1977)⁴⁴. Das Konzept der Dekolonialität wurde u.a. von Mignolo/Walsh (2018) beschrieben und zentrale Vertreter*innen sind u.a. Aníbal Quijano (2007), Boaventura de Sousa Santos (exempl. 2018, 2014, 2007) und Ramón Grosfoguel (exempl. 2013, 2000). Eine Zusammenfassung der Diskussion zwischen dekolonialen und postkolonialen Theorievertreter*innen findet sich bei Castro/Varela (2020: 330–338), ebenso wie eine kritische Betrachtung postkolonialer Theorie (ebd.: 297–351)⁴⁵.

Postkoloniale und dekoloniale Theorien verfolgen das gemeinsame Ziel post- und neokoloniale Macht- und Herrschaftsverhältnissen geopolitisch und epistemisch zu dekolonialisieren (Afeworki Abay 2023: 30). Eine vertiefte Erörterung des Zusammenhangs zwischen Imperialismus, Globalisierung und Kolonialismus bieten Brand/Wissen (2017). In meiner Entscheidung in der kolonialkritischen Perspektive mich sowohl auf post- als auch auf dekoloniale Ansätze (sowie weitere kolonialkritischen Ansätze) zu beziehen, schließe ich mich Afeworki Abays Argumentation an, dass beide Ansätze davon ausgehen, „dass eine eurozentrische Wissensproduktion weiterhin als machtvolles System zur Reproduktion und Legitimation kolonialer Macht- und Herrschaftsverhältnisse fungiert“ (Afeworki Abay 2023: 31). Laut Arndt/Faust-Scalisi (2023: 81) stehen die postkolonialen ebenso wie die dekolonialen Studien in Deutschland noch am Anfang.

Die Nutzung des Begriffs Dekolonialisierung ist in Arbeiten verbreitet, die sich mit kritisch mit Machtverhältnissen in Bildungskontexten auseinandersetzen (Stein et al. 2021b; Razack 2009; Brunette-Debassige et al. 2022; Afeworki Abay 2023), aber wird gleichzeitig hinterfragt. So kritisieren Tuck/Yang (2012) die unspezifische Nutzung des Begriffs der Dekolonialisierung in der Wissenschaft, um verschiedenste Formen gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse zu analysieren. Dekolonialisierung ist ihres Erachtens keine Metapher, sondern Dekolonialisierung bedeutet die Rückführung („repatriation“) von Indigenem Land und Leben. Sie warnen, dass die Dekolonialisierungsdiskurse in Erziehung und Wissenschaft, die z.B. die Dekolonialisierung von Curricula oder Methodologien fordern, den Begriff in eine Metapher verwandelt. Selbst wenn diese Diskurse nach sozialer Gerechtigkeit, der Dezentrierung ›weißer‹ Perspektiven oder kritischer Forschung streben, stellen diese, so Tuck/Yang, keine Dekolonialisierung dar.

43 José Carlos Mariátegui lebte und wirkte zwischen 1894-1930 hauptsächlich in Peru und Italien.

44 Erstveröffentlichung der beiden Werke Freires 1967 und 1974 in Brasilien.

45 In Bezug auf die Unterscheidung zwischen dekolonialer und postkolonialer Theorie, Marxismus und Cultural Studies siehe Mignolo (2007: 163–165).

2 Kolonialismus, Wissen und Macht

„When metaphor invades decolonization, it kills the very possibility of decolonization; it recenters whiteness, it resettles theory, it extends innocence to the settler, it entertains a settler future” (ebd.: 3).

Auch in Deutschland sind, so Akbaba Heinemann (2023: 21), Dekolonialisierungsdiskurse seit kurzer Zeit wahrnehmbarer, wobei der Begriff Dekolonialisierung erneut als Synonym für verschiedene Anliegen sozialer Ungleichheitsforschung genutzt wird. Nach Tuck/Yang (2012: 3) gibt es aber kein Synonym für Dekolonialisierung. Weiterhin verstehen sie die „easy absorption, adoption, and transposing of decolonization” als „yet another form of settler appropriation” (ebd.). Um diesen Kritiken nachzukommen und den Begriff Dekolonialisierung nicht unsachgemäß zu verwenden, verwende ich in dieser Arbeit die Bezeichnung ‚kolonialkritisch‘. Im Spannungsverhältnis zur Kritik von Tuck/Yang (2012) steht dennoch, dass ich mich in dieser Arbeit auf eine Theorie beziehe, die auf die Dekolonialisierung von Methodologien zielt. Die Begründung dafür findet sich in Kapitel 4 ‚Decolonizing Methodologies‘.

Ich nutze die Begriffe Kolonialisierung (statt Kolonisierung) und Dekolonialisierung (statt Dekolonisierung). Denn die Begriffe Kolonialismus und Kolonisation bezeichnen nicht dasselbe. Kolonisation, so Brasch (2024), betohnt eine Landnahme außerhalb und innerhalb des eigenen staatlichen Gebietes und wurde seit dem 18. Jahrhundert zuerst v.a. in Bezug auf Landnahmen in der Antike genutzt. Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts wurde der Begriff Kolonisation aber auch für Landnahmen verwendet, die meistens verbunden waren mit der wirtschaftlichen und politischen Unterdrückung der Bewohnenden. Der Begriff Kolonialismus hingegen wurde erst ab der Mitte des 20. Jahrhunderts im Deutschen genutzt und bezeichnet ein Herrschaftssystem bzw. ein System der Unterdrückung, Abwertung und Ausbeutung anderer Völker. Kolonisierung, d.h. Landnahme, war aber oft ein Bestandteil von Kolonialismus (ebd.). Der Fokus dieser Arbeit liegt auf Kolonialismus als Herrschaftssystem und als System der Unterdrückung, Ausbeutung und Abwertung. Nachdem die bisherigen Ausführungen die Bedeutung von Wissen in der (Re-)Produktion kolonialer Machtverhältnisse gezeigt haben, werden folgend Fragen des Zusammenhangs von Wissen und Macht vertieft, um das theoretische Grundgerüst der Arbeit zu erweitern.

2.2 Wissen und Macht

Um sich mit der Re-/De-/Konstruktion des Zusammenhangs von Wissen und Macht in Curricula von SSAIF befassen zu können, bedarf es zuerst einer Begriffsklärung und anschließend einer Auseinandersetzung mit dem Zusammen-

menhang von Macht und Wissen, Hegemonie und dem Konzept der epistemischen Gewalt. Eine konkrete Form, wie kolonialkritische Perspektiven mit universitären Macht-Wissen-Verhältnissen verbunden werden, stellt die Bewegung ‚Decolonizing University‘ dar. Das Kapitel schließt mit einer kurzen Einführung in die Critical Internationalisation Studies, deren Vertreter*innen den Zusammenhang von Wissen und Macht in der Hochschulinternationalisierung aus einer kolonialkritischen Perspektive untersuchen.

2.2.1 Begriffsklärung: Macht, Wissen und Wissensproduktion

Es gibt eine Vielzahl von Machttheorien, die in sozialwissenschaftlichen Arbeiten genutzt werden. Eine Übersicht über Machttheorien in Bezug auf Soziale Arbeit bieten z.B. Sagebiel/Pankofer (2015) und Kraus/Krieger (2016b). Diese Arbeit ist geprägt vom Machtverständnis Foucaults, der Macht nicht nur als repressiv versteht, sondern die Produktivität der Macht hervorhebt: Macht begrenzt und unterwirft nicht nur, sondern Macht trägt dazu bei, Wirklichkeiten zu konstituieren (Foucault 1976: 250; Fegter et al. 2015a: 20). Wie Foucault (1987: 253f.) fokussiere ich in dieser Arbeit Machtverhältnisse und die Frage, wie Macht ausgeübt wird, anstelle zu fragen, was Macht ist. Macht bzw. Machtverhältnisse sind mit Herrschaftsverhältnissen und strukturellen Herrschaftsbedingungen verwoben (Anhorn 2016).⁴⁶ Somit wende ich mich, wie auch Kessl (2016: 41) und Anhorn (2016: 310, 2016: 314, 2016: 292), gegen ein z.T. in der Sozialen Arbeit vertretenes Machtverständnis, in dem Macht ohne Herrschaft gedacht wird und dabei Herrschaftsverhältnisse ausgeblendet bzw. stabilisiert werden. Ein Verständnis von Macht ohne Herrschaft zeigt sich z.B. in der Sozialen Arbeit, indem „strukturelle Asymmetrien, institutionalisierte Ungleichheits- und Konfliktkonstellationen und globale Ausschlussverhältnissen“ (Anhorn 2016: 310) nicht systematisch berücksichtigt werden. Hingegen steht im Fokus dieser Arbeit der Zusammenhang von Macht und kolonialen Herrschaftsverhältnissen. Außerdem verstehe ich in Anlehnung an Foucault Macht als relational, da Macht eine Beziehung zwischen mehreren Personen oder Organisationen bezeichnet (Kraus/Krieger 2016b: 10f.).

Auch Wissen verstehe ich als produktiv, denn „Wissen spiegelt nicht schlecht wider, es ist schöpferisch. Wissen erkennt nicht allein, es erschafft vielmehr“ (Machold/Mecheril 2013: 38). Dabei erachte ich es als notwendig, jedes Wissen relational zu seinem sozio-kulturell-ökonomischen Kontext in der Zeit zu sehen (Clemens 2022: 71). Mein Wissensverständnis ist somit von Theorien im Kontext Deutschlands beeinflusst. Die Übertragbarkeit dieses

46 Foucault wird vorgeworfen in seinen frühen Werken nicht zwischen Macht und Herrschaft zu differenzieren, jedoch steht Foucault in der Tradition macht- und herrschaftskritischer Forschung (Anhorn 2016).

2 Kolonialismus, Wissen und Macht

Wissensverständnisses auf internationale Kontexte ist zu hinterfragen, weil Theorien oft auf Annahmen (des Individuums, des Wohlfahrtsystems etc.) basieren, die weltweit verschieden sind (Cajete et al. 2023: 99). Darüber hinaus ist das Konzept ‚Wissen‘ sozial konstruiert, wie das Zitat von Tex Skuthorpe, einem sich als Indigen identifizierendem Autor, Lehrenden und Künstler, verdeutlicht:

„We don’t have a word for [knowledge] [...] Our land is our knowledge, we walk on the knowledge, we dwell in the knowledge, we live in our thesaurus, we walk in our Bible every day of our lives. Everything is knowledge. We don’t need a word for knowledge [...]“ (Sveiby/Skuthorpe 2006: 1).⁴⁷

Eine Übersicht zum Wissensbegriff Sozialer Arbeit bietet Messmer (2023). Im Kontext der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft setzt sich Clemens (2021) mit dem Wissensbegriff und dessen Entstehung auseinander: Ein in der Minority World verbreiteter Wissensbegriff geht davon aus, dass Wissen das geistige Eigentum eines Individuums ist (ebd.: 53). Die Relationalität von Wissen wird dabei, so Clemens (2021: 58), unsichtbar gemacht. Dieses Verständnis von Wissen ist jedoch nicht universell, sondern historisch und kulturell kontingent (ebd.: 54).⁴⁸

Wissensproduktion fasse ich als Teilgebiet von Wissen, entsprechend sind Wissensproduktionsverständnisse im Begriff Wissensverständnisse subsumiert. Der Begriff Wissensproduktion bezeichnet die Herstellung von Wissen. Wissen wird auf verschiedene Arten (z.B. informell oder formal) und an unterschiedlichen Orten (z.B. an der Hochschule, in der Sozialarbeitspraxis, von Gemeinschaften) produziert. Im Fokus der vorliegenden Forschung steht Wissensproduktion in Curricula von SSAIF, d.h. es handelt sich um eine formale Wissensproduktion an Hochschulen.

Es gibt also viele Beteiligte in der Wissensproduktion, jedoch erforsche ich nicht den Prozess der Wissensproduktion (die Entstehung) in Curricula, sondern das in Curricula konstruierte Verständnis von Wissensproduktion (das Ergebnis). Im Fokus stehen für mich Verständnisse von Wissen-Schaffen (bzw. Wissenschaft), besonders in Form von Forschung. Denn Forschung stellt einen Prozess der Wissensproduktion dar, durch den Wissen kontinuierlich erweitert wird (Smith 2021: 270). Dabei verstehe ich Forschen als soziale und

47 Für eine Diskussion des Wissensbegriffs in Bezug auf verschiedene Indigene Perspektiven siehe Aikenhead/Michell (2011: 65–69).

48 In Bezug auf die Forschungsperspektive reproduziere ich in dieser Arbeit ein anthropozentrisches Wissen(-schaft-)verständnis. Der relationale Ansatz hingegen hinterfragt den Menschen als „Fixpunkt der Beschreibungen und Erklärungen sozialer Phänomene“ (ebd.: 84) und bietet so ein erweitertes Verständnis von Wissen(-sproduktion). Eine Befragung der Curricula aus einem relationalen Ansatz heraus, kann eventuell neue Erkenntnisse jenseits des von mir reproduzierten Anthropozentrismus ermöglichen. Für eine kritische, Indigene Perspektive auf Anthropozentrismus in „eurozentrischen Wissenschaften“ siehe Aikenhead/Michell (2011: 52).

politische Praxis, die Machtverhältnisse sowohl (re-)produzieren als auch dekonstruieren kann. So weist beispielsweise Nagy (2023: 204; beziehend auf Chilisa 2011) darauf hin, dass auch Forschung mit gutgemeinten Absichten strukturelle Bedingungen reproduzieren kann, die zu Unterdrückung führen.

Die obengenannten Macht-, Wissens- und Wissensproduktionsbegriffe bilden die Basis, auf derer ich die Konzeptualisierungen von Wissen in Curricula hinsichtlich der (Re-)Produktion von Machtverhältnissen analysiere.

2.2.2 *Zusammenhang von Wissen und Macht / Hegemonie*

Im Machtverständnis Foucaults bedingen sich Wissen und Macht gegenseitig:

„Eher ist wohl anzunehmen, daß die Macht Wissen hervorbringt (und nicht bloß fördert, anwendet, ausnutzt); daß Macht und Wissen einander unmittelbar einschließen; daß es keine Machtbeziehung gibt, ohne daß sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert“ (Foucault 1976: 38).

Dieser Fokus auf den Zusammenhang von Wissen und Macht ist für das machtkritische Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit bzgl. Wissensverständnissen in Studiengängen Sozialer Arbeit wichtig. Denn die Arbeiten Foucaults thematisieren Machtfragen in pädagogischen Handlungsfeldern und wirken somit „der Machtvergessenheit der Erziehungswissenschaft“ entgegen (Weber/Maurer 2006: 11; beziehend auf Masschelein et al. 2004).

Bildung und Bildungsinstitutionen sind wirkmächtig, um Macht ohne Zwang durchzusetzen. Denn Macht beinhaltet nach Foucault und Gramsci Wissen, Ideen, kulturelle Führung und Autorität sowie Repräsentation, aber auch physische und ökonomische Zwänge. Macht ist also nicht nur in den Begriffen Gewalt und Zwang zu denken, sondern „Macht wirkt auch durch Verführung, Werben und Überredung, durch die Gewinnung von Zustimmung“ (Hall 2018a: 147f.). Durch Erziehung und kulturelle Praktiken, so Gramsci⁴⁹, werden bei der Bevölkerungsmehrheit fortwährend eine Zustimmung zu hegemonialen Ordnungsverhältnissen erreicht (Castro Varela/Khakpour/Niggemann 2023: 21). So ist „[j]edes Verhältnis von ‚Hegemonie‘ [...] notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis“ (Gramsci 1994: 1335/Heft 10 § 44).

49 Castro Varela/Khakpour/Niggemann (2023: 10) sehen Gramscis Konzepte als fruchtbar für globale, transdisziplinäre und aktuelle Analysen an, betonen aber die Notwendigkeit, den Entstehungskontext seiner Konzepte mitzudenken und verweisen auf das Konzept der Travelling Concepts (Bal 2002). Der kommunistische Politiker Antonio Gramsci hat einen Großteil seiner Konzepte im Gefängnis im faschistisch regierten Italien zwischen 1926 und 1935 geschrieben. Gramscis Begriffe ohne seine politische Zielsetzungen zu berücksichtigen, die in seinem Marxismus begründet liegen, nimmt seinen Konzepten „die analytische Schärfe und politische Durchschlagskraft“ (Castro Varela/Khakpour/Niggemann 2023: 11).

2 Kolonialismus, Wissen und Macht

Denn nach Gramsci basiert Hegemonie hauptsächlich auf einer von der Mehrheit geteilten Meinung (*senso comune*) und einem politischen Willen, nicht nur auf Zwang (Castro Varela/Dhawan 2020: 109). In der Ausübung von Hegemonie werden Zwang und Konsens kombiniert, „die sich in verschiedener Weise die Waage halten, ohne dass der Zwang zu sehr gegenüber dem Konsens überwiegt, sondern im Gegenteil sogar versucht wird, zu erreichen, dass der Zwang auf den Konsens der Mehrheit gestützt scheint“ (Gramsci 1996: 1610).

Die Wissensproduktion und Wissenskommunikation in der Wissenschaft dien(t)en in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft laut Machold/Mecheril (2013: 41), die sich auf Saids Werk „Orientalismus“ (1978) beziehen, dazu, Herrschaftsverhältnisse zu sichern und zu legitimieren. Denn nach Said hängt wissenschaftliches Wissen mit Macht und Herrschaft zusammen. So zeigen Saids Untersuchungen der herrschaftssichernden Funktion von wissenschaftlichem Wissen auf, „inwiefern Erkenntnis abhängig ist von der historisch-gesellschaftlichen Position der erkennenden Subjekte“ (Machold/Mecheril 2013: 41). Beispielsweise haben wir uns daran gewöhnt, wissenschaftliches Wissen als universales Wissen zu bezeichnen (Machold/Mecheril 2013: 34; bezugnehmend auf Höhne 2003: 27). Jedoch verschleiert „die liberale Über-einkunft, dass »wahre« Erkenntnisse grundsätzlich unpolitisch sind (und daher umgekehrt eindeutig politisierte Erkenntnisse nicht »wahr« sein können), die hochgradig, wiewohl nicht transparent organisierten politischen Bedingungen des Wissenserwerbs“ (Said 2009: 19). Diesen Umstand heben auch Frieters-Reermann et al. hervor:

„In jedem Forschungsprozess werden gesellschaftliche Dominanz- und Machtverhältnisse und damit verbundene Normalitätsvorstellungen reproduziert. Jeder Forschungsprozess entfaltet somit ungewollte Wirkungen im Hinblick auf alle beteiligten Personen, die sich positiv und negativ sowie direkt und indirekt ausdrücken können“ (Frieters-Reermann et al. 2019: 195).

Die Wissen(-sproduktion) an der Hochschule, und somit auch Curricula, sind durchdrungen von institutionellen Machtverhältnissen (Castro Varela 2018: 13; Castro Varela/Dhawan 2020: 119; bezugnehmend auf Said). Außerdem wird Wissensproduktion beeinflusst von den „*persönlichen* Lebensumstände[n] ihres Urhebers“ (Said 2009: 20f; Hervorh. im Orig.). Auch Haraway (1988) hinterfragt den Mythos der Objektivität der Forschenden und problematisiert diesen als Legitimation von Machtverhältnissen. Um Machtverhältnisse zu bearbeiten, bedarf es daher der Thematisierung der Positioniertheit von Wissen und der Analyse der implizierten gesellschaftlichen Verstrickungen der Beteiligten (Kanuteh et al. 2020: 122). Der Zusammenhang zwischen Wissensproduktion und Macht kann beispielsweise untersucht werden, indem danach gefragt wird, wie Wissen situiert ist, wo es herkommt, wie es bewertet wird, wem Wissen zugesprochen und wem Wissen abgesprochen wird, wer

Wissen (nicht) lehren kann, wer im Zentrum und wer am Rande der Wissensproduktion steht (Kilomba 2010: 27). Ich verwende in dieser Arbeit die Ich-Form, um die Positioniertheit von Wissen aufzuzeigen, indem ich mich als Forscherin sichtbar mache und meinen Einfluss auf die Wissensproduktion thematisiere.⁵⁰ Auf diese Weise strebe ich danach, das Verständnis von Forschenden als neutrale, objektive Wissensproduzierende zu dekonstruieren.

Im Zusammenhang mit dem Ausschluss von Wissen ist auch das Konzept der ‚belohnten Ignoranz‘ in Anlehnung an Spivak (1999) von Bedeutung. Durch Nicht-Wissen, z.B. über die deutsche Kolonialgeschichte, wird die eigene Machtposition stabilisiert (Castro Varela 2014: 125). Diese Fragen sind für mich sowohl in der Analyse der Curricula als auch zur Reflexion meiner eigenen Forschung relevant. Denn die Forschung zur Durchbrechung von hegemonialen Logiken findet in Zusammenhängen statt, die das zu Kritisierende machtvoll reproduzieren (Kanuteh et al. 2020: 122). Deshalb strebe ich in der gesamten Untersuchung danach, die machtvollen Momente der Wissensproduktion transparent zu machen und zu reflektieren.

Nachdem in diesem Kapitel der Zusammenhang von Wissen und Macht ohne Bezug zu Kolonialismus dargestellt wurde, wird im nächsten Kapitel mit dem Konzept der epistemischen Gewalt der Bogen von Kolonialismus zu Wissen und Macht geschlagen.

2.2.3 *Epistemische Gewalt*

In diesem Kapitel vertiefe ich unter dem Begriff der epistemischen Gewalt den Zusammenhang zwischen „Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne“ (Brunner 2020). Der Begriff epistemische Gewalt wird von vielen Autor*innen verschiedener Disziplinen genutzt, jedoch oft ohne diesen genauer zu definieren (ebd.: 77).⁵¹ Ich schließe mich dem Verständnis Brunners an, da auch sie

50 Die vorliegende Wissensproduktion wird von meinen persönlichen Lebensumständen beeinflusst: Ich bin eine weiße CIS-Frau, meine Eltern sind keine Akademiker*innen. Seit 2012 lehre und berate ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin u.a. im Studiengang Soziale Arbeit an der Hochschule Niederrhein und meine Arbeitszeit für diese Promotion ist durch das Professorinnenprogramm III finanziert. Verschiedene Auslandsaufenthalte haben mein Bild auf SSAIF geprägt. Während meiner Promotion habe ich acht Monate an Universitäten in Aotearoa Neuseeland, Fidschi und Australien verbracht und in den dortigen Studiengängen Sozialer Arbeit mitgearbeitet. Weiterhin habe ich an verschiedenen europäischen Hochschulen Erfahrungen als Lehrende gesammelt. Diese Erfahrungen beeinflussen meine Sicht auf SSA(IF) und Wissensproduktion. Außerdem ist diese Arbeit durch meinen disziplinären Hintergrund in der Erziehungswissenschaft geprägt. Sozialarbeiterische Perspektiven habe ich durch Literatur und durch Gespräche mit Kolleg*innen u.a. der Fachgruppen Internationale Soziale Arbeit und Flucht, Migration, Rassismus- und Antisemitismuskritik der DGSA eingeholt.

51 Für eine detaillierte Darstellung der Begriffsverwendung in verschiedenen Disziplinen siehe Brunner (2020).

2 Kolonialismus, Wissen und Macht

sich für die Wirkmächtigkeit wissenschaftlichen Wissens im Zusammenhang mit Gewalt bzw. den Zusammenhang von Gewalt und wissenschaftlicher Wissensproduktion interessiert (ebd.: 79).

„Epistemische Gewalt ist demzufolge nicht nur eine Frage der (De-)Legitimierung von Wissen. Sie ist auch nicht nur dann im Spiel, wenn es um andere Formen von Gewalt geht. Epistemische Gewalt reicht viel tiefer in das Wissen selbst hinein, in die Denk- und Handlungsmöglichkeiten bei seiner Hervorbringung, Artikulation und Rezeption. Die modernen eurozentrischen Wissenschaften der kolonialen Moderne sind an dieser Problematik wesentlich beteiligt, indem sie nicht nur Wissen als fertiges Produkt implementieren, sondern auch die Wege zum Wissen sowie die Modi seiner Durchsetzung und sogar seine Erneuerung beständig ›kolonisieren‹“ (ebd.: 142).

Im Anschluss an Brunner gehe ich entsprechend davon aus, dass in Curricula epistemische Gewalt wirkt, da in diesen sowohl Wissen (de-)legitimiert wird, als auch das Wissen und die Wissensproduktion von (kolonialen) Machtverhältnissen geprägt ist und diese (re-)produziert werden.

Epistemische Gewalt und (Neo-)Kolonialismus

Im Kolonialismus spielt(-e) epistemische Gewalt eine wichtige Rolle. Die Kolonisator*innen unterdrückten möglichst weitgehend die einheimische Wissensproduktion der kolonisierten Menschen und zwangen die Kolonisierten, die Kultur des kolonisierenden Landes in solcher Art zu lernen, die der Reproduktion der Unterdrückung nützte (Grosfoguel 2000: 540f.). Als europäisch gelabelte Kultur bzw. als europäische gelabelte Wissensbestände wurden außerdem dadurch verlockend gemacht, dass sie Zugang zu Macht ermöglichten, z.B. als Angestellter in der Kolonialverwaltung (Quijano 2007: 169).

Fanon (1978)⁵² und Ngũgĩ wa Thiong’o (2011)⁵³ beschreiben die koloniale Zerstörung von Sprachen, Kulturen und Geschichten als Kolonialisierung des Geistes.

„[Kolonialismus] gibt sich nicht damit zufrieden, das Volk in Ketten zu legen, jede Form und jeden Inhalt aus dem Gehirn des Kolonisierten zu vertreiben. Er kehrt die Logik gleichsam um und richtet sein Interesse auch auf die Vergangenheit des unterdrückten Volkes, um sie zu verzerren, zu entstellen und auszulöschen“ (Fanon 1978: 161).

Die Auslöschung von präkolonialen Wissen bezeichnen Santos (2016) und Grosfoguel (2013) als Epistemizid. Grosfoguel (2013) rekonstruiert historisch, wie das Wissen von einigen Männern aus England, USA, Frankreich, Italien

52 Ersterscheinung 1961 in Paris.

53 Ersterscheinung 1986 in Nairobi, London und Portsmouth.

und Deutschland weltweit hegemonial für den Wissenskanon der Sozialwissenschaften durch vier Genozide und Epistemizide im 16. Jahrhundert wurde: erstens gegen muslimische und jüdische Menschen in der Eroberung von Al-Andalus; zweitens gegen Indigene Menschen in der Eroberung der Amerikas; drittens gegen afrikanische Menschen durch Sklaverei; viertens gegen Frauen in Europa, die als Hexen angeklagt lebend verbrannt wurden. Diese vier Genozide/Epistemizide führten zu „racial/patriarchal power and epistemic structures at a world scale entangled with processes of global capitalist accumulation” (ebd.: 86).

Epistemische Gewalt ist aber nicht nur ein Mittel des vergangenen Kolonialismus, sondern wird auch in neokolonialen Machtverhältnissen fortgeführt (Castro Varela/Dhawan 2020: 193; beziehend auf Spivak 1993: 211). So verwendet Bennett den Begriff des Epistemizids, um die Vereindeutigung und Normierung der heutigen Wissensproduktion zu beschreiben. Denn um im „englischsprachigen Diskursuniversum der Wissenschaften“ (Brunner 2020: 140) zu publizieren, würden Wissensproduzent*innen, im Streben danach der sprachlichen, stilistischen und epistemischen Konformität zu entsprechen, sich an diese anpassen (Bennett 2007: 160f.). D.h. das Phänomen des Epistemizids kann nicht nur in Bezug auf akademisches und nicht-akademisches Wissen beobachtet werden, „sondern auch innerhalb der streng bewachten Grenzen des vermeintlich rein akademischen Terrains“ (Brunner 2020: 141). So führt nach Bennett die Dominanz des Englischen⁵⁴ zu einer „epistemic monoculture“ (2015) im europäischen Wissenschaftssystem. Sprache kann also auch dazu führen, dass gewisse Wissensverständnisse dominieren (→ 3.3.6 Sprachliche Hegemonie: Englisch als Lingua Franca). Denn Sprache ist laut Mignolo (2003: 669; zit.n. Maldonado-Torres 2007: 242) nicht nur ein kulturelles Phänomen, in dem Menschen ihre Identität verorten, sondern auch ein Ort, in dem Wissen eingeschrieben ist.⁵⁵ Somit ist Wissenschaft untrennbar mit Sprache verbunden.

Darüber hinaus beziehen sich Tascón/Ife (2020) auf das Konzept des Epistemizids hinsichtlich der Dominanz ›weißer‹ Wissen in der Sozialen Arbeit. Sie argumentieren: „White social work [...] has been guilty of epistemicide, in that it has defined ‘social work’ uncritically from a privileged white Western perspective” (ebd.: 2). Für eine weiterführende, auch kritische Diskussion des Wissensbegriffs in Bezug auf die Konzepte Epistemizid und epistemischer Gewalt verweise ich auf Horsthemke (2022).

54 Es gibt verschiedene Englische weltweit, die ich jedoch im Folgenden als Englisch zusammenfasse.

55 Für eine erweiterte Diskussion der Hegemonie des Englischen als internationale Wissenschaftssprache verweise ich auf Giessen et al. (2018: 259).

2 Kolonialismus, Wissen und Macht

Abyssal Thinking

Santos (2007) fasst die Ausblendung bzw. Abwertung von Wissen mit dem Konzept des „Abyssal Thinking“. ‚Abyssal‘ kann als ‚abgrundtief‘ übersetzt werden, jedoch wird auch in deutschsprachigen Publikationen der englische Begriff, der von Santos geprägt ist, verwendet. Daher werde ich diesen im Folgenden nicht übersetzen. Im Abyssal Thinking wird die Realität durch einen Abgrund (Santos nutzt auch das englische Wort ‚Line‘, was ich im Folgenden als ‚Grenze‘ übersetze) in zwei Bereiche eingeteilt: diesseits des Abgrunds und jenseits des Abgrunds. Dabei wird der Bereich jenseits des Abgrundes als nicht-real ausgeblendet und als nicht-existent konstruiert: „Whatever is produced as nonexistent is radically excluded because it lies beyond the realm of what the accepted conception of inclusion considers to be its other“ (ebd.: 45f.). Beide Bereiche können im Abyssal Thinking nicht gemeinsam vorhanden sein. Diese Seite des Abgrundes kann sich aber nur durchsetzen, indem sie den Anspruch erhebt, die relevante Realität zu bilden.

Abyssal Thinking zeigt sich auch in der Wissenschaft: Diesseits des Abgrundes hat moderne Wissenschaft ein Monopol darauf, universell zwischen wahren und falschen Wissen zu unterscheiden. Alles jenseits der Grenze wird als außerhalb verortet und daher, so Santos, nicht als Wissen anerkannt:

„On the other side of the line, there is no real knowledge; there are beliefs, opinions, intuitive or subjective understandings, which, at the most, may become objects or raw materials for scientific inquiry. Thus, the visible line that separates science from its modern others is grounded on the abyssal invisible line that separates science, philosophy, and theology, on one side, from, on the other, knowledges rendered incommensurable and incomprehensible for meeting neither the scientific methods of truth nor their acknowledged contesters in the realm of philosophy and theology“ (ebd.: 47).

Wissenschaftliches Wissen wurde laut Santos (ebd.: 69), designt, um diese Seite des Abgrunds in Wissenssubjekte und die andere Seite des Abgrunds in Wissensobjekte zu verwandeln. Die Interventionen durch Wissenschaft dienen dabei den Menschen mit größerem Zugang zu wissenschaftlichem Wissen, d.h. meistens reicheren Menschen aus der Minority World. Jenseits des Abgrunds wird die ›Natur‹ verortet (im Gegensatz zur Zivilgesellschaft diesseits des Abgrunds) und die dort geschaffene Gegenwart wird als Vergangenheit des diesseits rekonzeptualisiert. Es werden somit Vergangenheiten erfunden, um Platz für eine homogene Zukunft zu schaffen (2007: 50). Die Realitäten auf der anderen Seite des Abgrunds werden hingegen ausgeblendet (ebd.: 48). Somit ergibt sich die Frage, ob sich in der anglo- bzw. eurozentrischen Konstruktion der Geschichte Sozialer Arbeit auch ein Abyssal Thinking zeigt, in dem Soziale Arbeit (oder soziale Hilfen) jenseits des Abgrunds ausgeblendet werden (→ 3.3.2 Koloniale Geschichte Sozialer Arbeit und ihrer Ausbildung).

Was bedeutet diese Kritik für meine Forschung zu SSAIF? Ich reagiere auf diese Kritik, indem ich Wissensverständnisse in Modulhandbücher deutscher HAW diskursanalytisch und aus einer kolonialkritischen Perspektive erforsche. Auf diese Weise versuche ich zu vermeiden, Wissensbestände und Menschen ‚jenseits der Grenze‘ zu verorten oder sie zu verandern (→ 1.1 Warum Indigene Wissen für die Analyse von SSAIF in Deutschland?). Jedoch besteht ein Risiko, dass ich aufgrund meines Fokus auf Deutschland auch wieder ein ‚Diesseits des Abgrunds‘ als Wissensort konstruiere, indem ich SSAIF in der Majority World ausblende. Durch den Einbezug von Wissensbeständen aus der Majority World strebe ich danach, Abyssal Thinking zu vermeiden. Des Weiteren geben mir das qualitative und re-/dekonstruktive Vorgehen sowie der machtkritische Ansatz der Diskursanalyse und der Social Cartography Methoden, um Machtverhältnisse herauszuarbeiten und diese zu analysieren. Zusätzlich bildet die kolonialkritische Perspektive den Rahmen, um Kolonialität in (meiner) Wissensproduktion zu reflektieren.

Santos‘ Überlegungen, wie Abyssal Thinking entgegengewirkt werden kann, stehen im Fokus des nächsten Kapitels.

Postabyssal Thinking und Ecology of Knowledges

Nach Santos (2007: 63) kann es keine globale soziale Gerechtigkeit ohne globale kognitive Gerechtigkeit geben. Er schlägt daher ein „Postabyssal Thinking“ (ebd.: 66) vor, das jenseits des Abgrundes verortet sein muss, um von der nicht-imperialen Majority World durch deren Epistemologie zu lernen. Durch Postabyssal Thinking kann eine „Ecology of Knowledges“ (im Folgenden übersetzt als ‚Ökologie der Wissen‘) entstehen, die die Monokultur ›moderner Wissenschaft‹ konfrontiert. Santos nutzt den Begriff der Ökologie der Wissen, da diese auf einer Anerkennung der Pluralität heterogener Wissen basiert, wozu er auch die ›moderne Wissenschaft‹ zählt. Außerdem versteht er diese Wissen als dynamisch und dauerhaft miteinander verbunden, wobei gleichzeitig alle ihre Autonomie beibehalten. „The ecology of knowledges is founded on the idea that knowledge is interknowledge“ (ebd.). Es geht in der Ökologie der Wissen um die Anerkennung einer Pluralität von Wissen über wissenschaftliche Wissen hinaus (ebd.: 67). Dabei will eine Ökologie der Wissen Wissenschaft nicht diskreditieren, sondern fordert deren gegenhegemonialen Gebrauch. Das bedeutet zum einen die Pluralität der Wissenschaft anzuerkennen, zum anderen die Interaktion und Interdependenz zwischen wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Wissen zu fördern (ebd.: 70). Dabei bedarf es eines Bewusstseins dafür, dass alle Wissen unvollständig sind (ebd.: 71). Santos (2007: 78) betont die Notwendigkeit zu erforschen, welche Auswirkung eine Ökologie der Wissen auf Bildungsinstitutionen und Forschungszentren hat. Die Frage nach der Ökologie der Wissen ist deshalb für Curricula SSAIF bedeutsam.

2 Kolonialismus, Wissen und Macht

›Epistemische Privilegierung‹ der Minority World und ›epistemische Unterlegenheit‹ der Majority World

Die im Kolonialismus entstandene und bis heute fortgeführte Hegemonie in der Wissensproduktion kann als ›epistemische Privilegierung‹ gefasst werden. Grosfoguel (2013: 74f.) bezeichnet das Gegenteil von epistemischer Privilegierung als epistemische Unterlegenheit/Minderwertigkeit. Er beschreibt die beiden Konzepte als zwei Seiten einer Münze. Die Münze selbst bezeichnet er als epistemischer Rassismus/Sexismus, denn es wurden nicht nur basierend auf Rassekonstruktionen Wissen diskreditiert, sondern auch das Wissen von Frauen als minderwertig angesehen und aus dem Wissenskanon ausgeschlossen (ebd.). Außerdem wirken Effekte des epistemischen Klassismus (hooks 2018)

Die ›epistemische Unterlegenheit‹ der Majority World und die ›epistemische Privilegierung‹ der Minority World haben ihren Ursprung im Kolonialismus und Imperialismus. So dominieren seit dem 18. Jahrhundert die Wissensbestände von einigen Männern aus Frankreich, England, Deutschland, Italien und den USA den Gedankenkanon der Sozial- und Geisteswissenschaften (Grosfoguel 2013: 74f.). Viele Indigene Wissenschaftler*innen hingegen wurden lange ignoriert, diskreditiert, unterdrückt oder als irrelevant von Wissenschaftsinstitutionen angesehen (Morelli/Mataira/Kaulukukui 2013: 215; Harms Smith 2020). In „Westernized Universities“ wird, so Grosfoguel (2013: 74f.), das Wissen anderer Epistemologien, Kosmologien und Weltansichten als ›unterlegen‹ im Verhältnis zu ›überlegenem‹ Wissen der ehemaligen europäischen Kolonialmächte angesehen. Wissen, das basierend auf den sozialen und historischen Erfahrungen der Majority World produziert wird, wird somit nicht als Bestandteil des hegemonialen Wissenskanons berücksichtigt. Auch Mignolo beschreibt, wie Wissen der Sozialwissenschaften der Majority World ausgeschlossen wird:

„social sciences in the First World trap the social sciences of the Third World in a double bind. Either the social sciences are similar to North Atlantic social sciences all over the planet so that they do not make any distinctive contributions, or they are not social sciences and social knowledge is not being recognized“ (Mignolo 2002: 73).

In der akademischen Wissensproduktion kommt eine geopolitische Ordnung zum Tragen, in der koloniale Wissensbestände oft reproduziert werden (ebd.). Dass Wissen der Majority World marginalisiert und gleichzeitig eurozentrische akademische Wissen in der Minority World geschaffen werden, hat eine

wichtige Funktion, um neokoloniale Herrschaftsverhältnisse umzusetzen und zu legitimieren (Afeworki Abay 2023: 39).⁵⁶

Welche Bedeutung haben diese Erkenntnisse für SSAIF? Um dem Risiko der Reproduktion nekolonialer Machtverhältnisse in SSAIF entgegenzuwirken, ist es erforderlich, sich mit den Machtverhältnissen zwischen der Majority World und der Minority World auseinanderzusetzen. Ebenso benötigt es einer Beschäftigung mit den Bedingungen, unter denen die materiellen Privilegien sowie die hegemoniale Epistemologie der Minority World sich entwickelt haben (Castro Varela/Dhawan 2020: 96). Wenn in SAIF kein Widerspruch gegenüber Auffassungen „kultureller Überlegenheit“ (ebd.) geäußert wird, kann es dazu kommen, dass Schwierigkeiten sogenannter Entwicklungsländer hauptsächlich als Mangel, z.B. an wissenschaftlichen Erkenntnissen, Bildung, Demokratie, Toleranz oder Demokratie, gefasst werden. Dieser zugeschriebene ›Mangel‹ kann dann als Argument in der Minority World genutzt werden, um Verantwortung für die Majority World zu übernehmen (ebd.). Soziale Arbeit mit internationalem Fokus tritt hierbei als Akteurin auf, um Menschen der Majority World bei der Bewältigung von Problemen durch diese vermeintlichen ‚Mängel‘ zu unterstützen.

Universalität europäischer Wissen hinterfragen und epistemischer Widerstand

In diesem Kapitel liegt der Fokus darauf, die Allgemeingültigkeit bzw. Universalität europäischer Wissen zu hinterfragen und das Verständnis eines vermeintlich objektiven Wissens zu dekonstruieren. Denn die Konstruktion eines neutralen Wissenschaftssubjekts (in (S)SAIF) ermöglicht es, so Brunner (2020: 50), die geopolitischen und körperpolitischen epistemischen Positionen der Forschenden zu verschleiern und so einen Universalitätsanspruch des Wissens zu legitimieren.

„By delinking ethnic/racial/gender/sexual epistemic location from the subject that speaks, Western philosophy and sciences are able to produce a myth about a Truthful universal knowledge that covers up, that is, conceals who is speaking as well as the geo-political and body-political epistemic location in the structures of colonial power/knowledge from which the subject speaks” (Grosfoguel 2011).

Aus einer rassismuskritischen Perspektive hinterfragt Kilomba (2010: 27–31) die vermeintliche Objektivität, Neutralität und Universalität wissenschaftlichen Wissens, denn durch diese Diskurse können Hochschulen als ›weiße‹

56 Eine weitere Form der epistemischen Privilegierung von Wissen aus der Minority World zeigt sich darin, dass Wissenschaftler*innen aus der Majority World sich oft auf Methodologien und Theorien aus der Minority World beziehen müssen, um Forschungsgelder zu erhalten und als legitime Publikationspartner*innen angesehen zu werden (Meredith 2020: 48).

2 Kolonialismus, Wissen und Macht

Orte (re-)produziert und Schwarze Wissensbestände und Wissensproduktion als subjektiv und emotional dequalifiziert werden. Oft entscheiden ›Weiße‹ Menschen, welches Wissen ›wahr‹ und ›gültig‹ ist. Solange Schwarze Menschen nicht in Autoritäts- und Entscheidungspositionen in der Wissenschaft sind, behalten ›weiße‹ Menschen die Macht darüber, was als Wissenschaft zählt (ebd.: 28).

In diesem Zusammenhang gewinnt die Idee des epistemischen Widerstands als Infragestellung der hegemonialen eurozentrischen Wissensverständnisse an Relevanz. Verschiedene Konzepte des epistemischen Widerstands fasst Afeworki Abay (2023: 46) mit Fokus auf die Dekolonialisierung von Wissen zusammen. Er bezieht sich dabei auf Mignolo, um den Begriff der epistemologischen Dekolonialisierung zu beschreiben. Die epistemologische Dekolonialisierung beginnt mit der kritischen Hinterfragung der Mechanismen, die die eurozentrische Wissensproduktion aufrechterhalten (ebd; bezugnehmend auf Mignolo 2009: 2). Als Forschende muss ich daher meine eigene Positionierung und Verstrickung in postkoloniale Machtverhältnisse reflektieren. Mignolo hinterfragt mit dem Konzept des „epistemische[n] Ungehorsam[s]“ (Mignolo 2012) die scheinbare Universalität des Wissens der Minority World und zeigt Möglichkeiten zur Dekolonialisierung eurozentristischer Wissensordnungen auf. Nach Mignolo ist epistemischer Ungehorsam notwendig, um die Praxis eurozentrischer Epistemologien neu zu verorten (Afeworki Abay 2023: 47; bezugnehmend auf Mignolo 2012). In Bezug auf Wissenschaft zeigt sich dieser epistemische Ungehorsam in der Forderung nach der Dekolonialisierung eurozentristischer Wissensproduktion, z.B. in den Arbeiten „Why is my Curriculum White?“ (Peters 2015) und „Why isn’t my Professor Pasifika?“ (Naepi 2019).

Knobloch (2022: 286) betrachtet unter bildungstheoretischer Perspektive Mignolos Konzept des „kritischen Grenzdenken[s]“ (Mignolo 2012: 202). Unter diesem Fokus beschreibt Knobloch kritisches Grenzdenken als einen Ansatz, um sich „kritisch mit gängigen bzw. eurozentrischen Konzepten der Moderne bzw. von Modernität (*modernity*) auseinanderzusetzen, und diese vor allem in Beziehung zum modernen europäischen Kolonialismus sowie zur Kolonialität (*coloniality*) zu setzen“ (Knobloch 2022: 284; bezugnehmend auf Mignolo 2012: 190-207).

Chakrabarty (2008) spricht von der Notwendigkeit, Europa zu provinzialisieren. Durch die Provinzialisierung Europas soll der Veränderung dekolonialer Wissensformen als ›andere‹ Wissensformen entgegengewirkt werden, indem auch das hegemoniale Wissenschaftsverständnis als partikular verstanden wird (Nimführ/Blank 2023: 14). Darauf aufbauend fordern Castro Varela/Dawan (2020: 148) eine Provinzialisierung humanistischen Wissens, um der Universalisierung eines „kleinen Ausschnitt[s] menschlichen Wissens“ und damit der andauernden Disqualifizierung „immense[r] nicht-europäische[r] Wissensproduktion“ (ebd.) entgegenzuwirken.

Pluriversalität stellt eine weitere Form epistemischen Ungehorsams und der Dekolonialisierung von Wissen dar, in welcher der Universalitätsanspruch ›westlichen Wissens‹ abgelegt bzw. abgelehnt und ›westliches Wissen‹ als eines von vielen Wissen verstanden wird (Mignolo 2018: 10). Grosfoguel (2013: 74f.) beschreibt, dass epistemische Diversität Möglichkeiten für Kämpfe der Dekolonialisierung und Depatriarchalisierung eröffnet, die nicht in ›westlichen‹ Epistemologien und Weltbildern verortet sind. Ein Beispiel für einen pluriversalen Ansatz mit dem Ziel der u.a. intellektuellen Dekolonisierung stellt der Sammelband „Pluriversum. Ein Lexikon des Guten Lebens für alle“ (Kothari et al. 2023) dar, in dem transkulturelle Konzepte, Praktiken und Weltanschauungen aus der gesamten Welt versammelt sind. Die Beiträge sind im Bereich der Entwicklungskritik, des Post-Development und des De-Growths verankert und hinterfragen die Ontologie des Universalismus, um stattdessen eine Vielzahl an Welten vorzustellen. In Bezug auf Unterrichtsgestaltung ermöglicht außerdem Gayatri C. Spivaks Ansatz des „critical regionalism“ (Spivak 2008: 1), das Regionale und das Globale gemeinsam zu denken (Heinemann 2023: 370) (→ 3.2.3 Glokalisierung oder das Zusammenspiel von Universalisierung und Lokalisierung Sozialer Arbeit).

Ein weiteres Beispiel für die Hinterfragung der Universalität europäischen Wissens und epistemischen Widerstands stellt das Buch „Southern Theory“ (Connell 2007) dar, in dem Connell sich kritisch und historisch mit den hegemonialen ›Gründungsvätern‹ der Soziologie auseinandersetzt. Ein großer Teil des Buches ist allerdings sozialwissenschaftlichen Theorien ›des Südens‹ aus Afrika, Iran, Abya Yala Lateinamerika und Indien gewidmet. Connell erkennt dabei ›Wissen des Südens‹ als Theorie an, d.h. als Wissen, von denen zu lernen ist und nicht nur als etwas, über das gelernt wird (ebd.: viii).

In Bezug auf Hochschulen wird epistemischer Widerstand auch durch die Forderung nach der Dekolonialisierung von Universitäten geleistet, was den Fokus des nächsten Kapitels bildet.

2.2.4 *Decolonizing University*

Der Begriff ‚Decolonizing University‘ wird u.a. für die öffentliche Forderung nach dem Abbau kolonialer Wissensbestände, Strukturen und Monumenten in Universitäten verwendet, z.B. durch die *Rhodes-Must-Fall-Bewegung*⁵⁷. Im Folgenden fokussiere ich mit diesem Begriff das Konzept der epistemischen

57 2015 wurde die Statue des britischen Kolonialpolitikers und Kolonialindustriellen Cecil Rhodes nach Protesten seitens Studierender und Mitarbeitender vom Gelände der Universität Kapstadt entfernt. Der Protest führte zu Forderungen der Dekolonialisierung von Hochschulen und Hochschulbildung weltweit. Für eine Erörterung des Zusammenhangs der Entfernung der Statue Cecil Rhodes und der Dekolonialisierung von Hochschulen in Afrika siehe Mbembe (2015).

2 Kolonialismus, Wissen und Macht

Gewalt nochmal hinsichtlich Hochschulbildung. Denn ›westliche‹ Universitäten hatten eine zentrale Rolle in der Produktion, Institutionalisierung und Naturalisierung von Kolonialismus und kolonialem Wissen inne (Bhambra/Gebrial/Nişancıoğlu 2018: 5) (→ 4 Decolonizing Methodologies).

Grosfoguel erachtet drei Aspekte als notwendig, um die Wissensstrukturen der „Westernized University“ zu dekolonisieren und diese in eine „Decolonial Pluri-versity“ (Grosfoguel 2013: 89) umzuwandeln.

„1) acknowledge the provincialism and epistemic racism/sexism that constitute the foundational epistemic structures as a result of the genocidal/epistemicidal colonial/patriarchal projects of the 16th century;

2) break with the uni-versalism where one (‘uni’) defines for the rest, in this case, the one is Western man epistemology;

3) bring epistemic diversity to the canon of thought to create a pluri-verse of meanings and concepts where the inter-epistemic conversation among many epistemic traditions produce new re-definitions of old concepts and creates new pluriversal concepts with ‘the many defining for the many’ (pluri-verse) instead of ‘one for the rest’ (uni-verse)” (ebd.).

Mbembe fordert die Dekolonialisierung des Seminarraums: Dazu bedarf es einer kolonialkritischen Überarbeitung der Lehrinhalte und Lehrformate (Mbembe 2015: o. S.).

Wie im Kapitel 2.1.2 ‚Postkolonial + Dekolonial = kolonialkritisch‘ erörtert, gibt es eine umfangreiche, kritische Debatte zum Begriff der Dekolonialisierung, insbesondere wenn von der Dekolonialisierung der Hochschule gesprochen wird. Dabei wird die Unmöglichkeit der Dekolonialisierung der Hochschulen als Produkt und Aufrechterhalterin kolonialer Strukturen thematisiert (Bhambra/Gebrial/Nişancıoğlu 2018: 5; Schwartze/Wagner 2023: 238) sowie die inflationäre Verwendung des Begriffs Dekolonialisierung kritisiert (Tuck/Yang 2012). Da Wissenschaftler*innen in koloniale Strukturen eingebunden sind, ist es ihres Erachtens schwierig, deren Tätigkeit als Dekolonialisierung zu bezeichnen. Ich denke nicht, dass ich als ›weiße‹ Forschende, die sich im Kontext von Wissenschaft und Hochschulen in Deutschland auf eine dekoloniale Perspektive bezieht, mit meiner Forschung Wissen dekolonisiere. Aber ich strebe danach, mit meiner kolonialkritischen Lesart von Curricula SSAIF kolonialkritische Reflexionsgelegenheiten zu eröffnen. Im Kapitel 4.9 ‚Dekolonialisierung meiner Forschungsmethodologie?‘ setze ich mich vertieft damit auseinander, was es bedeutet, dass ich mich als ›weiße‹ Forschende auf eine Theorie zur Dekolonialisierung von Methodologien auf Curricula SSAIF an HAW in Deutschland beziehe.

Zur Dekolonialisierung von Hochschulen im Zusammenhang mit Internationalisierung wird in den sogenannten Critical Internationalisation Studies ge-

forscht. Hochschulinternationalisierung ist ein widersprüchliches Feld, so werden z.B. aus postkolonialer oder neoliberaler Perspektive widerstreitende Erwartungen an die Hochschulinternationalisierung gestellt. Obwohl Hochschulinternationalisierung oft als neutrale und unausweichliche Antwort auf Globalisierung angesehen wurde, ist Hochschulinternationalisierung von geopolitischen Interessen geleitet (Majee/Ress 2020: 476) und kann zur Fortsetzung eurozentrischer Wissensproduktion, Ausbeutungsverhältnissen und ungleichem Zugang zu Ressourcen führen (Stein 2019: 3). So haben ›westliche‹ Hochschulen über Jahrhunderte kolonialer Beziehungen hinweg viele Vorteile angesammelt. Daraus resultierend ist die weltweite Hochschullandschaft durch eine ungleiche Verteilung von Ressourcen sowie ungleichen und extraktiven Beziehungen zwischen Hochschulen und Wissenschaftler*innen in reichen und armen Nationen geprägt. Allerdings werden mögliche koloniale Tendenzen bzw. die (Re-)Produktion kolonialer Machtstrukturen in der Forschung zur Hochschulinternationalisierung bislang nur wenig betrachtet (George Mwangi et al. 2018), gleichwohl die Hochschulinternationalisierung von den Dynamiken des modernen bzw. postkolonialen globalen Systems geprägt wird. Auch Brunner (2020: 139) fragt danach, inwiefern die Internationalisierung von Wissenschaft einen kolonial-modernen Euphemismus darstellt. Internationalisierung entfernt sich, so Knight (2020: 177f.), von Zielen und Prozessen der Partnerschaft, des gegenseitigen Nutzens, der Kooperation, des Austauschs und des Capacity Building. Hochschulinternationalisierung steht also einerseits den Herausforderungen des Umgangs mit ihrer kolonialen Vergangenheit, Gegenwart und auch Zukunft, andererseits einer zunehmenden Kommerzialisierung internationaler Forschung, dem Einfluss von Geopolitiken und neuen Formen des Imperialismus gegenüber.

Das zweite Kapitel hat eine theoretische Einführung in Hintergründe und Zusammenhänge zu Kolonialismus, Wissen und Macht angeboten. Besondere Bedeutung für Studiengänge und Wissensverständnisse hat dabei das Konzept der epistemischen Gewalt und die damit verknüpfte Forderung nach der Dekolonisierung der Hochschulen und kritischer Perspektiven auf Hochschulinternationalisierung. Somit wurde die Bedeutung von Wissen für die De-/Re-/Konstruktion kolonialer Machtverhältnisse deutlich. Darauf aufbauend fokussiert das folgende Kapitel koloniale Machtverhältnisse in Wissen und Wissensproduktion von SSAIF. Dafür bedarf es aber zuerst einer Einführung in den Gegenstand dieser Studie ‚Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus‘.

3 Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus

„The existence of ‘transnational’, ‘international’, or ‘global’ dimensions in social work is hardly in question given the mobility and connectedness of citizens and practitioners. This has direct implications for social work education with a growing need to internationalize curricula” (Rasell et al. 2019: 677).

Aufbauend auf der Begründung in der Einleitung, warum Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus ein relevantes und aktuelles Forschungsthema darstellen, werde ich in diesem Kapitel in den Forschungsgegenstand ‚Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus‘ (SSAIF) einführen und das Forschungsvorhaben im aktuellen Forschungsstand verorten. Dazu führe ich zuerst in Verständnisse von Internationalität in SAIF ein. Anschließend beschreibe ich verwandte Konzepte, da die Diskurse oft nicht trennscharf sind und sich gegenseitig beeinflussen (siehe Zitat oben). Anschließend thematisiere ich, aufbauend auf den Ausführungen im Kapitel 2 ‚Kolonialismus, Wissen und Macht‘, die Frage, inwiefern koloniale Machtverhältnisse in/auf Wissen(-sproduktion) in Curricula SSAIF wirken. Auch die Auswahl der Quellen in diesem Kapitel (sowie in allen anderen Kapiteln) ist ein machtvoller Prozess, weil auf diese Weise Wissen, Perspektiven und Fragen ein- und ausgeschlossen werden. Den hier angelegten Fokus und das Vorgehen transparent darzustellen, bildet eine Grundlage dafür, dass Lesende die Ein- und Ausschlüsse nachvollziehen und hinterfragen können. Darüber hinaus hat dieses Kapitel die Funktion, die Präzisierung der Forschungsfrage aus der Literatur heraus zu begründen.

Zu Beginn lege ich mein Verständnis des Begriffs ‚Studiengänge Sozialer Arbeit‘ dar. Bezugnehmend auf Sajid et al. (2021a: 2) gehe ich davon aus, dass die Ausbildung Sozialer Arbeit stetig im Wandel ist und weltweit verschiedene Ziele und Formen haben kann.

„The emphasis of social work education across the globe is to develop qualified social work professionals who will then address the contemporary social issues and problems in both local and global societies. Social work education aims at achieving integration of social work knowledge, attitude, and skills among the graduates that are relevant to contemporary social realities” (ebd.).

Der englische Begriff ‚Education‘ kann u.a. als ‚Ausbildung‘ und ‚Studium‘ übersetzt werden und ‚Social Work Education‘ umfasst verschiedene Ausbildungsformate Sozialer Arbeit. Da in Deutschland die Ausbildung von Sozialarbeitenden in Form eines Studiums erfolgt, nutze ich die Übersetzung Studium bzw. Studiengänge Sozialer Arbeit.

3 Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus

Die Formulierung ‚Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus‘ verwende ich statt der (international) verbreiteten Wendung ‚Studiengänge Internationaler Sozialer Arbeit‘ aus folgenden Gründen: Das Korpus dieser Arbeit besteht aus Studiengängen, die Soziale Arbeit mit internationalem Fokus beinhalten, die sich aber nicht alle als Studiengänge für Internationale Soziale Arbeit bezeichnen. Durch die Formulierung SAIF gehe ich einen Schritt weg von der scheinbaren Eindeutigkeit und diskursiven Selbstverständlichkeit des Begriffes ‚Internationale Soziale Arbeit‘, der bei genauerer Betrachtung unscharf und schwammig wird (siehe Tabelle 1). Die Formulierung ‚SAIF‘ erweitert den diskursiven Raum hin zu Sozialer Arbeit im In- und Ausland sowie in verschiedenen internationalen Kontexten. Darüberhinaus ermöglicht mir der Begriff SAIF, auch verwandte Ansätze zu Internationaler Sozialer Arbeit zu integrieren.

Der Begriff ‚Internationale Soziale Arbeit‘ wird in der Literatur auch kritisch diskutiert. So kann dieser eine Binarität erschaffen, in der Soziale Arbeit im Ausland als gegensätzlich zu Sozialer Arbeit ›hier‹ konstruiert wird (Moosa-Mitha 2014: 204; Rasell et al. 2019: 678). Dadurch kann es dazu kommen, dass Soziale Arbeit im Ausland als das ›Andere‹ im Gegensatz zu lokaler Sozialer Arbeit gesehen wird. Dieses ist aus einer rassismuskritischen und kolonialkritischen Perspektive als eine Form des Otherings zu problematisieren. Zudem bildet Internationale Soziale Arbeit weniger ein Spezialgebiet, sondern eher eine Querschnittsperspektive der Sozialen Arbeit, denn auch die nationale Soziale Arbeit, z.B. Kinder- und Jugendhilfe, ist in grenzüberschreitende Verflechtungen involviert (Graßhoff/Homfeldt/Schröer 2016: 146). Rasell et al. (2019: 685) verstehen den Begriff ‚international‘ weniger als bestimmte Wissensbestände bzw. Fähigkeiten, die an Studierende vermittelt werden sollen, sondern eher als einen Referenzrahmen für Studiengänge. Diese Argumente haben mich darin bestärkt, die Formulierung ‚Soziale Arbeit mit internationalem Fokus‘ anstatt ‚Internationale Soziale Arbeit‘ zu verwenden.

3.1 Verständnisse von Internationalität

Zwar nutze ich in dieser Studie den Begriff ‚Soziale Arbeit mit internationalem Fokus‘, allerdings dominieren in der Literatur die Begriffe ‚Internationale Soziale Arbeit‘ und ‚Internationalisierung Sozialer Arbeit‘, so dass eine Einordnung dieser Begriffe notwendig wird. Ich verwende den Begriff ‚Internationalität‘, da dieser ermöglicht, mit der Vermischung der Diskurse und Literatur zu Studiengängen Internationaler Sozialer Arbeit und der Internationalisierung von Studiengängen der Sozialen Arbeit umzugehen. Denn ich teile die Beobachtung von Lyngstad (2013: 401), dass die Begriffe ‚Internationale Soziale

3.1 Verständnisse von Internationalität

Arbeit‘ und ‚Internationalisierung der Sozialen Arbeit‘ nicht trennscharf genutzt werden, was zu einer Verschwommenheit der Diskurse führt. Weiterhin sehe ich in der Literatur eine Vermischung zwischen den Gegenständen ‚Studiengänge Sozialer Arbeit‘ und ‚Soziale Arbeit‘. Diese Vermischung führt zu begrifflichen Unschärfen, wodurch unklar ist, was überhaupt unter Internationalität in Studiengängen mit internationalem Fokus verstanden wird. Die Tabelle 1 bietet eine Übersicht über die (oft nicht trennscharf verwendeten) Begriffe.

Tabelle 1: Begriffsübersicht (Studiengänge für) Internationale Soziale Arbeit und Internationalisierung (von Studiengängen) Sozialer Arbeit

| | | | |
|------------------------------|--|---|----------------|
| | International | | |
| Studiengänge Sozialer Arbeit | Studiengänge Internationaler Sozialer Arbeit | Internationale Soziale Arbeit | Soziale Arbeit |
| | Internationalisierung der Studiengänge Sozialer Arbeit | Internationalisierung der Sozialen Arbeit | |
| | Internationalisierung | | |

Mit Sajid et al. (2021b: 37) verbinde ich mit (Studiengängen) Internationaler Sozialer Arbeit eine inhaltliche Ausrichtung, d.h. ich fasse darunter Soziale Arbeit, die in internationalen Kontexten stattfindet. Dies kann z.B. Soziale Arbeit mit Geflüchteten im Ausland oder Inland sein. Unter der Internationalisierung (von Studiengängen) der Sozialen Arbeit verstehe ich, in Anlehnung an Merrill/Frost (2011), Askeland/Payne (2017) und Tatsuro (2014), hingegen eher einen Managementprozess, z.B. die Einrichtung eines internationalen Studiengangs, der von mehreren Hochschulen aus verschiedenen Ländern gemeinsam angeboten wird. Mit dieser Unterscheidung folge ich Akimoto (2008), der schon 2008 zwischen Internationaler Sozialer Arbeit und Internationalisierung differenzierte. Ich untersuche Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus, d.h. Studiengänge, die inhaltlich einen internationalen Fokus verfolgen. Diese Arbeit beschäftigt sich entsprechend nicht mit Internationalisierungsstrategien bzw. dem Management internationaler Sozialarbeitsstudiengänge.

Ich schließe mich in dieser Arbeit der nachstehenden Definition Internationaler Sozialer Arbeit von Cox/Pawar an, weil diese ein politisches, sozialökologisches, global-lokales Verständnis auf Ausbildung und Praxis vertreten, das viele Anknüpfungspunkte für eine kolonialkritische Perspektive beinhaltet:

3 Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus

„International social work is the promotion of social work education and practice globally and locally, with the purpose of building a truly integrated international profession that reflects social work's capacity to respond appropriately and effectively, in education and practice terms, to the various global challenges that are having a significant impact on the well-being of large sections of the world's population. Thus global and local promotion of social work education and practice is based on an integrated-perspectives approach that synthesizes global, human rights, ecological, and social development perspectives of international situations and responses to them” (Cox/Pawar 2013: 29f.).

Weitere Definitionen finden sich bei Sajid et al. (2021b: 37), die Internationale Soziale Arbeit als eine Subdisziplin Sozialer Arbeit definieren, die das Ziel hat, Sozialarbeitende für die Praxis in internationalen Zusammenhängen auszubilden. Hingegen legen Healy/Thomas (2021: 7f.) in ihrer Definition einen Fokus auf den internationalen Einsatz Sozialer Arbeit für Menschenwürde und -rechte. In den Definitionen von Cox/Pawar und Healy zeigt sich, dass es in der Sozialen Arbeit Stimmen gibt, die Internationalität politisch verstehen. Auch Straub wendet sich explizit gegen ein apolitisches Internationalitätsverständnis:

„Soziale Arbeit [muss sich] die Definitionsmacht über ihre genuinen Internationalisierungsansätze zurück erobern: Die Basis für internationale Vernetzung in Ausbildung, Forschung und Praxis sind nicht die strukturell-formalistischen Vorgaben, sondern Sozialbürgerschaft und zivilgesellschaftliche Perspektiven“ (Straub 2012: 1107; bezugnehmend auf Lorenz 2006: 18).

Soziale Arbeit hat eine lange Tradition internationaler Vernetzung, die aus sozialen Bewegungen heraus entstand (ebd.: 1107f.). Asher Black-Deer/Gandarilla Ocampo (2022) hinterfragen jedoch das Selbstverständnis Sozialer Arbeit als historisch in sozialen Bewegungen und dem Streben nach sozialer Gerechtigkeit verwurzelt. Denn Soziale Arbeit hat historisch (und gegenwärtig) auch gegen soziale Bewegungen gearbeitet und war als Komplizin in unterdrückenden Systemen tätig, z.B. im Kolonialismus (→ 3.3.2 Koloniale Geschichte Sozialer Arbeit und ihrer Ausbildung).

Darüber hinaus werden Verständnisse von Internationalität auch in Übersichtswerken zu Internationaler Sozialen Arbeit ausdifferenziert, auf die ich exemplarisch in der Fußnote verweise.⁵⁸

57 Einen Schwerpunkt auf globale Soziale Arbeit legen Sajid et al. (2021b), Noble/Strauss/Littlechild (2018); Payne/Askeland (2016), Graßhoff/Homfeldt/Schröer (2016) und Dominelli (2012). Ein europäischer Fokus findet sich bei Kessl et al. (2020a) und Frampton (2018). Eine nicht spezifisch benannte Perspektive auf Internationale Soziale Arbeit werfen Healy/Thomas (2021), Wagner et al. (2018) sowie Bähr (2014). Lohrenscheidt et al. (2023b) fokussieren Soziale Bewegungen. Den Schwerpunkt auf postkoloniale Sozialarbeit legen Kleibl et al. (2020a). Dekoloniale Perspektiven auf Soziale Arbeit werden von Gray et al. (2013b) vertreten.

3.2 Verwandte Ansätze zu Internationalität

Ich übersetze SSAIF ins Englische als ‚International Social Work Education‘. Im Englischen gibt es verschiedene Verständnisse von International Social Work Education: einerseits die Ausbildung von Sozialarbeitenden für die Praxis in internationalen Kontexten im Inland oder Ausland, andererseits die Entwicklung von Sozialarbeitsausbildung im Ausland. In beiden Fällen wird Wissen grenzüberschreitend transferiert (Askeland/Payne 2017: 55).

Wie sich im nächsten Kapitel zeigen wird, existieren verwandte Konzepte zu Internationalität in SAIF. Die Diskurse zwischen diesen sind dabei oft nicht trennscharf und die Konzepte beeinflussen sich gegenseitig.

3.2 Verwandte Ansätze zu Internationalität

Die in diesem Kapitel vorgestellten Ansätze fasse ich als verwandte Ansätze zu Internationalität, da diese als Variationen für Internationalität genutzt werden bzw. diese in den Diskurs um Internationalität hineinwirken. Die Einführung der verwandten Konzepte dient an dieser Stelle der Begriffsklärung, der Systematisierung und dazu, den Begriff Internationalität von verwandten Begriffen abzugrenzen bzw. ihn zu diesen ins Verhältnis zu setzen. Im weiteren Verlauf der Arbeit werde ich mich auch auf die Diskussionen und Erkenntnisse der hier benannten, verwandten Konzepte zum Verhältnis von Kolonialität und Wissensproduktion in SSAIF beziehen.

Das nachstehende Zitat zeigt exemplarisch, wie Internationale Soziale Arbeit mit weiteren Konzepten (markiert durch Unterstreichungen) verbunden wird:

„Internationale Soziale Arbeit als Grenzüberschreitung ist deshalb *zum einen* als ‚Transnationalisierung‘ zu fassen, die anerkennt, dass menschliches Verhalten, sowie damit verbundene Probleme und Konflikte, nicht an nationalen Grenzen haltmachen. In einer globalisierenden Welt mit vielfältigen Migrationsbewegungen können soziale Probleme nicht mehr ohne nationale und kulturelle Grenzüberschreitung begriffen und ‚bearbeitet‘ werden. Globalisierung und Beschleunigung stellen nun *zum anderen* auch jene essentielle Basis für die ‚Internationalisierung‘ der Sozialen Arbeit dar. Soziale Arbeit vernetzt sich nicht nur auf globaler Ebene, sondern nimmt auch soziale Konflikte in den unterschiedlichen Regionen der Welt in den analytischen und komparatistischen Blick. Ursachen und Ähnlichkeiten zwischen Nationalstaaten und Regionen werden diskutiert aber auch graduelle und essentielle Unterschiede in der Praxis als auch in der Theorie reflektiert. Dabei oszilliert sie aktuell zwischen einer ‚Weltwissenschaft‘ und einer je spezifischen und auf Indigenisierung basierenden ‚verwobenen Sozialen Arbeit‘ (Wagner et al. 2018: 11; kursiv im Original; Unterstreichungen durch NW).

3 Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus

Im Folgenden werde ich in die im aktuellen Diskurs um Internationalität präsenten und für die kolonialkritische Perspektive dieser Arbeit fruchtbaren Ansätze einführen.

3.2.1 *Transnationale Soziale Arbeit*

Transnationale Soziale Arbeit und SAIF widmen sich beide globalen Perspektiven und Fragestellungen. Jedoch problematisiert transnationale Soziale Arbeit die nationalstaatliche Orientierung (Internationaler) Sozialer Arbeit als nicht der Lebenswelt und den Bedarfen aller Adressat*innen entsprechend. Denn manche Adressat*innen überqueren im Lebenslauf nationalstaatliche Grenzen, leben in verschiedenen Ländern und verfügen über mehrere Staatsangehörigkeiten (Schmitt/Witte 2021: 749). Deshalb können Themen der Sozialen Arbeit nicht (mehr) ausschließlich in nationalen Grenzen verstanden und bearbeitet werden, stattdessen bedarf es einer transnationalen Perspektive (ebd.: 748f; Kessl et al. 2020c: 228; Laging/Spilgies/Waldenhof 2017: 340f; Reutlinger/Kniffki/Baghdadi 2011). Eine transnationale Perspektive nimmt nationalstaatliche Grenzen nicht als selbstverständlich hin, sondern thematisiert „Verflechtungen und Verschiebungen“ (Wagner et al. 2018: 11). Gray (2016: 9f.) schlägt eine „borderless social work“ als Alternative zu Internationaler Sozialer Arbeit vor.

Bisher gibt es noch nicht viele transnationale Organisationen und Projekte in der Internationalen Sozialen Arbeit. In den letzten Jahren haben sie aber an Einfluss zugenommen, was sich in der zunehmenden Zahl an Publikationen über transnationale Unterstützung zeigt (Kessl et al. 2020c: 228). Auch in den Curricula SSAIF in Deutschland wird auf Transnationalität Bezug genommen, gleichzeitig orientieren sich diese an nationalstaatlichen Grenzen. Wenn Soziale Arbeit transnational ist, dann muss jedoch auch die Sozialarbeitsausbildung inhaltlich nationale Grenzen überschreiten (Askeland/Payne 2017: 180; Taylor 2016: 46).

Transnationalität bezieht sich jedoch nicht nur auf die Adressat*innen, sondern auch auf Forschende, Ideen und Theorien Sozialer Arbeit, die Grenzen überqueren. So erörtern Graßhoff/Homfeldt/Schröer (2016: 17) den Zusammenhang zwischen Internationaler Sozialer Arbeit und ‚Transnational Studies‘: Internationale Soziale Arbeit verfolgt dabei den Weg bzw. die Reise von Ideen (travelling ideas), „um in diesem Zusammenhang u. a. Macht- und Abhängigkeitsprozesse im Organisieren Sozialer Arbeit zwischen dem globalen Norden und Süden etc. herauszuarbeiten“ (ebd.). Ferner diskutiert Schirilla (2018b: 10) den Diversitätsbegriff in der Sozialen Arbeit bezugnehmend auf Bal (2002) als ‚Travelling Concepts‘. Da eine unreflektierte transkulturelle

Übertragung des Diversity-Begriffs neue Hegemonien und Differenzen begründen kann, bedarf es selbstreflexiver kontextueller Modifikationen des Konzeptes.

Eine transnationale Perspektive kann aber nicht nur Bezug auf Praxis, Ausbildung und Theorien Sozialer Arbeit, sondern auch im Forschungsprozess eingenommen werden. Diese Forschungsperspektive wird als methodologischer Transnationalismus bezeichnet. Dabei wird der Forschungsblick auf Ausgrenzung, Globalisierung und Rassismus gerichtet (Wagner et al. 2018: 43). Eine transnationale Forschungsperspektive kann dabei helfen, einen methodologischen Nationalismus, in dem der Nationalstaat unreflektiert als Analyseeinheit vorausgesetzt bzw. genutzt wird, Gesellschaft mit Nationalstaat gleichgesetzt wird und nationalstaatliche Interessen mit der Funktion der Sozialwissenschaft vermischt werden, zu vermeiden (Wimmer/Glick Schiller 2002; Shahjahan/Kezar 2013; Graßhoff/Homfeldt/Schröer 2016: 16f., 2018: 44). Die transnationale Perspektive auf Soziale Arbeit erweitert sowohl meinen analytischen Blick auf die Curricula als auch mein Forschungsvorgehen. Die Reflexion meiner Forschung hinsichtlich der Nutzung des Nationalstaats als Analyseeinheit findet sich im Kapitel 5.4.4 ‚Zusammenstellung des Datenkorpus und Reduktion des Datenmaterials‘.

3.2.2 *Globalisierung und Soziale Arbeit*

Der Begriff der Globalisierung ist immanenter Bestandteil von Diskussionen um Internationalität in der Sozialen Arbeit. So verortet beispielsweise der *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit* Soziale Arbeit in einer globalisierten und transkulturellen Welt (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016: 47f.). Auch in Curricula SSAIF an HAW in Deutschland wird Bezug auf Globale Soziale Arbeit genommen. Im Folgenden führe ich deshalb in den Zusammenhang von Globalisierung, Internationalität und Soziale Arbeit anhand der Literatur um Globale Soziale Arbeit ein.

Globalisierung zeigt sich im Kontext Sozialer Arbeit darin, dass Sozialarbeitende und Adressat*innen von Geschehnissen weltweit beeinflusst werden und sie Teil eines globalen Netzwerks sind (Hendriks/Kloppenburg 2016: 31). Außerdem wirkt Globalisierung auch durch die Beeinflussung von Sozialpolitiken auf Soziale Arbeit und ihre Ausbildung (Trygged/Eriksson 2012: 656). Soziale Arbeit wird zwar oft mit einer nationalstaatlichen Orientierung in Verbindung gebracht, jedoch verstehe ich Soziale Arbeit nicht als Gegenteil von Globalisierung, sondern als „Akteurin der Globalisierung“ (Graßhoff/Homfeldt/Schröer 2016: 9). So kann Soziale Arbeit als lokale Antwort auf Herausforderungen, die durch Globalisierung beeinflusst sind oder dadurch geschaffen wurden, verstanden werden (Hendriks/Kloppenburg 2016: 42).

3 Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus

Der Begriff ‚global‘ wird seit 2014 verstärkt von den internationalen Berufsverbänden Sozialer Arbeit IASSW und IFSW genutzt: Die Schaffung der *Global Definition of the Social Work Profession* (IASSW/IFSW 2014), der *Global Social Work Statement of Ethical Principles* (IFSW 2018), der *Global Standards for Social Work Education & Training* (IASSW/IFSW 2020) sowie der *2020-2030 Global Agenda für Social Work and Social Development Framework* (IFSW/IASSW/ICSW 2020) verdeutlichen das Bestreben der Profession sich global aufzustellen. Holtgreve/Giebler (2021) beschreiben die aktuellen Sozialarbeitsdiskurse zum Globalen („the global“) in vier Dimensionen:

„firstly as a professional rationale for responding to the effects of globalization, secondly as a perspective from which to respond to heterogeneous lifeworlds, thirdly as a common ethical base for the profession, and fourthly as a global arena for professional action“ (Holtgreve/Preuß/Albert 2021: 24).

Wenn Soziale Arbeit und Globalisierung thematisiert werden, bedarf es einer Auseinandersetzung mit dem europäischen Kolonialismus und dessen Wirkung auf ökonomische, kulturelle und politische Strukturen, um die „Zusammenhänge zwischen dem heutigen Neoimperialismus und älteren Kolonialsystemen zu verstehen und eindimensionale Zugänge zu gegenwärtigen Auffassungen des Globalen zu vermeiden“ (Castro Varela/Dhawan 2020: 94).

Mit der Bezugnahme auf Globales werden verschiedene pädagogische Ziele ins Feld eingeführt. So betont Healy (2018: 376f.) die Notwendigkeit Global Literacy als Ziel von Sozialarbeitsausbildung zu implementieren. Außerdem wird Global Citizenship (Education) als pädagogisches Ziel formuliert (Stein/Andreotti 2021; Bosio 2021; Abdi/Shultz/Pillay 2015). Da ich mich im weiteren Verlauf dieser Arbeit nicht auf diese pädagogischen Konzepte beziehen werde, stelle ich diese nicht vertieft vor.

3.2.3 *Glokalisierung oder das Zusammenspiel von Universalisierung und Lokalisierung Sozialer Arbeit*

Die Diskurse um die Universalisierung und Lokalisierung Sozialer Arbeit werden unter verschiedenen Begriffen geführt. Anstelle von Lokalisierung wird auch von Kontextualisierung Sozialer Arbeit gesprochen oder es wird der Kunstbegriff der ‚Glokalisierung‘ verwendet, in dem Globalisierung und Lokalisierung kombiniert sind. Diese Konzepte werden in der Sozialarbeitsliteratur umfangreich diskutiert (→ 3.3.3 Internationalisierung der Sozialen Arbeit und ihrer Ausbildung), finden sich aber auch in den Curricula von SSAIF an HAW in Deutschland wieder. Außerdem spielen Konstruktionen von ‚lokaler‘ versus ‚universaler‘ Gültigkeit bzw. Relevanz von Wissen eine wichtige Rolle in kolonialkritischen Perspektiven auf Wissensproduktion (in SSAIF).

3.2 Verwandte Ansätze zu Internationalität

Wenn Internationale Soziale Arbeit und die Internationalisierung der Sozialen Arbeit danach streben, globale Standards zu implementieren, die weltweit in allen Kontexten gültig sein sollen, kann dieses als Universalisierung bezeichnet werden. So warnt Gray (2016: 32): „Universalism should be aware of the dangers of overstandardization by global standards and international definitions and of cultural imperialism if used mainly to promote western social work“. Lokalisierung wird oft als gegenläufiges Konzept zur Universalisierung Sozialer Arbeit verstanden, denn in der Lokalisierung Sozialer Arbeit richtet sich Soziale Arbeit an den Bedarfen und Kontexten der Adressat*innen vor Ort aus:

„A locally relevant social work discourse does not seek to privilege one form of knowledge over others. The central argument is that social work education and practice that take account of multiple perspectives and cultural explanations of social reality are more relevant than those that seek to transcend all cultures“ (Rankopo/Osei-Hwedie 2011: 145).

Gray/Hetherington (2013: 38) beschreiben, dass die Lokalisierung der Sozialen Arbeit die Gefahr einer Essentialisierung von Menschen beinhaltet, wenn in dieser z.B. ethnische Identitäten mit bestimmten Merkmalen konstruiert werden. Deshalb empfehlen sie, das Lokale nicht als festen Ort zu verstehen, sondern als konstruierten Ort, der in und durch Erinnerungen und Geschichten lebt.

Ich schließe mich dem Verständnis von Hendriks/Kloppenburger (2016: 31) an, dass das Lokale und Globale nicht voneinander zu trennen sind: “the local is global, and the global is local” (ebd.). Soziale Arbeit kann dann als komplexes Zusammenspiel des Lokalen und Globalen verstanden werden (Gray/Hetherington 2013: 31). Auch Lyngstad (2013: 414) beschreibt die Kontextualisierung und Internationalisierung Sozialer Arbeit als „two sides of the same story“, da kontextuelle Soziale Arbeit globale, lokale und strukturelle Faktoren berücksichtigt.

3.2.4 Indigenisierung Sozialer Arbeit und Indigene Soziale Arbeit

Wenn (S)SAIF machtkritisch diskutiert werden, werden oft auch Bezüge zur Notwendigkeit der Indigenisierung Sozialer Arbeit hergestellt (Gray/Coates/Yellow Bird 2008; Gray/Hetherington 2013; Morelli/Mataira/Kaulukukui 2013; Pfaller-Roth/Straub 2023). Da ich die Curricula SSAIF mit dem Ansatz der *Decolonizing Methodologies* von Smith analysiere, die sich auf Indigene Wissensbestände bezieht, ist Indigenisierung als verwandtes Konzept zu Internationalität Sozialer Arbeit für diese Arbeit von besonderer Relevanz. Indigenisierung Sozialer Arbeit wird einerseits als eine Stärkung der lokalen Aus-

3 Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus

richtung Sozialer Arbeit verstanden (Gray/Hetherington 2013: 27). Andererseits wird Indigenisierung aber auch als Form der Internationalisierung verstanden, die darauf zielt, Indigene Perspektiven und Perspektiven aus der Majority World stärker zu berücksichtigen (Wagner et al. 2018: 10). Denn Indigene Wissensbestände tragen zur Weiterentwicklung Internationaler Sozialer Arbeit bei (Graßhoff/Homfeldt/Schröer 2016: 61). Wenn jedoch Internationalisierung als Universalisierung eines ›westlichen‹ Sozialarbeitsverständnisses verstanden wird, erschwert dieses die Entwicklung und Sichtbarkeit Indigener Theorien und Methoden (Gray/Hetherington 2013: 28f.). Ein anderes Risiko für die Sichtbarkeit Indigener Wissen in (S)SAIF kann dadurch entstehen, wenn Indigenisierung Sozialer Arbeit ausschließlich als Synonym zur Lokalisierung Sozialer Arbeit verstanden wird. Denn durch die Gleichsetzung von ‚lokal‘ mit ‚Indigen‘ werden potentiell die internationalen Verbindungen Indigener Gemeinschaften ignoriert, die Bedeutung Indigener Sozialarbeitsansätze für Soziale Arbeit in anderen Ländern ausgeblendet und das Potential Indigener Sozialer Arbeit zur internationalen Weiterentwicklung der Disziplin und Profession nicht thematisiert.

Es gibt verschiedene, widersprüchliche Verständnisse des Begriffs der Indigenisierung Sozialer Arbeit. Gray/Hetherington beschreiben Indigenisierung Sozialer Arbeit wie folgt:

„A current understanding of ‘indigenization’ holds that social work knowledge should arise from within the culture, reflect local behaviours and practices, be interpreted within a local frame of reference, and thus be locally relevant, that is, it should address culturally relevant and context-specific problems“ (ebd.: 27).

Eine Indigenisierung Sozialer Arbeit strebt danach, Soziale Arbeit an den lokalen Kontexten auszurichten und hinterfragt gleichzeitig die kulturelle Hegemonie dominanter Diskurse (Hendriks/Kloppenburger 2016: 32). Indigenisierung stellt damit die Universalisierung von Theorien und Methoden im Rahmen einer „Weltwissenschaft“ (Wagner et al. 2018: 17) Sozialer Arbeit in Frage. Gray/Hetherington (2013: 27) konkretisieren diese Kritik hinsichtlich ›westlicher Sozialer Arbeit‹ als professionelles Handlungsmodell mit universeller Gültigkeit. Indigenisierung verstehen sie als eine Antwort auf die anhaltenden Schwierigkeiten der Profession Soziale Arbeit mit der Heterogenität der Menschen umzugehen, mit denen sie arbeitet (ebd.).

Das Konzept der Indigenisierung wird aber auch kritisch diskutiert. So fassen Rankopo/Osei-Hwedie (2011: 138) und Pfaller-Roth/Straub (2023: 170f.) verschiedene Kritiken zusammen, u.a. der Homogenisierung der verschiedenen Indigenen Gemeinschaften. Indigenisierung wird aber auch als (historisches) Konzept der Anpassung von Wissensbeständen aus der Minority World an die lokalen Bedarfe in der Majority World verstanden. Diese Art der Indigenisierung wird von Frampton (2018: 138; bezugnehmend auf Gray/Coates 2010) als Fortsetzung einer kolonialen Wissensproduktion kritisiert. Auch

3.2 Verwandte Ansätze zu Internationalität

Lutz/Stauss (2018: 268) beschreiben Indigenisierung als die Anpassung von Wissensbeständen aus der Minority World an die lokalen Bedarfe in der Majority World. Es ist auffällig, dass im Kontext der Majority World wieder v.a. lokale Bedarfe angesprochen werden, d.h. es scheint erneut eine Gleichsetzung der Majority World und Indigener Menschen mit einer lokalen Orientierung stattzufinden. Ungenannt bleiben dabei die internationalen Netzwerke der Menschen der Majority World und die Möglichkeit des Wissenstransfers aus der Majority World in die Minority World.

Neben dem Begriff der Indigenisierung Sozialer Arbeit wird auch der Begriff ‚Indigene Soziale Arbeit‘ verwendet, jedoch haben die beiden Begriffe verschiedene Bedeutungen. Indigene Soziale Arbeit bezeichnet zum einen die Care-Methoden von First Nations Peoples. Weiterhin kann der Begriff genutzt werden, um Themen hervorzuheben, die für sich als Indigen identifizierende Menschen heutzutage relevant sein können, z.B. Menschenrechte und Landrechte. Zum anderen wird der Begriff verwendet, um in Ländern, die Kolonialisierung erfahren haben, die ursprünglichen, nicht durch Kolonialismus importierten, Care-Traditionen zu bezeichnen (Frampton 2018: 138). Indigene Sozialarbeit wird auch mit dem Begriff ‚Sozialarbeit des Südens‘ in Verbindung gebracht. Sozialarbeit des Südens ist v.a. in Abya Yala Lateinamerika und Afrika entstanden und ihre Vertreter*innen beziehen sich stark auf die Befreiungspädagogik Paulo Freires (Freire 1998). Sie kritisieren historische wie aktuelle koloniale Strukturen und Wissenssysteme (Wagner et al. 2018: 263f.). Vertreter*innen der Sozialarbeit des Südens lehnen das Konzept einer universal gültigen, international homogenen Sozialen Arbeit ab (Laging/Spilgies/Waldenhof 2017: 340).

Aber auch die Bezeichnung Indigene Soziale Arbeit wird kritisch diskutiert. So fragen Morelli/Mataira/Kaulukukui (2013: 218), ob nicht alle Menschen irgendwo Indigen sind. Cajete (2023: 99) und Clemens (2022: 71) argumentieren, dass alles Wissen in dem Sinne Indigen ist, als dass es von den lokalen Gegebenheiten beeinflusst wird (z.B. Kulturen und Politik). Yunong/Xiong (2008: 618; zit.n. Graßhoff/Homfeldt/Schröder 2016: 64) hinterfragen die Gegenüberstellung von Indigener Sozialer Arbeit und ›westlicher‹ Sozialarbeit, u.a. aufgrund der Vielfalt an Indigenen Völkern. Ich teile die Auffassung, dass alle Menschen und Wissen von lokalen Kontexten beeinflusst und dass die Homogenisierung Indigener Wissen problematisch ist. Letztere Kritik gilt meines Erachtens aber auch für den Begriff ›westliche Sozialarbeit‹, da dieser Begriff einerseits viele verschiedene Wissensformen homogenisiert und andererseits nicht alle Sozialarbeitsformen ›westlicher Länder‹ in der Kategorie ›westliche Sozialarbeit‹ inkludiert sind. Das Risiko des Otherings Indigener Wissen als ›anderes‹ Wissen und der Homogenisierung habe ich vertieft im Kapitel 1.1 ‚Warum Indigene Wissen für die Analyse von SSAIF in Deutschland?‘ diskutiert.

3 Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus

Abschließend gehe ich konkret auf die Indigenisierung von Sozialarbeitsstudiengängen mit dem Ziel der Inklusion Indigener und nicht-hegemonialer Wissensbestände ein (Morelli/Mataira/Kaulukukui 2013: 215). Am Beispiel von Aotearoa Neuseeland und Australien beschreiben Staniforth/Noble (2018: 181), dass die Integration von Indigener Sozialer Arbeit in das Sozialarbeitscurriculum dabei helfen kann, institutionelle Barrieren aus Jahrzehnten ›weißer‹ Privilegierung abzubauen. Auch Cox/Pawar (2013: 14) weisen darauf hin, dass die Curricula von Studiengängen Sozialer Arbeit überarbeitet werden müssen, um hegemoniale Wissensbestände zu hinterfragen und Indigene Wissensbestände zu integrieren.

3.2.5 *Interkulturelle und transkulturelle Soziale Arbeit*

Interkulturelle Soziale Arbeit und transkulturelle Soziale Arbeit wirken auch in den Diskurs um Internationalität. Interkulturelle Kompetenzen werden, so Campanini (2020: 410), in vielen Gebieten Europas als Kernkompetenzen für Sozialarbeitende angesehen und auch in SSAIF an HAW in Deutschland als Lernziel benannt. In der Orientierung an kultureller Kompetenz werden, so Asher BlackDeer/Gandarilla Ocampo (2022: 728; bezugnehmend auf Almeida et al. 2019, Craig et al. 2021, Franco 2021 und Wagaman et al. 2019) aber oft strukturelle Machtverhältnisse wie Kolonialismus und Imperialismus ausgeblendet und es fehlt meistens eine durch soziale Gerechtigkeit geprägte Perspektive. Stattdessen wird häufig der Eindruck vermittelt, dass Studierende eine Expertise in einer ›anderen Kultur‹ erlernen können. Gleichzeitig wird Kultur mit Nicht-›Weißsein‹ verschmolzen, wenn ›weiße‹ Studierende nicht ihre ›eigene Kultur‹ reflektieren, sondern ›über andere Kulturen lernen‹. Die Reflexion der eigenen Identität und Verwobenheit in (kolonialen und rassistischen) Machtverhältnissen bleibt meistens aus, ebenso wie ein Bewusstsein für intersektionale Identitäten und unterdrückende Systeme (ebd.).

Mecheril (2013) diskutiert drei Probleme im Konzept der interkulturellen Kompetenz: Die Adressat*innen werden ausgeblendet, eine Neigung zur Kulturalisierung sowie ein technologisches Handlungsverständnis (ebd.: 16). Außerdem richten sich Angebote zur Förderung interkultureller Kompetenz fast ausschließlich an national-ethnische Mehrheitsangehörige (ebd.: 17), wodurch Soziale Arbeit in Deutschland als ›weißer‹ Profession konstruiert wird und Sozialarbeitende, die national-ethnischen Minderheiten in Deutschland angehören, ausgeblendet und von diesen Angebotsformaten ausgeschlossen werden. Gleichzeitig kritisiert Mecheril, dass in der Auseinandersetzung mit interkultureller Kompetenz der Fokus fast ausschließlich auf Nation und Ethnie als Differenzkategorien gerichtet ist und weitere Differenzkategorien ignoriert werden (2013: 22). Generell besteht das Risiko, dass der Fokus auf Kultur von den strukturellen Bedingungen der Ungleichheit ablenkt (ebd.). Mit Mecheril

(ebd.: 31) erachte ich Wissen um Dominanzstrukturen sowie differenztheoretisches Wissen als notwendig für eine interkulturelle Professionalität.

Interkulturelle Soziale Arbeit wird u.a. von Gray et al. (2013b: 9f.) dafür kritisiert, dass sie aus Sicht der dominanten Gruppe konstruiert sei und oft ein Ansatz ›westlicher‹ Sozialarbeitender sei, um den von ihnen als ›kulturell anders‹ konstruierten Menschen zu helfen. Dabei findet aber nur selten eine Orientierung an den Bedarfen der zu Helfenden statt. Auch in Bildungseinrichtungen wird, so Darowska/Machold (2014: 13), der Interkulturalitätsbegriff zur Erfassung und Erklärung von Differenz verwendet, jedoch fehlt in interkulturellen Ansätzen oft die Reflexion, wie Menschen zu ‚Fremden‘ gemacht werden (Castro Varela 2014: 121).

Des Weiteren wird das zugrundeliegende Kulturverständnis als statisch, homogenisierend und essentialisierend problematisiert (exempl. Attia 2009: 14–17). Interkulturelle Ansätze werden auch kritisiert, dass sie zu Othinging beitragen (Castro Varela 2014: 121), Menschen als Träger einer Einzelkultur konstruieren, sowie durch die zugrundeliegende Kategorie kultureller Differenz hegemoniale Normalitätskonstruktionen und natio-ethnisch-kulturelle Differenzen (re-)produzieren (Darowska/Machold 2014: 14; Krüger-Potratz 2002: 59). Wenn interkulturelle Pädagogiken kulturelle Differenzen in unserer Gesellschaft als ein Problem konstruieren, das sie lösen wollen, kann dieses als „Dramatisierung von kultureller Differenz“ (Yıldız 2009: 181) verstanden werden. Dabei stellt das binäre und homogenisierende Schema der ›fremden‹ und ›eigenen‹ Kultur, insbesondere in Bezug auf die Kategorie national-kulturelle Identität, einen Ausgangspunkt interkultureller Erziehung dar und dient als „Erklärung für unterschiedliche Orientierungs- und Lebensformen von als homogen gedachten Migrantengruppen“ (ebd.: 185). Jedoch, so Wehbi (2013: 231f.), ist das ›kulturelle Wissen‹, das unter dem Label interkulturelle Soziale Arbeit bzw. interkulturelle Kompetenz gewonnen werde, oft nur oberflächlich. Denn Studierende können im Studium keine ›Kultur erlernen‹; stattdessen benötigen sie ein Bewusstsein für Machtverhältnisse in SAIF, um kulturellen Imperialismus zu vermeiden. Ziel kann Spivak (1995; zit. n. Castro Varela 2014: 126f.) zufolge keine interkulturelle Kompetenz sein, sondern transnationale Bildung, in der eigene Privilegien sowie koloniale Machtverhältnisse thematisiert und hinterfragt werden. So bedarf es in interkultureller Sozialer Arbeit einer verstärkten Auseinandersetzung mit der Geschichte des Kolonialismus (Gómez-Hernández 2018: 21). Darüber hinaus kritisiert Aman (2018: 4) aus einer dekolonialen Perspektive, dass Interpretationen von Interkulturalität oft nicht die epistemologische Vielfalt der Welt berücksichtigen.

Transkulturelle Ansätze hingegen vermeiden eine Homogenisierung bzw. Zuschreibung von Kulturen (Yıldız 2015: 178). Welsch (2014) hat sich als erster auf das Konzept der Transkulturalität in Deutschland bezogen, jedoch wird sein Verständnis von Transkulturalität dafür kritisiert, dass er keinen Fokus auf Machtstrukturen legt und Kulturen weiterhin eine erhebliche Rolle zuweist.

3 Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus

Die lateinamerikanische Begriffsgeschichte – das Konzept wurde zuerst von dem kubanischen Anthropologen Fernando Ortiz Fernández in den 1940er Jahren geprägt - und Diskussion des Konzeptes hingegen zielt auf die Hinterfragung bestehender Machtverhältnisse. Darowska/Machold (2014: 33f.) schlagen, in Auseinandersetzung mit Bhabhas Konzept des dritten Raums und Überlegungen Stuart Halls, Hybridität verstanden als multiple Zugehörigkeit und identitäre Vielschichtung als ein fruchtbares Konzept für Transkulturalität vor. Transkulturalität wird jedoch, so Karakaşoğlu (2018: 5), in Curricula an deutschen Hochschulen jenseits von Wahlmodulen zu interkultureller Kompetenz kaum berücksichtigt. Transkulturelle wie transnationale Soziale Arbeit zielen auf eine Überschreitung von konstruierten Grenzen bzw. Analyseeinheiten. Für die vorliegende Forschung resultiert daraus, nationalstaatliche oder kulturelle Differenzkonstruktionen auf Machtverhältnisse hin zu hinterfragen.

3.3 Koloniale Machtverhältnisse in Wissen und Wissensproduktion von Studiengängen Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus

Die bisherigen Ausführungen zu Verständnissen von Internationalität und verwandten Ansätzen haben gezeigt, dass es ein breites Spektrum an Diskursen zu Macht- und Differenzverhältnissen in SAIF gibt. Die nun folgenden Ausführungen vertiefen diese Diskussion in Bezug auf koloniale Machtverhältnisse in Wissen und Wissensproduktion in SAIF. Somit fokussiere ich in dieser Arbeit historisch-spezifische Machtverhältnisse in SSAIF und beziehe mich auf Wissensbestände über die ›klassische‹ Geschichtsschreibung Sozialer Arbeit hinaus (Kessl 2016: 38). Dabei analysiere ich Kräfteverhältnisse als Teil des Bedingungsgefüge Sozialer Arbeit, anstatt diese als gegeben vorauszusetzen (ebd.: 41). Denn mit Kessl (ebd.) sehe ich die Notwendigkeit, Soziale Arbeit sowohl als Akteurin in Machtverhältnissen, als auch historisch-spezifische Kräfteverhältnisse im Kontext von SSAIF zu analysieren.

Bildung und Erziehung stellen zentrale Mittel zur Re-Produktion hegemonialer Machtverhältnisse dar.⁵⁹ Weiterhin wird über Studiengänge Wissen und soziales Verstehen in die Praxis inkorporiert (Payne/Askeland 2016: 2f.). Den Zusammenhang zwischen SSAIF und Kolonialismus, Bildung, Wissen, Internationalisierung, Universalisierung sowie kultureller und sprachlicher Hegemonie erläutern Askeland/Payne:

59 Mit Bezug auf Kolonialismus: Smith (2021: 278f.); mit Bezug auf Rassismus: Melter (2018: 233); mit Bezug auf Othering: Riegel (2016: 69).

3.3 Koloniale Machtverhältnisse in Wissen(-produktion) SSAIF

„Educational colonialism claims that the colonizer’s universal knowledge is superior, devaluing and marginalizing the characteristics of the colonized civilization. Again, post-colonial education maintains these relationships. Social work education is an example of these processes. As it attempts to become an international, universal profession, social work’s education takes on a post-colonial character, in which its assumptions about culture and its use of language allow economically powerful dominant Anglo-American cultures to oppress local cultures” (Askeland/Payne 2006: 734).

In diesem Kapitel wird anfangs der Zusammenhang von Wissen und Machtverhältnissen in der Sozialen Arbeit thematisiert und dabei Machtverhältnisse und Wissensformen, Praxis und Forschung fokussiert. Anschließend beschreibe ich, wie die Sozialarbeitsausbildung historisch mit Kolonialismus verknüpft ist. Darauf aufbauend beleuchte ich die Rolle der Berufsverbände, insbesondere der IASSW und IFSW, in der weltweiten Standardisierung Sozialer Arbeit. Es folgt eine Erläuterung, wie die koloniale Vergangenheit und Gegenwart einerseits zur Hegemonie der Minority World in der Wissensproduktion Sozialer Arbeit beiträgt/beigetragen hat, andererseits zur Unterdrückung und Zerstörung von Wissensbeständen in der Majority World führt/geführt hat. Danach erörtere ich, wie sich die Dominanz der Minority World u.a. in sprachlichen und kulturellen Hegemonien in SSAIF zeigt. Der Fokus dieses Kapitels liegt auf kolonialen Machtverhältnissen, aber Soziale Arbeit ist durch (historische) Widersprüche geprägt: Denn auch wenn Soziale Arbeit durch ihre staatliche oder religiöse Anknüpfung oft bestehende Hegemonien stabilisiert, gibt es zahlreiche Gegenbeispiele, in denen Sozialarbeitende (bzw. deren Vorgänger*innen) sich hegemoniekritisch gegen Unterdrückungsverhältnisse eingesetzt haben bzw. einsetzen (exempl. Ioakimidis/Wyllie 2023). Das Kapitel schließt mit dem Diskurs um die Dekolonialisierung von Social Work Education.

3.3.1 Wissen und Machtverhältnisse in der Sozialen Arbeit

Der Zusammenhang von Wissen und Machtverhältnissen wird in der Disziplin Soziale Arbeit intensiv diskutiert und erforscht. Gleichzeitig gibt es einen Diskurs, in dem Soziale Arbeit und Bildung oft ausschließlich als hilfreich und sinnvoll für die Empfänger*innen verstanden werden, wodurch laut Melter (2018: 233) die Machtverhältnisse in der Profession ausgeblendet werden. Die Relevanz und Aktualität des Themas ‚Wissen‘ für die Soziale Arbeit zeigt sich beispielsweise in der Konferenz und dem daraus entstandenen Sammelband der DGSA „Geteiltes Wissen – Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit“ (Köttig/Kubisch/Spatscheck 2023). Darüber hinaus trägt die Ausgabe 8-9/2024 der Zeitschrift *Soziale Arbeit* (Soziale Arbeit 2024) den Titel „Wissen in der Sozialen Arbeit“. Die Auseinandersetzung mit dem

3 Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus

Thema Wissen hat in der Sozialen Arbeit aber schon eine längere Tradition, wie z.B. der Sammelband „Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft“ (Homfeldt/Schulze-Krüdener 2000) zeigt. Die Bedeutung des Themas ‚Macht‘ zeigt sich einerseits in Fachbüchern zu Macht in der Sozialen Arbeit (exempl. Kraus/Krieger 2016a; Sagebiel/Pankofer 2015) und Konferenzen (Österreichische Gesellschaft für Soziale Arbeit 2015; Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit 2024), andererseits in Bezug auf Machtverhältnisse in der Praxis Sozialer Arbeit z.B. in der Aufarbeitung sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche durch Sozialarbeitende (Baader et al. 2024).

Soziale Arbeit wird je nach Perspektive in verschiedene Aspekte unterteilt. Ein weit verbreitetes Modell bildet die Unterscheidung zwischen Disziplin und Profession. Die vorliegende Forschung bedarf insbesondere einer wissenschaftstheoretischen Perspektive, die die Wissensebene fokussiert. Deshalb beziehe ich mich auf Engelke/Spatscheck/Bormann (2009: 16f.) nach denen Soziale Arbeit aus den Bereichen Wissenschaft, Ausbildung und Praxis besteht, die miteinander in Beziehung stehen und deshalb nicht losgelöst voneinander gedacht werden können. Diese Arbeit fokussiert mit der Analyse von Wissensverständnisse in SSAIF sowohl die Ausbildung als auch die Wissenschaft Sozialer Arbeit.

Eine grundlegende Einführung in den Wissensbegriff findet sich im Kapitel 2.2.1 ‚Begriffsklärung: Macht, Wissen und Wissensproduktion‘. Darauf aufbauend schärfen die nun folgenden Ausführungen den Wissensbegriff in Bezug auf Soziale Arbeit. Mit Cajete et al. (2023: 99) verstehe ich Wissen in der Sozialen Arbeit als „a systematic ensemble of practices, rules and theories that explain the ‘world’ around us“. Messmer (2023) beschreibt, dass Wissen (in der Sozialen Arbeit) von der Perspektive und den Kontexten beeinflusst ist. Deshalb ist es sinnvoll, den Wissensbegriff und die Hervorbringungskontexte von Wissen „als eine analytische Einheit zu denken“ (ebd.: 30f.). Aber warum erforsche ich Verständnisse von Wissen und Wissensproduktion und nicht die Inhalte SSAIF? Einerseits gibt es schon Studien zu den curricularen Inhalten von Studiengängen Sozialer Arbeit (→ 1.3 Verortung zu bisherigen Studien), andererseits sind Verständnisse von Wissen und Wissensproduktion für eine kolonialkritische Perspektive auf Soziale Arbeit essentiell, da über Wissensverständnisse und Wissensproduktion Machtverhältnisse re-/de-/konstruiert werden können (→ 2.2 Wissen und Macht). So erläutern Cajete et al., wie koloniale Machtverhältnisse im akademischen Wissen der Sozialen Arbeit (re-)produziert werden:

„Although science is often presented as producing objective results, every knowledge system is influenced by culture, position, political discourses, academic traditions, and local conditions (Wimmer 2003). This insight is not always applied to knowledge produced in societies of the Global South – their knowledge is regarded as Indigenous, nonscientific, traditional etc.“ (Cajete et al. 2023: 99).

3.3 Koloniale Machtverhältnisse in Wissen(-produktion) SSAIF

In der Sozialen Arbeit besteht das Risiko, so Tascón/Ife (2020: 1), dass Wissen als etwas selbstverständlich Existierendes verstanden wird, das genutzt, das eingeteilt und vermittelt bzw. erworben werden kann (→ 2.2.1 Begriffsklärung: Macht, Wissen und Wissensproduktion). Dieses Verständnis zeigt sich sprachlich z.B. durch die Verwendung der Begriffe Wissensbestände und Wissenstransfer. Wenn dabei nicht reflektiert wird, dass Wissen sozial konstruiert ist und es entsprechend auch alternative Wissensverständnisse gibt, kann es zur Reproduktion hegemonialer Wissensverständnisse kommen. In SAIF erhält die Auseinandersetzung mit Wissensverständnissen durch den veränderten Kontext eine gesteigerte Relevanz. Auf Basis dieser Überlegungen erachte ich es als sinnvoll, Verständnisse von Wissen und Wissensproduktion in Curricula SSAIF aus einer kolonialkritischen Perspektive zu erforschen.

Wissensformen und Machtverhältnisse

In der Sozialen Arbeit werden verschiedene Formen von Wissen unterschieden. Eine umfangreiche Differenzierung von „Wissensarten und weiteren Handlungsformen“ Sozialer Arbeit bieten Becker-Lenz/Müller-Hermann (2023: 123–128), die zwischen Fallwissen und Fallverstehen, beruflichem Erfahrungswissen, außerberuflichem Erfahrungswissen und Deutungsmustern, Wissen zu Institutionalisierung des Praxisfeldes und des Berufs, Intuition sowie professionalisiertem/professionellem Habitus unterscheiden. In den Modulhandbüchern werden drei verschiedene Formen von sozialarbeitsrelevanten Wissen (re-)konstruiert, die schon von Jensen (1993; zit. n. Payne/Askeland 2016: 73) als drei Aspekte professionellen Wissens gefasst wurden: lebensgeschichtliches Wissen, professionelles Wissen und wissenschaftliches Wissen.

Verschiedenen Wissensformen wird unterschiedliche Gültigkeit zugesprochen bzw. diese werden hierarchisch angeordnet (→ 2.2 Wissen und Macht). So wird universitärem Wissen ein „Vorrangigkeitsanspruch“ (Machold/Mecheril 2013: 32) zugesprochen, der in dessen Anspruch auf Universalität und Erkenntnis begründet ist. Es wird nicht als selbstverständlich angesehen, dass Wissen interpretiert und kulturell beeinflusst ist (Payne/Askeland 2016: 71). Payne/Askeland (ebd.: 75) schlussfolgern daraus, dass die Wissensproduktion in der (Internationalen) Sozialen Arbeit deshalb auf zwei Weisen voreingenommen sei: 1. Wissenschaftlichen Wissen wird ein höherer Status zugeschrieben, als Wissen, die durch „experiential, tacit and situated learning“ entstehen. 2. Durch die Exklusion dieser Wissensbestände wird das Wissensarchiv der Sozialen Arbeit verkleinert und wertvolle Ressourcen gehen verloren (ebd.). Wissenschaftlichen Wissen wird also die höchste Gültigkeit zugeschrieben. Die Produktion wissenschaftlicher Wissen ist jedoch von Machtverhältnissen geprägt:

3 Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus

„Scientific knowledge is created where the resources are available for research and publication; where it is not, life-historical and professional knowledge may be the main sources of practice. Such knowledge may not be validated in scientific ways, but may be more valid because of its contextualization. This means that scientific knowledge is mainly created in rich Western countries, in urban areas, and is achieved by white people, mostly male, in command of a world language” (ebd.).

Jedoch sind Wissen in der Sozialen Arbeit mittlerweile Gegenstand von Debatten (Payne/Askeland 2016: 72). Beispielsweise stellt, so Schirilla (2023: 76), die Anerkennung von Wissensbeständen, die auf lokalen Praktiken, Traditionen oder Religion beruhen als „tatsächliches Wissen“ anstatt als Weisheit, eine Form dar, Wissen zu diversifizieren. Dieses kann „neue Wege zur Betrachtung verborgener, traditioneller oder verlorener Elemente des Wissens auch für die Soziale Arbeit eröffnen“ (ebd.).

Praxis und Machtverhältnisse

Machtverhältnisse realisieren sich nicht nur in der Kategorisierung von Wissensformen, sondern spielen in der gesamten Disziplin und Profession Sozialer Arbeit eine wichtige Rolle (Kraus/Krieger 2016a). Beispielhaft dafür steht das doppelte Mandat Sozialer Arbeit aus Hilfe und Kontrolle bzw. das professionelle Tripelmandat, dem zufolge sich Soziale Arbeit neben Hilfe und Kontrolle an Wissenschaft und Menschenrechten als zentrale Dimensionen eines professionellen Mandates orientiert/orientieren soll (Staub-Bernasconi 2007). Des Weiteren gibt es in der Sozialen Arbeit eine Debatte über die Kolonisierung (der Lebenswelten) der Adressat*innen durch Professionelle in Forschung und Praxis, in der den Adressat*innen die Werte und Normen der Mittelschicht aufgedrängt werden (Müller 1984; Laging/Schäfer/Lorenz 2021: 91). Machtverhältnisse realisieren sich auch in Otheringprozessen durch Professionelle, wie von Kessl/Plößer (2010) als „Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen“ diskutiert. Denn Rassismus als Machtverhältnis wirkt auch in Sozialer Arbeit (Hunner-Kreisel/Wetzel 2018; Attia 2013; Polat 2017; Blank et al. 2018). Unter dem Schlagwort ‚Diversität‘ wird argumentiert, dass Soziale Arbeit mehr Wissen braucht, um mit heterogenen Adressat*innen zu arbeiten (Barut 2023: 191; Leiprecht 2011; Czollek et al. 2019). Diversitätsansätze werden aber u.a. dafür kritisiert, dass sie zu Othering beitragen können, ein Verständnis von Differenz als Abweichung (re-)produzieren und sie Intersektionalität, strukturelle bzw. institutionelle Diskriminierung sowie Kolonialismus und Rassismus zu wenig beachten (Michaels 2008, 2016; Ahmed 2012; Asher Black-Deer/Gandarilla Ocampo 2022: 727f.). In internationalen Kontexten kann sich die Machtposition der Professionellen über ihre Adressat*innen aufgrund kolonialer und rassistischer Dynamiken verstärken, wenn beispielsweise nur die

3.3 Koloniale Machtverhältnisse in Wissen(-produktion) SSAIF

Sozialarbeitenden Wissen über Strukturen und/oder Kenntnisse der Amtssprache haben.⁶⁰

Payne/Askeland (2016: 68f.) beschreiben bezugnehmend auf Leonard (1983), dass die jeweils herrschenden Ideologien Einfluss auf die Methoden und das Wissen der Sozialen Arbeit in der entsprechenden Zeit hatten und haben. Sozialarbeitende nehmen aber jeweils aktuell herrschende Ideologien möglicherweise nicht wahr. So kann die individualistische Ausrichtung der Sozialen Arbeit z.B. dazu führen, dass strukturelle Ursachen in Problemanalysen (z.B. Armut) vermieden werden und diese nicht hinterfragt werden.

Am Beispiel von Sozialer Arbeit mit Aboriginal Adressat*innen in Australien verdeutlichen Harms et al. (2011: 157) Barrieren in der Ausbildung Sozialarbeitender, die bewirken, dass Sozialarbeitende nicht angemessen für die Arbeit in Indigenen Gemeinschaften vorbereitet sind (ebd.: 159): „racism; failing to understand the impact of colonisation in terms of how it plays out in relationships today; and a lack of extensive teaching resource materials and staff” (Harms et al. 2011: 157; bezugnehmend auf Briskman 2007; Gilbert 2009). Sozialarbeitende müssen laut Green/Baldry ihre Macht als »Expert*innen« bezüglich Indigener Gemeinschaften bzw. Menschen aufgeben. Außerdem sollen Indigene Menschen nicht als »zu Rettende«, sondern als Menschen mit Ressourcen und Stärke trotz vieler Unterdrückungserfahrungen angesehen werden (ebd.: 158; bezugnehmend auf Green/Baldry 2008).

Der Begriff ‚Expertise‘ wird von Tascón/Ife (2020: 189) kolonialkritisch hinterfragt, da dieser auf einem Verständnis Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus basiert, dem zufolge Expertise v.a. den Sozialarbeitenden zugeschrieben wird und weniger den Menschen, mit denen die Sozialarbeitenden arbeiten. Jedoch gibt es Bestrebungen in der Sozialen Arbeit, den Fokus auf das Wissen und die Fähigkeiten der Adressat*innen zu legen, z.B. in Empowerment-orientierten Ansätzen.

Forschung und Machtverhältnisse

Der Fokus meiner Arbeit liegt auf Wissensproduktion in SSAIF, entsprechend ist die Forschungsausbildung von besonderem Interesse. Denn die „*Forschung der Sozialen Arbeit* ist als Teil der *Wissenschaft Soziale Arbeit* erforderlich, um die Fortentwicklung von Profession und Disziplin Sozialer Arbeit empirisch zu begleiten und zu fundieren“ (DGSA 2020: 1; Hervorh. im Orig.). Gleichzeitig verstehe ich mit Tascón/Ife (2020: 191) Forschung als zentrales Thema für die Dekolonisierung von Sozialarbeitswissen. In Deutschland hat die DGSA (2020) *Forschungsethische Prinzipien und wissenschaftliche Standards für Forschung der Sozialen Arbeit* entwickelt. In diesen wird folgender Anspruch in Bezug auf Machtverhältnisse in der Forschung formuliert:

60 Zu Sozialer Arbeit mit Geflüchteten siehe beispielsweise Prasad (2018).

3 Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus

„Die Lebenswirklichkeit von Menschen – insbesondere von marginalisierten oder stigmatisierten Menschen bzw. von Menschen in vulnerablen und von Abhängigkeiten geprägten Situationen – zu untersuchen, ist eine wichtige Aufgabe der Forschung der Sozialen Arbeit. Forscher*innen sollen gesellschaftliche, politische und organisationale Kontexte der Forschung, die Beziehungen in den beforschten sozialen Systemen sowie ihre eigene Positionierung reflektieren und sensibel für Konflikte und Machtverhältnisse sein. Dabei ist auch zu reflektieren, ob bzw. inwiefern die Forschung selbst zu stigmatisierenden Adressierungen beiträgt bzw. bestehende Machtverhältnisse reproduziert. Unabhängig vom Forschungsgegenstand der Studie sollte bei dieser Reflexion eine diversitätsbewusste bzw. intersektionale Perspektive eingenommen werden“ (ebd.: 3f.).

Um diesem Anspruch nachzukommen, sind Studierende für Machtverhältnisse und deren Reproduktion durch Forschung zu sensibilisieren. Jedoch bedarf es nicht nur der Reflexion von Machtverhältnissen in der Wissensproduktion Sozialer Arbeit, sondern auch der Vermittlung von Methoden und Strategien, um Machtverhältnisse in der Forschung abzubauen. Partizipative Forschung ist dafür eine Möglichkeit (Nagy 2023). Auch die *Forschungsethischen Prinzipien und wissenschaftlichen Standards für Forschung der Sozialen Arbeit* (DGSA 2020: 5) sehen Forschende in der Verantwortung, Partizipation zu ermöglichen und Reproduktion von Machtverhältnissen zu verhindern. Außerdem wird aus Indigenen Perspektiven Forschung kritisiert, die auf einem „traditional Western research paradigm“ (Tascón/Ife 2020: 191) basiert. Soziale Arbeit hat diese Kritik aufgenommen, jedoch überwiegt laut Tascón/Ife immer noch ein positivistisches Paradigma.

Die bisherigen Ausführungen belegen eine Relevanz der Berücksichtigung von Machtverhältnissen aufgrund deren Bedeutung in Wissensformen, Praxis und Forschung Sozialer Arbeit. Dies wird auch durch die folgenden Darstellungen zum historischen Zusammenhang von Kolonialismus und (S)SAIF deutlich.

3.3.2 *Koloniale Geschichte Sozialer Arbeit und ihrer Ausbildung*

In diesem Kapitel gebe ich einen Einblick in die (koloniale) Geschichte Sozialer Arbeit. In Anlehnung an Melter (2018: 233) erachte ich es als notwendig, die Geschichte und Gegenwart Sozialer Arbeit zu analysieren, um die Ursprünge gegenwärtiger „(auch pädagogischer) Logiken und Praxen der Entrechtung, Gewalt, pädagogischen Anpassung gegenüber den als ‚anders‘ hergestellten Personengruppen beschreiben, kritisieren und verändern zu können“ (ebd.). Das moderne Erziehungsdenken hat, so Melter (ebd; bezugnehmend auf Spieker 2015), seine Grundsätze im europäischen Kolonialismus seit dem Ende des 15. Jahrhunderts entwickelt. Die ›helfende Rolle‹ der Sozialen Arbeit der Minority World im Rahmen von internationalen Tätigkeiten beschreibt Wehbi (2013: 232f.) als eine Fortsetzung ihrer historischen Unterstützung der

3.3 Koloniale Machtverhältnisse in Wissen(-sproduktion) SSAIF

kolonialen Mission. Jedoch wurde die Rolle der deutschen Sozialen Arbeit bzw. ihrer Vorläuferinnen im Kolonialismus bisher noch nicht vertiefend erforscht. Aus diesem Grund beziehe ich mich in diesem Kapitel v.a. auf Publikationen zu kolonialen Aktivitäten der Sozialen Arbeit und ihrer Ausbildung in Kanada, afrikanischen Ländern und Australien.

Zuerst begründe ich jedoch den Bedarf einer kritischen Auseinandersetzung von Sozialarbeitenden mit der kolonialen Geschichte Sozialer Arbeit. Mit Bezug auf Spivak (1985) kritisieren Castro Varela/Dhawan (2020: 165), dass Hochschulen ›des Westens‹ Kolonialismus und Imperialismus bei der Behandlung der Geschichte des 19. Jahrhunderts selten berücksichtigen, und somit epistemische Gewalt fortgeführt wird. Die „historische Amnesie des Westens“, so Castro Varela/Dhawan (2020: 218), bildet die Grundlage für eine erneute „Zivilisierungsmission“ der Minority World in der Majority World. Diese Kritik ist hochrelevant für SSAIF, da Sozialarbeitende u.a. im Rahmen von ›Entwicklungszusammenarbeit‹ in der Majority World tätig sind:

„Dass der Westen sich unhinterfragt berufen fühlt, das Unrecht im globalen Süden anzuklagen, stellt eine erstaunliche Umkehrung der Geschichte dar - schließlich war es der globale Norden, der Territorien annektierte, Rohstoffe ausbeutete und die Bevölkerung der kolonisierten Länder über Jahrhunderte unterwarf. Es insoweit politisch klug, die historische Amnesie des Westens zu fokussieren - eine Geschichtsvergessenheit, die den globalen Norden weiterhin in dem Glauben lässt, er sei moralisch dazu verpflichtet, den Unterjochten in den postkolonialen Räumen zur Hilfe zu eilen. Erneut wiederholt sich die Annahme der längst vergangen geglaubten kolonialen Zivilisierungsmission, die davon ausgeht, dass eine Intervention in die postkolonialen Länder als ein ethischer Akt zu verstehen sei“ (ebd; bezugnehmend auf Kapoor 2008: 36).

Ein kolonialkritisches Verständnis von Unterdrückung bedarf daher Wissen und Bewusstsein über Geschichte (Moosa-Mitha 2018: 217) (→ 6.1.2 Geschichtsbewusstsein). Im Fokus dieses Kapitels steht die koloniale Geschichte Sozialer Arbeit. Für die Erziehungswissenschaft verweise ich auf Engelmann (2022), der in „Geschichte der Pädagogik dekolonial“ nach Hybridität, Ambivalenzen und nicht eurozentrischen Wissensbeständen sucht.

Koloniale Geschichte Sozialer Arbeit

Wie fasse ich die Geschichte Sozialer Arbeit zusammen, ohne durch den Bezug auf die Kategorie ‚Soziale Arbeit‘ koloniale Muster zu reproduzieren? Vorab ist festzuhalten, dass alle Gesellschaften eine Form sozialer Wohlfahrt hatten und haben. Wohlfahrtsformen der Majority World wurden und werden jedoch oft in der Sozialarbeitsliteratur zugunsten eines Fokus auf die Wohl-

3 Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus

fahrtsgeschichte in der Minority World ausgeblendet. Studien zur Wohlfahrtsgeschichte zeigen Indigene Antworten auf soziale Bedarfe auf.⁶¹ Diese Formen sozialer Hilfe beruh(t)en oft auf Familien, Gemeinschaften sowie religiösen und kulturellen Traditionen (Askeland/Payne 2017: 6). Aber auch europäische Soziale Arbeit beruht oft auf Gemeinschaften sowie religiösen und kulturellen Traditionen, wie in der Rolle der Caritas, Diakonie und Arbeiterwohlfahrt als Trägerin Sozialer Arbeit deutlich wird.

Tascón/Ife (2020: 2) kritisieren ›weiße‹ Soziale Arbeit dafür, dass sie Soziale Arbeit unkritisch von einer ›weißen‹ privilegierten Position aus definiert hat und somit nicht-›weiße‹ Soziale Arbeit ausblendet: „The whiteness of social work is a consequence of the whiteness of its knowledge” (ebd.). So basiert auch die folgende Entstehungsgeschichte Sozialer Arbeit auf einer ›weißen‹ Perspektive: Die ›heutige Soziale Arbeit‹ entstand in der Mitte des 19. Jahrhunderts in Europa und Nordamerika unter Bedingungen der Urbanisierung und Industrialisierung und als Antwort auf die in diesem Kontext entstandenen sozialen Probleme (Wagner et al. 2018: 29; Askeland/Payne 2017: 6; Gray 2016: 4). Soziale Arbeit stützt(-e) sich meistens auf Autorität und Macht, denn Soziale Arbeit arbeitet(-e) oft im staatlichen Auftrag und passt(e) sich den ›Sieger*innen‹ an. Somit war/ist Soziale Arbeit zumeist in den hegemonialen Strukturen (›weiß‹, patriarchalisch, christlich und eurozentrisch) verankert und reproduziert(-e) diese (Asher BlackDeer/Gandarilla 2022: 721f.).⁶² Die Rolle Sozialer Arbeit war (und ist) aber nicht eindeutig, wie sich z.B. darin zeigt, dass Sozialarbeitende in Südafrika einerseits das Apartheidsystem gestützt haben und andererseits sich gegen Apartheid eingesetzt haben (Harms-Smith/Turton 2023). Schon in der Bürgerrechtsbewegung in den USA engagierten sich Sozialarbeitende für die Aufhebung der Rassentrennung und reproduzierten teilweise das Ungerechtigkeitsystem, das sie abbauen wollten (Harty 2024).

Eine detaillierte Darstellung der Geschichte der Sozialen Arbeit in Deutschland findet sich beispielsweise bei Schmitt/Witte (2021: 740), jedoch ohne Vertiefung der Rolle der Sozialen Arbeit im deutschen Kolonialismus. Hingegen benennt Melter (2018: 234) die deutsche Kolonialpädagogik⁶³ als

61 Für eine Auseinandersetzung beispielsweise mit der Rolle von Buddhismus in Sozialer Arbeit mit Fokus auf Japan und Vietnam verweisen Askeland/Payne (2017: 6) auf Akimoto (2013), mit Fokus auf Indien auf Wadia (1968)

62 Es gibt zahlreiche sozialarbeiterische Angebote, die nicht-hegemoniale Perspektiven ins Zentrum stellen (z.B. Jugendarbeit für Schwarze Menschen von Each One Teach One 2025).

63 „Charakteristisch für die „Kolonialpädagogik“ ist ‚die gesellschaftliche Fremdbestimmtheit der Erziehungs- und Bildungsprozesse im Kolonialsystem, d. h. der Versuch der einseitigen Indienstnahme dieser pädagogischen Handlungen und Institutionen für die Zwecke der kolonialen Fremdherrschaft. Sie unterscheidet sich ihrem Wesen nach von der in allen Erziehungs- und Bildungsprozessen anzutreffenden Art der Fremdbestimmung in pädagogischer Absicht“ (Adick 1992: 133). Unterschieden wurde in der Kolonialpädagogik nach rassisti-

3.3 Koloniale Machtverhältnisse in Wissen(-produktion) SSAIF

Teil der deutschen Geschichte Sozialer Arbeit. Auch Adick/Mehnert (2001) heben die Wichtigkeit historischer Kenntnisse der Missions- und Kolonialpädagogik für Sozialpädagog*innen in internationalen Kontexten (im In- und Ausland) hervor (ebd.: 11). Ich kann Adicks Feststellung aus dem Jahr 2001 bestätigen, dass die Missions- und Kolonialpädagogik weiterhin Randthemen der deutschen Erziehungswissenschaft sind (ebd.: 7–10).

Im Zuge des Kolonialismus wurden das Wohlfahrtsverständnis, die Werte und Ideologien sowie die Theorien, Strukturen und Methoden Sozialer Arbeit der Kolonialmächte in die Kolonien exportiert (Mwansa/Bagwasi 2020: 201; Gray 2016: 4; Straub 2015: 65; Razack 2012: 708f.). Wie Soziale Arbeit historisch mit Kolonialismus verbunden ist, zeigt sich z.B. in der Einführung Sozialer Arbeit in Afrika: „Colonialism provided the sociopolitical context and general environment in which social work in Africa was initiated” (Noyoo 2020: 264f.). So haben Missionar*innen neben ihrer Tätigkeit als Prediger*innen soziale Dienste in afrikanischen Ländern implementiert und auf diese Weise gemeinsam mit den sozialen Diensten der Kolonialverwaltung lokale Strukturen sozialer Hilfen geschwächt (Kreitzer 2013: 186).⁶⁴ Kolonialismus und Missionierung führten zum Aufbau ›westlich‹ ausgerichteter Sozialsysteme in Afrika (Spitzer 2023: 20f.), die wenig zur Lebenswelt und den Bedarfen der Menschen vor Ort passten (ebd.: 47f.). Missionar*innen waren einerseits also Vorreiter*innen des Kolonialismus, andererseits haben sich diese auch kritisch gegenüber ihren eigenen Gesellschaften positioniert (Noyoo 2020: 264f.). Beispielsweise haben sich in der Befreiungspädagogik in Abya Yala Lateinamerika Priester, Pädagog*innen und Philosoph*innen auf Basis der katholischen Religion gegen die Ausbeutung und Unterdrückung von Indigenen und (ehemaligen) versklavten Menschen eingesetzt.

Die koloniale Verworfenheit Sozialer Arbeit zeigte sich auch im Umgang mit Indigenen Menschen. Viele Sozialarbeitende waren an der Wegnahme von Kindern aus Indigenen Familien beteiligt und/oder sind nicht eingeschritten, wenn die Rechte oder das Land Indigener Menschen vereinnahmt wurden (Gray et al. 2013b: 7, 2013b: xxi–xxii; Toraif/Mueller 2023). Mit Bezug auf die Geschichte Sozialer Arbeit in Kanada konstatieren Caron/Lee:

„racial, moral, and sexual purity was achieved by consolidating the white patriarchal heterosexual and cissexual nuclear family structure, while at the same time promoting the partial exclusion of ‘feble-minded’ white, European settlers, the

schen und geschlechterbezogenen Kriterien, die zu einer Beschulung in verschiedenen Schulformen und zu verschiedenen gesellschaftlichen Positionen führen sollten“ (Melter 2018: 235).

- 64 Hart (2003) vertieft im Artikel „Am I a modern-day missionary? Reflections of a Cree Social Worker“ den Zusammenhang zwischen Missionierung und Sozialer Arbeit in der Vergangenheit und Gegenwart. Aus einer historisch-kulturwissenschaftlichen Perspektive analysiert Hölzl (2021) die katholische Mission der Missionsbenediktiner aus St. Ottilien im Gebiet des heutigen Tansania.

3 Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus

rigid exclusion of entire communities of colour, and the elimination of Indigenous peoples through genocidal policies (such as Indian residential schools) (Lee & Ferrer, 2014). This promotion of ‘moral and social hygiene’ by social workers was not only informed by the eugenics discourse but also Christian-based discourse [...]” (Caron/Lee 2020: 73).

Sozialarbeitende in den USA waren von den 1890ern bis 1970er daran beteiligt, Indigene Kinder in Internaten ihrer Kultur, Sprache und Leben zu berauben (Toraif/Mueller 2023). Auch in Kanada haben Sozialarbeitende den Missbrauch und Mord Indigener Kinder in Internaten bewusst ignoriert (Khan/Absolon 2023: 462).⁶⁵ Heutzutage erkennen manche Berufsverbände der Sozialen Arbeit ihre Handlungen und Verantwortung im Kolonialismus (bzw. der kolonialen Moderne) an. Beispielsweise bekennt sich die Australian Association of Social Workers zur Rolle nicht-Indigener Sozialarbeitender in der Wegnahme Indigener Kinder von ihren Familien sowie der Zwangsumsiedlung von Aboriginal Peoples (Australian Association of Social Workers 2004). Insgesamt, so Razack (2012: 711), wird die Geschichte der Gewalt in Sozialer Arbeit in und ihr Einfluss auf die heutige Soziale Arbeit jedoch in den Leitbildern und den Mandaten zu wenig reflektiert.

Koloniale Geschichte der Sozialarbeitsausbildung

Eine formale Sozialarbeitsausbildung gibt es seit dem frühen 20. Jahrhundert, zuerst in einigen europäischen Ländern, Kanada und den USA. In Deutschland wurde 1908 von Alice Salomon die *Soziale Frauenschule* in Berlin als erste Ausbildungsstätte für Soziale Arbeit gegründet. Mehrere Länder Afrikas, Asiens und Abya Yala Lateinamerikas etablierten Sozialarbeitsausbildungen vor vielen europäischen Ländern (Askeland/Payne 2017: 57). Zu Beginn des 21. Jahrhunderts gibt es in fast allen Ländern der Welt Studiengänge Sozialer Arbeit (ebd.: 6).

Der Export von Wohlfahrtsverständnissen, Werte und Ideologien sowie Theorien, Strukturen und Methoden Sozialer Arbeit der Minority World in die Majority World setzte sich im Zuge der Modernisierungstheorie fort (Straub 2015: 65; Razack 2012: 708f.).⁶⁶ Die Verbreitung von Sozialer Arbeit und ihrer Ausbildung in unabhängig gewordene Länder in Afrika und Asien wurde von den 1950er bis in die 1970er Jahre stark durch die Vereinten Nationen vorangetrieben (Spitzer 2023: 47; Razack 2012: 709; Kreitzer 2013: 190). Entsprechend lag in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Fokus der SAIF da-

65 Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Einfluss von Internaten auf Indigene Menschen: Assembly of First Nations 1994.

66 Eine kritische Auseinandersetzung mit der sogenannten Entwicklungshilfe, Entwicklungszusammenarbeit und Entwicklungspolitik findet sich beispielsweise bei Schöneberg/Ziai (2021) und Escobar (1995).

3.3 Koloniale Machtverhältnisse in Wissen(-produktion) SSAIF

rauf, neue Sozialarbeitsstudiengänge in einem anderen Land, als dem Heimatland der exportierenden Sozialarbeitenden, zu implementieren (Askeland/Payne 2017: 28). Meistens erfolgte der Export aus Ländern der Minority World, in denen eine Sozialarbeitsausbildung schon fest etabliert war, in Länder der Majority World (ebd.: 34; Kreitzer 2013: 190). Viele Sozialarbeitende in Afrika und Asien wurden in der Minority World ausgebildet (Gray 2016: 4). In Asien wurden z.B. britische Wissenschaftler*innen in der 1950er und 1960er in den noch jungen Sozialarbeitsfachbereichen angestellt (Askeland/Payne 2017: 15f.). Nach der Unabhängigkeit vieler afrikanischer Länder wurden zahlreiche Afrikaner*innen im Kontext von Stipendienprogrammen in der Minority World ausgebildet und lernten europäische und US-amerikanische Sozialpolitik und deren Modelle, Theorien und Methoden Sozialer Arbeit kennen. Diese beeinflussten ihre Lehre nach ihrer Rückkehr in afrikanischen Hochschulen und sie brachten ihr ›westliches‹ Wissen in die Sozialpolitik und Sozialverwaltung vor Ort ein, die nach europäischen Vorbild in der Kolonialzeit erschaffen worden war und somit wenig an den Bedarfen und der Lebenswelt von Menschen junger, unabhängiger afrikanischer Staaten ausgerichtet war (Spitzer 2023: 47f.). Durch die internationale Verbreitung von Curricula Sozialer Arbeit der Minority World entstanden Fragen zur Übertragbarkeit, Anwendbarkeit und Relevanz von Theorien, Methoden, Organisationsformen etc., die auch heute noch diskutiert werden (Askeland/Payne 2017: 28; Kreitzer 2013: 190). Die Nichtbeachtung lokaler sozialer Unterstützungssysteme im Kolonialismus in afrikanischen Ländern hat beispielsweise zu einer Sozialarbeitsausbildung in vielen Ländern Afrikas geführt, in der psychologische Verständnisse der Sozialen Arbeit aus der Minority World höher angesehen werden als lokale Wissensbestände, die auf Indigener Familien- und Gemeinschaftsunterstützung basieren (Kreitzer 2013; Askeland/Payne 2017: 15).

Aber auch in Europa wurde ein standardisiertes Modell von Sozialarbeitsausbildung verbreitet: Nach dem zweiten Weltkrieg förderten die USA, das Vereinigte Königreich und die Vereinten Nationen mit ihren Programmen des Sozialen Wiederaufbaus ein standardisiertes Modell der Sozialarbeitsausbildung in Westeuropa, das auf Fallarbeit, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit beruhte und sich stark an englischsprachiger Literatur orientierte (Laging/Žganec 2021: 5). Nach dem Fall der UdSSR boten wiederum ›westliche‹ Bildungseinrichtungen und soziale Einrichtungen ihren Partneruniversitäten in der ehemaligen UdSSR ›Entwicklungshilfe‹ an. Dies führte zum Export eines Standardmodells Sozialer Arbeit, als Wiederholung des Wiederaufbauprogramms nach dem zweiten Weltkrieg. In den Ländern der ehemaligen UdSSR wurde jedoch schnell deutlich, dass die importierten Sozialarbeitsstudiengänge an die historischen und sozialen Gegebenheiten vor Ort angepasst werden mussten und dass die Berücksichtigung eigener Ansätze der Sozialarbeitsausbildung sinnvoll ist (ebd.: 13).

3 Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus

In den 1980er Jahren verbreitete sich in asiatischen und afrikanischen Ländern sowie Ländern des Mittleren Ostens eine Desillusionierung bzgl. einer Sozialarbeitsausbildung, die auf Modellen der Minority World basierte. Im Zuge dessen wurden Konzepte des Social Developments, sowie als Indigen markierte Wissen und Werte in die Soziale Arbeit integriert (Askeland/Payne 2017: 22f.).

„Social structures and cultures in countries adopting or interpreting social work developed indigenous ideas of practice and education to meet their own social needs and sought to resist, or at least adapt, ideas about social work developed in the Global North. Eventually, there have been attempts to incorporate alternative conceptions and objectives into a broader global social work” (ebd.: 28).

Allerdings konstatieren Levy et al. (2024a: 8) im Jahre 2024, dass sozialarbeiterisches Wissen immer noch hauptsächlich von der Minority World in die Majority World übertragen wird. Auch ist die Sozialarbeitsausbildung bspl. in Afrika weiterhin stark durch Wissensbestände der Minority World, z.B. »westliche« Philosophie, geprägt (Parry/George/Kayonga 2024: 326).

Als Gegenbalance zu kolonialen Einflüssen entstanden regionale Organisationen von Sozialarbeitslehrenden, die den Fokus stärker auf Social Development als auf individualisierte Praktiken legten (Askeland/Payne 2017: 16). Die Rolle der Berufsverbände Sozialer Arbeit lege ich im folgenden Kapitel genauer dar.

3.3.3 *Internationalisierung der Sozialen Arbeit und ihrer Ausbildung*

Wie in Kapitel 3.1 ‚Verständnisse von Internationalität‘ erläutert, sind die Diskurse zu Internationalisierung und Internationaler Sozialer Arbeit nicht trennscharf. Weil ich davon ausgehe, dass die Entwicklungen zur Internationalisierung Sozialer Arbeit auf Internationalitätsverständnisse in den Curricula wirken, widme ich in dieses Kapitel dem Thema Internationalisierung. Zu Beginn lege ich dar, wie Internationalisierung durch Verbände, Wissenschaft und Politik vorangetrieben wird. Dabei lege ich einen Schwerpunkt auf die *Global Definition of the Social Work Profession* (IASSW/IFSW 2014) sowie die *Global Standards for Social Work Education & Training* (IASSW/IFWS 2020), weil diese aufgrund ihrer internationalen Ausrichtung eine besondere Relevanz für SSAIF haben. Weiterhin thematisiere ich Bildungsexporte als Form von Neokolonialismus und schließe mit der Frage des Verhältnisses von Internationalisierung und Universalisierung.

3.3 Koloniale Machtverhältnisse in Wissen(-produktion) SSAIF

Internationalisierung durch Verbände, Wissenschaft und Politik

Die Internationalisierung der Praxis, Wissenschaft und Ausbildung Sozialer Arbeit wird politisch und inhaltlich begründet (→ 1.1 Thematische Hinführung): Internationalisierung ist schon lange ein Anliegen für die Sozialarbeitsausbildung, wie sich in der Gründung des *International Committee of Schools of Social Work* (mittlerweile *International Association of Schools of Social Work* - IASSW) 1929 mit der ersten Präsidentin Alice Salomon zeigt. Seitdem setzt sich die IASSW mit der folgenden Mission für die Internationalisierung der Ausbildung Sozialer Arbeit ein:

- „1) Vertretung und Förderung der Ausbildung in Sozialarbeit auf der ganzen Welt in Zusammenarbeit mit nationalen, regionalen und internationalen Verbänden
- 2) Aufbau und Aufrechterhaltung einer engagierten Gemeinschaft von Pädagogen und Programmen für Sozialarbeit
- 3) Unterstützung und Erleichterung der Teilnahme am gegenseitigen Austausch von Forschungs- und Lehrplanressourcen
- 4) Förderung von Bildungsstrategien und -richtlinien für eine gerechtere Welt“ (IASSW 2023)

Die Internationalisierung der Sozialarbeitsausbildung wird auf und durch Konferenzen, Netzwerktreffen und in Strategiedokumenten von Hochschulen gefördert. Auch die Bolognareform hat die Internationalisierung der Sozialarbeitsausbildung forciert, denn sie hatte einen großen Einfluss auf Studiengänge Sozialer Arbeit in Deutschland (Hendriks/Kloppenburger 2016: 30). Einerseits stand die Soziale Arbeit in Deutschland der Bolognareform kritisch gegenüber (Hill 2012), andererseits wurden auch Vorteile durch die Verringerung der Statusunterschiede zwischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften und Universitäten und die verbesserten Karrieremöglichkeiten durch Masterstudiengänge gesehen (ebd.: 290).

Die IASSW spielt gemeinsam mit der IFSW auch heute noch eine wichtige Rolle in der Internationalisierung der Sozialarbeitsausbildung. In der IASSW gibt es regionale Gruppen zu Sozialarbeitsausbildung in Afrika (Untergruppe zu Südafrika), Asien und Pazifik, Europa (Untergruppen zu Nordeuropa und Osteuropa), Abya Yala Lateinamerika, Nordamerika und Karibik, die sich international für die Belange und Entwicklung Sozialer Arbeit in ihren Regionen einsetzen.

3 Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus

Globale Dokumente der IASSW/IFSW

IASSW und IFSW haben gemeinsam die für SSAIF bedeutsamen Dokumente *Global Definition of the Social Work Profession* (IASSW/IFSW 2014) sowie die *Global Standards for Social Work Education & Training* (IASSW/IFSW 2020) entwickelt. Die aktuell gültige *Global Definition of the Social Work Profession* aus dem Jahr 2014 lautet:

„Social work is a practice-based profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work. Underpinned by theories of social work, social sciences, humanities and indigenous knowledges, social work engages people and structures to address life challenges and enhance well-being.

The above definition may be amplified at national and/or regional levels” (IASSW/IFSW 2014).

Straub (2015) zeichnet anhand der *International Definition of Social Work*⁶⁷ aus 2001⁶⁸ und der *Global Definition of the Social Work Profession* aus 2014 nach, wie sich in diesem Zeitraum die Debatte innerhalb der Internationalen Sozialen Arbeit von einer Ausrichtung auf eine weltweite Vereinheitlichung von Normen und professionellen Standards hin zur Berücksichtigung der Vielfalt innerhalb der Profession gewandelt hat (ebd.: 62). In der Definition von 2014 zeigt sich, so Straub, „der Einfluss der lauter werdenden Stimmen aus dem Globalen Süden bzw. auch aus dem Osten“ (2015: 63), da im Unterschied zur *International Definition of Social Work* (IASSW/IFSW 2001) aus 2001 Indigene Wissensbestände und die Möglichkeit einer lokalen Anpassung der Definition aufgenommen wurden. Denn die *International Definition of Social Work* aus dem Jahr 2001 war von Vertreter*innen aus Abya Yala Lateinamerika dafür kritisiert worden, nicht genügend auf radikale strukturelle Änderungen zu zielen (Sewpaul 2018: 362). Außerdem war diese von Vertreter*innen aus dem asiatisch-pazifischen Raum dafür bemängelt worden, mit ihrer Betonung individueller Rechte und sozialem Wandel einen ›westlichen‹ Bias zu zeigen und somit kollektive Rechte und die sozialen Gebote des sozialen Zusammenhalts, Stabilität und Kontinuität auszuschließen (ebd.). Mit Sewpaul (2018: 362) hinterfrage ich jedoch die Aufteilung in Werte ›des Ostens‹ und

67 Die *International Definition of Social Work* lautet: „The social work profession promotes social change, problem solving in human relationships and the empowerment and liberation of people to enhance well-being. Utilising theories of human behaviour and social systems, social work intervenes at the points where people interact with their environments. Principles of human rights and social justice are fundamental to social work“ (IASSW/IFSW 2001).

68 Straub schreibt, dass die Vorläuferversion der 2014er Definition 2004 erschienen ist, jedoch wurde diese schon 2001 von IASSW/IFSW verabschiedet (ebd.).

3.3 Koloniale Machtverhältnisse in Wissen(-produktion) SSAIF

›des Westens‹ sowie die Tendenz ›asiatische Kulturen‹ als kollektivistisch zu idealisieren und ›westliche Kulturen‹ als individualistisch zu problematisieren.

In den Kommentaren zur *Global Definition of the Social Work Profession* nehmen IASSW/IFSW bzgl. des Zusammenhangs von Kolonialismus, Indigenen Wissen und Sozialer Arbeit Stellung:

„This proposed definition acknowledges that social work is informed not only by specific practice environments and Western theories, but also by indigenous knowledges. Part of the legacy of colonialism is that Western theories and knowledges have been exclusively valorised, and indigenous knowledges have been devalued, discounted, and hegemonised by Western theories and knowledge. The proposed definition attempts to halt and reverse that process by acknowledging that Indigenous peoples in each region, country or area carry their own values, ways of knowing, ways of transmitting their knowledges, and have made invaluable contributions to science. Social work seeks to redress historic Western scientific colonialism and hegemony by listening to and learning from Indigenous peoples around the world. In this way social work knowledges will be co-created and informed by Indigenous peoples, and more appropriately practiced not only in local environments but also internationally” (IASSW/IFSW 2014).

Mit Sewpaul (2018: 362) ist jedoch zu fragen, was Indigene Wissensbestände sind. Die Kontroverse um den Begriff zeigt sich z.B. in der Frage danach, ob Wissen, das von einer Person, die sich selbst als Indigen versteht, in einem international anerkannten Journal des Global Nordens publiziert wird, noch Indigenes Wissen sei. Die Frage der Unterscheidung zwischen Indigenen und nicht-Indigenen Wissen und damit verbundenen Chancen und Risiken wird vertieft im Kapitel 1.1 ‚Warum Indigene Wissen für die Analyse von SSAIF in Deutschland?‘ erörtert.

2020 veröffentlichten die IASSW/IFSW eine überarbeitete Version der *Global Standards for Social Work Education & Training* aus dem Jahr 2004. Darin berücksichtigten diese den Einfluss von Kolonialismus auf Soziale Arbeit:

„The adverse effects of colonization and educational imperialism on the development of social work in the Global South. We believe and stand firm that the theoretical perspectives and practice methods, techniques and skills developed in the Global North should not be transported to the Global South without critical examinations of their suitability and potential effectiveness for the local contexts” (IASSW/IFWS 2020).

Es ist aber kritisch zu fragen, warum der Wissenstransport nur vom Globalen Norden in den Globalen Süden thematisiert wird und somit Wissenstransfer als ‚Einbahnstraße‘ vom Globalen Norden in den Globalen Süden konstruiert wird (→ 1.1 Warum eine kolonialkritische Perspektive auf Curricula?).

IASSW/IFSW haben weitere Dokumente mit globalem Gültigkeitsanspruch publiziert, auf die ich mich in dieser Arbeit beziehe: die *Global Agenda*

3 Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus

for Social Work and Social Development Framework (IFSW/IASSW/ICSW 2020) und das *Global Social Work Statement of Ethical Principles* (IASSW 2018). Die Leitlinien sind laut Sewpaul (2018: 353f.) gutgemeint, aber spiegeln geopolitische Einflüsse, hegemoniale Diskurse und neoliberale und neomanageriale Tendenzen in ihrer Standardsetzung wider. Sewpaul reflektiert als ehemalige Co-Chair des *Global Standards for Social Work & Training-Komitees* 2004, dass die Standards hegemoniales Denken und Interessen reproduzieren (ebd.: 360). Sie beschreibt die Widersprüchlichkeit, dass die IASSW einerseits die Vision von Social Justice hat, andererseits aber nach einer neomanagerialen Agenda handelt (ebd.: 357).

Wissen-Macht-Verhältnisse in Bildungsexport und Universalisierung

Die Internationalisierung Sozialer Arbeit ist durch Machtungleichgewichte geprägt (Straub 2015), aber auch die Internationalisierung der Sozialarbeitsausbildung ist von Machtverhältnissen beeinflusst, z.B. in Bezug auf den Transfer von Ressourcen von der Minority World in die Majority World sowie der Universalisierung von Wissensbeständen der Minority World.

Eine Form der Internationalisierung von Studiengängen Sozialer Arbeit stellt der Export von Studiengängen dar, der bisher v.a. aus der Minority World in die Majority World stattfindet. Sewpaul (2018: 355; bezugnehmend auf Tomusk 2004: 156) versteht diese kapitalistische Bildungsexpansion in andere Länder als akademische Kolonisation und als Neokolonialismus. Mit dem Konzept des „captive minds“ beschreibt Alatas (2007) die Auswirkungen kolonial geprägter Bildungssysteme in ehemaligen Kolonien. Wenn (z.B. im Englisch geprägten Bildungssystem Indiens) die Bildungsformen und Bildungsinhalte nicht zum lokalen Kontext passen, wird es Lernenden erschwert, Lösungen für die eigenen sozio-kulturell-ökonomische Herausforderungen zu entwickeln (Clemens 2022: 69; bezugnehmend auf Alatas 2007). Denn die Probleme, sozialen Kontexte und Lösungsmöglichkeiten unterscheiden sich zwischen und innerhalb der Majority World und Minority World (Sajid et al. 2021a: 5f.). Der Export von z.B. deutschen Bildungsangeboten ins Ausland kann ähnliche Effekte haben und somit kontextsensitives Denken und Handeln erschweren. Askeland/Payne fassen die Kritik an der Internationalisierung der Sozialarbeitsausbildung in Bezug auf Wissen-Macht-Verhältnisse pointiert zusammen: „Internationalizing social work education creates a western hegemony in disseminating knowledge“ (2006: 735). Deshalb wird nun die Frage der Universalisierung von Wissensbeständen der Minority World im Rahmen von Internationalisierungsbestrebungen vertieft.

Wie schon im Kapitel 3.2.3 ‚Glokalisierung oder das Zusammenspiel von Universalisierung und Lokalisierung Sozialer Arbeit‘ dargelegt, bewegt sich Internationalisierung im Spannungsfeld zwischen der Notwendigkeit lokaler

3.3 Koloniale Machtverhältnisse in Wissen(-sproduktion) SSAIF

Ausrichtung (z.B. in Bezug auf Gesetzgebung und Sozialsystem) und der Notwendigkeit, sich auf universale Aspekte des menschlichen Verhalten zu konzentrieren. Außerdem argumentiert Christensen (2021: 216), dass die universalen Herausforderungen, denen Soziale Arbeit begegnet, einen Wandel hin zu international geteiltem Wissen erfordern. In einer zunehmend globalen Gesellschaft sieht er des Weiteren die Entwicklung reflexiver Lernprozesse und von Aktivitäten, die reflexive Verständnisse lokal unterstützen, als entscheidend an.

Soziale Arbeit strebt, so Laging/Žganec (2021: 5) nach universellem Wissen, um ihren Status als ›richtige‹ Wissenschaft zu rechtfertigen. Der Zusammenhang zwischen dem Status als Wissenschaft und der Universalisierung von Wissen Sozialer Arbeit erörtern Payne/Askeland (2016: 1f.). Sie problematisieren, dass aufgrund des Selbstverständnisses Sozialer Arbeit als Wissenschaft die Vorstellung einer universellen Gültigkeit von Wissen vorherrscht. Da jedoch bisher ein Großteil des als ›wissenschaftlich anerkannten‹ Wissens in der Minority World produziert wird, ist dieses hauptsächlich von den Kontexten der Minority World geprägt. Dieses Wissen in Länder der Majority World zu transferieren, in denen die Kontexte von anderen Rahmenbedingungen geprägt sind, erachten Payne/Askeland für problematisch. Denn die durch die Minority World geprägten Theorien und Methoden Sozialer Arbeit passen möglicherweise nicht zu den Bedarfen in den jeweiligen Kontexten der Majority World (Payne/Askeland 2016: 1f.).

Die Harmonisierung und Standardisierung der Disziplin kann der Sozialarbeitsausbildung schaden, denn deren Stärke liegt darin, lokale Gegebenheiten bzw. spezifische Kontexte zu berücksichtigen (Laging/Žganec 2021: 7). Auch Askeland/Payne (2017: 41) betonen die Wichtigkeit, als universal bezeichnete Elemente Sozialer Arbeit und ihrer Ausbildung zu dekonstruieren. Außerdem problematisieren sie, dass Studierende der Sozialen Arbeit als universell markiertes Wissen aus der Minority World an die lokalen Gegebenheiten anpassen, anstatt lokales wissenschaftliches Wissen zu nutzen. Inwiefern das Wissen der Minority World hegemonial in der Wissensproduktion Sozialer Arbeit und in SSAIF ist, ist Thema des nächsten Kapitels.

3.3.4 *Hegemonie der Minority World in der Wissensproduktion Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus*

Bisher scheint es so, dass die Agenda der Internationalen Sozialen Arbeit v.a. im ›Westen‹ entstanden sei (Pawar 2010: 905). Entsprechend liegt der Fokus eines Großteils der akademischen Literatur immer noch auf Sozialer Arbeit und ihrer Ausbildung in Turtle Island Nordamerika und Europa (Sajid et al. 2021b: vi). Auch die Theoriebildung geschieht, so Afeworki Abay (2023: 38),

3 Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus

aktuell v.a. in Westeuropa und Turtle Island Nordamerika, und Theorien werden von dort aus verbreitet.

„Social work education becomes part of the global market in that those who have the resources to produce and market social work literature are able to disseminate their theoretical views and skills in social work throughout the world as the way of handling social issues in a professional way, ignoring the different local context in which it is produced and in which it should be read” (Askeland/Payne 2006: 734).

Die Hegemonie der Minority World in der Wissensproduktion Sozialer Arbeit wird auch durch University Rankings und Journal Impact Factors reproduziert, denn die hochbewerteten Journals sind in Ländern der Minority World mit Hochschulen und Sozialarbeitsstudiengängen, die schon lange etabliert sind, verankert. Journals der Majority World hingegen werden durch globale Rankings geschwächt. Auch werden neue und weniger verbreitete Themen durch Rankings, die auf Zitationshäufigkeiten beruhen, benachteiligt (Healy 2018: 376).

In den Publikationen der Internationalen Sozialen Arbeit dominieren bisher Akademiker*innen der Minority World, jedoch nimmt die Anzahl der Artikel aus der Majority World zu (Rasell et al. 2019: 679; Sajid et al. 2021c: 1024; Gray et al. 2024). Die Dominanz der Minority World erstreckt sich aber nicht nur auf wissenschaftliche Theorieproduktion und Publikation, sondern auch auf die Studiengänge Sozialer Arbeit weltweit. Midgley hat mit dem Begriff des „professionellen Imperialismus“ die Hegemonie ›nördlicher‹ Ausbildungskonzepte Sozialer Arbeit in den Bildungseinrichtungen des ›Globalen Südens‹ in den 1980er Jahren (Midgley 1983), aber auch 2010er Jahren (Midgley 2008) beschrieben. Ein Beispiel für diese bzw. ein Ergebnis dieser Form des professionellen Imperialismus stellen Sozialarbeitsstudiengänge in Nepal dar, die Yadav/Yadav (2021: 329f.) als Repliken von Studiengängen ›westlicher‹ Hochschulen beschreiben. Professioneller Imperialismus findet sich aber auch im wissenschaftlichen Austausch zwischen der Minority World und der Majority World, in welchem die Minority World oft aufgrund finanzieller Ressourcen die dominante Position hat. Diese Dominanz kann sich durch/in Austausch, Literatur, Konzepte und Kommunikation manifestieren (Rankopo/Osei-Hwedie 2011: 140).⁶⁹

69 Außerdem kann professioneller Imperialismus durch die Mobilität von Sozialarbeitslehrenden aus der Minority World entstehen, wenn diese an Universitäten in der Majority World beraten oder lehren und dabei ein hegemoniales Modell Sozialer Arbeit weltweit verbreiten, ohne dabei Machtungleichheiten zu beachten (Moosa-Mitha 2018: 217; bezugnehmend auf Haug 2005: 127). Ich habe in Fidschi als Gastwissenschaftlerin gelehrt und dabei danach gestrebt, machtkritisch von den Studierenden und Kolleg*innen zu lernen. Meine eigene Lehre basierte aber auf Theorien und Methoden der Minority World, die ich somit in der Majority World verbreitet habe, auch wenn ich mich bemüht habe, diese kolonialkritisch zu rahmen.

3.3 Koloniale Machtverhältnisse in Wissen(-sproduktion) SSAIF

Die Hegemonie der Minority World zeigt sich darüber hinaus in folgenden Bereichen SAIF: In den internationalen Organisationen der Sozialen Arbeit gibt es eine Schräglage bzgl. der Mitgliedschaft. Auch wenn in der IASSW der asiatische Raum am stärksten vertreten ist, so sind Länder Afrikas und Abya Yala Lateinamerikas deutlich unterrepräsentiert.⁷⁰ Des Weiteren ist die Mobilität im internationalen Austausch nicht ausgeglichen, da mehr Lehrende der Sozialen Arbeit aus der Minority World durch Mobilitätsprogramme und die damit verbundene Förderung in der Majority World arbeiten, als umgekehrt (Pawar 2010: 905). Um eine gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen der Majority und Minority World in der Sozialarbeitsausbildung zu erreichen, bedarf es eine Stärkung der Gegenseitigkeit, Zusammenarbeit und wechselseitigen Beeinflussung (Rasell et al. 2019: 679). Darüberhinaus ist für eine ausgeglichene und gegenseitige Süd-Nord-Beziehung in der Sozialen Arbeit noch viel Forschung diesbezüglich notwendig (ebd; Sajid et al. 2021a: 6), da bisher der Wissenstransfer weiterhin hauptsächlich von der Minority World in die Majority World stattfindet (Levy et al. 2024a: 8). Kansiiime/Tusasiirwe/Nabbumba (2024) zeigen Möglichkeiten des Wissenstransfers aus der Majority World in die Minority World am Beispiel von Studiengängen, Forschung, wissenschaftlichen Publikationen und digitalen Wissensplattformen in der Sozialen Arbeit auf.

Eine Konsequenz der Hegemonie der Minority World in der Wissensproduktion SSAIF stellt die Ausbeutung, die Zerstörung und der Ausschluss von Wissen der Majority World dar, was im nächsten Kapitel erläutert wird.

3.3.5 *Ausschluss, Ausbeutung und Zerstörung von Wissen der Majority World*

In den Kapiteln 2.2 ‚Wissen und Macht‘ sowie 3.3.1 ‚Wissen und Machtverhältnisse in der Sozialen Arbeit‘ habe ich dargelegt, inwiefern sich Machtverhältnisse in der Wissensproduktion widerspiegeln bzw. Machtverhältnisse in der Wissensproduktion reproduziert werden. Basierend auf einem ›westlichen‹ Wissenschaftsverständnis werden und wurden, so Matsuoka/Morelli/McCubbin, Indigene Wissensbestände als ›nicht-wissenschaftlich‹ ausgeschlossen:

„Science has been an integral part of Indigenous ways of knowing. Western science, however, has been neither sensitive to nor respectful of these alternative ways of knowing. Indigenous knowledges remain an untapped and underdeveloped resource of scientific information since they have been relegated to being inconsequential and the antithesis to the advancement of knowledge particularly in the

70 Anzahl der Mitgliedshochschulen am 11.12.2023: Afrika: 44; Asien: 181; Australien/Aoteaaro Neuseeland: 22; Europa: 71; Mittelamerika: 7; Turtle Island Nordamerika: 47, Ozeanien: 1.

3 Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus

social, behavioural, biological and medical sciences” (Matsuoka/Morelli/McCubbin 2013: 288).

Forschende zu (S)SAIF sind wie Forschende anderer Wissenschaften den Regeln und Dynamiken des Wissenschaftssystems unterworfen. In vielen Wissenschaftssystemen werden ausschließlich Publikationen in sogenannten international anerkannten Journals und Verlagshäusern, die oft im anglo-amerikanischen Raum angesiedelt sind, von der Hochschulleitung anerkannt. Viele Forschende haben gute Absichten und berücksichtigen ethische Richtlinien, wenn sie Feldforschung betreiben, Daten sammeln und diese dann in der *Minority World* publizieren. Dennoch bzw. entsprechend ist der Wert der Forschung für die Forschungspartner*innen oft unklar oder nichtexistent. Viele Indigene Menschen fühlen sich „zu Tode beforscht“ (Flexner/Rawlings/Riley 2021: 3; übersetzt durch NW), ohne davon selber Nutzen zu haben. Ausbeuterische Forschung gehört also nicht der kolonialen Vergangenheit an, sondern findet auch heute noch statt und wird durch den Druck, in ›hochbewerteten‹ Journals publizieren und Drittmittel einwerben zu müssen, verstärkt (ebd.). Auch wenn Forschende sich für nicht-ausbeuterische Wissensproduktion engagieren, müssen sie dennoch ihre Produktivität gegenüber der Hochschule beweisen, damit ihnen Gelder für ebenjene nicht-ausbeuterische Forschung zur Verfügung stehen (ebd.: 5).

Wenn Menschen in der *Majority World* nur als ‚Forschungsmaterial‘ bzw. ‚Daten‘ gesehen werden, nicht als Autor*innen auftreten und/oder die Ergebnisse nicht mit ihnen geteilt werden, kann dieses als Ausbeutung von Wissensbeständen verstanden werden. Dieser Aspekt wird im Kapitel 4.5 ‚Ausbeutung, Teilen/Zurückgeben und Schutz Indigener Wissen‘ vertieft.

Kolonialisierung und Maßnahmen der Modernisierungstheorie haben dazu geführt, dass Indigene Menschen und Gemeinschaften sowie ihre Wissensbestände marginalisiert und fast zerstört wurden (Matsuoka/Morelli/McCubbin 2013: 289). Dabei haben viele Länder der *Majority World* ihre lokalen Unterstützungs- und Hilfesysteme verloren (Pfaller-Roth/Straub 2023: 165; Wagner et al. 2018: 22). Ferner kann auch der individualorientierte Ansatz SAIF dazu führen, dass gemeinschaftsorientierte Formen Sozialer Arbeit/Hilfen ausgeblendet oder delegitimiert werden (Kleibl et al. 2020b: 348f.).⁷¹

71 Beispielsweise sind in Burundi, der Demokratischen Republik Kongo und Ruanda die Curricula Sozialer Arbeit hauptsächlich durch Wissensbestände der *Minority World* geprägt. Überdies gaben von 641 im Rahmen der PROSOWO-Studie befragten Studierenden in Kenia, Ruanda, Tansania und Uganda nur 13,4% Publikationen aus dem eigenen Land und 8,1% Bücher aus anderen afrikanischen Ländern als Quelle für Lehre und Studium an. 73% hingegen benannten Bücher aus Turtle Island Nordamerika, Europa und anderen ›westlichen‹ Ländern (Twikirize et al. 2014: 208). Denn die vorhandene Fachliteratur kommt hauptsächlich aus Europa und den USA (Spitzer 2023: 51). Somit haben die Inhalte jedoch wenig Bezug zu den Lebensrealitäten vor Ort, wodurch die Absolvent*innen nicht ausreichend auf die Bedarfe in der Praxis vorbereitet sind (ebd.: 19).

3.3 Koloniale Machtverhältnisse in Wissen(-produktion) SSAIF

Indigene Wissenschaftler*innen wurden lange durch hegemoniale Institutionen ignoriert, diskreditiert oder unterdrückt (Morelli/Mataira/Kaulukukui 2013: 215). Der Ausschluss von Wissensbeständen der Majority World ist aus vielen Gründen problematisch: So sehen Sajid et al. (2021c: 1024) die Pflege lokaler wissenschaftlicher Führung und Forschungskapazitäten in der Majority World als zentral für die Entwicklung Internationaler Sozialer Arbeit an. Kapazitäten sowohl auf individueller als auch auf institutioneller Ebene aufzubauen, stellt ihrer Einschätzung nach wissenschaftliche, originäre und innovative Beiträge aus der Majority World zur Wissenschaft Sozialer Arbeit sicher. Um sozial-ökologisch gerechtere und nachhaltigere Antworten auf globale Krisen zu finden, sehen es Cajete et al. (2023: 91) als erforderlich an, hegemoniales wissenschaftliches Denken abzubauen und stattdessen eine Grundlage für unser Wissen über die Welt zu erschaffen, die über ›westliches Wissen‹ hinausgeht. Sozialarbeitsforschung in Deutschland soll, so Cajete et al. (2023: 100), Wissen aus der ganzen Welt auf gleichberechtigter Basis integrieren, um es in Beziehung zu deutschen Traditionen Sozialer Arbeit bzw. Sozialarbeits-traditionen der Minority World zu setzen.

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass die Hegemonie der Minority World in der Wissensproduktion SAIF zur Ausbeutung, zur Zerstörung und zum Ausschluss von Wissen der Majority World führen kann. Machtverhältnisse in der Wissensproduktion können auch durch kulturelle und sprachliche Hegemonie in SSAIF (re-)produziert werden, was Thema des nächsten Kapitels ist.

3.3.6 *Kulturelle und sprachliche Hegemonie in Studiengängen Sozialer Arbeit*

Wie schon dargelegt, können SSAIF im Rahmen von Wissensproduktion Hegemonien verstärken. In SSAIF werden Hegemonien insbesondere durch Sprachen und kulturelle Bezüge (re-)produziert.

Kulturelle Hegemonie

Askeland/Payne (2006) nennen verschiedene Beispiele für potentielle kulturelle Hegemonie in Studiengängen Sozialer Arbeit: Erstens die Schaffung von globalen oder regionalen Bildungsstandards; zweitens der Einsatz derselben Unterrichtsmaterialien und die Einführung derselben Lernziele und Prüfungsformen unabhängig vom Kontext weltweit; drittens zu wenig Anpassung der Studiengänge an lokale Kontexte; viertens die Nutzung hegemonialer Welt-sprachen als Unterrichtssprache, insbesondere Englisch (Askeland/Payne 2006: 738). Entsprechend sind die *Global Standards for Social Work Educa-*

3 Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus

tion & Training, die *Global Definition of the Social Work Profession* und weitere globale Dokumente der IASSW/IFSW in Bezug auf kulturelle Hegemonien zu hinterfragen.

Es gibt mehrere Ansätze um kulturellen Hegemonien in SSAIF entgegenzuwirken: Einerseits können Lehrmaterialien angepasst werden, so dass diese nicht-hegemoniale Kulturen und Wissen hervorheben und auf diese Weise hegemoniale Kulturen und Wissen beeinflussen (ebd.: 740). Andererseits können Lehrmaterialien aus verschiedenen Kulturen genutzt werden, Lehrende können Universalisierung vermeiden und stattdessen Verschiedenheit und Lokalisierung hervorheben (ebd.: 741). Weiterhin können Lehrende Materialien zusammen mit Menschen aus unterrepräsentierten Gemeinschaften schreiben. Auch Austausch, Reisen und digitale Lehre bieten Möglichkeiten, weitere Wissensbestände in die Sozialarbeitslehre und -literatur zu integrieren (ebd.: 740f.).

Sprachliche Hegemonie: Englisch als Lingua Franca

Ein Einstieg in den Zusammenhang von Sprachen und epistemischer Gewalt wurde im Kapitel 2.2.3 ‚Epistemische Gewalt‘ gegeben. Darauf aufbauend stehen in diesem Kapitel sprachliche Hegemonien in SSAIF im Fokus, insbesondere die Bedeutung von Englisch als Lingua Franca. Sprachen sind relevant für SSAIF, da Sprache ein wichtiger Bestandteil der Identität und Kultur von Menschen und sowohl Wissensträger als auch Wissensvermittler ist. Sprache stellt aber auch einen Speicher gesellschaftlicher bzw. sozialer Erfahrungen dar (Berger/Luckmann 1980; zit. n. Hornscheidt 2017: 480). Der Sprachenvielfalt kommt eine große Bedeutung in SAIF zu, schließlich ermöglichen Sprachen Menschen, ihre Gefühle und Erfahrungen detailliert und situationsangemessen auszudrücken (Askeland/Payne 2006: 736). Außerdem ist eine gemeinsame Sprache in SAIF wichtig, um Vertrauen und Bindung herzustellen (Matsuoka/Morelli/McCubbin 2013: 282). Um ihre Adressat*innen besser verstehen zu können und sich detailliert ausdrücken zu können, benötigen Sozialarbeitende daher Fremdsprachenkenntnisse über das Englische hinaus. Aber auch Forschende benötigen Multilingualität, um sich z.B. mit Forschung aus der Majority World befassen zu können und Forschungsergebnisse an die ›Beforschten‹⁷² zurückzugeben (Graßhoff/Homfeldt/Schröer 2016: 67).

72 Die Bezeichnung ›Beforschte‹ erachte ich als problematisch, weil diese die Forschenden als handlungsmächtig konstruiert, die erforschten Menschen hingegen passiv darstellt. Stattdessen nutze ich im Folgenden den Begriff ›Forschungspartner*innen‹, weil dieser auch die Menschen im Feld in einer aktiven Rolle und als Expert*innen ihrer eigenen Lebenswelt konstruiert (Zeien/Golombek 2019; Frieters-Reermann et al. 2019: 196). Auch wenn in der Forschungsrealität Menschen teilweise immer noch als Forschungsobjekt wenig Partizipation ermöglicht wird, entspricht die Verwendung der Bezeichnung ›Forschungspartner*innen‹ doch dem kolonialkritischen Sprachgebrauch und der Möglichkeitsorientierung dieser Arbeit.

3.3 Koloniale Machtverhältnisse in Wissen(-produktion) SSAIF

Eine weltweite Lingua Franca (meistens Englisch⁷³) ermöglicht den Austausch zwischen Menschen mit verschiedenen Erstsprachen, jedoch stellt die Dominanz der Sprachen der ehemaligen Kolonialländer England, Frankreich und Spanien eine Fortführung kolonialer Machtverhältnisse dar (Payne/Askeland 2016: 57). Denn Kolonialismus hat dazu geführt, dass viele Sprachen vernichtet wurden, und er wirkt weiterhin auf Sprachen bzw. die Sprachlandschaft, z.B. in der Verbreitung des Englischen, Französischen, Spanischen und Portugiesischen (Schlieben-Lange 1991: 8; zit. n. Hornscheidt 2017: 484) und deren Anerkennung als ›Bildungssprachen‹ (Jording/Messerschmidt/Yeşil 2024: 207). Auch heute noch basiert die Ausbreitung und Akzeptanz von Sprachen auf wirtschaftlichen und politischen Interessen (Payne/Askeland 2016: 57). So werden Publikationen auf Englisch oft als attraktiver angesehen, weil englischsprachige Journals einen höheren Impact Factor haben oder die Hochschulen und Regierungen diese als Bewertungsgrundlage für eine (höhere) finanzielle Förderung heranziehen (Graßhoff/Homfeldt/Schröer 2016: 62; Payne/Askeland 2016: 58).

Die Hegemonie des Englischen in der Internationalen Sozialen Arbeit und der Sozialarbeitsausbildung ist u.a. dadurch entstanden, dass institutionalisierte Soziale Arbeit in Ländern der Majority World hauptsächlich durch die USA und Großbritannien ›aufgebaut‹ wurde (→ 3.3.2 Koloniale Geschichte Sozialer Arbeit und ihrer Ausbildung). Englisch dominiert jedoch auch noch heute die Publikationen und Konferenzen zu SAIF, wodurch eine Barriere für Personen geschaffen wird, die kein Englisch sprechen. Im Gegensatz dazu haben Menschen, die Englisch als Erstsprache sprechen, potentiell einen Vorteil. Darüber hinaus besteht, so Healy (2018), ein Risiko, dass viele Forschende, deren Erstsprache Englisch ist, ihre Suche nach alternativen Wissensquellen verengen. Außerdem können sich durch Übersetzungen Inhalte und Konzepte verändern (Payne/Askeland 2016: 57f.). Graßhoff/Homfeldt/Schröer (2016: 67) sehen darin die Gefahr des Verlustes lokaler und regionaler Bedeutungskontexte und der Möglichkeit, unterschiedliche Begriffe und Kategorien zu schaffen. Auch Payne/Askeland (2016: 60f.) heben hervor, dass Sprache bedeutsam ist, um gültiges Wissen zu schaffen. Wissen, das in einer nicht-hegemonialen Sprache formuliert ist, wird möglicherweise ignoriert, obwohl dieses besonders relevant für die Umgebung ist, welche den Kontext der Sprache und des Wissens bildet. Sprache kann demnach Menschen und ihr Wissen ausschließen und ihre Partizipation erschweren. Wenn Menschen aber von vollständiger Partizipation ausgeschlossen werden, können sie gültiges Wissen potentiell nicht in ihrem eigenen Kontext definieren.

Auf Basis dieser Argumentation kommen Askeland/Payne zu dem Schluss:

73 Es gibt verschiedene Varietäten des Englischen weltweit, die jedoch im Folgenden als Englisch zusammengefasst werden. Für eine Übersicht und Einführung zu verschiedenen „World Englishes“ siehe Oxford English Dictionary (2024).

3 Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus

„Thus, social work education becomes not international, but between English speakers, who appear to be trendsetters, when their trends simply displace valid understanding expressed in different languages and cultures” (ebd.).

Jedoch resümieren Graßhoff/Homfeldt/Schroer (2016: 141), dass wenn „sich die ‚Peripherie‘ möglichst wirksam in Richtung des angloamerikanisch dominierten Zentrums bemerkbar machen bzw. sich internationalisieren will, [...] es bis auf Weiteres wohl kaum anders gehen [wird] als über die englische Sprache“. Schon Gramsci (zit. n. Mayo 2023: 73) argumentierte, dass das Erlernen der hegemonialen Landessprache, die in ehemaligen Kolonien oft die Sprache des ehemaligen kolonisierenden Landes ist, den Subalternen ermöglichen kann, sich dem Zentrum des politischen und wirtschaftlichen Lebens zu nähern.

Es werden weltweit vermehrt Studiengänge auf Englisch angeboten (Wissenschaftsrat 2018: 19; Giessen et al. 2018: 258).⁷⁴ Durch diese Hegemonie des Englischen in SSAIF werden Studierende, die weniger Kenntnisse des Englischen haben, benachteiligt, da sie z.B. mehr Zeit benötigen, um sich Wissen zu erarbeiten. Gleichzeitig verbessern Studierende mit anderer Erstsprache als Englisch auf diese Weise ihre Multilingualität. Es besteht das Risiko, dass Menschen sich in fremdsprachlichen Bildungskontexten weniger kompetent fühlen und sich aufgrund von Unsicherheiten in Bezug auf ihre Sprachkompetenzen weniger aktiv einbringen, was wiederum als mangelnde Intelligenz gedeutet werden kann (Askeland/Payne 2006: 739; Makhanya/Levy 2024: 65f.). Ich vermute, dass dasselbe Phänomen auch Lehrende betrifft.

Was bedeuten diese Überlegungen für meine Forschung? Das Korpus dieser Studie besteht aus zwei deutschsprachigen und zwei englischsprachigen Studiengängen. Die Arbeit auf Deutsch zu schreiben, war eine bewusste Entscheidung, um der Hegemonie des Englischen in Publikation zu (S)SAIF entgegenzuwirken. Außerdem ist Deutsch meine Erstsprache und ich kann mich in dieser am besten ausdrücken, was u.a. für diskursanalytisches Arbeiten relevant ist.

3.3.7 *Dekolonialisierung (der Curricula) Sozialer Arbeit*

Die kolonialen Machtungleichgewichte in (S)SAIF führten und führen zu der Forderung, Soziale Arbeit und ihre Ausbildung zu dekolonisieren (mit Bezug auf Afrika exempl. Ibrahim/Mattaini (2019), mit Bezug auf Nepal exempl. Yadav (2019)). Dekolonialisierung verstehen Gray et al. (2013b: 1) dabei als Fortführung des sozialarbeiterischen Eintretens für Soziale Gerech-

74 Makhanya/Levy (2024: 65f.) setzen sich kritisch mit der Hegemonie des Englischen und Afrikaans als Unterrichtssprache in der Sozialarbeitsausbildung an südafrikanischen Universitäten auseinander.

3.3 Koloniale Machtverhältnisse in Wissen(-produktion) SSAIF

tigkeit sowie des Herausforderns hegemonialer Handlungsweisen. Sowohl Indigene als auch nicht-Indigene Forschende und Praktiker*innen der Sozialen Arbeit können zur Dekolonialisierung der Sozialen Arbeit beitragen, indem sie ein Verständnis für die Konsequenzen der Kolonialisierung entwickeln (Tamburro 2013: 12). Konkret erfordert die Dekolonialisierung Sozialer Arbeit:

„*Decolonizing Social Work* requires that the profession acknowledge its complicity and ceases its participation in colonizing projects, openly condemns the past and continuing effects of colonialism, collaborates with Indigenous Peoples to engage in decolonizing activities against public and private colonizing projects, and seeks to remove the often subtle vestiges of colonization from theory and practice” (Gray et al. 2013b: 7; Hervorh. im Orig.).

Die Dekolonialisierung Sozialer Arbeit, so (ebd.: 6) bedarf eines Bewusstseins für die Begrenzungen und imperialistischen Rahmenbedingungen, die sich z.B. in Bezug auf Sozialarbeitscurricula der Majority World im von Midgley (1983, 2008) beschriebenen professionellen Imperialismus zeigen. Diese Begrenzungen und imperialistischen Strukturen sind laut Gray et al. (2013b: 6) in Frage zu stellen, weil sie Menschen eher viktimisieren als ihnen helfen. Dabei ist die Dekolonialisierung Teil des Kampfes Sozialer Arbeit gegen hegemoniale Verhältnisse, die auch in anderen kritischen Ansätzen, z.B. feministischer Sozialarbeit und rassismuskritischer Sozialarbeit, im Fokus stehen. Die Dekolonialisierung Sozialer Arbeit führt diesen kritischen Fokus fort und strebt nach lokal relevanten Formen der Wissenschaft, Forschung, Ausbildung und Praxis Sozialer Arbeit. Die Dekolonialisierung will auf diese Weise Raum schaffen für Dialog und Debatten über Spannungsverhältnisse, die aus den widersprüchlichen Prozessen der Internationalisierung, Universalisierung und Lokalisierung sowie Globalisierung entstehen (ebd.; Gray 2005).

Die Dekolonialisierung Sozialer Arbeit bedeutet nicht, „kultursensible Wissensformen zu finden oder kulturell ‚Andere‘ als Träger alternativer Konzepte zu feiern“ (Schirilla 2018a: 116). In Anlehnung an Schirilla steht meines Erachtens nicht im Vordergrund, dass ›weiße‹ bzw. von Kolonialismus profitierende Menschen von durch Kolonialismus marginalisierten Menschen lernen. Stattdessen ist es Ziel, „neue Räume jenseits dominanter Wissensstrukturen aus der Perspektive der von ihnen Ausgegrenzten zu eröffnen und damit dominante Diskurse zu dezentrieren“ (ebd.). Deshalb bedarf es der „Provinzialisierung“ (Chakrabarty 2008) von Forschungs- und Praxiskonzepten der Minority World. In dieser Perspektive steht das anglo-europäische Verständnis Sozialer Arbeit nicht mehr im Zentrum, sondern bildet eines von mehreren Verständnissen (Pfaller-Roth/Straub 2023: 171; Schirilla 2018a: 116). Konkret erfordert eine postkoloniale Analyse von SSAIF, so Moosa-Mitha:

„engaging in international education in ways that are widely inclusive of institutions in the global south; including a historical and sociocultural analysis of oppression (Rhoads & Szelényi 2011); and understanding the global nature of social

3 Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus

issues as they relate to local ones (Jorgenson & Shultz 2012). Heron (2011) adds that a postcolonial analysis must not only be aware of the history of colonialism but also that of debt and mechanisms like the structural adjustment program and 'free trade' that keep the global south in a subjugated position relative to the global north" (Moosa-Mitha 2018: 216).

Nachdem ich bisher in die Dekolonialisierung der Sozialen Arbeit eingeführt habe, schärfe ich nun den Fokus auf die Dekolonialisierung der Curricula Sozialer Arbeit. Internationalisierung, Indigenisierung und weitere Prozesse wirken auf die Sozialarbeitsausbildung. Diese Faktoren fordern SSAIF heraus, denn sie führen laut Williams (2016: 23) zu einer tiefgreifenden Veränderung der Lehre, des Lernens und der Institutionen. Außerdem bringt die Dekolonialisierung des Curriculums und die Auseinandersetzung mit verschiedenen Wissensformen ›die Wissenschaft‹ aus ihrer ‚Komfortzone‘. Beispielsweise bietet Freires Befreiungspädagogik (Freire 1998) Anknüpfungspunkte, um SSAIF mit der Befreiung von unterdrückenden Strukturen zu verbinden. So kann mit Freire danach gefragt werden, inwiefern SSAIF zur Befreiung oder zur Domestizierung von Menschen ausbilden (Harms Smith 2020: 122). Freire (1998) versteht Bildung nicht als neutral: Lernende sollen sich nicht unkritisch an die Welt anpassen, sondern herausgefordert werden, die Welt zu verändern. In Freires Pädagogik unterstützt Bildung soziale Kämpfe für die Befreiung anstelle einer Anpassung an bestehende Verhältnisse (Harms Smith 2020: 122).

In der (Internationalen) Sozialen Arbeit nimmt, so Schirilla (2023: 73), ein Bewusstsein für Ungleichheit in der Produktion und Verbreitung von Wissen zu. Außerdem wird darüber diskutiert, inwiefern unterschiedliche Kontexte Sozialer Arbeit verschiedene Wissensformen in den Vordergrund stellen. Laut Schirilla (ebd.) schließen sich vermehrt Sozialarbeitende in Theorie und Praxis der Kritik von dekolonialen und postkolonialen Wissenschaftler*innen an. Die Dekolonialisierung des Wissens bedeutet ihres Erachtens über Wissenstransfer und Wissensproduktion nachzudenken. So können sich Wissenschaftler*innen, insbesondere aus der Minority World, nicht (mehr) als ausschließliche Wissensproduzierende sehen. Des Weiteren bedarf es eines Bewusstseins für ausschließende Praktiken in Forschung und Lehre (ebd.: 77; Schirilla 2018b: 7). Konkret erfordert die Dekolonialisierung der Sozialarbeitsausbildung, beispielsweise verschiedene Wissensformen (Text, Bilder, Medien, Kunst) zu nutzen. Aber auch die Forschung(-sausbildung) wird sich verändern, wenn diese dekolonisiert wird, denn Forschung und Forschungsmethodologien sollen partizipativ, gemeinschaftlich und empowernd gestaltet werden und Machtverhältnisse reflektieren (Harms Smith/Rasool 2020: 155).

Die Dekolonialisierung der Curricula hat in der kolonialkritischen Debatte um SSAIF besonderes Gewicht. Dabei geht es u.a. darum (koloniale) Machtverhältnisse zu thematisieren (ebd.: 156). Harms Smith/Rasool (2020: 154) schlagen vor, wie ein Sozialarbeitscurriculum gestaltet werden sollte, damit

3.3 Koloniale Machtverhältnisse in Wissen(-sproduktion) SSAIF

Absolvent*innen aus einer dekolonialen Perspektive und gegen Unterdrückung arbeiten können: Hegemoniales Wissen aus der Minority World soll kritisch befragt werden. Indigene Wissensbestände hingegen sollen durch den Einbezug von Geschichten, Erzählungen, Beispielen und lokalen Hilfepraxen neu belebt werden: “African social work theorists and pioneers who had been elided from formal texts should be celebrated, specifically to reclaim unwritten and undocumented narratives about the proud tradition of social work contributors and activists for social change” (ebd.). Darüber hinaus bedarf es einer Hinterfragung der Ideologien, auf denen die Sozialarbeitscurricula beruhen, um der Verpflichtung Sozialer Arbeit in Bezug auf Soziale Gerechtigkeit und Menschenrechte für alle Menschen nachzukommen. Des Weiteren sollen die Wissensdiskurse und Wissenspraxen immer auch historisch in Bezug auf ihren sozialen und politischen Entstehungskontext reflektiert werden. Auf diese Weise sollen Sozialarbeitende sich für soziale, ökonomische, kulturelle und politische Gerechtigkeit einsetzen, statt den Status Quo zu bekräftigen. Außerdem sollen Curricula Lernziele zu Kolonisation und Dekolonialisierung beinhalten. Somit sollen Curricula ein Weg zu mehr „conscientisation and anti-oppressive practice“ sein (ebd.). Auch Straub (2015) und Lutz/Kleibl (2020) unterstreichen die Bedeutung, Indigene Wissen für den Wissenskanon der Sozialen Arbeit zu berücksichtigen (→ 3.2.4 *Indigenisierung Sozialer Arbeit und Indigene Soziale Arbeit*). Konkret bedeutet dies für die Wissensproduktion in der Sozialen Arbeit Wissen zu respektieren, die bisher im Wissensbestand Sozialer Arbeit der Minority World meistens ausgeschlossen wurden, z.B. das in manchen afrikanischen Ländern verbreitete Konzept Ubuntu⁷⁵ (Ditlhake 2020b; Schirilla 2023: 78).

Die Dekolonialisierung des Curriculums erfordert aber mehr als die Indigenisierung und Überarbeitung des Curriculums. Denn wenn die Machtverhältnisse sowie die Strukturen des Wissens- und Ressourcenbesitz unverändert bleiben, besteht das Risiko, dass ›weiße‹ Privilegien erhalten bleiben (Harms

75 „Der südafrikanische Friedensnobelpreisträger Desmond Tutu verweist auf die Schwierigkeit, das Wort Ubuntu aufgrund seiner vielfältigen Konnotationen in westlichen Sprachen wiederzugeben. Er beschreibt die afrikanische Lebensphilosophie als „die Essenz des Menschseins“ (Tutu 2001, S. 34). Assoziierte Prinzipien und Tugenden von Ubuntu sind soziale Harmonie, Respekt, Gastfreundlichkeit, Menschenwürde, Großzügigkeit, Hilfsbereitschaft, Höflichkeit, Reziprozität und Vergebung (vgl. Tutu 2001; Murove 2009). Eine auf Konsens bedachte Konfliktlösung und der Verzicht auf Vergeltung bei Straftaten sind weitere wichtige Bestandteile der Ubuntu-Ethik (vgl. Metz 2016) und insofern für die Soziale Arbeit in Post-Konflikt-Gesellschaften, wo Menschenrechtsverletzungen und Massengewalt auf der Tagesordnung standen, essentiell. In Südafrika spielte Ubuntu in der Aufarbeitung der Verbrechen während des rassistischen Apartheid-Systems durch die Wahrheits- und Versöhnungskommission eine zentrale Rolle (vgl. Tutu 2001)“ (Spitzer 2023: 57). Für eine Einführung in das Konzept Ubuntu im Kontext Sozialer Arbeit siehe z.B. Ditlhake (2020b), die verschiedene Ubuntu-Verständnisse wie folgt zusammenfasst: „Ubuntu means humanness, and it often figures into the maxim that ‚a person is a person through others‘“ (ebd.: 165).

3 Studiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus

Smith/Rasool 2020: 149). Eine kritische Auseinandersetzung mit der Un-Möglichkeit Curricula zu dekolonisieren und eine Problematisierung der inflationären Verwendung des Begriffs Dekolonialisierung findet sich im Kapitel 2.2.4 ‚Decolonizing University‘).

Die Ausführungen in diesem Kapitel haben gezeigt, auf welche Weise Wissen und Machtverhältnisse in der Sozialen Arbeit bedeutsam sind. Soziale Arbeit und ihre Ausbildung sind historisch mit Kolonialismus verbunden, was in der Gegenwart fortwirken kann, z.B. in Internationalisierungsbestrebungen, der Hegemonie der Minority World in der Wissensproduktion SAIF sowie der Ausbeutung, Zerstörung und dem Ausschluss von Wissen der Majority World. Kulturelle und sprachliche Hegemonien stellen Formen dar, wie Machtverhältnisse konkret in Curricula von Studiengängen Sozialer Arbeit (re-)produziert werden. Die kolonialen Machtungleichgewichte in (S)SAIF führten und führen zur Forderung der Dekolonialisierung der Sozialen Arbeit und ihrer Ausbildung. Der im folgenden Kapitel vorgestellte Ansatz *Decolonizing Methodologies* bietet eine solche kolonialkritische Perspektive auf Wissen(-sproduktion) in Studiengängen Sozialer Arbeit.

4 Decolonizing Methodologies

„Knowledge and the power to define what counts as real knowledge lie at the epistemic core of colonialism. The challenge for researchers of decolonizing methodologies as a set of knowledge-related critical practices is to simultaneously work with colonial and Indigenous concepts of knowledge, decentring one while centring the other. [...] Decolonizing methodologies are about forcing us to confront the Western academic canon in its entirety, in its philosophy, pedagogy, ethics, organizational practices, paradigms, methodologies and discourses and, importantly, its self-generating arrogance, its origin mythologies and the stories that it tells to reinforce its hegemony” (Smith 2021: xii).

Es gibt viele verschiedene theoretische Perspektiven auf den Zusammenhang von Wissen und Macht; die bisherigen Ausführungen verdeutlichen jedoch, dass für SSAIF insbesondere Kolonialismuskritik eine fruchtbare Perspektive bietet. Auch aus den Curricula heraus ergibt sich die Notwendigkeit einer kolonialkritischen Theoretisierung der Verständnisse von Wissensproduktion. Linda Tuhiwai Smiths Werk *Decolonizing Methodologies* (2021) ermöglicht mir, die zahlreich in den Curricula konstruierten Verständnisse von Wissen und Wissensproduktion aus einer kolonialkritischen Perspektive zu theoretisieren. Darüber hinaus bildet Smiths Werk auch eine kritische Reflexionsfolie meiner eigenen Forschung (→ 4.9 Dekolonialisierung meiner Forschungsmethodologie?).

Decolonizing Methodologies wird interdisziplinär von Forschenden verschiedener Selbstverortungen genutzt und hat schon anderen Forschenden einen Anstoß für die Untersuchung von Curricula gegeben (ebd.: 288f.). Ihr Buch ist keine technische Anleitung, wie Lesende Methodologien dekolonisieren können. Es ist vielmehr ein Buch, das Forschung in einen historischen, kulturellen und politischen Kontext stellt und auf dieser Grundlage die Rolle der Forschung in diesen Dynamiken kritisch untersucht (ebd.: 6). Dabei nimmt Smith eine kolonialkritische und imperialismuskritische Perspektive ein:

„it is surely difficult to discuss research methodology and Indigenous peoples together, in the same breath, without having an analysis of imperialism, without understanding the complex ways in which the pursuit of knowledge is deeply embedded in the multiple layers of imperial and colonial practices” (ebd.: 2).

Smiths Konzept richtet sich nicht gegen Wissen oder Forschung im Allgemeinen oder Forschung und Wissensbestände der Minority World im Speziellen, sondern strebt nach neuen Wegen, über Forschung mit Indigenen Menschen zu denken (ebd.: 291). Ihre Theorie der Dekolonialisierung von Methodologien ist für die Analyse der Wissensverständnisse in den Curricula und deren Bedeutung für Internationalität sehr fruchtbar, da kolonialkritische Perspektiven auf Wissen und Wissensproduktion einen zentralen Inhalt ihrer Theorie darstellen.

4 Decolonizing Methodologies

Im Folgenden führe ich zuerst in die Entstehung sowie theoretische Verortung des Ansatzes *Decolonizing Methodologies* ein. Anschließend lege ich dar, wie und mit welchem Ziel Smith Methodologien dekolonisieren will, und begründe, warum die Dekolonialisierung von Methodologien (für SSAIF) relevant ist. Aufbauend auf dieser Einordnung und Begründung beschreibe ich, wie Kolonialität konkret in der akademischen Wissensproduktion gewirkt hat bzw. wirkt und welche Formen und Funktionen dekolonialer Methodologien es gibt. Smiths Werk umfasst weit mehr Themen, als ich in diesem Kapitel vorstelle. In der Auswahl der Inhalte leitet mich die Frage, welche Themen für eine kolonialkritische Perspektive auf Verständnisse von Wissensproduktion in SSAIF besonders relevant sind. Im Aufbau der Kapitel strebe ich danach, eine Viktimisierung Indigener Menschen zu vermeiden, deshalb finden sich oft innerhalb eines Kapitels bzw. in aufeinanderfolgenden Kapiteln einerseits eine kritische Auseinandersetzung mit kolonialen Mustern, andererseits Indigene Alternativen. Entsprechend thematisiere ich die Exklusion von Wissen und welche Bedeutung es in diesem Zusammenhang hat, Geschichte neu zu schreiben. Darauf aufbauend stelle ich dar, inwiefern Wissen ausgebeutet wurden, wie stattdessen Wissen zurückgegeben bzw. geteilt und wie Indigene Wissen geschützt werden können. Anschließend wird die Forschung von Studierenden (und Lehrenden) in der Majority World im Kapitel ‚Research Adventures on Indigenous Lands‘ thematisiert. Im nächsten Kapitel stelle ich Indigene Forschungsagenden vor. Wie Forschung mit Sozialer Gerechtigkeit zusammenhängt, ist Thema des anschließenden Kapitels. Im letzten Kapitel setze ich mich mit der Frage der Dekolonialisierung meiner Forschung auseinander.

4.1 Entstehung und theoretische Verortung

Linda Tuhiwai Smith (geboren 1950) ist Professorin an der *Te Whare Whakahaere o Awanuiārangi*⁷⁶ in Aoteaora Neuseeland. Die erste Auflage ihres Buchs *Decolonizing Methodologies* wurde 1999 publiziert. Ich beziehe mich auf die dritte, erweiterte Ausgabe, die 2021 erschien. Smith richtet sich an Forschende, die mit und für Communities, die sich als Indigen identifizieren, arbeiten (Smith 2021: 5). Sowohl Indigene als auch nicht-Indigene Menschen haben das Buch weltweit genutzt, auch wenn es im anglo-amerikanischen Kontext verortet ist (ebd.: 289f.) und Smith aus einer Māori-Perspektive heraus schreibt. *Decolonizing Methodologies* wurde interdisziplinär von qualitativen und quantitativen Forschenden rezipiert (ebd.: 289).

76 Es handelt sich dabei um eine Hochschule, in der Wissen der Māori im Zentrum stehen. Für mehr Informationen siehe <https://www.wananga.ac.nz/>.

4.1 Entstehung und theoretische Verortung

Smith bezieht sich oft auf Indigene Wissen weltweit, insbesondere der Māori, und positioniert sich selbst als Māori. Dennoch beziehe ich mich auf sie nicht als Repräsentantin oder „native informant“ (Spivak 1999: ix) in Bezug auf Māori oder Indigene Wissen, weil ich durch die Konstruktion einer natio-ethno-kulturellen Differenz das Risiko einer Veränderung und Exotisierung sehe. Außerdem bestehen Kulturen aus vielen Bestandteilen, können sich flexibel veränderten Kontexten anpassen und sind individuell. Des Weiteren beziehen sich Menschen oft auf mehrere kulturelle Orientierungen. Wie im Kapitel 1.1 ‚Warum Indigene Wissen für die Analyse von SSAIF in Deutschland?‘ dargestellt, existiert ein Spannungsverhältnis zwischen der Nutzung des Begriffs Indigener Wissen als politische Bezeichnung (u.a. als empowernde Selbstbezeichnung in Form einer Kollektividentität durch strategischen Essentialismus) und dessen epistemologischen Implikationen (u.a. Risiko des Otherings, der Homogenisierung und Dichotomisierung). Aus einer macht- und kolonialkritischen Perspektive ist auch zu fragen, welche Wissensbestände auf welcher Basis als Indigen gelten und wer darüber entscheidet. Smith positioniert sich als Indigen und verwendet den Begriff ‚Indigene Wissen‘ und auch ich nutze den Begriff als politische Selbstbezeichnung. Indigene Wissen sind heterogen, in Veränderung und mit weiteren Wissen vernetzt. Auch Smith (2021: 14) betont, dass es wichtig ist, Indigene Menschen und deren Wissen nicht zu homogenisieren, da deren Lebenswirklichkeiten heterogen sind. Dennoch verwendet sie (und auch ich in dieser Arbeit) meistens die homogenisierende Bezeichnung Indigene Wissen. Denn meines Erachtens ist für das Erkenntnisinteresse dieser Studie (und vielleicht auch für Smiths Werk) nicht die Differenzierung zwischen verschiedenen Indigenen Wissen zentral. Es bedarf aber immer wieder einer Auseinandersetzung mit den epistemologischen Risiken der Kategorisierung von Wissen als (Nicht-)Indigen. So schreibt Smith oft im Singular von ‚Indigenem Wissen und Indigener Forschung‘ sowie ‚westlichem Wissen und westlicher Forschung‘, wodurch diese homogen, statisch und klar voneinander abgegrenzt konstruiert erscheinen. Smith (2021: 50) hebt zwar beziehungsweise auf Hall⁷⁷ hervor, dass das Wissensarchiv ›des Westens‹ aus vielen verschiedenen Wissen besteht, die miteinander konkurrieren und aufeinander wirken, und es auch ›im Westen‹ nicht-hegemoniale Wissensbestände gibt, jedoch erwecken die Singularformulierungen einen anderen Eindruck. Um einem homogenisierenden Eindruck vorzubeugen und die Vielfalt

77 ›Der Westen‹ und ›der Rest‹ sind nicht einheitlich, jedoch war Hall gezwungen seine Darstellung ›des Westens‹ zu vereinfachen, um die Besonderheit des Diskurses über ›den Westen‹ und ›den Rest‹ herauszuarbeiten. Hall problematisiert den Begriff ›der Westen‹, denn der Begriff erweckt den Eindruck eines homogenen Westens. Doch auch innerhalb ›des Westens‹ gibt es Unterschiede, z.B. zwischen Südeuropa und Nordeuropa, Westeuropa und Osteuropa. Weiterhin hatte ›der Westen‹ auch ›interne Andere‹, die als verschieden und weniger wert behandelt wurden, z.B. Jüdinnen und Juden, Osteuropäer*innen sowie Frauen. Auch ›der Rest‹ stellt eine Vereinfachung dar, in dem unterschiedliche Kulturen, Länder, Regionen, Historien und Gesellschaftstypen vereinheitlicht werden (Hall 2018b: 140f.).

4 Decolonizing Methodologies

der Wissensformen deutlich zu machen, nutze ich daher den Begriff ‚Wissen‘ im Plural. Außerdem nutze ich den Begriff Minority World statt ›Westen‹ (→ 1.1 ‚Warum eine kolonialkritische Perspektive auf Curricula?‘).

Smiths Verständnis des Begriffs ‚Dekolonialisierung‘ lautet wie folgt: „Decolonization, once viewed as the formal process of handing over the instruments of government, is now recognized as a long-term process involving the bureaucratic, cultural, linguistic and psychological divesting of colonial power” (ebd.: 111). Wissen und Wissensproduktion stellen dabei für Smith wichtige Aspekte der Dekolonialisierung dar (→ 2 Kolonialismus, Wissen und Macht). Viele Indigene Wissenschaftler*innen lehnen postkoloniale Theorien ab, da sie Postkolonialismus für eine Erfindung von Intellektuellen der Minority World ansehen, die deren Macht die Welt zu definieren reproduziert (ebd.: 14).

„the fashion of post-colonialism has become a strategy for reinscribing or reauthorizing the privileges of non-Indigenous academics because the field of ‘post-colonial’ discourse has been defined in ways which can still leave out Indigenous peoples, our ways of knowing and our current concerns” (ebd.: 27).

Aber auch der Begriff der Dekolonialisierung wird kritisch diskutiert, u.a. dass er zu einem Modewort der Wissenschaft geworden ist. Weiterhin wird debattiert, inwiefern Hochschulen und Wissenschaft, die tief mit Kolonialismus verwoben und durch Kolonialität geprägt sind, überhaupt dekolonisiert werden können (→ 2.1.2 ‚Postkolonial + Dekolonial = kolonialkritisch‘ und 2.2.4 ‚Decolonizing University‘).

Smith argumentiert nicht dafür Wissen der Minority World auszuschließen, sondern diese zu dezentrieren und Indigene Wissen zu zentrieren. Entsprechend stützt sich Smith auf Wissen aus Indigenen Traditionen ebenso wie auf Traditionen der Minority World. Sie bezieht sich auf Theorien und Methodologien der Māori, insbesondere Kaupapa Māori Research (Smith 2021: 239–252), sowie auf Foucaults Theorie des ‚Kulturellen Archivs‘ (Foucault 1973; Smith 2021: 51)⁷⁸ und Halls Theorie der Repräsentation bzw. ‚des Westens und des Rests‘ (Hall 2018b; Smith 2021: 49f.). Weiterhin stellt sie Verbindungen zu Said (1978), Santos (Dale/Robertson 2004)⁷⁹ und Spivak (2014b, 2014a) her.

78 Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Foucaults Archivbegriff im Kontext des Wissensarchivs moderner Gesellschaften siehe Bublitz (1999).

79 Smith zitiert Santos nur in Form eines Interviews, das Dale/Robertson mit ihm geführt haben.

4.2 Wie und mit welchem Ziel Methodologien dekolonisieren?

Die Dekolonialisierung der Methodologien versteht Smith als ein „set of knowledge-related critical practices“ (2021: xii), entsprechend liegt mein Fokus auf einem kritisch-reflexivem Umgang mit Wissen in den Curricula sowie in meiner Forschung. Smith betont Reflexivität als notwendig für die Integrität von Forschung und Forschenden (ebd.: xiiif.). Es gibt für die Dekolonialisierung von Methodologien jedoch keine feste Anleitung, sondern es geht darum, aus einer kolonialkritischen Perspektive heraus Methodologien zu hinterfragen. Folgende Fragen können diese Reflexion anleiten: „Whose research is it? Who owns it? Whose interests does it serve? Who will benefit from it? Who has designed its questions and framed its scope? Who will carry it out? Who will write it up? How will its results be disseminated“ (ebd.: 10)?

Die Dekolonialisierung von Methodologien interessiert sich nicht so für die Technik einer bestimmten Methodenwahl, sondern der Fokus liegt vielmehr darauf, den Kontext zu berücksichtigen, in dem Forschungsprobleme konzeptualisiert werden. Es geht auch um die Bedeutung der Forschung für die Teilnehmenden und deren Gemeinschaften. Darüber hinaus werden Forschungsinstitutionen, ihre Werte, Praxen und Ansprüche sowie ihr Verhältnisse zu Macht in den Blick genommen (ebd.: 286). Aufgrund dieser Ausrichtung sind Smiths Überlegungen zur Dekolonialisierung der Methodologien für eine kolonialkritische Analyse von Wissensproduktionsverständnisse in SSAIF geeignet. In SSAIF werden sowohl Methodologien als auch Methoden thematisiert. Smith bezieht sich auf Sandra Harding, die folgendermaßen zwischen den Beiden unterscheidet: „A research methodology is a theory and analysis of how research does or should proceed“ (Harding 1995: 2). „A research method is a technique for (or way of proceeding in) gathering evidence“ (ebd.: 3). Ob in SSAIF Methodologien oder Methoden behandelt werden, ist für die kolonialkritische Perspektive auf Wissensproduktion in SSAIF nicht zentral, da der Fokus auf dem kritisch-reflexivem Umgang mit Wissen liegt.

Ziel der Dekolonialisierung der Methodologien ist es, gleichzeitig mit kolonialen und Indigenen Wissenskonzepten sowie deren Überschneidungen zu arbeiten, dabei jedoch koloniale Wissenskonzepte zu dezentrieren und Indigene Wissenskonzepte zu zentrieren. Es geht nicht nur darum koloniale Muster (in SSAIF) zu kritisieren, sondern Möglichkeiten zu schaffen, die Welt anders zu verstehen und zu kennen. Diese Möglichkeitsorientierung nehme ich durch die Methode der Social Cartography (→ 5.3 Social Cartography) auf. Außerdem sollen verschiedene Lösungen entwickelt werden, um mit durch Kolonialismus verursachten Problemen und dem Versagen der hegemonialen Strukturen, diese historischen Bedingungen zu adressieren, umzugehen (Smith 2021: xiii). Die Dekolonialisierung der Methodologien bildet also eine Grundlage,

4 Decolonizing Methodologies

damit in SSAIF nicht nur ein Bewusstsein für die Reproduktion und Dekonstruktion kolonialer Wissensverständnisse entstehen kann, sondern SSAIF auch Wissen produzieren und vermitteln können, um Sozialarbeitende dafür auszubilden, Menschen im Umgang mit Herausforderungen zu unterstützen, die u.a. durch Kolonialismus bedingt sind.

4.3 Warum Methodologien dekolonisieren?

Die Notwendigkeit, Methodologien zu dekolonisieren, begründet sich zum einen aus der Rolle von Forschung in Kolonialisierung und Imperialismus, denn Forschung war (und ist) ein wichtiges Werkzeug in der Legitimation von kolonialen und imperialen Bestrebungen: „Knowledge and the power to define what counts as real knowledge lie at the epistemic core of colonialism“ (ebd.: xii). Forschung strebt danach, Wissen zu erweitern, jedoch ist zu fragen, wessen Wissen durch Forschung erweitert wird und wer von der Forschung profitiert (ebd.: 222). Indem Forschung definiert, welches Wissen als legitim gilt, spielt Forschung eine wichtige Rolle im Kolonialisierungsprozess (ebd.: 225). Kolonialismus versteht Smith (ebd.: 23f.) als eine Ausdrucksform von Imperialismus und sie beschreibt, dass Imperialismus u.a. die Unterwerfung der ›Anderen‹ umfasste. Wissen und Forschung der Minority World haben von der Kolonialisierung Indigener Menschen profitiert, indem neue Wissen gewonnen wurden und diese Wissen dann wieder in der Kolonialisierung angewendet wurden. Imperialismus existiert laut Smith (2021: 113) jedoch weiterhin, selbst wenn sich die Ziele der Kolonialisierung und die Sprache des Imperialismus gewandelt haben.

Forschung ist eng mit Theorien verbunden, weil Forschung unser theoretisches Verständnis erschafft, erweitert und sich auf dieses bezieht. Smith beschreibt, dass Indigene Menschen nicht nur durch Forschung, sondern auch durch Theorien unterdrückt werden und wurden:

„Any consideration of the ways our origins have been examined, our histories recounted, our arts analysed, our cultures dissected, measured, torn apart and distorted back to us will suggest that theories have not looked sympathetically or ethically at us“ (ebd.: 41f.).

Die Theorien, die auf Basis der Erkundung und Ausbeutung der Kolonien und der Menschen, denen das Land vorher gehörte, geschaffen wurden, führten oft zur totalen Aneignung der ›Anderen‹ (ebd.: 79f.). Außerdem verneinten/verneinen die entmenslichenden Tendenzen imperialer und kolonialer Praxis immer wieder, dass kolonisierte Menschen eigene Ideen und eine reiche Wissensbasis haben (ebd.: 258). Stattdessen wurden Indigene Menschen häufig zu

4.3 Warum Methodologien dekolonisieren?

einem Forschungsobjekt gemacht. Somit wurden und werden wertvolle Wissensbestände (und ihre Vermittler*innen) ignoriert bzw. abgewertet oder als Datenmaterial ausgebeutet (ebd.: 182f.).

Aufgrund der negativen Erfahrungen Indigener Menschen durch die ›Beforschung‹ ihrerseits durch nicht-Indigene Menschen, gibt es ein tiefes Misstrauen in vielen Indigenen Gemeinschaften bzw. vieler Indigener Menschen gegenüber nicht-Indigenen Forschenden, aber auch gegenüber den Forschungsverständnissen der Minority World (Smith 2021: 225). Dieses Misstrauen wird in folgendem Zitat pointiert deutlich: „research’, is probably one of the dirtiest words in the Indigenous world’s vocabulary” (ebd.: 1). Denn Forschung verbessert(-e) oft nicht die Situation der Forschungspartner*innen (ebd.: 228), sondern die Forschenden profitierten/profitieren (beruflich) von der Forschung und die Wissensbasis der hegemonialen Gruppe in der Gesellschaft wurde/wird erweitert (ebd.: 228f.).

Indigene Menschen kritisieren teilweise Forschung bzw. Forschende dafür, sich auch heutzutage rassistischer Praktiken und Haltungen sowie ethnozentrischer Vorannahmen zu bedienen und Wissen auszubeuten (ebd.: 8). Denn selbst wenn Forschende sich für marginalisierte Menschen einsetzen wollen, sie gegen Rassismus und für die Dekolonialisierung sind, nutzen sie oft Methodologien und Ethikleitlinien, die ›weiße‹ Privilegien bewahren bzw. verteidigen (Decoloniality Europe 2013). So sind auch die Autor*innen, die ich in Bezug auf die Methodologie zitiere, in der Minority World tätig, insbesondere Europa. D.h. ich schreibe zwar über Indigene Methodologien, aber wende diese nicht an. Ein Grund dafür ist, dass mir unklar ist, ob als Indigen markierte Methodologien von der wissenschaftlichen Community in Deutschland akzeptiert werden und an wen ich mich bei Fragen wenden kann. Dadurch dass ich Methoden verwende, die insbesondere in der Minority World verankert sind, reproduziere ich Hegemonien. Ethisch gründet diese Arbeit in einem Streben nach epistemischer Gerechtigkeit, das von kolonialkritischen Autor*innen (u.a. Smith 2021; Brunner 2020) und rassismuskritischen Autor*innen (u.a. Frieters-Reermann et al. 2019; Kilomba 2010) geprägt ist.

Im Kontext der Dekolonialisierung von Methoden wird auch der Zusammenhang von Methoden und Rassismus diskutiert. Barry (2023: 253f.) beschreibt, bezugnehmend auf u.a. Bonilla-Silva/Zuberi (2008), dass die Methoden empirischer Sozialforschung koloniale rassifizierte Differenz reifizieren können. Quantitative Forschung wird dabei aufgrund ihrer starken Bezugnahme auf Kategorien für die Homogenisierung von Menschen kritisiert. Aber auch qualitative Forschungsmethoden „beruhen [...] auf Forschungsfragen, Erhebungen, Datenmaterial sowie Analyseprozessen, die einer Welt entfließen, in der Rassifizierung wirkmächtig ist und sich als unbewusste Norm kontinuierlich in den dominanten soziologischen Diskurs wiedereinschreibt“ (Barry 2023: 253f.). Bonilla-Silva/Zuberi (2008) setzen sich in ihrem Sammel-

4 Decolonizing Methodologies

band „White Logic, White Methods: Racism and Methodology“ damit auseinander, wie Rassismus sozialwissenschaftliche Forschung beeinflusst (hat), wie Themen gerahmt und wie Daten analysiert wurden bzw. werden. Sie plädieren dafür, die Methoden in Richtung eines pluralistischen Ansatzes für das, was wir wissen, denken und fragen, zu überarbeiten.

Da sich Forschung in SAIF oft auf andere Länder bezieht und/oder in transnationalen Kontexten stattfindet, bedarf es aus den eben genannten Gründen der Dekolonialisierung der Forschungsbildung. Entsprechend frage ich in dieser Studie, inwiefern koloniale Muster auch aktuell in Wissensverständnissen in SSAIF in Deutschland reproduziert oder diese kritisch thematisiert bzw. dekonstruiert werden. Insbesondere ist das Bestreben einer Dekolonialisierung von Methodologien für Forschung im Kontext von Erziehung und Bildung relevant, da Erziehung und Bildung viel dazu beigetragen haben, koloniale Macht zu verankern, Indigene Wissen zu zerstören und Indigene Menschen zu dehumanisieren, z.B. über Schulen, Universitäten und deren Curricula (Smith 2021: 278f., 2021: 73f., 2021: 21). Auch heute finden sich noch in Curricula verändernde Repräsentationsformen, die nicht nur Auswirkungen auf die Identitätsrepräsentationen Indigener Studierender, sondern auch auf Angehörige anderer nicht-hegemonialer Gruppen haben können (Smith 2021: 12). Aber auch die Identitätskonstruktionen ›weißer‹ Studierenden werden durch verändernde Repräsentationsformen und koloniale Diskurse geprägt.

Ich folge Smiths Position, dass Forschung keine „innocent or distant academic exercise“ (ebd.: 5) ist, sondern eine Tätigkeit, bei der viel auf dem Spiel stehen kann und die in soziale und politische Bedingungen eingebettet ist. So gehen viele Forschende davon aus, dass ihre Arbeit der Menschheit zugutekomme: „belief in the ideal that benefiting mankind is indeed a primary outcome of scientific research is as much a reflection of ideology as it is of academic training“ (ebd.: 2). Das ist möglicherweise besonders für Forschende in SAIF relevant, da in der Sozialen Arbeit das Selbstverständnis etwas Gutes zu tun, weit verbreitet ist (gilde soziale arbeit e.V. 2024; Melter 2018: 233). Mit dieser Perspektive einher geht der Bedarf, dass Studierende in SSAIF lernen, die Wirkung ihrer Forschung sowie die Vorstellung, dass Sozialarbeitsforschung automatisch der Menschheit zugutekommt, kritisch zu hinterfragen. Curricula der SAIF sind deshalb zu untersuchen, inwiefern sie zur Ausbeutung von Indigenen Menschen und deren Wissensbeständen beitragen, z.B. im Rahmen von Praxisforschungsprojekten, in denen Studierende (und Lehrende) in internationalen Kontexten ihre Forschungskompetenzen erproben und Daten sammeln.

Die Dekolonialisierung von Methodologien ist aber nicht nur wichtig, um rassistische und koloniale Verhaltensweisen gegenüber Forschungspartner*innen zu verhindern. Forschung von und für Indigene(n) Menschen ist notwendig, damit die Perspektiven, Themen, Geschichte und Anliegen von Indigenen Menschen einen Platz haben (Smith 2021: 5f.).

4.4 Exklusion von Wissen und Rewriting History

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, wie, warum und mit welchem Ziel Methodologien zu dekolonialisieren sind. Wie Kolonialität konkret in der akademischen Wissensproduktion gewirkt hat bzw. wirkt und welche Formen und Funktionen dekolonialer Methodologien es gibt, ist Thema der nächsten Kapitel.

4.4 Exklusion von Wissen und Rewriting History

Die imperiale Forschungstradition ging einher mit der Exklusion eines Großteils der Wissensbestände der Majority World und der Zentrierung bestimmter Wissensbestände der Minority World, die als Zentrum des legitimen Wissens als universal gültig konstruiert wurden. Indigene Menschen wurden jedoch in der Regel nicht als Teil der Zivilisation angesehen, sondern ›der Westen‹ sah sich größtenteils als Überbringer der Zivilisation (Smith 2021: 72f.). Da Indigene Menschen und Kulturen als wenig entwickelt angesehen wurden, wurden ihre Wissensbestände im akademischen Kanon der Minority World zumeist exkludiert. Stattdessen wurden Indigene Menschen und Kulturen oft als Forschungsgegenstand angesehen. Als ›Forschungsgegenstände‹ wurden den Indigenen Menschen wiederum ihre Stimme abgesprochen und die Fähigkeit aberkannt, zu Wissenschaft und Forschung beizutragen. Stattdessen wurden Indigene Wissensbestände, die erforscht wurden, in der Regel als ›neue Entdeckungen‹ der Wissenschaft der Minority World angesehen und als Eigentum in das kulturelle Archiv und als Wissensbestand der Minority World vereinnahmt (Smith 2021: 69). Und auch heutzutage werden in der Diskussion der wissenschaftlichen Grundlagen der Forschung der Minority World die Indigenen Beiträge selten genannt (ebd.).

Was als bestehendes Wissen definiert wird und in welche Richtung geforscht wird, ist auch von der wissenschaftlichen Literatur abhängig. In Indigenen Kontexten kann dieser Literaturfokus jedoch problematisch sein, weil die bestehende koloniale Literatur oft Indigene Themen ignoriert oder fälschlich dargestellt hat (ebd.: 187). Außerdem stellt, so Smith (2021: 279f.), die „epistemologische Monokultur“⁸⁰ in westeuropäischen Wissensinstitutionen eine Barriere für andere Wissensformen dar.

Smith konkretisiert die Exklusion von Wissen in Bezug auf Geschichtsschreibung: „[H]istory is mostly about power“ (ebd.: 37f.). Denn es ist die Geschichte, wie Mächtige mächtig wurden und wie sie ihre Macht genutzt haben,

80 Mit dem Begriff der „epistemological monoculture“ beschreibt Bennett (2015), dass sich das europäische Wissenschaftssystem im Konkurrenzdruck gegenüber den USA immer mehr standardisiert und an den anglophonen Kanon anpasst (Brunner 2020: 140f.) (→ 2.2.3 Epistemische Gewalt).

4 Decolonizing Methodologies

um in Positionen zu bleiben, in denen sie andere dominieren können. Die Geschichte wurde/wird vorwiegend aus Sicht der Mächtigen geschrieben; Indigene informierte Verständnisse von Geschichte wurden hingegen meistens als ›primitiv‹ und falsch abgelehnt, da sie die Kolonialisierungsmission herausforderten und sich dieser widersetzen (ebd.: 40). Deshalb ist ein wichtiger Bestandteil der Dekolonialisierung von Methodologien, die eigene Geschichte seitens Indigener Menschen neu zu schreiben (rewriting) und zu korrigieren (re-righting) (ebd.: 31f.).

„Coming to know the past has been part of the critical pedagogy of decolonization. To hold alternative histories is to hold alternative knowledges. The pedagogical implication of this access to alternative knowledges is that they can form the basis of alternative ways of doing things” (ebd.: 38).

SAIF hat die Aufgabe, so Harms Smith (2020: 119), Indigene Menschen in den Prozessen zu unterstützen, Sprachen, Geschichten und Narrative zurückzufordern und kulturelle Praktiken und Traditionen aufzugreifen und zu feiern.

Indigene Wissen wurden aber nicht nur ausgeschlossen, sondern koloniale Machtverhältnisse wirken auch in Form der Ausbeutung von Wissen, wie im nächsten Kapitel erläutert wird.

4.5 Ausbeutung, Teilen/Zurückgeben und Schutz Indigener Wissen

Laut Smith (2021: 119) wird zwar mittlerweile anerkannt, dass Indigene Menschen über einzigartige Weltansichten und Wissensbestände verfügen, jedoch müssen sie häufig um den Besitz und die Kontrolle ihrer Indigenen Wissensformen kämpfen. Denn es gibt Bestrebungen bzw. die Praxis, Indigene Wissen als ‚Ware‘ marktwirtschaftlich zu nutzen, z.B. Kunst und Heilmethoden (Smith 2021: 276). Wenn internationale Firmen Indigene Wissen verkaufen, werden Indigene Menschen jedoch selten am Gewinn beteiligt.

Auch die Forschung in Indigenen Gemeinschaften und über Indigene Menschen (in (S)SAIF) beinhaltet das Risiko, deren Wissen auszubeuten, wenn Daten (z.B. Methoden, Geschichten, Handlungsformen, Glauben) durch Forschende der Minority World gesammelt, ausgewertet und in der Minority World publiziert werden, oft in einer anderen Sprache (ebd.: 26f.). Die Forschungspartner*innen haben somit teilweise keinen Zugriff mehr auf das publizierte Wissen und können dieses manchmal nicht weiter mitgestalten (→ 3.3.6 Sprachliche Hegemonie: Englisch als Lingua Franca). Um zu verhindern, dass Indigene Menschen nur als ›Datenquellen‹ angesehen werden und ihr Wissen ausgebeutet wird, sind die Bedürfnisse der Forschungspartner*innen,

4.5 Ausbeutung, Teilen/Zurückgeben und Schutz Indigener Wissen

der Forschenden und der sozialen Organisationen (z.B. Hilfsorganisationen) zu berücksichtigen und Ergebnisse an diese zurückzugeben (Krause 2017: 24f.). Forschende müssen daher überlegen und ins Gespräch mit den Forschungspartner*innen darüber gehen, wie Ergebnisse sinnvoll an die Community zurückgegeben werden können. Viele Formen sind möglich, etwa Workshops, Berichte, künstlerische Darstellungsformen (Naidu/Prose 2018: 8). Diese Fragen sind für eine kolonialkritische Analyse von SSAIF relevant, da Studierende in internationalen Kontexten Forschungsprojekte durchführen sollen. Ich schließe mich Krause (2017: 22) an, dass diese forschungsethischen Überlegungen vor, während und nach der Datenerhebung zu beachten ist. In Bezug auf die kolonialkritische Reflexion meines Forschungsvorgehens habe ich mich während der gesamten Forschung gefragt, welche ethischen Konflikte sich durch mein Forschungsprojekt ergeben. Inwiefern ist es angemessen, dass ich mich auf Indigene Wissensbestände beziehe (→ 4.9 Dekolonialisierung meiner Forschungsmethodologie)? Wie kann ich das generierte Wissen zurückgeben, obwohl es in einer Curriculumsanalyse keine Forschungspartner*innen im Feld gibt (→ 5.3 Social Cartography)? Wie kann ich den Forschungsprozess, d.h. die Wissensproduktion, möglichst kolonialkritisch gestalten?

Forschende befinden sich in der Regel in einer Machtposition gegenüber den Forschungspartner*innen, besonders wenn die Forschungspartner*innen weniger Zugang zum Wissenschaftssystem und zu Ressourcen haben. Im Kontext von Forschung in der Majority World in SSAIF ist dieses besonders oft der Fall. Daraus entsteht die Notwendigkeit, dass Forschende ihre Machtposition reflektieren und die Macht der Forschungspartner*innen im Forschungsprozess stärken. Dieses kann z.B. durch partizipative Forschung geschehen, indem die Ergebnisse vor der (wissenschaftlichen) Publikation mit den Forschungspartner*innen besprochen werden und indem mit den Forschungspartner*innen abgestimmt wird, wie die Forschungsergebnisse präsentiert werden sollen (Naidu/Prose 2018: 10). Um Ergebnisse an Indigene Gemeinschaften in einer sinnvollen Weise zurück zu vermitteln, schlägt Smith (2021: 15f.) „reporting back“ und „sharing knowledge“ vor, die beide auf Prinzipien von Gegenseitigkeit und Feedback basieren. „Reporting back“, d.h. die Rückspiegelung der Ergebnisse, kann in vielen verschiedenen Formen und über einen längeren Zeitraum stattfinden. „Sharing knowledge“ bezieht sich auf mehr als nur das Mitteilen der Ergebnisse. Stattdessen werden auch das Wissen über Theorien und die Analyse geteilt, die die Wissensproduktion beeinflusst haben (Smith 2021: 24f.). Ich fasse diese beiden Ansätze mit dem Begriff ‚Zurückgabe/Teilen von Wissen‘.

Indigene Menschen haben zum Schutz ihrer selbst, ihrer Wissensbestände und ihrer Umgebung vor unethischer Forschung Chartas und Deklarationen entwickelt (ebd.: 135). Ein Beispiel stellt die *Mataatua Declaration on Cultural and Intellectual Property Rights of Indigenous Peoples* (1993) dar:

4 Decolonizing Methodologies

„Indigenous Peoples of the world have the right to self determination and in exercising that right must be recognised as the exclusive owners Of [sic] their cultural and intellectual property. [...]” (ebd.: 3).

Außerdem wird von Staaten und Organisationen gefordert, das Recht Indigener Menschen anzuerkennen, ihre Wissensbestände und deren Verbreitung zu kontrollieren und zu schützen (ebd.: 3). Für weiterführende Informationen bietet Smith eine Übersicht verschiedener Indigener Chartas und Deklarationen (Smith 2021: 136f.).

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass und wie die Exklusion und Ausbeutung von Indigenen Wissen stattfinden und wie dem entgegenge wirkt werden kann. Auf welche Weise diese Ein- und Ausschlüsse bei Forschungsvorhaben in internationalen Kontexten wirken, die in SSAIF oft fester Bestandteil des Curriculums sind, steht im Fokus des nächsten Kapitels.

4.6 Research Adventures on Indigenous Lands

In SSAIF sollen Studierende teils ihre Forschungskompetenzen im Rahmen von Praxisforschung in der Majority World erlernen und erproben und anschließend Berichte darüber schreiben. Smith beschreibt manche solcher Forschungsaufenthalte in der Majority World als „Research Adventures on Indigenous Lands“ (ebd.: 91). Es bedarf einer kolonialkritischen Reflexion dieser Forschungsaufenthalte, denn Berichte von Forschenden (und Reisenden) haben dazu beigetragen, wie nicht-Indigene Menschen Indigene Menschen wahrgenommen haben und wahrnehmen (ebd.: 92). Außerdem fungierte die Neubenennung von Orten, Bergen etc. durch Forschende im Rahmen des Kolonialismus als eine Inbesitznahme dieser (ebd.: 94). Hingegen wählen Indigene Forschende manchmal Begriffe, die Indigenen Weltansichten entsprechen, um Methoden, Methodologien oder Theorien zu benennen. Somit sollen als Indigen verstandene Werte, Einstellungen und Praktiken im Zentrum stehen; ferner stellt die Benennung eine Form der Selbstbestimmung dar (ebd.: 145f.).

Smith konkretisiert die Wirkung kolonialer Machtverhältnisse in der Forschung durch ›weiße‹ Wissenschaftler*innen in Indigenen Gemeinschaften bzw. über Indigene Menschen in Aotearoa Neuseeland. Nicht selten erhielten Forschende der Minority World durch ›Freundschaften‹ mit Māori, die oft durch ungleiche Machtpositionen im kolonialen System geprägt waren, Zugang zu Wissen, welches sie verschriftlichten und in der Minority World publizierten. Dadurch wurden einige Forschende der Minority World als Expert*innen berühmt, die Autor*innen des Wissens hingegen blieben meistens unbekannt und wurden vom Wissensarchiv der Minority World ausgeschlossen

4.6 Research Adventures on Indigenous Lands

(ebd.: 98). Zusätzlich kann es durch das Sammeln und Exportieren von Materialien durch Forschende im Kolonialismus zu einer Fragmentierung des kulturellen Besitzes von Indigenen Gemeinschaften kommen. Dies hat u.a. dazu geführt, dass die materielle⁸¹ Verbindung zwischen Menschen, ihrer Sprache, ihrem Ort, ihren Praktiken und Glauben auseinandergerissen wurde (Smith 2021: 102). Indigene Wissen wurden auch zu einer Ware gemacht, mit dem Handel betrieben wurde, was Smith als „Trading the Other“ bezeichnet:

„the people and their culture, the material and the spiritual, the exotic and the fantastic, became not just the stuff of dreams and imagination, or stereotypes and eroticism, but of the first truly global commercial enterprise: trading the Other. [...] Trading the Other is a vast industry based on the positional superiority and advantages gained under imperialism. It is concerned more with ideas, language, knowledge, images, beliefs and fantasies than any other industry” (ebd.: 102f.).

„Trading the Other“ ignoriert die Menschen, die das Wissen produziert haben und wie und warum das Wissen geschaffen wurde (ebd.: 103).

SAIF hat sich den Auftrag gesetzt, Menschen bei der Lösung von Problemen zu unterstützen (IASSW/IFSW 2014). Praxisforschung mit bzw. in Indigenen Gemeinschaften kann deshalb eine starke Problemorientierung haben und somit dazu beitragen, das sogenannte ‚Indigene Problem‘ zu reproduzieren. Smith (2021: 104) beschreibt die Konstruktion des ›Indigenen Problems‹ als ein wiederkehrendes Motiv in den kolonialen und imperialen Umgangsformen mit Indigenen Menschen. Das Motiv des ›Indigenen Problems‹ basiert auf rassistischen, sexistischen und weiteren verändernden Diskursen.⁸² Forschung kann an der Aufrechterhaltung des Konstrukts des ›Indigenen Problems‹ beteiligt sein, wenn Forschende ausschließlich Indigene Menschen oder Indigene Gemeinschaften als Ort des Problems beforschen. Indem die sozialen, ökonomischen

81 Das englische Wort ‚material‘ kann auch als ‚wesentlich‘ und ‚wichtig‘ übersetzt werden.

82 Smith beschreibt, wie sich die Konstruktion des ›Indigenen Problems‹ über die Zeit gewandelt hat: Zur Zeit der Kolonialisierung wurde das ›Indigene Problem‹ als ein militärisch-politisches Problem verstanden, wie mit widerständigen Indigenen Menschen umzugehen sei. Als Lösung wurden u.a. militärische Interventionen gesehen, d.h. Indigene Menschen wurden vertrieben und getötet. Als der Widerstand gebrochen war, wandelte sich das ›Indigene Problem‹ zu einem Policy-Diskurs, der darauf abzielte, wie die Regierung Indigene Menschen kontrollieren kann. Gesundheit und Bildung spielten als Lösung eine Rolle, wobei sich auf einen in den 1960er etablierten Ansatz bezogen wurde, der besagte, dass Indigene Menschen ein ›kulturelles Defizit‹ hätten. Dadurch wurde die Schuld für die Armut und Marginalisierung vieler Indigener Menschen ihnen selber zugeschrieben. Doch auch heutzutage setzt sich die Konstruktion des ›Indigenen Problems‹ fort. Der (akademische) Diskurs hat sich dabei von einer Betrachtung ›kultureller Defizite‹ zur Betrachtung ›kultureller Vielfalt‹ verschoben. Aber auch in dieser Sichtweise kann das Indigene weiterhin als ein Problem wahrgenommen werden, denn viele Indigene Menschen werden als undankbar und ›unauthentisch‹ angesehen. Der Glaube an das ›Indigene Problem‹ ist, so Smith (2021: 105), immer noch vorhanden in der ›westlichen Psyche‹.

4 Decolonizing Methodologies

mischen und politischen Kontexte außer Acht gelassen werden, wird das Problem in den Indigenen (Gemeinschaften) verortet (ebd.: 105). Ein weiterer Grund, warum viele soziale Probleme, die Indigene Gemeinschaften betreffen, nicht gelöst werden, ist für Smith (2021: 175), dass Probleme in einer bestimmten Art und Weise gerahmt werden. So verstehen viele soziale Organisationen und Regierungen nicht, dass etliche soziale Probleme Indigener Menschen mit Gewalterfahrungen in der Vergangenheit verbunden sind. Deshalb ist laut Smith die Rahmung von Problemen zu verändern, indem reflektiert wird, wie Probleme definiert werden und wie diese am besten zu lösen sind. Konstruktionen von ‚Menschen als Ort des Problems‘ finden sich meines Erachtens auch in Bezug auf andere Zielgruppen Sozialer Arbeit, z.B. obdachlose Menschen.

Smith beschreibt auch, wie sich Forschungsselbstverständnisse der Minority World auf Forschungsaufenthalte im Ausland auswirken können: Das Konzept der Distanz ist laut Smith (2021: 63) in vielen Forschungsverständnissen der Minority World wichtig, da es für eine Neutralität und Objektivität der Forschenden steht. So gehen viele Forschungsmethodologien davon aus, dass Forschende als Außenstehende unbeteiligt eine Situation beobachten können. Erkenntniskritische Forschung, u.a. feministische Forschung (Haraway 1988), hingegen hinterfragt diese mit einem positivistischen Wissenschaftsverständnis verbundene Vorstellung der Objektivität und Neutralität und problematisiert diese als Legitimation von Machtverhältnissen (Smith 2021: 156f.). So hat im Zusammenhang mit Forschung in Indigenen Gemeinschaften die Vorstellung von außenstehenden Expert*innen wiederholt dazu geführt, dass Indigene Stimmen zum Schweigen gebracht oder verändert wurden, wohingegen nicht-Indigene Forschende in der Wissenschaft, Politik und Gesellschaft akzeptiert wurden (ebd.: 158). Die Betonung von Insularität und Distanz steht in einem Spannungsverhältnis zu den von Smith beschriebenen Indigenen Forschungsagenden, die im nächsten Kapitel vorgestellt werden.

4.7 Indigene Forschungsagenden

Weltweit gibt es zahlreiche Indigene Forschungsagenden und diese sind nicht statisch, sondern in Entwicklung und Diskussion. Smith stellt insbesondere Indigene Forschungsagenden aus Aotearoa Neuseeland vor. Indigene Forschungsmethodologien beziehen sich auf verschiedene Aspekte des Forschungsprozesses, jedoch fokussiere ich meine Darstellung auf Fragen an Forschende der Minority World, da sowohl die untersuchten Curricula als auch ich in der Minority World verortet sind.

Indigene Forschungsagenden sind aus mehreren Gründen relevant für die Untersuchung von SSAIF in Deutschland: Erstens bieten Indigene For-

4.7 Indigene Forschungsagenden

schungsagenden eine Kritik- und Reflexionsfolie für die Analyse der Forschungsmodule und Wissensverständnisse in SSAIF. Zweitens wird in SAIF auch mit und über Indigene Menschen bzw. Gemeinschaften geforscht, deshalb bedarf es der Berücksichtigung von Indigenen Wissensbeständen und Bedarfen. Drittens sind Indigene Forschungsagenden Bestandteil des weltweiten Methodologiekansons, jedoch wurden sie bisher in Wissenschaftsverständnissen der Minority World oft exkludiert. Auf diese Weise schmälert sich die Wissensbasis Forschender, wodurch sich nicht nur, aber insbesondere in internationalen Kontexten wie in SAIF, die Qualität der Forschung verringern kann. Viertens sind potentiell sowohl Lehrende als auch Studierende, die sich als Indigen identifizieren, in SSAIF eingebunden, daher ist es relevant, Indigene Forschungsagenden in das Curriculum zu integrieren. Fünftens können Erkenntnisse Indigener Ansätze auch fruchtbar für Soziale Arbeit in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen, wie in Deutschland, sein (→ 1.1 Warum Indigene Wissen für die Analyse von SSAIF in Deutschland?).

Selbstbestimmung, soziale Gerechtigkeit und ethische Leitlinien

Das von Smith (Smith 2021: 133) vorgestellte Modell einer Indigenen Forschungsagenda positioniert Selbstbestimmung als Ziel sozialer Gerechtigkeit. Selbstbestimmung manifestiert sich in sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und psychologischen Feldern. Dabei schließt Selbstbestimmung Prozesse der Dekolonialisierung, Transformation, Mobilisierung und Heilung von Menschen ein (ebd.: 132). Auch die Forschungsprozesse sollen einen Schritt in Richtung Selbstbestimmung führen. Entsprechend wird erwartet, dass die Forschungsprozesse, verstanden als Methodologie und Methode, respektvoll sind, Menschen befähigen, heilen und bilden (ebd.). Diese Indigene Forschungsagenda ist anschlussfähig an die Ziele der *Global Definition of the Social Work Profession* (IASSW/IFSW 2014), denn auch diese zielt auf die Förderung von Selbstbestimmung und Sozialer Gerechtigkeit. Darüberhinaus sind die Ziele dieser Indigenen Agenda auch Bestandteile in vielen sozialwissenschaftlichen Forschungsmethodologien (Smith 2021: 134).

In der Sozialen Arbeit haben ethische Fragen eine hohe Relevanz und auch in Indigenen Forschungsagenden sind diese zentral. Einige Indigene Gemeinschaften bzw. Menschen haben ethische Leitlinien für Forschung entwickelt, in denen, so Smith (2021: 137), Werte persönlicher Integrität, respektvoller Beziehungen und gemeinschaftlicher Verantwortung betont werden. Diese Werte gelten u.a. für Forschung und Bildung. Eine detaillierte Darstellung der Geschichte und Bedeutung der Ethikleitlinien für Forschung mit und über (Indigene) Gemeinschaften bzw. Menschen gibt Smith (2021: 263-265). »Westliche Forschungsethik« richtet sich laut Smith (2021: 135) nach einem »westlichen Verständnis« von individualistischem Besitz und Individuen. Diese Ge-

4 Decolonizing Methodologies

genüberstellung von einer individualistischen und kollektivistischen Orientierung bedarf jedoch meines Erachtens einer kritischen Reflexion. Denn die von Hofstede (1993) vorgenommene Unterscheidung von Gesellschaften als individualistisch oder kollektivistisch ist zwar in der kulturvergleichenden Psychologie und anderen Disziplinen verbreitet (Otyakmaz/Kağitçıbaşı 2016: 48), konnte jedoch empirisch nicht belegt werden:

„Individualistische und kollektivistische Orientierungen stellen weder auf der gesellschaftlichen noch auf der individuellen Ebene ein unidimensional abbildbares Konstrukt dar, sondern es zeigen sich Gruppenunterschiede zwischen verschiedenen sozialen Gruppen innerhalb einer Gesellschaft wie auch intraindividuelle Variationen, je nachdem auf welche Situationen und welche Referenzgruppen (Familie, Freunde, Arbeitskollegen) bezogen die Orientierungen der Personen erhoben werden (Berry et al. 2002; Göregenli 1995; Kağitçıbaşı 1994, 1997, 2005)“ (ebd.: 48f.).

Jeder Mensch ist Träger*in vielfältiger Kulturen, und Kulturen sind nicht statisch, sondern im Wandel und flexibel. Darüber hinaus kann die dichotomisierende Einteilung in ›westliche Forschungsethik‹ und ›Indigene Forschungsethik‹ zu Othering beitragen.

Wege für kolonialkritische Forschungsprozesse

Indigene Forschungsagenden zeigen Wege auf, wie Forschung in SAIF (nicht nur, aber auch mit Indigenen Menschen und deren Wissen) kolonialkritisch gestaltet werden kann. In Bezug auf wissenschaftliches Schreiben sieht Smith (2021: 39f.) Risiken zur Reproduktion kolonialer Muster, wenn hegemoniale Sprache und Literaturauswahl unkritisch übernommen werden. Denn dieses kann zur Exklusion nicht-hegemonialer Wissensbestände (u.a. Indigener Wissen) führen. Außerdem können feindliche Perspektiven auf Indigene Menschen legitimiert werden, wenn neue Texte unkritisch auf vorherigen Texten über Indigene Menschen aufbauen. Diese Risiken bzw. machtvollen Dynamiken reflektiere ich in der Analyse der Curricula der SSAIF, denn diese zielen darauf, Studierende im wissenschaftlichen Schreiben auszubilden. Aber auch für meinen eigenen Schreibprozess stellen diese Risiken eine kolonialkritische Reflexionsgrundlage dar.

Wenn wissenschaftliche Einrichtungen die Vorstellung (re-)produzieren, dass Forschung mit Abstand von der Gemeinschaft entwickelt wird bzw. werden sollte, kann diese Idee externer Expert*innen den von Smith vorgestellten Indigenen Ansprüchen an Forschung widersprechen und somit diese Indigenen Forschungsansätze erschweren bzw. ausschließen (Smith 2021: 145f.). Eine

4.7 Indigene Forschungsagenden

Auseinandersetzung mit der Positioniertheit der Forschenden ist in der Indigenen Methodologie *Kaupapa Māori*⁸³ Teil der Forschungspraxis, um Theorien, Handlung und Reflexion zu verbinden. Dabei können die folgenden potentiellen Fragen aus Indigenen Gemeinschaften an Forschende zur Reflexion in Forschungsvorhaben SAIF anregen:

„Where are you from? ‘What brings you here?’ ‘What are you bringing with you?’ ‘What are your intentions?’ ‘How long do you intend staying?’ ‘What are the benefits of your research?’ ‘What capacity are you building in the community?’” (Smith 2021: 193).

Diese Fragen sind nicht nur an das wissenschaftliche Ich von Forschenden gerichtet, sondern an den gesamten Menschen inklusive des sozialen und kulturellen Seins (ebd.). Auf diese Weise ermöglichen sie, (meine eigenen) Motive und Hintergründe in der Forschung ganzheitlich zu reflektieren.

Mit Indigenen Ansätzen zu arbeiten, kann sehr produktive und kreative Forschungsbeziehungen schaffen (ebd.: 209). Smith warnt jedoch, dass manche Forschende mit Indigenen Wissen arbeiten, um sich als Beschützende von Indigenen Gemeinschaften zu präsentieren oder ihre eigene Karriere zu verbessern (ebd.: 208). Ich reflektiere meine Nutzung als Indigen markierter Wissen im Kapitel 4.9 ‚Dekolonialisierung meiner Forschungsmethodologie?‘. Die Koproduktion von Wissen Indigener Forschender mit nicht-Indigenen Forschenden, für die Studierende in SSAIF potentiell ausgebildet werden, erachtet Smith (2021: 208f.) für strittig und kontrovers, u.a. weil die Koproduktion durch ungleiche Machtverhältnisse geprägt sein kann, Indigene Wissen ausgebeutet wurden und es eine lange Tradition mangelnden Respekts gegenüber Indigenen Menschen gibt. Bi-kulturelle Forschung oder Partnership Research stellen, so Smith (ebd.: 230f.), Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Indigenen und nicht-Indigenen Forschenden dar. Smith warnt jedoch, dass manche emanzipatorischen oder Empowerment-orientierten Methoden zwar netter klingen, aber die darunterliegenden Annahmen noch immer problematisch sein können (ebd.: 230).

Smith stellt unter der Bezeichnung ‚kulturell sensible Forschung‘ Fragen und Strategien vor, die Forschende Sozialer Arbeit dabei unterstützen können, koloniale Muster und Verhaltensweisen in internationaler Forschungszusammenarbeit (mit Indigenen Menschen) zu vermeiden (Smith 2021: 226, 2021: 229). Die Forschungsmodule in SSAIF thematisieren Forschung in internationalen Kontexten nur selten, deshalb werde ich Smiths Überlegungen zu kultu-

83 Kaupapa Māori Forschung wurde von Graham Hingaroa Smith (1992) beschrieben. In der Kaupapa Māori Forschung werden Machtstrukturen und gesellschaftliche Ungleichheiten analysiert (Smith 2021: 242). Dabei ist es wichtig, zuerst den richtigen Ansatz (approach) zu finden. Erst an zweiter Stelle geht es darum, die angemessenen Methoden und Menschen auszuwählen (ebd.: 246f.).

4 Decolonizing Methodologies

rell sensibler Forschung diesbezüglich nicht weiter vertiefen. Stattdessen richtet sich im Folgenden der Fokus auf den Zusammenhang zwischen Forschung und sozialer Gerechtigkeit, da diese sowohl in Indigenen Forschungsagenden als auch in Sozialer Arbeit als Ziel benannt werden und somit eine Schnittmenge zwischen den beiden bilden.

4.8 Forschung und soziale Gerechtigkeit

Forschung hat eine wichtige Rolle in Kämpfen für soziale Gerechtigkeit, da sie Marginalisierung thematisieren und Machtstrukturen sichtbar machen kann. Smith (2021: 270) bezieht sich auf Boaventura de Sousa Santos Argumentation (→ 2.2.3 Epistemische Gewalt), dass es keine globale soziale Gerechtigkeit ohne globale kognitive Gerechtigkeit geben kann. Wissen, Bildung, Partizipation und Entwicklung stehen laut Smith (2021: 270) im Zentrum eines Engagements für soziale Gerechtigkeit und Indigene Forschung. Dazu gehören Fragen über Machtverhältnisse, Methodologien, Ethik, Strukturen und Agency. Forschung, so Smith (2021: 270), stellt einen Ort dar, wo diese Themen sich kreuzen, denn durch Forschung produzieren wir Wissen und erweitern dieses. So kann Forschung zu sozialer Gerechtigkeit die Bedingungen für Gerechtigkeit verbessern und erweitern (ebd.). Forschung versteht Smith in dem Sinne als aktivistisch, als dass Forschung die Gesellschaft verbessern und soziale Transformationen bewirken will.

Nach Smith bedarf es Möglichkeitsvorstellungen im Kampf für soziale Gerechtigkeit: „To imagine is to believe in different possibilities, ones that we can create. Decolonization must offer a language of possibility, a way out of colonialism” (ebd.: 259). Auch Heinemann/Castro Varela (2016: 3; beziehungsweise auf Spivak) sprechen von der Notwendigkeit, „Imaginationshorizonte“ zu verschieben und Bildung zu repolitisieren. Diese Möglichkeitsorientierung hat mich veranlasst, in der Ergebnisdarstellung einen Schwerpunkt auf kolonialkritische Möglichkeitsräume in SSAIF zu legen.

4.9 Dekolonialisierung meiner Forschungsmethodologie?

Decolonizing methodologies stellt für mich jedoch nicht nur eine ‚Brille‘ für die kolonialkritische Interpretation der Curricula dar, sondern hilft mir auch, meine eigene Forschung und meine Position und Tätigkeit als ›weiße‹, privilegierte Forscherin kolonialkritisch zu reflektieren. Sowohl im Forschungsdesign, im Forschungsprozess als auch in der Ergebnispräsentation strebe ich

4.9 Dekolonialisierung meiner Forschungsmethodologie?

danach, koloniale Muster zu hinterfragen und kolonialkritische Alternativen umzusetzen. Ich habe mich bewusst entschieden, SSAIF in Deutschland zu erforschen, um die kolonialen Dynamiken zu vermeiden, die damit verbunden wären, wenn ich als ›weiße‹ Forschende über Studiengänge in der Majority World forschen würde. Durch Forschungsaufenthalte in Aotearoa Neuseeland, Fidschi und Australien habe ich Wissen und Perspektiven pazifischer Sozialer Arbeit und pazifischer Sozialarbeitsstudiengänge kennengelernt, die meine theoretische Sensibilität in der Analyse erweitern und mir ein besseres Verständnis Indigener Theorien aus diesen Ländern ermöglichen. Jedoch habe ich während meines Aufenthalts im Pazifik bewusst darauf verzichtet, Daten zu sammeln, sondern habe versucht zuzuhören, zu lernen und wenn gewünscht, mein Wissen und meine Netzwerke zur Verfügung gestellt.

Indem ich als ›weiße‹ Forschende in meiner Promotion mit einer Theorie arbeite, die durch Indigene Perspektiven geprägt ist, profitiere ich beruflich von diesen Wissensbeständen. Diese Dynamik ist kolonialkritisch zu hinterfragen (→ 4.5 Ausbeutung, Teilen/Zurückgeben und Schutz Indigener Wissen). Durch den Fokus auf Smiths Kritik an Methodologien der Minority World hoffe ich, möglichst wenig zur Ausbeutung Indigener Wissen beitrage. Des Weiteren hoffe ich, dass meine Motivation, SSAIF kolonialkritisch zu hinterfragen, die Bezugnahme auf Indigene Perspektiven rechtfertigt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass *Decolonizing Methodologies* einen geeigneten theoretischen Rahmen für eine kolonialkritische Perspektive auf Wissensverständnisse in SSAIF bietet. Denn Smith erläutert, wie koloniale Machtverhältnisse durch den Ausschluss und die Ausbeutung von Wissen (re-)produziert werden. Indigene Wissen, insbesondere Indigene Forschungsagenden, bieten fruchtbare Impulse für eine Dekolonialisierung der Wissensproduktion. Für Forschung in internationalen Kontexten, die oft in SSAIF vorgesehen ist, schlägt Smith viele Ansatzpunkte für ein kolonialkritisches Wissensverständnis vor. Dazu zählen u.a. das Teilen und die Zurückgabe von Wissen, die Berücksichtigung nicht-hegemonialer Geschichtsschreibung, die Auseinandersetzung mit der Positioniertheit von Forschenden sowie der Einsatz für soziale Gerechtigkeit. *Decolonizing Methodologies* ermöglicht mir einen kritisch-reflexivem Umgang mit Wissen, sowohl in den Curricula als auch in meiner Forschung. Die bisher ausgeführten Theoretisierungen (Kapitel 1-4) bilden die Heuristik für die folgenden empirischen Kapitel.

5 Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse und Social Cartography

„the movement for epistemic Decoloniality in social work and its education proposes – that it is imperative that formal discourses and knowledge of social work be interrogated, renewed and transformed” (Harms Smith 2020: 123).

Die folgenden Ausführungen bieten Begründungen für den Forschungszugang und einen Überblick über die zentralen, für meine Forschung relevanten Aspekte der Diskursforschung, erziehungswissenschaftlichen Diskursanalyse und Social Cartography. Diese Ausführungen bilden die Grundlage für die anschließende Darstellung des konkreten Vorgehens im Forschungsprozess.

Zur Erforschung der Fragen nach Verständnissen von Internationalität und Wissen(-sproduktion) sowie der Re-/De-/Konstruktion des Zusammenhangs von Wissen und Macht in Curricula SSAIF ist eine erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse aus folgenden Gründen geeignet: Erstens können Diskurse aus Modulhandbüchern rekonstruiert werden (Burzlaff 2020). Zweitens interessiert sich die Diskursanalyse für den Zusammenhang von Wissen und Macht (in Bildungszusammenhängen) (Truschkat/Bormann 2013: 91), was zu einer kolonialkritischen Perspektive auf Wissensproduktionsprozesse passt. Drittens ermöglicht die Diskursanalyse zu untersuchen, wie Macht diskursiv hergestellt wird und welche Macht mit der diskursiven Herstellung eines bestimmten Themas verbunden ist (Fegter et al. 2015b; Wrana et al. 2014). Viertens beschäftigt sich Diskursanalyse mit Erkennen und Forschen als Forschungsgegenstand (Wrana 2014b: 620), wodurch das doppelte Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung, neben der Erforschung der Wissens(-produktions-)verständnisse auch den eigenen Forschungsprozess machtkritisch zu gestalten, ermöglicht wird. Somit stellt eine Diskursanalyse ein geeignetes Vorgehen dar, um Verständnisse von Wissen(-sproduktion) sowie Machtverhältnisse in Curricula aus einer kolonialkritischen Perspektive zu untersuchen. Ich kombiniere die Methode der erziehungswissenschaftlichen Diskursanalyse mit der Methode der Social Cartography, denn Social Cartography ermöglicht, die Vielzahl und Breite der rekonstruierten (widersprüchlichen) Diskurse sowie diskursive Lücken in Curricula von SSAIF zu visualisieren. Gleichzeitig existiert eine Spannung zwischen der Social Cartography, die danach strebt, die Vielfalt der Diskurse abzubilden, und der Diskursanalyse, in der bestimmte Positionen hervorgehoben und diese analysiert werden. Dieses Spannungsverhältnis erachte ich für diese Arbeit als fruchtbar, da es mir ermöglicht, eine frühzeitige Engführung und Fokussierung – die kolonialkritischen Perspektiven oft vorgeworfen wird – zu vermeiden.

5.1 Diskursforschung

Im folgenden Einstieg in die Diskursforschung liegt der Fokus auf den für diese Studie relevanten Aspekten von Wissen und Macht bzw. Hegemonie (→ 2.2 Wissen und Macht). Meine Studie steht in der Tradition poststrukturalistischer Diskursforschung im Anschluss an Michel Foucault, welche „die Rolle von Sprache und Kommunikation für die Herstellung von Ordnung, Realität und Struktur im sozialen Raum“ (Angermüller 2014) betont. Diskursforschung zielt darauf, soziale Gegenstände im historischen Wandel theoretisch-methodisch zu erforschen (ebd.).

Diskursforschung etablierte sich in den 1970er Jahren als Forschungsfeld in Frankreich. Zeitgleich entstand auch in den USA ein transdisziplinäres Feld der Diskursforschung. In neuerer Zeit entwickeln sich auch in spanischsprachigen und nordafrikanischen Ländern, Iran, China und weiteren Ländern Diskussionen zur Diskursforschung (Angermüller 2014: 26f.).⁸⁴ In Deutschland hat sich die Diskursforschung seit den 1990er Jahren interdisziplinär etabliert und weiterentwickelt. Dies zeigen viele Forschungsarbeiten, Netzwerke (exempl. DiskursNetz 2024), Zeitschriften (z.B. *Zeitschrift für Diskursforschung*; *Kulturrevolution – Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie*) und Tagungen (u.a. 6. Tagung der Reihe „Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit“ der Universität Augsburg 2025; 11. Jahrestagung des Tagungsnetzwerks *Diskurs - interdisziplinär* „Diskursanalyse jenseits von Big Data“ des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache 2022).

Diskurstheorie

Für die Diskursforschung gelten Foucaults Werke als zentral, die seit den 1960er Jahren zuerst in Frankreich erschienen sind. Foucault analysierte in seinen Werken das Verhältnis von Sprache bzw. diskursiver Praxis, Wissen und Macht. Dabei fokussierte er nicht die Intentionen und Interessen einzelner Autor*innen, sondern das Wissenssystem (Truschkat/Bormann 2020: 10). Ihn interessierte „das Ensemble der Regeln, nach denen das Wahre vom Falschen geschieden und das Wahre mit spezifischen Machtwirkungen ausgestattet wird“ (Foucault 1978, S. 53). Die foucaultsche Diskursanalyse macht die geschichtliche Bedingtheit und Kontingenz eines jeden Wissens deutlich, dadurch, dass sie die „Wahrheitsansprüche der Aussagen suspendiert“ (Fegter et al. 2015a: 14f.) und sichtbar macht, auf welche Weise Wissenskonstruktionen gebildet und legitimiert werden. Somit arbeitet die foucaultsche Dis-

84 Für eine Übersicht über die Verbreitung verschiedener Ansätze der Diskursforschung in Frankreich, USA, Großbritannien, Australien und Deutschland siehe Angermüller (2014: 28–30).

kursanalyse dekonstruierend (→ 5.2 Rekonstruktion, Dekonstruktion und Intertextualität) und macht die Bedingtheit von Wissen sichtbar (ebd.), was mit der kolonialkritischen Perspektive und dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Verständnis von Wissen als relational zu seinem sozio-kulturell-ökonomischen Kontext in der Zeit (Clemens 2022: 71) harmonisiert.

Die foucaultsche Diskursanalyse ist daher geeignet, um Wissensverständnisse erziehungswissenschaftlich und machtsensibel zu erforschen. Die kolonialkritische und somit machtkritische Perspektive dieser Arbeit profitiert vom diskursanalytischen Vorgehen, denn die Diskursanalyse geht der Frage nach, „wie Macht diskursiv hergestellt wird und welche Macht mit der diskursiven Herstellung eines bestimmten Gegenstands verbunden ist“ (Truschkat/Bormann 2020: 13). Um die Produktivität von Diskursen zu untersuchen, wird in diskursanalytischen Arbeiten, auch in der vorliegenden, oft auf Foucaults Machttheorie Bezug genommen (Fegter et al. 2015b: 20). Foucault (1976: 250) versteht Macht nicht als repressiv, sondern als produktiv: Individuen befinden sich nicht zunächst jenseits von Macht und Diskurs und werden dann von Machtpraktiken begrenzt oder unterworfen, sondern Individualität und Selbstbezug werden überhaupt erst in und durch Machtverhältnisse möglich. Macht trägt dazu bei, Wirklichkeiten zu konstituieren. Die enge, wechselseitige Beziehung von Wissen und Macht zeigt sich u.a. in Gestalt von Regeln, Normen und Gesetzen (→ 2.2.2 Zusammenhang von Wissen und Macht / Hegemonie).

Für Diskurse ist es nicht wichtig, ob etwas wahr oder falsch ist, denn laut Foucault sind Aussagen über moralische, soziale oder politische Kontexte selten schlicht falsch oder wahr (Hall 2018b: 148). Es ist eher die Macht als die Tatsachen, die etwas ›wahr‹ werden lässt (ebd.: 149).

„Nach Foucault ist der Diskurs nicht nur immer mit *Macht* verknüpft; er ist vielmehr selbst eines der ‚Systeme‘, durch die Macht zirkuliert. Das Wissen, das ein Diskurs produziert, konstituiert eine Art von Macht, die über jene ausgeübt wird, über die ‚etwas gewusst wird‘. [...] Diejenigen, die den Diskurs produzieren, haben also die Macht, ihn *wahr zu machen* – z. B. seine Geltung, seinen wissenschaftlichen Status durchzusetzen“ (ebd.: 150; Hervorh. im Orig.).

Foucaults Werk wird in der Diskursforschung vielfältig und heterogen rezipiert. Im Kontext dieser Studie sind die diskurstheoretischen Werke von Said (1978), Hall (2018b) sowie Laclau/Mouffe (2020)⁸⁵ zentral. Said und Hall haben die Diskursforschung in Bezug auf Konzepte des Otherings, Rassismus und Repräsentation geprägt. Im Anschluss an Foucault entwickelten Laclau und Mouffe eine postmarxistische Diskurstheorie, die davon ausgeht, dass Diskurse in Deutungskämpfen hergestellt werden. Ihr Diskurskonzept ist auch mit dem Hegemoniebegriff von Antonio Gramsci verknüpft. Laclau und Mouffe definieren Hegemonie „als ‚besonders erfolgreichen‘ Diskurs, der bestimmte

85 Ersterscheinung 1985 in London.

5 Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse und Social Cartography

Bedeutungen und damit eine bestimmte Weltsicht naturalisiert, d.h. als natürlich gegeben erscheinen lässt“ (Glasze 2007: Absatz 18).

Welche Relevanz haben Foucaults Theorien, die auf institutionellen Studien im Frankreich der 1960er und 1970er Jahre basieren, für die Analyse von heutigen Curricula von SSAIF an HAW in Deutschland? Foucault hat sich mit Themenfeldern (Strafvollzug, Psychiatrie, Medizin, Sexualität), Praktiken (Normalisierung, Normierung und Disziplinierung) und Analyseebenen (Beratung, Resozialisierung und Rehabilitation) auseinandergesetzt, die für die Soziale Arbeit relevant sind (Anhorn 2016: 310). Des Weiteren beziehen sich heute die meisten erziehungswissenschaftlichen Studien (in Deutschland) auf Foucault, wenn das Erkenntnisinteresse sich auf den Zusammenhang von Wissen und Macht richtet. Die Auseinandersetzung mit Foucault ermöglicht mir, diese Studien einzuordnen. Gleichzeitig bestätigen diese Studien die Relevanz Foucaults auch für aktuelle Studien in Deutschland. Meinen Wissens- und Machtbegriff habe ich aber durch Bezüge zu weiteren Autor*innen erweitert (→ 2.2 Wissen und Macht). Zusätzlich beziehen sich Smith und Hall auf Foucault, daher bedarf es einer Einführung zu Foucault, und indem auch ich mich auf Foucault beziehe, ist ein inhaltlich stimmiger Aufbau sichergestellt. Foucaults Diskursbegriff hat darüber hinaus den Vorteil, dass er nicht zwischen Praxis und Ideologie/Ideen trennt. Somit wird „der Unterschied zwischen Geist und Körper, der für das ganze westliche Denken charakteristisch ist und den die Deutschen besonders gern machen, [...] im Diskurs-Begriff aufgehoben“ (Hall 2000: 13), wie Hall in homogenisierender Tendenz beschreibt. Ein verbindendes Diskursverständnis passt zum Streben dieser Arbeit, verschiedene Wissensverständnisse zu integrieren.

Diskursforschung ist interdisziplinär, denn sie wird sowohl in der Erziehungswissenschaft (exempl. Fegter et al. 2015a), Politikwissenschaft (exempl. Nonhoff 2006), Soziologie (exempl. Goffman 2008), Linguistik und Sprachwissenschaft (exempl. Wodak 2013; Fairclough 2010), Humangeografie (exempl. Glasze/Mattisek 2009b) und weiteren Disziplinen angewendet.⁸⁶ Entsprechend wird auch der Begriff Diskurs verschieden definiert (Angermüller 2014), wie im folgenden Kapitel erläutert wird.

Diskursdefinitionen

Nach Foucault sind Diskurse „als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1981: 74). Der Diskurs wird nicht von absichtsvoll handelnden Akteur*innen hergestellt, sondern die Diskurse prägen, wie sich Akteur*innen zu Gegenständen verorten, über die in

86 Für einen internationalen und interdisziplinären Überblick zu Diskursforschung verweise ich auf Angermüller (2014).

Diskursen gesprochen wird (Truschkat/Bormann 2020: 9). Die soziale Wirklichkeit ist also nach Foucault eine diskursiv hergestellte Wirklichkeit (ebd.: 12).

Hall beschreibt einen Diskurs als „eine Gruppe von Aussagen, die eine Sprechweise zur Verfügung stellen, um über etwas zu sprechen – z.B. eine Art der Repräsentation –, eine besondere Art von Wissen über einen Gegenstand“ (Hall 2018b: 147). Er führt weiter aus, dass wenn innerhalb eines bestimmten Diskurses Aussagen über ein Thema getätigt werden, es der Diskurs ermöglicht, dieses Thema in einer gewissen Weise zu konstruieren. Gleichzeitig begrenzt der Diskurs andere Formen das Thema zu konstruieren (ebd.). Mit Hall (ebd.) unterscheide ich in meinem Diskursbegriff nicht zwischen Sprache und Praxis, Denken und Handeln, denn ein Diskurs wird im Rahmen diskursiver Praxis produziert. Diskurse sollen nach Foucault nicht auf Aussagen, die nur die Interessen einer Gruppe repräsentieren, reduziert werden. Denn derselbe Diskurs kann von verschiedenen Gruppen mit durchaus widersprüchlichen Interessen genutzt werden, was sich auch in den Curricula zeigt. Dabei betont Foucault aber, dass Diskurse nicht ideologisch neutral oder unschuldig sind (ebd.: 149f.).

In der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung werden Diskurse in Anlehnung an Foucault definiert als „überindividuelle und institutionell stabilisierte soziohistorische Konstellationen von Wissen“ (Fegter et al. 2015b: 19), welche die Praktiken sozialer Akteure anleiten. Es sind handlungsleitende Regelsysteme und Ressourcen, die von sozialen Akteuren angeeignet und reproduziert werden (ebd.), d.h. Akteur*innen stellen nicht den Ursprung diskursiver Praxis dar, sondern sind Ergebnis dieser (Angermüller 2014). Es wird zwischen zwei Diskursformen unterschieden: 1. Diskurse als symbolische, ordnungsbildende Strukturen (Diskurs als Ordnung/Objekt); 2. Diskurs als die Weise, in der situativ das Symbolische gebraucht und symbolische Ordnung konstruiert wird (Diskurs als Praxis) (Fegter et al. 2015b: 13f.). Ich setze in der vorliegenden erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung Diskurs als Ordnung und Diskurs als Praxis in Bezug zueinander. Diskurse manifestieren sich u.a. in Dokumenten und können somit auch in Modulhandbüchern rekonstruiert werden.

Method(ologi)e der Diskursforschung

Foucault hat in seinen Werken kein konkretes Vorgehen für Diskursforschung vorgegeben, daher bringt Diskursforschung die Notwendigkeit mit sich, das Vorgehen als Forschende selber zu konkretisieren. In der Fachliteratur wird kritisch diskutiert, inwieweit Diskursforschung methodisierbar ist bzw. sein sollte (Fegter et al. 2015b: 28), und welche Methoden eingesetzt werden dürfen oder sollen, z.B. linguistische vs. hermeneutische Instrumentarien (ebd.: 31). Ich schließe mich Wrana (2014b: 623) an, dass in Diskursforschung mehrere

5 Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse und Social Cartography

Methoden unterschiedlicher disziplinärer Herkunft kombiniert werden können, es jedoch einer methodischen Reflexion bedarf, wie verschiedene Methoden integriert und rekombiniert werden können. Diese Reflexion ist für die vorliegende Studie in den Kapiteln 5.2 ‚Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse‘ und 5.3 ‚Social Cartography‘ zu finden.

Ich verstehe Diskursforschung mit Wrana (2014b: 617) „als Tätigkeit des In-Beziehung-Setzens von Theorien, Methoden und Gegenständen“ und Diskursanalyse als „eine Methodologie, deren Kombination von Instrumentarien und Theorien in fast jeder diskursanalytischen Studie neu vorzunehmen und zu begründen ist“ (ebd.: 623). Dabei bringt die Diskursanalyse aber bestimmte Diskurstheorien mit sich, d.h. sie lässt sich nicht beliebig mit jeder Textanalyseform kombinieren (ebd.: 617).⁸⁷ Diskursanalyse stellt somit eine „methodologische bzw. wissenschaftliche Haltung oder [...], einen] Forschungsstil“ oder eine analytische Haltung gegenüber dem Forschungsgegenstand dar (Fegter et al. 2015b: 30).

Aufgrund der fehlenden Operationalisierung der Diskursforschung durch Foucault und der damit verbundenen Offenheit der Diskursanalyse haben sich in verschiedenen Disziplinen unterschiedliche Formen und Perspektiven der Diskursanalyse entwickelt. Es gibt qualitative und quantitative Vorgehensweisen sowie eine Kombination derselben in der Diskursforschung (Wrana 2014a: 641).⁸⁸ Die Hegemonieanalyse (exempl. Nonhoff 2014; Glasze/Mattiscek 2009a) bietet basierend auf der Hegemonietheorie von Laclau/Mouffe (2020) viele Bezugspunkte zur Erforschung des Verhältnisses von Wissen und Macht in Bildungssettings, jedoch ist das Ziel einer Hegemonieanalyse „nicht primär, diskursive Inhalte zu erarbeiten, sondern eine strukturelle Analyse der Art und Weise, wie sich politische Forderungen zu einem hegemonialen Projekt gruppieren, vorzulegen“ (Nonhoff 2014: 186). Da meine Forschung jedoch darauf zielt, Wissensverständnisse zu rekonstruieren, d.h. diskursive Inhalte zu erarbeiten, nehme ich Abstand von der Operationalisierung der Hegemonieanalyse. Die Nähe zu Hegemonietheorie bleibt aber durch den Fokus auf Wissen-Macht-Verhältnisse bestehen und ich ziehe Inspirationen für ‚meine Diskursanalyse‘ aus der Hegemonieanalyse. Stattdessen orientiert sich die vorliegende Studie an der Operationalisierung der erziehungswissenschaftlichen Diskursanalyse durch Truschkat/Bormann (2020), weil sich diese explizit auf pädagogische Kontexte bezieht und große Offenheit für ergänzende Perspektiven hat (→ 5.2 Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse). Die Qualitätskriterien der Diskursforschung „Sei verständlich! [...] Sei innovativ! [...] Sorge für Relevanz und Resonanz!“ (Angermüller/Schwab 2014: 647–648)

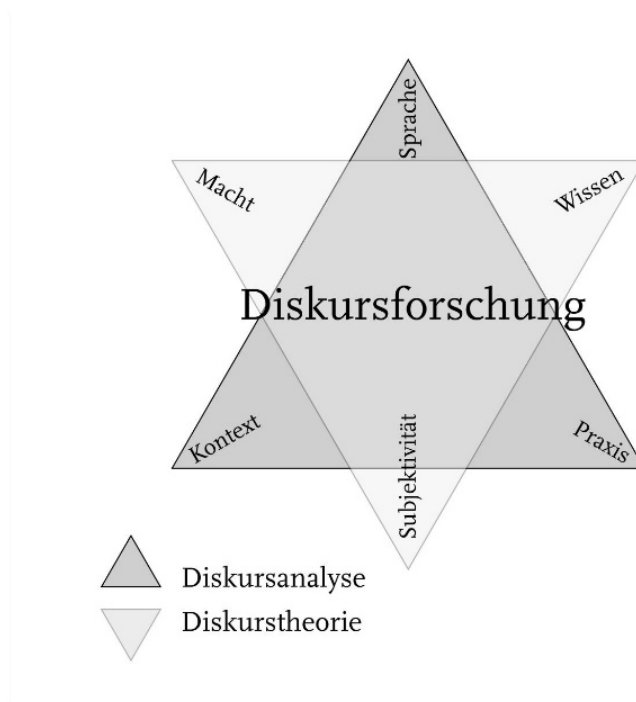
87 Für eine Abgrenzung zur Inhaltsanalyse, die sich ausschließlich auf die Sachebene des Gesagten fokussiert, siehe Wrana (2014a: 640).

88 Für einen Überblick verschiedener Vorgehensweisen in der Diskursforschung siehe u.a. Keller (2011a) und Angermüller (2005, 2014).

waren sowohl in der Diskursanalyse als auch im Schreibprozess für mich wegweisend, um den Wissensproduktionsprozess zugänglich darzulegen.

In der Diskursforschung sind Diskurstheorie und Diskursanalyse nicht trennbar, jedoch können diese für heuristische Zwecke der Sortierung unterschieden werden. So umfasst die Diskurstheorie Werke, die sich mit Problemen von Macht, Wissen und Subjektivität (Angermüller 2014: 23) auseinandersetzen und somit Beiträge zur politischen, kulturellen und sozialen Theoriebildung leisten. Die Diskursanalyse hingegen bezieht sich auf Arbeiten, die stärker empirisch, analytisch und gegenstandsbezogen sprachliches Material (z.B. Curricula) untersuchen und soziale Praxiszusammenhänge empirisch betrachten (ebd.: 21). In der Diskursanalyse wird Sinn als Ergebnis des Zusammenspiels von Sprache, Praxis und Kontext verstanden, wobei auch diese Unterteilung nur einen heuristischen Wert hat. Das Verhältnis von Diskursforschung und Diskursanalyse lässt sich, wie in Abbildung 1 dargestellt, visualisieren:

Abbildung 1: Diskursforschung als Theorie und Analyse



Quelle: Angermüller 2014: 26.

5 Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse und Social Cartography

Ich verbinde in der vorliegenden Arbeit die Aspekte ‚Macht‘ und ‚Wissen‘ der Diskurstheorie mit dem Aspekt ‚Sprache‘ der Diskursanalyse. Somit ist die Arbeit insgesamt in der Diskursforschung verortet.

Aufbauend auf dieser Einführung in die Diskursforschung widme ich mich im nächsten Kapitel der erziehungswissenschaftlichen Diskursanalyse, um den methodisch-methodologischen Rahmen dieser Studie zu konkretisieren.

5.2 Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse

Die Entstehung der erziehungswissenschaftlichen Diskursforschung wird detailliert von Wrana (2014: 225) beschrieben. Die folgende Darstellung bezieht sich auf die deutschsprachige Erziehungswissenschaft, denn in anderen Ländern werden die disziplinären Grenzen der Erziehungswissenschaft unterschiedlich definiert und andere Themen als in Deutschland der erziehungswissenschaftlichen Diskursanalyse zugerechnet (ebd.: 224). Zu Beginn der 1990er Jahre wurden aufgrund der Rezeption poststrukturalistischer Theorien die theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft reflektiert und neu formuliert sowie die Begriffsgrundlagen des Faches dekonstruiert. Dabei wurde infragegestellt, „wie Themen wie die Differenz von Individuum und Gesellschaft oder Prozesse der Vergesellschaftung oder der Formierung von individuellem Wissen und Subjektivität begriffen werden können“ (ebd.: 225). Dies führte zur radikalen Kritik des subjekttheoretischen Bildungsverständnisses, denn Subjekte werden erst in Machtverhältnissen hervorgebracht. In der ersten Rezeptionsphase der Diskurstheorie wurde somit ein neuer Blick auf Bildungs- und Erziehungsverhältnisse als Gegenstand des Faches möglich (ebd.: 226). Die ersten Arbeiten waren eher diskurstheoretisch als empirisch ausgerichtet. Seit den 2000er Jahren etabliert sich Diskursforschung vermehrt in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft (Truschkat/Bormann 2013: 88; Wrana et al. 2014: 224). Häufigstes Forschungsdesign der erziehungswissenschaftlichen Diskursanalyse ist dabei die Analyse öffentlicher bzw. fachöffentlicher Diskussionen bzgl. der sich darin manifestierenden Wissensordnungen (Fegter et al. 2015b: 45). Auch die vorliegende Studie stellt mit der Frage nach Wissensverständnissen in Modulhandbüchern eine Analyse einer öffentlichen Diskussion dar.

Begründung und Verortung

Diskursanalyse ist nicht nur ein Auswertungsverfahren, sondern vielmehr ein empirischer Forschungsansatz (Diaz-Bone 2017: 132). Dabei basiert Diskursanalyse, wie im vorigen Kapitel erläutert, auf einem methodischen Holismus, der eine Begründung für den Zusammenhang von Theorie, Methode und

5.2 Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse

Umsetzung erfordert (Diaz-Bone 2006b: o. S.). Die Diskursanalyse nach Foucault ist nicht mit jedem sozialwissenschaftlichen Theorieansatz kompatibel (Diaz-Bone 2017: 131). Die Passung mit Smiths Theorie *Decolonizing Methodology* ist aber gegeben, da sie sich auf Foucault und Vertreter*innen der foucaultschen Diskursanalyse bezieht (→ 4.1 Entstehung und theoretische Verortung).

In der vorliegenden Studie stehen die Analyse von Wissensformierungen sowie der Zusammenhang von Machtverhältnissen und Wissensproduktion in Curricula SSAIF im Fokus (Wrana et al. 2014: 226). In Anlehnung an Wrana (2014: 227) gehe ich davon aus, dass Curricula Machtverhältnisse durch die Kategorisierung und Differenzierung von Personen/Gruppen und ihres Wissens (re-)produzieren. Somit erschaffen Curricula Voraussetzungen, um „(Be-)Handlungsweisen für Personengruppen zu organisieren“ (ebd.). Eine erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse stellt für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit eine geeignete Methode dar, weil „die Konstruktion von Wissen und von Subjektivitäten in pädagogischen Kontexten und in Bildungsprozessen mit einem mikrologischen Blick auf die Konstruktionsweisen herausarbeitet [sic] wird“ (Fegter et al. 2015b: 46). Darüberhinaus beschäftigt sich Diskursanalyse mit Erkennen und Forschen als Forschungsgegenstand (Wrana 2014b: 620), wodurch das doppelte Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung, neben der Erforschung der Wissens(-produktions-)verständnissen auch den eigenen Forschungsprozess machtkritisch zu gestalten, ermöglicht wird. Die Verknüpfung einer Diskursanalyse und Machtanalyse ermöglicht eine analytische Sensibilisierung für Machtprozesse und Aushandlungsprozesse zwischen und in Wissenschaft und Gesellschaft (Hamann et al. 2017: 6).

Ein wichtiges Gütekriterium für eine Diskursanalyse stellt die Angemessenheit bzw. Passung des konkreten diskursanalytischen Vorgehens zur Fragestellung und zum Material dar. Eine erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse stellt jedoch keine klar definierte Schule wie die Wissenssoziologische Diskursanalyse (Keller 2011b) oder die Kritische Diskursanalyse (Jäger 2009; Jäger/Jäger 2007) dar. Deshalb habe ich im Laufe der Forschung eine für das Erkenntnisinteresse und das Material passende Form der Diskursanalyse entwickelt. Als Ausgangslage diente mir dabei die Operationalisierung der erziehungswissenschaftlichen Diskursanalyse nach Truschkat/Bormann (2020). Da der Fokus besonders auf Fragen der Macht und Wissensproduktion bzw. der Rekonstruktion kollektiver Wissensordnungen liegt, basiert mein Diskursverständnis auf der machtanalytischen Diskurstheorie Foucaults. In der methodologischen Umsetzung inspiriert haben mich Arbeiten der Critical Discourse Analysis (Fairclough 2010; Wodak/Meyer 2016), die z.B. von Haapakoski (2020) im Kontext von machtkritischer Hochschulinternationalisierungsforschung angewendet wird. Die kritische Diskursanalyse (Jäger/Jäger 2007; Jäger 2009) schärfte meinen Blick auf den politischen Gehalt von öffentlichen

5 Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse und Social Cartography

Dokumenten. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse (Keller 2011a), angewendet von Burzlaff (2020) zur Analyse von Selbstverständnissen in Curricula Sozialer Arbeit, bestärkte mich darin, Wissensverständnisse in Curricula zu fokussieren. Arbeiten der hegemonietheoretischen Diskursanalyse (Nonhoff 2006, 2007; Langer/Nonhoff/Reisigl 2019a; Stoltenhoff 2019) beeinflussten meine Konzentrationsrichtung auf den Zusammenhang von Wissen und Macht. Meine kolonialkritische Perspektive entwickelte sich u.a. auf Basis von (post-)kolonialen Diskursanalysen, von denen Saids Studie ‚Orientalism‘ (1978) sicher die Bekannteste ist. Kontzi’s (2014) postkoloniale Perspektive auf Freiwilligendienste im Ausland zeigt, dass eine kolonialkritische Perspektive ein Gewinn mit Blick auf SSAIF ist. Gouvernementalitätstheoretische Diskursanalysen (Angermüller/van Dyk 2010; Kessl 2020) fokussieren die „Regierung der Masse und des Selbst durch diskursive Formationen“ (Truschkat/Bormann 2020: 15). Gouvernementalität ist im Feld der politischen Studien verankert und es geht um Fragen der Regulierung, Regierung und Steuerung. In der vorliegenden Arbeit, die sich im Feld der Bildungsforschung verortet und Wissensverständnisse in Curricula untersucht, stehen Regulierung, Regierung und Steuerung jedoch nicht im Konzentrationsfokus. Dennoch haben diese Arbeiten meine Wahrnehmung für die sozialpolitische Bedeutung von SSAIF und Curricula beeinflusst.

Ich nehme in dieser Arbeit eine kolonialkritische Perspektive ein und Diskursanalysen haben ein machtkritisches Potential (Langer/Nonhoff/Reisigl 2019b: 4). Aber was kennzeichnet den Kritikbegriff der vorliegenden Diskursanalyse? In Anlehnung an Langer/Nonhoff/Reisigl (2019b: 9) zeigt sich der Kritikbegriff in der vorliegenden Arbeit in folgenden Formen: Ein ethisches Verständnis von Kritik manifestiert sich in meinem Rückgriff auf kolonialkritische Theorien und der Dekonstruktion von Machtverhältnissen. Kritik zeigt sich auch in der konkreten Analyse, wenn ich Diskurse kritisch (auf Machtverhältnisse) befrage. Außerdem verstehe ich Kritik als von ihrem Kontext geprägt, deshalb reflektiere ich im Forschungsprozesses kritisch meinen eigenen Modus der Kritik (Langer/Nonhoff/Reisigl 2019b: 9f.).

Funktion und Ziel

Die vorliegende Diskursanalyse fragt, wie in Prozessen der Kategorisierung, Differenzierung und Zuschreibung pädagogisches Wissen produziert und prozessiert wird (Fegter et al. 2015b: 41). Dabei ist es mein Ziel, Prozesse der Wissensformierung in einem erziehungswissenschaftlich relevanten Gegenstandsbereich im Hinblick auf die Frage zu untersuchen, was in diesen Prozessen auf welche Weise konstruiert wird und wie diesen Wissenskonstruktionen Geltung verschafft wird (ebd.: 15). Gegenstand meiner diskursanalytischen Forschung ist somit, wie in sozialen Praktiken Gültigkeit und Wahrheit von

5.2 Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse

Bildungsinstitutionen und von wissenschaftlichen Disziplinen produziert werden (Wrana et al. 2014: 226). Dabei hinterfrage ich, was diskursiv als wahr oder falsch konstruiert wird. Durch die Frage wie der Zusammenhang von Wissen und Macht re-/de-/konstruiert wird, setze ich mich mit der „Konstitution von Machtverhältnissen und Politiken qua Wissen“ (Truschkat/Bormann 2013: 91) auseinander. Außerdem frage ich nach Verständnissen von Wissens(-produktion) und deren Bedeutung für Internationalität in Curricula SSAIF und beschäftige mich auf diese Weise mit Positionierungen zur Disziplin Sozialer Arbeit und ihrer Gegenstände (ebd.).

Bei erziehungswissenschaftlichen Diskursanalysen stehen, so Fegter et al. (2015b: 45), oft Überschneidungsbereiche im Fokus, so auch bei der vorliegenden Studie, welche die Überschneidung zwischen Curriculumsentwicklung der Sozialen Arbeit und Hochschul-internationalisierung in den Blick nimmt. Studien zu Überschneidungsbereichen sind bedeutsam, da wissenschaftliche Erkenntnisse durch Politiker*innen als Grundlage für Entscheidungen, Legitimation und Steuerung genutzt werden, Wissenschaftler*innen Politiker*innen beraten und der Alltag verwissenschaftlicht wird. Erziehungswissenschaftliche Diskursanalysen zu Überschneidungsbereichen können das Bewusstsein für „unklare und umkämpfte Grenzverläufe zwischen Bildungs-, Sozial- und Arbeitsmarktpolitik und der eigenen Disziplin“ (ebd.) steigern. Dadurch kann die Reflexivität innerhalb der Erziehungswissenschaft erhöht werden, wodurch „die eigenen Logiken der Wissensproduktion gegenüber politisch definierten Erkenntnisinteressen“ (ebd.) besser durchgesetzt werden können.

Rekonstruktion, Dekonstruktion und Intertextualität

In der Diskursanalyse arbeite ich sowohl rekonstruktiv als auch dekonstruktiv⁸⁹: Zu Beginn frage ich mit der ersten und zweiten Forschungsfrage⁹⁰ rekonstruktiv nach Verständnissen von Internationalität und Wissen(sproduktion). In der dritten Forschungsfrage vermischen sich Re- und Dekonstruktion, wenn ich analysiere, inwiefern der Zusammenhang von Wissen und Macht re-/de-/

89 Zur Diskussion des Verhältnisses von Rekonstruktion und Dekonstruktion in der Diskursanalyse siehe Thon (2021: 40f.) und Angermüller (2005).

90 Zur Übersicht führe ich nochmal die Forschungsfragen auf:

- Welche Verständnisse von Internationalität werden im Curriculum von Masterstudiengängen Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus an Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Deutschland konstruiert?
- Welche Verständnisse von Wissen und Wissensproduktion werden im Curriculum von Masterstudiengängen Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus an Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Deutschland konstruiert?
- Inwiefern wird der Zusammenhang von Wissen und Macht in den Wissens(-produktions-)verständnissen re-/de-/konstruiert?
- Was bedeuten die Konzeptualisierungen von Wissen unter einer kolonialkritischen Perspektive für Internationalität in Curricula von SSAIF?

5 Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse und Social Cartography

konstruiert wird. Die vierte Forschungsfrage nach der Bedeutung der Konzeptualisierung von Wissen unter einer kolonialkritischen Perspektive für Internationalität in SSAIF ist eher dekonstruktiv ausgerichtet.

Ich schließe mich in meinem Verständnis von Rekonstruktion Thon an, die „die Erzeugung sozialer Realitäten als – worauf auch immer basierende – Konstruktions- und Konstitutionsprozesse versteht, deren Regelhaftigkeiten es zu ergründen gilt“ (Thon 2021: 40f.). Dekonstruktion verstehe ich in Anlehnung an Derrida (2013) und beziehe mich im Folgenden auf Attia (2013: 341), die Derridas Überlegungen zu Dekonstruktion unter einer einer (rassismus-)kritischen Perspektive auf Soziale Arbeit zusammenfasst. Dekonstruktion richtet den Fokus auf das, was nicht gesagt wird (ebd.). Denn wir können nur in Differenzbeziehungen sprechen, d.h. was wir sagen, steht immer in einem Spannungsverhältnis zu dem, wovon es abgegrenzt wird. Dabei fragt Dekonstruktion, in welcher Form eine „Differenzierung für die Konstituierung einer Norm(-alität und -aktivität)“ bedeutend ist (ebd.: 341f.). Dekonstruktion bedeutet auch die „Selbstverständlichkeit, mit der Begriffe Bedeutungen transportieren und Lesarten vorgeben“ (ebd.: 343f.) zu problematisieren. Somit ermöglicht Dekonstruktion kritischer Sozialer Arbeit, die u.a. untersucht, wie die Diskriminierung und Ausbeutung mancher Menschen im Zusammenhang mit der Dominanz und dem Reichtum anderer Menschen stehen, wichtige Blickweisen (ebd.: 341f.).

Diskursanalysen arbeiten intertextuell, d.h. es geht darum Aussageformationen zu analysieren, „die einen Diskurs quer zu einzelnen AutorInnenschaften oder Texteinheiten konstituieren“ (Truschkat/Bormann 2020: 11). Es geht darum, einen diskursiven Gegenstand zu fassen. Jedoch ist es nicht Ziel, den diskursiven Gegenstand allgemeingültig zu beschreiben und zu bestimmen, um anschließend zu prüfen, ob sich die Autor*innen entsprechend der Definition auf den Gegenstand beziehen (ebd.: 12). Stattdessen entsteht der diskursive Gegenstand als ein Ergebnis der Analyse von Beziehungen, durch die ein Gegenstand erscheint, abgegrenzt und beschrieben werden kann (ebd.). Diskursanalysen kritisieren also nicht die Autor*innen, sondern den Diskurs:

„Auch wenn die Diskursfragmente als Resultate von Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu verstehen sind und diese reproduzieren, ist [...] anzumerken, dass nicht der Autor an sich zur Zielscheibe der Kritik wird. Denn weder der Autor noch ein Artikel alleine besitzen die Kraft, eine gesamtgesellschaftliche Macht auszuüben. Es geht vielmehr darum, herauszufinden, wie in vielfältigen Kontexten und mit welchen sprachlichen Mitteln hegemoniale Diskurse (Wissen) gestützt werden“ (Yıldız 2015: 190).

Die im nächsten Kapitel vorgestellte Methode der Social Cartography bildet gemeinsam mit der Diskursanalyse das method(-olog-)ische Gerüst dieser Arbeit.

5.3 Social Cartography

Ziel dieses Kapitels ist es, in die Methode der Social Cartography einzuführen, indem zuerst die Entstehung, Verbreitung und der theoretische Hintergrund sowie die Funktion und das Ziel erläutert werden. Da Social Cartography weniger verbreitet als Diskursanalyse ist, führe ich auch in die Eingrenzung und Kritik an diesem Ansatz ein, um den Lesenden zu erleichtern, die Methode reflexiv einzuschätzen.

Entstehung, Verbreitung und theoretischer Hintergrund

Die qualitative Methode der Social Cartography wurde von Rolland Paulston, Martin Liebman und anderen (Paulston 1996; Paulston/Liebman 1993; Liebman/Paulston 1994) in den 1990er Jahren im Feld der vergleichenden Erziehungswissenschaft an der Universität Pittsburgh entwickelt. Im Sammelband von Weidman/Jacob (2011) wurde die Methode weiter für das Feld der vergleichenden, internationalen und entwicklungsbezogenen Erziehung ausdifferenziert. Social Cartography wurde seitdem u.a. im Feld der internationalen, vergleichenden Erziehungswissenschaft (O'Dowd 2009), Policy Studies (Yamamoto/Mcclure 2011) sowie im Rahmen von Studien zur Lehrer*innenbildung (Kerr/Andreotti 2020), zu Rural Education (Green/Reid 2014) und zu erziehungswissenschaftlichen Theorien (Casebeer/Mann 2017) angewendet und weiterentwickelt. Für die hier vorliegende Studie ist besonders die Anwendung und Weiterentwicklung im Kontext der Critical Internationalisation Studies im *Ethical Internationalism in Higher Education Research Project* (EIHE 2015) relevant (Suša 2016; Haapakoski 2020; Khoo et al. 2019; Stein et al. 2016; Oliveira Andreotti et al. 2016; Suša/Andreotti 2019). Die Methode ist somit erprobt für Forschung an der Schnittstelle zwischen Erziehungswissenschaft und internationaler (Hochschul-)Bildungsforschung.

Die Methode basiert auf einem konstruktivistischen und postmodernen Verständnis von Wahrheit und Realität (Paulston 2009: 696). Social Cartography verfolgt eine machtkritische und denaturalisierende Perspektive auf Sprache und Diskurse (meistens in Form von Texten) und bezieht sich dabei auf die Arbeiten von Derrida (exempl. Derrida 2013), Lyotard (2010)⁹¹ und Foucault⁹² sowie auf das Hegemonieverständnis von Gramsci⁹³ und Laclaus/Mouffe (2020). Da sowohl Diskursanalyse als auch Social Cartography auf Konstruktivismus und Poststrukturalismus beruhen und sich auf

91 Ersterscheinung 1979 in Paris.

92 → 5.1 Diskursforschung

93 → 2.2.2 Zusammenhang von Wissen und Macht / Hegemonie

5 Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse und Social Cartography

Foucault sowie auf hegemoniekritische Ansätzen beziehen, sind diese gut miteinander vereinbar. Weiterhin stellen beide Methoden für die kolonialkritische Perspektive dieser Studie sinnvolle Forschungswerkzeuge zur Verfügung.

Funktion und Ziel

Die Methode Social Cartography trägt das Wort ‚Kartografie‘ im Namen. In Korrespondenz zur kolonialkritischen Perspektive dieser Arbeit ist hervorzuheben, dass Kartografie eine wichtige Rolle in der Kolonialisierung gespielt hat und auch heute noch ein machtvolles Werkzeug in imperialen, hegemonialen aber auch gegenhegemonialen Bestrebungen ist. Beispiele für gegenhegemoniale Kartografien sind die Karten der Aboriginal Peoples in Australien oder der Inuit (Turnbull 1996: 75, 1996: 73). Turnbull (1996) bietet eine umfangreiche Übersicht zur Entwicklung der Kartografie. Auch wenn ich die Karten nicht in einem geografischen Sinne nutze, habe ich dennoch als Kartenerstellende Macht, Wissen ein- und auszuschließen und Machtverhältnisse somit zu (re-)produzieren oder zu dekonstruieren. Deshalb hinterfrage ich meinen eigenen Wissensproduktionsprozess und die Karten beständig (s.u.).

Die Karten der Social Cartography bilden keine physischen Landschaften ab, sondern dienen der Visualisierung von Ideen, Theorien und Konzepten in Texten. Dabei erfüllt die Methode drei Funktionen: Erstens dient sie als nicht-normatives Tool, um die Vielzahl der widersprechenden, überschneidenden oder marginalisierten Diskurse zu Internationalität und Wissen in den Curricula abzubilden, ohne bestimmte Diskurse zu bevorzugen oder zu benachteiligen (Paulston 2012: 3f.). Besonders das Aufzeigen diskursiver Lücken („negative spaces“ (Khoo et al. 2019: 191)) ist für die kolonialkritische Perspektive auf SSAIF relevant, da zur Dekonstruktion von Wissensverständnissen und ihrer Bedeutung für Internationalität bedeutsam ist, was *nicht* gesagt wird (→ 5.2 Rekonstruktion, Dekonstruktion und Intertextualität). Zweitens können durch Social Cartography die Beziehungen zwischen den Diskursen sichtbar gemacht werden. Drittens dient sie als Spiegel, um zu denaturalisieren, was als normal, selbstverständlich und erstrebenswert wahrgenommen wird (Suša 2016: 131f.). Viertens kann Social Cartography den Dialog und die Entwicklung neuer Ideen anzuregen, indem sie die Vielzahl der widerstreitenden, fehlenden oder überschneidenden Diskurse abbildet.

Paulston/Liebman (1993: 11f.) bezeichnen Social Cartography als „cognitive art“ oder „cultural portraits“ denn die Ersteller*innen der Karte beeinflussen die Gestaltung der Karte. Jede Karte präsentiert somit auch in Teilen die Sicht der Kartografierenden der Welt (= Wahrnehmung), jedoch nicht notwendigerweise die Weltsicht der Kartografierenden (= Perspektive) (Thrift 1996; zit. n. Liebman 1996: 327). Als Kartografin in dieser Arbeit lege ich daher meine Perspektive, meine Beziehungen im Feld, sowie meine persönliche und professionelle Erfahrung die mich zur Wahl meines Standpunkts gebracht hat,

offen. Eine detaillierte Reflexion meiner Forschungsperspektive und Positionierung findet sich im Kapitel 1.4 ‚Forschungsperspektive‘. Was diese Perspektive und Positionierung für den Forschungsprozess bedeutet, wird im Kapitel 5.4.1 ‚Theoretische Sensibilität und Konkretisierung der Fragestellung‘ dargelegt.

Social Cartography ermöglicht mir, Diskurse zu Internationalität und Wissen zu denaturalisieren und zu dekonstruieren, im Sinne eines „critical antihegemonic pluralism in social inquiry“ (Paulston 2009: 696). Um das Risiko der Kolonisierung durch Karten zu vermeiden und einen Raum für Widerstand zu ermöglichen, werden in der Social Cartography die rekonstruierten Wissensbestände hinterfragt und es wird danach gestrebt, die Autorität der Karte als neuer machtvoller Diskurs zu untergraben (Turnbull 1996: 72–75). Denn „Maps, and of course mapmakers, have the power to push people off the map, but they also have the power to include that which and those who have been left outside of fields of visibility, legibility, and intelligibility“ (Suša/Andreotti 2019). Die von mir entwickelten Karten zu Wissensverständnissen sind also nicht als ein endgültiges, zu verallgemeinerndes Abbild der Wahrheit oder Wirklichkeit zu verstehen, sondern sie spiegeln meine Forschungsperspektive und einen bestimmten Zeitpunkt der Auseinandersetzung wider. Damit folge ich Haapakoskis Empfehlung:

„every time we deviate to view it as representative analysis, we move away from the essence of mapping as a visual representation of social/intellectual fields. The role of the mapmaker is not to attempt to portray the truth but to map relations based on an informed opinion that is subject to further discussion and analysis. Because social cartography rejects meta-narratives and embraces the importance of disenfranchised/silenced discourses, the idea that the map-maker is a holder of all knowledge must be abandoned. The fact that maps are subjective and partial and can be interpreted differently based on the knowledge and experience of the interpreter is a strength because every new layer of perspectives brings something new to the discussion, potentially enabling new, undiscovered directions for discussion and practice. According to Suša (2016), the more diverse the interpretations, the better the map“ (Haapakoski 2020: 83f.).

Die Karten sind also als veränderbar zu verstehen und ich lade die Lesenden ein, diese weiterzuentwickeln oder neue Karten zu schaffen. Somit können die Karten zur Diskussion anregen und als „conversation opener“ (ebd.) dienen.

Paulston (2009: 707) schlägt vor, dass die Forschenden die Karten mit den Wissensproduzent*innen im Feld rückbesprechen und das Feedback in die Karten einarbeiten. Dieses Vorgehen kann Partizipationsmöglichkeiten erschaffen und ermöglicht Wissen an die Forschungspartner*innen zurückzugeben. Ich habe lange überlegt, wie und mit wem ich die Karten besprechen kann. Die Modulhandbücher stellen ein Aushandlungsprodukt der Mitwirkenden an einem Studiengang, des Dekanats, der Hochschulleitung, der Akkreditierungs-

5 Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse und Social Cartography

agentur und der Vorgaben von Ministerien und Berufsorganisationen dar. Aufgrund der Vielzahl der beteiligten Personen ist es mir forschungspraktisch nicht möglich, mit allen Beteiligten zu sprechen. Nur wenige Personen auszuwählen und mit diesen stellvertretend als Wissensproduzierende zu sprechen, ergibt inhaltlich keinen Sinn. Es war und ist mir aber ein großes Anliegen, das Feedback aus dem Feld aufzunehmen und meine Ergebnisse zurückzugeben, deshalb habe ich die Karten auf eine andere Weise mit involvierten Personen besprochen: Da die Wissensproduzierenden des untersuchten Materials in der Wissenschaft tätig sind/waren, waren/sind/werden sie potentiell durch meine Vorträge über das Promotionsvorhaben sowie die Publikation der Dissertation in den Forschungsprozess involviert. Es ist mein Ziel, die Ergebnisse mit in den untersuchten Curricula involvierten Menschen weiter zu diskutieren.

Eingrenzung und Kritik

Ich schließe mich Torres (1996: 418) Argumentation an, dass Social Cartography eine Theoretisierung – im Fall meiner Studie durch kolonialkritische Theorien – braucht, um die Dynamiken und Interessen im Material tiefer zu verstehen.

Ziel meiner Forschung ist es, verschiedene Verständnisse von Wissen in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität zu erforschen und auf diese Weise zur Diskussion über SSAIF beizutragen. Die von mir erarbeiteten Karten sind weder allgemeingültig noch endgültig, sondern bilden den Diskurs zu einem gewissen Zeitpunkt, basierend auf gewissem Material aus einer gewissen Perspektive ab. Daher ist es wichtig, die (von mir erstellten) Karten nicht als abgeschlossene objektive Abbildungen der Wahrheit zu sehen, sondern diese als Grundlage für Dialog und Diskussion zu nutzen und sie weiterzuentwickeln. Dennoch werden die Karten der Social Cartography oft als nicht objektiv und nicht verallgemeinerbar kritisiert. Diese Kritik ist jedoch nicht spezifisch für die Social Cartography, sondern wird generell gegenüber qualitativer Forschung geäußert. Auch wenn ich in dieser Arbeit immer wieder betone, dass die Karten weder allgemeingültig noch endgültig sind, kann ich als Autorin doch nicht bestimmen, wie Menschen die Karten nutzen, wenn diese veröffentlicht sind (Gottlieb 2011: xxiii).

Darüber hinaus wird problematisiert, dass in Social Cartography davon ausgegangen wird, dass die Kartografierenden, alle epistemologischen Positionen kennen und verstehen, die in der Kartografierung genutzt werden. Dazu bedarf es einer „epistemologischen Meisterschaft“ („epistemological mastery“ (ebd.)), was jedoch Paulstons Arbeit widerspricht, der das Konzept ‚Meisterschaft‘ hinterfragt. Außerdem steht die Vorstellung epistemologischer Meisterschaft im Gegensatz zu den Prinzipien der Inklusion und Partizipation in Social Cartography (Haapakoski 2020: 83f.). Ich denke zum einen nicht, dass ich alle epistemologischen Positionen in den Curricula im Detail verstehen

muss, um diese wahrzunehmen. Zum anderen habe ich durch die Methode der Diskursanalyse das Material sehr gründlich und detailliert ausgewertet. Dennoch werden andere Personen möglicherweise andere Lesarten an das Material legen, was ich jedoch als Mehrwert und Ergänzung, statt eine Schmälerung meiner Arbeit verstehe. Denn die Karten sind in einer steten Weiterentwicklung und somit als Prozess zu verstehen. Somit gewinnt die pädagogische Funktion der Eröffnung von neuen Perspektiven und Dialog an Bedeutung (ebd.: 82). Es ist aber zu hinterfragen, inwiefern ein Dialog über die Karten in (akademischen) Hierarchien überhaupt möglich und erwünscht ist (Torres 1996).

Da Social Cartography den Fokus auf die Reflexion von Vielfalt und Unterscheidungen legt, kann dieses einen relativistischen Blick ohne ethisches und politisches Commitment und mit wenig Beitrag zur Wissensentwicklung beinhalten (Manzon 2011 & Epstein/Caroll 2011; zit. n. Gorostiaga 2011: 884f.). Für die vorliegende Studie stellt die Offenheit bzw. Nicht-Wertung und die Abbildung der Vielfalt der Diskurse eine Stärke dar, weil Modulhandbücher durch eine Vielzahl (sich widersprechender) Diskurse geprägt sind. Die Offenheit bzw. Nicht-Wertung der Social Cartography unterstützt den Anspruch der Grounded Theory Methodology, das Material für sich sprechen zu lassen und Interpretationen möglichst lange zurückzuhalten. Durch die Verbindung mit kolonialkritischen Theorien sind die Ergebnisse der Social Cartography auch nicht ohne ethisches oder politisches Commitment. Schließlich stellt Social Cartography in Kombination mit einer erziehungswissenschaftlichen Diskursanalyse eine geeignete Methode dar, um Wissen über SSAIF weiterzuentwickeln, wie die vorliegende Arbeit zeigt.

Des Weiteren wird Social Cartography dafür kritisiert, dass sie zu deskriptiv sei, ein neues Narrativ erschaffe und die Herkünfte, Dynamiken und sozialen Interessen in diesem Narrativ nicht mehr entschlüsselt werden könnten (Torres 1996: 431). Paulston versteht Social Cartography jedoch als postparadigmatisch: So entstehen durch Social Cartography weder neue Paradigmen, noch werde eine Paradigmenrevolution initiiert (Paulston/Liebman 1996: 22f.). Des Weiteren wird aus einer positivistischen Forschung heraus kritisiert, dass die Inklusion von agonistischen Standpunkten (basierend auf verschiedenen epistemischen/ontologischen Grundlagen) problematisch sein kann. Jedoch zielt Social Cartography nicht auf die Synthese verschiedener Positionen (Haapakoski 2020: 82). Stattdessen geht es in der Social Cartography darum, Dialog zwischen Diskursteilnehmenden zu schaffen. Es ist nicht das Ziel, Sichtweisen auszuschließen, sondern einen Raum für andere Perspektiven und somit Veränderungen zu ermöglichen. Dialoge und Diskurse verstehe ich als flexible sich ständig verändernde Prozesse. Eine andere Kritik nennt das Risiko der Naturalisierung durch die Karten (Nóvoa 1998; zit.n. Gorostiaga 2011: 884f.). Dieser Kritikpunkt ist insbesondere bei der Nutzung von Karten in internationalen Kontexten zu berücksichtigen. Ich richte meine Aufmerksamkeit

5 Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse und Social Cartography

deshalb auf das Risiko von Verallgemeinerungen und Stereotypisierungen, um Festschreibungen von Menschen und Kulturen zu verhindern (Fox 1996: 293).

Die bisherigen Ausführungen zu Diskursforschung, erziehungswissenschaftlicher Diskursanalyse und Social Cartography bilden den method(ologisch-)en Rahmen dieser Arbeit. Wie ich diesen Rahmen konkret im Forschungsprozess umgesetzt habe, ist Thema des nächsten Kapitels.

5.4 Vorgehen im Forschungsprozess

In diesem Kapitel begründe ich methodisch-methodologisch, warum ich welchen Schritt in welcher Weise umgesetzt habe. Die methodischen und theoretischen Grundlagen, das Vorgehen, die Entscheidungen und Perspektive transparent zu machen, dient dazu, dass Lesende den Forschungsprozess nachvollziehen und kritisch reflektieren können. Dabei nehme ich immer wieder Bezug zu den Gütekriterien der Gegenstandsangemessenheit und der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, denn diese zu reflektieren, hilft mir, im Forschungsprozess notwendige methodische Entscheidungen zu treffen (Truschkat/Bormann 2020: 156). Ich lege meine theoretische Sensibilität dar und reflektiere den Forschungsprozess, da dieses in einem „systematischen, methodisch-kontrollierten, aber inhaltlich offenen Erkenntnisprozess“ (ebd.) unabdingbar für eine aussagekräftige Diskursanalyse ist. Mich leitet das Qualitätsverständnis, dass die Glaubwürdigkeit von Ergebnissen nicht durch Konsens in den Interpretationen entsteht, sondern durch systematisches Vorgehen und Problematisierung von Interpretationen (Suša 2016: 134f.). Entsprechend habe ich die Modulhandbücher in Interpretationsgruppen analysiert und die verschiedenen Lesarten berücksichtigt, meine Interpretationen gegenüber Kolleg*innen und Betreuungspersonen sowie auf Konferenzen zur Diskussion gestellt. Die Rückmeldungen sind in die Analyse und Interpretation eingeflossen.

Ziel dieses Kapitels ist es, den Wissensproduktionsprozess der vorliegenden Studie transparent zu machen. Zu Beginn erläutere ich meine theoretische Sensibilität und wie ich die Fragestellung konkretisiert habe. Anschließend begründe ich die Auswahl des Datentyps und beschreibe die Sondierung des Forschungsfelds. Danach erkläre ich den Prozess der Verwaltung, Strukturierung und Aufbereitung des Datenmaterials. Wie ich die Codierung sowie die Kartografierung gestaltet habe, ist Thema der letzten Kapitel.

5.4.1 *Theoretische Sensibilität und Konkretisierung der Fragestellung*

Meine theoretische Sensibilität als Forschende spielt in der Diskursanalyse und Social Cartography eine wichtige Rolle. Aber was bedeutet der Begriff ‚theoretische Sensibilität‘? Nach Strauss/Corbin (1996: 25f.) entspringt theoretische Sensibilität mehreren Quellen: der Literatur, beruflicher Erfahrung, persönlicher Erfahrung und dem analytischen Forschungsprozess. Theoretische Sensibilität ermöglichte mir zu Beginn eine Konzentrationsrichtung, die notwendig war, „da soziale Phänomene hinsichtlich ihrer Merkmale deskriptiv unerschöpflich sind“ (Kelle 1994: 326) und somit eine „fast unbegrenzte Anzahl von Vergleichsmöglichkeiten gefunden werden“ (ebd.) kann. Die theoretischen Vorannahmen dienten mir somit als „sozialwissenschaftliche Mikroskope“ (Truschkat/Bormann 2020: 99) und leiteten den Analyseprozess an. So war die theoretische Sensibilität bedeutend für die Identifikation einer Fragestellung, denn sie diente mir als erste Orientierung im Forschungsprozess, um mit der Menge an Perspektiven umgehen zu können. Sie legte meine Analyseperspektive jedoch nicht vorab fest, vielmehr codierte ich das Material dennoch ergebnisoffen und passte die theoretische Basis entsprechend während des Codierprozesses laufend an. Meine theoretische Sensibilität ist geprägt durch die in Kapitel 2-4 genannten Literaturkenntnisse, meine beruflichen Erfahrungen an Hochschulen in Schweden, England, Italien, Finnland, Rumänien und China, mein Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld und der Baltic Business School in Kalmar/Schweden, meine Lehre im Fachgebiet Migrationspädagogik, meine Tätigkeit als Diversitätsbeauftragte u.v.m. Seit 2011 bin ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Ausbildung von Sozialarbeitenden tätig. Ich unterrichte in keinem der Studiengänge, die das Korpus bilden, jedoch stehe ich mit Personen im Austausch, die in den Studiengängen lehren. Um meine theoretische Sensibilität über Smiths Werk hinaus um Wissensbestände und Perspektiven aus pazifischen Ländern zu erweitern und um weitere Perspektiven auf SSAIF kennenzulernen, habe ich acht Monate Studiengänge der Sozialen Arbeit an Hochschulen in Aotearoa Neuseeland, Fidschi und Australien besucht. Diese (internationalen) Erfahrungen weckten und vertieften mein Interesse daran, SSAIF aus einer kolonialkritischen Perspektive zu untersuchen. Eine detaillierte Reflexion des Einflusses meiner (außerberuflichen) Positionierung auf die vorliegende Forschung findet sich im Kapitel 1.4 ‚Forschungsperspektive‘.

Meine theoretische Sensibilität basiert auch auf theoretischen Konzepten, z.B. zu Hegemonie und Kolonialismuskritik. Diese begleiteten meine erste Annäherung an die Curricula, wobei zu diesem Zeitpunkt noch offen war, inwiefern sich die theoretischen Konzepte in der Empirie nachzeichnen lassen bzw. empirisch relevant sind (ebd.). Die bisherigen Forschungserkenntnisse zu SSAIF wirkten sensibilisierend auf die Entwicklung der Fragestellung, da sie

meine „Aufmerksamkeit auf explizit erziehungswissenschaftlich relevante Erkenntnisinteressen“ (ebd.) lenkten. Dennoch formulierte ich die Fragestellung zu Beginn des Forschungsprozesses offen, so dass „Zusammenhänge aus der Empirie heraus auftauchen und ‚befragt‘ werden können“ (ebd.: 100). Diese offene Forschungshaltung ist nicht beliebig, sondern in der Grounded Theory Methodology methodologisch begründet und theoretisch durch das philosophisch-pragmatische Handlungsmodell John Deweys (1896) fundiert (Truschkat/Bormann 2020: 100). ‚Offenheit‘ stellt auch einen Aspekt des Gütekriteriums der Gegenstandsangemessenheit dar. Die Offenheit des Forschungsprozesses erforderte von mir, die Erkenntnisse bis zum Abschluss der Untersuchung als vorläufig zu verstehen, wobei ich auch nach Abschluss der Dissertation die Ergebnisse als unabgeschlossen verstehe (→ 5.3 Social Cartography). Entsprechend habe ich theoretisierende Ausformulierungen möglichst spät erarbeitet (Flick 2008: 261f; zit. n. ebd.: 152). Da ich selber in einem Studiengang Sozialer Arbeit lehrte und mich theoretisch wie praktisch im Feld der SSAIF bewege, war Offenheit besonders wichtig, da ich relativ vertraute Diskurse analysierte.

Während des Forschungsprozesses präzierte ich die Fragestellung fortlaufend. Begonnen habe ich die Diskursanalyse mit der ersten offenen und breiten Fragestellung, welche Verständnisse von Internationalität in Curricula von SSAIF konstruiert werden. Im Einklang mit den diskursanalytischen Gütekriterien Prozesshaftigkeit und Zirkularität veränderten sich während der Materialauswertung meine Deutungen; entsprechend schärfte ich die Fragestellung und passte das methodische Vorgehen an. Die zweite Forschungsfrage lautete daher: Welche Verständnisse von Wissen(-sproduktion) werden in Curricula von SSAIF konstruiert? Da sich im Laufe der Analyse der Diskurse eine machtkritische Perspektive als sinnvoll herausstellte, habe ich in der dritten Forschungsfrage danach gefragt, inwiefern der Zusammenhang von Wissen und Macht in den Wissens(-produktions-)verständnissen re-/de-/konstruiert wird? Im weiteren Forschungsprozess fokussierte ich in der Analyse koloniale Machtverhältnisse. Auf Basis der Diskursanalyse traten drei Konzeptualisierungen von Wissen aus den Curricula hervor, die ich unter einer kolonialkritischen Perspektive bzgl. ihrer Bedeutung für Internationalität mit der vierten Forschungsfrage analysierte: Was bedeuten die Konzeptualisierungen von Wissen unter einer kolonialkritischen Perspektive für Internationalität in Curricula der SSAIF? Eine genauere inhaltliche Hinführung bzw. Begründung der Forschungsfragen findet sich im Kapitel 1.1 ‚Thematische Hinführung‘.

Das Gütekriterium der Gegenstandsangemessenheit fragt danach, inwiefern die Fragestellung und Ergebnisse relevant sind. Die Relevanz meiner Fragestellung zeigt sich durch ihre gesellschafts- und bildungspolitische Bedeutung und das vorliegende Forschungsdesiderat. Die Relevanz der Ergebnisse wird durch die Bezugnahme auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen

in Bildung und Erziehung geleistet (ebd.). Darüber hinaus erfordert das Gütekriterium der Gegenstandsangemessenheit, dass die Limitation der Studie expliziert wird, d.h. die Übertragbarkeit der Ergebnisse reflektiert werden. Diese Reflexion findet in vielen Kapiteln sowie abschließend im Kapitel 7 ‚Schlussbetrachtung‘ statt. Glaser und Strauss (2010) unterscheiden zwischen materialen Theorien und formalen Theorien. Materiale Theorien ermöglichen Aussagen über ein spezifisches Sachgebiet oder empirisches Feld. Im Gegensatz dazu stehen formale Theorien, die übergeordnete und konzeptionelle Zusammenhänge beschreiben. Formale Theorien werden oft auf Basis materialer Theorien entwickelt. Eine materiale Theorie zu entwickeln, passt zu meinem Wissensproduktionsverständnis, nach dem die Ergebnisse dieser Studie keine Allgemeingültigkeit haben. Die Ergebnispräsentation in Form der Social Cartography verdeutlicht nochmal den Umstand, dass die durch Grounded Theory Methodology entstehende Theorie stets als prozessuale Theorie zu denken ist, d.h. sie ist in permanenter Entwicklung begriffen – auch über diese Studie hinaus. Mit Foucault geht es in dieser diskursanalytischen Studie nicht darum, eine ›wahre‹ Theorie zu generieren, denn „die Theorie des Diskurses [ist] stets selbst eine diskursive Theorie“ (Truschkat/Bormann 2020: 155; bezugnehmend auf Schrage 1999).

Indikation und Kohärenz stellen weitere Aspekte des Gütekriteriums der Gegenstandsangemessenheit dar. Indikation bezieht sich auf die Bedeutsamkeit des gesamten Forschungsprozesses. Inwiefern die Fragestellung die Methode indizierte, wurde obenstehend erläutert. In den folgenden Kapiteln thematisiere ich, auf welche Weise die Methodenwahl die Samplingstrategien und -kriterien sowie das Auswertungsverfahren und somit die Ergebnisverdichtung indizierte. Durch die Berücksichtigung der Indikation entstand eine kohärente Diskursanalyse. Kohärenz bezeichnet aber auch die Stimmigkeit einer gegenstandsbezogenen Theorie. Die Ergebnispräsentation durch Social Cartography ermöglichte, konfligierende Positionen oder diskursive Brüche im Material abzubilden und diese in Zusammenhang zu stellen, mit dem Ziel eine kohärente Diskurstheorie anzubieten (ebd.: 153f.).

5.4.2 Auswahl des Datentyps

Zur Erforschung der Frage nach Verständnissen von Internationalität und Wissen(-produktion) analysierte ich Diskurse in Modulhandbüchern. In diesem Kapitel wird zuerst der Datentyp Modulhandbuch vorgestellt, indem ich dessen Entstehung, Aufbau und Gestaltung sowie die Besonderheiten dieses Datentyps beschreibe. Anschließend thematisiere ich die diskursanalytische Relevanz von Modulhandbüchern sowie deren Eignung zur Erforschung der Fragestellungen dieser Arbeit.

5 Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse und Social Cartography

Entstehung, Aufbau und Gestaltung von Modulhandbüchern

Modulhandbücher werden in ihrer Entstehung von vielen externen Faktoren geprägt, wodurch Rückschlüsse auf den Produktionsprozess und die Produzierenden erschwert werden. Denn die Entstehung von Modulhandbüchern ist nicht nur von Hochschulangehörigen beeinflusst, sondern eine Vielzahl von Akteur*innen, z.B. Akkreditierungsagenturen und Ministerien, sind beteiligt. Diese Akteur*innen wirken auf unterschiedlichen Ebenen, z.B. in Gremien und durch Leitlinien, und bringen verschiedene Interessen, Hintergründe und Perspektiven in den Entstehungsprozess ein.

„Der Verschriftlichung von Modulhandbüchern geht also ein Aushandlungsprozess voraus, in welchem verschiedene Kräfte wirken, und kennzeichnend für Curricula sind Kompromisslösungen sowie mitunter strategische Entscheidungen, um bspw. den Vorgaben der jeweiligen Länder (Stichwort Hochschulgesetze) zu entsprechen“ (Burzlaff 2020: 93).

Darüberhinaus sind Modulhandbücher zentrale Dokumente für die Akkreditierung von Studiengängen und unterliegen somit auch den Vorgaben der Akkreditierungsagenturen. Diese Vorgaben sind u.a. an den Empfehlungen der Bolognaform, die auf die Vergleichbarkeit europäischer Studiengangsstrukturen zielte, ausgerichtet. Diese „Verschmelzung verschiedener Kräfte mit je eigenen Interessen erklärt zugleich die in diesen Dokumenten produzierten Unterschiede, Widersprüche und Ambivalenzen [...]“ (Burzlaff 2020: 92f.). Die Vielfalt an Einflussfaktoren macht Modulhandbücher aber nicht weniger geeignet für die Rekonstruktion von Wissensverständnissen in SSAIF. Denn ich kann und will keine Aussagen über die Akteur*innen und die Produktionsprozesse von Curricula tätigen, sondern interessiere mich dafür, auf welche Verständnisse sich die Beteiligten am Ende geeinigt haben.

Modulhandbücher unterscheiden sich hinsichtlich ihres Umfangs, ihrer Inhalte, Methoden, theoretischen Positionierungen, Sprachgestaltung sowie „Vorstellungen von Normalität und Abweichungen“ (Burzlaff 2020: 88f.). Durch die Bolognaform und die Vorgaben der Akkreditierungsordnungen folgen die Modulhandbücher in ihrem Aufbau jedoch ähnlichen Prinzipien. So empfiehlt die Studienakkreditierungsverordnung des Ministeriums des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen:

§7 Abs. 2:

„Die Beschreibung eines Moduls soll mindestens enthalten:

1. Inhalte und Qualifikationsziele des Moduls,
2. Lehr- und Lernformen,
3. Voraussetzungen für die Teilnahme,
4. Verwendbarkeit des Moduls,

5.4 Vorgehen im Forschungsprozess

5. Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten entsprechend dem European Credit Transfer System (ECTS-Leistungspunkte),
6. ECTS-Leistungspunkte und Benotung,
7. Häufigkeit des Angebots des Moduls,
8. Arbeitsaufwand und
9. Dauer des Moduls“ (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen 2018).

Die in dieser Arbeit untersuchten Modulhandbücher haben einen Umfang von durchschnittlich 32 Seiten und bestehen aus einzelnen Modulbeschreibungen, die u.a. Modulnummer und -titel, den Umfang der Kreditpunkte und der Semesterwochenstunden, den Anteil an Präsenzzeit und Selbstlernzeit, den Zeitpunkt im Studiengang, Häufigkeit, Lehrinhalte und Qualifikationsziele, Lehr- und Lernformen, Prüfungsform, Anwendbarkeit und Literaturangaben beinhalten. Manche Modulhandbücher beschreiben vorab das Leitbild und Profil, die Ziele und den Aufbau des Studiengangs oder benennen am Ende des Modulhandbuchs Möglichkeiten des Auslandsstudiums und der Internationalisierung. Im Zentrum aller Modulbeschreibungen steht die Beschreibung von Lernzielen und Lehrinhalten. Diese beiden Abschnitte haben den größten Umfang und sind diskursanalytisch für die Rekonstruktion von Wissensverständnissen am relevantesten. Daher habe ich diese beiden Abschnitte sowie den Titel in den Modulhandbüchern diskursanalytisch ausgewertet, die restlichen Angaben aber zur Verortung und zum Verständnis der Module berücksichtigt.

Ein Korpus aus dem Texttypus Modulhandbuch ist gekennzeichnet durch Abstraktheit und einen artifiziellen Charakter sowie eine heterogene Autor*innenschaft, was ich in der Fragestellung, Methodik und Analyse berücksichtige (Burzlaff 2020: 90). Die Sprache der Modulhandbücher ist u.a. geprägt durch Formulierungshilfen der Akkreditierungsagenturen. Außerdem stellen die Texte den kleinsten gemeinsamen Nenner aller Beteiligten dar und der dahinterstehende Aushandlungsprozess manifestiert sich in einem eher konsensualen Sprachstil. Die Struktur der Texte (der einzelnen Module aber auch des gesamten Modulhandbuchs) ist oft fragmentiert und erzählt keine Geschichte, z.B. gibt es inhaltliche Widersprüche und Unklarheiten im Material. Die Texte sind sehr offen und abstrakt gehalten und ermöglichen so Kompromisse und bieten Flexibilität in der Lehre. Diese Unklarheiten und Widersprüche kann ich nicht auflösen, sondern habe diese in der Rekonstruktion berücksichtigt.

Das untersuchte Korpus besteht aus englischsprachigen und deutschsprachigen Modulhandbüchern. Meine Erstsprache ist Deutsch, deshalb wirkt die englische Sprache in der Diskursanalyse für mich als ein hilfreiches Befremdungsmoment. Drei Modulhandbücher sind an HAW in Deutschland verfasst worden, d.h. sie sind in deutschsprachigen Kontexten entstanden und vermutlich hauptsächlich von Personen verfasst, deren Erstsprache nicht Englisch ist. Ein Modulhandbuch ist in Zusammenarbeit eines internationalen Konsortiums entstanden. Da jede Interpretation sowieso eine Übersetzungsleistung darstellt,

5 Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse und Social Cartography

ist der Umstand, dass ich die englischsprachigen Curricula übersetze, nicht schädlich. Um den Lesenden eigene Übersetzungen zu ermöglichen, zitiere ich die Texte aus den Modulhandbüchern aber auf Englisch.

Warum eine Diskursanalyse von Modulhandbüchern?

Die vorliegende Studie strebt danach, Verständnisse von Wissen(-sproduktion) in SSAIF zu rekonstruieren. Außerdem erforscht sie, inwiefern der Zusammenhang von Wissen und Macht in den Curricula de-/re-/konstruiert wird. Schließlich werden die Wissensverständnisse hinsichtlich ihrer Bedeutung für Internationalität in SSAIF unter einer kolonialkritischen Perspektive analysiert. Es gibt viele Möglichkeiten, aus welchen Quellen das Korpus einer Diskursanalyse bestehen kann (Wrana 2014a: 635; Fegter et al. 2015b: 32). Warum sind Curricula für eine Diskursanalyse geeignet und welche Aussagekraft besitzen sie für eine Diskursforschung? Diskurse manifestieren sich u.a. in Dokumenten und Gesprächen, d.h. Diskurse können in Modulhandbüchern rekonstruiert werden. Die Analyse von Modulhandbüchern stellt eine Dokumentenanalyse dar. Modulhandbücher SSAIF sind didaktische und pädagogische Konzepte, deren Analyse „aufschlussreich hinsichtlich impliziter Wissensbestände [...] sowie erklärter Ziele im Umgang mit Differenz und Ungleichheit“ (Riegel 2016: 151) ist.

Modulhandbücher geben Auskunft über die Lehrinhalte und Lernziele des Studiums, haben eine allgemeinverbindliche Gültigkeit und dienen der Außendarstellung der Studieninhalte (Burzlaff 2020: 92). Sie geben keine Informationen darüber, was wirklich in der Lehre geschieht, jedoch rahmen sie die Lehre. Burzlaff vergleicht Modulhandbücher mit Gesetzen, die interpretiert werden und gewisse Handlungsspielräume ermöglichen, aber die Richtung und den Rahmen allgemeinverbindlich vorgeben (ebd.). Die Inhalte von Modulhandbüchern sind Ergebnis eines Aushandlungsprozesses vieler Beteiligter. Somit sind Modulhandbücher geeignet, um Verständnisse von Internationalität in Studiengängen der Sozialen Arbeit zu rekonstruieren. Indem ausschließlich Modulhandbücher als Untersuchungsmaterial genutzt wurden und nicht zusätzlich noch Vorlesungsverzeichnisse, Prüfungs- und Studienordnungen oder Interviews mit Studiengangsleitungen, Modulverantwortlichen oder Studierenden berücksichtigt wurden, wurde die „Vergleichbarkeit durch Zusammengehörigkeit des Untersuchungsmaterials“ (ebd; bezugnehmend auf Keller 2007) sichergestellt, wodurch „konsistente Interpretationen“ (ebd; bezugnehmend auf Keller 2007) möglich sind.

Mit Modulhandbüchern nutze ich ein Textmaterial, das im Feld schon vorhanden ist. Somit sind die in den Modulhandbüchern vorgenommenen Artikulationen von Internationalität nicht durch mein Forschungsprojekt ausgelöst und infolgedessen auch nicht durch dieses beeinflusst (Thon 2021: 45; bezugnehmend auf Mai & Abdessadok 2016: 1).

5.4.3 *Sondierung des Untersuchungsfeldes*

Um das Forschungsfeld zu sondieren, habe ich zu Beginn im Internet nach SSAIF in Deutschland sowie nach deren Modulhandbüchern recherchiert. Die Studiengangrecherche fand im Februar und März 2021 über die Webseite *Hochschulkompass* statt. Der *Hochschulkompass* stellt ein Informationsportal der Hochschulrektorenkonferenz dar. Seit 1998 publizieren staatliche und staatlich anerkannte deutsche Hochschulen in öffentlich-rechtlicher, kirchlicher und privater Trägerschaft darin Informationen über ihre Studiengänge und Promotionsmöglichkeiten (Hochschulrektorenkonferenz 2022). Anschließend recherchierte ich aktuelle Leitlinien und Rahmendokumente der Sozialen Arbeit in Deutschland sowie weltweit. Darüberhinaus studierte ich auch aktuelle Strategiedokumente hochschulübergreifender Akteure der Hochschulinternationalisierung in Deutschland (DAAD 2021; Wissenschaftsrat 2018; Hochschulrektorenkonferenz 2008, 2017; Gemeinsame Wissenschaftskonferenz 2013; BMBF 2016). Während des gesamten Forschungsprozesses führte ich Gespräche mit Lehrenden SAIF und präsentierte das Forschungsvorhaben auf Konferenzen und in Fachgruppen der Sozialen Arbeit, um Neuigkeiten über aktuelle Studiengangentwicklungen (Planung neuer Studiengänge, Veränderung oder Einstellung bestehender Studiengänge) zu erfahren.

5.4.4 *Zusammenstellung des Datenkorpus und Reduktion des Datenmaterials*

Das Korpus besteht aus den Modulhandbüchern von vier Masterstudiengängen Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus und durch diese Datenauswahl konstruiere ich den Forschungsgegenstand mit. Die Frage, wie Forschende durch ihre eigenen Annahmen den Forschungsgegenstand mitkonstruieren, wird als sogenanntes Grenzziehungsproblem in der gesamten qualitativen Sozialforschung diskutiert (Truschkat/Bormann 2020: 106). Das Grenzziehungsproblem und die Ko-Konstruktion machen das Gütekriterium der reflektierten Subjektivität notwendig, denn Forschende sind u.a. von Erfahrungen, Haltungen und Wissen geprägt.

„Das bedeutet, dass jede empirisch fundierte Aussage von Forschenden theoriegeladen ist - seien es wissenschaftliche oder subjektive Theorien (Lamnek 2005: 22). Vor diesem Hintergrund wird prinzipiell nicht davon ausgegangen, dass es irgendeinen neutralen, objektiven oder sogar einzig richtigen Zugang zu einem interessierenden Forschungsgegenstand und dem entsprechenden Forschungsfeld gibt“ (ebd.).

5 Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse und Social Cartography

Weil das zu analysierende Korpus durch die auf Vorwissen basierende Selektion der Daten mitkonstruiert wird, stellt meine Forschung eine Ko-Konstruktion dar. In Anlehnung an Mecheril (2023: 35) verstehe ich das ausgewählte Korpus entsprechend schon als neu produzierten Text über ein Phänomen (Truschkat/Bormann 2020: 107). Neben der reflektierten Subjektivität, d.h. der Explikation meiner Vorannahmen in den vorherigen Kapiteln, sind die Gütekriterien der Indikation und der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit notwendig, um mit dem Phänomen der Ko-Konstruktion umzugehen. „Die Indikation zeigt an, ob die im Laufe der Untersuchung getroffenen Entscheidungen gegenstandsangemessen sind“ (Truschkat/Bormann 2020: 108); die getroffenen Entscheidungen wiederum müssen intersubjektiv nachvollziehbar sein. Diese Gütekriterien bilden die Grundlage für die Auswahl der Dokumente im Sinne des theoretischen Samplings (ebd.: 107f.).

In der Diskursanalyse geschieht die Auswahl des Datenkorpus im Rahmen des theoretischen Samplings.

„Theoretisches Sampling meint den auf die Generierung von Theorie zielenden Prozess der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, codiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächste erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind. Dieser Prozess der Datenerhebung wird durch die im Entstehen begriffene – materiale oder formale – Theorie *kontrolliert*“ (Glaser/Strauss 2010: 53; Hervorh. im Orig.).

Theoretisches Sampling durchzieht alle Analyseschritte und ist auch zu Beginn bei der Korpuserstellung relevant. Das theoretische Sampling basiert argumentativ auf den theoretischen Überlegungen vorab, dem sensibilisierenden Konzept, der Fragestellung und der Beschäftigung mit dem im Fokus stehenden Gebiet (Truschkat/Bormann 2020: 108). Der Forschungsprozess ist durch ein stetes Wechseln zwischen der Analyse und einer auf Basis der Analyseergebnisse geleiteten Erweiterung des empirischen Untersuchungsmaterials geprägt (Thon 2021: 41f.).

Ich habe mein Korpus aus vielen inhaltlichen Gründen auf Deutschland ausgerichtet (→ 1 Einleitung). Als ›weiße‹ Deutsche war und ist es mir ein Anliegen, erstmal kolonialkritisch ‚vor der eigenen Haustür zu kehren‘ (→ 4.9 Dekolonialisierung meiner Forschungsmethodologie?). Durch meinen Fokus auf Studiengänge in Deutschland trage ich zu einem nationalstaatlichen Verständnis von Studiengängen Sozialer Arbeit bei. Diese Korpuszusammenstellung gilt es daher hinsichtlich eines methodologischen Nationalismus (Beck/Grande 2010) zu reflektieren (→ 3.2.1 Transnationale Soziale Arbeit): Gerade weil ich den Nationalstaat als Untersuchungseinheit gewählt habe, bedarf es eines möglichst reflexiven Umgangs mit dieser Kategorie. Zwar wäre eine transnationale Perspektive auf SSAIF auch denkbar gewesen, jedoch war es mir ein Anliegen, einen örtlich eingegrenzten Diskurs zu untersuchen. Die

5.4 Vorgehen im Forschungsprozess

Studiengänge in Deutschland sind durch ähnliche organisatorische wie inhaltliche Einflüsse durch Staat und Wissenschaft geprägt, wodurch die Kohärenz der Ergebnisse profitiert.⁹⁴ Gleichzeitig strebe ich danach, nationalstaatliche Konstruktionen durch den Einbezug von Wissensbeständen weltweit, die inhaltliche Ausrichtung auf Internationalität und das Korpus ‚Studiengänge Sozialer Arbeit mit inhaltlichem Fokus‘ zu überschreiten.

In der Eingrenzung des Diskurszeitraums habe ich mich für eine synchrone Untersuchung entschieden, um einen historisch-spezifischen Istzustand zu erheben (Truschkat/Bormann 2020: 103f.). Denn diese Studie zielt weder auf eine Rekonstruktion der Veränderungsprozesse bzw. Entstehungsgeschichte von Curricula für SSAIF, noch auf die Erarbeitung von Entwicklungsprognosen. Die Studiengangrecherche fand im Februar und März 2021 über die Webseite *Hochschulkompass* statt. Da Soziale Arbeit sowohl an HAW als auch an Universitäten verschiedener Trägerschaft gelehrt wird, präsentiere ich vorab in Tabelle 2 eine Übersicht zur Anzahl und Trägerschaft aller Hochschulen in Deutschland:

Tabelle 2: Anzahl der HAW und Universitäten nach Trägerschaft

| Trägerschaft | HAW (Stand 03.11.2021) | Universitäten (Stand 08.03.2022) |
|--------------------------------|-------------------------------|---|
| Öffentlich-rechtlich | 102 | 87 |
| Kirchlich, staatlich anerkannt | 17 | 13 |
| Privat, staatlich anerkannt | 84 | 20 |
| Gesamt | 203 | 120 |

Anschließend recherchierte ich, an welchen Hochschulformen Studiengänge der Sozialen Arbeit in Deutschland angeboten werden. Zuerst suchte ich mit der Schlagwortsuche nach dem Suchbegriff ‚Soziale Arbeit‘. Dabei stellte ich jedoch fest, dass nicht alle Studiengänge, die als Ergebnis genannt wurden, dem Feld Sozialer Arbeit zuzurechnen sind. Deshalb führte ich die Suche ein zweites Mal mit der erweiterten Suchmaske über die Funktion ‚Studienfelder‘ mit der Auswahl ‚Soziale Arbeit‘ und ‚Sozialpädagogik‘ durch.

94 Einer der Studiengänge wird von mehreren europäischen Hochschulen gemeinsam angeboten, aber an einer deutschen Hochschule durchgeführt.

5 Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse und Social Cartography

Tabelle 3: Bachelor- und Masterstudiengänge in den Studienfeldern ‚Soziale Arbeit‘ und ‚Sozialpädagogik‘ an HAW und Universitäten verschiedener Trägerschaften

| Trägerschaft | HAW (Stand 03.11.2021) | | Universitäten (Stand 08.03.2022) | |
|--------------------------------|---------------------------|--------|-------------------------------------|--------|
| | Bachelor | Master | Bachelor | Master |
| Öffentlich-rechtlich | 93 | 68 | 28 | 19 |
| Kirchlich, staatlich anerkannt | 29 | 21 | 2 | 2 |
| Privat, staatlich anerkannt | 50 | 14 | 1 | 0 |
| Gesamt | 172 | 103 | 31 | 21 |

Auch wenn die Suche über die Studienfelder ‚Soziale Arbeit‘ und ‚Sozialpädagogik‘ treffgenauer war, war es dennoch nötig, die Ergebnisse einzeln inhaltlich zu überprüfen, da teilweise erziehungswissenschaftliche oder kindheitspädagogische Studiengänge in den Studienfeldern ‚Soziale Arbeit‘ und ‚Sozialpädagogik‘ angezeigt wurden.⁹⁵

Da sich diese Studie mit SSAIF beschäftigt, diente als erstes Auswahlkriterium zur Korpuseingrenzung der inhaltliche Fokus der Studiengänge auf Internationalität. Weiterhin nutzte ich folgende Kriterien:

- Fremdsprachlicher Studiengang (Filtersprachen des Hochschulkompasses sind Englisch, Französisch, Dänisch, Indonesisch, Italienisch, Niederländisch, Russisch und Spanisch)
- Studienform ‚Internationaler Studiengang‘
- Ausrichtung auf internationale Studierende
- Studiengang wird durch ein internationales Konsortium angeboten

Da ein Großteil der Sozialarbeitsstudiengänge an HAW angeboten werden, begann die Detailrecherche mit diesem Hochschultypus. Zuerst widmete ich mich den Masterstudiengängen, weil diese im Gegensatz zu den Bachelorstudiengängen Sozialer Arbeit nicht an die Vorgaben für die staatliche Anerkennung durch das Sozialberufe-Anerkennungsgesetz (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen 2015) gebunden sind. Weiterhin wird in Masterstudiengängen vertieftes Wissen gelehrt, daher vermutete ich, dass eher eine Schwerpunktsetzung auf Internationalität gegeben sein könnte. Im weiteren Verlauf habe ich dennoch alle Master- und Bachelorstudiengänge an HAW und Universitäten einzeln inhaltlich geprüft, u.a. um zu vermeiden, dass die

⁹⁵ Für eine Erörterung des Verhältnisses von Studiengängen Sozialer Arbeit und Kindheitspädagogik siehe Kruse (2017: 187).

5.4 Vorgehen im Forschungsprozess

analytische Trennung zwischen HAW und Universitäten durch meine Untersuchung unbegründet reproduziert wird.

In der Recherche fiel mir auf, dass die Themenfelder Internationalität, Migration, Diversität, Interkulturalität und Inklusion in Studiengängen miteinander gemischt werden. Diskurse zu Diversität, Teilhabe sowie Inklusion und Exklusion haben viele Schnittmengen mit Internationalität und ermöglichen andere Blickwinkel. Deshalb habe ich in der inhaltlichen Analyse die Ergebnisse nochmal bzgl. dieser Themenfelder sortiert, um die Reproduktion einer diskursiven Trennung, die sich auch in wissenschaftlichen Diskursen zeigt⁹⁶, zu vermeiden. Da der Fokus auf Internationalität liegt, wurden dann allerdings die Studiengänge, die sich zwar den Themen Migration, Diversität, Interkulturalität und Inklusion widmen, in ‚diskursanalytischen Probebohrungen‘ allerdings wenig Aussagekraft zu Verständnissen von Internationalität zeigten, nicht weiter berücksichtigt.

Die Ergebnisse dieses Recherschritts zeigen, dass nur eine sehr kleine Anzahl der 172 Bachelorstudiengängen und 103 Masterstudiengängen der Sozialen Arbeit an HAW einen internationalen Fokus hat (Tabelle 4).

Tabelle 4: Internationaler Fokus in Bachelor- und Masterstudiengängen an HAW und Universitäten (Stand November 2021)

| | HAW | | Universitäten | |
|--|----------|--------|---------------|--------|
| | Bachelor | Master | Bachelor | Master |
| Internationaler Fokus | 4 | 4 | 2 | 0 |
| Davon Englischsprachig | 0 | 2 | 0 | 0 |
| Davon weitere Fremdsprachen | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Davon Studienform ‚Internationaler Studiengang‘ | 0 | 1 | 1 | 0 |
| Davon ‚internationaler Doppelabschluss‘ | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Fokus auf Migration/Diversität/Interkulturalität/Inklusion | 2 | 6 | 0 | 0 |

In den Studienfeldern ‚Soziale Arbeit‘ und ‚Sozialpädagogik‘ werden an HAW vier Bachelorstudiengänge und vier Masterstudiengänge mit internationalem Fokus angeboten. An Universitäten hingegen gibt es bei 31 Bachelor- und 21 Masterstudiengängen in den Studienfeldern ‚Soziale Arbeit‘ und ‚Sozialpädagogik‘ nur zwei Bachelorstudiengänge mit internationalen Fokus.

96 Z.B. existieren in der DGSA trotz inhaltlicher Überschneidungen getrennte Fachgruppen für Internationale Soziale Arbeit sowie Flucht, Migration, Rassismus- und Antisemitismuskritik.

Die untersuchten Modulhandbücher stellen öffentlich verfügbare Dokumente von Organisationen dar, daher ist es forschungsethisch nicht notwendig, die Studiengänge zu anonymisieren. Außerdem ist es einfach, durch eine Internetrecherche von den Modulhandbüchern auf die Studiengänge zu schließen. Jedoch macht das intertextuelle Vorgehen der Diskursanalyse die Benennung von Studiengangsnamen unnötig, da es mir nicht um die Bewertung und Analyse einzelner Studiengänge geht, sondern um die Analyse des Gesamtdiskurses. Außerdem befürchte ich, dass durch die Nennung der Studiengangsnamen, Zuschreibungen der Lesenden vorab gefördert bzw. statt der Auseinandersetzung mit den intertextuellen Diskursen einzelne Studiengänge beurteilt werden. Aus diesen Gründen gestalte ich die Anonymisierung folgendermaßen: Im Textteil sind die Studiengänge anonymisiert; im Anhang befinden sich die Modulhandbücher ohne Anonymisierung.

Ich habe mich aus drei Gründen dazu entschieden, das Korpus aus Masterstudiengängen SAIF an HAW zu bilden: Erstens existieren schon deutschlandweite empirische Untersuchungen zu Curricula der Sozialen Arbeit in Bachelorstudiengängen in Deutschland (Borrmann 2016; Burzlaff 2020). Die Curricula von Masterstudiengängen der Sozialen Arbeit wurden bisher noch nicht deutschlandweit empirisch untersucht. Zweitens sind Masterstudiengänge Sozialer Arbeit freier in der Curriculumsgestaltung als Bachelorstudiengänge, weil sie nicht die Vorgaben für die staatliche Anerkennung als Sozialarbeiter*in durch das Sozialberufe-Anerkennungsgesetz erfüllen müssen. Auch zielen sie auf fachliche Vertiefung, wodurch mehr Möglichkeiten zur Ausgestaltung von Internationalität bestehen (DGfE 2010: 10). Drittens existieren in Deutschland weniger empirische Untersuchungen zur Internationalisierung an HAW als an Universitäten, wobei ein Großteil der Studiengänge für Soziale Arbeit an HAW angeboten wird. Aus diesen Gründen konzentriert sich die vorliegende Studie auf Masterstudiengänge Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus an HAW in Deutschland.

Durch den Fokus auf HAW besteht das Risiko, eine diskursive Trennung zwischen ‚Sozialarbeit an HAW‘ und ‚Sozialpädagogik an Universitäten‘ zu (re-)produzieren. Wie in der Einleitung dargestellt, fasse ich unter dem Begriff Soziale Arbeit sowohl Sozialarbeit als auch Sozialpädagogik. Die in Deutschland verbreitete Trennung bildet sich in internationalen Organisationen und Leitlinien der Sozialen Arbeit nicht ab, z.B. den *Global Standards for Social Work Education & Training* (IASSW/IFWS 2020). Für Deutschland beziehe ich mich sowohl auf die *Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit* als auch auf die *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, die beide den Fachdiskurs und die Studiengangsentwicklung Sozialer Arbeit gestalten.

Die Konzentration auf einen Hochschultypus ermöglicht eine gute Vergleichbarkeit der Daten. Da nur öffentlich-rechtliche HAW Masterstudiengänge der Sozialen Arbeit mit internationalem Fokus anbieten, bietet das Korpus auch bzgl. der Trägerschaft eine gute Vergleichsgrundlage. Das Korpus

5.4 Vorgehen im Forschungsprozess

besteht somit aus vier Studiengängen und ist durch die in Tabelle 5 benannten Merkmale gekennzeichnet:

Tabelle 5: Studiengangskorpus (Stand November 2021)

| | Studien- gang A | Studien- gang B | Studien- gang C | Studien- gang D⁹⁷ |
|---------------------------------|--|----------------------------|---|---|
| Unterrichts- sprache | Deutsch | Deutsch | Englisch | Englisch |
| Bundesland | Thüringen | Niedersach- sen | Bayern | Berlin |
| Anzahl der Studieren- den | Ca. 4000 | Ca. 6000 | Ca. 9000 | Ca. 4000 |
| Credit Points | 120 | 120 | 90 | 120 |
| Art der Inter- nationalität | Fachwissen- schaftlich | Fachwissen- schaftlich | Fachwissen- schaftlich + organisato- risch | Fachwissen- schaftlich + organisato- risch |
| Studienform | Vollzeit, Teilzeit möglich, Präsenz | Vollzeit, Prä- senz | Vollzeit, Prä- senz | Vollzeit, Prä- senz und Online |

Alle Studiengänge haben fachwissenschaftliche Bezüge zu Internationalität in der Sozialen Arbeit. Der Studiengang C wird auf Englisch angeboten und ist stark auf organisatorischer Ebene internationalisiert. Nur der Studiengang D stellt einen internationalen Studiengang dar, der gemeinsam mit fünf weiteren internationalen Hochschulen am Standort der Kooperationshochschule in Deutschland angeboten wird. Der Studiengang D ist dahingehend besonders, als dass er als einziger den Begriff ‚international‘ nicht im Titel trägt. Jedoch bedingt seine inhaltliche Ausrichtung auf Menschenrechte eine internationale Perspektive auf Soziale Arbeit, die durch die Tatsache, dass es ein internationaler Masterstudiengang ist, noch verstärkt wird. Besonders bereichert der Studiengang D durch seinen Fokus auf Ungleichheit und Differenz das Korpus hinsichtlich der kolonialkritischen Perspektive dieser Arbeit.

Das Korpus bildet nicht ‚die SSAIF‘ ab, sondern das Korpus ist beeinflusst vom oben beschriebenen Grenzziehungsproblem und der Ko-Konstruktion. Die umfangreiche Darstellung der Auswahl des Datenkorpus dient dazu, den

97 Für diesen weiterbildenden Master werden Studiengebühren erhoben.

5 Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse und Social Cartography

Wissensproduktionsprozess möglichst transparent darzustellen. Die ausgewählten Studiengänge ermöglichen, Diskurse zu Internationalität in Curricula SSAIF in Deutschland zu rekonstruieren, wie die vorliegende Studie zeigt.

Als nächsten Schritt habe ich alle im Erhebungszeitraum gültigen Modulhandbücher über die Webseiten der HAW heruntergeladen (Tabelle 6).

Tabelle 6: Daten der Modulhandbücher (Stand 03.11.2021)

| Studiengang | Erscheinungsjahr | Seitenumfang |
|-------------|---|--|
| A | 2019 | 17 |
| B | 2017 | 28 |
| C | 2021b | 51 |
| D | 2019 und aktualisierte Modulbeschreibungen 2021 ⁹⁸ | Einführung: 8; aktualisierte Modulbeschreibungen: 29 |

Darüber hinaus habe ich die ergänzenden Verordnungen (Prüfungsordnungen und Studienordnungen der Studiengänge, Einschreibeordnungen, Rahmenprüfungsordnungen und Rahmenstudienordnungen, studiengangspezifische Bestimmungen als Ergänzung zur Rahmenprüfungsordnung und Rahmenstudienordnung, Gebührenordnungen) am 03.11.2021 über die Webseiten der HAW heruntergeladen. Diese wurden zwischen 2017 und 2021 publiziert. Diese Dokumente dienen dem besseren organisatorischen Verständnis der Studiengänge und wurden deshalb nicht diskursanalytisch ausgewertet.

Wie oben beschrieben, wird der Entstehungsprozess von Modulhandbüchern durch eine Vielzahl von Akteur*innen und Organisationen beeinflusst. Im Fall des Studiengangs Soziale Arbeit sind besonders die Leitlinien der Berufsverbände der Sozialen Arbeit interessant. Aus diesen Gründen habe ich folgende Leitlinien als Rahmendokumente berücksichtigt:

- Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit 2014)
- Kerncurriculum Soziale Arbeit (DGSA 2016)
- Kerncurriculum Studienrichtung Sozialpädagogik (DGfE 2010)⁹⁹

98 Für die Diskursanalyse habe ich die aktualisierten Modulbeschreibungen von 2021 genutzt. Die Version aus 2019 enthielt aber weitere Informationen zur Entwicklung und den Zielen des Studiengangs, die ich zur Verortung und zum Verständnis der Module berücksichtigt habe.

99 Ich beziehe mich auf das 2010 erschienene *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft* der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, weil in diesem ein Kerncurriculum für die Studienrichtung Sozialpädagogik enthalten ist. Im März 2024 wurde ein neues Kerncurriculum Erziehungswissenschaft verabschiedet, das jedoch noch kein Kerncurriculum für die Studienrichtung Sozialpädagogik enthält (DGfE 2024).

5.4 Vorgehen im Forschungsprozess

- Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016)¹⁰⁰
- Forschungsethische Prinzipien und wissenschaftliche Standards für Forschung der Sozialen Arbeit. Forschungsethikkodex der DGSA (DGSA 2020)¹⁰¹
- Global Definition of the Social Work Profession (IASSW/IFSW 2014)
- Global Agenda for Social Work and Social Development Framework (IFSW/IASSW/ICSW 2020)
- Global Standards for Social Work Education & Training (IASSW/IFSW 2020)
- Global Social Work Statement of Ethical Principles (IASSW 2018)

Die Leitlinien sind aufschlussreich, um den Diskurs zu rahmen, und ich habe mich auf diese in der Interpretation und Diskussion der Ergebnisse bezogen. Deshalb habe ich die Dokumente zwar thematisch aufgearbeitet, jedoch stellen sie keinen Bestandteil des Korpus für die Curriculumsdiskursanalyse dar.

5.4.5 *Verwaltung, Strukturierung und Aufbereitung des Datenmaterials*

Um die Materialien diskursanalytisch auszuwerten, habe ich mit der Textanalysesoftware MAXQDA gearbeitet. Dieses Programm unterstützt die Verwaltung, Strukturierung und Analyse der Daten und ist an den Erfordernissen der Grounded Theory-Arbeitsweise orientiert. Im gesamten Forschungsprozess habe ich sowohl Codierungen als auch Memos erstellt, um das Material diskursanalytisch zu bearbeiten. Dabei orientierte ich mich in der Erstellung der Memos an den Hinweisen der Grounded Theory. Zum einen dienten mir die Memos als „schriftliche Analyseprotokolle, die sich auf das Ausarbeiten der Theorie beziehen“ (Strauss/Corbin 1996: 167). Zum anderen habe ich durch das Erstellen der Memos eine analytische Distanz zum Material eingenommen, denn Memos zu schreiben war ein kreativer Prozess, in dem ich mich vom Text gelöst und eigene Ideen und Theorien entwickelt habe. Das Arbeiten mit Memos war ein iterativer Prozess und die theoretische Dichte der Memos nahm im Forschungsprozess zu (Kuckartz 2010: 136–138).

100 Der *Erziehungswissenschaftliche Fakultätentag* hat kein Positionspapier oder ähnliches zu Sozialpädagogik veröffentlicht (EWFT 2024).

101 Ich beziehe mich nicht auf den *Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE 2016), da in diesem der Fokus auf Sozialpädagogik fehlt.

5.4.6 *Codieren*

Für erziehungswissenschaftliche Diskursanalysen gibt es keine genaue Anleitung und auch das Vorgehen von Truschkat/Bormann (2020) stellt lediglich einen Vorschlag dar. Die Qualität der Diskursanalyse hängt von der Gegenstandsangemessenheit und intersubjektiven Nachvollziehbarkeit ab (ebd.: 155), deshalb lege ich dar, wie ich die Diskursanalyse für diese Studie gestaltet habe. Diese Studie orientiert sich an der Grounded Theory Methodology und berücksichtigt durch die Anwendung kodifizierender Verfahren einen Aspekt des Gütekriteriums der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (ebd.: 150). In der Codierung habe ich mich auf die inhaltliche Dimension der Aussagemuster konzentriert. Da die Diskursanalyse intertextuell arbeitet, rekonstruierte ich Diskurse über Module und Modulhandbücher hinweg (quer zu diesen). Es gibt viele verschiedene Formen des Codierens, d.h. der Vergabe von Codes an das Material. Ich habe sowohl das sequenzanalytische als auch das codierende Vorgehen genutzt. Beide Formen arbeiten iterativ-zirkulär, entfremdend und theoriegenerierend (ebd.: 146–148). Entsprechend der zirkulären Arbeitsweise in der Diskursanalyse (Herschinger 2014) sind die Schritte des offenen, axialen und selektiven Codierens nicht trennscharf. Aus Darstellungsgründen stelle ich die Schritte jedoch nacheinander vor.

Vorab erläutere ich, auf welche Weise ich die Fachbegriffe der Diskursanalyse in dieser Arbeit verwende und wie sich der Wissensproduktionsprozess von den anfänglichen Codes zu den Konzeptualisierungen von Wissen gestaltet hat. Zuerst habe ich die Texte codiert, d.h. mit Codes versehen. In der weiteren Analyse habe ich diese Codes zu Kategorien verdichtet und anschließend inhaltlich zu Konzepten gebündelt. In der Theorieentwicklung habe ich die für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit relevanten Konzepte zu Phänomenen weiterentwickelt. Phänomene verstehe ich als synonym zu Verständnissen (von Wissen und Wissensproduktion) und verwende im Folgenden die inhaltsorientierte Bezeichnung *Verständnisse*. Im Zuge der Verdichtung der Analyse und der Theorieentwicklung habe ich basierend auf den Verständnissen drei Konzeptualisierungen (von Wissen) erarbeitet. Zur besseren Übersicht stelle ich die Begriffe und den Verdichtungsprozess in der Abbildung 2 dar.

Abbildung 2: Begriffsübersicht und Verdichtungsprozess



Quelle: Eigene Darstellung

Thematische Analyse

Zu Beginn habe ich alle Modulbeschreibungen in MAXQDA thematisch codiert, um ein Gefühl für das Material zu bekommen, das Material inhaltlich aufzuschließen, die Relevanz der einzelnen Module für meine Forschungsfrage zu überprüfen und somit eine Grundlage für das Sampling zu bilden. Ein Thema besteht aus „inhaltlich um einen gemeinsamen Gegenstandsbereich gruppierte Aspekte, die wiederholt erkennbar sind“ (Truschkat/Bormann 2020: 128). Beim Codieren der Themen und Unterthemen wurde deutlich, dass sich unter einem Modul Teilmodule mit verschiedenen Themen verbergen. Das detaillierte Ergebnis dieser thematischen Analyse findet sich im Anhang I-V. Die Teilmodule habe ich den folgenden Themen zugeordnet, wie in Tabelle 7 dargestellt:

Tabelle 7: Themen der Teilmodule

| Thema | Anzahl der Teilmodule |
|-------------------------------|-----------------------|
| Internationale Soziale Arbeit | 16 |
| Forschung | 16 |
| Ungleichheit und Differenz | 14 |
| Management und Politik | 12 |
| Praxis | 11 |
| Recht | 5 |
| Sprache | 3 |
| Didaktik | 2 |
| Gesamtzahl der Teilmodule | 79 |

Auch in der thematischen Analyse wirkte schon der Aspekt der Ko-Konstruktion (Mecheril 2023), denn meine theoretische Sensibilität führte zu einer bestimmten Perspektive auf die Modulhandbücher (Truschkat/Bormann 2020: 113). Die oben abgebildeten Themenschwerpunkte haben sich während der fortschreitenden Diskursanalyse weiter verändert. Ich habe die Gruppierungen von Themen und Unterthemen im weiteren Verlauf der Diskursanalyse als ein-

5 Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse und Social Cartography

zelne Diskursstränge analysiert und in Beziehung gesetzt. Basierend auf meiner Fragestellung wurden aber nicht alle identifizierten Themen in der weiteren Analyse berücksichtigt (ebd.: 128).

Reihenfolge und Verfahren der Codierung

Zuerst habe ich die Module codiert, die sich dem Thema Internationale Soziale Arbeit widmen, da ich vermutete, in diesen die meisten Diskurse zu Verständnissen von Internationalität zu finden. Anschließend habe ich die Module zum Thema Forschung analysiert, weil ich davon ausging, dass sich auf deren Basis Verständnisse von Wissen und Wissensproduktion rekonstruieren lassen. Da ich aber auch in Modulen anderer Themenfelder, z.B. Recht und Sprache, Verständnisse von Internationalität und Wissen(-produktion) rekonstruieren konnte, habe ich alle Modulbeschreibungen der vier Studiengänge ausgewertet. Die Analyse von Modulen, die keinen direkten thematischen Bezug zu Internationalität und Forschung hatten, erfolgte überblicksartiger, jedoch habe ich bei entsprechenden Inhalten wieder zu einer Feinanalyse gewechselt. Auf diese Weise kann ich sicherstellen, dass ich alle mir sichtbaren Diskurse berücksichtigt habe.

Ich habe das Material hauptsächlich qualitativ ausgewertet. Zu Beginn der Analyse habe ich sequenzanalytisch gearbeitet (ebd.: 111). Aufgrund der Fragmentiertheit, der mangelnden Erzählung und der großen Bandbreite an (widersprüchlichen) Codes in der Textform Modulhandbuch, habe ich jedoch nach einiger Zeit zum codierenden Verfahren gewechselt (ebd.: 127).¹⁰² Dabei habe ich induktiv gearbeitet und bin offen an das Material herangegangen. Nur zur lexikometrischen Überprüfung von Hypothesen habe ich deduktiv mit Suchwörtern gearbeitet. Dieses quantitative Vorgehen ermöglichte mir, mich im Material zu orientieren, das Material aufzuschließen, ›mit Abstand‹ auf das Material zu schauen und somit den Blickwinkel zu ändern.

Im Folgenden führe ich in die Besonderheiten des offenen, lexikometrischen, axialen und selektiven Codierens ein, da ich diese Schritte in der Materialanalyse wiederholt durchlaufen habe: Aufbauend auf dem thematischen Codieren habe ich offen codiert. Das feinanalytische Vorgehen im offenen Codieren arbeitet mit der Verlangsamung des Lesens, wodurch eigene Vorannahmen durchbrochen und Lesegewohnheiten hinterfragt werden können (ebd.: 116). Die detaillierte Auswertung der Modulbeschreibungen, Zeile für Zeile, ermöglichte mir, mich zum Textmaterial zu befremden und führte zu einem „epistemologischen Bruch mit der Alltagserfahrung“ (Diaz-Bone 2006a: 73).

Nachdem ich erste Ideen für die Theoriebildung entwickelt und ein besseres Gefühl für das Material hatte, habe ich meine Eindrücke durch eine quantitative, lexikalische Suche in MAXQDA vertieft. Dazu habe ich das Material

102 Zum Verhältnis der beiden Vorgehensweisen siehe Truschkat/Bormann (2020: 146–148).

autocodiert, um anschließend die relevanten Textstellen vertieft zu analysieren. Es handelte sich dabei um eine deduktive Vorgehensweise, die auf meinen Erkenntnissen aus der bisherigen Textanalyse sowie meiner theoretischen Sensibilität beruhte. Auf Grundlage meiner theoretischen Sensibilität suchte ich im Rahmen der lexikalischen Auswertung nach Leerstellen im Diskurs, z.B. bzgl. Kolonialismus und Rassismus. Der Wechsel auf die lexikalische Ebene des Gesamtkorpus ermöglichte mir, den Blick im Wechsel mit der Feinanalyse zu weiten. Lexikalisch berücksichtigte ich die Abschnitte Titel, Kompetenzen/Qualifikationsziele, Inhalte und Literatur¹⁰³.

Basierend auf den ersten Erkenntnissen habe ich im axialen Codieren eine weitere Sequenz hinzugenommen, die ich auch zuerst wiederum offen codierte, denn in jedem Schritt der Sequenzanalyse wird auch immer offen codiert. Die neu gewonnenen Lesarten setzte ich in Beziehung zu den vorher entwickelten Lesarten, um die bisher entstandenen Lesarten zu überprüfen, zu vergleichen und zu erweitern. Auf diese Weise habe ich die zuerst eher offenen Codes und Kategorien analytisch weiterentwickelt und verdichtet. Zentral dafür war die Methode des permanenten Vergleichs (Glaser 1965), d.h. die „spiralförmige Hin- und Herbewegung zwischen theoretisch angeleiteter Empirie und empirisch gewonnener Theorie“ (Dausien 1996: 93) Durch den permanenten Vergleich der Sequenzen habe ich die Codes in Kategorien umgewandelt.

Im selektiven Codieren geht es schließlich darum, von den Kategorien zu einer gegenstandsbezogenen Theorie der diskursiven Formation (= Verständnisse von Wissen und darauf aufbauend Konzeptualisierungen von Wissen) zu gelangen. Entsprechend habe ich das Verfahren des theoretischen Samplings und permanenten Vergleichs fortgesetzt, um eine gegenstandsbezogene Theorie zu entwickeln. Indem ich weitere Sequenzen hinzunahm oder bereits interpretierte Sequenzen erneut analysierte, habe ich die Zusammenhänge zwischen den Kategorien verdichtet. Das selektive Codieren unterschied sich zum axialen Codieren durch den höheren Abstraktionsgrad der Analyse (Strauss/Corbin 1996: 158f.). Das selektive Codieren ermöglichte mir, die Kategorien zu Konzepten und anschließend zu Wissensverständnissen (= Phänomenen) zu verdichten. Diese Verständnisse habe ich im Wechselspiel zwischen Theorie und Empirie zu drei Konzeptualisierungen von Wissen verdichtet. Der Codierprozess endete, als die Konzeptualisierungen eine theoretische Sättigung erreicht hatten, d.h. als ich keine zusätzlichen Erkenntnisse mehr aus dem Material in Bezug auf die Forschungsfragen und das Erkenntnisinteresse gewinnen konnte (Glaser/Strauss 2010: 77; Strauss/Corbin 1996: 159). Ich habe alle Modulbeschreibungen der vier Modulhandbücher analysiert. In Anlehnung an Riegel verstehe ich empirische Sättigung jedoch nicht als gleichbedeutend mit dem Erlangen von „verallgemeinerbaren Ergebnissen“ (Riegel 2016: 172f.). Das selektive Codieren und die analytische Abstraktion der Zusammenhänge der

103 Literatur als eigenständiger Abschnitt wird nur im Modulhandbuch C angegeben.

5 Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse und Social Cartography

Codes, Kategorien, Konzepte und Verständnisse ermöglichten mir, die Diskurselemente in ihrer Verschränkung zu beschreiben. Auf diese Weise entstand schließlich eine gegenstandsbezogene Theorie des untersuchten Gegenstands (Truschkat/Bormann 2020: 125f.), im Falle der vorliegenden Arbeit drei Konzeptualisierungen von Wissen.

Qualitätssicherung

Während der Diskursanalyse habe ich, orientiert an meiner theoretischen Sensibilität, möglichst verschiedene Lesarten des Materials entwickelt und diese immer wieder im Material überprüft (Thon 2021: 53f.). Im Codieren leiteten mich die Gütekriterien der Gegenstandsangemessenheit und der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (Truschkat/Bormann 2020: 148–157). Auch wenn ich schon in den vorigen Kapiteln Bezug auf die Gütekriterien der Diskursanalyse genommen habe, schärfte ich diese nun in Bezug auf das Codieren:

1. Anwendung kodifizierender Verfahren: Mein Vorgehen erfolgte unter Bezugnahme auf die Grounded Theory Methodology.
5. Reflektierte Subjektivität: Ich habe eigene Selbstverständlichkeiten und Vorannahmen offengelegt und diese hinterfragt.
6. Kollegiale Validierung: Durch die gemeinsame Arbeit am Material und die Diskussion meiner Vorgehensweise mit meinen Betreuungspersonen, in Interpretationsgruppen, Kolloquien und Forschungswerkstätten habe ich Lesarten hinterfragt und erweitert sowie mein Vorgehen zur Diskussion gestellt.
7. Empirische Verankerung: Ich habe alle Lesarten am Datentext belegt.
8. Offenheit: Ich habe die Theoretisierung der Codes und Kategorien so spät wie möglich durchgeführt, um lange offen gegenüber dem Material zu sein und mich von diesem überraschen zu lassen. Konkret bedeutete dies, dass ich die Theorie Decolonizing Methodologies erst nach dem Codieren der Modulhandbücher ausgewählt habe sowie meine Interpretationen stetig hinterfragt und angepasst habe.
9. Prozesshaftigkeit und Zirkularität: Meine Deutungen und Lesarten veränderten sich durch die immer tiefer werdende Auseinandersetzung mit den Curricula. Dadurch habe ich im Laufe der Diskursanalyse die Fragestellung präzisiert und das methodologische Vorgehen angepasst.

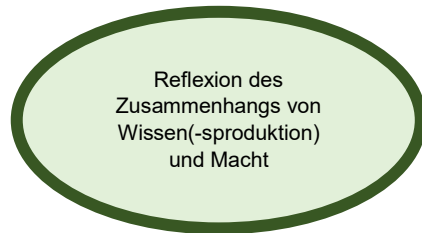
5.4.7 Kartografierung

Die Social Cartography schreibt nicht vor, in welcher Art die Karten zu gestalten sind, sondern die Form folgt der Funktion. Denn es geht in der Social Cartography nicht so sehr um eine spezifische Visualisierungsform, sondern darum, die Breite der Diskurse, die Zusammenhänge zwischen den Diskursen sowie diskursive Leerstellen zu visualisieren. Durch die Karten können Lesende sich rasch einen Überblick über die Diskurse und die diskursiven Lücken verschaffen. Weiterhin stellen die Karten eine Ordnungsmöglichkeit der Vielzahl der (widersprüchlichen) Diskurse dar.

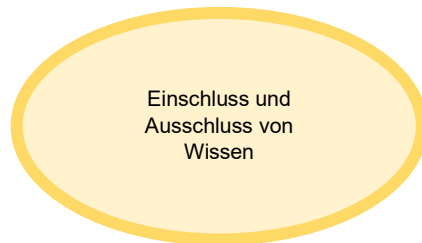
In der vorliegenden Arbeit erfolgt die Kartografierung der Diskurse in zwei Kartentypen, die ich aufeinander aufbauend erstellt habe: Zuerst habe ich die bestehenden Diskurse in sogenannten Diskurskarten abgebildet, die ich anschließend um diskursive Lücken erweitert habe. Die erweiterten Karten bezeichne ich als Möglichkeitskarten, denn die diskursiven Lücken zeigen gemeinsam mit den vorhandenen Diskursen Möglichkeiten für kolonialkritische Wissensverständnisse in SSAIF auf.

Jede Wissenskonzeptualisierung umfasst jeweils eine Diskurskarte und eine Möglichkeitskarte. Die Ergebnisse sind auf Ebene der Wissenskonzeptualisierung, der Wissensverständnisse, der Konzepte sowie der diskursiven Lücken abgebildet. Die Karten basieren auf den folgenden Farb- und Formen-codes. Im kostenfreien E-Book sind die Farben erhalten.

Grün symbolisiert die 1. Wissenskonzeptualisierung.

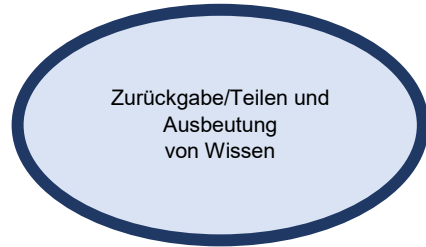


Gelb symbolisiert die 2. Wissenskonzeptualisierung.

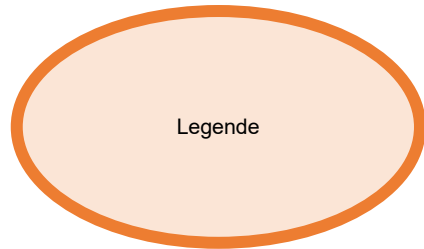


5 Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse und Social Cartography

Blau symbolisiert die 3. Wissenskonzeptualisierung.

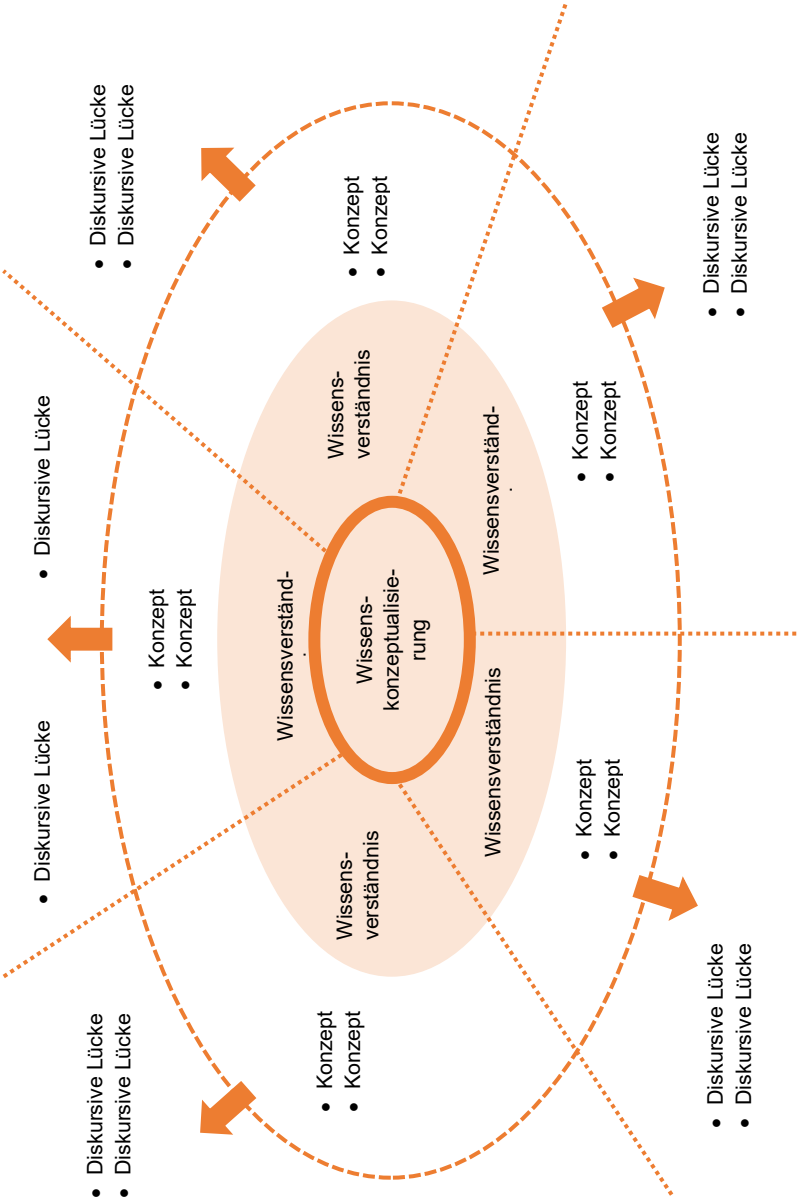


Rot ist der Farbcode für Legenden.



Die untenstehende Legendenkarte (Karte 1) verdeutlicht den Aufbau der Diskurskarten und Möglichkeitskarten im Ergebniskapitel 6 ‚Verständnisse von Wissen(-sproduktion) und ihre Bedeutung für Internationalität in SSAIF‘. In der Mitte steht die Wissenskonzeptualisierung. Um diese herum sind in der eingefärbten Ellipse die Wissensverständnisse angeordnet. Die Grenzen zwischen den Wissensverständnissen sind durch gepunktete Linien markiert, um zu verdeutlichen, dass es Querverbindungen zwischen den Wissensverständnissen gibt (→ 7.2 Querverbindungen). Außerhalb der eingefärbten Ellipse sind die den Wissensverständnissen zugeordneten Konzepte angeordnet. Der gestrichelte Außenkreis markiert die Grenze der aus den Curricula rekonstruierten Wissensverständnisse und Konzepte in SSAIF. Auch hier symbolisiert die gestrichelte Form eine Durchlässigkeit, Verbindungen und Offenheit. Jenseits des gestrichelten Außenkreises sind die diskursiven Lücken aufgeführt. Die Karte hat keine Umrandung, um die Offenheit zu weiteren Diskursen bzw. diskursiven Lücken, die ich nicht auf Basis des Materials rekonstruieren bzw. entwickeln konnte, zu visualisieren. Die Pfeile verdeutlichen die Möglichkeiten, bestehende Wissensverständnisse durch die Reflexion der diskursiven Lücken unter einer kolonialkritischen Perspektive zu erweitern. Die Diskurskarten unterscheiden sich von den Möglichkeitskarten dahingehend, dass sie keine diskursiven Lücken beinhalten.

Karte 1: Legendenkarte



5 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

Das Kapitel 5 diente der Erläuterung der Methodologie und Methoden zur Erforschung von Wissensverständnissen in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität. Es wurde deutlich, dass Diskursforschung und eine erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse probate Ansätze anbieten, um Wissensverständnisse in Curricula zu rekonstruieren. Die Methode der Social Cartography stellt eine sinnvolle Kombination mit der Diskursanalyse dar, um die Breite der Diskurse abzubilden und mit der Offenheit und Fragmentiertheit des Materialtypus Modulhandbücher umzugehen. Auf Basis der Erläuterung des Vorgehens im Forschungsprozess können Lesende überprüfen, dass und wie ich die Gütekriterien der Diskursanalyse und Social Cartography eingehalten habe. Somit sind die methodologisch-methodischen Grundlagen gelegt, welche die Basis der Ergebnisse zu Verständnissen von Wissen(-sproduktion) und ihrer Bedeutung für Internationalität im folgenden Kapitel darstellen.

6 Wissensverständnisse in Studiengängen Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus und deren Bedeutung für Internationalität

„understanding internationalisation from a critical perspective enables social work academics and students engaged in international social work education to resist pressures to apply methods and approaches that do not do justice to the people they are serving” (Gray 2016: 3).

In der Erarbeitung dieses Kapitels haben mich die in der Einleitung hergeleiteten Forschungsfragen geleitet:

1. Welche Verständnisse von Internationalität werden im Curriculum von Masterstudiengängen Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus an Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Deutschland konstruiert?
2. Welche Verständnisse von Wissen und Wissensproduktion werden im Curriculum von Masterstudiengängen Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus an Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Deutschland konstruiert?
3. Inwiefern wird der Zusammenhang von Wissen und Macht in den Wissens(-produktions-)verständnissen re-/de-/konstruiert?
4. Was bedeuten die Konzeptualisierungen von Wissen unter einer kolonial-kritischen Perspektive für Internationalität in Curricula von SSAIF?

Im Laufe der Diskursanalyse habe ich 59 Konzepte herausgearbeitet, die sich zu 15 Wissensverständnissen (= Phänomenen) verdichtet haben. Diese 15 Wissensverständnisse bilden die Basis für drei Konzeptualisierungen von Wissen. Auch wenn die Erarbeitung der Ergebnisse von den Konzepten über die Wissensverständnisse zu den Konzeptualisierungen stattfand, folgt die Ergebnisdarstellung nicht dieser Struktur. Stattdessen schreibe ich dieses Kapitel von den Konzeptualisierungen her, um meine Argumentationslinie zu verdeutlichen.

Die Tabelle 8 gibt einen Überblick über die 15 Wissensverständnisse, die ich unter bzw. als drei Konzeptualisierungen von Wissen fasse:

Tabelle 8: Wissenskonzeptualisierungen und Wissensverständnisse

| Wissenskonzeptualisierungen | Reflexion des Zusammenhangs von Wissensproduktion und Macht | Einschluss und Ausschluss von Wissen | Teilen/Zurückgabe und Ausbeutung von Wissen |
|------------------------------------|--|---|--|
| Wissensverständnisse | Gewordenheit des Wissens | Auswahl der Wissensform | Forschung in internationalen Kontexten |
| | Geschichtsbewusstsein | Begrenzung der Wissensherkunft | Positioniertheit |
| | Forschungsverantwortung | Sprachen | Partizipative Forschung |
| | (Koloniale) Machtverhältnisse in SAIF | Bezugnahme auf Standards | Eigenständigkeit |
| | Exkurs: Machtkritische Ansätze | Länderwissen | Daten sammeln und Ergebnisse teilen |

Die Struktur dieses Kapitels folgt der Struktur der Tabelle 8. Die drei Wissenskonzeptualisierungen bilden die Kapitel 6.1, 6.2 und 6.3, die jeweils mit einer Karte der zugrundeliegenden Wissensverständnisse und einer inhaltlichen Einordnung beginnen. Die Wissenskonzeptualisierungen bilden den Rahmen für die 15 Wissensverständnisse, die jeweils in einem eigenen Unterkapitel präsentiert werden. Die jeweiligen Unterkapitel sind wie folgt aufgebaut: Einführend erläutere ich kurz, was ich unter dem Wissensverständnis fasse und visualisiere dieses mit den zugeordneten Konzepten in Form einer Karte. Anschließend ordne ich das Wissensverständnis in die Soziale Arbeit und in die Kolonialismuskritik ein. Danach erfolgt die materialgebundene Rekonstruktion und Analyse der Konzepte. In der Analyse biete ich sowohl eine theoriebasierte Interpretation (mit Bezug zu insbesondere Kapitel 4) als auch eine literaturbasierte Diskussion der Rekonstruktionen an. Zur besseren Orientierung sind die Konzepte fett gedruckt. Im letzten Kapitel jeder Wissenskonzeptualisierung (Kapitel 6.1.6, 6.2.6, 6.3.6) präsentiere ich die Diskurse sowie die diskursiven Lücken in Form von zwei Karten. Ich erläutere die Übersicht und erörtere Möglichkeitsräume, die sich aus den Diskursen und diskursiven Lücken für kolonialkritische Wissensverständnisse und Internationalitätsverständnisse ergeben. Die verwendeten Formen- und Farbcodes sind im vorigen Kapitel 5.4.7 „Kartografierung“ sowie zu Beginn dieser Arbeit (→ Farbenlegende der Karten; Legende zum Aufbau der Karten) erläutert.

6.1 Reflexion des Zusammenhangs von Wissen und Macht

In der Ergebnisdarstellung verlasse ich die Modulstruktur, da einzelne Module jeweils eine Vielzahl an Diskursen beinhalten. Die intertextuelle Präsentation mit Bezugnahme auf Abschnitte verschiedener Module ermöglicht eine inhaltsgeleitete, fließende Darstellung der Ergebnisse, die den roten Faden der Diskurse in den Vordergrund stellt. In der Rekonstruktion der Verständnisse habe ich alle Codierungen, Codes und Kategorien erneut angeschaut und die Codes überprüft, geschärft, zusammengefasst oder verändert. Auf diese Weise konnte ich die Qualität der Codierung nochmal verbessern. Pro Wissensverständnis habe ich zuerst alle Codierungen berücksichtigt und diese mit Hilfe von MAXQDA-Maps grafisch abgebildet und strukturiert. Da viele Textstellen mehreren Wissensverständnissen zuzuordnen sind, habe ich, um Wiederholungen zu vermeiden, die für das jeweilige Wissensverständnis repräsentativsten Textstellen ausgewählt. Weitere Textstellen habe ich nicht als Zitate, sondern nur als Verweise genannt.

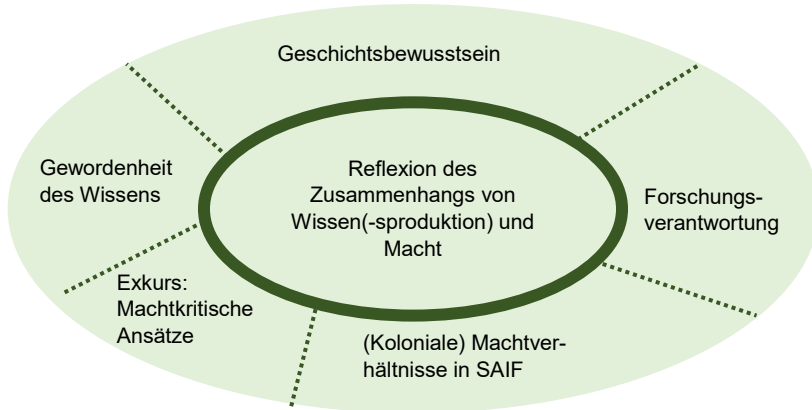
6.1 Reflexion des Zusammenhangs von Wissen (-sproduktion) und Macht

Die erste Wissenskonzeptualisierung widmet sich der Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-sproduktion) und Macht. In den SSAIF habe ich fünf Wissensverständnisse rekonstruiert, über die es zur Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-sproduktion) und Macht kommen kann, wie in Karte 2 untenstehend visualisiert.

Die Konzeptualisierung von Wissen als ‚Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-sproduktion) und Macht‘ ist aufgrund des Zusammenhangs von Wissen und Macht in Wissensformen, Praxis und Forschung Sozialer Arbeit relevant (→ 3.3.1 Wissen und Machtverhältnisse in der Sozialen Arbeit). Aber auch aus einer kolonialkritischen Perspektive ist diese Wissenskonzeptualisierung aufgrund hegemonialer Wissens- und Machtordnungen sowie epistemischer Gewalt von Bedeutung (→ 2.2 Wissen und Macht). Im Folgenden mache ich transparent, wie diese Wissensverständnisse aus dem Material hervorgetreten sind, analysiere diese aus einer kolonialkritischen Perspektive und diskutiere deren Bedeutung für Internationalität.

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

Karte 2: Wissenskonzeptualisierung ‚Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-sproduktion) und Macht‘ und die zugrundeliegenden Wissensverständnisse



6.1.1 Gewordenheit des Wissens

Unter dem Phänomen ‚Gewordenheit des Wissens‘¹⁰⁴ fasse ich ein Wissensverständnis, das Wissen als etwas Entstandenes versteht. Es stellt eine Verdichtung der in Karte 3 aufgeführten Konzepte in SSAIF dar:

Ein Verständnis für die Gewordenheit des Wissens ist für SSAIF relevant, wie die *Global Standards for Social Work Education & Training* verdeutlichen. Diese empfehlen eine Auseinandersetzung mit dem Wissensproduktionsprozess in Sozialarbeitscurricula:

„All education providers should *aspire* to make a contribution to the development, critical understanding and generation of social work scholarship. This can be achieved, when and where possible, through the incorporation of research and scholarship strategies, including: [...] An emphasis on the process of knowledge production in social work, by explaining different methodological approaches within the discipline and how these have evolved” (IASSW/IFWS 2020: 14; Hervorh. im Orig.).

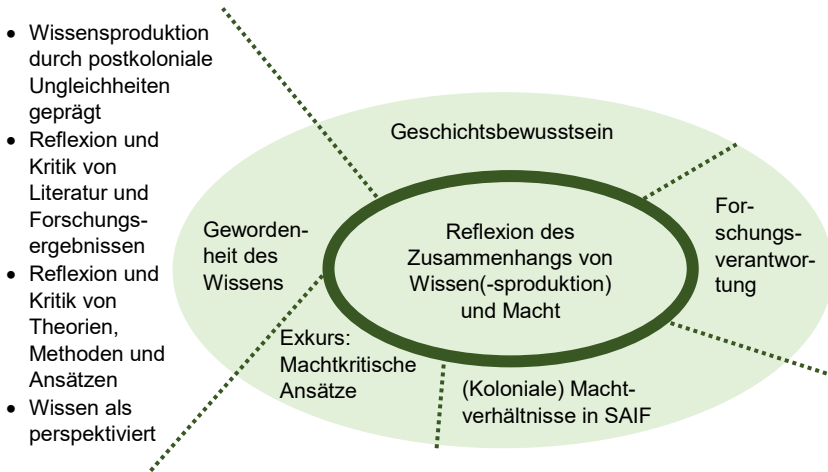
Weiterhin benennt der *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit* als Qualifikationsziel „die Fähigkeit, zur kritischen Analyse und Bewertung eigener und fremder

¹⁰⁴ In diesem Kapitel wird ‚Wissen‘ im Singular geschrieben, da es um die Kategorie ‚Wissen‘ geht.

6.1 Reflexion des Zusammenhangs von Wissen und Macht

Forschungsergebnisse bzw. Informationen“ (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016: 42).

Karte 3: Wissensverständnis ‚Gewordenheit des Wissens‘ und die zugrundeliegenden Konzepte



Auch aus einer machtkritischen Perspektive bedarf es eines Verständnisses für die Gewordenheit von Wissen, denn Wissensproduktion bzw. Wissensproduzierende sind durch ihre Umgebung und ihre persönlichen Lebensumstände beeinflusst (Machold/Mecheril 2013: 41), d.h. (koloniale) Machtstrukturen wirken in und auf die Wissensproduktion.¹⁰⁵ Wissensproduktion dient in der Wissenschaft u.a. der Legitimierung und Sicherung von Herrschaftsverhältnissen (ebd.) (→ 2.2 Wissen und Macht). Ein Verständnis der Gewordenheit des Wissens kann Raum eröffnen, diese Verwobenheit von Wissensproduktion und Machtverhältnissen kolonialkritisch zu reflektieren. Der Zusammenhang zwischen Wissensproduktion und Macht kann z.B. untersucht werden, indem danach gefragt wird, wie Wissen situiert ist, wo es herkommt, wie es bewertet wird, wem Wissen zugesprochen und wem Wissen abgesprochen wird, wer Wissen (nicht) lehren kann, wer im Zentrum und wer am Rande der Wissensproduktion steht (Kilomba 2010: 27).¹⁰⁶

105 Den Einfluss meiner Lebensumstände und Umgebung auf die vorliegende Forschung reflektiere ich im Kapitel 1.4 ‚Forschungsperspektive‘.

106 Für weitere machtkritische Fragen zu Wissensproduktion durch Forschung in SAIF siehe Smith (2021: 226, 2021: 193, 2021: 10).

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

Im Folgenden werde ich das Wissensverständnis ‚Gewordenheit des Wissens‘ materialbasiert rekonstruieren, kolonialkritisch analysieren und seine Bedeutung für Internationalität in SSAIF diskutieren. In den Curricula wird (nur) in einem Modul **Wissensproduktion** als **durch postkoloniale Ungleichheitsverhältnisse** geprägt konstruiert:

„This will be accompanied by a power-sensitive research approach and reflections about the creation of an ‘ethical space of engagement’ needed to overcome postcolonial inequalities in knowledge production” (C, S. 40: 1614); Modul (im folgenden M.) Social Work with Refugees and Migrants in Areas of Origin, Transit and Destination¹⁰⁷.

Die seltene Thematisierung von postkolonialen Ungleichheiten in der Wissensproduktion in den Curricula überrascht einerseits, da in der Literatur die Hegemonie der Minority World in der Wissensproduktion Sozialer Arbeit (mit internationalem Fokus) umfangreich diskutiert wird. Andererseits kann die seltene Thematisierung auch eine Konsequenz eben jener akademischen Hegemonie der Minority World sein. Obwohl die Anzahl der Publikationen aus der Majority World zunehmen (Rasell et al. 2019: 679; Sajid et al. 2021c: 1024; Levy et al. 2024b), wird, wie bereits im Kapitel 3.3.4 ‚Hegemonie der Minority World in der Wissensproduktion Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus‘ dargelegt, bisher immer noch der Großteil der Publikationen der SAIF von Akademiker*innen der Minority World verfasst. Auch inhaltlich liegt der Fokus eines Großteils der akademischen Literatur weiterhin auf Sozialer Arbeit und ihrer Ausbildung in Turtle Island Nordamerika und Europa. Darüber hinaus findet die Mehrheit der Theorieproduktion momentan in Westeuropa und Turtle Island Nordamerika statt. Ein Verständnis dafür, dass Wissen durch postkoloniale Ungleichheitsverhältnisse geprägt ist, stellt eine Möglichkeit dar, die Hegemonie von Wissensbeständen und Wissensproduzierenden aus der Minority World zu hinterfragen und diese nicht als ahistorische Normalität hinzunehmen.

In den Curricula wird Wissensproduktion auch als **Reflexion und Kritik von Literatur und Forschungsergebnissen** verstanden. So sollen Sozialarbeitende aktuelle Studien bewerten können:

„Social workers should therefore be equipped with the essential skills needed for being able to identify and assess recent studies in their areas of work” (C, S. 37: 852); M. Research Perspectives, Methods and Ethics.

Im nachfolgenden Modul wird die Notwendigkeit konstruiert, über wissenschaftliche Texte zu reflektieren und diese in Dialog miteinander zu setzen:

107 Ich gebe in den Zitaten sowohl die genaue Stelle im Modulhandbuch als auch den Modulnamen an, denn das Modul bildet den inhaltlichen Bezugsrahmen des Zitats.

6.1 Reflexion des Zusammenhangs von Wissen und Macht

„develop necessary skills to reflect on scholarly texts and put them into dialog with each other” (D, S. 21: 437); M. Critical Approaches to Human Rights Practice in Social Work.

Studierende werden in einem anderen Modul aufgefordert, die relevante Literatur kritisch zu überprüfen.

„Critical review of the relevant literature in the field” (D, S. 28: 736); M. Master Thesis.

Weiterhin sollen laut folgendem Modul Studierende vorliegende Forschungsergebnisse kritisch beurteilen können.

„Ferner werden vertiefte Kompetenzen zur kritischen Beurteilung vorliegender Forschungsergebnisse vermittelt“ (B, S. 8: 923); M. MA 1.3 Qualitative Forschung (Vertiefung).

Die Curricula spiegeln somit die Empfehlung der *Global Standards for Social Work Education and Training* wider, dass Studierende die Möglichkeit erhalten sollen, Forschungsergebnisse kritisch zu reflektieren (IASSW/IFWS 2020: 14). Die obenstehend aus den Curricula rekonstruierte Kritik und Reflexion von Literatur und Forschungsergebnissen stellt eine Möglichkeit dar, den Wissensproduktionsprozess zu befragen und somit die Gewordenheit des Wissens deutlich zu machen. Eine kritisch-reflexive Haltung kann zu einer machtkritischen Überprüfung der bestehenden akademischen Wissensbestände führen, wodurch koloniale und rassistische Inhalte dekonstruiert werden können, wie auch Smith (2021: xii) thematisiert. Denn bestehende Literatur und Forschungsergebnisse zu SAIF sind geprägt von der kolonialen und imperialen Vergangenheit und Gegenwart, in die SAIF eingebettet ist, wodurch es zur Reproduktion kolonialer und rassistischer Wissensbestände kommen kann (ebd.: 39f; 2021: 187). Indem in den Curricula Studierende aufgefordert werden, Literatur kritisch zu überprüfen, können diese machtkritische Fragen an die Literatur stellen. Durch den Vergleich verschiedener Texte in den Curricula kann die Veränderung von Texten über die Zeit sichtbar gemacht und auch die Perspektiviertheit von Wissen deutlich werden.

Des Weiteren findet sich in den Curricula ein Wissensproduktionsverständnis einer **Reflexion und Kritik von Theorien, Methodologien sowie Ansätzen**. Demnach sollen Studierende die Fähigkeit haben, kritische Fragen über methodologische Ansätze zu stellen:

„[The students, NW] demonstrate awareness of the challenges of assessing the impact of migration and migration-related policy and be able to ask critical questions about methodological approaches” (C, S. 17: 3222); M. Globalization and Migration Policies and Actors.

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

Die hier beschriebene kritische Auseinandersetzung mit methodologischen Ansätzen eröffnet Studierenden die Möglichkeit zu reflektieren, wie die Auswahl der Methodologie die Wissensproduktion beeinflusst. Wenn eine Reflexion über Methodologien ausbleibt, besteht das Risiko, dass Forschungsansätze, die nicht den hegemonialen Verständnissen entsprechen, ausgeblendet werden, da diese nicht zu den schon bekannten Methodologien passen. Außerdem weist Smith (2021: 74) darauf hin, dass die Methodologien, die auf ›klassischen‹ Philosophien und Philosophien der Aufklärung beruhen, teilweise nicht geeignet sind, um mit ›anderen‹ Wissenssystemen umzugehen.

Als Ziel wird in den Curricula auch die Kritik von Theorien und Ansätzen konstruiert:

„Zielsetzung ist eine kritische Würdigung und diskursive Weiterentwicklung aktuellster theoretischer und handlungsbezogener Ansätze unter Bezugnahme auf gesellschaftliche Entwicklungen und professionelle Erfahrungen“ (B, S. 16: 1256); M. MA 4.1 Internationale Entwicklungen der Profession und wissenschaftlichen Disziplin.

Die Reflexion und Kritik von Theorien, d.h. die Auseinandersetzung mit deren Gewordenheit, ist relevant, um diese historisch einzuordnen und ihren Entstehungskontext mitzudenken (Castro Varela/Khakpour/Niggemann 2023: 11). Beispielsweise haben auch Theorien dazu beigetragen, Indigene Menschen zu unterdrücken (Smith 2021: 41f.), und Theorien sind basierend auf der Entdeckung und Ausbeutung von Menschen und ihrem Wissen entstanden (ebd.: 79f.). Außerdem ist das Wissen Sozialer Arbeit u.a. von Rassismus, Neoliberalismus und individualistischen Ideologien geprägt, daher bedarf es, so Harms Smith/Rasool (2020: 155), einer kritischen Analyse der den Theorien Sozialer Arbeit zugrundeliegenden Ideologien. Auch theoretische Konzepte bedürfen also einer historischen Einordnung.

Kritisches Denken ist bedeutsam für die Dekolonialisierung des Geistes (Heinemann/Castro Varela 2016: 3) und Reflexivität ist notwendig für die Integrität von Forschung und Forschenden (Smith 2021: xiiif.). Des Weiteren schließe ich mich Payne/Askeland (2016: 34) an, dass kritische Reflexion auch hilfreich sein kann, um sich der hauptsächlichen Verbreitung von Wissen und Forschung von der Minority World in die Majority World in Lehre, Literatur und Forschungsressourcen bewusst zu werden und darauf zu reagieren. Gleichzeitig erachte ich es für wichtig, das Konzept ‚kritische Reflexion‘ und seine zugrundeliegende Orientierung am selbstgesteuerten Individuum zu hinterfragen. Tascón/Ife (2020: 188) beschreiben kritische Reflexion als zentralen Bestandteil progressiver Sozialer Arbeit. Dieser liegt ihres Erachtens aber die Vorstellung zugrunde, dass Fortschritt v.a. durch individuelles kritisches Denken und Handeln stattfindet. Außerdem sehen sie das Risiko, dass kritische Reflexion v.a. als Tätigkeit der Sozialarbeitenden konstruiert wird und die kritische Reflexion eher weniger gemeinsam mit den Menschen stattfindet, mit

6.1 Reflexion des Zusammenhangs von Wissen und Macht

denen Sozialarbeitende tätig sind. Reflexion wird dadurch eher nicht als dialogisch und partizipativ verstanden (ebd.).

Meines Erachtens bedarf es nicht nur einer Anleitung von Studierenden zur Reflexion und Kritik, sondern sie benötigen auch Wissen darüber, wie sie nicht-hegemoniale Theorien, Methodologien, Ansätze und Literatur in die Wissensproduktion inkludieren können. D.h. sie benötigen Kenntnisse zu machtkritischen Ansätzen und Methodologien (→ Wissensverständnisse 6.1.5 ‚Exkurs: Machtkritische Ansätze‘ sowie 6.3.3 ‚Partizipative Forschung‘).

In den Curricula wird darüber hinaus **Wissen als perspektiviert** konstruiert, d.h. es wird ein Wissensverständnis konstruiert, das besagt, dass Wissen aus verschiedenen Perspektiven geschaffen wird:

„It will consider whether the CRC is a ‘western’ construct (despite universal approval)” (D, S. 17: 1781); M. Children’s Rights.

Indem Wissen in diesem Modul als perspektiviert verstanden wird, kann ein Bewusstsein dafür entstehen, dass Wissen der Minority World nicht universell gültig und übertragbar sind, sondern in einem gewissen Kontext entstanden sind und erst einmal für diesen Kontext Erklärkraft besitzen. Die Infragestellung hegemonialer eurozentrischer Wissensverständnisse stellt eine Form epistemischen Widerstands (Mignolo 2012) dar. Durch die Benennung der Perspektive, aus der Wissen geschaffen wurde, kann sichtbar werden, ob eine Vielzahl internationaler Perspektiven im Curriculum aufgenommen wurde, oder ob das Curriculum v.a. aus einer hegemonialen Perspektive der Minority World gestaltet ist. Jedoch wird Wissen nur selten in den Curricula als perspektiviert verstanden bzw. die Perspektive, aus der das Wissen produziert wurde, nur selten benannt.

Das Verständnis für die Gewordenheit von Wissen basiert auch auf einem Geschichtsbewusstsein, wie im nächsten Kapitel deutlich wird.

6.1.2 *Geschichtsbewusstsein*

Unter dem Phänomen ‚Geschichtsbewusstsein‘ fasse ich ein Wissensverständnis, in dem der Einfluss der Geschichte auf das Wissen der SA(IF) berücksichtigt wird. Das Wissensverständnis ‚Geschichtsbewusstsein‘ stellt eine Verdichtung der folgenden Konzepte dar, wie in Karte 4 deutlich wird.

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

Karte 4: Wissensverständnis ‚Geschichtsbewusstsein‘ und die zugrundeliegenden Konzepte



Ein Bewusstsein für die Geschichte (Sozialer Arbeit) wird in den Rahmendokumenten für SAIF relevant gesetzt. So wird in den *Global Standards for Social Work Education & Training* als Pflichtinhalt der Curricula formuliert: „Critical understanding of historical injustices affecting service user communities and the role of social workers in addressing those“ (IASSW/IFWS 2020: 11). Weiterhin wird ein kritisches Verständnis der Ursprünge und Ziele Sozialer Arbeit als Pflichtbestandteil der Curricula benannt (ebd.). Im *Kerncurriculum Soziale Arbeit* werden die Geschichte der Sozialen Arbeit, u.a. in internationaler Perspektive, sowie der historische und interkulturelle Vergleich Sozialer Arbeit als relevante Inhalte benannt (DGSA 2016: 5). Auch das *Kerncurriculum Sozialpädagogik* setzt „historische Grundlagen sowie Fragestellungen der Sozialpädagogik“ (DGfE 2010: 81) relevant. Darüber hinaus benennt der *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit* Geschichtswissen und -verständnis als Qualifikationsziel für die BA-Absolvent*innen (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016: 27) und die Absolvent*innen sollen die eigene Existenz im historischen Zusammenhang begreifen können (ebd.: 49f.).

Die Rahmendokumente verdeutlichen die Relevanz von Geschichtsbewusstsein, aber auf welche Weise findet in der Sozialen Arbeit in Deutschland eine Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte statt? Adick/Mehnert

6.1 Reflexion des Zusammenhangs von Wissen und Macht

(2001) heben die Wichtigkeit historischer Kenntnisse der Missions- und Kolonialpädagogik für Sozialpädagog*innen in internationalen Kontexten (im In- und Ausland) hervor (ebd.: 11), denn die deutsche Kolonialpädagogik ist Teil der deutschen Geschichte Sozialer Arbeit (Melter 2018: 234). Jedoch beschreiben Bliemetsrieder/Fischer (2022) und Schmitt/Witte (2021: 740), dass, wenn Soziale Arbeit in Deutschland sich mit ihrer eigenen Geschichte auseinandersetzt, oft eine Auseinandersetzung mit Kolonialismus fehlt. Das Forschungsprojekt „Soziale Arbeit als koloniales Wissensarchiv?“ (2024), in dem die kolonialen Entstehungszusammenhänge Sozialer Arbeit und die Tradierung von kolonialem Wissen in der Profession und Disziplin in Deutschland untersucht werden, beginnt diese Leerstelle zu füllen. Auch setzt sich Alting (2024) mit dem Geschichtsbewusstsein von Sozialarbeitenden in der Jugendhilfe mit Fokus auf den Nationalsozialismus auseinander. Denn es bedarf der Auseinandersetzung mit der kolonialen Vergangenheit SAIF, da SAIF ansonsten daran mitwirkt, Kolonialismus zu verbergen (Razack 2012: 713). Des Weiteren kann die ‚belohnte Ignoranz‘ gegenüber der kolonialen Vergangenheit und Gegenwart SAIF dazu beitragen, koloniale Machtverhältnisse und die eigene Machtposition zu stabilisieren (→ 2.2.2 Zusammenhang von Wissen und Macht / Hegemonie). Außerdem sind Kenntnisse über die Geschichte des Kolonialismus (sowie über kolonialkritische Theorien) notwendig, um zu verstehen, wie in SAIF ›Weißsein‹, Rassismus und hegemoniale Machtverhältnisse wirken (ebd.: 718).

Ich rekonstruiere im Folgenden, inwiefern sich ein Verständnis von Wissen im Material findet, das durch Geschichtsbewusstsein gekennzeichnet ist, und frage danach, was ein solches Wissensverständnis unter einer kolonialkritischen Perspektive für Internationalität in SSAIF bedeutet. In den Curricula wird **historische Forschung** einmal als ein Forschungszweig Sozialer Arbeit benannt:

„Doing historical research in social work“ (D, S. 7: 1552); M. Critical Social Science Research.

Ein Wissensproduktionsverständnis, das historische Forschung relevant setzt, eröffnet Raum für eine Auseinandersetzung mit der kolonialen Vergangenheit von SAIF (→ 3.3.2 Koloniale Geschichte Sozialer Arbeit und ihrer Ausbildung). Historische Forschung ermöglicht, die Verwobenheit SAIF in koloniale Strukturen, z.B. im Rahmen von Missionierung und ›Entwicklungshilfe‹, zu thematisieren. Wenn historische Forschung zu Sozialer Arbeit ausbleibt, besteht das Risiko, dass sich Sozialarbeitende und Sozialarbeitsstudierende als ›genuin Gute‹ verstehen, dabei aber koloniale Muster in SAIF reproduzieren. Wissen über die Rolle von (sozialwissenschaftlicher) Forschung im Kolonialismus sensibilisiert Studierende einerseits potentiell für die Erfahrungen und Haltungen der ›beforschten‹ Menschen und Gemeinschaften in der Majority World. Denn viele Indigene Menschen stehen Forschung aufgrund negativer

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

Erfahrungen misstrauisch gegenüber (→ 4.3 Warum Methodologien dekolonisieren?). Wenn Studierende um die koloniale Geschichte der Forschung wissen, können sie andererseits versuchen, ihre eigene Forschung kolonialkritisch zu gestalten.

Durch die seltene Thematisierung von historischer Forschung in den Curricula wird ein Wissensproduktionsverständnis konstruiert, in dem der Wissensentwicklung über die (koloniale) Vergangenheit SAIF in der Regel wenig Bedeutung beigemessen wird. Dieses entspricht meiner Wahrnehmung, dass die Rolle der deutschen Sozialen Arbeit bzw. ihrer Vorläuferinnen im Kolonialismus bisher noch nicht vertiefend erforscht wurde. Beispielsweise wird auch im Tagungsprogramm 2024 der *AG Historische Soziale Arbeit/Sozialpädagogik* (2024) Kolonialismus nicht thematisiert. Somit besteht ein Risiko, dass die u.a. von Castro Varela/Dhawan (2020: 165) beschriebene Geschichtsvergessenheit der deutschen Hochschulen bzgl. Kolonialismus reproduziert wird.

Die Geschichte der SAIF wird jedoch auch in den Curricula über die **Entstehung der Profession bzw. die Professionsgeschichte** thematisiert:

„The module introduces into historical foundations of Social Work and, on that basis, into the profession’s development towards an ‘International Social Work’. [...] After completing the module, the students know historical and scientific theoretical basics and approaches of the Social Work profession and discipline. They have knowledge of contemporary scholarly discourses on International Social Work and are able to critically deal with relevant issues. [...]

- Historical developments and discourses on professionalization of Social Work
- Scientific theoretical basis of Social Work and its contemporary scholarly discourses“ (C, S. 5: 691); M. International Social Work and Migration: Basics and Discourses.

„outline the development of the social work profession and the incorporation of a human rights perspective. [...]

- the history of social work and human rights in theory, international documents, and practice;
- pioneers and key contributors to the theory and praxis of social work worldwide“ (D, S. 1: 893); M. Social Work and Human Rights.

„MA 3.5 Disziplin und Profession – historische und aktuelle Entwicklungen“ (B, S. 15: 991).

Die Thematisierung der Entstehung der Profession bzw. der Professionsgeschichte in den Curricula stellt eine Möglichkeit dar, die Geschichte der eigenen Profession kolonialkritisch zu reflektieren. Damit kann auch die durch ko-

6.1 Reflexion des Zusammenhangs von Wissen und Macht

loniale Machtverhältnisse geprägte Verbreitung Sozialer Arbeit weltweit (Askeland/Payne 2017: 15; Moosa-Mitha 2018) sowie die Rolle der IASSW/IFSW in der weltweiten Standardisierung von (S)SAIF hinterfragt werden (Laging/Žganec 2021: 7). Den Begriff ‚Profession‘ erörtern Táscon/Ife (2020: 191) in Bezug auf hegemoniale Machtverhältnisse: Ihres Erachtens stellt das Konzept ‚Profession‘ ein ›westliches‹ Konstrukt dar, das einer bestimmten Gruppe mit geprüften Bildungsabschlüssen bestimmtes Expert*innenwissen und Fähigkeiten zuschreibt. Wenn Soziale Arbeit ›professionalisiert‹ wird, sehen sie das Risiko, dass sich diese exklusiv auf ›professionelles Wissen‹ bezieht und ›Epistemologien der Minority World‹ in der professionellen Rolle übernommen werden. Tascon/Ife stellen die Frage, inwiefern gemeinschaftliche und gegenseitige Ansätze Sozialer Arbeit mit dem professionellen Paradigma vereinbar sind. Außerdem überlegen sie, inwiefern gemeinschaftliche und gegenseitige Ansätze für Soziale Arbeit in der Majority World, aber auch der Minority World passender sind (ebd.).

Die Markierung als ‚professionelle Soziale Arbeit‘ durch die Benennung als Teil der Professionsgeschichte stellt einen machtvollen Prozess dar, der (lokale) Unterstützungs- und Hilfesysteme (als nicht-professionell) ausschließen kann. In den Curricula werden Beiträge der Majority World zur Professionsgeschichte nicht explizit benannt, wobei das Modul ‚Social Work and Human Rights‘ (D, S. 1: 893) Beitragende zur Theorie und Praxis Sozialer Arbeit weltweit relevant setzt. Jedoch bleibt unklar, aus welcher Perspektive die Professionsgeschichte dargestellt wird. Wird somit unbenannt die Geschichte der Sozialen Arbeit in Deutschland oder der Sozialen Arbeit in der Minority World aufgerufen? Smith weist darauf hin, dass Geschichte aus Sicht der Mächtigen geschrieben wurde/wird und dass die Beiträge Indigener Wissensbestände in der hegemonialen Geschichtsschreibung oft nicht anerkannt werden (Smith 2021: 38, 2021: 40–42, 2021: 69). Wenn in der Professionsgeschichte stattdessen auch nicht-hegemoniale Beiträge sichtbar genannt werden, u.a. aus der Majority World, kann die koloniale, hegemoniale Geschichtsschreibung über SAIF erweitert werden. Dafür ist es, so Smith (2021: 31f.), relevant, dass die Professionsgeschichte in SSAIF auch auf Basis von Indigener und nicht-hegemonialer Geschichtsschreibung erörtert wird. In den Curricula bleibt unklar, auf wessen Geschichtsschreibung das Geschichtsbewusstsein basiert.

Auch wenn in den Curricula zweimal **Kolonialismuskritik als eine Perspektive** auf SAIF und ihre Entwicklung konstruiert wird, bleibt eine Konkretisierung der kolonialen Verworfenheiten aus:

„The module will look at social work with an emphasis on its historical becoming and socio-cultural milieu; it places the profession in the crucible of decolonization, considering ‘decolonisation of social work’ as a point of departure in global social work endeavors” (C, S. 8: 793); M. Social Work and Migration: Attitudes and Approaches.

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

„From a broadly postcolonial perspective, it also covers the history of development approaches (from basic needs to sustainable development), refugee movements and migration at the beginning of the Master’s Programme” (C, S. 14: 1036); M. Development, Migration and Inequality.

In den Curricula wird keine Reflexion der Involviertheit der SAIF bzw. ihrer Vorläuferinnen in Kolonialismus im Rahmen von z.B. Missionierung (Kreitzer 2013: 186) oder der Herausnahme von Kindern aus Indigenen Familien (Gray et al. 2013b: 7, 2013b: xxi–xxii) benannt. Dennoch kann die in den Curricula konstruierte kolonialkritische Perspektive Raum für eine Erörterung des Zusammenhangs von Kolonialismus und SAIF in Geschichte und Gegenwart ermöglichen. „Re-membering“ (Tamburro 2013: 6) der Vergangenheit kann außerdem Teil eines Heilungsprozesses sein:

„Post-colonial theory utilizes the concept of *Re-membering*, which encourages the reconnection to what happened in the past and can help Indigenous peoples restore cultures and languages (Bhabha, 1994). Therefore, unique histories of diverse colonized peoples should be in Social Work curriculum, to *re-member* Indigenous pasts and heal from the oppression of colonization” (ebd; Hervorh. im Orig.).

Das Wissen über und ein Bewusstsein für die Geschichte der SAIF bilden eine mögliche Grundlage, um koloniale Kontinuitäten in der Disziplin und Profession zu vermeiden, z.B. in Bezug auf „kapitalistisch-rassifizierte und vergeschlechtlichte Strukturen“ (Sharpe 2016; zit. n. Bergold-Caldwell 2023: 107).

Darüber hinaus ist es von Bedeutung, dass Professionelle um die historische (und gegenwärtige) Rolle der Sozialen Arbeit (und verwandter Formen) in internationalen Kontexten wissen. Ein*e Sozialarbeiter*in aus Deutschland, die z.B. in Namibia oder Samoa arbeitet, braucht Wissen über die deutsche Kolonialgeschichte und die Rolle Sozialer Hilfen im Kolonialismus, um u.a. koloniale Kontinuitäten bzw. Neokolonialismus deutscher ›Entwicklungszusammenarbeit‹ zu reflektieren (Adick/Mehnert 2001: 11) sowie die eigene professionelle Rolle im Kontext von Kolonialismus und Imperialismus zu hinterfragen. In den Curricula wird die Rolle Europas, sowie **europäischer Kolonialismus und Eurozentrismus** in einem Modul thematisiert:

„the role of Europe and Europe-originated ideologies within world society, European colonialism and Eurocentrism.” (D, S. 5: 1518); M. Global Social Work.

Die seltene Thematisierung des europäischen Kolonialismus in den Curricula spiegelt u.a. die Beobachtung von Castro Varela/Dhawan (2020: 165; beziehend auf Spivak 1985) wider, dass ›westliche‹ Hochschulen insgesamt bei der Behandlung der Geschichte des 19. Jahrhunderts den Kolonialismus und

6.1 Reflexion des Zusammenhangs von Wissen und Macht

Imperialismus wenig berücksichtigen. Es besteht ein Risiko, dass diese „historische Amnesie des Westens“ (ebd.: 218) die Grundlage für eine erneute „Zivilisierungsmission“ (ebd.) der Minority World in die Majority World bildet. Konkret kann die seltene Thematisierung des europäischen Kolonialismus und Eurozentrismus bedeuten, dass Studierenden Wissen fehlt, um koloniale Kontinuitäten und Neokolonialismus in SAIF zu reflektieren. Denn ein post-koloniales Verständnis von Unterdrückung erfordert Geschichtsbewusstsein (Moosa-Mitha 2018: 217).

In den Curricula wird einmal eine **kritische Perspektive auf historische Prozesse** konstruiert:

„acquire a comprehensive critical perspective on the modern world and its underlying historic processes“ (D, S. 5: 166); M. Global Social Work.

Indem eine kritische Perspektive auf historische Prozesse eingenommen wird, kann der Einfluss von Machtverhältnissen auf die Geschichtsschreibung kritisch reflektiert werden. Denn die Geschichtsschreibung ist durch die hegemoniale Perspektive der (ehemaligen) Kolonialmächte geprägt (→ 4.4 Exklusion von Wissen und Rewriting History).

Aufgrund dessen, dass in den Curricula **Wissensbestände historisch v.a. mit Fokus auf die UN eingeordnet** werden, deutet sich ein Wissensverständnis an, das v.a. die Minority World als historischen Ort des Wissens konstruiert:

„Starting with the Vienna World Conference on Human Rights in 1993 and the UN Decade for Human Rights Education, occupations and professions are also being addressed both with regard to the practical implementation of human rights and to human rights education in their fields of action“ (D, S. 19: 924); M. Human Rights Education.

„study the history of the development of the UN Convention on the Rights of the Child, including the role of the UN Committee on the Rights of the Child, and the ‘reservations’ made by some signatories“ (D, S. 17: 780); M. Children’s Rights.

Die **Geschichte der Sozialen Arbeit in anderen Ländern** wird nur einmal recht abstrakt in den Curricula thematisiert:

„Soziale Arbeit [ist] international in einzelnen Wohlfahrtsstaaten und verschiedenen Ländern sehr unterschiedlich historisch geprägt“ (B, S. 18: 159); M. MA 4.3 Länderspezifische Bedingungen der Sozialen Arbeit.

Unklar bleibt, ob die Wissensbeiträge aus diesen Ländern sowie die Formen sozialer Hilfe aus diesen Ländern als (relevant für) Soziale Arbeit anerkannt

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

werden (Askeland/Payne 2017: 6). Die Geschichte der Sozialen Arbeit in anderen Ländern zu thematisieren, bildet eine Möglichkeit, für koloniale Machtverhältnisse in der Entwicklung Sozialer Arbeit zu sensibilisieren. Diese Sensibilität kann wiederum die Grundlage bilden, um sich der Hegemonie von Methoden und Theorien aus der Minority World in den Studiengängen und der Praxis Sozialer Arbeit in der Majority World bewusst zu werden und diese zu hinterfragen (Wagner et al. 2018: 30; Midgley 2008). Gleichzeitig kann ein Bewusstsein für die Beiträge weiterer Länder zur Entwicklung der Sozialen Arbeit entstehen. Somit wird SAIF potentiell nicht als Exportprodukt ›des Westens‹ konstruiert, sondern die Beiträge und Deutungshoheit der Sozialen Arbeit in weiteren Ländern können anerkannt werden. Die im obenstehenden Modul vorgenommene Unterscheidung zwischen „einzelnen Wohlfahrtsstaaten und verschiedenen Ländern“ kann als eine Form des Otherings (→ 2.1.1 Kolonialismus und Kolonialität) dekonstruiert werden, wie ich im Wissensverständnis 6.2.5 „Länderwissen“ vertiefend erörtere.

Mit Afeworki Abay (2023: 38) und Askeland/Payne (2017: 6) gehe ich davon aus, dass auch die Theorieproduktion SAIF historisch (und gegenwärtig) durch koloniale Machtstrukturen geprägt ist, indem Wissensbestände und Formen sozialer Hilfe in der Majority World ausgeschlossen wurden. Eine **historische Perspektive auf Theorien** wird jedoch nur in einem Modul eingenommen:

„gender, sexuality, intersectionality, queer and transgender theories from a historic perspective ” (D, S. 15: 1240); M. Gender and Human Rights.

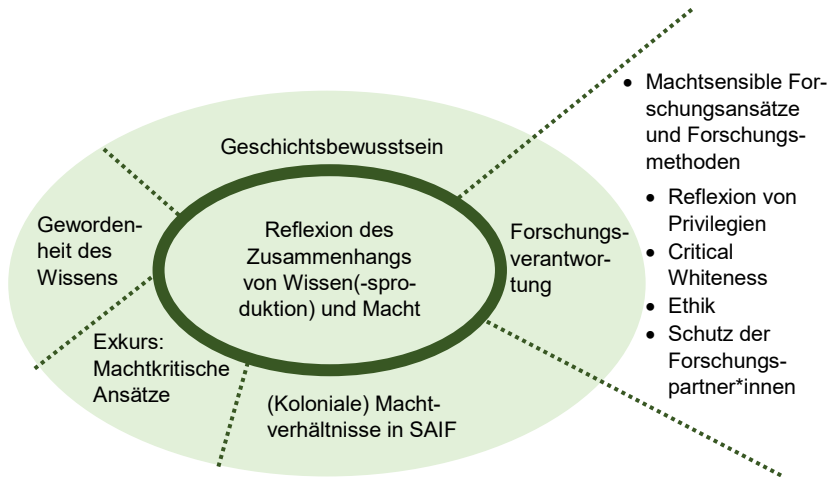
Abschließend kann ich in Bezug auf Geschichtsbewusstsein in SSAIF die Aussage von Bliemetsrieder/Fischer (2022) und Schmitt/Witte (2021: 740) bestätigen, dass, wenn Soziale Arbeit in Deutschland sich mit ihrer eigenen Geschichte auseinandersetzt, oft eine Auseinandersetzung mit Kolonialismus fehlt. Das Bewusstsein für die Geschichte (Sozialer Arbeit) kann für die Verantwortung als Forscher*in sensibilisieren, was Thema des nächsten Kapitels ist.

6.1.3 *Forschungsverantwortung*

Unter dem Phänomen ‚Forschungsverantwortung‘ fasse ich ein Wissensverständnis, in dem Forschung mit Verantwortung assoziiert wird. Das Wissensverständnis ‚Forschungsverantwortung‘ stellt eine Verdichtung der in Karte 5 aufgeführten Konzepte dar.

6.1 Reflexion des Zusammenhangs von Wissen und Macht

Karte 5: Wissensverständnis ‚Forschungsverantwortung‘ und die zugrundeliegenden Konzepte



Die *Global Definition of the Social Work Profession* (IASSW/IFSW 2014) und das *Global Social Work Statement of Ethical Principles* (IASSW 2018: 1) erachten Verantwortung gegenüber den Adressat*innen in der Sozialen Arbeit als wichtig, da Sozialarbeitende einen Schutzauftrag gegenüber ihren Adressat*innen in Praxis wie Forschung haben. Im *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit* wird beschrieben, dass sich das Verantwortungsbewusstsein und das Bewusstsein für die Risiken ihres Handelns sich nicht nur auf die Adressat*innen, sondern auch auf die Sozialarbeitenden selbst bezieht (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016: 49f.). Da die Forschung zu Sozialer Arbeit oft in ethisch herausfordernden Kontexten sowie mit vulnerablen und marginalisierten Menschen und/oder mit Menschen in Abhängigkeitsverhältnissen stattfindet (DGSA 2020: 3f.), spielen Ethik und ethisches Handeln in der Sozialen Arbeit eine wichtige Rolle (Tascón/Ife 2020: 189). Die Bedeutung ethischer Fragen für die Forschung Sozialer Arbeit wird auch im *Global Social Work Statement of Ethical Principles* (IASSW 2018) sowie in den *Forschungsethischen Prinzipien und wissenschaftlichen Standards für Forschung in der Sozialen Arbeit. Forschungsethikkodex der DGSA* (2020) (im Folgenden als *Forschungsethikkodex* abgekürzt) beschrieben.¹⁰⁸ Dabei unterstreicht der *Forschungsethikkodex* die Bedeutung, forschungsethische Fragen im gesamten Forschungsprozess zu reflektieren (ebd.: 1). Ebenso werden im *Qualifikationsrahmen Soziale*

108 Das Netzwerk Fluchtforschung hat 2024 Ethikleitlinien für Forschung im Kontext von Flucht herausgegeben (Krause/Zanker/Fröhlich 2024).

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

Arbeit (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016: 27f., 2016: 56f., 2016: 49f.) Ethikkenntnisse als Qualifikationsziel benannt. Die DGfE thematisiert in erziehungswissenschaftlichen Modulen im *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft* (2010) ethische Fragen, jedoch nicht erneut im *Kerncurriculum der Studienrichtung Sozialpädagogik*.¹⁰⁹ Außerdem hat die DGfE einen *Ethik-Kodex* (2016) publiziert und unterstützt ihre Mitglieder durch einen Ethik-Rat und eine Ethik-Kommission. Auch in der DGSA findet im Rahmen der *Fachgruppe Ethik und Soziale Arbeit*, der Forschungsethikkommission sowie im DGSA Forschungsethikforum eine Auseinandersetzung mit ethischen Fragen statt.

Die Beziehung zwischen Forschenden und Forschungspartner*innen ist in SAIF oft von einem großen Machtungleichgewicht geprägt (DGSA 2020: 3f.). Laut *Forschungsethikkodex* (ebd.: 4f.) tragen Forschende Verantwortung dafür, die Risiken und Belastungen für die Forschungspartner*innen möglichst minimal zu halten. Weiterhin sieht der *Forschungsethikkodex* (ebd.: 5) Forschende in der Verantwortung, Partizipation zu ermöglichen und die Reproduktion von Machtverhältnissen zu verhindern. Diese Ansprüche werden auch von Harms Smith/Rasool in Bezug auf Sozialarbeitsforschung formuliert:

„research and research methodologies should be empowering, participatory, collective and empowering. Research approaches should be conscious of power dynamics [...]. Firm commitment to critical and collective research approaches which collaborate for significant and transformative contributions to those participating is critical. For this reason, renewed effort must be made to explore and develop appropriate ethical principles around collectivism, respect, dignity, participation and transformation” (Harms Smith/Rasool 2020: 155).

Was ist der Zusammenhang zwischen Forschungsverantwortung und Kolonialismus? Mit Smith (2021: 5) verstehe ich Forschung nicht als „innocent or distant academic exercise“, sondern als eine Tätigkeit, bei der viel auf dem Spiel steht und die von sozialen und politischen Bedingungen umgeben ist. Forschung strebt danach, Wissen zu erweitern, jedoch ist aus einer kolonialkritischen Perspektive zu fragen, wessen Wissen durch Forschung erweitert wird und wer von der Forschung profitiert (ebd.: 222). Forschung ist ein wichtiger Teil des Kolonialisierungsprozesses, da Forschung definiert, welches Wissen legitim ist (ebd.: 225). So hat Forschung eine wichtige Rolle in der Implementierung und Umsetzung von Kolonialismus innegehabt und hat von kolonialen Systemen profitiert (Smith 2021). Und auch heute noch kann Forschung von kolonialen und imperialen Strukturen profitieren, z.B. wenn Indigene Wissen von Pharmakonzernen »erschlossen« und kommodifiziert werden.

109 Das *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft* bildet aber gemeinsam mit dem *Kerncurriculum der Studienrichtung Sozialpädagogik* den Rahmen für erziehungswissenschaftliche Studiengänge der Sozialpädagogik.

6.1 Reflexion des Zusammenhangs von Wissen und Macht

Mit Machold/Mecheril (2013: 41) gehe ich davon aus, dass auch heutzutage noch Forschung der Legitimation und Sicherung von Herrschaftsverhältnissen dient. Das Netzwerk *Decoloniality Europe* kritisiert, dass auch Forschende, die sich für marginalisierte Menschen, gegen Rassismus und für die Dekolonialisierung einsetzen (wollen), oft Methodologien und Ethikleitlinien nutzen, die ›weiße‹ Privilegien schützen. Viele Forschende gehen jedoch davon aus, dass ihre Arbeit automatisch der Menschheit zugutekommt (Smith 2021: 2). Möglicherweise ist dieses besonders für Forschende in SAIF relevant, da, so Melter (2018: 233), in der Sozialen Arbeit das Selbstverständnis etwas Gutes zu tun, weit verbreitet ist. Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen die Notwendigkeit, dass Studierende in SSAIF lernen, Verantwortung für die Wirkung ihrer Forschung zu übernehmen, sie sich kritisch mit forschungsethischen Fragen auseinandersetzen und die Vorstellung, dass Sozialarbeitsforschung automatisch der Menschheit zugutekommt, kritisch hinterfragen.¹¹⁰

In den Curricula werden Machtverhältnisse in der Forschung z.T. gar nicht, z.T. ohne Bezugnahme auf Kolonialismus thematisiert. Viele Forschungsmodule reflektieren keine Machtverhältnisse und benennen keine machtsensiblen Forschungsmethoden, z.B. die Module „‘Field-studies‘ im Ausland (in Englisch)“ (B, S. 22: 4), Human Rights Praxis Project (D, S. 27: 13) und „MA 5.2 Projektseminar/ Forschung in der Anwendung/Praxis“ (B, S. 21: 1186). Somit besteht ein Risiko, dass diese Forschungsmodule hegemoniale Wissen-Macht-Strukturen reproduzieren. In der nachstehenden Analyse richte ich den Fokus aber auf jene Module, die Machtverhältnisse reflektieren und machtsensible Forschungsmethoden thematisieren, weil diese die Rekonstruktion von Wissensverständnissen in Bezug auf Forschungsverantwortung ermöglichen.

In den Curricula werden verschiedene machtsensible Forschungsansätze und Forschungsmethoden benannt:

„Application of power-sensitive research approaches and methods“ (C, S. 41: 932); Social Work with Refugees and Migrants in Areas of Origin, Transit and Destination.

„Students gain important multi-layered insights and revise some of their assumptions about migration, facilitated by field-based experiences, application of power-sensitive research methods and direct contact with migrants, migrants’ organization and organizations working with migrants“

110 Die Reflexion meiner eigenen Forschungsverantwortung findet sich insbesondere in den Kapiteln 1.4 ‚Forschungsperspektive‘, 4.9 ‚Dekolonialisierung meiner Forschungsmethodologie‘ und 7 ‚Schlussbetrachtung‘.

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

(C, S. 40: 2994); M. Social Work with Refugees and Migrants in Areas of Origin, Transit and Destination.

„Intersectional, postcolonial, ecological, feminist, post-structural perspectives in interpreting research data” (D, S. 7: 1677). M. Critical Social Science Research.

Machtsensible Forschungsansätze und Forschungsmethoden in das Curriculum zu integrieren, stellt eine Möglichkeit dar, Studierende für ihre Machtposition und die damit einhergehende Verantwortung (diese abzubauen) zu sensibilisieren.

In den Curricula wird Forschungsverantwortung auch als **Reflexion von Privilegien** konstruiert.

„Die Studierenden werden zu einer zielgruppenunabhängigen Reflexion von individueller, institutioneller und struktureller Diskriminierung und Privilegierung befähigt. Sie werden dazu befähigt, gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsstrukturen zu verstehen“ (B, S. 14: 236); M. MA 3.1 Diskriminierungsformen im Kontext sozialer Machtstrukturen.

Die Reflexion von Privilegien kann das Bewusstsein für die eigene Machtposition schärfen und für Forschungsverantwortung sensibilisieren. Mit Bezug auf Konzepte u.a. von Spivak (2014) und Tlostanova/Mignolo (2012) konstruiert das folgende Modul ein Wissensverständnis, in dem es darum geht, Privilegien zu verlernen:

„More generally, the aim of the module to establish an ‘ethical relation to difference’ through ‘unlearning privilege’, ‘learning to learn from below’ and ‘learning to work without guarantees’” (C, S. 40: 1417); M. Social Work with Refugees and Migrants in Areas of Origin, Transit and Destination.

Verlernen (unlearning) ist nicht dasselbe wie Vergessen, sondern Verlernen bedeutet, hegemoniale Wissensproduktionen kritisch zu hinterfragen (Heinemann/Castro Varela 2016: 2). Mittlerweile distanziert sich Spivak jedoch vom Konzept des Verlernens und empfiehlt, dieses zu verwerfen, weil es dazu beigetragen hat, eigenes Unwissen zu entschuldigen (Castro Varela/Dhawan 2020: 175). Paulston (1996: 368) beschreibt die Notwendigkeit, Denk- und Analyseformen zu verlernen, welche Dominanz im Kontext von einer ‚Politik der Differenz‘¹¹¹ (Young 1990) und Visionen Sozialer Gerechtigkeit neu einschreiben. In Bezug auf das Konzept des Verlernens von Privilegien betont

111 „I. M. Young defines politics of difference approaches by contrasting them with a liberal paradigm. The latter aims at achieving equality and justice by applying a difference-blind approach; that is, liberal approaches are grounded in the belief that treating people similarly

6.1 Reflexion des Zusammenhangs von Wissen und Macht

Paulston (Paulston 1996: 368), dass es dabei nicht nur um eine Veränderung des wissenschaftlichen Wissens geht. Sondern es geht auch darum, wie wir in einer Welt, die durch Ungleichheit und Widerstandskämpfe geprägt ist, sprechen, zuhören und leben. Das Verlernen von Privilegien im Kontext wissenschaftlicher Wissensproduktion stellt jedoch ein Paradox dar, denn es bedeutet, die Autorität von Wissenschaft und Wissenszentren zu hinterfragen und gleichzeitig diese Autorität als Wissenschaftende anzuerkennen und einzusetzen (1996: 351).

Aus rassismuskritischer Sicht ist nicht nur die Auseinandersetzung mit Deprivilegierung, sondern auch die Analyse von Privilegierung bedeutsam. **Critical Whiteness**, d.h. die kritische Auseinandersetzung mit (dem eigenen) ›Weißsein‹ und den damit verbundenen Privilegien, wird in den Curricula einmal als Stichpunkt genannt:

„Critical Whiteness (C, S. 9: 521); M. Social Work and Migration: Attitudes and Approaches.

Die geringe Thematisierung von Critical Whiteness ist bemerkenswert für Studiengänge SAIF an HAW in Deutschland, in denen v.a. ›weiße‹ Menschen für die Arbeit in internationalen Kontexten ausgebildet werden. Die seltene Auseinandersetzung mit ›Weißsein‹ in den Curricula kann als machtvolle Normalisierung ›weißer‹ Positionen problematisiert werden (Hornscheidt 2017: 482; Arndt 2014: 32). Ich schließe mich Arndt/Faust-Scalisi (2023: 80) an, dass „[w]enn ›Weißsein‹ ‚entnannt‘ wird, [...] auch die sozialen Positionen, Privilegien, Hegemonien und Rhetoriken verleugnet [werden], die an ›Weißsein‹ gebunden sind“ (ebd.).¹¹² Dadurch dass sich ›weiße‹ Studierende nicht mit ihrem ›Weißsein‹ kritisch auseinandersetzen, besteht ein Risiko, dass sie sich in der Forschung sowie in Handlungsfeldern in internationalen Kontexten machtvoller rassistischer und kolonialer Strukturen und Dynamiken nicht bewusst sind und diese reproduzieren. Denn in der Wissenschaft können Dynamiken ›weißer‹ Privilegien auf Indigene Wissen wirken (sowie auf weitere als nicht-›weiß‹ markierte Wissen): Koloniale Dominanz und Gewalt verstehen Khan/Absolon (2023: 450) als Fortführung einer Löschung Indigener Wissen. Außerdem verstärkt das Vergessen der kolonialen Gewalt gegen Indigene Menschen ›weißer‹ Privilegien, die in der Wissenschaft hegemonial sind (ebd.). ›Weißer‹ Privilegien und ›weißer‹ Hegemonie hängen zusammen und können

regardless of their differential positionings following a principle of ‘non-discrimination’ leads to justice and equality (2009: 362). A politics of difference, in contrast, stresses that differences, whether concerning gender, ethnicity, religion, etc., need to be recognised rather than ignored in order to achieve justice. Moreover, as Young argues, all politics of difference theories have in common a preoccupation with the injustice arising from the dominance of one group over society’s resources and its production of meaning“ (Jong 2014: 89).

112 Für eine vertiefte Diskussion zu ›Weißsein‹ in Bezug auf Studiengänge Sozialer Arbeit siehe Williams (2016: 19).

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

dazu führen, dass Lehrende und Praktiker*innen nicht wissen, was sie nicht wissen (Absolon 2022). Dekolonialisierung in das Curriculum zu integrieren und ›Weißsein‹ zu thematisieren, stellen für Khan/Absolon (2023: 455) Wege dar, ›weiße‹ Dominanz anzugehen bzw. anzugreifen. Die Curricula spiegeln wider, was (Razack 2012: 717) für die Literatur zu SAIF beschrieben hat: ›Weißsein‹ wird wenig thematisiert.

Forschungsverantwortung wird in den Curricula v.a. auf **Ethik** fokussiert, wie sich in folgenden Modulen zeigt:

„critically discuss ethical issues in social science research. [...] It addresses the key dimensions of research design, research ethics, critical research thinking, and the use of the comparative approaches in social sciences within the international setting” (D, S. 7: 932); M. Critical Social Science Research.

„select and implement appropriate research methods, and reflect on research ethics” (D, S. 28: 429); M. Master Thesis.

„Ebenso werden in den unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses Fragen einer ethischen Grundhaltung reflektiert, umgesetzt und in Beziehung zu ethischen Diskursen der Sozialen Arbeit gestellt“ (B, S. 8: 1165); M. Qualitative Forschung (Vertiefung).

„Lastly, students will gain significant sensitivity for ethical considerations to be taken into consideration. Researchers are responsible to consider what ethical issues and dilemmas might arise during their study, and carefully plan how those issues can best be addressed” (C, S. 37: 2858); M. Research Perspectives, Methods and Ethics.

Siehe auch: A, S. 8: 495; C, S. 37: 1372

Diese häufige Thematisierung von Ethik in den Curricula korrespondiert mit der Beobachtung von Tascón/Ife (2020: 189), dass Sozialarbeitende in der Regel ein großes Bewusstsein für Ethik und ethisches Handeln haben. Wenn Studierende Forschung in internationalen Kontexten durchführen, bedarf es einer Auseinandersetzung ihrerseits mit den Ethikverständnissen der ›beforschten‹ Gemeinschaften. So ist es laut *Global Standards for Social Work Education & Training* Pflichtbestandteil der Curricula, Studierende darauf vorzubereiten, „national, regional and/or international social work codes of ethics and their applicability to context-specific realities” (IASSW/IFWS 2020: 12f.) anzuwenden. In den Curricula kann ich nicht rekonstruieren, welche Ethikverständnisse berücksichtigt werden. Aufgrund dieser Unklarheit bzw. Offenheit kann ich keine weiteren Aussagen über die Curricula tätigen, aber diese mit Erkenntnissen aus der Literatur in Verbindung bringen, um kolonialkritische

6.1 Reflexion des Zusammenhangs von Wissen und Macht

Reflexionsangebote zu machen. Nach Tascón/Ife (2020: 189) beruht das Ethikverständnis in der Sozialen Arbeit auf einer ›westlichen Philosophie‹, in der das individuelle Handeln autonomer Menschen betont wird: „Collective ethics, ethical responsibility to animals and to nature, and the ideological implications of ‘ethics’ tend to be left out of consideration in defining ethical and unethical practice” (ebd.). Auch Smith (2021: 135) beschreibt, dass sich ›westliche Forschungsethik‹ nach ›westlichen‹ Verständnissen von individualistischem Besitz und Individuen richtet und Indigene Verständnisse nicht anerkannt werden (→ 4.7 Indigene Forschungsagenden). Die Integration ethischer Forschungsleitlinien von Indigenen Gemeinschaften in die Curricula, in denen, so Smith (ebd.: 137) und Kansiime/Tusaiirwe/Nabbumba (2024: 352), persönliche Integrität, gemeinschaftliche Verantwortung, Respekt und gegenseitige/reziproke Beziehungen wichtig sind, ermöglicht, kontextangemessen zu forschen und den Ansprüchen der *Global Standards for Social Work Education & Training* nachzukommen. Für eine kritische Reflexion der obenstehend konstruierten Gegenüberstellung einer individualistischen und kollektivistischen Orientierung in Bezug auf das zugrundeliegende Kulturverständnis und Othering verweise ich auf das Kapitel 4.7 ‚Indigene Forschungsagenden‘. Die konstruierte Unterscheidung zwischen individualistischen und kollektivistischen Orientierungen in der Sozialen Arbeit und ihrer Ethik bildet sich auch nicht in den folgenden Rahmendokumenten ab: So wird in den Kommentaren der *Global Definition of the Social Work Profession* die Bedeutung von Respekt, gemeinschaftlicher Verantwortung und Beziehung/Interdependenz für Soziale Arbeit hervorgehoben (IASSW/IFSW 2014). Des Weiteren wird im *Global Social Work Statement of Ethical Principles* das Verständnis eines autonomen und unabhängigen Menschen als Konstruktion der liberalen Theorie kritisiert und stattdessen betont: „as human beings we are all embedded in societies and dependent on their socio-political, economic and cultural structures and conventions” (IASSW 2018: 1). In den Curricula ist ein Verständnis von Forschungsethik, das Beziehung und Respekt benennt, jedoch nicht zu finden.

In den Curricula (B, S. 8: 1165; C, S. 37: 2858) wird nicht thematisiert, wer das Recht zu entscheiden hat, was als ethisch korrekt gilt, bzw. die Einbindung der Forschungspartner*innen in ethische Überlegungen wird nicht thematisiert (→ Wissensverständnis 6.3.3 Partizipative Forschung). Auch in Bezug auf die Rahmendokumente SSAIF ist zu fragen, wer in die Ausarbeitung der ethischen Leitlinien eingebunden war und und wer diese formuliert hat. Wen repräsentieren ethische Leitlinien? Die Unklarheit bzw. Leerstelle in den Curricula in Bezug auf die Einbindung von Menschen in ethische Überlegungen und Entscheidungen verhindert nicht, die Ethikverständnisse der Forschungspartner*innen einzubinden, aber legt dieses auch nicht nahe. Wenn jedoch nur Forschende als verantwortlich für ethisch informierte Entscheidungen angesehen werden, besteht ein Risiko, dass die Perspektiven und Bedarfe

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

der Forschungspartner*innen ausgeschlossen und die Machtposition der Forschenden reproduziert wird. So kritisiert auch die *Charter dekolonialer Forschungsethik*, dass in Ethikleitlinien von Sozialforschung das Privileg, ethisch informierte Entscheidungen zu treffen den Forschenden zugeteilt wird (Decoloniality Europe 2013). Dhawan (2023: 61; bezugnehmend auf Spivak) benennt eine „planetarische Ethik“ als eine Möglichkeit, in der Forschungspartner*innen nicht paternalistisch als einheimische Informant*innen für Informationsgewinnung der Minority World gesehen werden. Stattdessen strebt planetarische Ethik danach, theoretische Begrifflichkeiten zu schaffen, die das nicht-hegemoniale Wissen der Menschen der Majority World anerkennen (ebd.).

Forschungsverantwortung wird in den Curricula auch als **Schutz der Forschungspartner*innen** konstruiert:

„As these issues, in the context of migration research, are often related to the safety of research participants, research ethics and ethics of doing research will be addressed in depth” (C, S. 37: 3141); M. Research Perspectives, Methods and Ethics.

„[students] disseminate data and are aware of the impact of the critical social science research. [...] - doing research with people in vulnerable contexts” (D, S. 7: 697); M. Critical Social Science Research.

Der Schutz der Forschungspartner*innen wird in den obenstehenden Modulen hinsichtlich deren Sicherheit und der Wirkung von kritischer Sozialforschung konkretisiert. Die Curricula korrespondieren auf diese Weise mit den forschungsethischen Prinzipien der DGSA: „[Forschende müssen] sensibel dafür sein, dass durch Forschung Probleme bei den Forschungsteilnehmer*innen oder anderen Beteiligten auftreten können, sich in diesem Falle verantwortlich zeigen und angemessene Angebote der Unterstützung vermitteln“ (DGSA 2020: 4). Außerdem sollen Risiken und Belastungen für Forschungsteilnehmende minimal gehalten werden (ebd.: 4f.). Wenn der Schutz der Forschungspartner*innen thematisiert wird, werden indirekt auch Machtverhältnisse thematisiert. Denn Sozialer Arbeit wird eine Machtposition zugeschrieben, in der sie eine Verantwortung für die Forschungspartner*innen trägt und in der Lage ist, diese zu schützen. Dabei sehe ich das Risiko, dass Forschungspartner*innen vulnerabilisiert werden und/oder Forschende als Rettende konstruiert werden. Diesen Aspekt habe ich im Wissensverständnis 6.1.4 ‚(Koloniale) Machtverhältnisse in Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus‘ im Konzept ‚SAIF als Rettende‘ vertieft. Das Thema Sicherheit wird in den Curricula auf die Forschungsteilnehmenden begrenzt, wodurch die Sicherheit der Personen, für die die Teilnehmenden stehen, ausgeblendet wird. Es bedarf jedoch nicht nur der Thematisierung des körperlichen und psychischen Schutz der Forschungspartner*innen, sondern auch des Schutzes Indigener Wissen vor Ausbeutung

6.1 Reflexion des Zusammenhangs von Wissen und Macht

(Smith 2021: 119). Außerdem schließe ich mich Smith (2021: 208f.) an, dass Forschungspartner*innen vor kolonialen Verhaltensweisen von Forschenden zu schützen sind. In den Curricula wird das Verhalten der Forschenden jedoch nicht thematisiert und es findet keine Reflexion der Verhaltensweisen in Bezug auf koloniale Zusammenhänge statt. Darüber hinaus ist zu reflektieren, welches Verständnis von Gefahr oder Risiko vorliegt, wenn in den Curricula von Schutz gesprochen wird. Auf Basis der Modulhandbücher ist es mir nicht möglich zu rekonstruieren, welches Verständnis von Gefahr oder Risiko vorliegt. Tascón/Ife (2020: 191) beschreiben, dass Gefahren in ›westlicher‹ Sozialer Arbeit oft auf Ebene des Individuums gesehen werden, z.B. Gefahr durch gewalttätige Eltern oder Sexualstraftäter*innen. Der Schutz vor Gefahren, die mehr auf einer kollektiven Ebene liegen, z.B. der Schutz vor Effekten des Klimawandels, Katastrophen oder Umweltgiften, ist hingegen weniger Thema. Teilweise gehen die Curricula jedoch auf kollektive Gefahren ein:

„Auch aktuelle Dimensionen sozialer Ungleichheit, wie z.B. Fluchtursachen oder der Klimawandel, werden aus einer kritischen Perspektive untersucht“ (B, S. 14: 916); M. Globale Dimensionen sozialer Ungleichheit.

„Particular attention will be paid to the health of marginalized and vulnerable groups, especially in the context of environmental disasters and environmental justice“ (D, S. 10: 83); M. Health and Human Rights in Social Work.

Der Schutz vor Schäden durch Institutionen, z.B. der Polizei, dem Sozialsystem und dem Erziehungs- und Bildungssystem wird meist nicht thematisiert.

„From this perspective, social work’s idea of ‘protection’ and of ‘safety’ is limited, political and culture-bound. What it means to be ‘safe’ is understood differently in different contexts, and community-based mechanisms to secure safety may be either devalued or ignored by white social workers with white cultural blinkers“ (ebd.).

Als Anregung für eine kolonialkritische Erweiterung von Verständnissen von Forschungsverantwortung verweise ich abschließend auf die von Smith (2021: 229) beschriebenen Strategien für alternative, kulturell sensiblere Handlungsmuster für Forschende (→ 4.7 Indigene Forschungsagenden). Das nachstehende Modell der Verantwortlichkeiten von Forschenden gegenüber Māori von Ngahuia Te Awakotukus bietet weitere Anknüpfungspunkte für ein kolonialkritisches Verständnis von Forschungsverantwortung.

„1 Aroha ki te tangata (a respect for people).

2 Kanohi kitea (the seen face, that is present yourself to people face to face).

3 Titiro, whakarongo ... korero (look, listen ... speak).

4 Manaaki ki te tangata (share and host people, be generous).

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

5 Kia tupato (be cautious).

6 Kaua e takahia te mana o te tangata (do not trample over the mana of people).

7 kia mahaki (don't flaunt your knowledge)" (ebd.: 136f.).

Für ein Wissensverständnis von Forschungsverantwortung stellt Wissen um (koloniale) Machtverhältnisse in Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus eine Grundlage dar, wie im folgenden Wissensverständnis erörtert.

6.1.4 (Koloniale) Machtverhältnisse in Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus

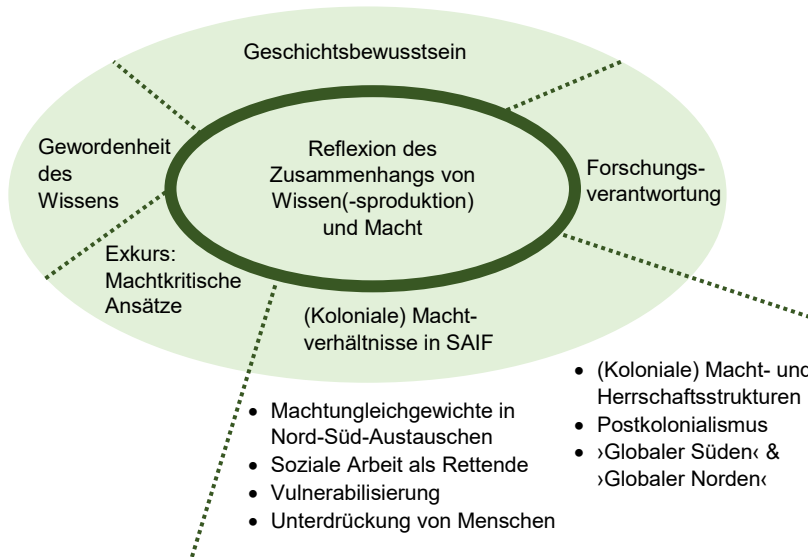
Unter dem Phänomen ‚(Koloniale) Machtverhältnisse in Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus‘ (folgend als SAIF abgekürzt) fasse ich ein Wissensverständnis, in dem der Einfluss (kolonialer) Machtverhältnisse auf das Wissen der SAIF berücksichtigt wird. Das Wissensverständnis ‚(Koloniale) Machtverhältnisse in SAIF‘ stellt eine Verdichtung der Konzepte dar, welche in Karte 6 benannt sind.

Was bedeutet es, dass ich ‚kolonial‘ in diesem Zusammenhang in Klammern setze? In (S)SAIF wirken vielfältige Machtverhältnisse, z.B. Sexismus, Klassismus, Rassismus, Ableismus und Kolonialismus. In den Curricula werden verschiedene Machtverhältnisse aufgerufen, jedoch stehen koloniale Machtverhältnisse im Fokus dieser Arbeit. Da in den Curricula aber oft generell auf Machtverhältnisse Bezug genommen wird, habe ich den Begriff ‚kolonial‘ in der Überschrift in Klammern gesetzt.

Wie ist das Wissensverständnis ‚(Koloniale) Machtverhältnisse in SAIF‘ in das Feld Soziale Arbeit einzuordnen? Soziale Arbeit und ihre Wissensproduktion sind in internationalen wie nationalen Kontexten von Machtverhältnissen durchdrungen (Sagebiel/Pankofer 2015; Kessl/Plöcker 2010; Staub-Bernasconi 2007) (→ 3.3.1 Wissen und Machtverhältnisse in der Sozialen Arbeit). Einerseits ist SAIF Teil dieser Macht- und Herrschaftsstrukturen und handelt in deren Auftrag, andererseits unterstützt SAIF Menschen, die durch Macht- und Herrschaftsstrukturen benachteiligt werden. Das *Kerncurriculum Studienrichtung Sozialpädagogik* sieht eine Auseinandersetzung mit Einrichtungen und Diensten der Sozialpädagogik „in ihrem gesellschaftlichen Kontext unter Berücksichtigung sozialer, kultureller und sprachlicher Heterogenität“ (DGfE 2010: 79, 115) vor. Auch werden Politik, Recht und Wirtschaft als Wirkfaktoren auf sozialpädagogisches Handeln thematisiert (ebd.: 81). Machtverhältnisse werden hier indirekt thematisiert. Nach dem *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit* ist es Ausbildungsziel, dass Studierende „unterschiedliche gesellschaftliche Verteilungsmechanismen, Geschlechter- und Generationsverhältnisse, sowie Machtverhältnisse und soziokulturelle Rahmenbedingungen [erkennen] und [...] Handlungsoptionen entwickeln“ können (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016: 49–51).

6.1 Reflexion des Zusammenhangs von Wissen und Macht

Karte 6: Wissensverständnis ‚(Koloniale) Machtverhältnisse in Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus‘ und die zugrundeliegenden Konzepte



Auch die internationalen Rahmendokumente thematisieren Machtverhältnisse: Die *Global Standards for Social Work Education & Training* benennen ein kritisches Verständnis der Wirkung von „socio-structural inadequacies, discrimination, oppression, and social, political, environmental and economic injustices“ (IASSW/IFWS 2020: 11) als Pflichtbestandteil von Curricula. Studierende müssen darauf vorbereitet werden, die multidimensionalen, rechtlichen, ethischen, komplexen, subtilen und dialogischen Aspekte von Macht zu adressieren und mit weiteren Personen diesbezüglich zusammenzuarbeiten. Weiterhin sind Studierende für eine kritische Analyse auszubilden, inwiefern soziale Programme und Social Policies Gerechtigkeit und Menschenrechte verletzen oder fördern (ebd.: 12f.).

In den Curricula werden **(koloniale) Macht- und Herrschaftsstrukturen** thematisiert. Ein Modul benennt explizit koloniale Beziehungen und globale Machtungleichgewichte:

„With case studies from around the world, discourses, legislations and institutions that promote and secure human rights in national settings are examined in relation to colonial relations and global power inequalities“ (D, S. 21: 1094); M. Critical Approaches to Human Rights Practice in Social Work.

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

Es wird in den Curricula auch abstrakter auf Machtstrukturen und Akteur*innen Bezug genommen:

„power structures and actors in world society” (D, S. 5: 1340); M. Global Social Work.

Weiterhin werden in einem Modul Machttheorien und Machtanalysen relevant gesetzt:

„Theories and Analysis of Power and Social Change” (C, S. 12: 845); M. Empowerment, Participation and Fields of Action with People, Communities and Social Movements.

SAIF wird in den Curricula das Potential zugeschrieben, Ungleichheiten abzubauen:

„Particularly, the role and significance of Social Work as well as its potential to reduce inequalities within contexts of migration will be critically discussed with regard to dimensions of power and domination, articulation opportunities and their normative significance as well as practices of recognition” (C, S. 8: 2011); M. Social Work and Migration: Attitudes and Approaches.

Diese Auseinandersetzung mit kolonialen Macht- und Herrschaftsstrukturen kann zur Reflexion des Zusammenhangs von Wissensproduktion und Macht anregen.

Koloniale Machtverhältnisse werden auch durch die Beschäftigung mit **Postkolonialismus** thematisiert:

„An overarching subject matter of analysis in this module is the question of postcolonial development and its linkages to global migration as well as the different social, economic and political dependencies and challenges arising out of it. [...] It will also include issues of demographic changes, social integration, xenophobia, segregation and social exclusion in the postcolonial era. After completing the module, students have acquired a specialized knowledge about migration and postcolonial development within the broad framework of social development and related approaches and theories” (C, S. 14: 668); M. Development, Migration and Inequality.

„Soziale Ungleichheiten sind in vielen Dimensionen sowohl national, als auch global zu beobachten. Studierende werden dazu befähigt, Themen wie z.B. transnationale Identitäten, Globalisierung, Post-Kolonialismus und Verteilungsgerechtigkeit kritisch zu analysieren, zu reflektieren und sich dazu zu positionieren. Auch aktuelle Dimensionen sozialer Ungleich-

6.1 Reflexion des Zusammenhangs von Wissen und Macht

heit, wie z.B. Fluchtursachen oder der Klimawandel, werden aus einer kritischen Perspektive untersucht“ (B, S. 14: 916); M. Globale Dimensionen sozialer Ungleichheit.

„- Theoretische Vertiefung (Alternative Rechtsinterpretationen, Postkoloniale Theorie)“ (A, S. 10: 538); M. Handlungstheoretische Ansätze der Internationalen Sozialen Arbeit.

Über diesen postkolonialen Zugang in den Curricula kann ein Bewusstsein für koloniale Machtverhältnisse gefördert werden. Die eher abstrakte Thematisierung von Kolonialismus in den Curricula birgt jedoch das Risiko, dass die Studierenden eine emotionale und intellektuelle Distanz zu den Auswirkungen von Kolonialismus aufbauen. Dadurch, dass in den Curricula Kolonialismus bzw. Postkolonialismus mit sozialen, politischen und wirtschaftlichen Abhängigkeiten und Herausforderungen sowie Migration in Verbindung gesetzt wird, berücksichtigen die Curricula die von Heron 2011 (zit. n. Moosa-Mitha 2018: 216) beschriebenen Anforderungen an eine postkoloniale Analyse der Umstände, durch die die Majority World in einer abhängigen Position zur Minority World gehalten wird.

In den Curricula wird das Begriffspaar **›Globaler Süden‹ und ›Globaler Norden‹** genutzt.

„On this basis, approaches and practices of Social Work from both the Global North and South, with a specific focus on refugees and migrants, will be deepened“ (C, S. 8: 1850); M. Social Work and Migration: Attitudes and Approaches.

Ich habe im Kapitel 1.5.3 **›Globaler Süden‹ und ›Globaler Norden‹** die beiden Begriffe diskutiert und kritisch eingeordnet. In den Curricula wird nicht thematisiert oder reflektiert, dass diese Einteilung auf historischen und aktuellen kolonialen und imperialen Machtverhältnissen beruht. Das folgende Modul entwirft jedoch ein gegenhegemoniales Bild, indem es den **›Globalen Süden‹** als „Majority World“ und den **›Globalen Norden‹** als „Minority World“ bezeichnet:

„Critical issues including vulnerable groups and relations between the Global North/Minority World and Global South/Majority World, globalization and the legitimacy of the United Nations and other international legal institutions are studied from a socio-legal perspective“ (D, S. 3: 1161); M. International Law: A Social Work Perspective.

Dieses entspricht der Verteilung der Menschen auf den **›Globalen Süden‹** und **›Globalen Norden‹**. Somit wird in dem Modul ein Gegenbild zur Hegemonie der Perspektiven des Globalen Nordens in den Publikationen und der Agenda

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

der SAIF konstruiert (Pawar 2010: 905; Sajid et al. 2021b: vi) und es wird deutlich, dass der überrepräsentierte ›Globale Norden‹ nur den kleineren Teil der Weltbevölkerung umfasst. Auch ich verwende in dieser Arbeit die Begriffe Majority World und Minority World, um Lesende anzuregen, hegemoniale Denkweisen und Lesarten zu hinterfragen. Außerdem werden in dem Modul die Beziehungen zwischen dem ›Globalen Süden‹ und ›Globalen Norden‹ mit Globalisierung und der Legitimität internationaler Rechtsorganisationen in Zusammenhang gebracht. Darin kann sich eine Reflexion des Zusammenhangs von wirtschaftlicher und rechtlicher Macht in kolonialen Strukturen widerspiegeln.

In den Curricula werden in einem Modul **Machtungleichgewichte in Nord-Süd-Austauschen** benannt:

„They gain practical experience about Social Work with refugees, migrants and host communities and are able to assess diverse possibilities of intervention whilst considering concrete possibilities of professional support, alliance and solidarity building, having in mind power imbalances inherited [sic] in North-South exchanges” (C, S. 41: 463); M. Social Work with Refugees and Migrants in Areas of Origin, Transit and Destination.

Die Thematisierung von Machtungleichgewichten in Nord-Süd-Austauschen besitzt insofern eine Relevanz für die Curricula, als SAIF durch ein Machtungleichgewicht in internationalen Kooperationen geprägt ist (Rankopo/Osei-Hwedie 2011: 140; Gray 2016: 5). Es reisen mehr Forschende und Studierende von der Minority World in die Majority World, da ihnen in der Minority World mehr Reisegelder zur Verfügung stehen, es für sie mehr Mobilitätsförderprogramme gibt und sie einfacher Visa erhalten (Pawar 2010: 905; Moosa-Mitha 2018: 218). Außerdem sind die Geldgebenden für internationale Kooperationen oft in der Minority World verankert und können durch ihre Förderlinien und Förderbedingungen die inhaltliche aber z.T. auch formale Ausgestaltung internationaler Kooperationen bestimmen. Somit kann es zur Fortsetzung des von Midgley als professionellen Imperialismus bezeichneten Exports von Sozialarbeitsverständnissen der Minority World in die Majority World kommen (Haug 2005: 127; zit. n. Moosa-Mitha 2018: 217; Midgley 2008).

Die Seltenheit der Thematisierung von Machtungleichgewichten in Nord-Süd-Austauschen spiegelt die Beobachtung von Razack (2012: 715) wider, dass in Bezug auf den internationalen Austausch in SAIF zu wenig reflektiert wird, wer am meisten davon profitiert. Ich schließe mich Rasell et al. (2019: 679) und Sajid et al. (2021a: 6) an, dass es für eine ausgeglichene und gegenseitige Süd-Nord-Beziehung in Sozialer Arbeit noch viel Forschung diesbezüglich bedarf. Indem die Curricula das Machtungleichgewicht fast nicht thematisieren, wird aber ein Verständnis konstruiert, das die Notwendigkeit dieser Forschung ausblendet. Die *Global Standards for Social Work Education &*

6.1 Reflexion des Zusammenhangs von Wissen und Macht

Training können jedoch zu einem Bewusstsein für koloniale Machtungleichgewichte in internationalen Austauschen anregen. Denn diese empfehlen: „Making use of opportunities to exchange knowledge, expertise and ideas with global peers to support the advancement of social work education free from colonial influences” (IASSW/IFWS 2020: 20). Weiterhin empfehlen IASSW/IFSW den Hochschulen für internationale Praktika Richtlinien und Unterstützung für Studierenden und Praktikumsstellen einzuführen. Außerdem sollen Studiengänge Mechanismen implementieren, „to facilitate reciprocity, colearning genuine knowledge exchange” (ebd.: 14).

In Bezug auf Machtverhältnisse ist es auch interessant, dass in den Curricula an einen Diskurs angeknüpft wird, in dem **Soziale Arbeit als Rettende** der Hilfebedürftigen konstruiert wird. Denn in folgendem Modul werden Sozialarbeitende als handlungsmächtig und kompetent dargestellt, die Adressat*innen hingegen erscheinen nur in einer passiven Rolle:

„The role of social workers as advocates, mobilisers of communities and social workers’ interventions as counsellors of the traumatized will be examined and highlighted (D, S. 9: 2062); M. Health and Human Rights in Social Work.

In diesem Modul werden zwei sich gegenüberstehende Gruppen konstruiert (Rettende – Gerettete) und deren Rollen zugewiesen. Wenn Sozialarbeitende als Rettende konstruiert werden, wird diesen die Macht zugeschrieben ›hilfsbedürftige‹ Menschen zu retten, z.B. durch den Zugang zu Wissen und Ressourcen. Damit geht ein Risiko einher, dass die zu rettenden Menschen als unterdrückt konstruiert werden, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten nicht anerkannt und sie vulnerabilisiert werden. Formen der **Vulnerabilisierung** werden in den Curricula sowohl konstruiert als auch vermieden. Im folgenden Modul wird die Bedeutung der Partizipation und die Handlungsfähigkeit von Kindern hervorgehoben, gleichzeitig werden Kinder als mögliche Opfer konstruiert:

„Particular focus will be given to the issue of participation, and elevating the voices of children and youth, as for example in the emergence of children’s activism on climate change. [...] acquire an understanding of key themes in children’s rights such as protection from all forms of violence and exploration of such topics as child marriage, gender-based violence, and exploitation [...] the magnitude of violence against children within a global context and prevention of violence” (D, S. 17: 344); M. Children’s Rights.

In den Curricula wird von marginalisierten Gruppen und vulnerablen Menschen geschrieben, jedoch werden diese nicht genauer erläutert:

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

„Particular attention will be paid to the health of marginalized and vulnerable groups, especially in the context of environmental disasters and environmental justice” (D, S. 10: 83); M. Health and Human Rights in Social Work.

„Human rights education is one of the most important instruments for developing a hands-on perspective on human rights, i.e., to point out their relevance for the everyday life of individuals in general, and of vulnerable groups in particular” (D, S. 19: 568); M. Human Rights Education.

In einem Modul wird die Bedeutung hervorgehoben, dass Soziale Arbeit marginalisierte Menschen und Gruppen empowert und deren Potenziale und Fähigkeiten fördert.

„On this basis, social work and social policy may be assessed in relation to the contribution they make in genuinely empowering marginalized people, communities and social movements, as well as enhancing potentials and capabilities to live a promote life which is valued in its own contexts and lifeworlds (in particular involving refugees, indigenous communities, homeless people, street children etc.” (C, S. 11: 2568); M. Empowerment, Participation and Fields of Action with People, Communities and Social Movements.

Das teilweise in den Curricula rekonstruierbare vulnerabilisierende Verständnis widerspricht der Empfehlung der DGSA im *Forschungsethikkodex*, Menschen nicht auf ihre Vulnerabilitäten zu reduzieren, „sondern sie als Subjekte im Forschungsprozess anzuerkennen, die eigene Einschätzungen vornehmen und Entscheidungen treffen“ (DGSA 2020: 4). Probleme sind Teil des Lebens, aber definieren Menschen nicht, denn Menschen leisten Widerstand und bauen sich auch unter problematischen Bedingungen Existenzen auf (Gómez-Hernández 2018: 21). Um Viktimisierung zu vermeiden, empfehlen Arndt/Faust-Scalisi (2023: 73–76) Widerstandsbewegungen zu thematisieren. Gleichzeitig bedarf es der Benennung von Vulnerabilitäten, z.B. im Kontext von Kolonialismus und Rassismus, um Machtverhältnisse nicht zu ‚entnennen‘ bzw. zu verschweigen.

Ich erachte es im Kontext von ›Rettenden‹ und Vulnerabilisierung als notwendig, das in der *Global Definition of the Social Work Profession* formulierte Ziel, Sozialen Wandel zu fördern (IASSW/IFSW 2014), kolonialkritisch bzgl. des inhärenten Hilfsauftrags zu reflektieren. Mit Caron/Lee (2020: 81) frage ich deshalb: Wer hat um Hilfe gebeten? Wer hat gesagt, dass ‚sie‘ Sozialarbeiter*innen brauchen? Wer legt fest, was gewandelt werden soll?

Wenn Soziale Arbeit und Bildung ausschließlich als hilfreich und sinnvoll für die Empfänger*innen verstanden werden, besteht das Risiko, dass Machtverhältnisse in der Profession und Disziplin ausgeblendet werden (Melter

6.1 Reflexion des Zusammenhangs von Wissen und Macht

2018: 233). Für einen epistemischen Wandel bedarf es nach Spivak einer Pädagogik, die sowohl im ‚Feld‘ in Ländern der Majority World, als auch an den Hochschulen der Minority World ansetzt (Spivak 2004b: 558-563; zit. n. Dhanwan 2023: 58f.). In Bezug auf SAIF weisen Harms et al. (2011: 158) darauf hin, dass nicht-Indigene Sozialarbeitende ihre Macht als ›Expert*innen‹ bezüglich Indigener Gemeinschaften bzw. Menschen aufgeben müssen. D.h. Indigene Menschen sollen nicht generell als ›zu Rettende‹, sondern als Menschen mit Ressourcen und Stärke trotz vieler Unterdrückungserfahrungen angesehen werden. In Bezug auf Ehrenamtliche in der Arbeit mit Geflüchteten beschreiben Haubner/van Dyck (2024: 68f.), wie eine Kultur des Helfens koloniale Muster der Überlegenheit reproduziert. So tendieren Engagierte dazu, Geflüchtete zu bevormunden, sie wie Kinder zu behandeln und ihnen ihre Individualität abzuspüren. Das Auftreten ›weißer‹ Menschen als Rettende in Ländern der Majority World oder in der Arbeit mit BIPOC wird kolonialkritisch unter dem Begriff des ‚White Saviourism‘ diskutiert. So versteht Wehbi (2013: 232f.) die ›helfende Rolle‹ der Sozialen Arbeit der Minority World im Rahmen von internationalen Tätigkeiten als eine Fortsetzung ihrer historischen Unterstützung der kolonialen Mission. Asher BlackDeer/Gandarilla Ocampo (2022: 721f.) beschreiben Soziale Arbeit als christlich, patriarchalisch, ›weiß‹ und eurozentrisch und dass diese durch ihre Wohltätigkeitsperspektive White Saviourism reproduziert. In den untersuchten Curricula wird White Saviourism jedoch nicht thematisiert. Die kolonialkritische Perspektive auf Auslandsaufenthalte in (S)SAIF wird im Wissensverständnis 6.3.1 ‚Forschung in internationalen Kontexten‘ vertieft.

Jedoch wird Soziale Arbeit in den Modulhandbüchern auch als eine Profession beschrieben, die sich bewusst sein soll, dass sie zur **Unterdrückung von Menschen** beitragen kann und gegen diese Unterdrückung angehen soll:

„They [students, NW] assess case studies, different social contexts and struggles based on new insights and frameworks to criticise dominant or oppressive approaches to social work” (C, S. 11: 3408); M. Empowerment, Participation and Fields of Action with People, Communities and Social Movements.

Ein Modul thematisiert, dass Soziale Arbeit auch zeitweise zur diskriminierenden öffentlichen Darstellung vulnerabler Gruppen beigetragen hat:

„As social work practice has, at times, also contributed to the discriminatory public portrayal of certain vulnerable groups; such instrumentalization of social work knowledge, and the need for ethically based decision-making will also be discussed in this module” (D, S. 25: 1812); M. Advocacy for Human Rights: Lobby and Communication Strategies.

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

Auf diese Weise kritisiert das Modul Vulnerabilisierung und reproduziert diese gleichzeitig.

Grundsätzlich bietet die Soziale Arbeit durch ihre Vielzahl an machtkritischen Ansätzen und Perspektiven (siehe das folgende Kapitel) Raum für ein Bewusstsein, dass die Profession und Disziplin zur Unterdrückung von Menschen beitragen kann und dass es Aufgabe der Sozialen Arbeit ist, gegen diese Unterdrückungsformen anzugehen. Diese Eigenschaft Sozialer Arbeit eröffnet viele Möglichkeiten für kolonialkritische Reflexionen (kolonialer) Machtverhältnisse in SAIF.

6.1.5 Exkurs: Machtkritische Ansätze

Der Aufbau dieses Kapitels unterscheidet sich von den anderen Kapiteln, denn weder die Rekonstruktion noch die Analyse ermöglichen mir ein Verständnis von Wissen oder Wissensproduktion herauszuarbeiten.

Karte 7: Exkurs: Machtkritische Ansätze



Ich habe dieses Phänomen dennoch als Exkurs in die Arbeit aufgenommen, denn durch die Beschäftigung mit machtkritischen Ansätzen können Studierende für den Zusammenhang von Wissensproduktion und Macht in SAIF sensibilisiert werden, auch wenn dieses eher indirekt geschieht. So beschreiben Rasell et al.:

6.1 Reflexion des Zusammenhangs von Wissen und Macht

„Applying theories from critical social science helps to deepen understanding of realities and interrogate dynamics and inequalities within international social work, for example, through the concepts of ‘Global South’, ‘indigenous social work’, ‘globalization’, and ‘power’ (cf. Wehbi et al., 2016, p. 290)” (2019: 681).

Es werden folgende machtkritische Ansätze in den Studiengängen benannt, wobei die Auswahl und Zuordnung des Materials als machtkritische Ansätze schon eine Form der Analyse und Konstruktion darstellt (→ 5.4.4 Zusammenstellung des Datenkorpus und Reduktion des Datenmaterials).

- Epistemic justice (C, S. 12: 981)
- Postcolonial Social Work und postkoloniale Theorie (C, S. 9: 1735; A, S. 10: 538)
- Decolonial approaches (C, S. 9: 485)
- Indigenous social work (C, S. 8: 1282)
- Transnational Social Work (C, S. 8: 1620)
- Community development and community work (C, S. 8: 2332; C, S. 12: 1002).
- Participatory Rural Appraisal (C, S. 9: 771)
- Capability Approach (C, S. 11: 679)
- Empowerment (D, S. 11: 1094; D, S. 13: 577; D, S. 13: 1513; C, S. 11: 679)
- Globales Lernen (A, S. 5: 1628)
- (Global) Citizenship (D, S. 5: 274; C, S. 17: 2008)
- Political and liberative Social Work (C, S. 11: 3578)
- Umweltgerechtigkeit (D, S. 5: 1483; D, S. 13: 1258)
- Social justice (C, S. 5: 1157; D, S. 1: 1116)
- Friedenserziehung (C, S. 28: 2462)
- Migrationspädagogik (C, S. 29: 1485)
- Anti-Racism (C, S. 9: 446; D, S. 12: 392; D, S. 11: 1094).
- Reflexion über Grenzen (C, S. 17: 2008)
- Critical Whiteness (C, S. 9: 521)
- Gender (D, S. 15: 518; D, S. 15: 1017; D, S. 15: 736)
- Feminismus (D, S. 15: 157; D, S. 15: 424; C, S. 9: 485)
- Queer theory (D, S. 15: 518; D, S. 15: 1240)
- Intersektionalität (D, S. 9: 1460; C, S. 31: 657)

Die machtkritischen Ansätze werden in den Curricula teilweise als Stichwörter, teilweise im Fließtext aufgerufen. Wenn der Bezug auf machtkritische Ansätze als Stichwortliste geschieht, entsteht der Eindruck, dass diese additiv dem Curriculum hinzugefügt wurden. Dieser Eindruck wird dadurch verstärkt, wenn die Inhalte und Ziele der machtkritischen Ansätze sich nur wenig in den Fließtexten der Modulbeschreibungen wiederfinden (z.B. in Bezug auf Critical Whiteness siehe das Wissensverständnis 6.1.3 ‚Forschungsverantwortung‘; in Bezug auf Indigene Wissen siehe das Wissensverständnis 6.2.2 ‚Begrenzung

der Wissensherkunft'). Außerdem werden v.a. machtkritische Ansätze aufgerufen, die hegemonial in der Minority World sind, wodurch es zur Reproduktion hegemonialer Perspektiven und Wissensbestände kommen kann. Machtkritische Ansätze der Majority World mit Relevanz für SAIF, z.B. Senti-pensante (Sánchez 2018: 81), werden eher selten genannt.

Die Curricula setzen eine Vielzahl an machtkritischen Ansätzen relevant. Im Folgenden stelle ich einen Bezug zwischen den in den Curricula genannten machtkritischen Ansätzen und ihrer Bedeutung für die Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-sproduktion) und Macht her. In Fußnoten verweise ich exemplarisch auf weiterführende Literatur, in der die machtkritischen Ansätze im Kontext Sozialer Arbeit diskutiert werden.

Insgesamt nehmen die Curricula durch die Bezugnahme auf machtkritische Ansätze viele Themen aus der Kolonialismuskritik auf, wodurch ein Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen Macht und Wissensproduktion gestärkt werden kann. So stellt die Forderung nach epistemischer Gerechtigkeit einen Kern der Kolonialismuskritik dar (→ 2.2.3 Epistemische Gewalt). Die Curricula nehmen auch die kolonialkritischen Ansätze postkoloniale Sozialarbeit¹¹³, die Dekolonialisierung Sozialer Arbeit¹¹⁴ sowie Indigene Soziale Arbeit¹¹⁵ als Wissensbestand auf. Durch den Rekurs auf transnationale Sozialarbeitsansätze¹¹⁶ wird in den Curricula möglicherweise die nationalstaatliche Orientierung SA(IF) problematisiert. Machtverhältnisse in SAIF werden potentiell auch durch die Reflexion über Grenzen und Globales Lernen sowie der Entwicklung einer Global Citizenship¹¹⁷ thematisiert. Der Bezug auf Inhalte der Migrationspädagogik¹¹⁸, Anti-Racism¹¹⁹ und Critical Whiteness¹²⁰ kann eine Sensibilisierung für rassistische Dynamiken in der Wissensproduktion SAIF fördern.

Ferner kann, indem die Curricula Soziale Gerechtigkeit¹²¹ thematisieren, eine politisch engagierte Form Sozialer Arbeit, die sich für die Interessen der Adressat*innen und gegen Kolonialität einsetzt, gestärkt werden. Außerdem

113 Zu postkolonialer Sozialer Arbeit: Arndt/Faust-Scalisi 2023; Kleibl et al. 2020a.

114 Zu Dekolonialisierung Sozialer Arbeit: Yellow Bird/Clarke 2020; Caron/Lee 2020; Yadav 2019; Gray et al. 2013b.

115 Zu Indigener Sozialer Arbeit: Pfaller-Roth/Straub 2023; Gray/Hetherington 2013; Rehklau/Lutz 2011.

116 Zu transnationaler Sozialer Arbeit: Schroer/Schweppe 2020; Bartley/Beddoe 2018; Homfeldt/Schröer/Schweppe 2008.

117 Zu Global Citizenship: Peterlini 2023; Abdi/Shultz/Pillay 2015.

118 Zu Migrationspädagogik: Polat 2017; Hamburger 2016; Plöber/Mecheril 2012; Kessl/Plöber 2010.

119 Zu Anti-Racism und Rassismuskritik: Stender 2023; Scharathow 2018; Hunner-Kreisel/Wetzel 2018; Attia 2013.

120 Zu Critical Whiteness: Khan/Absolon 2023; Tascón/Ife 2020; Amiri 2020; Eggers et al. 2017.

121 Zu Sozialer Gerechtigkeit/Social Justice: Burzlaff 2020; Czollek et al. 2019.

6.1 Reflexion des Zusammenhangs von Wissen und Macht

kann die Beschäftigung mit Friedenserziehung¹²² sowie politischer und befreiender Sozialer Arbeit¹²³ in den Curricula zu einem politischen Verständnis Sozialer Arbeit und ihres Auftrags führen. Darüber hinaus stellt eine Auseinandersetzung mit Fragen der Umweltgerechtigkeit¹²⁴ in den Curricula eine Möglichkeit dar, das Verständnis für Schutz und Risiken in der Sozialen Arbeit zu erweitern (→ Wissensverständnis 6.1.3 Forschungsverantwortung). Indem die Curricula Gender¹²⁵, Queer Theory¹²⁶ und Intersektionalität¹²⁷ als Inhalte benennen, können diese Machtverhältnisse reflektiert und dekonstruiert werden. Als konkrete Ansätze zum Abbau von Machtungleichgewichten in (der Wissensproduktion) (S)SAIF benennen die Curricula Community Development and Community Work, Participatory Rural Appraisal, Capability Approach sowie Empowerment¹²⁸.

Aufbauend auf der Analyse der fünf Wissensverständnisse wird im folgenden Kapitel eine Zusammenschau der Ergebnisse angeboten, in der auch auf diskursive Lücken in den Curricula und Möglichkeiten für eine kolonial-kritische Wissensproduktion eingegangen wird.

6.1.6 *Diskurse, diskursive Lücken und deren Möglichkeiten zur Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-sproduktion) und Macht*

Im Folgenden werden die Ergebnisse der letzten fünf Teilkapitel zusammengefasst. Um eine Übersicht über die herausgearbeiteten Diskurse zur Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-sproduktion) und Macht zu geben, präsentiere ich diese zu Beginn in einer sogenannten Diskurskarte. Anschließend erläutere ich die Diskurskarte und ordne dabei die Ergebnisse ein. Entsprechend der Möglichkeitsorientierung dieser Studie fasse ich darauf aufbauend die Möglichkeitsräume, die sich durch die Wissenskonzeptualisierung ‚Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-sproduktion) und Macht‘ und deren Wissensverständnisse ergeben, zusammen.

Ein zentrales Ergebnis meiner Forschung sind die diskursiven Lücken, die in der diskursanalytischen Auseinandersetzung mit den Curricula im Zusam-

122 Zu Friedenserziehung: Frieters-Reermann/Lang-Wojtasik 2023; Archer/Hajir/McInerney 2023; Kester 2008.

123 Zu politischer und befreiender Sozialer Arbeit: Sonnenberg/Ghaderi 2023; Harms Smith 2020; Mayo 2020.

124 Zu Umweltgerechtigkeit: Schmelz 2023; Rinkel/Powers 2017; Miller/Hayward-Everson/Izlar 2016.

125 Zu Gender: Caron/Lee 2020.

126 Zu Queer Theory: Lohrenscheit 2023.

127 Zu Intersektionalität: Riegel 2018; Amirpur 2016.

128 Zu Empowerment: Chehata et al. 2023; Jagusch/Chehata 2020.

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

menspiel von Material, Literatur und Gesprächen hervorgetreten sind. Zur besseren Sichtbarkeit und als Reflexionsangebot visualisiere ich diese in einer zweiten Karte, die ich als ‚Möglichkeitskarte‘ bezeichne. Auch diese erläutere ich und ordne die Erkenntnisse ein. Das Kapitel schließt mit einer Erörterung von Möglichkeiten, die die diskursiven Lücken in Bezug auf die Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-sproduktion) und Macht für kolonialkritische Wissensverständnisse und Internationalitätsverständnisse bieten.

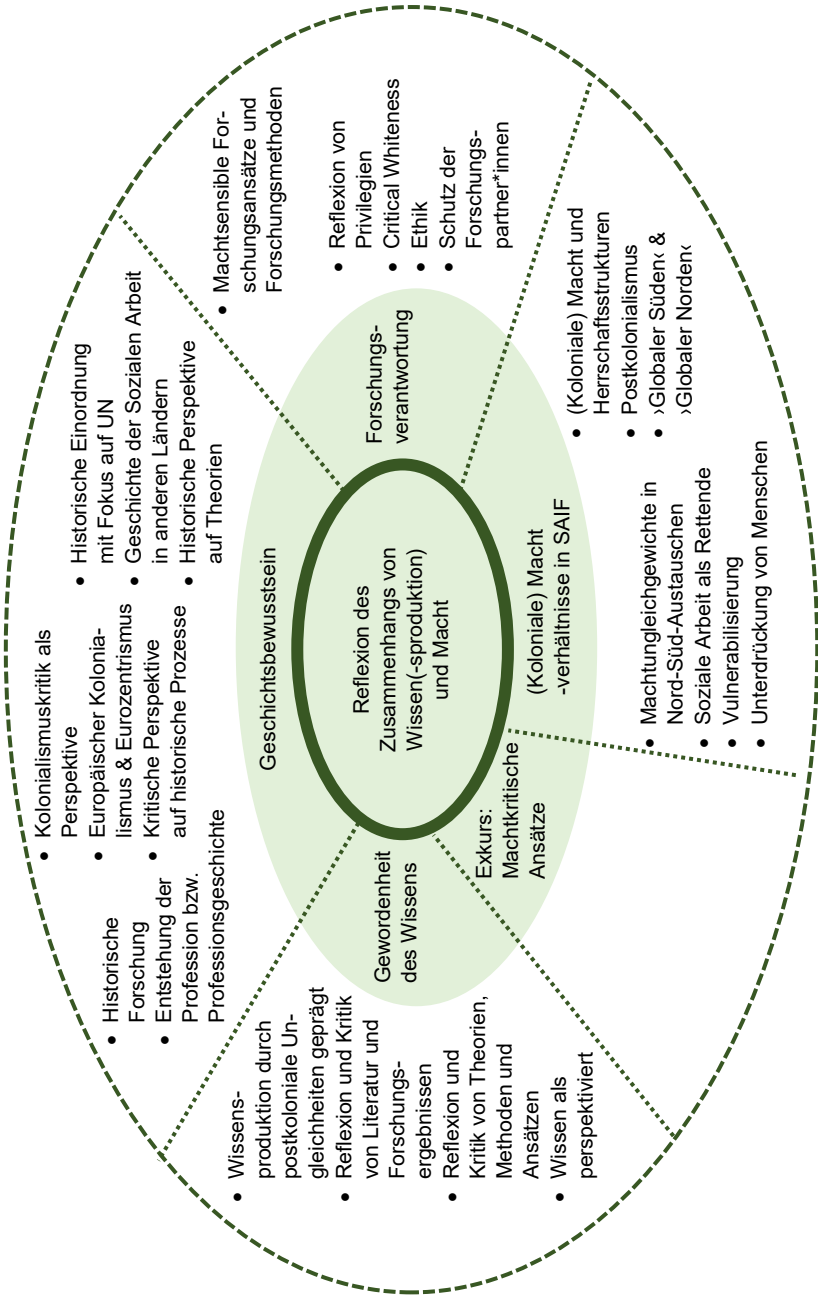
Durch die Karten können Lesende sich rasch einen Überblick über die Diskurse und diskursiven Lücken verschaffen. Die verwendeten Formen- und Farbcodes sind im Kapitel 5.4.7 ‚Kartografierung‘ sowie zu Beginn dieser Arbeit (→ Farbenlegende der Karten; Legende zum Aufbau der Karten) erläutert.

Diskurse und Möglichkeiten

Die untenstehende Diskurskarte 8 gibt eine Übersicht der in Kapitel 6.1.1 bis 6.1.5 rekonstruierten Diskurse und verdeutlicht den Zusammenhang zwischen Konzepten, Wissensverständnissen und der Wissenskonzeptualisierung ‚Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-sproduktion) und Macht‘.

Der Wissenskonzeptualisierung ‚Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-sproduktion) und Macht‘ liegt u.a. das Wissensverständnis ‚Gewordenheit des Wissens‘ zugrunde, in dem die Entstehung von Wissen als von Machtverhältnissen geprägt verstanden wird. Weiterhin basiert die Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-sproduktion) und Macht auf einem Bewusstsein für die Geschichte der Profession und ihrer Wissensbestände. Auch das Wissensverständnis ‚Forschungsverantwortung‘ fasse ich unter diese Wissenskonzeptualisierung, denn die Thematisierung von Verantwortung in der Forschung kann zur Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-sproduktion) und Macht führen. Darüber hinaus bildet die Thematisierung (kolonialer) Machtverhältnisse in Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus eine Grundlage für diese Wissenskonzeptualisierung von. Schließlich kann auch die Auseinandersetzung mit machtkritischen Ansätzen eine Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-sproduktion) und Macht ermöglichen. Im Folgenden werde ich die einzelnen Wissensverständnisse und die zugrundeliegenden Konzepte zusammenfassen. Das Wissensverständnis ‚Gewordenheit des Wissens‘ stellt eine Verdichtung von vier Konzepten in den Curricula dar: Selten wird Wissen in den Curricula als durch koloniale Ungleichheiten geprägt verstanden. Durch die Reflexion und Kritik von Literatur, Forschungsergebnissen, Theorien, Methoden und Ansätzen Sozialer Arbeit kann jedoch ein machtkritisches Verständnis für die Gewordenheit des Wissens entstehen. Außerdem stellt das Verständnis von Wissen als perspektiviert eine Möglichkeit dar, ein Bewusstsein für den machtvollen Einfluss der Perspektive, aus der Wissen heraus produziert wurde, zu entwickeln.

Karte 8: Diskurse der Wissenskonzeptualisierung ‚Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-sproduktion) und Macht‘ (Diskurskarte)



6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

Das Wissensverständnis ‚Geschichtsbewusstsein‘ habe ich aus einer Vielzahl an Konzepten aus den Curricula rekonstruiert: So stellt historische Forschung eine Möglichkeit dar, neue Erkenntnisse zur Geschichte der Sozialen Arbeit zu erarbeiten. Des Weiteren kann durch die Auseinandersetzung mit der Entstehung der Profession bzw. Professionsgeschichte ein Bewusstsein für die (koloniale) Geschichte der Sozialen Arbeit entstehen. Ferner wird in den Curricula Kolonialismuskritik als Perspektive aufgerufen, wodurch ein Geschichtsbewusstsein und eine Reflexion des Zusammenhangs von Wissen und Macht auf der Metaebene entstehen kann, jedoch nicht unbedingt die (eigene) Involviertheit in koloniale Machtverhältnisse thematisiert wird. Beispielsweise werden europäischer Kolonialismus und Eurozentrismus nur selten in den Curricula aufgerufen, wodurch auch die Wirkung von kolonialen Machtverhältnissen auf und in der Sozialen Arbeit meistens ausgeblendet wird. Ein Geschichtsbewusstsein zeigt sich darüber hinaus in Form einer kritischen Perspektive auf historische Prozesse. Weiterhin wird ein Geschichtsbewusstsein auch durch die historische Einordnung von Wissensbeständen sichtbar, wobei diese Einordnung v.a. mit Fokus auf die UN stattfindet. In den Curricula habe ich fast keine Auseinandersetzung mit der Geschichte Sozialer Arbeit in Ländern außerhalb Europas und jenseits des Wohlfahrtsstaatsmodells rekonstruieren können. Eine historische Einordnung von Wissensbeständen zeigt sich außerdem in den Curricula in Bezug auf Theorien, an die eine historische Perspektive angelegt wird. Dadurch kann es zu einem Bewusstsein für die Verwobenheit von Theorien mit kolonialen Machtverhältnissen kommen.

‚Forschungsverantwortung‘ stellt ein weiteres Wissensverständnis dar, in dem sich die Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-produktion) und Macht abbildet. Durch die Auseinandersetzung mit machtsensiblen Forschungsansätzen und Forschungsmethoden kann ein Verständnis für (koloniale) Machtverhältnisse in der Forschung entstehen. Die in den Curricula konstruierte Reflexion von Privilegien verstehe ich dabei als eine Möglichkeit, das Bewusstsein für die eigene Machtposition zu schärfen und für Forschungsverantwortung zu sensibilisieren. Eine Auseinandersetzung mit Critical Whiteness findet in den Curricula trotz dessen Relevanz für SSAIF an deutschen HAW fast nicht statt. Stattdessen wird Forschungsverantwortung in den Curricula v.a. auf Ethik fokussiert und als Schutz der Forschungspartner*innen konstruiert.

Indem (koloniale) Machtverhältnisse in Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus thematisiert werden, kann ein Verständnis für die Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-produktion) und Macht entstehen. Dieses Wissensverständnis zeigt sich im Material durch die Benennung von (kolonialen) Macht- und Herrschaftsstrukturen sowie Postkolonialismus. Außerdem beziehen sich die Curricula auf Konstruktionen des Globalen Südens bzw. Globalen Nordens. Machtungleichgewichte in Nord-Süd-Austauschen werden jedoch

6.1 Reflexion des Zusammenhangs von Wissen und Macht

nur selten in den Curricula reflektiert. Stattdessen wird SAIF als Rettende konstruiert und es finden sich vulnerabilisierende Konstruktionen, wodurch es eher zur Reproduktion als zur Dekonstruktion kolonialer Machtverhältnisse kommen kann. Es wird jedoch auch die Unterdrückung durch Soziale Arbeit thematisiert, was eine Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(sproduktion) und Macht wiederum fördern kann.

In den Curricula werden darüber hinaus eine Vielzahl an machtkritischen Ansätzen aufgerufen. Die Beschäftigung mit machtkritischen Ansätzen bietet Möglichkeiten, Studierende für den Zusammenhang von Wissensproduktion und Macht in SAIF zu sensibilisieren.

Welche Möglichkeitsräume ergeben sich durch diese Wissenskonzeptualisierung und Wissensverständnisse in Bezug auf die Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-produktion) und Macht? In der Auseinandersetzung mit dieser Frage fokussiere ich insbesondere Möglichkeiten für die Entwicklung eines kolonialsensiblen Internationalitätsverständnisses. Die Möglichkeitsorientierung resultiert aus meinem Bestreben, nicht Curricula zu beurteilen oder bestehende Ergebnisse kolonialkritischer Forschung zu bestätigen, sondern zu rekonstruieren und zu analysieren, inwiefern Curricula SSAIF – mit ihrem Fundus machtkritischer Perspektiven – kolonialsensible Wissens(-produktions-)verständnisse beinhalten und welche Bedeutung diese für eine kolonialkritische Perspektive auf Internationalität haben. Die Rekonstruktion und Analyse der Wissenskonzeptualisierung können Möglichkeiten für eine kolonialkritische Curriculumsgestaltung (SSAIF) aufzeigen.

Die Wissenskonzeptualisierung ‚Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-produktion) und Macht‘ umfasst Wissensverständnisse, die eben diese Reflexion ermöglichen können. Ein Verständnis für die Gewordenheit des Wissens sehe ich als eine Gelegenheit, sich des Einflusses von (neo-)kolonialen Machtverhältnissen auf die Wissensproduktion, aber auch auf bestehende Wissensbestände bewusst zu werden. Geschichtsbewusstsein wiederum kann ein Verständnis für die Verwobenheit der Profession bzw. ihrer Vorläuferinnen in Kolonialismus fördern, wodurch ein Bewusstsein für die Reproduktion bzw. Fortsetzung kolonialer Machtverhältnisse entstehen kann. Darüber hinaus stellt ein Wissensverständnis, das die Verantwortung der Forschenden betont, eine Möglichkeit dar, das Verantwortungsgefühl für die Reflexion von Ungleichheitsverhältnissen und die Einnahme kolonialkritischer Perspektiven zu erhöhen. Die Auseinandersetzung mit (kolonialen) Machtverhältnissen in SAIF kann wiederum die Sensibilität für koloniale Machtverhältnisse in der Wissensproduktion erhöhen. Außerdem können Studierende durch die Beschäftigung mit machtkritischen Ansätze für den Zusammenhang von Wissensproduktion und Macht in SAIF sensibilisiert werden, auch wenn dieses eher indirekt geschieht.

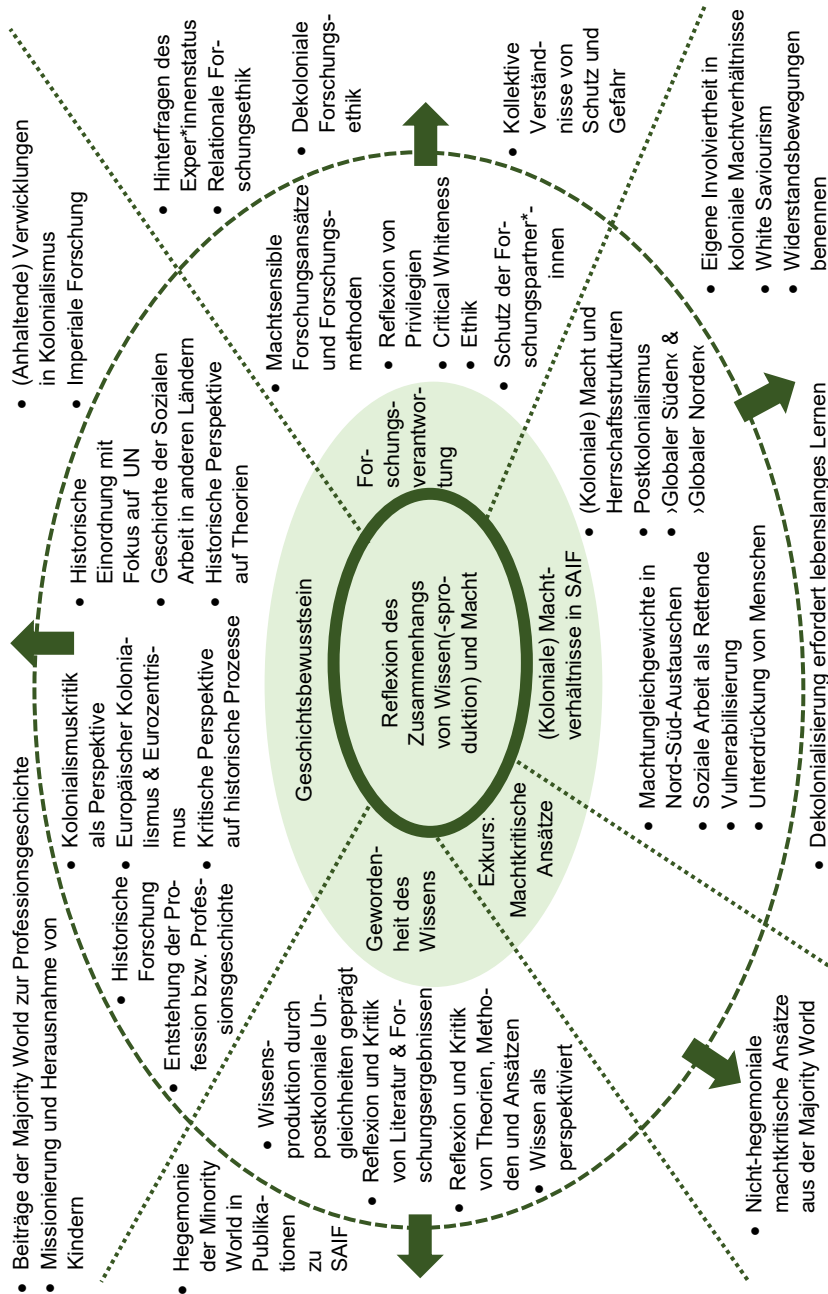
Diskursive Lücken und Möglichkeiten

In der diskursanalytischen Auseinandersetzung mit den Curricula habe ich im Zusammenspiel von Material, Literatur und Gesprächen ‚diskursive Lücken‘ (→ 5.3 Social Cartography) herausgearbeitet, die ich im Folgenden in einer erweiterten Möglichkeitskarte (Karte 9) visuell verdeutliche. Diese diskursiven Lücken erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sind durch meine aktuelle theoretische Sensibilität geprägt. Entsprechend bitte ich die Lesenden, diese und die folgenden Möglichkeitskarten zu erweitern, zu hinterfragen und zu diskutieren.

Die folgende Beschreibung der diskursiven Lücken stellt eine verkürzte Zusammenfassung der in Kapitel 6.1.1 bis 6.1.5 dargelegten Analyse dar. In Bezug auf die Gewordenheit des Wissens fehlt eine Thematisierung bzw. explizite Auseinandersetzung mit der Hegemonie der Minority World in wissenschaftlichen Publikationen zu SAIF. Dadurch sowie durch die Nichtbenennung der Beiträge der Majority World zur Professionsgeschichte Sozialer Arbeit besteht das Risiko, dass koloniale Machtverhältnisse in der Wissensproduktion Sozialer Arbeit ausgeblendet und/oder reproduziert werden. Auch findet sich keine Auseinandersetzung mit imperialer Forschung, d.h. Forschung mit dem Zweck, imperiale Bestrebungen zu untermauern oder voranzutreiben (historisch wie gegenwärtig). Aus einer kolonialkritischen Perspektive fällt besonders die diskursive Lücke hinsichtlich der (anhaltenden) Verwicklungen in Kolonialismus auf. Beispielsweise wird die Involviertheit Sozialer Arbeit bzw. ihrer Vorläuferorganisationen in Missionierung, in die Herausnahme von Kindern aus ihren Familien und dem Missbrauch von Kindern in Internaten nicht thematisiert.

Das Wissensverständnis ‚Forschungsverantwortung‘ wird in der, in dieser Arbeit rezipierten, kolonialkritischen Literatur intensiv diskutiert. In den Curricula zeigt sich eine diskursive Lücke in Bezug auf die Hinterfragung des Expert*innenstatus von Sozialarbeitenden in internationalen Kontexten. Denn es ist fraglich, inwiefern Studierende deutscher HAW, sofern sie nicht schon Wissen über ein Land mitbringen, im Rahmen des Studiums eine Expertise bezüglich eines Landes oder einer Gemeinschaft erlangen können. Weiterhin ist die Expert*innenrolle (historisch) belastet, da Forschende aus Kolonialländern Wissen von Menschen in der Majority World erhoben haben, dieses dann in der Minority World ohne Nennung der ›Wissenseigentümer*innen‹ publiziert haben und auf diese Weise ihren eigenen (privilegierten) Status gefestigt oder ausgebaut haben. Obwohl Ethik in den Curricula ein zentrales Thema in Bezug auf Forschungsverantwortung darstellt, zeigt sich doch eine diskursive Lücke hinsichtlich relationaler Forschungsethiken, d.h. einem Ethikverständnis, in dem Beziehungen zwischen Forschenden und Forschungspartner*innen berücksichtigt werden.

Karte 9: Diskursive Lücken in der Wissenskonzeptualisierung ‚Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-sproduktion) und Macht‘ (Möglichkeitskarte)



6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

Es fehlt auch eine Auseinandersetzung mit dekolonialen Forschungsethiken (exempl. Decoloniality Europe 2013), in denen die Verantwortung der Forschenden für den Abbau ›weißer‹ Privilegien in und durch Forschung thematisiert wird. Ferner werden im Wissensproduktionsverständnis ‚Schutz der Forschungspartner*innen‘ der Schutz vor Gefahren, die v.a. auf kollektiver Ebene liegen, beispielsweise dem Klimawandel, oder der Schutz vor Gefahren durch Institutionen nicht thematisiert. Dadurch sind Sozialarbeitende potentiell schlechter auf den Umgang mit kollektiven Gefahren, z.B. Dürren, Überschwemmungen und Erdbeben, sowie auf den Schutz vor institutioneller Gewalt vorbereitet.

Hinsichtlich (kolonialer) Machtverhältnisse in Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus zeigt sich eine diskursive Lücke in den Curricula in Bezug auf die eigene Involviertheit in koloniale Machtverhältnisse. So fehlt eine Auseinandersetzung mit White Saviourism, was ich unter einer kolonialkritischen Perspektive in Bezug auf Studiengänge SAIF an HAW in Deutschland, die vermutlich hauptsächlich von ›weißen‹ Menschen studiert werden, für problematisch erachte. In den Curricula werden auch Widerstandsbewegungen und/oder Beispiele für die Macht und die Fähigkeiten Indigener Gemeinschaften und Gemeinschaften der Minority World nur selten und kurz benannt, wodurch die Vulnerabilisierung dieser Gemeinschaften verstärkt werden kann. Darüber hinaus fehlt eine Auseinandersetzung damit, dass Dekolonialisierung lebenslanges Lernen erfordert. Denn nach dem Abschluss des Studiums bzw. der entsprechenden Module ist das Lernen und Reflektieren über koloniale Verwobenheiten der SAIF nicht abgeschlossen.

In Bezug auf machtkritische Ansätze zeigt sich eine diskursive Lücke betreffend nicht-hegemonialer machtkritischer Ansätze aus der Majority World mit Relevanz für SAIF, z.B. Sentipensar (Botero Gómez 2023) oder Kametsa Asaika (Caruso/Sarmiento Barletti 2023).

Entsprechend der Möglichkeitsorientierung dieser Studie beschreibe ich im Folgenden, welche Möglichkeitsräume die diskursiven Lücken für eine Reflexion des Zusammenhangs von Wissensproduktion und Macht bieten. Durch die Benennung der Hegemonie der Minority World in wissenschaftlichen Publikationen zu SAIF kann eine kritische Auseinandersetzung der Wirkung und Reproduktion kolonialer Machtverhältnisse in der Wissensproduktion stattfinden.

Ein Bewusstsein für die Geschichte von SAIF eröffnet viele Möglichkeitsräume in Bezug auf kolonialkritische Wissensverständnisse in SSAIF. Wenn die Beiträge der Majority World zur Professionsgeschichte im Curriculum benannt werden, kann dieses zu epistemischer Gerechtigkeit beitragen. Gleichzeitig ist die Auseinandersetzung mit den konkreten Aktivitäten der (Vorläuferinnen) der Sozialen Arbeit im Kolonialismus eine Möglichkeit, besser vorbereitet für die Forschung und Praxis SAIF zu sein. Denn ein Verständnis für

6.1 Reflexion des Zusammenhangs von Wissen und Macht

die Rolle der Sozialen Arbeit im Rahmen von Missionierung, der Herausnahme von Kindern aus ihren Familien und dem Missbrauch von Kindern in Internaten, kann dazu führen, dass eine kritische Auseinandersetzung mit vergangenen und gegenwärtigen Aktivitäten SAIF sowie Demut gegenüber Menschen der Majority World entstehen können. Die Auseinandersetzung mit den (anhaltenden) Verwicklungen Sozialer Arbeit in Kolonialismus stellt eine weitere Möglichkeit dar, dass ein Verständnis für die Rolle z.B. von Deutschland im (Neo-)Kolonialismus entstehen kann. Dieses Wissen bildet eine Grundlage, um in internationalen Zusammenhängen vergangene wie gegenwärtige koloniale Zusammenhänge zu verstehen und sich zu diesen zu verhalten. Außerdem eröffnet ein Verständnis für den Zusammenhang von Forschung mit imperialen Bestrebungen Raum für eine machtkritische Reflexion der eigenen Forschung, indem z.B. gefragt wird: Wer profitiert von der Forschung? Wer entscheidet, was erforscht wird? Wie werden die Ergebnisse verwendet?

Ein Verständnis von Wissensproduktion, das durch Forschungsverantwortung gekennzeichnet ist, ermöglicht Studierenden, Forschung kolonialsensibel zu gestalten. So stellt die Hinterfragung des Expert*innenstatus eine Gelegenheit dar, sich kritisch mit Machtverhältnissen in Bezug auf Wissensherstellung, ›Wissensbesitz‹ und Wissenspublikation auseinanderzusetzen. Des Weiteren kann die Beschäftigung mit relationaler Forschungsethik dazu führen, dass ein Verständnis für die Beziehung zwischen Forschenden und Forschungspartner*innen entsteht und wie diese respektvoll gestaltet werden kann. Auch eine Auseinandersetzung mit kollektiv orientierten Sozialarbeitsansätzen, z.B. der Bedeutung von Mutualität für dialogische Transformation und Relationierung in Sozialer Arbeit (Hußmann/Kunstreich 2024), kann für die Beziehungsgestaltung zwischen Forschenden und Forschungspartner*innen sensibilisieren. Ferner ermöglicht die Beschäftigung mit dekolonialer Forschungsethik ein Wissensverständnis, in dem sich Forschende für ihre Verantwortung für den Abbau ›weißer‹ Privilegien während des gesamten Forschungsprozesses bewusst sind. Beispielsweise können auf Basis, z.B. der *Charter dekolonialer Forschung* (Decoloniality Europe 2013), ethische Leitlinien der Sozialarbeitsforschung dahingehend befragt werden, inwiefern durch diese ›weiße‹ Privilegien geschützt werden. Kollektive Verständnisse von Schutz und Gefahr erweitern das individuell ausgerichtete Verständnis Sozialer Arbeit in der Minority World von Gefahr durch Eltern oder einzelnen Straftäter*innen, hin zu Gefahren durch Institutionen, Klimawandel oder Katastrophen. Dieses Wissen war schon immer relevant für SAIF und wird aufgrund der zunehmenden Erderwärmung und Umweltverschmutzung noch wichtiger. Kollektive Schutzverständnisse eröffnen Umgangsformen mit kollektiven Gefahren, die in der Minority World bisher oft ignoriert wurden. Dieses Wissen ist nicht nur für die Arbeit in der Majority World relevant, denn die Auswirkungen des Klimawandels treffen auch verstärkt die Minority World (z.B. die Flutkatastrophe im Ahrtal 2021).

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

Auch die Beschäftigung mit (kolonialen) Machtverhältnissen in Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus eröffnet viele Möglichkeitsräume für die Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-produktion) und Macht. Wenn die eigene Involviertheit in koloniale Machtverhältnisse reflektiert wird, verbleibt die Auseinandersetzung mit Kolonialismus potentiell nicht auf einer abstrakten Ebene, sondern es kann ein Verständnis dafür entstehen, wie Sozialarbeitende von kolonialen Strukturen (nicht) profitieren und wie sie diese (nicht) reproduzieren. Die Auseinandersetzung mit dem Konzept des White Saviourism sehe ich als eine Möglichkeit, dass sich ›weiße‹ Menschen kolonialkritisch mit dem Selbstverständnis als Rettende, das in der Sozialen Arbeit weit verbreitet ist, auseinandersetzen. Ein mögliches Vorgehen gegen White Saviourism und die Vulnerabilisierung von Menschen stellt die Benennung von Widerstandsbewegungen und Widerstandswissen von Menschen dar, mit denen Soziale Arbeit im internationalen Kontext tätig ist. Zusätzlich bildet ein Verständnis dafür, dass Dekolonialisierung lebenslanges Lernen erfordert, eine Grundlage, auf der sich Sozialarbeitende ihr gesamtes Leben mit kolonialen Machtverhältnissen auseinandersetzen. Denn koloniale Machtverhältnisse sowie eigene Positionierungen können sich wandeln und eine stete Reflexion der Machtverhältnisse kann verhindern, dass Sozialarbeitende diese aus einer machtvollen Position heraus nicht mehr wahrnehmen.

Abschließend eröffnet die Auseinandersetzung mit nicht-hegemonialen machtkritischen Ansätzen der Majority World Möglichkeitsräume, (koloniale) Machtverhältnisse in SAIF aus nicht-hegemonialen Perspektiven zu betrachten und zu verstehen. Außerdem kann auf diese Weise die Wissensherkunft erweitert werden (→ Wissensverständnis 6.2.2 Begrenzung der Wissensherkunft) und Studierende können weiteres Wissen über Soziale Arbeit in anderen Ländern erwerben (→ Wissensverständnis 6.2.5 Länderwissen).

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen die Bedeutung der Reflexion des Zusammenhangs von Wissen und Macht unter einer kolonialkritischen Perspektive für Internationalität in SSAIF. Darauf aufbauend werden im nächsten Kapitel Machtverhältnisse in der Wissensproduktion in Form des Einschlusses und Ausschlusses von Wissen thematisiert.

6.2 Einschluss und Ausschluss von Wissen

Die zweite Wissenskonzeptualisierung widmet sich dem Einschluss und Ausschluss von Wissen. In den SSAIF habe ich fünf Wissensverständnisse rekonstruiert, über die Wissen ein- und ausgeschlossen werden kann, wie in Karte 10 abgebildet:

Die Konzeptualisierung von Wissen als ‚Einschluss und Ausschluss von Wissen‘ ist aus einer sozialarbeitswissenschaftlichen Perspektive aufgrund der

6.2 Einschluss und Ausschluss von Wissen

Bedeutung von Wissen in Machtverhältnissen Sozialer Arbeit (→ 3.3.1 Wissen und Machtverhältnisse in der Sozialen Arbeit) relevant. In der Wissensproduktion in (S)SAIF wird Wissen beeinflusst von kolonialen Dynamiken eingeschlossen oder ausgeschlossen (→ 2.2.3 Epistemische Gewalt; 3.3 Koloniale Machtverhältnisse in Wissen und Wissensproduktion von Studiengängen Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus). Diese Wissen-Macht-Verhältnisse können auf verschiedene Weisen in Studiengängen SAIF reproduziert oder dekonstruiert werden. Im Folgenden lege ich dar, wie die fünf Wissensverständnisse aus dem Material hervorgetreten sind, analysiere diese aus einer kolonialkritischen Perspektive und diskutiere deren Bedeutung für Internationalität.

Karte 10: Wissenskonzeptualisierung ‚Einschluss und Ausschluss von Wissen‘ und die zugrundeliegenden Wissensverständnisse



6.2.1 Auswahl der Wissensform

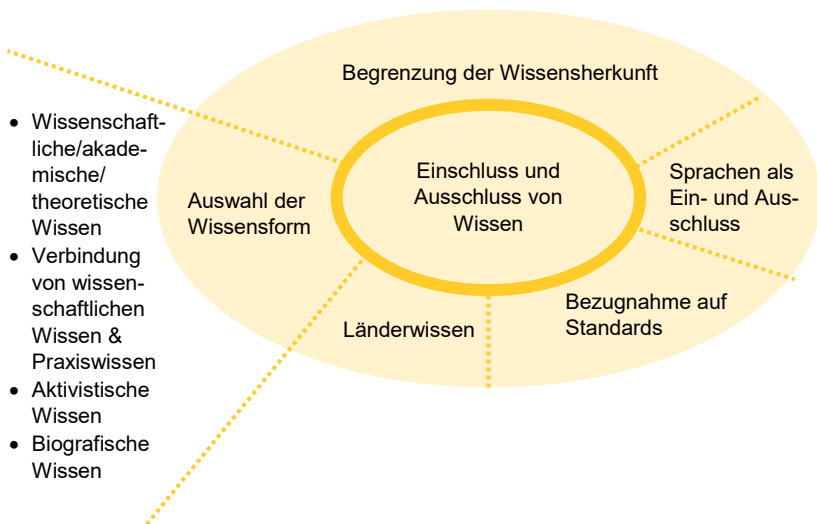
Unter ‚Auswahl der Wissensform‘¹²⁹ fasse ich ein Wissensverständnis, in dem verschiedene Wissensformen konstruiert und (nicht) relevant gesetzt werden. Das Wissensverständnis ‚Auswahl der Wissensform‘ stellt eine Verdichtung der folgenden Konzepte dar, wie in Karte 11 visualisiert.

129 Es geht in diesem Kapitel um konstruierte Wissensformen, die meistens nicht genauer erläutert werden. So wird in den Curricula jeweils im Singular von wissenschaftlichem Wissen, Praxiswissen etc. gesprochen. Ich hingegen verwende den Begriff ‚Wissen‘ meistens in der Pluralform, um zu verdeutlichen, dass als xy markierte Wissen (z.B. Indigen, ›westlich‹, wissenschaftlich) nicht homogen sind, sondern viele Wissen umfassen. Auch in diesem Kapitel schreibe ich Wissen im Plural, um hervorzuheben, dass die Wissensformen nicht homogen sind, sondern eine Vielfalt von Wissensbeständen umfassen.

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

In Sozialer Arbeit werden verschiedene Wissensformen (u.a. benannt als wissenschaftliches Wissen, Praxiswissen, biografisches Wissen) genutzt und es gibt eine Debatte zur Gültigkeit der verschiedenen Wissensformen. Wissenschaftliches Wissen wird dabei ein Vorrangigkeitsanspruch zugeteilt (Machold/Mecheril 2013: 32). In den Kommentaren der deutschsprachigen Definition Sozialer Arbeit wird ferner formuliert, „dass sich Soziale Arbeit auch auf reflektiertes Erfahrungswissen beruflich-biografischer Praxen und kulturelles Kontextwissen stützt“ (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016: 12f.).

Karte 11: Wissensverständnis ‚Auswahl der Wissensform‘ und die zugrundeliegenden Konzepte



Ein Wissensverständnis, das nach Wissensformen unterscheidet und diesen verschiedene Relevanz zuspricht, kann durch die Markierung als Wissen einer bestimmten Form zum Ein- und Ausschluss von Wissensbeständen führen. So werden laut Brunner (2020: 140f.) Wissensformen, die nicht einem empirisch-objektivistischen Paradigma entsprechen, selten als relevante Wissensart in der Minority World anerkannt. In Curricula von Studiengängen SAIF lässt sich eine Differenzierung nach drei Wissensformen rekonstruieren: wissenschaftliche/akademische/theoretische Wissen, Praxiswissen und biografische Wissen. Diese drei Wissensformen werden auch in sozialarbeiterischer Literatur beschrieben und diskutiert (Messmer 2023; Köttig/Kubisch/Spatscheck 2023). Jedoch sehe ich in Anlehnung an Santos (2007: 45f.) ein Risiko, dass Wissens-

6.2 Einschluss und Ausschluss von Wissen

bestände, die nicht in diese konstruierten Wissenskategorien passen, als jenseits der Abyssal Line unsichtbar gemacht und somit vom Wissensarchiv SAIF ausgeschlossen werden (→ 2.2.3 Epistemische Gewalt).

In Bezug auf die Wissensform findet sich in den Curricula am häufigsten ein Verständnis von Wissen als **wissenschaftliche/akademische/theoretische Wissen**. Diese Fokussierung wird durch die Bezugnahme auf wissenschaftliche Standards (→ Wissensverständnis 6.2.4 Bezugnahme auf Standards) noch verstärkt. In einem Modul werden wissenschaftliche Wissen als Grundlage für Problemerkennung konstruiert:

„Auf wissenschaftlicher Grundlage sollen die Studierenden typische Probleme [der Handlungspraxis, NW] erkennen“ (B, S. 6: 851); M. Analyse der Praxis.

In einem anderen Modul wird formuliert, dass Studierende in ihrer Masterarbeit eine wissenschaftliche Frage empirisch beantworten sollen:

„development and conceptualizing of scientific questions that can be elaborated with empiric means“ (C, S. 47: 2566); M. Master Thesis.

Durch die Begrenzung auf ›wissenschaftliche‹ Fragen kann es dazu kommen, dass bestimmte Fragen als ›unwissenschaftlich‹ markiert und mit dieser Begründung nicht bearbeitet werden. Somit kann das Label ›wissenschaftlich‹ dazu führen, dass v.a. die Fragen erforscht werden, die für die Wissenschaftler*innen interessant sind. Die Fragen der Forschungspartner*innen, sofern diese nicht selber als Forschende angesehen werden, hingegen können potentiell als unwissenschaftlich ausgeschlossen werden.

In den Curricula wird für die Masterthesis Wissen aus dem Studium als relevant angesehen:

„Aufbauend auf den im Studium erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen erstellen die Studierenden ihre Masterthesis“ (A, S. 17: 831); M. Masterthesis.

Hier stellt sich die Frage, was die Modulhandbücher unter ‚Studium‘ verstehen. Wenn alle Inhalte des Studiums gemeint sind, ist auch das Wissen aus Praktika bzw. Praxisprojekten eingeschlossen. Diese sind in drei Studiengängen des Korpus verpflichtend, in einem Studiengang optional. Die Verbindung von wissenschaftlichen Wissen und Praxiswissen in den Curricula vertiefe ich untenstehend. Wissen aus dem Beruf oder Privatleben wird jedoch in diesem Modul nicht aufgerufen.

Weiterhin werden die Kenntnis, das Verständnis und die kritische Bewertung akademischer Literatur in den Curricula für die Masterthesis relevant gesetzt:

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

„[Students] demonstrate their knowledge and understanding of the relevant academic literature. [...] Critical review of the relevant literature in the field” (D, S. 28: 341); M. Master Thesis.

Auch in der Bezugnahme auf akademische Literatur wird ein Fokus auf hegemoniales wissenschaftliches Wissen deutlich: Die Begrenzung auf akademische Literatur kann wie ein Filter wirken, denn nur solches Wissen, das in die Kategorie ‚akademische Literatur‘ aufgenommen wurde, soll die Grundlage für die Wissensproduktionsprozesse im Studium bilden. Mit Benett (2015) und Brunner (2020) sehe ich die Markierung als ‚akademische Literatur‘ aber von machtvollen Prozessen geprägt, z.B. der Publikation in einer als akademisch relevant bewerteten Sprache (oft Englisch), in einem etablierten Wissenschaftsverlag (oft in der Minority World) und in einem ›angloamerikanischen‹ Format (Schreibstil, Aufbau) (→ 2.2.3 Epistemische Gewalt und (Neo-)Kolonialismus). Diese machtvollen Prozesse können dazu führen, dass Schriften von Wissenschaftler*innen der Minority World (und somit deren Perspektiven, Interessen, Methodologien und Theorien) verstärkt in der ›akademischen Literatur‹ zu finden sind und Schriften von Wissenschaftler*innen der Majority World (und von Menschen außerhalb der Wissenschaft) ausgeschlossen werden. Aus diesen Gründen bedarf es seitens der Studierenden einer kritischen Reflexion der Auswahl wissenschaftlicher Literatur (→ Wissensverständnis 6.1.1 Gewordenheit des Wissens). Den Ein- und Ausschluss von Wissen über die Kategorie ‚relevant‘ erörtere ich im Wissensverständnis 6.2.4 ‚Bezugnahme auf Standards‘.

In einem Modul werden Theorien und Praxis, die Beiträge von Wissenschaftler*innen sowie Wissen von Denker*innen, die einer Disziplin angehören, relevant gesetzt:

„examine main theories of world society, the theory and practice of human rights, and main contributions of social work/policy scholars as well as thinkers from other disciplines on worldwide social problems” (D, S. 5: 517); M. Global Social Work.

Der Bezug auf Theorien, Wissenschaftler*innen und Denker*innen anderer Disziplinen legt nahe, dass weiterhin v.a. wissenschaftliche Wissen als relevant erklärt werden, wobei in diesem Modul auch die Menschenrechtspraxis aufgeführt wird. Auf die Relevanzsetzung von Praxiswissen gehe ich im weiteren Verlauf des Kapitels ein.

In den Curricula wird Wissen auch mit einer theoretischen Perspektive verbunden:

„[Students] interpret the collected data from a theoretical perspective“ (D, S. 7: 414); M. Critical Social Science Research.

6.2 Einschluss und Ausschluss von Wissen

Durch den Fokus auf eine theoretische Perspektive entsteht der Eindruck, dass berufliche und biografische Wissensformen in der Dateninterpretation wenig Relevanz haben, sondern wissenschaftliche Wissensformen die Deutungshoheit in der Interpretation von Daten haben. Teilweise werden jedoch auch Praxiswissen und biografische Wissen relevant gesetzt (s.u.), d.h. andere Wissensformen als wissenschaftliche Wissen werden auch als Wissen verstanden.

Die häufige Relevanzsetzung wissenschaftlicher, akademischer und theoretischer Wissensformen kann darin begründet liegen, dass in wissenschaftlichen Studiengängen diese Wissensformen besonders im Fokus stehen. Gleichzeitig kann es sich auch um eine Form des Abyssal Thinking handeln, in dem wissenschaftliche Wissen diesseits der Linie konstruiert werden und andere Wissensformen jenseits der Linie ausgeblendet oder für Nicht-Wissen erklärt und somit ausgeschlossen werden (Santos 2007: 45f.):

„if all epistemologies share the cultural premises of their times, perhaps one of the best established premises of abyssal thinking still today is the belief in science as the only valid and exact form of knowledge” (ebd.: 68).

Barry (2023: 259) beschreibt das Konstrukt ‚Wissenschaftlichkeit‘ als „modern-koloniale[n] Norm [...] im Sinne einer positivistischen, logik-basierten, rationalisierten Forschungstradition, die rassistischem Wissen einen *schein* [sic] von Objektivität, Neutralität, Wertfreiheit verleiht“. Darüber hinaus zeigt Schirilla (2023: 77) auf, dass die Vorstellung von Wissensproduktion in der Sozialen Arbeit als ausschließlich empirisch und evidenzbasiert zur Ausgrenzung von Wissen führen kann. In den Curricula findet sich keine Auseinandersetzung mit dem zugrundeliegenden Wissenschaftsverständnis und ich kann aus den Curricula nicht rekonstruieren, welches Wissenschaftsverständnis den Studiengängen zugrunde liegt. Jedoch beschreibt Smith (2021: 69), dass in der Vergangenheit (und z.T. auch in der Gegenwart) Indigene Menschen und Kulturen meistens als wenig entwickelt angesehen wurden. Auf dieser Basis wurden ihre Wissensbestände und Wissensformen im akademischen Kanon der Minority World exkludiert und es wurde, auch in den Sozialwissenschaften, behauptet, dass sie nicht zu Wissenschaft und Forschung beitragen. Wissenschaft ist jedoch Bestandteil Indigener Wissen (Matsuoka/Morelli/McCubbin 2013: 288).

Wenn SAIF ihrem Ziel gerecht werden will, soziale Gerechtigkeit zu fördern, gewinnen die Überlegungen Santos‘ (2007: 63) an Relevanz, dass es keine globale soziale Gerechtigkeit ohne globale kognitive Gerechtigkeit geben kann. Nach Santos bedarf es für eine globale kognitive Gerechtigkeit eines Postabyssal Thinking, um eine Ökologie der Wissen herzustellen (→ 2.2.3 Postabyssal Thinking und Ecology of Knowledges). Inwiefern spiegelt sich dieses in den Wissensverständnissen in den Curricula wider? Postabyssal Thinking wird von Santos als Lernen durch die ›Epistemologie des Südens‹

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

zusammengefasst. In den Curricula werden Epistemologien nicht explizit thematisiert und ich kann aus den Curricula nicht eindeutig rekonstruieren, auf welchen Epistemologien diese beruhen. Außerdem besteht das Risiko, durch die Zuordnung von Wissen zu einer ›Epistemologie des Südens‹ oder ›Epistemologie des Nordens‹ Wissen zu homogenisieren oder zu verändern. Was ich aber feststellen kann, ist, dass die in den Curricula konstruierten Wissensformen sich auch in der deutschsprachigen Sozialarbeitsliteratur wiederfinden (→ 3.3.1 Wissen und Machtverhältnisse in der Sozialen Arbeit).

Nach Santos (2007: 67) wird in *Postabyssal Thinking* die Monokultur moderner Wissenschaft mit der Anerkennung einer Pluralität von Wissen über wissenschaftliches Wissen hinaus konfrontiert. Es geht darum, die Interaktion und Interdependenz zwischen wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Wissen zu fördern (ebd.: 70). Diese Interaktion und Interdependenz findet sich mehrfach in den Curricula in der **Verbindung von wissenschaftlichen Wissen und Praxiswissen**:

„The module aims at deepening already acquired knowledge in practice fields of Social Work but with a greater focus on research” (C, S. 45: 598); M. Practice II.

„Die sozialwissenschaftliche Analyse und Evaluation des Kontextes und der Bedingungen der eigenen Berufspraxis bilden hierfür den Ausgangspunkt“ (B, S. 6: 1213); M. Analyse der Praxis.

„Dies wird am Beispiel ausgewählter Handlungsfelder der Sozialen Arbeit genauer auf der Grundlage von Studien und Praxiserfahrungen untersucht“ (B, S. 15: 1779); M. Disziplin und Profession – historische und aktuelle Entwicklungen.

„The courses focus on theoretical frameworks and practice-reflections, specific issues and regional challenges of Social Work in the migration society [...]“ (C, S. 12: 675); M. Empowerment, Participation and Fields of Action with People, Communities and Social Movements.

“By linking science with practice students are supposed to develop an interdisciplinary understanding of the connections of flight and migration” (C, S. 43: 1965); M. Practice I.

In den Curricula wird auch Bezug auf **aktivistische Wissen** genommen. Unter dem Konzept ‚aktivistische Wissen‘ fasse ich Wissensformen jenseits der institutionalisierten Sozialarbeit, die nach sozialer, wirtschaftlicher und politischer Gerechtigkeit streben. Das Konzept ‚aktivistische Wissen‘ tritt jedoch nur einmal diffus aus dem Material hervor:

6.2 Einschluss und Ausschluss von Wissen

„Im Seminar werden auch die unterschiedlichen Plattformen zur Diskussion und Lösung sozialer, politischer und ökonomischer Probleme vorgestellt, um diese im Kontext Sozialer Arbeit zu verstehen, zu analysieren und kritisch zu beurteilen“ (B, S. 16: 2379); M. Internationale Bedingungen sozialer Entwicklung.

Es bleibt unklar, ob es sich wirklich um aktivistisches Wissen handelt, aber dieses Modul stellt die einzige Stelle dar, in der aktivistisches Wissen aufscheint. Die seltene Thematisierung von aktivistischen Wissen entspricht der Beobachtung von Asher BlackDeer/Gandarilla Ocampo (2022: 722f.), dass in der Sozialen Arbeit zwar soziale Gerechtigkeit als Ziel und Grundlage des eigenen Handelns benannt wird, aber es nur wenig sozialen Aktivismus in der Sozialen Arbeit gibt. Auch Burzlaffs (2020: 239) Analyse von Modulhandbüchern von Sozialarbeitstudiengängen an HAW in Deutschland zeigt, dass Studierende nur wenig zum Handeln gegen Diskriminierung und diskriminierende Strukturen befähigt werden

Des Weiteren werden **biografische Wissen** in den Curricula nur ein einziges Mal benannt:

„Dabei ist das Seminar offen für unterschiedlichste Handlungsfelder der Sozialen Arbeit und für die Vielfalt an Erfahrungen der Studierenden“ (B, S. 21: 1521); M. Projektseminar/ Forschung in der Anwendung/Praxis.

Durch die seltene Relevanzsetzung von biografischen und aktivistischen Wissensformen werden Wissensbestände, die nicht der Wissenschaft oder Praxis Sozialer Arbeit und somit den als professionell markierten Wissen angehören, meistens ausgeschlossen. Dieses stellt eine machtvolle Konstruktion dar, die über die Markierung als ›nicht-professionell‹ Wissensformen delegitimiert. Beispielsweise wurden/werden Indigene Hilfeformen und Hilfeformen der Majority World oft nicht als professionelle Soziale Arbeit verstanden (→ 3.3.5 Ausschluss, Ausbeutung und Zerstörung von Wissen der Majority World; 4.4 Exklusion von Wissen und Rewriting History), wodurch diese potentiell ausgeschlossen werden. Ein Ausschluss Indigener Wissen würde jedoch nicht dem in den Kommentaren der *Global Definition of the Social Work Profession* formulierten Anspruch entsprechen: „Indigenous peoples in each region, country or area carry their own values, ways of knowing, ways of transmitting their knowledges, and have made invaluable contributions to science“ (IASSW/IFSW 2014). Außerdem sind bisher, so Williams (2016: 23), die Stimmen von Adressat*innen aus Minderheiten und Minderheitenorganisationen in Curricula SAIF zu wenig repräsentiert. Die Anerkennung von „subjective knowledges, agency and histories in their participatory and dialogic orientation“ (ebd.) stellt einen Weg dar, diese Perspektiven im Curriculum zu fördern. Gleichzeitig handelt es sich um eine machtvolle Zuschreibung, Wissensbestände als biografisch, aktivistisch oder praxisbezogen zu bezeichnen, denn

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

nicht-hegemoniale Wissen werden somit außerhalb der wissenschaftlichen Wissen positioniert.

Im Kontext von Wissensformen in SAIF gewinnt in Anlehnung an Spivak (1996: 306) und Castro Varela (2014: 124) die Idee an Relevanz, dass marginalisierte Sprecher*innen, um gehört zu werden, eine ›anerkannte‹ bzw. hegemoniale Repräsentationsform wählen müssen, im Kontext von SSAIF sind dies z.B. wissenschaftliche Texte. Denn Wissenschaftler*innen erkennen ansonsten das Wissen nicht (an), weil es nicht dem entspricht, was sie erkennen können bzw. was sie erwarten (ebd.).

In den Curricula spiegelt sich also die von Payne/Askeland (2016: 75) beschriebene Situation wider, dass wissenschaftlichen Wissen ein höherer Status in der Wissenshierarchie zugesprochen wird als „experiential, tacit, situated learning“. Sie weisen darauf hin, dass Praxiswissen und biografische Wissen oft kontextualisierter sind als Wissen, welche durch Publikationen verbreitet werden (ebd.). Diese Trennung zwischen professionellen Wissen und gelebter Erfahrung erschwert, so Gray/Coates/Hetherington (2006: 384), die Anerkennung Indigener Wissen als legitim und glaubwürdig. Meines Erachtens konstruieren Gray/Coates/Hetherington (2006: 384) durch dieses Zitat Indigene Wissen tendentiell als Erfahrungswissen und weniger als professionelles Wissen, wodurch eine Veränderung Indigener Wissen potentiell reproduziert wird.

Auch ich beziehe mich in dieser Arbeit v.a. auf hegemoniale Wissensformen, die als wissenschaftlich markiert sind. Der Einbezug von Texten, die nicht als wissenschaftliche Publikation markiert sind, und von nicht-sprachlichen Wissen würde die vorliegende Studie um zusätzliche Wissensbestände erweitern.

Dieses Wissensverständnis hat verdeutlicht, wie der Ein- und Ausschluss von Wissen durch die Konstruktion und Auswahl von Wissensformen geschieht. Wissen kann aber auch auf Basis der Begrenzung der Wissensherkunft ein- und ausgeschlossen werden, wie das folgende Wissensverständnis zeigt.

6.2.2 *Begrenzung der Wissensherkunft*

In den Curricula tritt ein Wissensverständnis hervor, das durch die Begrenzung der Wissensherkunft charakterisiert ist. Unter ‚Begrenzung der Wissensherkunft‘ fasse ich ein Wissensverständnis, in dem verschiedene Wissensherkünfte konstruiert werden und diese (nicht) relevant gesetzt werden. Das Wissensverständnis ‚Begrenzung der Wissensherkunft‘ stellt eine Verdichtung der in Karte 12 abgebildeten Konzepte dar:

Dieses Wissensverständnis ist unter einer rassismus- und kolonialkritischen Perspektive zu problematisieren, weil ich durch die genutzten Kategorien rassistische und koloniale Muster reproduziere. Somit befinde ich mich in

6.2 Einschluss und Ausschluss von Wissen

dem Dilemma differenzsensibler Forschung, dass ich durch die Thematisierung von Differenzkonstruktionen diese reproduziere (Mecheril 2016a: 12). Da der Ein- und Ausschluss von Wissen in den Curricula aber u.a. über die Kategorie ‚Wissensherkunft‘ konstruiert wird, sehe ich dennoch die Notwendigkeit, diese Kategorien zu verwenden.

Karte 12: Wissensverständnis ‚Begrenzung der Wissensherkunft‘ und die zugrundeliegenden Konzepte



Wie ist das Phänomen ‚Begrenzung der Wissensherkunft‘ zu Sozialer Arbeit (mit internationalem Fokus) einzuordnen? Sowohl das *Kerncurriculum Soziale Arbeit* (DGSA 2016: 3), als auch der *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit* (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016: 29) benennen internationale Wissensbestände als wichtige Bestandteile der Curricula Sozialer Arbeit. Darüber hinaus beschreiben die *Global Standards for Social Work Education & Training* (IASSW/IFWS 2020: 11) Indigene Wissen gemeinsam mit Theorien der Sozialen Arbeit, Sozialwissenschaften und Geisteswissenschaften als Pflichtbestandteil von Curricula. Hochschulen werden aufgefordert, Indigene oder lokal spezifische Sozialarbeitsausbildung und -praxis anzuerkennen und zu entwickeln (ebd.: 19). Außerdem sollen Indigene Sozialarbeitende die Möglichkeit

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

haben, Curricula und Kurse zu gestalten (ebd.: 20). Entgegen des in den Leitlinien formulierten Anspruchs dominieren in den Curricula Sozialer Arbeit weltweit jedoch Wissensbestände der Minority World, was als Fortschreibung kolonialer Wissens-(produktions-)verständnisse kritisiert wird. Kolonialkritische Autor*innen Sozialer Arbeit (Harms Smith/Rasool 2020; Kleibl et al. 2020a; Straub/Rott/Lutz 2020; Pfaller-Rott/Gómez-Hernández/Soundari 2018; Straub 2015) fordern daher den Einbezug und die Anerkennung von Indigenen Wissen und Wissen aus der Majority World. Mit den eben genannten Autor*innen verstehe ich diese Forderung einerseits als Weg zu größerer epistemischer Gerechtigkeit, andererseits aber auch als notwendige Voraussetzung für eine lokal und international angemessenere SAIF-Praxis (IASSW/IFSW 2014) und die Weiterentwicklung der Disziplin und Profession. Darüber hinaus kann eine Auseinandersetzung mit der Begrenzung der Wissensherkunft für die Gewordenheit des Wissens sensibilisieren (→ Wissensverständnis 6.1.1 Gewordenheit des Wissens).

In den Curricula finden sich eine Vielzahl verschiedener Konstruktionen von Wissensherkünften, wodurch ein heterogenes und teilweise widersprüchliches Wissensverständnis entsteht. Als Wissen der Majority World werden konkret afrikanische, interamerikanische¹³⁰ und Indigene Wissensbestände aufgerufen. Asiatische und ozeanische Wissensbestände werden nicht explizit benannt. **Afrikanische und interamerikanische Wissen** werden sehr selten in den Modulhandbüchern berücksichtigt. In einem Modul wird auf die afrikanischen, europäischen und interamerikanischen Menschengerechtigkeitshöfe eingegangen:

„This will involve discussions regarding international courts such as the ICC and international human rights courts (African, European, and Inter-American) and the relevance of their decisions for social work theory and practice” (D, S. 3: 2007); M. International Law: A Social Work Perspective.

Nur ein Modul benennt konkret Wissen aus Afrika am Beispiel der Afrikanischen Kinderrechtskonvention.

„study the implications of the arguments for ‘cultural relativism’ as a challenge to the ‘universalism’ inherent in the CRC taking into consideration such treaties as the African Charter on the Rights of the Child” (D, S. 17: 1421); M. Children’s Rights.

130 ‚Interamerikanisch‘ bedeutet zwischen Ländern Abya Yala Lateinamerikas und/oder Turtle Island Nordamerikas.

6.2 Einschluss und Ausschluss von Wissen

Der Bezug zu Afrika wird in diesem Modul im Zusammenhang mit kulturellem Relativismus und Universalismus hergestellt. Unter einer kolonialkritischen Perspektive stelle ich die Frage, wessen Wissen als universal und welches Wissen als regional gültig konstruiert wird. Das Modul lässt unklar, ob die Kinderrechtskonvention (CRC) als universell konstruiert, die afrikanische Kinderrechtskonvention hingegen als kulturell geprägt konstruiert wird. Die Frage von kulturellem Relativismus und Universalismus in SAIF wird u.a. von Gray (2005) tiefergehend erörtert. Obwohl die Konzepte Ubuntu aus Afrika oder Buen Vivir aus Abya Yala Lateinamerika inzwischen in einer wachsenden Zahl in der Fachdebatte aufgerufen werden (Walker et al. 2024; Spitzer 2023; Kleibl/Lutz 2020: 63), Ubuntu das erste und Buen Vivir das vierte Thema der 2020 to 2030 *Global Agenda for Social Work and Social Development Framework*: 'Co-building inclusive social transformation' bilden (IFSW/IASSW/ICSW 2020, 2024), kommen diese in den Curricula nicht vor.

Indigene Wissen werden zweimal in den Curricula aufgerufen. Wie schon im Kapitel 1.1 'Warum Indigene Wissen für die Analyse von SSAIF in Deutschland?' dargelegt, besteht das Risiko, durch den Sammelbegriff 'Indigene Wissen' zu Othering und Homogenisierung beizutragen. Dieses Risiko gilt auch für die Bezeichnungen 'afrikanische Wissen' und 'interamerikanische Wissen'. Einmal werden Indigene Wissen in der Zusammenschau mit lokalen und pluriversalen Wissensbeständen aufgerufen:

„[...] further important themes such as 'indigenous social work' and 'localization of social work practice' emerge. [...] - Indigenous, local and pluriversal knowledge" (C, S. 8: 793); M. Social Work and Migration: Attitudes and Approaches.

Indigene Wissensbestände werden hier in Zusammenhang mit Lokalisierung genannt. Warum werden Indigene Sozialarbeitsformen bzw. Indigene Wissensbestände nicht mit Internationalisierung verbunden, obwohl Indigene Wissen weltweit vertreten sind und es internationale Indigene Netzwerke gibt (*Asian Indigenous Women's Network* 2023; *Global Indigenous Data Alliance* 2023)? Durch die Verknüpfung von Indigener Sozialer Arbeit mit Lokalisierung kann der Eindruck entstehen, dass Wissen Indigener Sozialer Arbeit nur für Indigene Menschen geeignet ist. Es stellt sich die Frage, inwiefern in dieser Lokalisierung koloniale Muster wirken, die Wissen aus der Minority World als universal gültig konstruieren und Wissen aus der Majority World als lokal gültig. Hart (2003: 310) erläutert exemplarisch, welche als Indigen markierten Theorien und Methoden auch außerhalb Indigener Gemeinschaften fruchtbar für Soziale Arbeit eingesetzt werden können.

In einem anderen Modul wird der Bezug zu Indigenen Wissen durch ein empirisches Fallbeispiel hergestellt:

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

„Analyse und Anwendung auf empirische Fallbeispiele, bspw. Indigenous Studies und Versöhnung in Nordamerika, Menschenrechtseingriffe im ‚War on Terror‘ oder Migration, Flucht und Asyl: Rechte, Betreuung und Bildung“ (A, S. 10: 627); M. Handlungstheoretische Ansätze der Internationalen Sozialen Arbeit.

Indigene Wissen werden also nur selten berücksichtigt, trotz deren Relevanzsetzung in der *Global Definition of the Social Work Profession* (IASSW/IFSW 2014). Es erscheint mir deshalb fraglich, inwiefern die Curricula dem dort formulierten Anspruch Sozialer Arbeit genügen, Indigene Wissen als Wissen anzuerkennen und somit lokal und international angemessener sozialarbeiterisch zu praktizieren (ebd.). Außerdem bilden die Curricula nicht die aktuelle Fachdebatte ab, in der Indigenen Wissen eine hohe Relevanz für SAIF zugewiesen wird (Boulton/Cvitanovic 2021; Straub 2016; Fejo-King/Mataira 2015; Hollis-English 2015; Gray/Hetherington 2013; Gray/Coates/Yellow Bird 2008).

Diskussionen zu ‚Schwarzen Wissen‘ bzw. ‚PoC-Wissen‘ haben durch die Theoretisierung über Rassismus inhaltliche Nähe zu kolonialkritischen Perspektiven. Auch hat sich Kolonialismus im transatlantischen Handel mit versklavten Menschen insbesondere gegen Schwarze Menschen gerichtet, aber auch People of Colour wurden versklavt. Die lexikalische Auswertung der Curricula ergab, dass die Worte ‚Schwarz‘ und ‚Black‘ nur ein einziges Mal in einer Literaturliste vorkommen. Ansonsten werden Schwarze Menschen oder Schwarze Wissensbestände in den Curricula nicht thematisiert, wobei ich nicht weiß, ob Werke Schwarzer Autor*innen oder Autor*innen of Colour als Literatur angegeben werden. Auch die Begriffe ‚of colour / of color‘ bzw. die kolonialgeprägte deutsche Bezeichnung ‚farbig‘¹³¹ sind nicht Teil der Modulhandbücher.

In den Curricula wird auch Wissen aus Herkunftsgebieten von Migrant*innen und Geflüchteten aufgerufen:

„They gain region-specific background knowledge, as this is relevant for Social Work with refugees and migrants in the region visited. They increase knowledge about live worlds of migrants and socio-economic structures surrounding them, as well as of Social Work approaches applied in the region and in regard to selected issues and problems. [...] Furthermore, students should get acquainted on site with or elaborate concepts of region specific refugee and migration related Social Work and - insofar possible

131 Der Begriff ‚colored‘ bzw. ‚farbig‘ ist nicht identisch mit ‚of color‘. ‚(People) of color‘ stellt eine emanzipatorische Selbstbezeichnung dar. Hingegen ist der Begriff ‚Colored‘ bzw. ‚farbig‘ stärker kolonial-rassistisch geprägt, u.a. da er für die Etablierung einer ›Rassenhierarchie‹ genutzt wurde, in der Menschen mit ›mixed-race‹ Herkunft als ›Farbige‹ bezeichnet wurden und höherwertiger als Schwarze aber niederwertiger als ›Weiße‹ angesehen wurden (Ha 2016: 34).

6.2 Einschluss und Ausschluss von Wissen

- make them tangible [...]” (C, S. 40: 3288); M. Social Work with Refugees and Migrants in Areas of Origin, Transit and Destination.

Ich analysiere dieses Modul auch im Wissensverständnis Länderwissen, daher konzentriere ich mich an dieser Stelle auf die Wissensherkunft. Studierende sollen Sozialarbeitsansätze kennenlernen, die in Fluchtgebieten angewendet werden. Außerdem werden regionsspezifische flucht- und migrationsbezogene Sozialarbeitskonzepte aufgerufen. Insgesamt bleibt in dem Modul aber eher unklar, woher die Wissensbestände kommen. Denn auch Studierende werden als Wissensproduzierende konstruiert, indem sie vor Ort flucht- und migrationsbezogene Sozialarbeitskonzepte entwickeln sollen.

In den Curricula wird des Weiteren ein Wissensverständnis konstruiert, das **Perspektiven und Ansätze des ›Globalen Südens‹ und des ›Globalen Nordens‹** gemeinsam relevant setzt, jedoch werden die Wissensherkünfte nicht über die Kategorien ›Globaler Süden‹ und ›Globaler Norden‹ hinaus konkretisiert:

„approaches and practices of Social Work from both the Global North and South, with a specific focus on refugees and migrants, will be deepened” (C, S. 8: 1620); M. Social Work and Migration: Attitudes and Approaches.

„In this module, we aim to explore a wide range of theory making, perspectives and policy processes around the world that shape the dynamics and impacts of migration. The module provides students with the opportunity to engage critically with the complex configurations of migration and development theories from a Southern and Northern perspective, including a look at relevant institutions, politics and normative claims that underpin migration-related policy (with specific emphasis on contemporary policy debates, linking this up to a historical perspective)” (C, S. 17: 1427); M. Globalization and Migration Policies and Actors.

Siehe auch: D, S. 3: 1161

Eine Analyse der Konstruktion ›Globaler Süden‹ und ›Globaler Norden‹ habe ich im Wissensverständnis 6.1.4 ‚(Koloniale) Machtverhältnisse in Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus‘ vorgenommen. Ferner findet sich im Kapitel 1.5.3 ‚Globaler Süden‹ und ›Globaler Norden‹ eine Einordnung der Begriffe.

Außerdem wird in den Curricula mehrfach Bezug auf **verschiedene Perspektiven und Wissensquellen** genommen, wobei auch hier die genaue geografische Wissensherkunft unbenannt bleibt.

„[students, NW] formulate new questions and reflections from different perspectives and sources of knowledge emerging out of applied critical

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

social research and political philosophy, which lead to a deeper understanding of the challenges linked to empowerment and participation in social work practice” (C, S. 12: 332); M. Empowerment, Participation and Fields of Action with People, Communities and Social Movements.

Indem verschiedene Perspektiven und Wissensquellen aufgerufen werden, diese aber dann auf angewandte kritische Sozialforschung und politische Philosophie enggeführt werden, werden im obenstehenden Modul die Wissensquellen auf ebenjene Forschungsrichtungen und Disziplinen eingegrenzt.

Auch in anderen Modulen werden Studierende herausgefordert, Wissen basierend auf verschiedenen Perspektiven und Quellen zu entwickeln:

„Topics taught in this course aim to challenge students to explore alternative theoretical and policy approaches. [...] Students investigate the positions taken by a variety of stakeholders, including civil society actors, to emigration states, host states, regional bodies and international development agencies” (C, S. 17: 2008); M. Globalization and Migration Policies and Actors.

„[students] engage from a range of perspectives on issues pertaining to racist discrimination, the implementation of empowerment strategies and the development of anti-racist social policies” (D, S. 11: 1094); M. Migration and Racism.

„[students] apply a diverse economy perspective in support of community economic empowerment” (D, S. 13: 476); M. Economic Justice, Empowerment and Resilience.

Die Relevanzsetzung von verschiedenen Perspektiven und Wissensquellen zeigt sich außerdem, indem Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Ideen und Bewegungen durch verschiedene Autor*innen, Pionier*innen und Advokat*innen thematisiert werden:

„[Topics include] commonalities and differences in ideas and movements in feminisms, women’s struggles, LGBTI+ activism advocacy (also via diverse authors, pioneers, and advocates)” (D, S. 15: 1344); M. Gender and Human Rights.

Siehe auch: B, S. 19: 483; A, S. 10: 536; C, S. 37: 221

6.2 Einschluss und Ausschluss von Wissen

In einem Modul wird ein **pluriversales Wissensverständnis** konstruiert:

„They [students, NW] finally have increased their understanding of their role and professional attitude in a globalized world characterized by pluriversal knowledges. [...] Indigenous, local and pluriversal knowledge” (C, S. 8: 3497); M. Social Work and Migration: Attitudes and Approaches.

Mit Santos (2007: 67) verstehe ich diese multiperspektivischen und pluriversalen Wissensverständnisse als Weg zu einer Ökologie der Wissen, wenn dabei auch Wissensbestände der Majority World in die Curricula integriert werden.

Im Gegensatz zu den bisher rekonstruierten Wissensverständnissen wird in den Curricula auch wiederholt die **Perspektive der Minority World** hervorgehoben, die sich v.a. in der häufigen Bezugnahme auf die UN und Europa bzw. die EU zeigt. Denn die UN wurde ›im Westen‹ konzeptualisiert und ist weiterhin von ›westlichen‹ hegemonialen Interessen geprägt (Razack 2012: 710).

„Insofar this module shows the specific refugee rights guarantees from the various instruments of the United Nations, the Council of Europe and the European Union” (C, S. 20: 987); M. International, European and National Migration and Refugee Law.

„The module covers the human rights guarantees of the United Nations, the Council of Europe, the European Union, and other regional institutions as well as (optionally) selected benefits of the German social system such as the Asylum Seekers’ Benefits Act (Asylbewerberleistungsgesetz) and the General Equal Treatment Act (Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz)” (C, S. 22: 947); M. Human Rights & Private International Law.

„[Students] acquire basic knowledge on international law, especially human rights law, in the context of social work; examine selected aspects of the validity and enforcement of the *protection of human rights* under international law, the UN Covenants on human rights as well as the human rights protection system in Europe” (D, S. 3: 196; Hervorhebung im Original); M. International Law: A Social Work Perspective.

Siehe auch: C, S. 17: 1179

Im folgenden Modul wird die Hegemonie der Minority World explizit benannt und somit eine Möglichkeit für die Reflexion dieses Machtverhältnis eröffnet:

„Although migration has been integrated into the global sustainable development discourse, there is a continuous high-level academic debate and

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

policy interest in immigration policy mainly positioned in and influenced from the Global North” (C, S. 17: 1179); M. Globalization and Migration Policies and Actors.

Des Weiteren wird in den Curricula ein **eurozentrisches Wissensverständnis** konstruiert, indem Rechtsgrundlagen, Rahmenbedingungen, Organisationen und Förderlinien v.a. in Bezug auf Europa thematisiert werden:

„Gegenstand des Moduls sind erstens die rechtlichen Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit auf den Ebenen des nationalen und europäischen Rechts. [...] Zweitens werden Entwicklungen auf europäischer Ebene und im EU-Recht im Hinblick auf ihre Auswirkungen auf die Soziale Arbeit analysiert und mit individuellen Lebenssituationen in Bezug gesetzt“ (B, S. 18: 2147); M. Rechtliche und politische Entwicklungen in Europa.

„auch möglich als Studienexkursion nach Brüssel zum Kennenlernen europäischer Sozialpolitik, Förderinstitutionen und politischer Arbeit von Trägern Internationaler Sozialer Arbeit/Entwicklungshilfeorganisationen“ (A, S. 5: 687); M. Analytische Zugänge zu Internationaler Sozialer Arbeit.

„[Studierende] sind mit der Struktur europäischer und internationaler Förderpolitik vertraut“ (A, S. 7: 1482); M. Praxis und Forschung I.

Der starke Europabezug kann einerseits durch die Verortung der Studiengänge in Europa und der damit einhergehenden Relevanz europäischer Einrichtungen und Regularien begründet werden. Andererseits zeigt sich, so Wagner et al. (2018: 9f., 2018: 18), in diesem Eurozentrismus eine Fortsetzung kolonialer Perspektiven und Machtverhältnisse in der Sozialen Arbeit. Bezugnehmend auf Halls Theorie „The West and the Rest“ (Hall 2018b) verstehe ich die Fokussierung auf die Minority World bzw. Europa gleichzeitig als eine Abgrenzung zu einer imaginierten Nicht-Minority World bzw. einem Nicht-Europa. In den Curricula wird Eurozentrismus nur in einem Modul (D, S. 5: 1518) – im Zusammenhang mit europäischen Kolonialismus – thematisiert und somit potentiell problematisiert (→ Wissensverständnis 6.1.2 Geschichtsbewusstsein).

Die in den Curricula benannte Literatur ist aussagekräftig in Bezug auf die Begrenzung der Wissensherkunft, deshalb habe ich diese ausgewertet, obwohl sich meine Analyse ansonsten auf die (Teil-)Modultitel sowie die Texte ‚Qualifikationsziele‘ und ‚Inhalte‘ fokussiert. Zwei der vier Modulhandbücher geben Literatur in den Modulhandbüchern an und ich habe diese hinsichtlich der Sprache und des Verlags ausgewertet: Die Literatur ist ausschließlich auf Deutsch und Englisch geschrieben, was die Unterrichtssprachen der Studiengänge widerspiegelt. Die Bedeutung von Sprachen für den Ein- und Ausschluss von Wissen diskutiere ich im Wissensverständnis 2476.2.3 ‚Sprachen

als Ein- und Ausschluss'. Des Weiteren ist ein Großteil der Publikationen in Verlagen der Minority World erschienen. Somit zeigt sich auch in der **Literaturauswahl** eine Hegemonie der Minority World.¹³² Natürlich publizieren auch Menschen aus der Majority World in Verlagshäusern der Minority World, aber Verlagshäuser haben durch inhaltliche und stilistische Vorgaben Einfluss darauf, wie Wissen zu welchen Themen produziert wird. Wenn in Curricula von SSAIF fast ausschließlich Wissensbestände der Minority World vertreten sind, liegt es nahe, dass diese als weltweit ›gültig‹ universalisiert werden. Da SSAIF für einen weltweiten Einsatz ausbilden, bedarf es jedoch der Integration internationaler Literatur über die Minority World hinaus in die Curricula SAIF, um über Kontexte und Kulturen, die nicht die eigenen sind, zu lernen (Gray 2005: 236).

Die Berücksichtigung von Wissensbeständen aus der Majority World in den Curricula erachte ich u.a. aus folgenden Gründen für relevant: Erstens tragen Wissensproduzierende der Majority World wissenschaftliche Beiträge für die Entwicklung der Disziplin SAIF bei (Sajid et al. 2021c: 1024). Zweitens können Wissensbestände aus der Majority World dabei helfen, Lösungen für aktuelle globale Probleme zu finden (Cajete et al. 2023: 91). Drittens verstehe ich das Nachdenken über Indigene Wissen als eine Frage von epistemischer Gerechtigkeit (ebd.: 99). Viertens sind Studierende besser für die Arbeit mit Indigenen Menschen und Tätigkeiten in der Majority World vorbereitet, wenn sie lokal passende Theorien und Ansätze kennenlernen (Sajid et al. 2021a; Tamburro 2013: 11f; Harms et al. 2011: 158). Fünftens wird mit dem universalen Anspruch von Konzepten der Minority World gebrochen (Pfaller-Roth/Straub 2023: 171; Tamburro 2013). Sechstens kommt SAIF ihrem Auftrag der Adressat*innenorientierung nach (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016: 38), indem sie Wissensbestände aus den Herkunftsregionen berücksichtigt. Siebtens verringert die Integration von Wissensbeständen der Majority World das Risiko, dass Sozialarbeitende aus der Minority World als ›allwissende Retter*innen‹ in Ländern der Majority World auftreten, obwohl sie keine oder wenige Kenntnisse der lokalen Wissensbestände haben, und somit koloniale Verhaltensweisen reproduzieren. Achstens stellt die Berücksichtigung von Wissensbeständen der Majority World einen Beitrag zur Dekolonialisierung der Curricula dar (Tamburro 2013: 11).

Ein weiteres Wissensverständnis bzgl. der Begrenzung der Wissensherkunft in den Curricula stellt die Konstruktion von **globalen und internationalen Wissen** dar:

132 Auch in Curricula in UK und USA dominieren heute noch Publikationen männlicher ›weißer‹ Autoren (Arshad et al. 2021: 4). Eichinger/Smykalla (2023: 85) haben fünf aktuelle deutsche Lehr- und Studienbüchern zu Theorien Sozialer Arbeit analysiert und kommen zu dem Ergebnis, dass Werke von Frauen und fremdsprachige Werke fast nicht vorkommen.

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

„Globality of scientific production” (C, S. 5: 2997); M. International Social Work and Migration: Basics and Discourses.

„study the key international documents, Conventions and Agreements drafted to eliminate gender-based inequalities“ (D, S. 15: 882); M. Gender and Human Rights.

In den Begriffen global und international werden Wissen als unabhängig von einer geografischen Herkunft bzw. als weltumspannend konstruiert. Es stellt sich jedoch die Frage, welche bzw. wessen Wissen als global bzw. international gültig gelten. Denn die Produktion als wissenschaftlich markierter Wissen (zu Internationaler Sozialer Arbeit) findet, so Razack (2012: 710), v.a. in der Minority World statt und internationale Dokumente und Vereinbarungen entstehen oft im Kontext der UN oder anderer weltweiter Organisationen, in denen die Minority World eine dominante Rolle spielt. In der IASSW sind Mitgliedschaften aus Ländern Afrikas und Abya Yala Lateinamerika Raum deutlich unterrepräsentiert; Mitgliedschaften aus Asien sind am häufigsten vertreten (Stand 11.12.2023). Daher ist zu fragen, ob es sich bei als global oder international bezeichneten Wissensbeständen (z.B. Definitionen und Leitlinien) um eine Universalisierung von Wissensbeständen der Minority World handelt.

Es lassen sich in den Curricula auch Wissensverständnisse rekonstruieren, in denen die **geografische Wissensherkunft unbenannt** bleibt:

„examine main theories of world society, the theory and practice of human rights, and main contributions of social work/policy scholars as well as thinkers from other disciplines on worldwide social problems” (D, S. 5: 517); M. Global Social Work.

„Dabei kommt spezifischen Organisations- und Verwaltungskulturen der Sozialen Arbeit sowie ausgewählten (internationalen) Institutionen eine besondere Aufmerksamkeit zu“ (B, S. 10: 1043); M. Arbeitsstrukturen Sozialer Arbeit und (internationale) Institutionen.

Wenn die geografische Wissensherkunft unbenannt bleibt, kann dieses Machtverhältnisse verschleiern, denn es entsteht der Eindruck, dass Wissen ortsungebunden existieren. Dieses ähnelt dem Verständnis von globalen, nicht örtlich gebundenen Wissen (s.o.). Diese Konstruktion erachte ich jedoch als fiktiv, da alles Wissen in einem lokalen Kontext entsteht und von diesem geprägt ist (→ 2.2.1 Begriffsklärung: Macht, Wissen und Wissensproduktion). Beispielsweise beschreiben Rasell et al. (2019), Pawar (2010: 905) und Midgley (2008) wie die Agenda und Publikationen der Internationalen Sozialen Arbeit bisher von der Minority World geprägt sind.

6.2 Einschluss und Ausschluss von Wissen

Das Wissensverständnis ‚Begrenzung der Wissensherkunft‘ hat u.a. verdeutlicht, wie über Sprachen in der Literaturauswahl Wissen ein- und ausgeschlossen wird. Auch in der vorliegenden Arbeit wird die Auswahl der Wissensherkunft durch meine Sprachkenntnisse sowie durch die Verfügbarkeit von Quellen über Bibliothekssysteme begrenzt. Die Bedeutung von Sprachen für den Ein- und Ausschluss von Wissen werde ich im nächsten Kapitel vertiefen.

6.2.3 Sprachen als Ein- und Ausschluss

Unter ‚Sprachen als Ein- und Ausschluss‘ fasse ich ein Wissensverständnis, in dem durch die (Nicht-)Nutzung von Sprachen Wissen in den Curricula ein- und ausgeschlossen wird. Das Wissensverständnis ‚Sprachen als Ein- und Ausschluss‘ stellt eine Verdichtung der in Karte 12 benannten Konzepte dar.

Karte 13: Wissensverständnis ‚Sprachen als Ein- und Ausschluss‘ und die zugrundeliegenden Konzepte



Der *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit* benennt Fremdsprachenkenntnisse als wichtigen Bestandteil der Ausbildung Sozialer Arbeit, um Wissen zu verwenden, kritisch Wissen zu generieren und zu wissenschaftlichen Innovationen beizutragen (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016: 15, 2016: 56–58). Auch im *Kerncurriculum Studienrichtung Sozialpädagogik* wird „sprachliche[...] Heterogenität“ (DGfE 2010: 79, 115) als zu berücksichtigender Faktor des Gesellschaftskontexts sozialpädagogischer Einrichtungen und Dienste benannt.

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

Außerdem bedarf es Fremdsprachenkenntnisse in SAIF, um mit Adressat*innen, Kolleg*innen und Stakeholdern zu kommunizieren, zu forschen und Ergebnisse mitzuteilen sowie Publikationen zu verstehen (Graßhoff/Homfeldt/Schröer 2016: 67; Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016: 51f.). In den *Global Standards for Social Work Education & Training* (IASSW/IFWS 2020) wird Sprache jedoch nicht thematisiert. Hingegen wird in der *Global Definition of the Social Work Profession* und deren Kommentaren (IASSW/IFSW 2014) Sprache als Machtfaktor berücksichtigt und das Recht von Minderheiten auf ihre eigenen Sprachen gestärkt.

In den Publikationen zu SAIF ist die englische Sprache hegemonial (Healy 2018) und in den untersuchten Curricula findet sich, neben der deutschen Sprache, ein Fokus auf Englisch als Fremdsprache und Unterrichtssprache sowie v.a. Bezüge auf englischsprachige Literatur. Da viele Einsatzgebiete der SAIF nicht im englisch- oder deutschsprachigen Raum liegen, bedarf es aber Fremdsprachenkenntnisse über das Englische hinaus. Mehrsprachigkeit an Hochschulen ist laut Giessen et al. (2018: 257) jedoch nicht nur ein Lernziel von Studiengängen, sondern Sprache ist zentral für die Konzeptualisierung, Organisation und Kontrolle von Wissen. So kritisieren Askeland/Payne (2006) die Dominanz des Englischen als Wissenschaftssprache als eine Form sprachlicher Hegemonie. Brunner (2020) und Bennett (2015) erachten die Hegemonie des Englischen als Beitrag zu einer epistemischen Monokultur.

In den Curricula wird ein **Bedarf nach Multilingualität** konstruiert bzw. Internationalität wird mit dem Bedarf nach Multilingualität (durch Dolmetschende) in der Praxis in Verbindung gebracht:

„It hence embraces a more global perspective on Social Work necessary to act in multilingual contexts [...] In conversations, students can elaborate relevant topics in a structured way, adequately for the situation and, insofar required by the circumstances, also in a multilingual context or in a foreign language. They have developed a sense for including language specialist and working in teams within intercultural settings” (C, S. 28: 1886); M. Intercultural Communication & Resilience Training.

„Forschen in fremdkulturellen Kontexten bzw. in einem fremdsprachlichen Kontext“ (A, S. 8: 549); M. Praxis und Forschung I.

Multilingualität und Fremdsprachenkenntnisse sind, so Askeland/Payne (2006), notwendig, um kultureller und sprachlicher Hegemonie entgegenzuwirken. Die Dominanz der Sprachen der ehemaligen Kolonialländer England, Frankreich und Spanisch erachten Payne/Askeland (2016: 57) als eine Fortführung kolonialer Machtverhältnisse. Sprachen der Majority World zu lernen, stellt einen Weg dar, marginalisierte Wissensbestände der Majority World einzuschließen. Außerdem drückt es Respekt gegenüber den Menschen aus, deren

6.2 Einschluss und Ausschluss von Wissen

Sprechen und Denken aufgrund kolonialer Machtverhältnisse stetig marginalisiert werden (Castro Varela/Dhawan 2020: 186; bezugnehmend auf Spivak). In den Curricula wird Sprache als Machtfaktor und das Recht von Minderheitensprachen, wie in der *Global Definition of the Social Work Profession* und deren Kommentaren (IASSW/IFSW 2014) betont, jedoch nicht thematisiert bzw. reflektiert. Somit bilden die Curricula nicht die aktuelle Fachdiskussion der Sozialen Arbeit und ihrer Bezugsdisziplinen zum Zusammenhang von Sprache und Macht in internationalen Kontexten und aus rassismuskritischer Perspektive ab.¹³³

Außerdem wird in den Curricula **Englisch als Fremdsprache fokussiert**. So wird in den Modulhandbüchern auf englisch- und deutschsprachige Literatur zurückgegriffen und die Bereitschaft zu englischsprachiger Lektüre eingefordert:

„Die Bearbeitung einzelner theoretischer Texte oder die Auswertung internationaler empirischer Studien setzt die Bereitschaft zur Textanalyse von englischsprachigen Beiträgen voraus“ (B, S. 18: 1384); M. Länderspezifische Bedingungen der Sozialen Arbeit.

Auch die „‘Field-studies‘ im Ausland (in Englisch)“ (B, S. 22: 4) finden auf Englisch statt.

Die beiden deutschsprachigen Studiengänge haben Sprachmodule ins Curriculum integriert und in diesen wird (meist) Englisch als Fremdsprache unterrichtet:

„Studierende sollen durch dieses Lehrangebot eine Verbesserung in mindestens einer Fremdsprache (meist Englisch) erreichen, um zu einem fachlichen Austausch auch im Zusammenhang von Tagungen, Forschungsprojekten, im Kontext des internationalen Austauschs oder auch beim Besuch von internationalen Tagungen und Kongressen in der Lage zu sein“ (B, S. 21: 138); M. Sprachen.

„sind in der Lage, sich fachspezifisch auf C1-Niveau in englischer Sprache zu verständigen“ (A, S. 7: 1763); M. Praxis und Forschung I.

Die englischsprachigen Studiengänge haben keine Sprachmodule. Auf diese Weise (re-)produzieren die Curricula ein Wissensverständnis, in dem Englisch dominiert bzw. besonders relevant gesetzt wird. Englisch als (eine) weltweite

133 In Bezug auf Mehrsprachigkeit: Panagiotopoulou/Rosen/Strzykala 2020; Kanuith et al. 2020; Wegner/Dirim 2016; Mittelstraß/Trabant/Fröhlicher 2016; Mathé 2009. Zu Sprache und Macht in Migrationsgesellschaften: Thoma/Knappik 2015; Roth/Terhart/Anastasopoulos 2013; Rat für Migration 2019. Zu Sprache und Macht in Bezug auf Diskriminierung und Rassismus: Dirim/Mecheril 2018; Hentges et al. 2014.

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

Lingua Franca ermöglicht zwar den Austausch zwischen Menschen mit verschiedenen Erstsprachen, führt jedoch zu einer Privilegierung angloamerikanischen Wissens:

„As it [social work] attempts to become an international, universal profession, social work's education takes on a post-colonial character, in which its assumptions about culture and its use of language allow economically powerful dominant Anglo-American cultures to oppress local cultures” (Askeland/Payne 2006: 734).

Jording/Messerschmidt/Yeşil beschreiben die Wertschätzung von Englisch als Bildungssprache bei gleichzeitiger Nicht-Anerkennung von Sprachen aus (ehemals) kolonisierten Regionen als Hierarchisierung und postkoloniales Muster, damit aus der Ressource Mehrsprachigkeit „kein Potenzial zur Veränderung der hierarchischen Struktur“ (Jording/Messerschmidt/Yeşil 2024: 207) wird.

Außerdem wird Mehrsprachigkeit als wertvolle Wissensressource für SAIF nicht vollständig genutzt, wenn die über Englisch und Deutsch hinausgehenden potentiellen Erst-, Zweit- und Fremdsprachenkenntnisse der Studierenden und Lehrenden nicht aufgerufen werden. Mehrsprachigkeit hat jedoch, wie im Kapitel 2.2.3 ‚Epistemische Gewalt und (Neo-)Kolonialismus‘ dargelegt, in der Wissenschaft eine hohe Bedeutung bzw. Mehrwert. Außerdem ermöglichen Kenntnisse in Sprachen der Tätigkeitsgebiete und/oder der Adressat*innen SAIF, Sozialarbeitenden, ihre Adressat*innen besser zu verstehen, sich differenziert und situationsangemessen auszudrücken sowie den Aufbau von Vertrauen zu erleichtern (→ 3.3.6 Sprachliche Hegemonie: Englisch als Lingua Franca). Darüber hinaus bilden Fremdsprachenkenntnisse eine Grundlage für eine kolonialkritische Benennungspraxis, in der u.a. die Bezeichnung von Konzepten und Orten in Originalsprachen eine Rolle spielt. Zusätzlich ermöglichen Fremdsprachenkenntnisse den Einbezug von Wissen in weiteren Sprachen. Es kann zwar nicht davon ausgegangen werden, dass alle Studierenden und Lehrenden multilingual sind, aber die Nutzung von Englisch als Unterrichtssprache sowie als Sprachkurs reproduziert die Hegemonie des Englischen als Wissenschaftssprache.

In den Curricula wird nur deutsch- und englischsprachige Literatur benannt, was einerseits den Unterrichtssprachen der Studiengänge entspricht. Andererseits drohen durch die Begrenzung auf deutsch- und englischsprachige Literatur Wissensbestände, die in anderen Sprachen aufgeschrieben sind, ausgeschlossen zu werden (Payne/Askeland 2016: 60f.) (→ Wissensverständnis 6.2.2 Begrenzung der Wissensherkunft). Es besteht natürlich die Möglichkeit, dass die deutsch- und englischsprachigen Werke auch Übersetzungen enthalten, jedoch geben Graßhoff/Homfeldt/Schroer (2016: 67) zu bedenken, dass sich Konzepte/Inhalte verändern können, wenn Wissensbestände aus anderen Sprachen übersetzt werden.

6.2 Einschluss und Ausschluss von Wissen

In Deutschland hat sich die Zahl der englischsprachigen Studiengänge vom Beginn der Bologna-Reform Ende der 1990er Jahre bis 2019 vervierfacht. Im Mai 2019 waren im HRK-Hochschulkompass 1.467 englischsprachige Studiengänge registriert (DAAD 2019: 168).¹³⁴ Von vier Masterstudiengängen SAIF in Deutschland werden zwei auf Deutsch und zwei auf Englisch angeboten. Durch englischsprachige Studiengänge wird die Hegemonie des Englischen in der SAIF bzw. der Wissenschaft verstärkt (Askeland/Payne 2006: 738). Darüber hinaus kann es für Studierende eine zusätzliche Hürde darstellen, in einer Fremdsprache zu lernen und zu arbeiten (ebd.: 739).

6.2.4 Bezugnahme auf Standards

Unter ‚Bezugnahme auf Standards‘ fasse ich ein Wissensverständnis, in dem Standards aufgerufen bzw. konstruiert werden und über die Orientierung an Standards Wissen ein- und ausgeschlossen wird. Das Wissensverständnis ‚Bezugnahme auf Standards‘ stellt eine Verdichtung der folgenden Konzepte dar, wie in Karte 14 deutlich wird.

Soziale Arbeit (mit internationalem Fokus) und ihre Ausbildung setzen sich selber Standards, z.B. die *Global Standards of Social Work Education & Training* (IASSW/IFWS 2020) oder die *Forschungsethischen Prinzipien und wissenschaftlichen Standards für Forschung der Sozialen Arbeit* (DGSA 2020). Gleichzeitig ist es in SAIF und ihrer Ausbildung notwendig, auf die lokalen Bedürfnisse und Gegebenheiten vor Ort einzugehen (Lyngstad 2013: 405) (→ 3.2.3 Globalisierung oder das Zusammenspiel von Universalisierung und Lokalisierung Sozialer Arbeit). Die „Frage der Universalisierung versus kontextueller Pluralisierung von Wertvorstellungen, Ethiken und Rechtsvorstellungen“ (DGSA 2016: 6) wird auch im *Kerncurriculum Soziale Arbeit* benannt. Sewpaul (2018: 361) problematisiert die Orientierung an Qualitätsstandards und Ethikkodes als Manifestierung einer Normalisierung und Naturalisierung von Neoliberalismus und Neomanagerialismus. Schon 2005 kritisierte Gray, dass in der Sozialen Arbeit ein manageriales Verständnis zunehme, das „overly obsessed“ (2005: 236) von Standards sei. Desweiteren diskutieren Paschalidou/Das (2024: 183; bezugnehmend auf Maldonado-Torres 2016), dass Standards in einen neoliberalen, modern/kolonialen und kapitalistischen Aufbau eingebettet sind. Standards können zur Universalisierung hegemonialer Verständnisse Sozialer Arbeit beitragen (→ 3.3.3 Wissen-Macht-Verhältnisse in Bildungsexport und Universalisierung). Gleichzeitig ist zu beachten, dass es auch innerhalb ›des Westens‹ verschiedene Formen Sozialer Arbeit gibt (Gray 2005: 236).

134 Eine Vertiefung des Themas Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen bietet Hettiger (2019).

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

Karte 14: Wissensverständnis ‚Bezugnahme auf Standards‘ und die zugrundeliegenden Konzepte



Payne/Askeland schlagen daher vor:

„Work on standardization contains a hidden implication that resisting ‘standard’ points of view is a question of poor quality in local education systems, rather than alternative perspectives. Since modes and traditions of practice, educational approaches, and cultures and national policy objectives vary so widely, we argue standards should be defined as processes to meet local traditions and policies rather than some hegemonic international perspective” (Payne/Askeland 2016: 60).

Die Bezugnahme auf Standards stellt also ein machtvolles Moment dar, in dem es zur Reproduktion und Universalisierung hegemonialer Wissensverständnisse kommen kann. Daher bedarf es einer Analyse, wessen Standards in den Curricula als gültig konstruiert werden und ob in der Bezugnahme auf Standards die Machtwirkung dieses Wissensverständnisses reflektiert wird.

In Curricula SSAIF spielen in den Forschungsmodulen, zu denen ich auch die Masterthesis zähle, **wissenschaftliche Standards und Standards wissenschaftlichen Schreibens** eine wichtige Rolle. Die drei folgenden Modulbeschreibungen weisen der Erfüllung wissenschaftlicher Standards bzw. der Standards wissenschaftlichen Schreibens in der Wissensproduktion hohe Bedeutung zu:

6.2 Einschluss und Ausschluss von Wissen

„Die Thesis dient als Nachweis, innerhalb einer vorgegebenen Frist eine sozialwissenschaftliche Fragestellung selbstständig nach wissenschaftlichen Kriterien bearbeiten zu können“ (A, S. 17: 947); M. Thesis.¹³⁵

„outlining and discussing facts (issues) according to scientific standards from Social Work and its related studies“ (C, S. 47: 2395), M. Master Thesis.

„Standards of academic writing“ (C, S. 38: 850); M. Research Perspectives, Methods and Ethics.

Smith (2021: 39f.) weist auf die Notwendigkeit hin, die Wissensproduktionsform ‚wissenschaftliches Schreiben‘ hinsichtlich ihrer Involviertheit in die Reproduktion (kolonialer) Machtverhältnisse zu befragen. In den Curricula wird jedoch nicht reflektiert, wie die akademische Ausbildung (nicht) zur Reproduktion hegemonialer Schreibweisen führen kann. Es wird auch nicht thematisiert, nach welchen Kriterien beim wissenschaftlichen Schreiben Wissen ausgewählt wird und inwiefern dadurch Indigene Wissen ein- oder ausgeschlossen werden. Weiterhin findet keine Auseinandersetzung damit statt, inwiefern dadurch, dass neue Texte auf vorherigen Texten (über Indigene Menschen) aufbauen, diskriminierende und koloniale Perspektiven (auf Indigene Menschen) legitimiert werden.

Eine weitere Spezifizierung der Standards findet in den Curricula statt, indem **internationale wissenschaftliche Standards** relevant gesetzt werden:

„With the thesis the student documents the ability to use his/her acquired scientific knowledge and research-methodical skills on a special topic, implement it and to document this in a thesis that complies with international scientific standards. [...] By means of their master thesis they document their ability to write a thesis pursuant to international standards for scientific publications“ (C, S. 47: 865); M. Master Thesis.

Ich erachte den Bezug auf Standards für analysewürdig, weil ich mit Machold/Mecheril (2013: 41) davon ausgehe, dass wissenschaftliche Wissensproduktion der Sicherung und Legitimation von Machtverhältnissen dient. Denn Wissen und Macht bedingen sich gegenseitig (Foucault 1976: 38; Hall 2018b: 149). So werden (wissenschaftliche) Standards meistens durch Menschen und Organisationen in Machtpositionen festgelegt, z.B. der weltweit genutzte Zitierstandard der American Psychological Association, und spiegeln somit aktuell gültige hegemoniale Verhältnisse wider. In den Curricula wird nicht weiter ausgeführt, was mit (internationalen) wissenschaftlichen Standards

135 Zum Verhältnis von Selbstständigkeit und Standarderfüllung siehe das Wissensverständnis 6.3.4 ‚Eigenständigkeit‘.

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

bzw. den Standards wissenschaftlichen Schreibens genau gemeint ist. Es bleibt daher unklar, wessen Standards gültig sind, jedoch ist die Internationale Soziale Arbeit, ihre Theoriebildung und ihre Ausbildung durch ›westliche‹, anglo-amerikanische Wissenschaftsstandards geprägt (Afeworki Abay 2023: 38; Sajid et al. 2021a: 6; Rasell et al. 2019: 679; Wagner et al. 2018; Rankopo/Osei-Hwedie 2011: 140). In den Curricula konnte ich keine (macht-)kritische Reflexion und Hinterfragung der (internationalen) wissenschaftlichen Standards rekonstruieren. Ein Wissensproduktionsverständnis, in dem sich unkritisch an wissenschaftlichen Standards orientiert wird, kann jedoch zur Reproduktion hegemonialer Verhältnisse beitragen. Die bisherigen Ausführungen bestätigen die Beobachtung von Maldonado-Torres (2007: 243), dass in den Kriterien für akademisches Handeln (konkret wissenschaftlichen Standards) Kolonialität beibehalten wurde.

In Anlehnung an Santos (2007: 45f.) ist die Bezugnahme auf Standards auch hinsichtlich ihrer Bedeutung für Abyssal Thinking zu analysieren: Wissen, das wissenschaftliche Standards erfüllt, befindet sich diesseits des Abgrunds. Alle anderen Wissensbestände, die wissenschaftliche Standards nicht erfüllen, werden als jenseits des Abgrunds nicht wahrgenommen und somit ausgeschlossen. Diese Analyse zur Bedeutung von Abyssal Thinking hinsichtlich der Markierung als ‚wissenschaftlich‘ habe ich im Wissensverständnis 6.2.1 ‚Auswahl der Wissensform‘ vertieft.

In den Curricula bleibt unklar, auf welchen Wissenschaftsparadigmen die Standards beruhen, daher kann ich über diese keine Aussage treffen. Ich verstehe mit Brunner (2020: 140f.) und Cajete et al. (2023: 91) positivistische, empiristisch-objektivistische Wissenschaftsparadigmen als einige von vielen möglichen Wissensverständnissen. Somit hinterfrage ich deren (historischen) Anspruch, als Standard der Wissensproduktion zu gelten und lehne ihre universelle Gültigkeit ab.

In den Curricula werden **Standards** als **positiv** konstruiert, indem sie mit positiv bewerteten Adjektiven in Verbindung gebracht werden:

„high standards of ‘good‘ inquiry“ (C, S. 38: 149); M. Research Perspectives, Methods and Ethics.

Weiterhin werden aktuelle Standards relevant gesetzt:

„Sie können entsprechende Daten selbstständig erheben, aufbereiten und den aktuellen Standards entsprechend auswerten.“ (B, S. 8: 597 + B, S. 8: 2422); M. Qualitative Forschung (Vertiefung) + M. Quantitative Forschung (Vertiefung).

Angemessenheit und **Üblichkeit** stellen weitere Konstruktionen dar, in denen sich an Standards orientiert wird. Drei Module konstruieren Angemessenheit

6.2 Einschluss und Ausschluss von Wissen

als zu erstrebendes Merkmal. Diesem zufolge sollen Studierende ein angemessenes Forschungsdesign, angemessene Forschungsmethoden und angemessene Maßnahmen nutzen:

„planning an appropriate research design for the question“ (C, S. 47: 2669); M. Master Thesis.

„select and implement appropriate research methods“ (D, S. 28: 429); M. Master Thesis.

„On the basis of scientific methods as well as current research results of Social Work and its related fields of study, students are able to work independently on issues with appropriate measures and reflect critically“ (C, S. 47: 1201); M. Master Thesis.

In folgendem Modul werden ›übliche Methoden‹ relevant gesetzt:

„Jointly, we will apply some of the common methods of data gathering and analysis and practically learn about their advantages and limitations“ (C, S. 37: 2708). Research Perspectives, Methods and Ethic.

Ich fasse auch ein Wissensverständnis, das sich an der **Relevanz** orientiert, unter das Wissensverständnis ‚Bezugnahme auf Standards‘, weil sich die Beurteilung der Relevanz oft an Standards der Disziplin orientiert. Relevanz dient als Kriterium zur Auswahl der Literatur, Konzepte und empirischer Ergebnisse sowie Methoden:

„- demonstrate their knowledge and understanding of the relevant academic literature [...] - Critical review of the relevant literature in the field“ (D, S. 28: 341); M. Master Thesis.

„Students have dealt with relevant concepts and empirical findings as well as key research trends and have discussed them in relation to the ongoing migration and development processes“ (C, S. 14: 2665); M. Development, Migration and Inequality.

„collecting data using relevant methods of empiric qualitative and quantitative social research“ (C, S. 47: 2730). M. Master Thesis.

Ein Wissensproduktionsverständnis, das die Erfüllung von Standards zentral setzt, ist hinsichtlich der Reproduktion kultureller Hegemonien zu befragen, denn globale oder regionale Standardisierungen sind nach Askeland/Payne (2006: 738) Beispiele kultureller Hegemonie in der Sozialarbeitsausbildung. Sie empfehlen Verschiedenheit und Lokalisierung hervorzuheben, um kultu-

rellen Hegemonien entgegenzuwirken (ebd.: 741). In den Curricula stellen besonders die Konstruktionen Üblichkeit, Angemessenheit und Relevanz Momente dar, in denen es zur Reproduktion von Hegemonien kommen kann. Denn Angemessenheit ist eine subjektive Kategorie, die stark von gesellschaftlichen Normen und Werten abhängt. Weiterhin ist Angemessenheit sehr situationsabhängig. Was in einer Situation als angemessen angesehen wird, wird in einer anderen Situation vielleicht ganz anders bewertet. Somit wird deutlich, dass Angemessenheit von der Position bestimmt wird, aus der sie formuliert wird. Durch kritische Reflexion kann der Einfluss der eigenen Positionierung auf die Angemessenheitsbewertung jedoch bewusstgemacht werden.

Auch Üblichkeit verstehe ich als eine subjektiv und situativ geprägte Konstruktion. Indem ‚üblich‘ als Kriterium für die Methodenauswahl genutzt wird, werden in der jeweiligen Situation schon verbreitete Methoden gestärkt. Deshalb erachte ich die Frage des Standpunkts/der Situation für essentiell: Die Studiengänge sind in Deutschland angesiedelt, daher stellt sich die Frage, ob Üblichkeit aus einer deutschen Perspektive heraus bewertet wird. Auch wenn die Curricula mir keine definitive Aussage ermöglichen, ist es aufschlussreich, die Bedeutung des Konstrukts der Üblichkeit weiter zu erörtern. Wenn Studierende hauptsächlich in Deutschland übliche Methoden kennenlernen, werden sie diese potentiell auch für Forschung in der Majority World nutzen. Dies ist aus folgenden Gründen problematisch: Erstens kann es sein, dass die in Deutschland üblichen Methoden nicht die passenden Methoden für das Forschungsanliegen in der Majority World sind. Zweitens werden Methoden der Majority World, die für das Forschungsanliegen möglicherweise passender sind, ausgeschlossen, weil diese in der Minority World nicht üblich sind. Drittens wird das Forschungsanliegen in einen ›deutschen Methodenrahmen‹ eingepasst, wodurch der Forschungsprozess potentiell den Maßstäben der Minority World folgt. Ebenso wie Angemessenheit und Üblichkeit ist auch das Kriterium Relevanz von Hegemonien beeinflusst. Denn bei allen drei Kategorien ist die Frage entscheidend, wer legitimiert ist zu entscheiden, was relevant, angemessen und üblich ist.

Die vorliegende Arbeit ist durch eine häufige Verwendung der Ich-Form und der Reflexion des Forschungsprozesses gekennzeichnet. Dieser Stil mag irritieren, da er von ›üblichen Standards‹ wissenschaftlichen Schreibens in den Sozialwissenschaften in Deutschland abweicht, wobei in der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung Bezüge auf die Forschendenperson durchaus verbreitet sind. Eine Irritation der Lesenden in Bezug auf ›übliche Standards‹ ist von mir intendiert, um zu einer Reflexion der Standards und ihrer Bedeutung anzuregen.

Meine Ausführungen belegen, dass das in den Curricula konstruierte Wissensproduktionsverständnis, das sich stark auf Standards bezieht, aber diese nicht machtkritisch reflektiert, riskiert, die Hegemonie der Minority World in

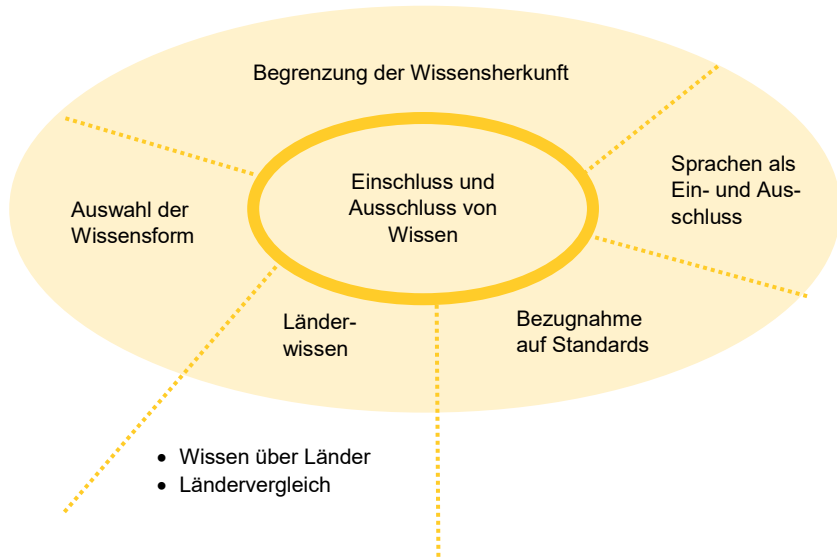
6.2 Einschluss und Ausschluss von Wissen

der Wissensproduktion Sozialer Arbeit zu reproduzieren. Der Ein- und Ausschluss von Wissen wird aber auch in der Bezugnahme auf Länderwissen konstruiert, wie im folgenden Kapitel dargelegt wird.

6.2.5 Länderwissen

Unter dem Phänomen ‚Länderwissen‘ sammele ich die Konzepte, die sich inhaltlich mit Wissen über andere Länder beschäftigen. Das Wissensverständnis ‚Länderwissen‘ stellt eine Verdichtung der in Karte 15 genannten Konzepte dar:

Karte 15: Wissensverständnis ‚Länderwissen‘ und die zugrundeliegenden Konzepte



Die Rahmendokumente der Studiengänge Sozialer Arbeit setzen ländervergleichendes Wissen relevant. So führt das *Kerncurriculum Soziale Arbeit* Sozialgesetzgebung im historischen und internationalen Vergleich als Inhalt auf (DGSA 2016: 7). Auch der *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit* konstruiert als Ausbildungsziel „Wissen, Verständnis und Fähigkeit zur komparativen Analyse von Theorien, Modellen und Methoden der Sozialen Arbeit im nationalen sowie internationalen Rahmen“ (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016: 29). Für SAIF benötigen Sozialarbeitende Wissen über die Tätigkeitsländer

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

SAIF sowie über die Herkunftsländer von Adressat*innen in Deutschland (Gray 2016: 10; Wehbi 2013: 230f.).

Das Wissensverständnis ‚Länderwissen‘ bedarf jedoch besonderer Aufmerksamkeit hinsichtlich des Risikos, zu Othering, Homogenisierung oder Kulturalisierung von Menschen beizutragen (Wehbi 2013: 231f; Mecheril 2013: 28). Außerdem ist es zu vermeiden, Sozialarbeitende aus Deutschland durch ein lediglich im Studium erworbenes, ausschnittartiges Länderwissen als Expert*innen in Bezug auf bestimmte Länder zu konstruieren. Sogenannte Expert*innen der Minority World werden in der Majority World aufgrund ungleicher Machtverhältnisse in Geschichte und Gegenwart (u.a. in der Entwicklungszusammenarbeit) kritisch hinterfragt. Beispielsweise haben Forschende in den Kolonien Wissen erhoben und dann als sogenannte Expert*innen für diese Länder Berühmtheit erlangt (ebd.: 98).

In den Curricula wird **Wissen über Länder** nur selten benannt. So wird in den Curricula in einem Modul regionsspezifisches Wissen über die Lebenswelt der Migrant*innen und die sie umgebenden sozio-ökonomischen Bedingungen sowie Sozialarbeitsansätze der Regionen relevant gesetzt:

„They gain region-specific background knowledge, as this is relevant for Social Work with refugees and migrants in the region visited. They increase knowledge about live worlds of migrants and socio-economic structures surrounding them, as well as of Social Work approaches applied in the region and in regard to selected issues and problems. [...] Furthermore, students should get acquainted on site with or elaborate concepts of region specific refugee and migration related Social Work and - insofar possible - make them tangible [...] [Contents of the module cover among others:] Lifeworlds of migrants, refugees and internally displaced people (IDPs) in a specific region of origin, transit and destination” (C, S. 40: 3288); M. Social Work with Refugees and Migrants in Areas of Origin, Transit and Destination.

Dieses Kontextwissen kann Studierende dazu befähigen, die Ursache von Problemen nicht in den problematisierten Gemeinschaften oder Individuen zu verorten und die Reproduktion kolonialer und rassistischer Problemkonstruktionen zu vermeiden (Smith 2021: 105). Auch Spivak fordert eine Bildung, die Subalterne als Problemlösende produziert (Spivak 2013: 135).

Konkrete Länder werden nur in einem Modul benannt:

„Auf der Basis des zunächst über Literatur und in den Seminaren der Module 4a und 4b erworbenen grundlegenden Wissens über die Rahmenbedingungen sowie über die wohlfahrtsstaatlichen und -kulturellen Strukturmerkmale Sozialer Arbeit in einem ausgewählten Land (z.B. Schweden, Türkei, Finnland...) wird dieses Wissen im Rahmen von Studienbesuchen

6.2 Einschluss und Ausschluss von Wissen

in sozialen Einrichtungen und an Partnerhochschulen des jeweiligen Landes vertieft“ (B, S. 22: 312); M. „Field-studies“ im Ausland (in Englisch).

Dadurch, dass alle genannten Länder (teilweise) in Europa liegen und als Beispiele für Wohlfahrtsstaaten bzw. -kulturen angeführt werden, kann es zu einer Engführung des Sozialarbeitsverständnisses kommen. Denn Soziale Arbeit in Ländern, die kein Wohlfahrtsmodell nutzen (wollen/können), wird auf diese Weise potentiell ausgeblendet. Wenn das Kriterium Wohlfahrt das Auswahlkriterium für die Feldstudien ist, würden viele Länder aus dem Wissensproduktionsprozess ausgeschlossen. Die genannten Beispielländer Schweden, Türkei und Finnland erwecken den Eindruck, dass eine Orientierung an Wohlfahrtssystemen sowie an einer geografischen Nähe zu Europa stattfindet. D.h. Studierende erwerben möglicherweise kein Wissen über Soziale Arbeit jenseits wohlfahrtlicher Modelle. Wenn Studierende sich im Rahmen der wohlfahrtlichen professionellen Arbeit bewegen, werden sie möglicherweise v.a. Wissen erwerben, das ihrem im Studium erworbenen Verständnis von Sozialer Arbeit ähnelt. Auf diese Weise kann es zum Ausschluss von Wissensbeständen kommen, die das wohlfahrtliche Sozialarbeitsverständnis hinterfragen oder Alternativen zu diesem darstellen.

Bemerkenswert ist in dem Modul auch, dass die Forschung auf Wissen über Rahmenbedingungen und „wohlfahrtsstaatlichen und -kulturellen Strukturmerkmalen Sozialer Arbeit“ aufbaut. Die Studierenden verfügen also über Vorwissen zu Rahmenbedingungen und Strukturen und „dieses Wissen [soll] im Rahmen von Studienbesuchen in sozialen Einrichtungen und an Partnerhochschulen des jeweiligen Landes vertieft“ werden. Wissensproduktion wird also auf Strukturen und Rahmenbedingungen fokussiert. Deutschland ist ein Land, in der Soziale Arbeit durch umfangreiche Strukturen und Rahmenbedingungen geprägt ist. Dieser Umstand wird möglicherweise unbenannt als Norm konstruiert. Es gibt jedoch viele Länder, in denen Soziale Arbeit nicht wohlfahrtsstaatlich organisiert ist. Diese Länder können somit als abweichend von der Norm markiert werden und es besteht das Risiko, dass Soziale Arbeit in diesen Ländern hinsichtlich des Fokus auf Rahmenbedingungen und wohlfahrtsstaatlichen und wohlfahrtskulturellen Strukturen als defizitär konstruiert werden.

Außerdem steht in dem Modul das Wissen über das Sozialarbeitssystem im Fokus. Die sozioökonomische Umwelt und Lebenswelt der Menschen werden nicht thematisiert, wodurch möglicherweise Kontextwissen für ein Problemverständnis fehlt (s.o.). Ferner soll das im Studium erworbene Wissen in sozialen Einrichtungen und an Partnerhochschulen des jeweiligen Landes vertieft werden. Indem Partnerhochschulen aufgerufen werden, entsteht der Eindruck, dass Studierende ihre Forschungsaufenthalte in bestimmten Ländern absolvieren sollen, in denen Partnerschaften bestehen. Dadurch würde die Auswahl der möglichen Länder eingeschränkt.

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

Sowohl im vorherigen als auch folgenden Modul wird eine Unterscheidung zwischen wohlfahrtlichen und nicht-wohlfahrtlichen Ländern und Kulturen konstruiert. Im folgenden Modul werden jedoch Unterschiede statt Gemeinsamkeiten hervorgehoben und es wird eine vergleichende Perspektive eingenommen:

„Die Soziale Arbeit ist international in einzelnen Wohlfahrtsstaaten und verschiedenen Ländern sehr unterschiedlich historisch geprägt und in ihren Rahmenbedingungen zum Teil sehr verschieden organisiert und strukturiert. Den Studierenden werden grundlegende theoretische Kenntnisse zur ländervergleichenden Sozialpolitik-Forschung und zu länderspezifischen Wohlfahrtskulturen vermittelt. Sie erwerben Kompetenzen, um die aktuellen nationalen und internationalen Entwicklungen und jeweiligen Strukturmerkmale wohlfahrtsstaatlicher Arrangements und der Sozialpolitik am Beispiel ausgewählter Länder zu analysieren und zu verstehen. In einer Synthese und kritischen Reflexion von Theorie und empirischen Befunden zu einzelnen wohlfahrtsstaatlichen Arrangements, sozialen Interventionen und Dienstleistungskulturen können die Studierenden auch lokal ‚best practices‘ und Prozesses [sic] des ‚policy learning‘ evaluieren und in den Befunden vermitteln. Sie erwerben damit Kompetenzen, um ausgewählte Projekte und Interventionen auch in anderen Ländern und Wohlfahrtsregimes exemplarisch zu analysieren und können eigenständig Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland entwickeln“ (B, S. 18: 155); M. Länderspezifische Bedingungen der Sozialen Arbeit.

Auf diese Weise werden bestimmte Länder als ‚mit Wohlfahrt‘ und andere als ‚ohne Wohlfahrt‘ konstruiert. Dabei wird übersehen, dass es in allen Ländern der Welt irgendeine Form sozialer Hilfe oder sozialer Wohlfahrt gibt bzw. gab, die jedoch in der Sozialarbeitsliteratur oft ignoriert wird (Askeland/Payne 2017: 6) (→ Wissensverständnis 6.1.2 Geschichtsbewusstsein). In SSAIF gibt es nach Moosa-Mitha (2018: 221) eine Tendenz, die liberalen Wohlfahrtsstaaten der 1970er und 1980er Jahre zu idealisieren, ohne sie auf Exklusionsprozesse hin zu befragen.¹³⁶ Weiterhin kritisiert Moosa-Mitha (2018: 221) die Übertragung des Ideals eines liberalen Wohlfahrtsstaats auf andere Länder weltweit als eine Form der Kolonialisierung. Auch Gómez-Hernández (2018: 21) sieht es als notwendig an, den Begriff der Wohlfahrt kritisch daraufhin zu befragen, „welche Maximen aus der kolonialen Gesellschaftsordnung sich auf die heutige Art des Verständnisses von Gesellschaft, das wir für naturgegeben und nicht hinterfragbar halten, ausgewirkt haben“ (ebd.).

136 Eine vertiefte Erläuterung des deutschen konservativen Wohlfahrtsregimes bieten Laging/Schäfer/Lorenz (2021: 94).

6.2 Einschluss und Ausschluss von Wissen

In beiden Modulen wird der Begriff der Wohlfahrtskultur¹³⁷ aufgenommen. Wohlfahrtskulturen werden im Modul „Länderspezifische Bedingungen der Sozialen Arbeit“ (B, S. 18: 155) als länderspezifisch konstruiert, wodurch Kultur als innerhalb eines Landes homogen konstruiert wird. Unklar bleibt, wie sich wohlfahrtskulturelle Strukturmerkmale ausprägen. Da in dieser Arbeit der Fokus nicht auf der Rekonstruktion von Kulturverständnissen liegt, habe ich diesen Aspekt jedoch nicht weiter analysiert.

In den folgenden Modulen wird Länderwissen als **Ländervergleich** verstanden, wobei der Fokus erneut eher auf Unterschieden als auf Gemeinsamkeiten zwischen den Ländern liegt:

„By presenting the heterogeneity of Social Work practices within different countries, application-oriented references to an understanding of Social Work in a comparative perspective will be elaborated“ (C, S. 5: 1332); M. International Social Work and Migration: Basics and Discourses.

„The growing interest in analysing migration movements globally has led to a variety of attempts to theorize, assess and compare countries' and regional migration policies and governance, including immigration, emigration and integration“ (C, S. 17: 634); M. Globalization and Migration Policies and Actors.

Ländervergleiche können ermöglichen, eigene Annahmen und Grundlagen der Sozialarbeit in Deutschland zu hinterfragen und zu reflektieren. Gleichzeitig kann es, wenn in den Curricula eher die Unterschiedlichkeiten als die Gemeinsamkeiten von Sozialarbeitsformen in und zwischen verschiedenen Ländern betont werden, zur Reproduktion verändernder Perspektiven kommen. Eine

137 Pfau-Effinger (2019: 220) erläutert den Begriff der Wohlfahrtskultur wie folgt: „Die kulturellen Werte und Leitbilder, die im Zusammenhang mit dem Wohlfahrtsstaat relevant sind, werden im Allgemeinen als „Wohlfahrtskultur“ bezeichnet (Kaufmann 1991, 2015). Der Begriff hat sich in der Sozialpolitikforschung inzwischen eingebürgert und wird teils in einem weiteren, teils in einem engeren Sinn verwendet (Dallinger 2001). Der weitere Ansatz bezieht sich auf den ganzen Komplex an Werten, institutionellen Traditionen und institutionellen Praktiken des Wohlfahrtsstaates. In seiner engeren Fassung [...] meint der Begriff den Komplex an Ideen, die sich auf den Wohlfahrtsstaat und seine gesellschaftlichen Funktionen beziehen. Die Wohlfahrtskultur definiert demnach die ideationale Umgebung, auf die sich die relevanten soziale [sic] Akteure, die Institutionen des Wohlfahrtsstaates und konkrete Politiken beziehen (Kaufmann 1991; Chamberlayne et al. 1999; Clarke 2007; Ullrich 2003; Pfau-Effinger 2005a). Darüber hinaus kommt ihr eine wichtige Funktion für die Legitimation wohlfahrtsstaatlicher Politiken zu. [...] Unterhalb der Ebene nationaler Wohlfahrtsstaaten können weiter auch differierende Wohlfahrtskulturen auf der regionalen Ebene bestehen. Sie sind im Allgemeinen auf der Grundlage bestimmter kultureller Basiswerte mit der nationalen Wohlfahrtskultur verknüpft, formen mit dieser aber nicht notwendigerweise eine kohärente Einheit (Jensen und Rathlev 2009)“ (ebd.).

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

defizitäre Perspektive auf andere Länder würde entstehen, wenn beispielsweise v.a. die Abwesenheit der Merkmale des ›deutschen Sozialarbeitssystems‹ hervorgehoben wird. Aus den Curricula kann ich nicht eindeutig rekonstruieren, inwiefern eine Defizitorientierung vorliegt, jedoch wird das Wohlfahrtsmodell mehrfach unhinterfragt als Normalität konstruiert. Die Orientierung an ›Mängeln‹ in SAIF problematisieren Castro Varela/Dhawan (2020: 96). Denn ein Verständnis von Problemen in der Majority World als ›Mangel‹ an Demokratie, Bildung u.ä. dient ihres Erachtens als Legitimation für die Minority World, sich für die Majority World verantwortlich zu fühlen.

Die Ausführungen zum Wissensverständnisses Länderwissen verdeutlichen, dass insbesondere über die Markierung als (Nicht-)Wohlfahrtsmodell Wissen über Länder ein- und ausgeschlossen wird. Die Auseinandersetzung mit Länderwissen kann sowohl zu einer defizitären Perspektive auf andere Länder führen, als auch Kontextwissen für ein kolonialkritisches Problemverständnis ermöglichen.

Die Analysen der fünf Wissensverständnisse bilden die Grundlage, um diskursive Lücken in den Curricula und Möglichkeiten für eine kolonialkritische Wissensproduktion aufzuzeigen.

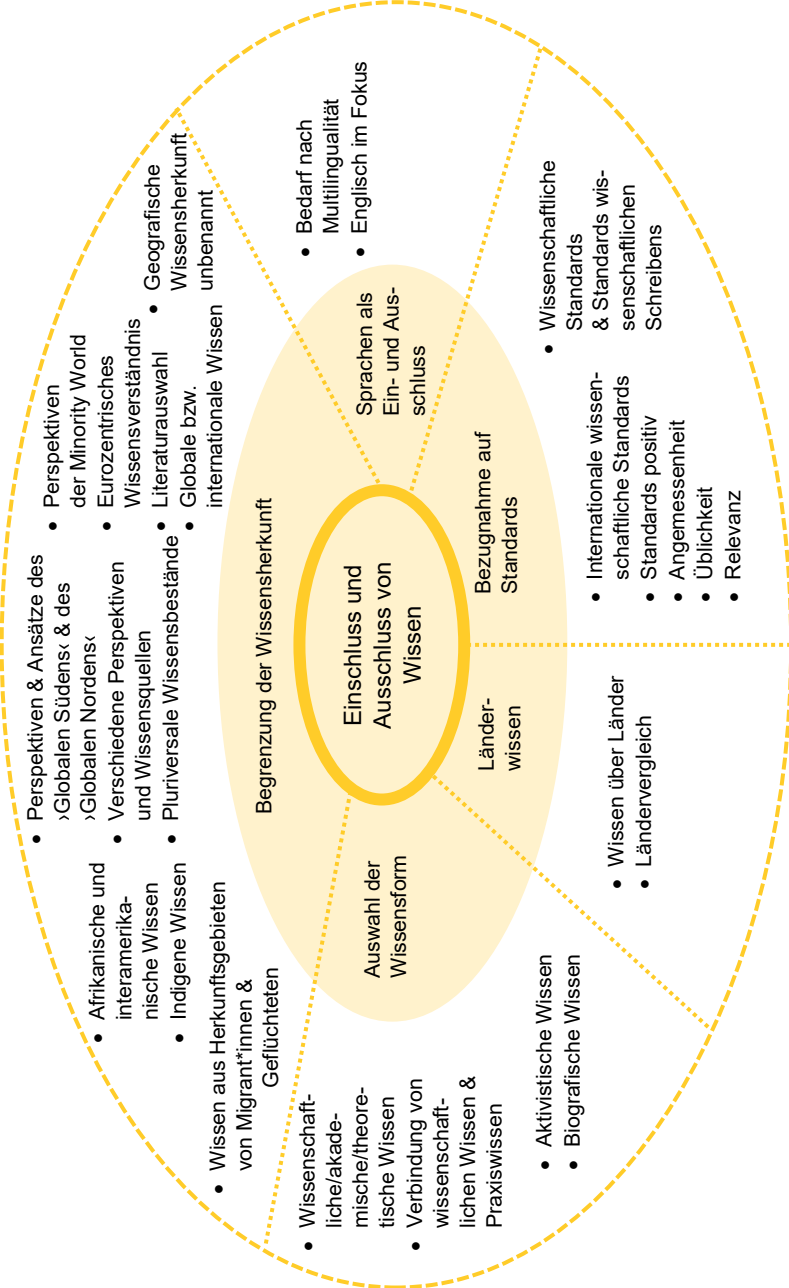
6.2.6 *Diskurse, diskursive Lücken und deren Möglichkeiten zum Einschluss und Ausschluss von Wissen*

Im Folgenden werden die Ergebnisse der letzten fünf Teilkapitel zum Einschluss und Ausschluss von Wissen zusammengefasst. Um eine Übersicht über die herausgearbeiteten Diskurse zu geben, werden diese zu Beginn in einer Diskurskarte präsentiert. Anschließend erläutere ich die Diskurskarte und ordne dabei die Ergebnisse ein. Entsprechend der Möglichkeitsorientierung dieser Studie fasse ich darauf aufbauend die Möglichkeitsräume, die sich durch die Wissenskonzeptualisierung ‚Einschluss und Ausschluss von Wissen‘ und deren Wissensverständnisse ergeben, zusammen. Anschließend visualisiere ich in einer Möglichkeitskarte die herausgearbeiteten diskursiven Lücken als Reflexionsangebot. Auch diese wird erläutert und die Erkenntnisse eingeordnet. Das Kapitel schließt mit einer Erörterung von Möglichkeiten, die die diskursiven Lücken in Bezug auf den Ein- und Ausschluss von Wissen für kolonialkritische Wissensverständnisse und Internationalitätsverständnisse bieten.

Diskurse und Möglichkeiten

Die Karte 16 gibt eine Übersicht der in Kapitel 6.2.1 bis 6.2.5 rekonstruierten Diskurse und verdeutlicht den Zusammenhang zwischen Konzepten, Wissensverständnissen und der Wissenskonzeptualisierung ‚Einschluss und Ausschluss von Wissen‘.

Karte 16: Diskurse der Wissenskonzeptualisierung ‚Einschluss und Ausschluss von Wissen‘ (Diskurskarte)



6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

Um die Diskurskarte (Karte 16) zu erläutern, werde ich zuerst die Ergebnisse fokussiert zusammenfassen und diese anschließend einordnen. In der Wissenskonzeptualisierung ‚Einschluss und Ausschluss von Wissen‘ vereinen sich gegenläufige Diskurse, was schon im Namen der Konzeptualisierung und dem darin enthaltenen Kontinuum deutlich wird. In den Curricula habe ich verschiedene Wissensverständnisse rekonstruiert, die zum Ein- und Ausschluss von Wissen führen können. So wird die Auswahl der Wissensform in den Curricula v.a. auf wissenschaftliche und professionelle Wissen begrenzt. Wissen wird auch durch die Begrenzung der Wissensherkunft ein- und ausgeschlossen, beispielsweise werden Wissensbestände aus der Majority World (z.B. Indigene Wissen) in den Modulhandbüchern fast nicht benannt. Ein weiterer Faktor für den Einschluss und Ausschluss von Wissen in den Curricula sind Sprachen, da Englisch und Deutsch in den Curricula dominieren. Auch durch die Bezugnahme auf Standards kann Wissen ein- und ausgeschlossen werden, im Fall der Curricula sollen Studierende (internationale) wissenschaftliche Standards erfüllen. Ein konkretes Beispiel für den Ein- und Ausschluss von Wissen stellt die seltene Thematisierung von Wissen über Länder dar. Stattdessen wird hauptsächlich ländervergleichendes Wissen über europäische Wohlfahrtsstaaten relevant gesetzt.

Als nächstes werden die einzelnen Wissensverständnisse und die dazugehörigen Konzepte erläutert: Das Wissensverständnis ‚Auswahl der Wissensform‘ habe ich auf Basis von vier Konzepten in den Curricula rekonstruiert: Die Konstruktion von Wissensformen kann auf verschiedene Weisen zum Ein- und Ausschluss von Wissen führen. Insbesondere wird eine nicht explizierte Vorstellung von wissenschaftlichen bzw. akademischen Wissen relevant gesetzt und Studierende sollen eine theoretische Perspektive einnehmen. Darüber hinaus werden wissenschaftliche Wissen mit Praxiswissen verbunden, d.h. auch professionelle Wissen außerhalb der Wissenschaft werden eingeschlossen. Aktivistische und biografische Wissen bzw. als nicht-professionell markierte Wissen werden in den Modulhandbüchern jedoch fast vollständig ausgeschlossen. Auf diese Weise kann es zur Reproduktion des hegemonialen Status von Wissen kommen, die als wissenschaftlich bzw. professionell markiert sind.

Das Wissensverständnis ‚Begrenzung der Wissensherkunft‘ habe ich aus vielen verschiedenen Konzepten rekonstruiert und es kann auf mehrere Weisen zum Ein- und Ausschluss von Wissen beitragen: Afrikanische und interamerikanische Wissensbestände, Indigene Wissen sowie Wissen aus Herkunftsgeländen von Migrant*innen und Geflüchteten werden selten benannt. Stattdessen dominieren Perspektiven der Minority World und es findet sich eine eurozentrische Wissensauswahl. So wird die Literaturauswahl bestimmt von Verlagen der Minority World. Gleichzeitig werden in den Curricula Perspektiven und Ansätze des ›Globalen Südens‹ und des ›Globalen Nordens‹ gemeinsam

6.2 Einschluss und Ausschluss von Wissen

aufgerufen. Außerdem werden oft verschiedene Perspektiven und Wissensquellen sowie einmal pluriversale Wissensbestände benannt. In Bezug auf die Wissensherkunft finden sich ferner Konzepte der globalen bzw. internationalen Wissen oder die geografische Wissensherkunft verbleibt unbenannt. Da jedoch alles Wissen in einem lokalen Kontext entsteht und von diesem geprägt ist, verschleiern diese Formulierungen, wessen Wissen als global bzw. international gültig gilt. Aufgrund der Hegemonie der Minority World in der Wissensproduktion Sozialer Arbeit, besteht ein Risiko, dass somit unbenannt Wissensbeständen der Minority World universalisiert werden.

Auch Sprachen können zum Einschluss und Ausschluss von Wissen führen. Zwar wird in den Curricula ein Bedarf nach Multilingualität formuliert, jedoch steht neben Deutsch nur Englisch im Fokus. Wissensbestände, die nicht in einer der beiden Sprachen vorliegen, werden auf diese Weise potentiell ausgeschlossen und die Hegemonie des Englischen als internationale Wissenschaftssprache wird verstärkt.

Der Wissenskonzeptualisierung ‚Einschluss und Ausschluss von Wissen‘ liegt auch das Wissensverständnis ‚Bezugnahme auf Standards‘ zugrunde. In den Curricula werden Studierende aufgefordert, (internationale) wissenschaftliche Standards und Standards des wissenschaftlichen Schreibens zu erfüllen. Standards werden dabei als positiv dargestellt; eine kritische Auseinandersetzung mit ihnen und ihren Machtwirkungen findet nicht statt. Angemessenheit, Üblichkeit und Relevanz sind weitere Konstruktionen, in denen auf Standards Bezug genommen wird. Angemessenheit, Üblichkeit und Relevanz stellen weitere Konstruktionen dar, in denen sich an Standards orientiert wird. Auf diese Weise kann es zur Reproduktion hegemonialer Wissensverständnisse und somit zum Ausschluss von Wissen kommen, das nicht als »(internationale) wissenschaftliche Standards« erfüllend markiert wurde.

Ein konkretes Beispiel für den Ein- und Ausschluss von Wissen stellt die seltene Thematisierung von Wissen über Länder dar. Es wird hauptsächlich ländervergleichendes Wissen zu Sozialer Arbeit in europäischen bzw. angrenzenden Wohlfahrtsstaaten vermittelt. Auf diese Weise werden Wissensbestände Sozialer Arbeit in Nicht-Wohlfahrtsstaaten außerhalb Europas potentiell ausgeschlossen werden und es kann erneut zur Reproduktion von Sozialer Arbeit als Projekt der Minority World kommen (→ Wissensverständnis 6.1.2 Geschichtsbewusstsein). Da im Ländervergleich v.a. die Unterschiede zwischen wohlhabenden und nicht-wohlhabenden Ländern betont werden, besteht das Risiko, dass letztere als defizitär konstruiert werden und Othering stattfindet. Nur im Kontext von Flucht und Migration wird Wissen ohne Eingrenzung auf Wohlfahrt und ohne eine vergleichende Perspektive aufgerufen.

Folgend werde ich die Möglichkeitsräume zusammenfassen, die sich durch diese Wissenskonzeptualisierung und Wissensverständnisse für eine kolonialsensible Curriculumsgestaltung (SSAIF) und die Entwicklung eines ko-

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

lonialkritischen Internationalitätsverständnisses ergeben. Das Wissensverständnis ‚Auswahl der Wissensform‘ kann ein Bewusstsein für die machtvolle Konstruktion von Wissensformen und des damit verbundenen Ein- und Ausschlusses von Wissen schaffen. Denn indem bisher ausgeschlossene Wissensformen aufgenommen werden, kann der hegemoniale Wissenskanon SAIF erweitert werden. Ähnlich bietet ein Verständnis für die Begrenzung der Wissensherkunft Möglichkeiten, sich der Hegemonie der wissenschaftlichen Literaturproduktion der Minority World bewusst zu werden und Wissen aus der gesamten Welt in das Curriculum aufzunehmen. Sprachen stellen dabei einen wichtigen Moment des Ein- und Ausschlusses von Wissen dar. So kann ein Verständnis von Sprachen als Ein- und Ausschlussfaktor von Wissen dafür sensibilisieren, weitere Sprachen ins Curriculum zu integrieren oder z.B. mit Übersetzungssoftware zu arbeiten. Außerdem kann ein Verständnis für die Bezugnahme auf Standards in der Wissensproduktion deren Beitrag zur Reproduktion von Hegemonien verdeutlichen. Indem Standards hinterfragt werden, kann Raum zur Entwicklung von Standards entstehen, die auch ›Epistemologien der Majority World‹ berücksichtigen. Ferner bildet Wissen über die sozialen, ökonomischen und politischen Kontexte in verschiedenen Ländern die Grundlage für eine (kolonial-)kritische Reflexion von Forschung und Praxis SAIF weltweit.

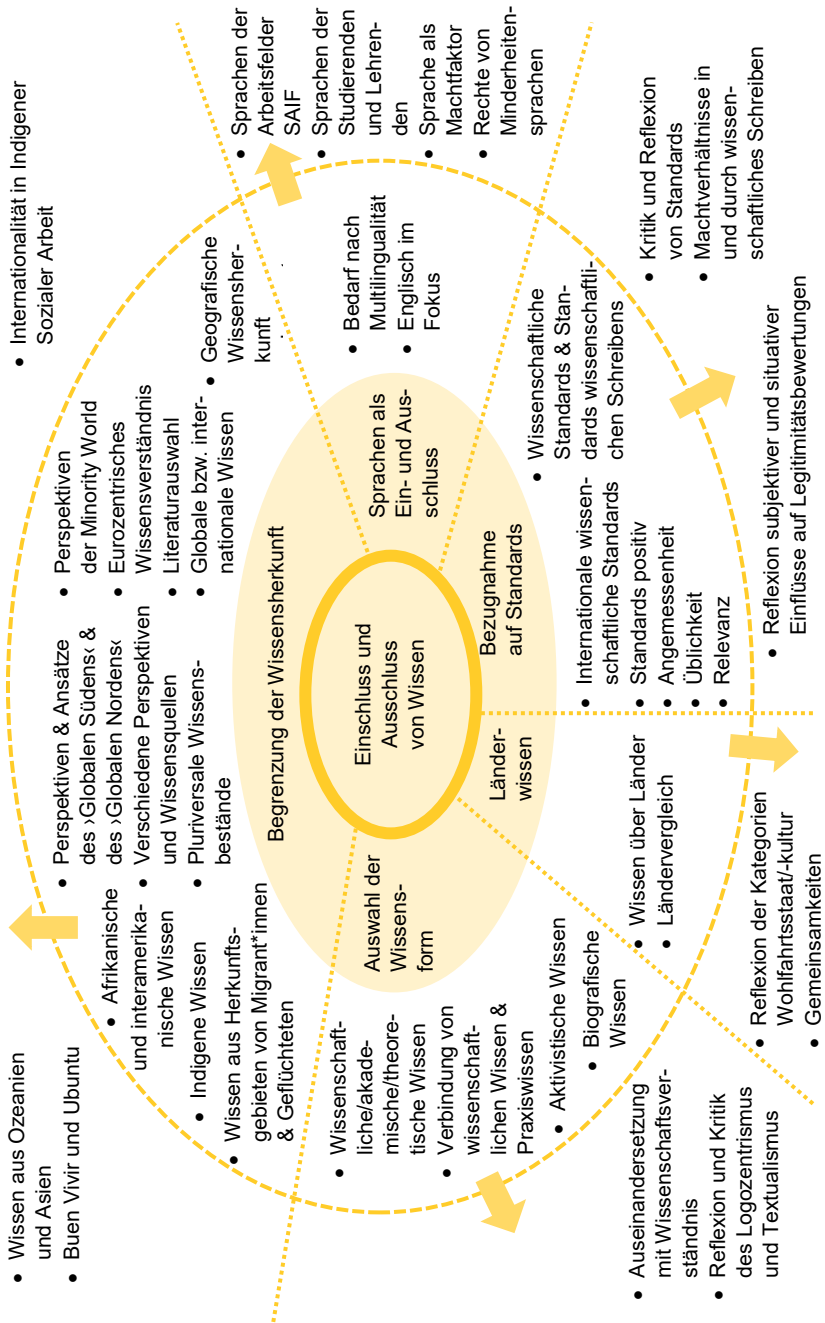
Diskursive Lücken und Möglichkeiten

Aufbauend auf den bisherigen Ergebnissen visualisiere ich untenstehend in einer erweiterten Möglichkeitskarte diskursive Lücken, die ich in der diskursanalytischen Auseinandersetzung mit den Curricula im Zusammenspiel von Material, Literatur und Gesprächen erarbeitet habe.

Die folgende Beschreibung der diskursiven Lücken stellt eine verkürzte Zusammenfassung der in Kapitel 6.2.1 bis 6.2.5 beschriebenen Analyse dar. In Bezug auf die Auswahl der Wissensform gibt es eine diskursive Lücke hinsichtlich der Auseinandersetzung damit, welches Verständnis von Wissenschaft der Wissensform ‚wissenschaftliche/akademische Wissen‘ zugrundeliegt. Außerdem fehlt eine Reflexion und Kritik des Logozentrismus und Textualismus. Denn dadurch, dass die ausgewählten Wissensformen hauptsächlich auf Sprache und Texten basieren, werden nicht-sprachliche und nicht-textliche Wissensformen (z.B. Bilder) potentiell ausgeschlossen.

Der Ausschluss von Wissen entsteht auch durch eine Vielzahl an diskursiven Lücken bezüglich der Wissensherkunft. So bleibt Wissen aus Ozeanien und Asien gänzlich unbenannt. Wichtige Ansätze für die Soziale Arbeit wie Buen Vivir aus Abya Yala Lateinamerika und Ubuntu aus Afrika fehlen in den Curricula. Weiterhin wird die Internationalität Indigener Soziale Arbeit nicht thematisiert, wodurch der Eindruck entsteht, dass Indigener Sozialer Arbeit v.a. lokale Gültigkeit zugeschrieben wird.

Karte 17: Diskursive Lücken in der Wissenskonzeptualisierung ‚Einschluss und Ausschluss von Wissen‘ (Möglichkeitenkarte)



6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

Hinsichtlich des Ein- und Ausschlusses von Wissen durch Sprachen zeigt sich eine diskursive Lücke in Bezug auf die Sprachen der Arbeitsfelder SAIF. Ein Großteil der Arbeit SAIF findet in Sprachräumen statt, in denen Englisch und Deutsch nicht die Erstsprache darstellen. Durch den Ausschluss dieser Sprachen erlernen Sozialarbeitende, wenn sie diese Sprachen nicht schon kennen, nicht die Erstsprache der Adressat*innen. Außerdem besteht das Risiko, dass Sozialarbeitende somit in erster Linie Wissen berücksichtigen, das auf Englisch oder Deutsch (als Übersetzung) vorliegt. Möglicherweise bringen Studierende und Lehrende Sprachkenntnisse über Englisch und Deutsch hinaus mit, jedoch werden diese nicht benannt und somit wird ihre Anerkennung als Wissen bzw. als Wissenszugang erschwert. Des Weiteren fehlt in den Curricula eine Auseinandersetzung mit Sprache als Machtfaktor trotz der umfangreichen Fachdebatte in der Sozialen Arbeit zum Verhältnis von Sprache, Wissen und Macht. Auch die Rechte von Minderheitensprachen werden nicht thematisiert, obwohl deren Bedeutung in der *Global Definition of the Social Work Profession* und deren Kommentaren (IASSW/IFSW 2014) hervorgehoben wird.

Weiterhin zeigen sich in der Bezugnahme auf Standards diskursive Lücken. Durch die fehlende Kritik und Reflexion von Standards kann es zur Reproduktion hegemonialer Standards in den Curricula kommen und somit zum Ausschluss von nicht-hegemonialen Wissen in SSAIF, da diese nicht den hegemonialen (internationalen) wissenschaftlichen Standards entsprechen. Außerdem fehlt auch eine Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen in und durch wissenschaftliches Schreiben, z.B. werden Risiken der Reproduktion kolonialer Wissensstrukturen im wissenschaftlichen Schreiben nicht thematisiert. Ferner findet sich keine Reflexion der subjektiven und situativen Einflüsse auf Legitimitätsbewertungen in Form von Relevanz, Angemessenheit und Üblichkeit.

In Bezug auf Länderwissen zeigt sich eine diskursive Lücke hinsichtlich der Reflexion des Zusammenhangs kolonialer Gesellschaftsverhältnisse und der Kategorien ‚Wohlfahrtsstaat/-kultur‘. Außerdem werden Gemeinsamkeiten zwischen Ländern nicht thematisiert.

Entsprechend der Möglichkeitsorientierung dieser Studie wird im Folgenden beschrieben, welche Möglichkeitsräume die diskursiven Lücken für einen Einschluss von nicht-hegemonialen Wissensbeständen in Curricula SAIF bieten können. In Bezug auf die Auswahl der Wissensform ermöglicht eine Auseinandersetzung mit dem zugrundeliegenden Wissenschaftsverständnis, die am häufigsten relevant gesetzte Wissensform ‚wissenschaftliche/akademische Wissen‘ auf Machtverhältnisse zu befragen. Eine kritische Reflexion des Logozentrismus und Textualismus im Wissensverständnis ‚Auswahl der Wissensform‘ kann ein Bewusstsein (und möglicherweise eine Neugierde und Offenheit) für weitere Wissensformen erschaffen, z.B. mündlich überliefertes Wissen oder in Gegenständen oder Kunst überliefertes Wissen.

6.2 Einschluss und Ausschluss von Wissen

Die diskursiven Lücken bezüglich der Wissensherkunft eröffnen viele Möglichkeitsräume, weitere Wissensbestände in SAIF einzuschließen. Curricula können Wissensbestände aus Ozeanien und Asien aufnehmen sowie wichtige Konzepte Sozialer Arbeit wie Buen Vivir und Ubuntu berücksichtigen. Die Auseinandersetzung mit Internationalität in Indigener Sozialer Arbeit kann Impulse für die Entwicklung von Internationalitätsverständnissen in SSAIF an HAW in Deutschland bieten. Weiterhin kann so dem Risiko der Kulturalisierung und der Zuschreibung von ausschließlich lokaler Gültigkeit Indigener Sozialer Arbeit entgegnet werden.

Auch in Bezug auf Sprachen weisen die diskursiven Lücken auf viele Möglichkeitsräume hin. Wenn Sprachen der Arbeitsfelder SAIF in das Curriculum als Sprachkurse aufgenommen werden, werden Sozialarbeitende besser für die Arbeit in internationalen Kontexten vorbereitet. Darüber hinaus können weitere Wissensbestände (sowohl in Form von Literatur als auch in Form von Gesprächen mit Menschen) integriert werden, indem mögliche Sprachkenntnisse der Studierenden und Lehrenden berücksichtigt werden. Die Reflexion von Sprache als Machtfaktor stellt eine Möglichkeit dar, ein machtsensibles Sprachverständnis zu entwickeln. Auf dieser Basis kann ein Bewusstsein dafür entstehen, wie durch Sprache Wissen ein- und ausgeschlossen werden kann. Dieses Bewusstsein kann wiederum dazu führen, dass Sozialarbeitende Fremdsprachen erlernen, mit Dolmetschenden arbeiten und/oder Übersetzungssoftware nutzen. Auch durch die Kenntnis der Rechte von sprachlichen Minderheiten können Sozialarbeitende die Machtwirkung von Sprache in Bezug auf den Ein- und Ausschluss von Wissen reflektieren und sich aktiv für die Berücksichtigung von Minderheitensprachen in der Wissensproduktion einsetzen, z.B. in Bezug auf die Sprache von sozialarbeiterischen Angeboten, Lehre, Forschung und Publikationen.

Außerdem finden sich in der Bezugnahme auf Standards Möglichkeitsräume für eine kolonialkritische Wissensproduktion, wenn Machtverhältnisse in Standards und im wissenschaftlichen Schreiben kritisch reflektiert werden. Dabei kann z.B. gefragt werden, wessen Standards gelten und welche Wissen dadurch ein- und ausgeschlossen werden. Auf diese Weise können hegemoniale Wissenschaftsstandards denormalisiert und ihr universeller Gültigkeitsanspruch dekonstruiert werden. Stattdessen kann ein Verständnis dafür entstehen, dass es viele verschiedene Standards gibt und diese können auf ihre Wirkung hin untersucht werden. Die Reflexion, dass die Bewertung von Relevanz, Angemessenheit und Üblichkeit von subjektiven und situativen Kontexten beeinflusst ist, kann das Bewusstsein dafür fördern, dass diese Kategorien stark von der Sprechendenposition abhängen. Somit kann kritisch hinterfragt werden, wer legitimiert ist, die Kriterien für Relevanz, Angemessenheit und Üblichkeit festzulegen.

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

Schließlich eröffnen auch die diskursiven Lücken in Bezug auf Länderwissen Möglichkeitsräume: Die Reflexion der Kategorie ‚Wohlfahrtsstaat/-kultur‘ kann das Bewusstsein dafür schärfen, wie sich koloniale Gesellschaftsordnungen auf heutige Gesellschaftsverständnisse auswirken. Wenn Wissen über Länder unabhängig von der Kategorisierung als (Nicht-)Wohlfahrtsstaat/-kultur vermittelt wird, können verschiedene Formen, Soziale Arbeit zu organisieren und durchzuführen, sichtbar werden. Außerdem kann durch die Thematisierung von Gemeinsamkeiten statt Unterschieden in Ländervergleichen der Fokus weg von einer defizitären und verändernden Perspektive, hin zu Gemeinsamkeiten von Sozialarbeitsformen gerichtet werden und darauf, was Studierende SSAIF von Sozialer Arbeit weltweit lernen können.

Die bisherigen Ausführungen zum Ein- und Ausschluss von Wissen haben u.a. gezeigt, welche Möglichkeitsräume für den Einschluss von Wissen es in Curricula SSAIF gibt. Das folgende Kapitel vertieft den Einschluss von Wissen hinsichtlich der Fragen, wie Wissen zurückgegeben/geteilt oder ausgebeutet wird.

6.3 Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen

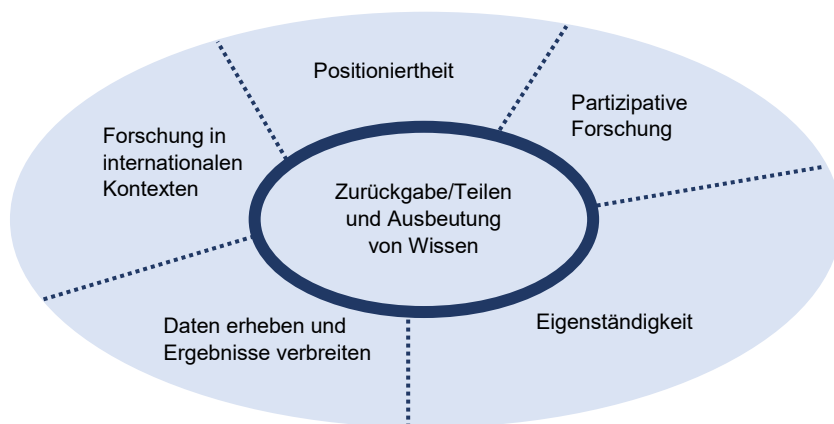
Die dritte Wissenskonzeptualisierung widmet sich der Zurückgabe/dem Teilen und der Ausbeutung von Wissen. In den SSAIF habe ich fünf Wissensverständnisse rekonstruiert, über die Wissen zurückgegeben/geteilt und ausgebeutet werden kann, wie in Karte 18 dargestellt.

Die Zurückgabe/das Teilen von Wissen ist von Bedeutung, um kolonialistisch-extraktive Wissensproduktionsverständnisse abzubauen. Denn oft wurden/werden die Wissensbestände von Menschen und Gemeinschaften in der Majority World u.a. von Forschenden und Firmen aus der Minority World, aber auch aus der Majority World ausgebeutet (→ 3.3.5 Ausschluss, Ausbeutung und Zerstörung von Wissen der Majority World; 4.5 Ausbeutung, Teilen/Zurückgeben und Schutz Indigener Wissen). SSAIF bilden Studierende für Forschung in internationalen Kontexten aus, daher bedarf es einer Sensibilisierung der Studierenden für das Risiko, Wissen auszubeuten und Kenntnisse darüber, wie sie Wissen zurückgeben/teilen können. Für eine kolonialkritische Perspektive ist deshalb von Interesse, inwiefern Wissen als Zurückgabe/Teilen oder als Ausbeutung von Wissen konzeptualisiert wird.

Im Folgenden mache ich transparent, wie diese Wissensverständnisse aus dem Material hervorgetreten sind, analysiere diese aus einer kolonialkritischen Perspektive und diskutiere deren Bedeutung für Internationalität.

6.3 Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen

Karte 18: Wissenskonzeptualisierung ‚Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen‘ und die zugrundeliegenden Wissensverständnisse



6.3.1 *Forschung in internationalen Kontexten*

Unter ‚Forschung in internationalen Kontexten‘ fasse ich ein Wissensverständnis, dem zufolge Wissen durch Forschung in einem internationalen Setting (im In- und Ausland) hergestellt wird. Dieses Wissensverständnis konnte ich nur selten anhand der Curricula rekonstruieren, daher liegen dem Wissensverständnis keine Konzepte zugrunde, sondern Konzept und Wissensverständnis sind eins, wie in Karte 19 dargestellt.

Die Rahmendokumente Sozialer Arbeit setzen Forschung im Studium Sozialer Arbeit relevant, jedoch wird nur selten thematisiert, ob diese im In- oder Ausland stattfinden soll. Im *Kerncurriculum Studienrichtung Sozialpädagogik* (DGfE 2010: 81) ist ein Lehrforschungsprojekt, gegebenenfalls in Kombination mit einem Praktikum, im Handlungsfeld vorgesehen. Auch der *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit* (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016: 42) führt eigene Forschungsprojekte bzw. Praxisforschung der Studierenden auf, deren Ergebnisse kritisch analysiert und bewertet sollen. Eigenständige Forschung, u.a. in nationalen und internationalen Kontexten, sieht ferner das *Kerncurriculum Soziale Arbeit* vor (DGSA 2016: 9). Des Weiteren sehen die *Global Standards for Social Work Education & Training* (IASSW/IFWS 2020: 14) Forschungsaktivitäten von Studierenden vor, jedoch werden Auslandsaufenthalte Studierender nur in Bezug auf Praktika thematisiert.

Karte 19: Wissensverständnis ‚Forschung in internationalen Kontexten‘



Diesbezüglich sollen Hochschulen Richtlinien, Standards und Unterstützung für die Studierenden im Ausland sowie die aufnehmenden Praxisstellen anbieten. „In addition the programme should have mechanisms to facilitate reciprocity, colearning genuine knowledge exchange“ (ebd.). Darüber hinaus formuliert die DGSA in ihrem *Forschungsethikkodex* (2020: 2), dass die im Grundgesetz verankerte Freiheit von Forschung durch die Orientierung an Menschenwürde und Grundrechten begrenzt wird und dass die Rahmenbedingungen der Forschung entsprechend zu gestalten sind. Weiterhin ist laut *Forschungsethikkodex* „zu reflektieren, ob bzw. inwiefern die Forschung selbst zu stigmatisierenden Adressierungen beiträgt bzw. bestehende Machtverhältnisse reproduziert“ (ebd.: 3f.).

Insbesondere bei Forschungsaufenthalten in internationalen Kontexten kam und kommt es aber immer noch zur Reproduktion kolonialer Machtverhältnisse. Smith bezeichnet manche Forschungsaktivitäten entsprechend als „Research Adventures on Indigenous Lands“ (Smith 2021: 91) (→ 4.6 Research Adventures on Indigenous Lands). Wenn (›weiße‹) Studierende Forschung und Praxis in BiPoC-Communities erproben und erlernen, werden BiPoC zum Lernfeld für (›weiße‹) Studierende. Dabei erleben die BiPoC-Forschungspartner*innen potentiell die mangelnde Erfahrung und Fehler der Studierenden, während die Studierenden auf Kosten der BiPoC ihre Fähigkeiten vertiefen (Asher BlackDeer/Gandarilla Ocampo 2022: 720).¹³⁸ Aufgrund

138 Für eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit Erfahrungslernen als Methode in Sozialarbeitscurricula siehe Asher BlackDeer/Gandarilla Ocampo (2022: 728).

6.3 Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen

der extraktiven Vergangenheit (und Gegenwart) von Forschung in internationalen Kontexten gewinnt die Idee an Relevanz, in und durch Forschung mehr zurückzugeben als zu nehmen, sowie den Forschungspartner*innen mehr zu nützen als sie zu belasten (Daniels-Mayes 2021: 132; Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Islander Studies 2020: 20f.).

Forschung in internationalen Kontexten wird in den Curricula SSAIF als ein Lernort konstruiert, da Studierende Forschungserfahrung in internationalen Settings erwerben sollen. Die Forschungsaufenthalte variieren hinsichtlich des Ortes und der Dauer. Meistens wird die Forschung im Ausland angesiedelt: So sollen Studierende eine „Forschungsfrage für [einen, NW] Auslandsaufenthalt an Partnerhochschule oder Partnerorganisation vorbereiten“ (A, S. 12: 685; M. Praxis und Forschung II). Auch in den folgenden Modulen wird beschrieben, dass Studierende Forschungserfahrung im Ausland sammeln sollen:

„[Studierende] sind in der Lage innerhalb der Praxis Internationaler Sozialer Arbeit eine Forschungsfrage eigenständig und gestalterisch bearbeiten. [...] Absolvierung eines 15-wöchigen Praxisaufenthalts außerhalb von Deutschland mit Beantwortung einer Forschungsfrage“ (A, S. 13: 1458); M. Internationales Praxissemester.

„MA 5.3 ‚Field-studies‘ im Ausland (in Englisch) [...] Kompetenzen/Qualifikationsziele: Die Studierenden (in einer Gruppe von maximal 15) erwerben Fähigkeiten und Kompetenzen in der Vorbereitung, Organisation und Durchführung von ‚field-studies‘ im Ausland [...]“ (B, S. 22: 53).

Wie im Kapitel 4.3 ‚Warum Methodologien dekolonisieren?‘ dargestellt, war und ist Forschung in internationalen Kontexten durch Kolonialismus geprägt sowie mit diesem verwoben. So wurden Indigene Menschen oft als Forschungsgegenstand konstruiert, anstatt als Forschungspartner*innen bzw. Forschende gesehen zu werden (Smith 2021: 69). Indigene Wissensträger*innen blieben meistens unbenannt, wohingegen ›westliche‹ Forschende als Expert*innen international Berühmtheit erlangten (ebd.: 98). Um diesen extraktiven Wissensproduktionsverständnissen entgegenzuwirken, sind partizipative Forschung sowie das Teilen von Ergebnissen von Bedeutung (→ Wissensverständnis 6.3.3 Partizipative Forschung; Wissensverständnis 6.3.5 Daten erheben und Ergebnisse verbreiten). Mit Dean (2007: 146) sehe ich das Wissen, welches in SSAIF in Deutschland sowie den im Studium enthaltenen Forschungsprojekten in internationalen Kontexten über andere Länder erworben wird, als sehr begrenzt an. Deshalb erachte ich es nicht für sinnvoll, Forschende als Expert*innen für das Land, in dem Forschungserfahrungen erworben wurden, zu konstruieren. Die Forschung über Indigene Menschen kann, wie von Smith (2021: 105) beschrieben, auch zur Konstruktion/Reproduktion des ‚Indigenen Problems‘ führen, wenn den Forschenden Kontextwissen fehlt,

das Problem in den Gemeinschaften verortet wird oder nur Methoden der Minority World genutzt werden (→ Wissensverständnisse 6.2.1 Auswahl der Wissensform; Wissensverständnis 6.2.4 Bezugnahme auf Standards). Smiths Kritik der Problematisierung Indigener Menschen durch ›westliche Forschung‹ besitzt insofern eine Relevanz für SSAIF, als Soziale Arbeit grundsätzlich eine starke Problemorientierung hat, weil sie es als ihre Aufgabe versteht, Menschen darin zu unterstützen, Probleme zu lösen. Wenn mangelndes Kontextwissen und Problemorientierung zusammenkommen, besteht ein Risiko, dass Menschen als Ort und Ursache des Problems konstruiert werden. Wenn hingegen Menschen als Träger von Wissen und Lösungen verstanden werden, kann diesem Risiko entgegengewirkt werden. In den Modulhandbüchern wird das Wissen der Forschungspartner*innen jedoch nicht thematisiert und es findet sich auch keine Auseinandersetzung mit den möglichen Auswirkungen der Problemorientierung Sozialer Arbeit.

Wenn Studierende SAIF in internationalen Kontexten forschen, treten sie in Interaktion mit Menschen. Auch heutzutage kritisieren Indigene Menschen teilweise Forschung bzw. Forschende dafür, sich rassistischer Praktiken und Haltungen sowie ethnozentrischer Vorannahmen zu bedienen und Wissen auszubeuten (Smith 2021: 8). Um diese Situation zu ändern, bedarf es u.a. einer kolonialkritischen Reflexion des eigenen Verhaltens sowie der Berücksichtigung kolonialismussensibler Verhaltensweisen. Jedoch sind kolonialismussensible Verhaltensweisen kein Bestandteil der Curricula. Ich schließe mich Smith (ebd.: 98) an, dass Studierende ein Verständnis dafür benötigen, dass ihre Beziehungen zu den Forschungspartner*innen durch Ungleichheit geprägt sind und sie sich in einer Machtposition befinden. Sprache stellt eine Möglichkeit dar, koloniale Muster zu reproduzieren oder abzubauen. Allerdings konnte ich in den Curricula kein Wissensverständnis rekonstruieren, in dem der Zusammenhang von Sprache und Kolonialismus (Stolz/Warnke/Schmidt-Brücken 2016) berücksichtigt wird. Anregungen für ein solches Wissensverständnis bietet Smith (2021: 94), indem sie die Bedeutung der Bezeichnung von Konzepten in Originalsprachen hervorhebt, denn die Umbenennung von Orten etc. diene im Kolonialismus der Inbesitznahme dieser. Die Curricula nehmen also nicht die Forderung des *Forschungsethikkodex* (DGSA 2020: 3f.) auf, zur Reflexion stigmatisierender Adressierungen durch Forschung anzuleiten.

Forschung in internationalen Kontexten kann zur Ausbeutung von Wissensbeständen beitragen, wenn Menschen in der Majority World beispielsweise nur als ›Forschungsmaterial‹ bzw. ›Daten‹ gesehen werden, ihre Interessen ignoriert werden, sie nicht als Autor*innen sichtbar sind oder die Ergebnisse nicht mit ihnen geteilt werden. Diese Aspekte werden im Wissensverständnis 6.3.5 ›Daten erheben und Ergebnisse verbreiten‹ vertieft. Auch der *Forschungsethikkodex* thematisiert den „Nutzen der Forschung und Umgang mit unterschiedlichen Interessen“ (ebd.: 8). Des Weiteren ist es laut *Qualifika-*

6.3 Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen

tionsrahmen Soziale Arbeit Ziel des Sozialarbeitsstudiums, dass Absolvent*innen „die Interessen von Menschen oder Systemen im Kontext der Sozialen Arbeit, sowie die unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedürfnisse und Interessenlagen [...] erkennen und unter (berufs-)ethischen Aspekten ab[...].wägen“ (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016: 49f.). Entgegen der Rahmendokumente konnte ich jedoch in den Curricula keine Reflexion darüber rekonstruieren, wem die Forschung nützt. Um ein Bewusstsein dafür zu erhalten, wer von der Forschung profitiert, empfiehlt Smith (2021: 10) die folgenden Fragen zu reflektieren: „Whose research is it? Who owns it? Whose interests does it serve? Who will benefit from it“? Darüber hinaus besteht ein Risiko, dass Forschung in internationalen Kontexten zu ‚Trading the Other‘ (→ 4.6 Research Adventures on Indigenous Lands) beiträgt, wenn Indigene Wissensbestände als ›Forschungsware‹ gesehen werden und ignoriert wird, wie und warum das Wissen geschaffen wurde und die Wissensproduzierenden ausgeschlossen werden.

In den drei obenstehenden Modulen (A, S. 12: 685; A, S. 13: 1458; B, S. 22: 53) wird Forschung im Ausland angesiedelt. Es gibt aber auch ein Modul, in dem Praxisforschung der SAIF in Deutschland verortet und der Fokus dabei auf die Untersuchung der strukturellen Gegebenheiten gelegt wird:

„The module aims at deepening already acquired knowledge in practice fields of Social Work but with a greater focus on research. The students expand their skills and knowledge on analyzing tasks, functions, legal frameworks, structures and concepts of Social Work organizations or institutions by doing an advanced research-orientated Practice Project. The Projects are mostly conducted in cooperation with social work institutions in and around [a German city, anonymized by NW] [...]. Moreover, students have critical reflected their own professional actions and have positioned themselves within the field of practice“ (C, S. 45: 598); M. Practice II.

In einem anderen Modul bleibt es unklar, wo das Praxisforschungsprojekt stattfinden soll:

„carry out a praxis research project, including the phases of concept development, implementation and evaluation“ (D, S. 27: 416); M. Human Rights Praxis Project.

Bezugnehmend auf Wehbi's Publikation (2013) über Praktika in SSAIF stellt sich die Frage, welche Vorteile Forschungsaufenthalte im Ausland im Vergleich zu Forschungsaufenthalten im Inland bieten. In den Curricula wird diese Frage nicht thematisiert. Ich stimme Wehbi (ebd.: 228) zu, dass es Studieren auch im Inland möglich ist, einen Beitrag zu leisten und Lernerfahrungen zu machen. Denn auch in der Minority World gibt es zahlreiche Ungleichheitsverhältnisse und viele Themen SAIF gründen auf Verbindungen zwischen der

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

Minority World und Majority World, z.B. die Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten im Inland und deren Familien im Ausland.

Gleichzeitig bedarf es, so Wehbi (ebd.), einer kritischen Auseinandersetzung mit der Vorstellung, dass Sozialarbeitsstudierende als Individuen ‚einen Unterschied machen‘ können. Sie empfiehlt, Studierende kolonialsensibel auf den Auslandsaufenthalt vorzubereiten, indem Studierende sich kritisch mit den Konzepten des Widerstands, der persönlichen Agency und des Bildens von Allianzen auseinandersetzen. Weiterhin sollen Studierende ihre Rollenerwartungen erforschen und kritisch die strukturellen Gegebenheiten untersuchen, die sie und ihren möglichen Beitrag im Praktikum umgeben werden (ebd.).

Diese Empfehlungen spiegeln sich in den Forschungsmodulen der Curricula SSAIF teilweise im obenstehenden Modul (C, S. 45: 598) sowie in folgendem Modul wider:

„They gain practical experience about Social Work with refugees, migrants and host communities and are able to assess diverse possibilities of intervention whilst considering concrete possibilities of professional support, alliance and solidarity building, having in mind power imbalances inherited in North-South exchanges” (C, S. 41: 463); M. Social Work with Refugees and Migrants in Areas of Origin, Transit and Destination.

In diesem Kontext spielen auch machtsensible Forschungsansätze und Forschungsmethoden eine Rolle, deren Rekonstruktion und Analyse sich im Wissensverständnis 6.1.3 ‚Forschungsverantwortung‘ findet.

Gray (2016: 10f.) empfiehlt, dass Studierende der Sozialen Arbeit in der Minority World ihren Einsatz für Menschenrechte und Soziale Gerechtigkeit in der Arbeit mit marginalisierten Menschen im eigenen Land erproben sollen. Internationale und transnationale Soziale Arbeit beginnt für Gray im Inland, denn Menschen, die u.a. durch Klimawandel und Kriege vertrieben werden, fliehen z.B. auch nach Deutschland. Somit müssen Studierende der Sozialen Arbeit nicht weit reisen, um Menschen zu treffen, die u.a. durch Rassismus unterdrückt werden (ebd.). In Anlehnung an Wehbi und Gray denke ich, dass Forschung in internationalen Kontexten nicht notwendigerweise im Ausland durchgeführt werden muss, denn SAIF findet auch in Deutschland statt. Es wird manchmal, so Razack (2012: 716), im Kontext SAIF jedoch als authentischer angesehen, im Ausland Erfahrungen mit ›den Anderen‹ zu machen, als im Inland. Wobei die im Ausland erworbenen interkulturellen Kompetenzen wiederum als nützlich in der Sozialen Arbeit mit den ›einheimischen Anderen‹ verstanden werden.

In den Curricula findet keine Auseinandersetzung mit der Motivation für Forschung in internationalen Kontexten statt, jedoch zeigen die folgenden Ausführungen, warum diese bedeutsam ist. Die Motivation ›Gutes im Ausland zu tun und durch Forschung zu helfen‹ kann eine Fortsetzung kolonialer Mus-

6.3 Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen

ter symbolisieren. Denn diese Motivation reproduziert eine Wohltätigkeitsperspektive, von der die Geschichte Sozialer Arbeit im Nord-Süd-Verhältnis durchdrungen ist (ebd.: 713) (→ 3.3 Koloniale Machtverhältnisse in Wissen und Wissensproduktion von Studiengängen Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus). Dadurch können Menschen in der Majority World als ›hilflose Opfer‹ konstruiert werden, die von Sozialarbeitenden der Minority World gerettet werden müssen. Der Widerstand von Menschen der Majority World hingegen wird potentiell übersehen, ebenso wie die Möglichkeit, Allianzen zu bilden (Wehbi 2013: 227). Eine Rekonstruktion der Diskurse zu Vulnerabilisierung und ›Sozialer Arbeit als Rettende‹ findet sich im Wissensverständnis 6.1.4 ‚(Koloniale) Machtverhältnisse in Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus‘. Außerdem kann der ‚Import von Helfenden‘ in Gemeinschaften zu deren Disempowerment führen (Kleibl et al. 2020b: 348). Ein koloniales Retter*in-Opfer-Motiv findet sich beispielsweise heute noch in der Entwicklungszusammenarbeit, die ein Tätigkeitsfeld SAIF darstellt (Sachs 2023). Als Kritik an der Darstellung von ›weißen‹ Menschen als Rettende und Schwarzen Menschen als Opfer haben die beiden Sozialarbeitenden Olivia Alaso und Kelsey Nielsen in Uganda den Hashtag *NoWhiteSaviors* auf Instagram (No White Saviors 2024) eröffnet, dem 799.000 Menschen folgen (Stand 02.12.2024).

Darüber hinaus dient ›Hilfe‹ oft zur Durchsetzung der Normen und Werte der Helfenden (Caron/Lee 2020: 74). Um dieses zu verhindern, empfehlen Caron/Lee (2020: 83) Forschenden, sich nach der Legitimität der eigenen Intervention in einem Land und/oder in einer Gemeinschaft zu fragen. Ich schließe mich Wehbi (2013: 233) an, dass die Curricula SSAIF Studierende deshalb weg vom Selbstverständnis als Rettende und stattdessen hin zur Reflexion der eigenen Positionierung und Verwobenheit in Machtverhältnissen anleiten sollen. Dafür bedarf es einer kritischen Reflexion der eigenen Positionierung und Motivation für einen Forschungsaufenthalt im Ausland sowie der eigenen Annahmen über ‚Rasse‘ und Kulturen, ‚Weißsein‘ und Privilegien, sowie einer Beschäftigung mit Wissen über Kolonialismus, Imperialismus und Rassismus (Gray 2016: 10; Wehbi 2013: 223f., 2013: 228). Diese Auseinandersetzung konnte ich, wie oben beschrieben, nur selten in den Curricula rekonstruieren: So wird in den Curricula ein Verständnis von Sozialer Arbeit als Rettende konstruiert (→ Wissensverständnis 6.1.4 (Koloniale) Machtverhältnisse in Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus). Es findet eine Auseinandersetzung mit Privilegien statt, jedoch wird ›Weißsein‹ fast nicht thematisiert. (→ Wissensverständnis 6.1.3 Forschungsverantwortung). Das folgende Wissensverständnis ‚Positioniertheit‘ enthält weitere Bezüge zu diesen Themen.

6.3.2 Positioniertheit

Unter dem Phänomen ‚Positioniertheit‘ fasse ich ein Wissensverständnis, in dem die Situiertheit sowie die Positionierung und Haltung der Forschenden als Einflussfaktoren auf Wissen(-sproduktion) verstanden werden. Das Wissensverständnis ‚Positioniertheit‘ stellt eine Verdichtung der in Karte 20 aufgeführten Konzepte in SSAIF dar.

Karte 20: Wissensverständnis ‚Positioniertheit‘ und die zugrundeliegenden Konzepte



Wie ist das Wissensverständnis ‚Positioniertheit‘ in die Soziale Arbeit einzuordnen? Im *Forschungsethikkodex* (DGSA 2020) werden Forschende zur machtsensiblen Reflexion ihrer Positionierung aufgefordert: „Forscher*innen sollen gesellschaftliche, politische und organisationale Kontexte der Forschung, die Beziehungen in den beforschten sozialen Systemen sowie ihre eigene Positionierung reflektieren und sensibel für Konflikte und Machtverhältnisse sein“ (DGSA 2020: 3f.). Auch im *Global Social Work Statement of Ethical Principles* (IASSW 2018: 3) wird auf den Einfluss des persönlichen Hintergrundes auf das Professionelle hingewiesen und Sozialarbeitende werden aufgefordert, diese Dynamik stets zu reflektieren. Gleichzeitig und in einem

6.3 Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen

Spannungsverhältnis zur Reflexion der eigenen Positioniertheit wird im *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit* eine Distanziertheit der Forschenden konstruiert:

„Wissenschaftsbasierung und Berufsethik bzw. ein berufsethischer Kodex ermöglichen die kritische Distanzierung sowohl zu gesellschaftlichen Träger- als auch Adressat_innenerwartungen, was für eine Profession konstitutiv ist“ (DGSA 2016: 3).

„Ihre [Absolvent*innen eines Sozialarbeitsstudiums; NW] selbstkritische und reflektierte Haltung ermöglicht ihnen die Ausübung einer professionellen, distanzierten Berufsrolle unter Einbeziehung der eigenen Persönlichkeitsmerkmale auf der Basis eines reflektierten Welt- und Menschenbildes“ (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016: 54).

Positioniertheit ist im Kontext von Kolonialität ein bedeutsames Wissensverständnis, da die Konstruktion eines neutralen, objektiven Forschungssubjekts oft Machtverhältnisse verschleiert (→ 2.2.2 Zusammenhang von Wissen und Macht / Hegemonie). Dieses gilt auch für SAIF, denn wie Graßhoff/Homfeldt/Schroer (2016: 148) erläutern, gehen mit der eigenen Positionierung oft Konstruktionen ›des Anderen‹ einher, die es zu reflektieren gilt.

In den Curricula wird die **eigene Situiertheit** als Wirkfaktor auf die Wissensproduktion benannt:

„In addition, students are highly likely to engage in forms of applied qualitative (action) research through conducting interviews, observations and group discussions, among others, in their work as social workers, thereby carefully considering the subjective realities of their addressees as well as their own situatedness within any given context“ (C, S. 37: 1010); M. Research Perspectives, Methods and Ethics.

Außerdem findet sich in den Curricula eine Problematisierung von Insider-Forschung als zu nah:

„Die Vorteile von Praxisforschung und auch mögliche Risiken (zu großer Nähe) von Praxisforschung im eigenen Praxisfeld werden thematisiert.“ (B, S. 21: 1776); M. Projektseminar/ Forschung in der Anwendung/Praxis.

Für dieses Modul kann Smiths (2021: 158) Beobachtung bestätigt werden, dass die Wissenschaftlichkeit von Insider-Forschung als zu involviert angezweifelt wird. Denn im Wissenschaftsverständnis der Minority World wird von Forschenden und Sozialarbeitenden oft Distanz und eine Outsider-Perspektive zu ihrem Forschungsgegenstand gefordert, um scheinbare Neutralität und Objektivität zu gewährleisten. Soziale Arbeit nutzt in ihrem Forschungskanon aber auch feministische und kritische Ansätze, die Insider-Forschung als Methode

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

qualitativer Forschung anerkennen (ebd.: 156f.). In den Curricula werden kritische und feministische Ansätze in Bezug auf Forschung einmal für die Dateninterpretation explizit aufgerufen (D, S. 7: 1677). Es werden aber weitere machtkritische Ansätze ohne expliziten Bezug auf Forschung aufgerufen, die jedoch auch auf Wissensproduktionsverständnisse wirken können (→ 6.1.5 Exkurs: Machtkritische Ansätze).

In der Konstruktion eines Verständnisses von Insider- und Outsider-Forschung besteht ein Risiko einer kulturellen Essentialisierung sowohl von Forschenden als auch Forschungspartner*innen, wenn deren Positionierung nicht intersektional und multidimensional betrachtet wird. Es braucht daher eine Reflexion der vielschichtigen Positionierungen und differenzierten Machtverhältnisse (DGSA 2020: 3f; Wehbi 2013: 231). Das Risiko einer Homogenisierung und Essentialisierung von Menschen sehe ich auch im von Wilson in Bezug auf Forschung formulierten Verständnis „Indigener Menschen als Beziehungen“:

„Indigenist research works from a worldview that understands knowledge is relational: Indigenous People are not *in* relationships; they *are* relationships. This is Indigenous truth and reality. Implementing this philosophy or research paradigm requires Indigenist researchers to build theoretical frameworks and research methods congruent with Indigenous belief systems. Indigenist research views knowledge production through the lens of researchers being accountable to and for maintaining healthy relationships. In other words, data is formed through the building of relationships via the research process, and relational accountability is required to analyse and interpret this research data and turn it into Indigenous knowledge” (Wilson 2013: 311; Hervorh. im Orig.).

Der Wert einer Forschung basiert somit auf ihrer „relational accountability“ (ebd.: 314f.). Ein Forschungsverständnis von Distanz und Neutralität widerspricht der in vielen Indigenen Forschungsagenden formulierten Wichtigkeit der Beziehung zwischen den Forschungsbeteiligten. Um Vertrauen zu gewinnen und den Forschungskontext zu verstehen, ist es notwendig, dass Forschende soziale Nähe zulassen (Matsuoka/Morelli/McCubbin 2013: 283).

Wie im Kapitel 2.2.2 ‚Zusammenhang von Wissen und Macht / Hegemonie‘ erörtert, wird in rassismuskritischer, feministischer und kolonialkritischer (Sozialarbeits-)Forschung der Mythos der Objektivität der Forschenden infrage gestellt und als Legitimation von Machtverhältnissen problematisiert. Wissen wird entsprechend als situiert verstanden (Haraway 1988). Viele Indigene Forschungsagenden betonen die Wichtigkeit, dass Forschende ihre Positioniertheit transparent machen (Smith 2021: 193f.). Ein positivistisches Wissenschaftsverständnis hingegen konstruiert den Wissensproduktionsprozess oft als neutral und verschweigt die Position und Interessen der Forschenden und ihren Einfluss auf die Forschung(-sergebnisse) (ebd.: 156f.). Außerdem wirken gesellschaftliche Machtverhältnisse auf den Forschungsprozess und die

6.3 Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen

Forschenden, die im Forschungsprozess auch reproduziert werden. Wenn politisierte Erkenntnisse, wie von Machold/Mecheril (2013: 41) mit Bezug auf Said beschrieben, jedoch als nicht ‚wahr‘ abqualifiziert werden, kann Soziale Arbeit nur schwerlich ihren in der *Global Definition of the Social Work Profession* (IASSW/IFSW 2014) und im *Global Social Work Statement of Ethical Principles* (IASSW 2018: 4f., 2018: 3f.) postulierten Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit und Menschenrechte¹³⁹ entsprechen.

Gegenläufig zur Konstruktion einer ›neutralen‹ Forschungsperson und näher an den eben benannten Prinzipien der Sozialen Arbeit werden in den Curricula Studierende aufgefordert, sich zu **positionieren**. In folgendem Modul sollen sich Studierende in einem transkulturellen und pluralistischen Kontext verorten:

„Finally, they have discussed and deepened their personal views and positions with regard to their work in a transcultural and pluralistic context“ (C, S. 31: 3608); M. Social Work and Diversity in Contexts of Administration and Management.

Studierende sollen sich des Weiteren als globale Bürger*innen und nicht nur nach lokaler und nationaler Zugehörigkeit positionieren sowie für sozialen Wandel arbeiten:

„[Students] position themselves not merely in terms of local and national belonging, but also as global citizens influenced by the structures of, and dynamics in, the global society, equipped to undertake professional action for social change“ (D, S. 5: 274); M. Global Social Work.

Diese beiden Module konstruieren eine Positionierung mit Fokus auf Pluralität und Hinterfragung von nationalstaatlichen Orientierungen. In einem anderen Modul werden Studierende aufgefordert, sich zu transnationalen Identitäten und Globalisierung zu positionieren, d.h. es findet sich erneut ein Fokus auf Grenzüberschreitung. Ergänzt wird dies durch machtkritische Dimensionen des Postkolonialismus und der Verteilungsgerechtigkeit:

„Studierende werden dazu befähigt, Themen wie z.B. transnationale Identitäten, Globalisierung, Post-Kolonialismus und Verteilungsgerechtigkeit kritisch zu analysieren, zu reflektieren und sich dazu zu positionieren“ (B, S. 14: 1101); M. Globale Dimensionen sozialer Ungleichheit.

139 Zu Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession gibt es eine vielschichtige Debatte: exempl. Aner/Scherr (2020) und Scherr (2020), Staub-Bernasconi (2019) und Prasad (2018). Eine grundlegende Auseinandersetzung mit Menschenrechten bietet u.a. Sen (2020).

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

Ein Wissensverständnis, das eine Positionierung der Forschenden bzw. Sozialarbeitenden beinhaltet, ermöglicht es, den Universalanspruch sowie die vermeintliche Objektivität und Neutralität von Wissen und Wissensproduktion zu dekonstruieren bzw. zu hinterfragen. Denn wie Santos (2007: 69) beschreibt, dienen die Interventionen durch Wissenschaft meistens den Menschen mit größerem Zugang zu wissenschaftlichen Wissen, d.h. meistens reicheren Menschen aus der Minority World. Eine Auseinandersetzung mit der Frage, wem Forschung nützt, findet sich im Wissensverständnis 6.1.3 ‚Forschung in internationalen Kontexten‘.

Für viele Indigene Menschen entsteht Glaubwürdigkeit von Forschenden aus deren Integrität und weniger aus deren akademischen Abschlüssen (Matsuoka/Morelli/McCubbin 2013: 283f.). Entsprechend spielt die **Haltung** der Forschenden eine wichtige Rolle. Die Konzepte Positionierung und Haltung verstehe ich als miteinander verwoben. In den Curricula werden Studierende aufgefordert, sich in Bezug auf Pluralität, Transnationalität und Globalität sowie Postkolonialismus zu positionieren (siehe oben). Weiterhin sollen Studierende eine Haltung einnehmen, in der Diversität als wertvoll verstanden wird und die sich an den Menschenrechten orientiert:

„Ziel ist eine analytische disziplinäre Auseinandersetzung und die Entwicklung einer professionellen Haltung, in der Heterogenität und Verschiedenheit vor allem als Möglichkeiten und Ressourcen für Prozesse der Sozialen Arbeit begriffen und konzipiert werden“ (B, S. 15: 1512); M. Disziplin und Profession – historische und aktuelle Entwicklungen.

„Sie entwickeln eine normativ an den Menschenrechten orientierte professionelle, theoretische und praktische Haltung gegenüber allen Akteur*innen und lernen diese zu vertreten“ (B, S. 14: 497); M. Diskriminierungsformen im Kontext sozialer Machtstrukturen.

Die Curricula konstruieren auch eine professionelle Haltung in einer globalisierten Welt, die durch pluriversale Wissen geprägt ist, als Ziel:

“They finally have increased their understanding of their role and professional attitude in a globalized world characterized by pluriversal knowledges” (C, S. 8: 3497); M. Social Work and Migration: Attitudes and Approaches.

Siehe auch: C, S. 8: 1419

Durch diese Selbstpositionierungen und Haltungseinnahmen entsteht eine inhaltliche Nähe zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit, sich für Soziale Gerechtigkeit einzusetzen (DGSA 2020: 1). Darüber hinaus wird Haltung auch mit Ethik verbunden, wobei unklar bleibt, auf welche Ethik sich berufen wird.

6.3 Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen

„Attitudes and ethical space of engagement for International Social and Community Work” (C, S. 41: 1123); M. Social Work with Refugees and Migrants in Areas of Origin, Transit and Destination.

„These situations aim to widen students understanding of the different phases (including processes, stakeholders and actors) of (forced) migration, whilst creating critical questions and debate about attitude and ethical standards of social work, as well as perceptions of one-self and of others [sic]” (C, S. 40: 1109); M. Social Work with Refugees and Migrants in Areas of Origin, Transit and Destination.

Die Diskurse zu Ethik wurden vertieft im Wissensverständnis 6.1.3 ‚Forschungsverantwortung‘ analysiert. Insgesamt konstruieren die Curricula ein Haltungs- und Positionierungsverständnis, das auf mich eher abstrakt und statisch wirkt. Beispielsweise werden mögliche Veränderungen der eigenen Positioniertheit durch die Auseinandersetzung mit Unterdrückung nicht thematisiert. Jedoch denke ich, dass SAIF zu einer Veränderung der eigenen Positioniertheit führen kann und soll, wie Gkisedtanamoogk in Bezug auf die Arbeit in Indigenen Kontexten formuliert:

„if this work does not transform you then you are not paying attention. If you are immune, complacent, indifferent, and untouched by the horror of human avarice and aggression, then you are not paying attention. It is not possible to be engaged in this work and not behave differently. It is not possible if we are really doing what we are supposed to be doing with this work“ (Gkisedtanamoogk 2010: 53).

Die bisherigen Ausführungen haben die Bedeutung von Positioniertheit in der Wissensproduktion SSAIF sowie deren Wirkung in kolonialen Machtverhältnissen aufgezeigt. Positioniertheit spielt auch im folgenden Wissensverständnis ‚Partizipative Forschung‘ eine Rolle, das eine konkrete kritische Umgangsweise mit Machtverhältnissen in Wissen und Wissensproduktion SAIF darstellt.

6.3.3 Partizipative Forschung

Unter dem Phänomen ‚Partizipative Forschung‘ verstehe ich ein Wissensverständnis, in dem Wissen durch partizipative Forschung hergestellt wird. Dieses Wissensverständnis konnte ich nur selten anhand der Curricula rekonstruieren, daher liegen dem Wissensverständnis keine Konzepte zugrunde, sondern Konzept und Wissensverständnis sind eins, wie in Karte 21 dargestellt.

Karte 21: Wissensverständnis ‚Partizipative Forschung‘



Partizipative Forschung verstehe ich nicht als einzelne empirische Methode, sondern als einen Forschungszugang, „der gekennzeichnet ist durch Kontextualität und Flexibilität sowie macht-reflexive Wissensproduktion in Bezug auf die eigene Forschungspraxis“ (Wagner et al. 2018: 45). Obwohl es viele weitere Forschungszugänge gibt, richtet sich dieses Wissensproduktionsverständnis auf partizipative Forschung. Denn sowohl partizipative Forschung als auch Soziale Arbeit (mit internationalem Fokus) streben nach Teilhabe. Außerdem haben beide den Anspruch, so Graßhoff/Homfeldt/Schröer (2016: 138), „die Interessen ihrer Adressatinnen mit dem Ziel von Armutsbewältigung und dem Abbau sozialer und gesundheitlicher Ungleichheit“ zu vertreten. In der Sozialarbeitswissenschaft benennt beispielsweise Thiersch (2020) die Förderung von Partizipation als Ziel Sozialer Arbeit.¹⁴⁰ In Sozialer Arbeit (mit internationalem Fokus) wird partizipative Forschung als Weg gesehen, dem Anspruch

140 Für eine Einführung zu „Partizipation als spannungsvolle Leitfigur Sozialer Arbeit“ verweise ich auf Otten/Hempel (2023: 209f.).

6.3 Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen

nach Einbezug und Teilhabe der Forschungspartner*innen nachzukommen (Nagy 2023).

So sieht der *Forschungsethikkodex* der DGSA Forschende in der Verantwortung, Partizipation zu ermöglichen und eine Reproduktion von Machtverhältnissen zu verhindern:

„Zielt Forschung der Sozialen Arbeit darauf, einen Beitrag zur Veränderung der Praxen in den beforschten Feldern zu leisten, ist darüber hinaus zu reflektieren, in welcher Weise Studien(-ergebnisse) für die Lebenswirklichkeit von Adressat*innen, Sozialarbeiter*innen/ Sozialpädagogen*innen sowie ggf. weiteren Personengruppen relevant sind. Vor diesem Hintergrund ist zu prüfen, inwieweit Verfahren und Ansätze, die auf eine Beteiligung zielen, sinnvoll einzusetzen sind, d.h. ob und wie betroffene Akteur*innen über die Entwicklung von Forschungsfragen, die Auswahl von Methoden der Datengenerierung und -analyse sowie die Formen der Ergebnispräsentation mitbestimmen und die Durchführung der Studie mitgestalten sollen. Dabei ist kritisch zu reflektieren, inwiefern die Rahmenbedingungen für eine Beteiligung geeignet sind und wo die Grenzen der Beteiligung liegen“ (DGSA 2020: 5f.).

Aus einer machtkritischen Perspektive heraus erweckt insbesondere der letzte Satz des Zitats meine Aufmerksamkeit: Anstatt Rahmenbedingungen so zu verändern, dass eine Beteiligung möglich ist, geben die Rahmenbedingungen die Partizipationsmöglichkeiten vor. Auf diese Weise werden Hegemonien in der Wissensproduktion potentiell (re-)produziert. Darüber hinaus benennt das *Global Social Work Statement of Ethical Principles* die Förderung des Partizipationsrechts als Ziel Sozialer Arbeit (IASSW 2018: 6).

Außerdem gibt es Schnittmengen zwischen kolonialkritischen Perspektiven und partizipativer Forschung: So wird in der kolonialkritischen Literatur partizipative Forschung als eine Möglichkeit der Forschungszusammenarbeit und des Abbaus von Machtungleichgewichten in der Wissensproduktion diskutiert. Des Weiteren können partizipative Ansätze konkrete gesellschaftliche Veränderungen bewirken (Nagy 2023: 208), können zum Empowerment von Gemeinschaften beitragen und verbinden das Persönliche mit dem Politischen (Kleibl et al. 2020b: 349). Jedoch wirken auch in partizipativer Forschung Machtverhältnisse, wenn Wissenschaftler*innen den Forschungspartner*innen suggerieren, das Wissen wäre ‚ihres‘, obwohl es dann doch für andere Zwecke (eigene Qualifikation, Drittmittelanträge etc.) genutzt wird. Dieses Kapitel stellt keine Einführung in partizipative Forschung dar, deshalb verweise ich in der Fußnote exemplarisch auf weiterführende Literatur.¹⁴¹

141 Interessierte Lesende finden eine Einführung in die Forschungspraxis partizipativer Forschung u.a. bei Unger (2014). Eine Verortung partizipativer Forschung im Kontext Internationaler Sozialarbeit bieten Graßhoff/Homfeldt/Schröer (2016) an. Aus einer kolonialkritischen Perspektive vertieft Afeworki Abay (2023) die Diskussion zu partizipativer Forschung und Wissen. Rawlings/Flexner/Riley (2021) bieten einen Einstieg in Community-led research aus Indigenen Perspektiven und in Bezug auf Felder der Sozialen Arbeit. Meredith

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

In den Curricula werden partizipative Forschungsmethoden nur zweimal benannt. So sollen verschiedene Stakeholder der SAIF in den Forschungsprozess inkludiert werden und partizipative Forschung wird mit Action Research verbunden:

„discuss how service users, professionals and/or organizations are included in the research process [...]. Action research, Participatory action research” (D, S. 7: 592); M. Critical Social Science Research.

Das Konzept Participatory Action Research geht u.a. auf Paulo Freire zurück und strebt die aktive Einbindung der Forschungspartner*innen an. Ein weiterer Ansatz in den Curricula, in dem die Partizipation der Adressat*innen der Sozialen Arbeit in den Vordergrund gestellt wird, ist „Participatory Rural Appraisal” ((C, S. 9: 771); M. Social Work and Migration: Attitudes and Approaches).

Partizipative Forschung ist zentral für die Konzeptualisierung von Wissen als Zurückgabe/Teilen oder Ausbeutung, und partizipative Forschung stellt einen Weg für die Dekolonialisierung der Sozialarbeitsausbildung dar (Harms Smith/Rasool 2020: 155). So ermöglichen es partizipative Forschungsmethoden, Menschen nicht als Forschungsobjekt, sondern als Forschungspartner*innen in den gesamten Forschungsprozess einzubinden. In vielen Indigenen Forschungsagenden spielt Community Research eine wichtige Rolle (Smith 2021: 148). Partizipative Forschung kann den Zielen der von Smith (ebd.: 132) vorgestellten Indigenen Forschungsagenden nach Selbstbestimmung und sozialer Gerechtigkeit gerecht werden. Darüber hinaus ermöglichen partizipative Methoden einen besseren Schutz Indigener Wissen vor Ausbeutung, wenn die Forschungspartner*innen auch die Verwendung und Verbreitung der Forschungsergebnisse mitbestimmen. Partizipative Forschung korrespondiert ferner eher mit der Charta dekolonialer Forschungsethik (Decoloniality Europe 2013), die machtvollen Privilegien der Forschenden thematisiert und Empfehlungen gibt, wie diese verringert werden können und wie Forschung dekoloniale Wandlungsprozesse unterstützen kann. Diese Empfehlungen werden im Folgenden zusammengefasst: Forschungsthema, Forschungsfrage, Forschungskontext und Forschungsdesign sollen von den Forschungspartner*innen (und ihren Gemeinschaften) ausgewählt bzw. angenommen und ggf. im Forschungsprozess modifiziert werden. Auch sollen die Forschungspartner*innen selber entscheiden, ob und wie lange sie sich im Forschungsprozess engagieren wollen. Forschende sollen ihre Analysen basierend auf den Analysen der Forschungspartner*innen überarbeiten. Bleibt dieses aus, werden die Analysen der Forschenden als ungültig erachtet, weil diese somit auf

(2020) setzt sich kolonialkritisch mit kollaborativer Wissensproduktion in akademischer Nord-Süd-Zusammenarbeit auseinander.

6.3 Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen

epistemischer Gewalt basieren. Die Forschungspartner*innen sollen auch entscheiden, ob Ergebnisse, die sie betreffen veröffentlicht werden. In den Curricula werden die Rolle der Forschungspartner*innen und ihr Recht auf (Mit-) Gestaltung des Forschungsprozesses jedoch fast nicht thematisiert.

Außerdem konnte ich in den Curricula keine Reflexion der Machtverhältnisse in partizipativer Forschung oder der Zusammenarbeit zwischen Forschenden einer deutschen Hochschule und Menschen der Majority World rekonstruieren. Jedoch wird beispielsweise die Zusammenarbeit zwischen Indigenen und nicht-Indigenen Forschenden von Smith (2021: 208f.) kontrovers diskutiert, u.a. weil diese häufig durch ungleiche Machtverhältnisse geprägt ist, Indigene Wissen meistens ausgebeutet wurden und es eine lange Tradition mangelnden Respekts gegenüber Indigenen Menschen gibt. Smith (2021: 230f.) benennt bi-kulturelle Forschung oder Partnership Research¹⁴² als eine Möglichkeit der Zusammenarbeit zwischen Indigenen und nicht-Indigenen Forschenden. Daniels-Mayes (2021) schlägt „cultural responsive research“ als ein Forschungsvorgehen vor, in dem es u.a. darum geht, zu wissen, wann Forschende in Community-geführten Indigenen Forschungsprojekten nicht wissen und somit selber Lernende werden.

Mit Verweis auf das Wissensverständnis 6.2.1 ‚Auswahl der Wissensform‘ ist hervorzuheben, dass partizipative Forschung auch das Verständnis erweitern kann, welche Wissensformen als relevant in der wissenschaftlichen Wissensproduktion angesehen werden (Park 2006: 88f; zit. n. Graßhoff/Homfeldt/Schröer 2016: 140). Denn in partizipativer Forschung bestimmen nicht Wissenschaftler*innen alleine den Wissensproduktionsprozess, sondern verschiedene Personen bringen ihre Perspektiven ein und gestalten den Forschungsprozess mit (Nagy 2023: 205).

In partizipativen Forschungsprojekten wird Partizipation meistens in der Datengewinnung berücksichtigt sowie zunehmend in Feedbackschleifen in Bezug auf die Interpretationen umgesetzt (Graßhoff/Homfeldt/Schröer 2016: 66; Decoloniality Europe 2013). In der Auswahl der Analyseinstrumente und im Analyseprozess selber partizipieren Forschungspartner*innen bisher hingegen selten. Auf diese Weise werden aber, so Otten/Hempel (2023: 211f.), ungleiche Machtverhältnisse in der Forschung reproduziert, die sich auch nicht durch die Reflexion der eigenen Situiertheit der Forschenden aufheben. Vielmehr erfordert partizipative Forschung, die auf Verstehen und Verändern zielt,

142 „[...] the latest interpretation of bicultural research involves both Indigenous and non-Indigenous researchers working on a research project and shaping that project together. Sometimes this involves non-Indigenous researchers taking responsibility for interviewing non-Indigenous participants, and Indigenous researchers interviewing Indigenous participants. In other projects it involves a more complex structuring of a research programme, its design and methodology. Teariki and Spoonley write that research as a partnership involves working through a process that is inevitably political. They argue that research needs to be carefully negotiated and that the outcomes of research need to be thought through before the research is undertaken” (Smith 2021: 230f.).

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

Beteiligung im gesamten Forschungs- und Erkenntnisprozess, d.h. auch in der Interpretation und Verbreitung von Ergebnissen (→ Wissensverständnis 6.3.5 Daten erheben und Ergebnisse verbreiten).¹⁴³ In den Curricula wird die Frage, in welchen Forschungsschritten Forschungspartner*innen partizipieren, nicht thematisiert.

Partizipatives Forschen wirkt laut Nagy (2023: 213) auch auf den Wissenschaftsbetrieb und dessen Selbstverständlichkeiten. Denn Forschungsergebnisse werden somit nicht mehr nur für die wissenschaftliche Community produziert und die Bewertung wissenschaftlicher Leistungen kann nicht mehr nur auf Basis der Publikation in wissenschaftlichen Medien erfolgen. Stattdessen stellt sich die Frage, von wem und anhand welcher Kriterien Forschungsergebnisse bewertet werden können. Außerdem ist es nicht mehr selbstverständlich, dass allein Wissenschaftler*innen Forschung initiieren und die Forschungsinstrumente auswählen (ebd.).

Zusammengefasst kann partizipative Forschung ein Weg sein, Wissen zurückzugeben bzw. zu teilen, jedoch wird partizipative Forschung in den Curricula nur in zwei Modulen relevant gesetzt. Möglicherweise wird partizipative Forschung durch das in den Curricula sehr oft konstruierte Wissensverständnis ‚Eigenständigkeit‘ erschwert, dem sich das folgende Kapitel widmet. Denn partizipative Forschung bedeutet, dass Forschende nicht alleinige Wissensproduzent*innen sind, sondern dass Wissen gemeinsam entwickelt wird und die Ergebnisse an die Forschungspartner*innen zurückgegeben werden, d.h. es geht nicht um Eigenständigkeit, sondern um Zusammenarbeit. Ein Wissensverständnis von Eigenständigkeit erschwert meines Erachtens nicht notwendigerweise partizipative Forschung, kann sie aber erschweren. Empirisch zeigt sich auf jeden Fall, dass in den Curricula SSAIF partizipative Forschung im Vergleich zu einem Wissensproduktionsverständnis von Eigenständigkeit nur sehr selten aufgerufen wird.

6.3.4 *Eigenständigkeit*

Unter ‚Eigenständigkeit‘¹⁴⁴ fasse ich ein Wissensverständnis, in dem Wissensproduktion als eigenständige Leistung verstanden wird. Das Wissensverständnis ‚Eigenständigkeit‘ stellt eine Verdichtung der Konzepte dar, welche in Karte 22 visualisiert sind:

143 Für Beiträge aus einer kolonialkritischen Perspektive zum „Kollaborativen Schreiben mit Personen aus dem Feld“ verweise ich auf Blank/Nimführ (2023).

144 Ich verstehe ‚selbstständig‘ als Synonym zu ‚eigenständig‘ und fasse beide unter den Begriff ‚Eigenständigkeit‘ zusammen. Im Englischen wird der Begriff ‚independent‘ genutzt, der sowohl ‚unabhängig‘ als auch ‚eigenständig‘ bedeutet.

6.3 Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen

Karte 22: Wissensverständnis ‚Eigenständigkeit‘ und die zugrundeliegenden Konzepte



In den Rahmendokumenten Sozialer Arbeit wird eigenständiges Arbeiten der Forschenden nur einmal thematisiert: Im *Studienbereich ‚Forschung in der Sozialen Arbeit‘* geht es um „eigenständige Forschung Sozialer Arbeit, bezogen auf ihre spezifischen Fragestellungen, ihre Bedingungen und Folgen für die AdressatInnen, die Gesellschaft sowie für die Profession“ (DGSA 2016: 8). Das Verständnis ‚Eigenständigkeit‘ steht jedoch möglicherweise in einem Spannungsverhältnis zum *Forschungsethikkodex* der DGSA (2020: 5f.), der die Partizipation der Forschungspartner*innen als Ziel nennt, sowie zum Wissensverständnis partizipativer Forschung (→ Wissensverständnis 6.3.3 Partizipative Forschung). Außerdem kann das Wissensproduktionsverständnis von Eigenständigkeit die Forderung nach Selbstbestimmung in Indigenen und dekolonialen Forschungsagenden erschweren.

Es stellt sich die Frage, inwiefern die Betonung der Eigenständigkeit in der Wissensproduktion in den Curricula (14 Nennungen) mit der Prägung des deutschen (Hochschul-)Bildungsverständnisses durch die Arbeiten Wilhelm von Humboldts zusammenhängt, in denen die Freiheit und Autonomie des Individuums, der Selbstzweck von Bildung sowie die Freiheit der Forschung und Lehre eine wichtige Rolle spielen (Birnkammerer 2023: 60-62).

In den Curricula wird ein Wissensproduktionsverständnis konstruiert, dem zufolge Studierende **eigenständig ein Forschungskonzept entwickeln und durchführen** sollen.

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

„Students learn to conduct a project independently by identifying the need in a social work field context and following the insights of evidence-based practice“ (C, S. 43: 1322); M. Practice I.

„On the basis of scientific methods as well as current research results of Social Work and its related fields of study, students are able to work independently on issues with appropriate measures and reflect critically. Especially in the case of empirical studies students can, on the basis of scientific analysis, develop and design extensively self-regulated independently innovative and empirical verifiable research issues and plan, execute and explain their investigation in writing“ (C, S. 47: 1201); M. Master Thesis.

„Die Studierenden erwerben exemplarisch grundlegendes Wissen und Kenntnisse über sozial- und geisteswissenschaftliche Forschungs- und Evaluationsmethoden und deren Bewertungskriterien bezogen auf ein selbst zu konzipierendes durchzuführendes und zu evaluierendes Forschungsvorhaben“ (B, S. 6: 2085); M. Grundlagen: Forschung und Evaluation.

Siehe auch: B, S. 6: 2374

Indem Studierende eigenständig ein Forschungsprojekt entwickeln und durchführen sollen, entsteht für mich der Eindruck, dass die Bedürfnisse und Interessen der Forschenden im Vordergrund stehen und die Ziele und Bedarfe der Forschungspartner*innen für das Forschungskonzept eher nachgeordnet sind. Diesen Eindruck möchte ich kritisch erörtern, denn Selbstbestimmung ist in den von Smith (2021: 273) vorgestellten Indigenen Forschungsagenden wichtig, Forschung soll auf soziale Gerechtigkeit zielen, den Zielen der Gemeinschaft dienen sowie soziale Transformationen bewirken. Diese Ziele und Bedarfe werden auch aus anderen Positionen heraus formuliert. Beispielsweise sind die Förderung von Selbstbestimmung und sozialer Gerechtigkeit auch Ziele des *Global Social Work Statements of Ethical Principals* (IASSW 2018: 5f., 2018: 4f.). Deshalb gewinnt die Frage an Relevanz, inwiefern in den Curricula ein Wissensproduktionsverständnis konstruiert wird, in dem die Selbstbestimmung und die Interessen der Forschungspartner*innen im Mittelpunkt stehen. Die Forschungskonzepte auf die Bedarfe und Wünsche der Forschungspartner*innen auszurichten, kann eine Grundlage dafür darstellen, den Forschungsprozess (Methodologie + Methode), wie in den von Smith beschriebenen Indigenen Forschungsagenden, als heilend, respektvoll, befähigend und bildend zu gestalten (→ 4.7 Indigene Forschungsagenden). Weiterhin kann der Forschungsprozess auf diese Weise Selbstbestimmung ermöglichen (Smith 2021: 149). Dieses Verständnis von Forschungsprozessen bietet darüber hinaus zahlreiche Anknüpfungspunkte zu den Zielen Sozialer Arbeit.

6.3 Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen

Studierende werden in den Curricula aufgefordert, **eigene Forschungsfragen** in Praxiszusammenhängen zu entwickeln:

„[Die Studierenden] können aus Praxiszusammenhängen heraus eigenständig eng gefasste Forschungsfragen und ein entsprechendes Forschungssetting entwickeln“ (A, S. 7: 1339); M. Praxis und Forschung I.

„[Die Studierenden] sind in der Lage innerhalb der Praxis Internationaler Sozialer Arbeit eine Forschungsfrage eigenständig und gestalterisch bearbeiten“ (A, S. 13: 1458); M. Internationales Praxissemester.

„Die Lernergebnisse und Kompetenzen bestehen in der selbstständigen Entwicklung von qualitativen Forschungsfragen und der reflektierten Auswahl und Bestimmung des Forschungsgegenstandes“ (B, S. 8: 187); M. Qualitative Forschung (Vertiefung).

„independent deduction of innovative questions, developing independent ideas“ (C, S. 47: 2312); M. Master Thesis.

In den Modulhandbüchern bleiben in Bezug auf die Entwicklung von Forschungsfragen die Bedürfnisse und Interessen der Forschungspartner*innen unbenannt. Stattdessen steht die Praxis Internationaler Sozialer Arbeit im Vordergrund. Wenn Studierende der Minority World eigene Forschungsfragen für Forschungsprojekte in SAIF entwickeln, stellt dieses einerseits eine Chance dar, nicht-hegemoniale Fragen und Themen zu erforschen. Andererseits besteht ein Risiko, dass wenn Studierende nur ihr eigenes Erkenntnisinteresse verfolgen, das Wissen, welches durch die Forschung produziert wird, nur ihnen selber dient. So beschreibt Smith (2021: 282), dass Forschung für Indigene Gemeinschaften bisher oft keine Vorteile gebracht hat. Gleichzeitig bietet der Umstand, eigene Forschungsfragen zu erforschen, auch Möglichkeiten für Insider-Forschung (→ Wissensverständnis 6.3.2 Positioniertheit).

Des Weiteren sehen die Curricula vor, dass Studierende einen **eigenständigen Zugang zur Forschungspraxis** entwickeln sollen:

„[Studierende] können Zugänge zur Forschungspraxis auf der Basis eigener Ideen eigenständig und gestalterisch legen“ (A, S. 11: 1657); M. Praxis und Forschung II.

„Sie [Studierende] können Informationen und Unterstützung für die Entwicklung, Planung und Durchführung eigener Forschungsvorhaben erschließen und auf dieser Grundlage ein Forschungsvorhaben eigenständig durchführen“ (B, S. 6: 2374); M. Grundlagen: Forschung und Evaluation.

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

Den Zugang zur Forschungspraxis verstehe ich als ein Moment, in dem es zur Reproduktion oder zum Abbau kolonialer Machtverhältnisse kommen kann. Denn ein eigenständiger Zugang zur Forschungspraxis kann sowohl ein respektvolles Verhalten als auch ein respektloses Verhalten gegenüber den Forschungspartner*innen beinhalten.

Außerdem wird in den Curricula ein **Spannungsverhältnis** konstruiert zwischen einem Wissensverständnis, das auf Eigenständigkeit beruht, und einem Wissensverständnis, das auf der Bezugnahme auf Standards (→ Wissensverständnis 6.2.4 Bezugnahme auf Standards) beruht. Ein Spannungsverhältnis zwischen innovativem, unabhängigem Arbeiten und der Befolgung von wissenschaftlichen Standards, wird in folgendem Modul besonders deutlich:

- „- independent deduction of innovative questions, developing independent ideas;
- outlining and discussing facts (issues) according to scientific standards from Social Work and its related studies” (C, S. 47: 2312); M. Master Thesis.

Natürlich kann auch unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Standards eigenständig und innovativ gearbeitet werden. Aber die Bezugnahme auf Standards orientiert sich eher an bestehenden, hegemonialen Wissen und weniger an Eigenständigkeit.

In den Curricula wird zwar hauptsächlich Forschung als eigenständige Leistung konstruiert, aber die **Forschung in studentischen Teams** wird in einem Modul benannt:

- „Die Studierenden können selbst im Team bzw. in einer Gruppe ein anspruchsvolles Forschungsdesign entwickeln und gezielt begründet Methoden und Instrumente der quantitativen Sozialforschung auswählen bzw. konzipieren“ (B, S. 8: 1977); M. Quantitative Forschung (Vertiefung).

Dieses entspricht dem Qualifikationsziel Teamarbeit, das im *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit* benannt wird (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016: 49). Die Forschung im Team kann potentiell die Entwicklung verschiedener Perspektiven befördern. Aufgrund der seltenen Relevanzsetzung von Teamarbeit, besteht jedoch ein Risiko, dass Studierende unzureichend für kollaborative Wissensproduktionsformen, z.B. partizipative Forschung, vorbereitet sind.

Insgesamt besteht ein Risiko, dass in einem durch Eigenständigkeit geprägten Wissensproduktionsverständnis partizipative Forschungsmethoden sowie die Bedeutung von Vertrauen, Beziehung und Reziprozität in der Forschung nicht thematisiert werden. Dieses widerspricht sowohl dem Ziel Sozialer Arbeit, Partizipation zu ermöglichen, als auch manchen Indigenen Forschungsagenden, in denen Beziehung, Respekt, Vertrauen und Gegenseitigkeit

6.3 Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen

Voraussetzung für die Forschungszusammenarbeit sind (Smith 2021: xiiif; Wilson 2013: 314; Kansiiime/Tusasiirwe/Nabbumba 2024: 352).

Das Wissensproduktionsverständnis Eigenständigkeit hat auch Einfluss darauf, auf welche Weise Daten erhoben und Ergebnisse verbreitet werden, was Thema des nächsten Kapitels ist.

6.3.5 Daten erheben und Ergebnisse verbreiten

Unter dem Phänomen ‚Daten erheben und Ergebnisse verbreiten‘ fasse ich ein Wissensverständnis, in dem diese beiden Teilschritte eines Forschungsprozesses im Fokus stehen. Das Wissensverständnis ‚Daten erheben und Ergebnisse verbreiten‘ stellt eine Verdichtung der in Karte 23 benannten Konzepte dar.

Karte 23: Wissensverständnis ‚Daten erheben und Ergebnisse verbreiten‘ und die zugrundeliegenden Konzepte



Ein Forschungsprozess besteht aus vielen Teilschritten, in denen Partizipation ermöglicht werden kann. Jedoch endet in Forschungsprojekten die Partizipation – und auch die forschungsethischen Überlegungen – oft nach der Datenerhebung (Decoloniality Europe 2013). Obwohl der Forschungsprozess aus weiteren Schritten besteht, werden in diesem Wissensverständnis Datenerhebung und Ergebnisverbreitung fokussiert, weil diese zum einen zentrale Interaktionsmomente der Forschenden mit ihrer Umwelt darstellen. Zum anderen

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

sind Datenerhebung und Ergebnisverbreitung aus kolonialkritischer Perspektive zentrale Momente zur Reproduktion und/oder zum Abbau kolonialer Machtverhältnisse (Smith 2021: 15f; Naidu/Prose 2018: 8; Krause 2017: 24f.)

Wie schon im Wissensverständnis 6.3.3 ‚Partizipative Forschung‘ beschrieben, sieht die DGSA im *Forschungsethikkodex* (2020: 5f.) Forschende in der Verantwortung, Partizipation zu ermöglichen und die Reproduktion von Machtverhältnissen zu verhindern. Weiterhin wird die Wichtigkeit hervorgehoben, Ergebnisse mit den Forschungspartner*innen zu teilen:

„Interessierten Forschungsteilnehmer*innen werden die Forschungsergebnisse (einer Studie insgesamt bzw. bezogen auf die Interpretation ihrer eigenen Beiträge zur Studie) zugänglich gemacht. Zu klären sind allerdings die mit einer Rückmeldung möglicherweise verbundenen Risiken und Belastungen. Daraus ergibt sich auch die Notwendigkeit, geeignete Formen der Vermittlung von Forschungsergebnissen zu finden“ (ebd.: 8).

Außerdem wird im *Forschungsethikkodex* dazu aufgerufen, „zu Beginn eines Forschungsprojekts [...] gemeinsam Überlegungen über die angemessene Kommunikation von Forschungsergebnissen“ (DGSA 2020: 9) durchzuführen. Das „kollaborative Schreiben mit Personen aus dem Feld“ (Nimführ/Blank 2023) wird im Kapitel ‚Veröffentlichung‘ des *Forschungsethikkodex* (DGSA 2020: 9) jedoch nicht als Möglichkeit partizipativer Publikation thematisiert.

Das Wissensproduktionsverständnis ‚Daten erheben und Wissen teilen‘ ist aus einer kolonialkritischen Perspektive bedeutsam. Viele Indigene Gemeinschaften werden sich, so Matsuoka/Morelli/McCubbin (2013: 284), der Macht von Forschung und deren Verwendung bewusst. Deshalb übernehmen sie mehr Kontrolle darüber, wer involviert ist, wie Forschung gestaltet wird sowie auf welche Weise Daten interpretiert und verwendet werden. Entsprechend haben Indigene Gemeinschaften Leitlinien zum Schutz ihres Wissens entwickelt, z.B. die *Mataatua Declaration on Cultural and Intellectual Property Rights of Indigenous Peoples* (1993). Jedoch werden Indigene Leitlinien im Kontext von Datenerhebung und Ergebnisteilung in den Curricula SSAIF nicht berücksichtigt.

In Bezug auf die **Datenerhebung** wird in den Curricula SSAIF einerseits die in der Minority World verbreitete Aufteilung zwischen qualitativer und quantitativer Forschung reproduziert:

„The students identify and explain qualitative and quantitative methods of data collection and analysis“ (D, S. 7: 168); M. Critical Social Science Research.

„collecting data using relevant methods of empiric qualitative and quantitative social research“ (C, S. 47: 2730); M. Master Thesis.

6.3 Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen

Diese Aufteilung in qualitative und quantitative Forschungsmethoden wird auch im *Kerncurriculum Soziale Arbeit* (DGSA 2016: 9) sowie im *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit* (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016: 29) konstruiert. Andererseits werden in den Curricula verschiedene Forschungsperspektiven und -methoden aufgerufen, um unterschiedliche Datenformen zu analysieren, wodurch die Integration von Forschungsverständnissen jenseits der Ansätze qualitativer und quantitativer Forschung möglich sein kann:

„It introduces a number [sic] research perspectives and methods of gathering and analyzing various kinds of data” (C, S. 37: 1577); M. Research Perspectives, Methods and Ethics.

Die Auswahl und Kategorisierung der Forschungsmethoden und Forschungsperspektiven sind kritisch zu reflektieren, weil Disziplinen, die auf ›klassischen‹ Philosophien und Philosophien der Aufklärung beruhen, oft antagonistisch gegenüber anderen Epistemologien sind oder diese wenige Methodologien haben, um mit anderen Wissenssystemen umzugehen (Smith 2021: 74). Die Begrenzung auf bestimmte Forschungsmethoden und -perspektiven kann folglich eine Barriere für andere Wissenssysteme darstellen (ebd.: 279f; bezugnehmend auf Santos‘ ‚sociology of absences‘).

Die **Ergebnisverbreitung** stellt einen weiteren Bestandteil des Wissensproduktionsverständnisses in den Curricula SSAIF dar. Studierende sollen Ergebnisse dokumentieren und kommunizieren:

„conduct analysis and communicate research results” (D, S. 28: 517); M. Master Thesis.

„The [sic] furthermore developed skills in Documentation and Dissemination of information” (C, S. 43: 2864); M. Practice I.

„disseminate data and are aware of the impact of the critical social science research” (D, S. 7: 697); M. Critical Social Science Research.

Als Formen der Ergebnisvermittlung werden in den Curricula Forschungsberichte, Präsentationen und Diskussionen benannt:

„document and communicate their research results in the form of a research report” (D, S. 27: 534); M. Human Rights Praxis Project.

„Presentation and discussion of research results“ (D, S. 28: 868); M. Master Thesis.

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

„Die Studierenden [...] sind in der Lage, eigene Forschungserkenntnisse innerhalb eines wissenschaftlichen Diskussionsprozesses vor internationalem Publikum vorzustellen und zu diskutieren“ (A, S. 15: 1359); M. Praxis und Forschung III.

Jedoch weisen Naidu/Prose (2018: 8) darauf hin, dass andere Formate zum Teilen der Ergebnisse mit den Forschungspartner*innen sinnvoller sein können, z.B. Workshops. Hinsichtlich der Ergebnispräsentation sieht ein Modul den Einbezug von Medien vor:

„Die Studierenden erwerben ferner praktische Erfahrungen, Kenntnisse und Kompetenzen in der Dokumentation der Ergebnisse aus den ‚field-studies‘, wobei unterschiedlichste Medien zum Einsatz kommen können (Berichte, Filmdokumentation u.a.)“ (B, S. 22: 53); M. ‚Field-studies‘ im Ausland (in Englisch).

Die Erhebung von Daten kann, so Smith (2021: 26f.), zur Ausbeutung von Wissen führen, z.B. wenn die Ergebnisse nicht mit den Forschungspartner*innen geteilt werden oder in einer Form verbreitet werden, die den Forschungspartner*innen nicht zugänglich ist. Naidu/Prose (2018: 10) empfehlen daher, dass Forschende die Ergebnisse vor der Publikation in der Wissenschaft mit den Forschungspartner*innen besprechen und mit den Forschungspartner*innen abstimmen, wie die Forschungsergebnisse präsentiert werden sollen. Allerdings wird in den Curricula die Rücksprache mit den Forschungspartner*innen nicht thematisiert. Auch die von Smith (2021: 15f.) benannten Konzepte von ‚reporting back‘, ‚returning results‘ und ‚sharing knowledge‘, um Ergebnisse an Indigene Gemeinschaften in einer sinnvollen Weise zurück zu vermitteln, finden sich in den Modulhandbüchern nicht wieder.

Jedoch reicht es meines Erachtens nicht, die Ergebnisse zurückzugeben und zu teilen, um die Ausbeutung von Wissen zu verhindern. Zusätzlich soll die Mitarbeit am Forschungsprojekt allen Beteiligten Nutzen bringen. Darüber hinaus sind die Forschungspartner*innen in der Datenauswertung einzubeziehen, um sicherzustellen, dass die Interpretation korrekt und mit den Forschungspartner*innen abgestimmt ist. Die gemeinsame Auswertung der Daten mit den Forschungspartner*innen wird in den Curricula nicht thematisiert, wodurch Studierende für die Bedeutung der gemeinsamen Dateninterpretation mit den Forschungspartner*innen potentiell nicht sensibilisiert werden.

Darüber hinaus sind die Autor*innenschaft, der Publikationsort und die Publikationssprache von Ergebnissen relevant für die Reproduktion oder den Abbau kolonialer Muster. Geteilte Autor*innenschaft kann ermöglichen, dass die Träger*innen des Wissens sichtbar werden, und kann verhindern, dass erforschte Indigene Wissensbestände als ›neue Entdeckungen westlicher Wissenschaft‹ angesehen und als Eigentum ins kulturelle Archiv und Wissensbestand ›des Westens‹ vereinnahmt werden (Smith 2021: 69). In den Materialien

6.3 Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen

wird geteilte Autor*innenschaft jedoch nicht thematisiert. Somit besteht ein Risiko, dass Forschende als ›Expert*innen‹ für ein Wissensgebiet konstruiert werden, über das sie erst sehr wenig wissen, und dass die Forschungspartner*innen als Expert*innen über das Wissensgebiet unbenannt bleiben (ebd.: 98). Auch die Fragen des Publikationsortes und der Publikationssprache bleiben im Material unbenannt. Die Effekte sprachlicher Hegemonie habe ich im Wissensverständnis 6.2.3 ‚Sprachen als Ein- und Ausschluss‘ vertieft. Eine kolonialkritische Reflexion des Publikationsortes kann die koloniale Dynamik verhindern, dass Wissen in der Majority World gesammelt wird, um anschließend karrierewirksam von Wissenschaftler*innen in der Minority World verwertet zu werden (Payne/Askeland 2016: 74f.). Castro Varela/Dhawan beschreiben bezugnehmend auf Spivak den Prozess der Datenerhebung in der Majority World als einen

„›Informationsabruf‹ (*information retrieval*, Spivak 1990a: 59), durch den die subalterne Frau zu einer Quelle »kultureller Differenz« wird. [...] Wissenschaftler/-innen verwandeln die Rohmaterialien in Form von Geschichten und Daten in Wissen. Die Subalternen haben Erfahrungen, die Intellektuellen haben Theorien“ (Castro Varela/Dhawan 2020: 176).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass wenn Menschen in der Majority World nur als ›Forschungsmaterial‹ bzw. ›Daten‹ gesehen werden, nicht als Autor*innen auftreten und/oder die Ergebnisse nicht mit ihnen geteilt werden, dieses zur Ausbeutung von Wissensbeständen führen kann.

Aufbauend auf den Analysen der fünf Wissensverständnisse werde ich im folgenden Kapitel eine Zusammenschau der Ergebnisse anbieten, in der ich auch auf diskursive Lücken in den Curricula und Möglichkeiten für eine kolonialkritische Wissensproduktion eingehe.

6.3.6 Diskurse, diskursive Lücken und deren Möglichkeiten zur Zurückgabe bzw. Teilen und Ausbeutung von Wissen

Im Folgenden fasse ich die Ergebnisse der letzten fünf Teilkapitel zusammen. Um eine Übersicht über die herausgearbeiteten Diskurse zur Wissenskonzeptualisierung ‚Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen‘ zu geben, präsentiere ich diese zu Beginn in einer Diskurskarte, welche ich anschließend erläutere und dabei die Ergebnisse einordne. Entsprechend der Möglichkeitsorientierung dieser Studie fasse ich darauf aufbauend die Möglichkeitsräume, die sich durch die Wissenskonzeptualisierung ‚Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen‘ und deren Wissensverständnisse ergeben, zusammen. Anschließend visualisiere ich die diskursiven Lücken als Reflexionsangebot in einer Möglichkeitskarte. Auch diese erläutere ich und ordne die Erkenntnisse

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

ein. Das Kapitel schließt mit einer Erörterung von Möglichkeiten, die die diskursiven Lücken für kolonialkritische Wissensverständnisse und Internationalitätsverständnisse in Bezug auf die Zurückgaben/Teilen und Ausbeutung von Wissen bieten.

Diskurse und Möglichkeiten

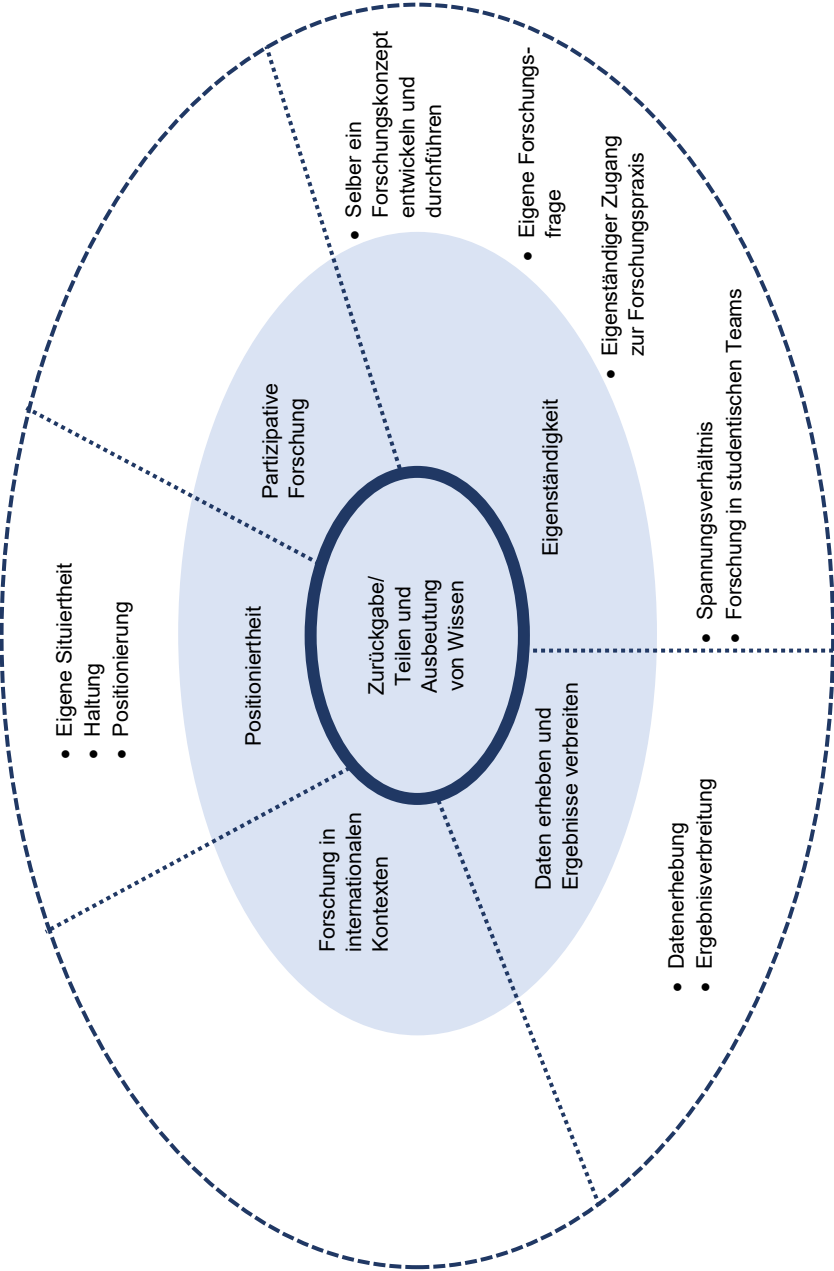
Die Karte 24 gibt eine Übersicht der in Kapitel 6.3.1 bis 6.3.5 rekonstruierten Diskurse und verdeutlicht den Zusammenhang zwischen Konzepten, Wissensverständnissen und der Wissenskonzeptualisierung ‚Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen‘.

Die Wissenskonzeptualisierung ‚Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen‘ stellt eine Verdichtung der folgenden Wissensverständnisse dar: Im Zusammenhang mit Forschung in internationalen Kontexten werden Machtverhältnisse sowie die Zurückgabe/das Teilen und die Ausbeutung von Wissen selten thematisiert. Allerdings kann ein Verständnis für die Wirkung von Positioniertheit auf die Wissensproduktion potentiell beeinflussen, inwiefern Wissen zurückgegeben/geteilt und/oder ausgebeutet wird. Insbesondere partizipative Forschung stellt einen möglichen Weg für eine Wissensproduktion dar, in der das Teilen von Wissen im Fokus steht und die Ausbeutung von Wissen vermieden werden soll. Die Curricula thematisieren partizipative Forschung jedoch nur selten. Stattdessen steht sehr oft ein Wissensverständnis von Eigenständigkeit im Vordergrund, d.h. Sozialarbeitende sollen eigenständig Wissen produzieren. Abschließend kann die Auseinandersetzung mit dem Erheben von Daten und der Verbreitung von Ergebnissen für die Zurückgabe bzw. das Teilen und/oder die Ausbeutung von Wissen sensibilisieren, jedoch finden sich nur wenig machtkritische Perspektiven in Bezug auf die Datenerhebung und Ergebnisverarbeitung in den Curricula.

Das Wissensverständnis ‚Forschung in internationalen Kontexten‘ hat keine Konzepte zugeordnet, da es sehr selten in den Curricula thematisiert wird. Forschungspraxis soll sowohl im Ausland als auch Inland erworben werden. Das Risiko als Forschende Wissen auszubeuten sowie Möglichkeiten Wissen zurückzugeben, werden in den Curricula in Bezug auf Forschung in internationalen Kontexten aber nicht thematisiert.

Des Weiteren beeinflusst das Verständnis für die Wirkung von Positioniertheit auf die Wissensproduktion potentiell, inwiefern Wissen zurückgegeben/geteilt oder ausgebeutet wird. In den Curricula wird die eigene Situiertheit thematisiert und somit deren Einfluss auf und in der Wissensproduktion sichtbar. Auf diese Weise kann mit der machtvollen Konstruktion einer neutralen, objektiven Forschungsperson gebrochen werden.

Karte 24: Diskurse der Wissenskonzeptualisierung ‚Zurückgabe bzw. Teilen und Ausbeutung von Wissen‘ (Diskurskarte)



6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

Zusätzlich kann durch die Einnahme einer Haltung und Positionierung die Grundlage für den Aufbau einer Beziehung zu und mit den Forschungspartner*innen gelegt werden. Darüber hinaus kann durch das Wissensverständnis ‚Positioniertheit‘ auch ein Bewusstsein für die Verantwortung entstehen, Wissen zurückzugeben, anstelle es auszubeuten. Das Bewusstsein alleine ändert jedoch nicht die Forschungspraxis, sondern Sozialarbeitende benötigen konkrete Methoden (→ Wissensverständnis 6.1.3 Forschungsverantwortung). Partizipative Forschung stellt einen konkreten Ansatz dar, um (koloniale) Machtverhältnisse in der Forschung SAIF abzubauen und die Wissensproduktion so zu gestalten, dass die Forschungspartner*innen daraus Wissen bzw. einen Mehrwert gewinnen. Denn partizipative Forschung bildet einen Weg, Forschung so zu verstehen und zu gestalten, dass diese den Zielen Indigener Forschungsagenden nach Selbstbestimmung und sozialer Gerechtigkeit entspricht. Außerdem ermöglichen partizipative Methoden einen besseren Schutz Indigener Wissen vor Ausbeutung, wenn die Forschungspartner*innen auch die Verwendung und Verbreitung der Forschungsergebnisse mitbestimmen. Partizipative Forschung wird jedoch nur selten in den Curricula relevant gesetzt.

Stattdessen findet sich sehr oft ein Wissensproduktionsverständnis, das durch Eigenständigkeit geprägt ist. So sollen Studierende selber ein Forschungskonzept entwickeln und durchführen. Darin liegt ein Risiko, dass der Wunsch der Forschungspartner*innen nach Selbstbestimmung ignoriert wird. Des Weiteren kann das Verständnis, dass Studierende eine eigene Forschungsfrage entwickeln und diese verfolgen sollen, dazu führen, dass die Forschungsfrage nur von Interesse für den/die Forschende ist, und das Erkenntnisinteresse der Forschungspartner*innen unberücksichtigt bleibt. Darüber hinaus erachte ich die Konstruktion, dass Studierende einen eigenständigen Zugang zur Forschungspraxis entwickeln sollen, aus kolonialkritischer Perspektive für potentiell problematisch. Denn (nicht nur) Indigene Gemeinschaften fordern, dass der Zugang zur Forschungspraxis auf Vertrauen, Beziehung und Respekt beruhen sollte. Deswegen kann der Zugang nicht eigenständig erfolgen, sondern nur in Zusammenarbeit und Abstimmung mit den Forschungspartner*innen. Ein Wissensproduktionsverständnis, in dem Eigenständigkeit zentral ist, kann auch in einem Spannungsverhältnis zu partizipativer Forschung stehen. Hingegen kann Forschungszusammenarbeit durch Forschung in studentischen Teams eingeübt werden, jedoch wird Forschung in Teams nur selten in den Curricula relevant gesetzt.

In den Curricula wird auch explizit die Datenerhebung und Ergebnisverbreitung thematisiert. Die diesem Wissensverständnis zugrundeliegenden Konzepte können unmittelbar auf die Zurückgabe/das Teilen und die Ausbeutung von Wissen wirken. Einerseits wird in den Curricula die in der Minority World verbreitete Aufteilung zwischen qualitativer und quantitativer For-

6.3 Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen

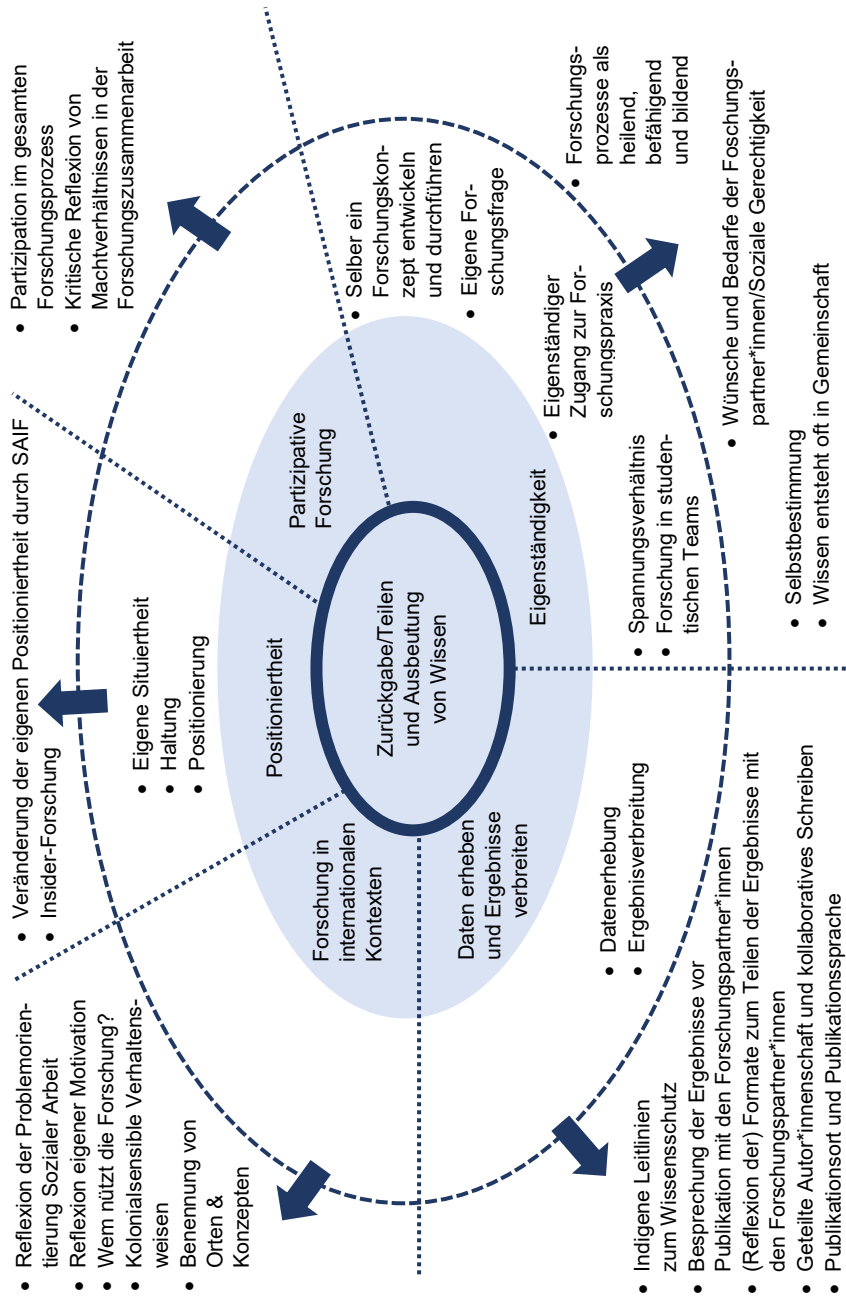
schung reproduziert. Dieses Wissensverständnis kann aber andere Datenformen ausschließen bzw. erschweren. Andererseits entsteht durch die Benennung von weiteren Forschungsperspektiven und -methoden auch eine Offenheit für unterschiedliche Datenformen. In Bezug auf die Ergebnisverbreitung dominieren in den Curricula Forschungsberichte, Präsentationen und Diskussionen, jedoch stellen diese Präsentationsformen nicht zwingend die geeignete Form zum Rückspiegeln der Ergebnisse an die Forschungspartner*innen dar. Viele aus kolonialkritischer Perspektive wichtige Aspekte, wie die Frage geteilter Autor*innenschaft, werden in den Curricula nicht aufgenommen (s.u.). Wenn aber Menschen in der Majority World nur als ›Forschungsmaterial‹ bzw. ›Daten‹ gesehen werden und nicht als Autor*innen auftreten oder die Ergebnisse nicht mit ihnen geteilt werden, kann dieses zur Ausbeutung von Wissensbeständen führen.

Folgend werde ich die Möglichkeitsräume zusammenfassen, die sich durch diese Wissenskonzeptualisierung und Wissensverständnisse für eine kolonialismussensible Curriculumsgestaltung (SSAIF) und die Entwicklung eines kolonialkritischen Internationalitätsverständnisses ergeben. Die Wissenskonzeptualisierung ‚Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen‘ umfasst sich widersprechende Diskurse, was sich schon im Titel abbildet. Ein Verständnis für Forschung in internationalen Kontexten sehe ich als eine Gelegenheit, die Gestaltung derselben kolonialkritisch zu überprüfen und zu entwickeln, z.B. in Bezug auf die Motivation und das Verhalten der Forschenden. Ferner beinhaltet ein Verständnis für die Positioniertheit umfangreiche Anknüpfungspunkte, um den Einfluss der eigenen Situiertheit und Positionierung auf Wissen(-produktion) zu reflektieren. Darüber hinaus kann partizipative Forschung ermöglichen, Machtungleichheiten zwischen Forschungspartner*innen und Forschenden abzuschwächen und Raum für Selbst- bzw. Mitbestimmung der Forschungspartner*innen schaffen. Ein Wissensproduktionsverständnis, das durch Eigenständigkeit geprägt ist, kann u.a. Gelegenheiten zur Entwicklung von Insider-Forschung bzw. von Fragestellungen jenseits kolonialer Machtverhältnisse eröffnen. Schließlich bietet ein Verständnis für Datenerhebung und Ergebnisverbreitung viele Möglichkeiten, koloniale Momente der Wissensausbeutung zu verhindern, indem z.B. mit den Forschungspartner*innen abgestimmt wird, wie die Daten erhoben werden, wie die Ergebnisse mit den Forschungspartner*innen geteilt werden und auf welche Weise diese publiziert werden.

Diskursive Lücken und Möglichkeiten

Aufbauend auf den bisherigen Ergebnissen, visualisiere ich im Folgenden in einer erweiterten Möglichkeitskarte diskursive Lücken, die ich in der diskursanalytischen Auseinandersetzung mit den Curricula im Zusammenspiel von Material, Literatur und Gesprächen erarbeitet habe.

Karte 25: Diskursive Lücken in der Wissenskonzeptualisierung ,Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen (Möglichkeitenkarte)



6.3 Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen

Die folgende Beschreibung der diskursiven Lücken stellt eine verkürzte Zusammenfassung der in Kapitel 6.3.1 bis 6.3.5 beschriebenen Analyse dar. In der Thematisierung von Forschung in internationalen Kontexten zeigen sich viele diskursive Lücken: So findet in den Curricula keine Reflexion der Problemorientierung Sozialer Arbeit statt, wodurch u.a. die koloniale Konstruktion des ›Indigenen Problems‹ reproduziert werden kann. Eine diskursive Lücke liegt auch hinsichtlich der Reflexion der eigenen Motivation für die Forschung vor. Denn oft basiert das Selbstverständnis Forschender (der Sozialen Arbeit) auf einer Wohltätigkeitsperspektive (→ 4.3 Warum Methodologien dekolonisieren?), die in den Curricula nicht thematisiert wird. Auf diese Weise kann es zur Reproduktion eines kolonialen Opfer-Retter-Verständnisses von Sozialarbeitenden aus der Minority World als Rettende und zur Vulnerabilisierung der Forschungspartner*innen als hilflose Opfer kommen. Außerdem fehlt eine Auseinandersetzung mit der Frage, wem die Forschung nützt bzw. wer von dieser profitiert. Diese diskursive Lücke birgt ein Risiko, dass Studierende eine imperiale Forschungstradition fortsetzen, in der hauptsächlich die Menschen der Minority World von Forschung profitieren. In den Curricula tritt auch eine diskursive Lücke in Bezug auf kolonialsensible Verhaltensweisen hervor. Auf diese Weise entsteht potentiell ein Wissensproduktionsverständnis ohne Kenntnis und Bewusstsein kolonialer Verhaltensweisen von Forschenden und wie diese vermieden werden können, wodurch es zur Reproduktion von White Saviourism kommen kann. Des Weiteren fehlt eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung, Orte und Konzepte in Originalsprachen zu benennen, denn die Umbenennung von Orten etc. diente im Kolonialismus der Inbesitznahme dieser.

Im Wissensverständnis ‚Positioniertheit‘ tritt eine diskursive Lücke in Bezug auf die Veränderung der eigenen Positioniertheit durch SAIF hervor. So wird die Veränderungen der eigenen Positioniertheit durch die Auseinandersetzung mit Unterdrückung nicht thematisiert. Auch fehlt eine tiefergehende Auseinandersetzung mit Insider-Forschung, wodurch dieses aus einer kolonialkritischen Perspektive bedeutsame Forschungsvorgehen unberücksichtigt bleibt.

Ein Wissensverständnis, das durch partizipative Forschung geprägt ist, konnte ich nur selten im Material rekonstruieren und dieses wird auch nur wenig ausdifferenziert. Dadurch entsteht eine diskursive Lücke hinsichtlich der Notwendigkeit, Partizipation im gesamten Forschungsprozess zu ermöglichen. Somit entsteht der Eindruck, dass Partizipation z.B. nicht für die Interpretation und Ergebnisverbreitung als relevant verstanden wird. Weiterhin fehlt eine Auseinandersetzung mit dem Umstand, dass in partizipativer Forschung Menschen in verschiedenen Machtpositionen zusammenarbeiten. Aufgrund dessen, dass diese Machtverhältnisse unbenannt bleiben, fehlt potentiell ein Bewusstsein für deren Wirkung im Forschungsprozess.

6 Wissensverständnisse in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität

In Bezug auf ein durch Eigenständigkeit geprägtes Wissensproduktionsverständnis treten unter einer kolonialkritischen Perspektive viele diskursive Lücken aus dem Material hervor: In den Curricula wird nicht erörtert, inwiefern Forschungsprozesse als (für die Forschungspartner*innen) heilend, befähigend und bildend gestaltet werden können. Darüber hinaus findet keine Auseinandersetzung mit den Wünschen und Bedarfen der Forschungspartner*innen statt, z.B. hinsichtlich der Förderung von sozialer Gerechtigkeit durch Forschung. Auch stellt Selbstbestimmung in Forschungsprozessen kein Thema dar. Auf diese Weise kann es zur Reproduktion kolonialer Wissensproduktionsverständnisse kommen, in denen Forschung v.a. den Interessen der Forschenden aus der Minority World dient und die Forschungspartner*innen nur als Forschungsgegenstand verstanden werden. Ein Verständnis dafür, dass Wissen oft in Gemeinschaft entsteht, fehlt in den Curricula. Dadurch kann es zur Reproduktion des kolonialen Verständnisses von Forschenden als Produzierende von Wissen bei gleichzeitiger Ausblendung der wissenstragenden Personen/Gemeinschaften kommen.

Des Weiteren treten in den Verständnissen von Datenerhebung und Ergebnisverbreitung diskursive Lücken hervor. So werden Indigene Leitlinien zum Schutz Indigener Wissen nicht aufgegriffen. In den Curricula wird auch nicht thematisiert, dass und wie Ergebnisse mit den Forschungspartner*innen vor der Publikation besprochen werden können. Ferner werden kreative, partizipative und niedrigschwellige Formate zum Teilen der Ergebnisse mit den Forschungspartner*innen fast nicht benannt. Dadurch sehe ich ein Risiko, dass das Wissen der Forschungspartner*innen ausgebeutet wird, diese keinen Einfluss auf die Ergebnispräsentation haben und Wissen nicht zurückgegeben/geteilt wird. Darüber hinaus zeigt sich eine diskursive Lücke in Bezug auf die Frage der Autor*innenschaft, des Publikationsortes und der Publikationssprache. Wenn Fragen geteilter Autor*innenschaft bzw. kollaborativen Schreibens nicht erörtert werden, kann jedoch ein machtvolleres Muster reproduziert werden, in dem Forschende der Minority World potentiell als Expert*innen für ein Wissensgebiet auftreten und dafür Anerkennung (z.B. Ruhm, Geld, Einfluss) erhalten, die Wissenstragenden (bzw. ihr Beitrag in der Wissensproduktion) hingegen unsichtbar verbleiben. Da weder der Publikationsort noch die Publikationssprache Thema in den Curricula sind, werden gegebenenfalls Hegemonien der wissenschaftlichen Wissensproduktion unhinterfragt reproduziert. Somit entsteht die Gefahr, dass Wissen in der Majority World gesammelt wird, um es anschließend karrierewirksam(er) in der Minority World zu verwerten.

Entsprechend der Möglichkeitsorientierung dieser Studie beschreibe ich im Folgenden, welche Möglichkeitsräume die diskursiven Lücken für das Teilen/die Zurückgabe von Wissen in Curricula SAIF bieten können. Eine Auseinandersetzung mit der Problemorientierung Sozialer Arbeit stellt eine Möglichkeit in sozialarbeiterischer Forschung in internationalen Kontexten dar, die Reproduktion von Menschen als Ort und Ursache des Problems zu vermeiden.

6.3 Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen

Stattdessen können beispielsweise sich als Indigen identifizierende Menschen als Träger von Wissen und Lösungen verstanden werden. Wenn die eigene Motivation für Forschung bzw. eine Wohltätigkeitsperspektive hinterfragt wird, kann dadurch ein Bewusstsein für koloniale Muster imperialer Forschung entstehen. Außerdem können Studierende durch die Reflexion der Frage, wem die Forschung nützt, ein Bewusstsein für Machtverhältnisse und Wissensausbeutung in der Forschung SAIF erhalten. Darüber hinaus bedarf es der Auseinandersetzung mit kolonialsensiblen Verhaltensweisen, damit das Bewusstsein um koloniale Machtverhältnisse zu Handlungsänderungen führen kann. Durch die Kenntnis kolonialsensibler Verhaltensweisen kann u.a. White Saviourism entgegengewirkt werden. Beispielsweise stellt die Benennung von Orten und Konzepten in der Originalsprache eine Ausprägung eines kolonialsensiblen Wissensproduktionsverständnisses dar.

Wenn die Veränderung der eigenen Positioniertheit durch die Erfahrungen als Sozialarbeitende*r mit internationalem Fokus thematisiert wird, kann ein Wissensproduktionsverständnis entstehen, in dem Positioniertheit nicht als statisch und unveränderbar gesehen wird. Dieses kann eine Offenheit bewirken gegenüber verschiedenen Positionierungen sowie der Notwendigkeit, sich immer wieder mit der eigenen Positioniertheit und deren Wirkung auf die Wissensproduktion und Wissensverständnisse zu beschäftigen. Darüber zeigt die diskursive Lücke in Bezug auf Insider-Forschung Möglichkeiten für ein kolonialkritisches Wissensproduktionsverständnis auf. Denn Insider-Forschung kann dazu führen, dass die Forschenden sich mehr an den Zielen und Wünschen der Forschungspartner*innen und deren Gemeinschaften ausrichten, z.B. hinsichtlich sozialer Gerechtigkeit und Selbstbestimmung. Somit kann der Ausbeutung von Wissen und einer Perspektive auf die Forschungspartner*innen als ›Forschungsgegenstand‹ entgegengewirkt werden.

Auch die diskursiven Lücken im Wissensverständnis ‚Partizipative Forschung‘ eröffnen Möglichkeitsräume in Bezug auf kolonialkritische Wissensverständnisse in SSAIF. Partizipation im gesamten Forschungsprozess umzusetzen, sehe ich als einen Weg, Wissen zurückzugeben/zu teilen und die Ausbeutung von Wissen zu verhindern. So kann u.a. durch die gemeinsame Erarbeitung der Forschungsfragen und des Forschungsdesigns sowie die gemeinsame Auswertung und Ergebnisdiskussion sichergestellt werden, dass die Forschung auch den Interessen und Zielen der Forschungspartner*innen dient. Weiterhin wirken im Forschungsprozess Machtverhältnisse, da Menschen in verschiedenen Machtpositionen zusammenarbeiten. Die kritische Reflexion der verschiedenen Machtpositionen und Machtverhältnisse verstehe ich als eine Grundlage, um diese abzubauen und der Ausbeutung von Wissen entgegenzuwirken.

Ferner weisen die diskursiven Lücken in Bezug auf das Wissensverständnis ‚Eigenständigkeit‘ auf viele Möglichkeitsräume hin. Wenn Forschungsprozesse als heilend, befähigend und bildend verstanden und gestaltet werden,

können auch diese zu den Zielen SAIF beitragen. Dafür ist ein Wissensproduktionsverständnis notwendig, das sich an den Wünschen und Bedarfen der Forschungspartner*innen orientiert, beispielsweise indem Forschung zu Sozialer Gerechtigkeit beiträgt. Selbstbestimmung der Forschungspartner*innen als Ausgangslage und Ziel der Forschung zu verstehen, eröffnet viele Reflexionsmomente in Bezug auf das eigene Forschungsverständnis und die Gestaltung der Forschung. Wenn die Selbstbestimmung der Forschungspartner*innen das Forschungshandeln beeinflusst, wird das Risiko, Wissen auszubeuten, verringert und stattdessen können die Zurückgabe/das Teilen von Wissen zentrale Bestandteile der Forschung werden. Schließlich ermöglicht ein Verständnis dafür, dass Wissen in Gemeinschaft entstehen kann, eine Offenheit für kollaborative Wissensproduktionsformen und Wissensverständnisse.

Auch in Bezug auf die Datenerhebung und die Ergebnisverbreitung zeigen die diskursiven Lücken Möglichkeitsräume für eine kolonialkritische Wissensproduktion auf. Wenn Indigene Leitlinien zum Wissensschutz in das Curriculum eingebunden werden, können Forschende für Kolonialität in der Forschung in Form der Ausbeutung Indigener Wissensbestände sensibilisiert werden. Außerdem kann die Beziehung zu den Forschungspartner*innen respektvoll gestaltet werden, dadurch dass die Ergebnisse vor der Publikation mit diesen besprochen werden. Weiterhin denke ich, dass sich auf diese Weise auch die Qualität der Interpretationen erhöhen kann. Ferner kann Wissen in einer sinnvolleren Form an die Forschungspartner*innen zurückgegeben werden, wenn weitere Formate zum Teilen der Ergebnisse mit den Forschungspartner*innen thematisiert und diese kritisch reflektiert werden. Darüber hinaus stellen kollaboratives Schreiben und geteilte Autor*innenschaft Wege dar, den Beitrag der Wissenstragenden in der Wissensproduktion sichtbar zu machen. Schließlich kann durch eine kolonialkritische Reflexion und Veränderung des Publikationsorts und der Publikationssprache daraufhin gearbeitet werden, dass die publizierten Inhalte auch weiterhin den Forschungspartner*innen zugänglich sind und dass die Majority World als Ort der Wissensproduktion sichtbar ist.

Im Kapitel 6 wurden die empirischen Ergebnisse der Untersuchung zu Wissensverständnissen in SSAIF und ihrer Bedeutung für Internationalität in Form von drei Wissenskonzeptualisierungen und 15 Wissensverständnissen dargestellt. Diese umfassen die Reflexion des Zusammenhangs von Wissen (-produktion) und Macht, den Einschluss und Ausschluss von Wissen sowie die Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen. Diese Ergebnisse stellen ein Reflexionsangebot zu Wissensverständnissen in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität unter einer kolonialkritischen Perspektive dar. Im folgenden, letzten Kapitel werde ich die Erkenntnisse in einer Zusammenschau betrachten sowie einen Rückblick und Ausblick präsentieren.

7 Schlussbetrachtung

Dieses Kapitel trägt den Titel Schlussbetrachtung, weil ich nun abschließend auf die Erkenntnisse blicke. Zuerst biete ich eine Zusammenschau der Ergebnisse an, in der ich Strukturen und Querverbindungen erörtere. Anschließend gebe ich einen Rückblick und Ausblick auf die Erkenntnisse und Forschung.

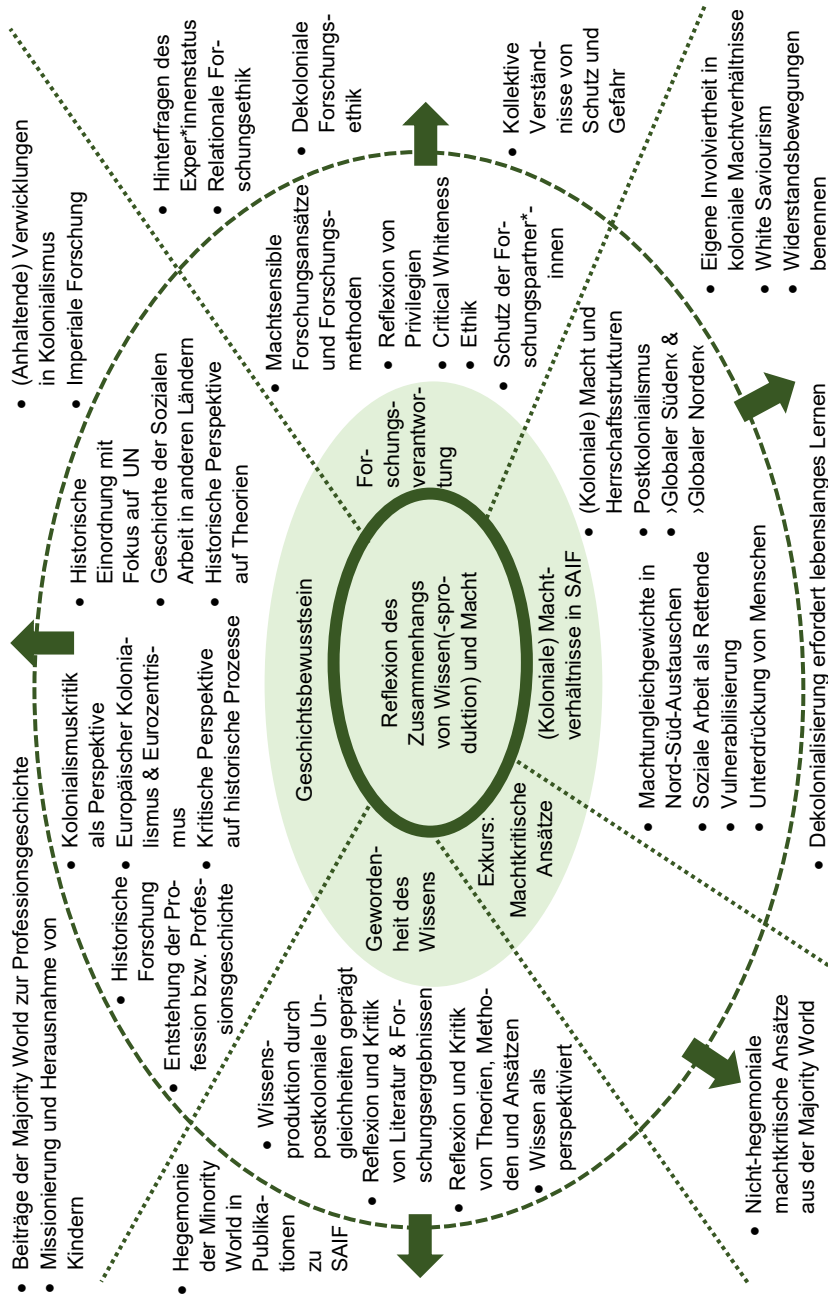
Durch die Zusammenschau der Ergebnisse, d.h. indem die drei Möglichkeitskarten nebeneinanderliegen, kann ich Strukturen und Querverbindungen zwischen den Wissenskonzeptualisierungen und Wissensverständnisse sowie jenseits von ihnen thematisieren. Indem ich aufzeige, welche weiteren Blickwinkel und Gestaltungsformen hinsichtlich der Wissensverständnisse möglich sind, verdeutliche ich die im Kapitel 5.3 ‚Social Cartography‘ beschriebene Offenheit und den Einfluss der Kartografierenden auf die Karten.

7.1 Ergebnisstrukturen

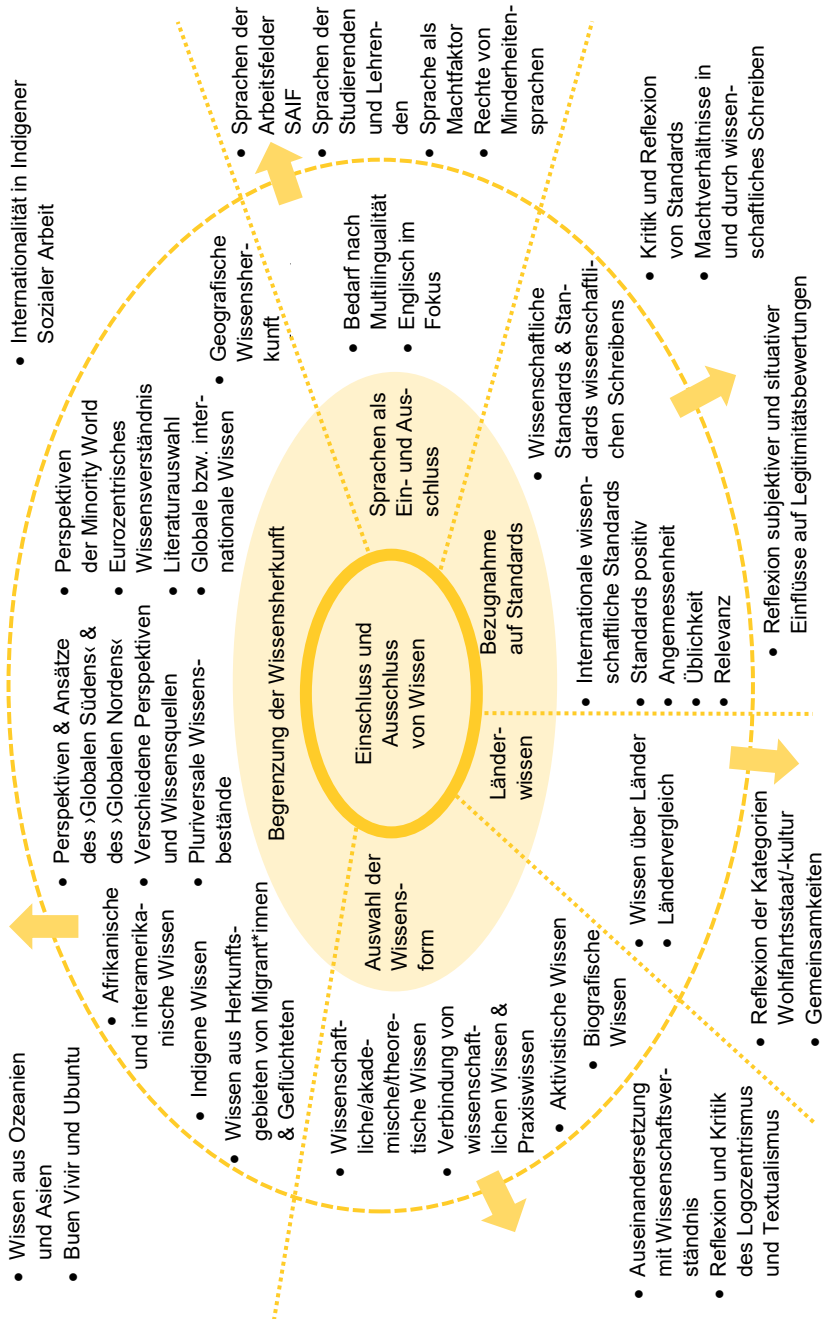
In der Zusammenschau der drei Möglichkeitskarten (s.u.) fällt auf, dass in allen Wissenskonzeptualisierungen und in jedem Wissensverständnis diskursive Lücken vorhanden sind. Die meisten diskursiven Lücken liegen jedoch hinsichtlich der Wissenskonzeptualisierung ‚Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen‘ vor. Insbesondere Forschung in internationalen Kontexten, partizipative Forschung und die Erhebung und Verbreitung von Daten werden in den Curricula erst wenig thematisiert. Hinsichtlich dieser Themen bieten sich viele Möglichkeiten zur kolonialkritischen Reflexion und Weiterentwicklung der (Wissensverständnisse in den) Curricula. Der Zusammenhang von Wissen (-produktion) und Macht wird in den Curricula zwar umfangreich reflektiert, jedoch zeigen sich insbesondere in Bezug auf Forschungsverantwortung diskursive Lücken. Die Leerstellen hinsichtlich Forschungsverantwortung hängen inhaltlich mit der seltenen Auseinandersetzung mit Forschung in internationalen Kontexten zusammen. Denn Forschende in internationalen Kontexten brauchen ein Wissensverständnis für Forschungsverantwortung, um kolonialkritisch handeln zu können. Auch hinsichtlich (kolonialer) Machtverhältnisse in SAIF liegen diskursive Lücken vor, die zu einer Reflexion der Wissensverständnisse einladen. In Bezug auf den Einschluss und Ausschluss von Wissen liegen insbesondere in Bezug auf Sprachen als Ein- und Ausschluss sowie Länderrwissen diskursive Lücken und somit Möglichkeiten für eine kolonialkritische Reflexion und Weiterentwicklung der Wissensverständnisse vor.

Detaillierte Erörterungen der diskursiven Lücken finden sich in den Kapiteln 6.1.6, 6.2.6 und 6.3.6 ‚Diskursive Lücken und Möglichkeiten

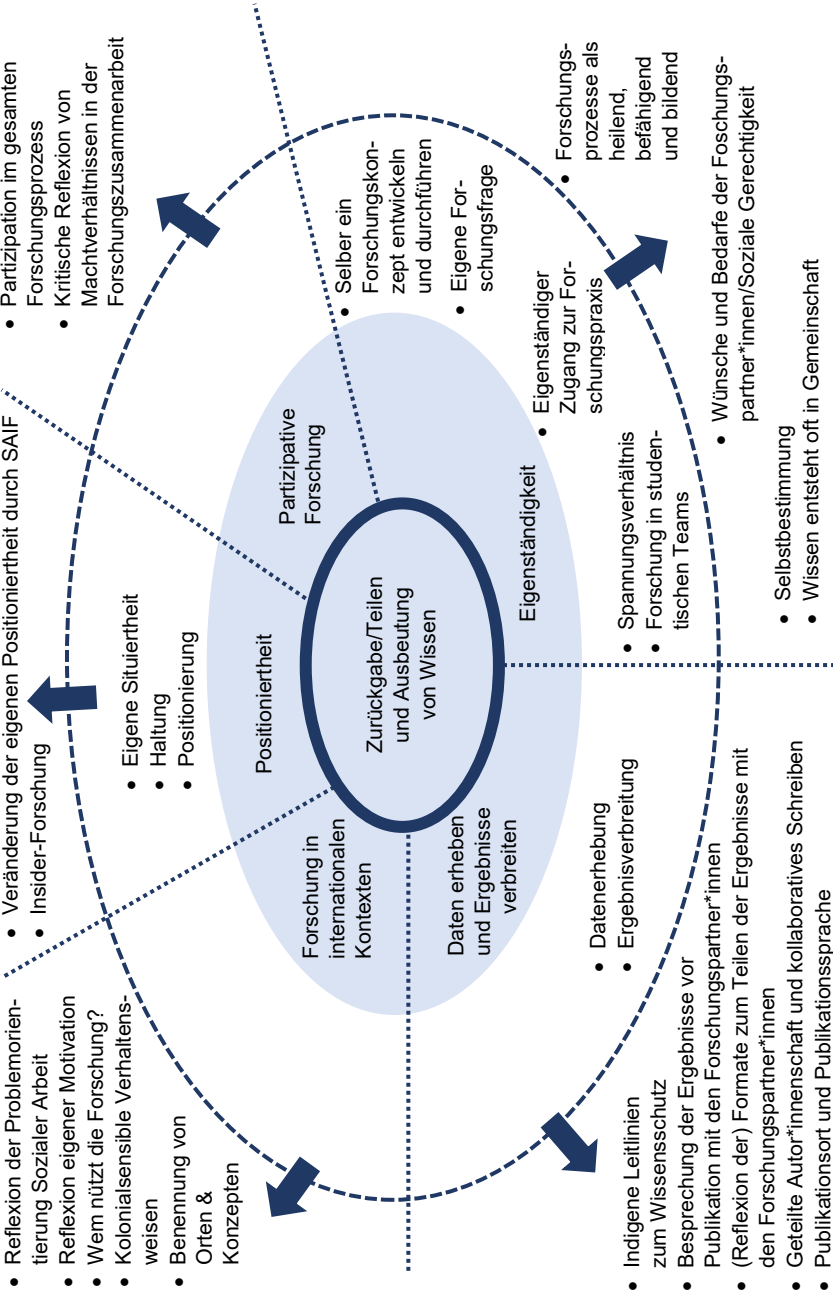
Karte 26: Diskursive Lücken in der Wissenskonzeptualisierung ,Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-sproduktion) und Macht' (Möglichkeitskarte)



Karte 27: Diskursive Lücken in der Wissenskonzeptualisierung ‚Einschluss und Ausschluss von Wissen‘ (Möglichkeitskarte)



Karte 28: Diskursive Lücken in der Wissenskonzeptualisierung ‚Zurückgabe bzw. Teilen und Ausbeutung von Wissen‘ (Möglichkeitenkarte)



7.2 Querverbindungen

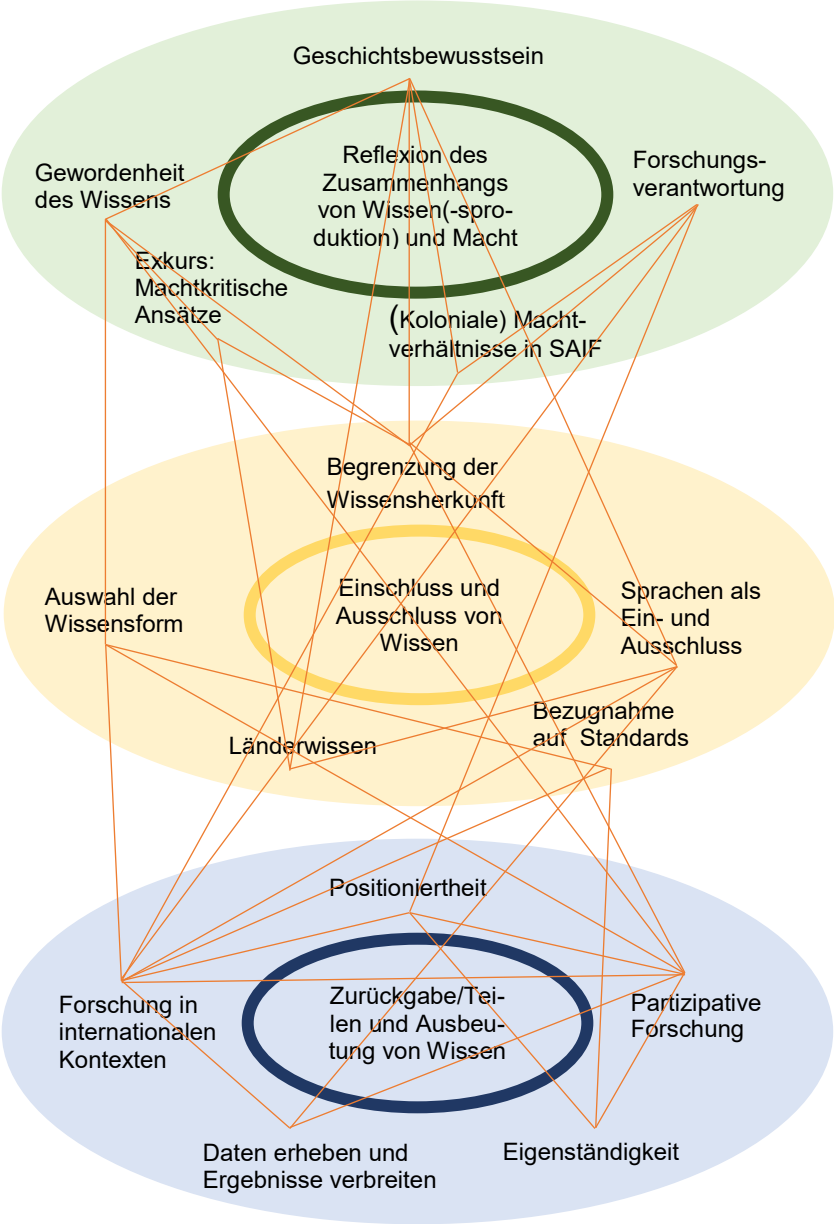
Zwischen den Wissensverständnissen und Konzepten gibt es viele Querverbindungen, auf die ich in der Ergebnisdarstellung im Kapitel 6 hingewiesen habe, die ich aber aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht in den Diskurs- und Möglichkeitskarten visualisiert habe. Stattdessen ist es Ziel dieses Kapitels, die Querverbindungen zu kartografieren. Denn die Querverbindungen zwischen den Wissensverständnissen zeigen, dass die drei Wissenskonzeptualisierungen nicht abgeschlossen voneinander existieren, sondern sich gegenseitig beeinflussen. Um die Übersichtlichkeit der Karte zu gewährleisten, werden in der Karte nur die Ebenen der Wissenskonzeptualisierungen und Wissensverständnisse abgebildet. Ich habe verschiedene Darstellungsformen der Querverbindungen ausprobiert und präsentiere im Folgenden zwei Querverbindungskarten. Die erste Karte (Karte 29) greift die Struktur des Ergebniskapitels auf. In der Erläuterung unterhalb der Karte beziehe ich mich exemplarisch auf einzelne Konzepte und diskursive Lücken. Die genauen inhaltlichen Verknüpfungen sind jedoch in den jeweiligen Kapiteln des Ergebnisteils erörtert.

In der zweiten Querverbindungskarte (Karte 30) hingegen ist die Struktur der Wissenskonzeptualisierungen aufgehoben, um Themen abzubilden, die quer zu den Wissenskonzeptualisierungen aufscheinen. Diese Darstellung zielt darauf ab, die Fluidität der Karten, den Einfluss der Perspektive der Kartografierenden sowie die unterschiedliche Hervorhebung von Aspekten in verschiedenen Darstellungsformen zu verdeutlichen.

Das Herausarbeiten von Querverbindungen zwischen den Diskursen stellt keine Forschungsfrage bzw. kein Erkenntnisinteresse dieser Arbeit dar, sondern vielmehr eine Verdeutlichung der komplexen Zusammenhänge. Entsprechend ist die Karte 29 über die Querverbindungen der Wissensverständnisse nicht vollständig oder abgeschlossen, wobei ich auch die Antworten auf die Forschungsfragen im Ergebniskapitel 6 als für weitere Entwicklung und Ergänzungen offen verstehe. Dennoch veranschaulicht die Karte 29, dass die Wissenskonzeptualisierungen nicht losgelöst voneinander existieren, auch wenn diese getrennt voneinander im Ergebniskapitel dargestellt sind. Die Visualisierung der Querverbindung hat zusätzlich dazu geführt, weitere Querverbindungen zwischen den Wissensverständnissen zu sehen, die in der Rekonstruktion und Analyse im Ergebniskapitel 6 im Fließtext nicht im Fokus standen. Zur schnelleren Orientierung und Übersichtlichkeit sind die Wissensverständnisse im Folgenden fettgedruckt.

7 Schlussbetrachtung

Karte 29: Querverbindungen der Wissensverständnisse



7.2.1 *Querverbindungen ausgehend von der Wissenskonzeptualisierung ,Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-sproduktion) und Macht‘*

Die Wissensverständnisse der Wissenskonzeptualisierung ,Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-sproduktion) und Macht‘ sind durch viele Querverbindungen innerhalb und außerhalb der Wissenskonzeptualisierung gekennzeichnet. Das Wissensverständnis **Gewordenheit des Wissens** hängt mit der Auswahl der Wissensform und der Begrenzung der Wissensherkunft zusammen. Denn ein Bewusstsein für den Ein- und Ausschluss von Wissen auf Basis der Wissensform und der Wissensherkunft sensibilisiert für die Gewordenheit des Wissens. Darüber hinaus gibt es durch die Diskurse zur Reflexion und Kritik von Theorien, Methodologien und Ansätzen im Wissensverständnis Gewordenheit des Wissens Verbindungen zu machtkritischen Ansätzen sowie zu partizipativer Forschung. Außerdem existieren Querverbindungen zwischen dem Wissensverständnis Gewordenheit des Wissens und dem Wissensverständnis **Geschichtsbewusstsein**, z.B. in Bezug auf die Hegemonie der Minority World in Publikationen zu SSAIF. Des Weiteren wirken die Diskurse zu europäischem Kolonialismus und Eurozentrismus im Wissensverständnis Geschichtsbewusstsein auf Diskurse zur eurozentrischen Begrenzung der Wissensherkunft. Außerdem sensibilisiert das Wissensverständnis Geschichtsbewusstsein für (koloniale) Machtverhältnisse in SAIF. Das Wissensverständnis Geschichtsbewusstsein hängt auch mit Länderwissen zusammen, z.B. hinsichtlich Sozialer Arbeit in anderen Ländern. Geschichtsbewusstsein wird zusätzlich vom Wissensverständnis Sprachen als Ein- und Ausschluss beeinflusst, denn Sprachkenntnisse ermöglichen Zugang zu unterschiedlichen Geschichtsschreibungen.

Forschungsverantwortung hat eine Querverbindung zu Positioniertheit, u.a. hinsichtlich Fragen der Ethik und Haltung. Darüber hinaus wirken Diskurse über machtsensible Forschungsansätze und -methoden im Wissensverständnis Forschungsverantwortung auch auf Forschung in internationalen Kontexten. Kolonialsensible Verhaltensweisen im Wissensverständnis Forschung in internationalen Kontexten wiederum sind relevant für Forschungsverantwortung. Zusätzlich hängt die Auseinandersetzung mit dem Schutz der Forschungspartner*innen im Wissensverständnis Forschungsverantwortung mit den Konzepten von Sozialer Arbeit als Rettende und Vulnerabilisierung im Wissensverständnis (koloniale) Machtverhältnisse in SAIF zusammen. Diskurse zu **(kolonialen) Machtverhältnissen in SAIF** haben, wie eben dargestellt, Verbindungen zu Diskursen über Forschungsverantwortung. Des Weiteren bestehen Querverbindungen zu Forschung in internationalen Kontexten, z.B. in Bezug auf kolonialsensible Verhaltensweisen sowie der Reflexion der

7 Schlussbetrachtung

Problemorientierung und Wohltätigkeitsperspektive Sozialer Arbeit. Die Relevanz dieser Querverbindung zeigt sich insbesondere in Bezug auf White Savourism. Das Wissensverständnis (koloniale) Machtverhältnisse in SAIF hängt, wie oben beschrieben, auch mit dem Wissensverständnis Geschichtsbewusstsein zusammen. Außerdem wirken (koloniale) Machtverhältnisse in SAIF auf die Begrenzung der Wissensherkunft. **Machtkritische Ansätze** haben Querverbindungen zur Reflexion und Kritik von Theorien, Methoden und Ansätzen im Wissensverständnis Gewordenheit des Wissens. Außerdem hängen machtkritische Ansätze mit dem Wissensverständnis Begrenzung der Wissensherkunft sowie Länderwissen zusammen, wenn nicht-hegemoniale machtkritische Ansätze aus Ländern der Majority World Bestandteil des Curriculums sind.

7.2.2 *Querverbindungen ausgehend von der Wissenskonzepktualisierung ‚Einschluss und Ausschluss von Wissen‘*

Auch die Wissensverständnisse, die auf den Ein- und Ausschluss von Wissen wirken, haben viele Querverbindungen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Wissenskonzepktualisierung. So wirken Diskurse zur **Auswahl der Wissensform** gemeinsam mit Diskursen der Bezugnahme auf Standards, wenn Wissensformen unreflektiert auf Basis ›wissenschaftlicher Standards‹ ausgewählt werden. Durch eine Auseinandersetzung mit der Auswahl der Wissensform entstehen auch Verbindungen zum Wissensverständnis Gewordenheit des Wissens, z.B. indem der Ein- und Ausschluss von Wissen über die Kategorie ›(nicht-)wissenschaftlich‹ reflektiert wird. Außerdem wirken Diskurse zur Auswahl der Wissensform gemeinsam mit Diskursen zu partizipativer Forschung, denn in partizipativer Forschung kann ein Bewusstsein für weitere Wissensformen und deren Relevanz entstehen. Die Auswahl der Wissensform hängt somit auch mit Forschung in internationalen Kontexten zusammen.

Die **Begrenzung der Wissensherkunft** hat Querverbindungen zu (kolonialen) Machtverhältnissen in SAIF in Bezug auf die Berücksichtigung von Wissensbeständen aus der Majority World und Minority World. Durch die Begrenzung der Wissensherkunft können nicht-hegemoniale machtkritische Ansätze der Majority World potentiell ein- und ausgeschlossen werden. Somit wirkt die Begrenzung der Wissensherkunft auch auf das Wissensverständnis Gewordenheit des Wissens. Außerdem hängt ein eurozentrisches Wissensverständnis als Grundlage der Begrenzung der Wissensherkunft mit dem Diskurs zu europäischem Kolonialismus und Eurozentrismus im Wissensverständnis Geschichtsbewusstsein zusammen. Des Weiteren besteht eine Verbindung zwischen der Begrenzung der Wissensherkunft und partizipativer Forschung,

denn durch partizipative Forschung kann es zu einer Erweiterung der Wissensherkunft kommen. Die Begrenzung der Wissensherkunft spielt aber auch mit Sprachen als Ein- und Ausschluss zusammen, da die Wissensherkunft in den Curricula auf deutsch- und englischsprachige Literatur begrenzt ist. **Sprachen als Ein- und Ausschluss** wirken außerdem darauf, welche Daten wie erhoben und welche Ergebnisse wie verbreitet werden. Des Weiteren beeinflussen Sprachkenntnisse, welche Länderwissen sowie Geschichtswissen zugänglich sind. Zusätzlich wirken Sprachen als Ein- und Ausschluss auf die Begrenzung der Wissensherkunft, z.B. wenn ausschließlich deutsch- und englischsprachige Texte relevant gesetzt werden. Auch gibt es eine Querverbindung zwischen Sprachen und Forschung in internationalen Kontexten, da der Ein- und Ausschluss von Sprachen direkt auf die Kommunikation in der Forschungspraxis wirkt.

Die **Bezugnahme auf Standards** wirkt zusammen mit den Wissensverständnissen Eigenständigkeit und Forschung in internationalen Kontexten. Denn Eigenständigkeit wird als Standard in den Curricula konstruiert und somit gilt für Forschung in internationalen Kontexten meistens unhinterfragt der Standard eigenständiger Forschung. Außerdem wirkt das Wissensverständnis Bezugnahme auf Standards auf das Wissensverständnis Auswahl der Wissensform, in dem Wissensformen auf Basis von ›Standards‹ (nicht) relevant gesetzt werden.

Schließlich hängt das Wissensverständnis **Länderwissen** mit Geschichtsbewusstsein zusammen, z.B. hinsichtlich der Geschichte Sozialer Arbeit in anderen Ländern. Des Weiteren gibt es eine Querverbindung zu Sprachen als Ein- und Ausschluss, da Sprachkenntnisse sowie der Einschluss von Sprachen den Zugang zu Länderwissen ermöglichen können. Eine Auseinandersetzung mit Länderwissen kann aber dazu führen, dass machtkritische Ansätze aus anderen Ländern thematisiert werden.

7.2.3 *Querverbindungen ausgehend von der Wissenskonzeptualisierung ‚Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen‘*

Die Wissensverständnisse zur Wissenskonzeptualisierung Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen haben sehr viele Querverbindungen. Besonders viele Querverbindungen hängen mit **Forschung in internationalen Kontexten** zusammen. Denn wenn in internationalen Kontexten geforscht wird, spielt das Wissensverständnis Daten erheben und Ergebnisse verbreiten eine Rolle, genauso wie partizipative Forschung. Auch das Wissensverständnis über (koloniale) Machtverhältnisse in SAIF wirkt in Forschung in internationalen Kontexten hinein, z.B. in Bezug auf Konstruktionen von Sozialer Arbeit als Rettende und White Saviourism. Außerdem hängt die Auswahl der Wissensform

7 Schlussbetrachtung

mit internationaler Forschung zusammen, da durch die (Nicht-)Relevantsetzung von Wissensformen diese in der Forschung (nicht) berücksichtigt werden. Des Weiteren bestehen Querverbindungen zum Wissensverständnis Forschungsverantwortung, z.B. hinsichtlich kolonialsensibler Verhaltensweisen sowie machtsensibler Forschungsansätze und -methoden. Auch die Bezugnahme auf Standards wirkt auf Forschung in internationalen Kontexten, beispielsweise wenn die Forschung unhinterfragt an »wissenschaftlichen Standards« ausgerichtet wird. Schließlich gibt es auch eine Querverbindung von Forschung in internationalen Kontexten zum Wissensverständnis Sprachen als Ein- und Ausschluss, da Multilingualität für Forschung in SAIF relevant ist.

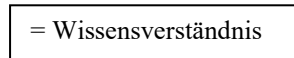
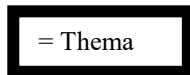
Daten erheben und Ergebnisse verbreiten hängt, wie eben dargestellt, mit Forschung in internationalen Kontexten zusammen. Darüber hinaus gibt es Querverbindungen zu partizipativer Forschung, da diese auf die Form der Datenerhebung und der Ergebnisverbreitung wirkt. Weiterhin beeinflussen Sprachen welche Daten wie erhoben und welche Ergebnisse wie verbreitet werden. Diskurse zu **Eigenständigkeit** wiederum hängen zusammen mit der Bezugnahme auf Standards, u.a. weil eigenständiges Forschen als ein Standard konstruiert wird. Gleichzeitig kann das Wissensverständnis Eigenständigkeit partizipative Forschung erschweren. Das Wissensverständnis Eigenständigkeit hat auch Querverbindungen zum Wissensverständnis Positioniertheit, wie untenstehend erläutert. Diskurse zu **partizipativer Forschung** beeinflussen sich gegenseitig mit Diskursen zur Auswahl der Wissensform und Begrenzung der Wissensherkunft, da in partizipativer Forschung potentiell weitere Wissensformen und Wissensherkünfte eine Rolle spielen. Außerdem hängt partizipative Forschung mit dem Wissensverständnis Daten erheben und Ergebnisse verbreiten zusammen, da partizipative Forschung die Formen und dem Umfang dieser beiden beeinflusst. Somit wirkt partizipative Forschung auf Forschung in internationalen Kontexten. Des Weiteren können Diskurse zu partizipativer Forschung mit Diskursen zur Gewordenheit des Wissens, z.B. zur Reflexion und Kritik von Theorien, Methodologien und Ansätzen zusammenspielen. Zusätzlich beeinflussen sich die Wissensverständnisse von partizipativer Forschung und Positioniertheit, da in partizipativer Forschung eine maktkritische Haltung der Forschenden bedeutsam ist. Das Wissensverständnis **Positioniertheit** hat weitere Querverbindungen zum Wissensverständnis Forschungsverantwortung, u.a. in Form der Konzepte Ethik und Haltung. Positioniertheit hängt aber auch mit dem Wissensverständnis Eigenständigkeit zusammen, da eine Orientierung an den Bedarfen und Interessen der Forschungspartner*innen die Eigenständigkeit des Forschenden z.B. in der Gestaltung der Forschungsfragen beeinflusst. Positionierung nützt aber auch eine Auseinandersetzung mit der Frage, wem Forschung nützt, entsprechend gibt es auch Querverbindungen zwischen Positioniertheit und Forschung in internationalen Kontexten.

Wie oben schon beschrieben, sind weder die Karte noch diese Erörterungen der Querverbindungen vollständig oder abgeschlossen, sondern offen für Ergänzungen. Genauere Erläuterungen zu den Beziehungen zwischen den Diskursen finden sich in den jeweiligen Wissensverständniskapiteln im Ergebniskapitel 6.

7.2.4 Themenkarte

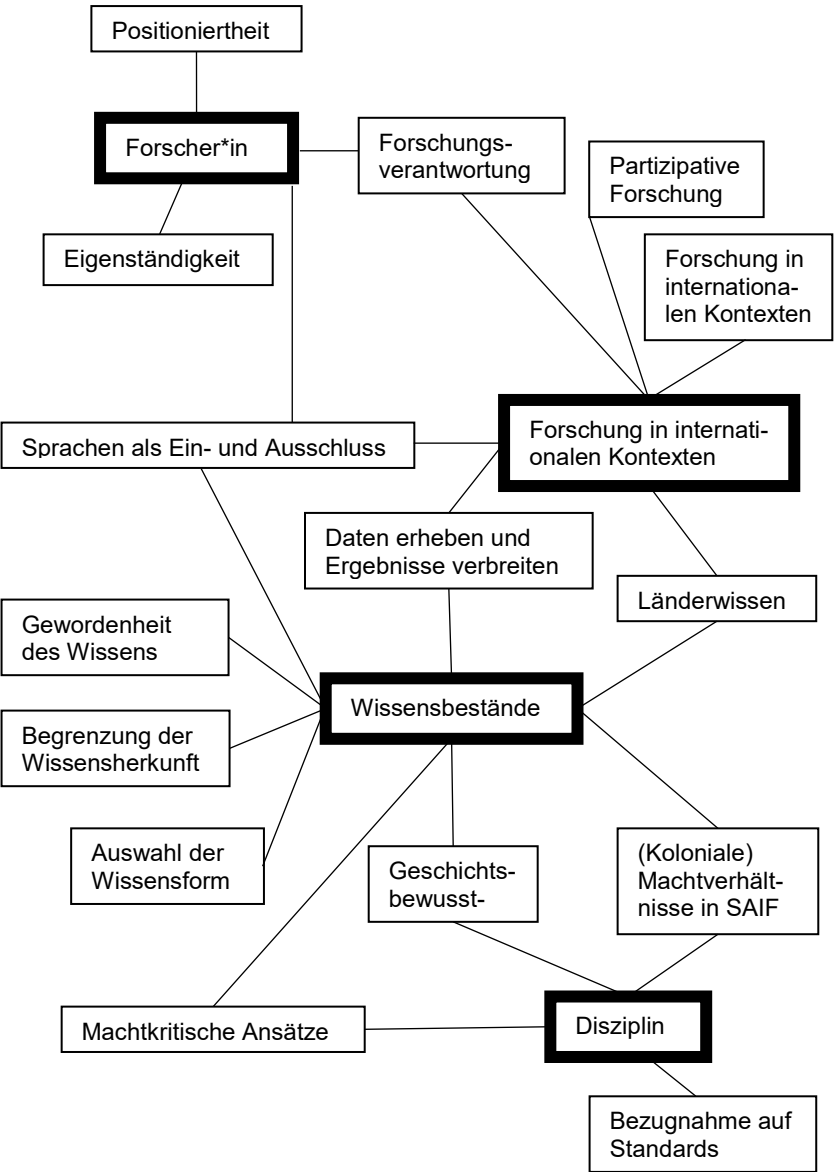
Nachdem ich bisher die Querverbindungen basierend auf der Kartenform der Wissenskonzeptualisierungen präsentiert habe, schlage ich nun eine andere inhaltliche Darstellungsform vor, in der die Struktur der Wissenskonzeptualisierungen aufgehoben ist. Denn quer zu den Wissenskonzeptualisierungen scheinen folgende vier Themen auf: Forscher*in, Handeln in internationalen Kontexten, Wissensbestände, Disziplin. Auf diese Weise will ich verdeutlichen, dass die Karten fluide sind, von der Perspektive der Kartografierenden beeinflusst sind und eine andere Darstellungsform andere Aspekte hervorhebt.

Ich habe die Karte 32 in schwarzer Farbe gestaltet, um diese von den Möglichkeitenkarten klar abzugrenzen. Außerdem nutze ich den untenstehenden Formencode:



7 Schlussbetrachtung

Karte 30: Themenkarte



Zum Themenfeld ‚Forscher*in‘, d.h. Diskurse, die direkt mit der forschenden Person verwoben sind, zähle ich Positioniertheit, Forschungsverantwortung sowie Eigenständigkeit. Das Themenfeld ‚Forschung in internationalen Kontexten‘ umfasst die Konzepte partizipative Forschung, Forschung in internationalen Kontexten, Länderwissen, Sprachen als Ein- und Ausschluss, Daten erheben und Ergebnisse verbreiten. Zum Themenfeld ‚Wissensbestände‘ habe ich die Gewordenheit des Wissens, die Auswahl der Wissensform sowie die Begrenzung der Wissensherkunft zugeordnet. Das Themenfeld Disziplin basiert auf Geschichtsbewusstsein, (kolonialen) Machtverhältnissen in SAIF, der Bezugnahme auf Standards sowie machtkritischen Ansätzen. Die Zuteilung ist nicht trennscharf, denn auch in dieser Darstellungsweise gibt es wieder Querverbindungen. So ist Forschungsverantwortung relevant für Handeln in internationalen Kontexten und als Forschende. Außerdem sind Sprachen als Ein- und Ausschluss in Bezug auf Wissensbestände, Forschende und Handeln in internationalen Kontexten relevant. Daten zu erheben und zu verbreiten sowie Länderwissen ist sowohl in Bezug auf Wissensbestände als auch für Forschung in internationalen Kontexten relevant. Des Weiteren wirken Diskurse über machtkritische Ansätze, (koloniale) Machtverhältnisse in SAIF sowie Geschichtsbewusstsein auf die Disziplin ebenso wie auf Wissensbestände.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Zusammenschau der Ergebnisse Erkenntnisse zur Struktur der diskursiven Lücken und der damit verbundenen Reflexionsangebote ermöglicht. Die Auseinandersetzung mit den Strukturen der Diskurse und diskursiven Lücken zeigt auf, welche inhaltlichen Leerstellen und somit Reflexionsmöglichkeiten in den Curricula vorliegen: So steht die Zurückgabe/Teilen von Wissen bisher wenig im Fokus in Curricula und bietet entsprechend viele Möglichkeiten zur kolonialkritischen Reflexion und Weiterentwicklung der (Wissensverständnisse in den) Curricula, insbesondere in Bezug auf Forschung in internationalen Kontexten, partizipative Forschung und die Erhebung von Daten und Verbreitung von Ergebnissen. Aber auch Forschungsverantwortung ist unterrepräsentiert und es liegen diskursive Lücken in Bezug auf (koloniale) Machtverhältnisse vor. In Bezug auf den Ein- und Ausschluss von Wissen sind schließlich v.a. Sprachen und Länderwissen zu reflektieren. Darüber hinaus haben die beiden Auseinandersetzungen mit Querverbindungen (einmal innerhalb der Inhaltslogik der Wissenskonzeptualisierungen, einmal unter einer neuen thematischen Perspektive) verdeutlicht, dass die drei Möglichkeitskarten offen für Diskussion, Veränderung und Weiterentwicklung sind. In Bezug auf die Fragestellungen dieser Arbeit zeigen die Querverbindungen auf, dass die Wissensverständnisse und Wissenskonzeptualisierungen miteinander verbunden sind. Um den Zusammenhang von Wissen und Machtverhältnissen zu dekonstruieren und Wissensverständnisse und deren Bedeutung für Internationalität in SSAIF kolonialkritisch zu reflektieren, ist es deshalb sinnvoll, diese Querverbindungen zu berücksichtigen.

7.3 Rückblick

Nachdem ich in Kapitel 7.1 und 7.2 die Ergebnisstrukturen und Querverbindungen erörtert habe, werfe ich nun einen Rückblick auf die inhaltliche und methodologische Ebene sowie die Ebene der Forschungsperson. Die Einordnung und Eingrenzung der Forschungsentscheidungen und Ergebnisse findet sich hauptsächlich in den vorherigen Kapiteln und ich werde diese nicht wiederholen, um Redundanzen zu vermeiden.

Diese Untersuchung stellt ein Reflexionsangebot zu Wissensverständnissen in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität unter einer kolonialkritischen Perspektive dar. Das Reflexionsangebot basiert auf vier Schritten: In einem ersten Schritt habe ich aus den Curricula 59 Konzepte rekonstruiert, die ich zu 15 Wissensverständnissen verdichtet habe. Die Wissensverständnisse bilden wiederum drei Wissenskonzeptualisierungen. Dieses Modell stellt das erste Ergebnis meiner Forschung dar. Im zweiten Schritt bin ich der Frage nachgegangen, was die Wissenskonzeptualisierungen für ein Verständnis von Internationalität unter einer kolonialkritischen Perspektive bedeuten. Es war nicht mein Ziel zu sagen, was aus kolonialkritischer Perspektive in den Curricula ›gut‹ oder ›schlecht‹ gemacht wird. Stattdessen habe ich aufgezeigt, was diese Konzeptualisierungen, die sich in verschiedenen Ausprägungen im Material finden, unter einer kolonialkritischen Perspektive für Internationalität bedeuten können. In einem dritten Schritt habe ich die diskursiven Lücken in einem Zusammenspiel von Diskursanalyse, Social Cartography, Curricula, Literatur und Gesprächen herausgearbeitet. Diese diskursiven Lücken bilden gemeinsam mit den vorhandenen Diskursen Möglichkeitsräume für kolonialkritische Wissensverständnisse und Reflexionsangebote für eine kolonialkritische Curriculumsgestaltung. Auf diese Weise habe ich drei Möglichkeitskarten der Wissenskonzeptualisierungen entwickelt. Zuletzt habe ich in einer Zusammenchau der Ergebnisse die Struktur der diskursiven Lücken und Querverbindungen zwischen den Diskursen erörtert, indem ich die Wissenskonzeptualisierungen ›quer gelesen‹ habe. Auf diese Weise habe ich den Konstruktionscharakter und die Fluidität der Karten verdeutlicht und zur Diskussion, Veränderung und Weiterentwicklung der Karten eingeladen.

Die Reflexion der diskursiven Lücken und Diskurse kann bei der Erstellung von Modulhandbüchern ermöglichen, die (Re-)Produktion von Kolonialität und Hegemonien zu vermeiden und vorzubeugen. Auch wenn diese Studie ein Modell zu Wissens(-produktions-)verständnissen in SSAIF anbietet, beinhaltet die Arbeit auch für andere Studiengänge Anknüpfungspunkte für eine kolonialkritische Perspektive auf Wissen(-produktion).

Die Offenheit der von mir gewählten Bezeichnungen (auf Ebene der Konzeptualisierungen, Wissensverständnisse und Konzepte) spiegelt die Widersprüchlichkeit und Unschärfe der Curricula wider. Ich konnte die Unklarheit

des Materials nicht auflösen, sondern biete folgende Lesart an: Indem ich mich mit den Widersprüchlichkeiten und Unklarheiten der Curricula aus einer systematischen, kolonialkritischen Perspektive auseinandersetze, habe ich Reflexionsangebote über Möglichkeitsräume kolonialsensibler Wissens(-produktions-)verständnisse eröffnet. Das in der Einleitung beschriebene Dilemma in der Unterscheidung zwischen Indigenen und nicht-Indigenen Wissen habe ich in der Arbeit nicht aufgelöst. Daher bedarf meine Bezugnahme auf den Begriff Indigen einer steten Reflexion des Risikos des Otherings und der Homogenisierung. Die Theorien und Forschungsergebnisse sich als Indigen identifizierender Menschen bieten für die Interpretation und Diskussion der empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung aus einer kolonialkritischen Perspektive viele Erkenntnisse. Von einer Exotisierung Indigener Wissen als ›andere Wissen‹ grenze ich mich ab und nutze den Begriff wie in Kapitel 1.1 ›Warum Indigene Wissen für die Analyse von SSAIF in Deutschland?‹ dargelegt als politische Selbstbezeichnung.

Das Verhältnis von Literatur zu (S)SAIF und den Curricula SSAIF erweckte meine Aufmerksamkeit, denn diese thematisierten teilweise die gleichen und teilweise unterschiedliche Inhalte. Wenn ich im Folgenden von ›in der Literatur‹ schreibe, meine ich damit die von mir gelesene bzw. wahrgenommene Literatur, die von meinen Sprachkenntnissen sowie der Verfügbarkeit von Literatur begrenzt wurde. In der Literatur zu SSAIF wird Forschungsverantwortung bisher wenig thematisiert, obwohl dieses eine Möglichkeit darstellt, um ein Verständnis für die eigene Verantwortung in der Wissensproduktion zu entwickeln. Außerdem wurde das Wissensverständnis ›Bezugnahme auf Standards‹ bisher in der Literatur zu SSAIF noch nicht oft diskutiert, obwohl sich in den Curricula sehr oft auf Standards bezogen wird und in der Literatur die Machtwirkung von Standards im Zusammenhang mit epistemischer Gewalt umfangreich thematisiert wird. Schließlich wurde die Wissenskonzeptualisierung ›Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen‹ bisher in der Literatur zu SSAIF eher weniger thematisiert. Es überrascht, dass das Wissensproduktionsverständnis ›Positioniertheit‹ in der Literatur zu SSAIF bisher erst wenig diskutiert wurde, obwohl der Einfluss der Positioniertheit auf die Wissensproduktion in kolonialkritischen Theorien umfangreich thematisiert wird.

Des Weiteren stellt die Verbindung einer erziehungswissenschaftlichen Diskursanalyse mit der Methode der Social Cartography einen methodologischen Beitrag meiner Arbeit dar. Denn die Arbeit zeigt, dass die Kombination aus Social Cartography und Diskursanalyse eine sinnvolle Methode darstellt, um breitgefächerte, fragmentierte, widersprüchliche und unscharfe Diskurse (wie in den untersuchten Modulhandbüchern) zu analysieren und zu visualisieren. Außerdem ermöglicht die Methode der Social Cartography, diskursive Lücken sichtbar zu machen und in die Analyse aufzunehmen.

Die vorliegende Arbeit hat strukturell, wie in der Einleitung beschrieben, gewisse Ähnlichkeit zu einer Karte, wofür ich folgende Hintergründe sehe: Die

7 Schlussbetrachtung

Vielzahl der (widersprüchlichen) Diskurse in den Curricula sowie die Fragmentiertheit, die mangelnden Sinnstrukturen, die Offenheit und Unklarheit der Modulhandbücher erschweren es, ‚eine Geschichte zu erzählen‘. Stattdessen ermöglicht die Methode der Social Cartography die Breite der (widersprüchlichen und fragmentierten) Diskurse abzubilden. Der Charakter des Materials wie der Methode spiegeln sich also in der Struktur der Arbeit wider.

In Bezug auf die Ebene der Forschungsperson möchte ich nochmal herausstellen, dass sowohl der Forschungsprozess als auch die Ergebnisse durch meine theoretische Sensibilität, meine Umgebung und meine Positionierung beeinflusst sind. Alle Wissensverständnisse, die ich rekonstruiert habe, formen auch meine Forschung und beeinflussen die Wissensproduktion sowie das hier vorgestellte Wissen. Als ›weiße‹ deutsche CIS-Frau, mit meiner Biografie und Ausbildung, in der Situation, in der ich diese Dissertation verfasst habe, in dem Fachgebiet stelle ich bestimmte Fragen (nicht), sehe bestimmte Diskurse (nicht), analysiere auf eine bestimmte Weise und treffe gewisse Entscheidungen. Andere Forschende in anderen Situationen stellen andere Fragen, sehen andere Aspekte, gehen in der Analyse anders vor und treffen andere Entscheidungen.

Ich habe danach gestrebt, Wissensbestände aus der gesamten Welt zu integrieren (Cajete et al. 2023: 100), allerdings wurde die Auswahl der Wissensherkunft durch meine Sprachkenntnisse und durch die Verfügbarkeit von Quellen über Bibliothekssysteme begrenzt. Weiterhin habe ich die Wissensform auf Texte in Form wissenschaftlicher Publikationen begrenzt, wodurch ich die hegemonialen Wissenstrukturen reproduziere, die ich in den Wissensverständnissen 6.2.1 ‚Auswahl der Wissensform‘ und 6.2.2 ‚Begrenzung der Wissensherkunft‘ kolonialkritisch analysiere. Texte, die nicht als wissenschaftlich markiert sind, und nicht-sprachliches Wissen habe ich dadurch ausgeschlossen. Warum habe ich so gehandelt? Eine Promotion stellt einen durch Machtverhältnisse geprägten Prozess dar. Als Promovendin in Deutschland folge ich den an mich und meine Arbeit gerichteten Anforderungen und Rahmenbedingungen, um einen Dokortitel zu erhalten, wodurch ich selber in eine potentiell machtvollere Position kommen kann. Ich finde es widersprüchlich, aus einer kolonialkritischen Perspektive über Machtverhältnissen in der Wissensproduktion zu forschen, und dabei gleichzeitig den Machtmechanismen des Wissenschaftssystems zu folgen. Diesen Widerspruch habe ich in der vorliegenden Arbeit nicht auflösen können.

7.4 Ausblick

Nach dem Rückblick gebe ich nun einen Ausblick auf offene Forschungsfragen. Dazu thematisiere ich zuerst inhaltliche Anschlussmöglichkeiten und erläutere danach Forschungsoptionen, die sich durch die Korpuszusammenstellung und die Methodenwahl ergeben. Abschließend öffne ich den Raum für weitere Perspektiven auf das Material.

Basierend auf dem Gesamtüberblick, den diese Arbeit bietet, können zukünftig einzelne Wissensverständnisse noch tiefergehend erforscht werden. Die Wissensverständnisse Forschungsverantwortung, Bezugnahme auf Standards und Positioniertheit sowie die Wissenskonzeptualisierung ‚Zurückgabe/Teilen und Ausbeutung von Wissen‘ wurden bisher in der von mir wahrgenommenen Literatur zu SSAIF nur selten diskutiert. Aufgrund der Relevanz dieser Diskurse für eine kolonialkritische Wissensproduktion sind weitere Studien zu diesen sinnvoll. Außerdem gibt es in den Curricula viele Diskurse, die ich nicht analysiert habe, weil diese für die Fragestellungen dieser Arbeit nicht weiter relevant waren. Unter einer anderen Fragestellung können beispielsweise die Diskurse zu Strukturen und Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit, der Ökonomisierung Sozialer Arbeit, Förder- und Entwicklungsparadigmen weitere Erkenntnisse ermöglichen. Des Weiteren kann der Exkurs ‚machtkritische Ansätze‘, dessen Aussagekraft in Bezug auf eine diskursanalytische Frage nach Wissensverständnissen begrenzt war, in einem anderen Forschungsdesign möglicherweise vertiefte Erkenntnisse ermöglichen (→ Wissensverständnis 6.1.5 Exkurs: Machtkritische Ansätze).

Der Materialtypus Curriculum/Modulhandbuch ermöglicht, Wissensverständnisse zu rekonstruieren, aber nicht Aussagen darüber zu treffen, wie sich die rekonstruierten Wissensverständnisse in der Lehre ausprägen. Dafür bedarf es anderer Forschungsdesigns, z.B. teilnehmender Beobachtungen. Ferner kann die Diskursanalyse von Veranstaltungsbeschreibungen in kommentierten Vorlesungsverzeichnissen potentiell Einblicke in individuelle Wissens(-produktions-)verständnisse von einzelnen Lehrenden ermöglichen. Die Analyse von Lehrmaterialien stellt eine weitere Möglichkeit dar, Wissens(-produktions-)verständnisse zu rekonstruieren. Darüber hinaus kann mit einem anderen Forschungsdesign, das den Entstehungsprozess der Modulhandbücher fokussiert, untersucht werden, warum die untersuchten Curricula durch mangelnde Sinnstrukturen, Widersprüchlichkeit, Offenheit und Unklarheit geprägt sind.

In der Korpuszusammenstellung habe ich Studiengänge, die sich den Themen Diversität, Teilhabe sowie Inklusion und Exklusion ohne Bezug zu Internationalität widmen, nicht weiter berücksichtigt, da Internationalitätsverständnisse im Fokus der vorliegenden Studie stehen. Somit reproduziere ich eine diskursive Trennung, die sich auch in wissenschaftlichen Diskursen zeigt.

7 Schlussbetrachtung

Diese Trennung der Diskurse ist jedoch zu hinterfragen, da Diskurse zu Diversität, Teilhabe sowie Inklusion und Exklusion viele Schnittmengen mit Internationalität haben und weitere Blickwinkel ermöglichen. Welche Zusammenhänge zwischen Diskursen zu Diversität, Teilhabe, Inklusion und Exklusion mit Internationalität sowie kolonialkritischen Perspektiven bestehen, ist jedoch noch zu untersuchen.

Des Weiteren steht die Untersuchung der Bachelorstudiengänge SAIF an HAW und Universitäten noch aus, um hegemoniale und koloniale Strukturen innerhalb der Sozialen Arbeit (mit internationalem Fokus) frühzeitig in der Ausbildung zu thematisieren. Auch eine (ländervergleichende) Analyse von Curricula SSAIF außerhalb Deutschlands kann die Ergebnisse dieser Untersuchung erweitern. Denn dadurch, dass die Curricula in unterschiedlichen Ländern in verschiedene und ähnliche diskursive Kontexte eingebettet sind, können auf diese Weise möglicherweise neue Diskurse und diskursive Lücken rekonstruiert werden. Indem ich 2021 die zu diesem Zeitpunkt gültigen Modulhandbücher erhoben habe, bilden meine Ergebnisse einen bestimmten zeitlichen Moment ab. Curricula verändern sich jedoch und eine Analyse der Entwicklung von Modulhandbüchern über die Zeit hinweg kann vielleicht ermöglichen, die Wirkung gesellschaftlicher Veränderungen auf die Diskurse zu erfassen.

Wie schließe ich eine Dissertation aus einer kolonialkritischen Perspektive auf Wissensverständnisse ab, wenn ich Kolonialismuskritik als einen lebenslangen Lernprozess verstehe? In dieser Arbeit habe ich viele kritische Perspektiven auf Wissen und Wissensproduktion erörtert. Wie Smith denke ich aber, dass Wissen sehr viel Gutes bewirken kann: „Knowledge has beauty and can make the world beautiful if used in a good way” (Smith 2021: 182f; bezugnehmend auf Aitkenhead/Michell 2011). Dieses Zitat ist in seiner Poetik uneindeutig und normativ, denn die Bewertung von ‚gut‘ und ‚schön‘ sind von der Positioniertheit der Beteiligten beeinflusst. Als Wissenschaftlerin bin ich überzeugt von der Bedeutung und Relevanz von Wissen und Wissenschaft, denn gesichertes, an (sozialer) Gerechtigkeit orientiertes Wissen erachte ich insbesondere in Zeiten von Fake News, der politischen Entwicklung hin zu nationalistischen Interessen und antidemokratischen Bewegungen sowie der Zunahme von Rassismus und Diskriminierung als essentiell. Diese Arbeit stellt ein Reflexionsangebot zu Wissensverständnissen in SSAIF und deren Bedeutung für Internationalität unter einer kolonialkritischen Perspektive dar. Die Erkenntnisse über Machtverhältnisse im Kontext von Wissen und Wissensproduktion, insbesondere zur Reflexion des Zusammenhangs von Wissen(-sproduktion) und Macht, dem Ein- und Ausschluss von Wissen sowie der Zurückgabe/dem Teilen und der Ausbeutung von Wissen zeigen Möglichkeiten für kolonialkritische Wissensverständnisse und Wissensproduktion auf.

Literaturverzeichnis

- Abdi, Ali A./Shultz, Lynette/Pillay, Thashika (Hrsg.) (2015): Decolonizing global citizenship education. Rotterdam/Boston: Sense Publishers.
- Absolon, Kathleen E. (2022): Kaandossiwin. How we come to know Indigenous research methodologies. Halifax/Winnipeg: Fernwood Publishing. 2nd edition.
- Adick, Christel/Mehnert, Wolfgang (2001): Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten. Eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive 1884 - 1914. Reihe „Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung“, Band 2. Frankfurt am Main/London: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:11694>.
- Afeworki Abay, Robel (2023): Dekolonialisierung des Wissens. Eine partizipative Studie zu Diskriminierung und Teilhabe an Erwerbsarbeit von BIPOC mit Behinderungserfahrungen. Gesellschaft der Unterschiede, Band 85. Bielefeld: Transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839470534>.
- AG Historische Sozialpädagogik/Soziale Arbeit (2024): Tagungsprogramm Geschlechterdimensionen in Geschichte und Geschichtsforschung (zu) Sozialer Arbeit. Hochschule RheinMain. https://www.hs-rm.de/fileadmin/persons/wdierkes/Tagungsprogramm_final.pdf [Zugriff: 17.01.2024].
- Ahmed, Sara (2012): On being included. Racism and diversity in institutional life. Durham/London: Duke University Press.
- Aikenhead, Glen/Michell, Herman Jeremiah (2011): Bridging Cultures. Scientific and indigenous ways of knowing nature. Toronto: Pearson Prentice Hall.
- Akimoto, Tatsuru (2008): What Is International Social Work? Its contribution to social work in a global society. Paper given at the Symposium of the 100th Anniversary of the Alice Salomon Hochschule, Berlin ‘Soziale Arbeit und Gesundheit- Facetten ihrer Politisierung. Berlin: Alice Salomon Hochschule. https://www.ash-berlin.eu/100-Jahre-ASH/symposium/doc/3_5_akimoto.pdf [Zugriff: 02.03.2021].
- Akimoto, Tatsuru (2013): The roles of Buddhism in Social Work. Vietnam and Japan. Asia and Pacific Association for Social Work Education. https://jcsw.repo.nii.ac.jp/record/222/files/International_Research_Project_2012_akimoto_vietnam_eng.pdf.
- Akimoto, Tatsuru (2014): Internationalization & indigenization of social work education in Asia. Sōsharuwāku no dai 3 sutēji, Ajia ni okeru sōsharuwāku kyōiku no kokusai-ka oyobi genchi-ka ni kansuru kenkyū. Tokyo: Social Work Research Institute Asian Center for Welfare in Society (ACWeS), Japan College of Social Work; Asia and Pacific Association for Social Work Education (APASWE).
- Alatas, Syed Farid (2007): Captive Mind. In: Ritzer, George (Hrsg.): The Blackwell encyclopedia of sociology. Malden, Mass.: Blackwell. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosc006>.
- Alice Salomon Archiv der ASH Berlin (2024): Soziale Arbeit als koloniales Wissensarchiv? <https://www.alice-salomon-archiv.de/projekte/soziale-arbeit-als-koloniales-wissensarchiv/> [Zugriff: 05.10.2024].
- Alice Salomon Hochschule (2019): Master of Arts Social Work as a Human Rights Profession. Module Handbook. Introduction chapter 1-3.

Literaturverzeichnis

- Alice Salomon Hochschule (2021): Module Descriptions Master Social Work and Human Rights. Anlage 2. https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Masterstudien-gaenge/SWHR/Downloads/Modulhandbuch/SWHR_ModuleDescriptions_2021.pdf [Zugriff: 29.10.2024].
- Alting, Thure (2024): Zum Geschichtsbewusstsein von Sozialarbeiter:innen in der Jugendhilfe. In: *Soziale Arbeit* 73, 10, S. 364–372. DOI: <https://doi.org/10.5771/0490-1606-2024-10-364>.
- Aman, Robert (2018): Decolonising intercultural education. Colonial differences, the geopolitics of knowledge, and inter-epistemic dialogue. Routledge research in international and comparative education. London/New York: Routledge.
- Amiri, Shiva (2020): Die weiße Dominanz an deutschen Hochschulen und der Kampf von Schwarzen und of Color Akademiker*innen um Existenz. In: Heitzmann, Daniela/Houda, Kathrin (Hrsg.): *Rassismus an Hochschulen. Analyse - Kritik - Intervention. Diversity und Hochschule*. Weinheim: Beltz Juventa, 60-79.
- Amirpur, Donja (2016): Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem eine intersektionale Perspektive. *Kultur und soziale Praxis*. Bielefeld: Transcript.
- Amirpur, Donja/Doğmuş, Aysun (2021): Identitätspolitiken versus Dekategorisierung – oder wie in rassistischen Verhältnissen hörbar Sprechen? In: Platte, Andrea (Hrsg.): *Die Diagnose Autismus im Spiegel inklusiver Widersprüche*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 123–132.
- Andreotti, Vanessa Oliveira de/Stein, Sharon/Athenakew, Cash/Hunt, Dallas (2015): Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. In: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* 4, 1, S. 21–40.
- Aner, Kirsten/Scherr, Albert (2020): Soziale Arbeit – eine Menschenrechtsprofession? In: *Sozial Extra* 44, 6, S. 326–327. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12054-020-00325-z>.
- Angermüller, Johannes (2005): Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse in Deutschland. Zwischen Rekonstruktion und Dekonstruktion. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung. Erfahrung - Wissen - Imagination*, Band 10. Konstanz: UVK Verl.-Ges, S. 23–48.
- Angermüller, Johannes (2014): Einleitung. Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umrisse eines interdisziplinären und internationalen Feldes. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva (Hrsg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. DiskursNetz*, Bd. 1. Bielefeld: Transcript-Verl., S. 16–36.
- Angermüller, Johannes/Schwab, Veit (2014): Zu Qualitätskriterien und Gelingensbedingungen in der Diskursforschung. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva (Hrsg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. DiskursNetz*, Bd. 1. Bielefeld: Transcript-Verl., 645-649.
- Angermüller, Johannes/van Dyk, Silke (2010): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. *Sozialwissenschaften 2010*. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Anhorn, Roland (2016): Macht ohne Herrschaft. Soziale Arbeit und Michel Foucaults Analytik der Macht. In: Kraus, Björn/Krieger, Wolfgang (Hrsg.): *Macht in der Sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung*. Lage: Jacobs Verlag. (4. überarb. u. erw. Auflage), S. 291–318.
- Aotearoa New Zealand Association of Social Workers (2024): Startseite. <https://www.anzasw.nz/> [Zugriff: 17.11.2024].

- Arbeitskreis Diskursforschung der Sektion Wissenssoziologie der DGS (2025): Tagung: »Die Diskursive Konstruktion von Wirklichkeit VI – Interdisziplinäre Perspektiven einer wissenssoziologischen Diskursforschung« vom 27. bis 28. März 2025 an der Universität Augsburg. <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philsoz/fakultat/soziologie/aktuelles/cfp-diskursive-konstruktion-von-wirklichkeit-vi/> [Zugriff: 13.12.2024].
- Archer, David Tim/Hajir, Basma/McInerney, William W. (Hrsg.) (2023): *Innovations in Peace and Education Praxis. Transdisciplinary Reflections and Insights. Routledge research in international and comparative education*. Erscheinungsort nicht ermittelbar: Taylor & Francis.
- Arndt, Susan (2014): Rassismus und Wissen. In: Hentges, Gudrun/Nottbohm, Kristina/Jansen, Mechtild M./Adamou, Jamila (Hrsg.): *Sprache - Macht - Rassismus*. Band geht zurück auf die Tagung „Sprache - Macht - Rassismus“, die im Mai 2013 an der Hochschule Fulda stattfand. Berlin: Metropol, S. 17–34.
- Arndt, Susan (2017): Weißsein die verkannte Strukturkategorie Europas und Deutschlands. In: Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hrsg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast. 3. Auflage, S. 24–29.
- Arndt, Susan (2021): »indigen«. In: Arndt, Susan/Ofuately-Alazard, Nadja (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: UNRAST Verlag. 4. Auflage, S. 691.
- Arndt, Susan/Faust-Scalisi, Mario (2023): Rassismus und postkolonialer Widerstand. In: Lohrenscheit, Claudia/Schmelz, Andrea/Schmitt, Caroline/Straub, Ute (Hrsg.): *Internationale Soziale Arbeit und soziale Bewegungen. Studienkurs Soziale Arbeit*. Baden-Baden: Nomos, S. 69–82.
- Arndt, Susan/Ofuately-Alazard, Nadja (Hrsg.) (2021): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: UNRAST Verlag. 4. Auflage.
- Arshad, Muminah/Dada, Rachel/Elliott, Cathy/Kalinowska, Iweta/Khan, Mehreen/Lipiński, Robert/Vassanth, Varun/Bhandal, Jotepreet/Quinto Schneider, Monica de/Georgis, Ines/Shilston, Fiona (2021): Diversity or decolonization? Searching for the tools to dismantle the ‘master’s house’. In: *London Review of Education* 19, 1, S. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.14324/lre.19.1.19>.
- Asher BlackDeer, Autumn/Gandarilla Ocampo, Maria (2022): #SocialWorkSoWhite. In: *Advances in Social Work* 22, 2, S. 720–740. DOI: <https://doi.org/10.18060/24986>.
- Asian Indigenous Women’s Network (2023). <https://www.asianindigenouswomen.org/> [Zugriff: 01.09.2023].
- Askeland, Gurid Aga/Payne, Malcolm (2006): Social work education’s cultural hegemony. In: *International Social Work* 49, 6, S. 731–743. DOI: <https://doi.org/10.1177/0020872806069079>.
- Askeland, Gurid Aga/Payne, Malcolm (2017): *Internationalizing social work education. Insights from leading figures across the globe*. Bristol, UK: Policy Press University of Bristol.
- Assembly of First Nations (1994): *Breaking the silence. An interpretive study of residential school impact and healing as illustrated by the stories of First Nation individuals*. Ottawa, ON: Assembly of First Nations.

Literaturverzeichnis

- Attia, Iman (2009): Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Kultur und soziale Praxis. Bielefeld: Transcript.
- Attia, Iman (2013): Perspektivenwechsel durch Dekonstruktion. Islamdiskurs und (rassismus-)kritische Soziale Arbeit. In: Hünersdorf, Bettina/Hartmann, Jutta (Hrsg.): Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 333–350. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18962-8_18.
- Attia, Iman (2014): Rassismus (nicht) beim Namen nennen | APuZ. In: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Australian Association of Social Workers (2004): Acknowledgement Statement to Aboriginal and Torres Strait Islander People. National Bulletin. 14. Aufl.
- Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Islander Studies (2020): AIATSIS code of ethics for Aboriginal and Torres Strait Islander research.
- Baader, Meike/Böttcher, Nastassia/Ehlke, Carolin/Oppermann, Carolin/Schröder, Julia/Schröder, Wolfgang (2024): Ergebnisbericht „Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe – Aufarbeitung der organisationalen Verfahren und Verantwortung des Berliner Landesjugendamtes“. Universitätsverlag Hildesheim. DOI: <https://doi.org/10.18442/256>.
- Bähr, Christiane/Homfeldt, Hans Günther/Schröder, Christian/Schröder, Wolfgang/Schewpe, Cornelia (Hrsg.) (2014): Weltatlas Soziale Arbeit. Jenseits aller Vermessungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bal, Mieke (2002): Travelling Concepts in the Humanities. A Rough Guide. Toronto: University of Toronto Press.
- Balibar, Étienne (1989): Gibt es einen ‚neuen Rassismus‘? In: Das Argument – Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften, 175, S. 369–380.
- Barry, Céline (2023): Methoden dekolonisieren. »grenzenlos und unverschämt. [forschung] gegen die deutsche scheinheit«. In: Akbaba, Yalız/Heinemann, Alisha (Hrsg.): Erziehungswissenschaft dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 249–272.
- Bartley, Allen/Beddoe, Liz (Hrsg.) (2018): Transnational social work. Opportunities and challenges of a global profession. Bristol, UK/Chicago, IL, USA: Policy Press.
- Barut, Kira Margarete (2023): Diversität als Handlungsmaxime in der Sozialen Arbeit – Verhandlungen über fundiertes Wissen oder ein „bunter Blumenstrauß“? In: Kötting, Michaela/Kubisch, Sonja/Spatscheck, Christian (Hrsg.): Geteiltes Wissen - Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit. Buchreihe Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 26. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 191–205.
- Beck, Ulrich/Grande, Edgar (2010): Jenseits des methodologischen Nationalismus: Außereuropäische und europäische Variationen der Zweiten Moderne. In: Soziale Welt 61, ¾, S. 187–216.
- Becker-Lenz, Roland/Müller-Hermann, Silke (2023): Jenseits wissenschaftlichen Wissens - Wissensarten und Professionalität. In: Kötting, Michaela/Kubisch, Sonja/Spatscheck, Christian (Hrsg.): Geteiltes Wissen - Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit. Buchreihe Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 26. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 121–135.

- Bennett, Karen (2007): Epistemicide! In: *The Translator* 13, 2, S. 151–169. DOI: <https://doi.org/10.1080/13556509.2007.10799236>.
- Bennett, Karen (2015): Towards an epistemological monoculture: Mechanisms of epistemicide in European research publication. In: Pérez-Llantada, Carmen/Plo-Alastrué, Ramón (Hrsg.): *English as a scientific and research language. Debates and discourses ; English in Europe. Language and social life*, Band 3. Boston: De Gruyter Mouton, S. 9–35.
- Bergold-Caldwell, Denise (2023): Die Kolonialität der Bildung. Formation und Konstitution eines Macht- und Herrschaftsverhältnisses. In: Akbaba, Yalız/Heinemann, Alisha (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 93–109.
- Bhabha, Homi K. (2004): *The location of culture*. Routledge classics. London: Routledge. Repr.
- Bhabha, Homi K. (2013): *Nation & Narration*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Bhambra, Gurminder K./Gebrial, Dalia/Nişancıoğlu, Kerem (2018): Introduction: Decolonising the University? In: Bhambra, Gurminder K./Gebrial, Dalia/Nişancıoğlu, Kerem (Hrsg.): *Decolonising the university*. London/Berlin: Pluto Press; Knowledge Unlatched, S. 1–15.
- Birgmeier, Bernd/Mührel, Eric (2017): *Wissenschaftliche Grundlagen der Sozialen Arbeit*. Wochenschau Wissenschaft. Frankfurt am Main, Schwalbach (Taunus): Wochenschau Verlag.
- Birnkammerer, Hannes (2023): *Bildung trotz Bologna. Analyse zum Bildungsbegriff an deutschen Universitäten im Kontext der europäischen Hochschulreform*. Dissertation. Universität Passau.
- Blank, Beate/Gögercin, Süleyman/Sauer, Karin E./Schramkowski, Barbara (Hrsg.) (2018): *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Blank, Martina/Nimführ, Sarah (Hrsg.) (2023): *Writing Together. Kollaboratives Schreiben mit Personen aus dem Feld*. Postcolonial Studies. Bielefeld: transcript Verlag.
- Bliemetsrieder, Sandro/Fischer, Gabriele (Hrsg.) (2022): *Erinnern, Bildung, Menschenrechte. Zugänge zur Geschichte Sozialer Arbeit*. Springer eBook Collection. Wiesbaden: Springer VS.
- BMBF (2016): *Internationalisierung von Bildung, Wissenschaft und Forschung | Strategie der Bundesregierung*.
- Bonilla-Silva, Eduardo/Zuberi, Tukufu (2008): *White logic, white methods. Racism and methodology*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Borrmann, Stefan (2016): Bachelorstudiengänge Sozialer Arbeit an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Ergebnisse einer Curriculaanalyse. In: *Neue Praxis*, 1, S. 83–97.
- Bosio, Emiliano (Hrsg.) (2021): *Conversations on global citizenship education. Perspectives on research, teaching, and learning in higher education*. Critical global citizenship education. New York, NY: Routledge.
- Botero Gómez, Patricia (2023): Sentipensar (führend Denken). In: Kothari, Ashish/Saleh, Ariel/Escobar, Arturo/Demaria, Federico/Acosta, Alberto (Hrsg.): *Pluriversum. Ein Lexikon des Guten Lebens für alle*. Neu-Ulm: VAG SPAK Bücher, S. 264–267.

Literaturverzeichnis

- Boulton, Amohia/Cvitanovic, Lynley (2021): Māori centred social work practice. Evidence brief. [Wellington]: Oranga Tamariki Evidence Centre Te Pokapū Taunaki-tanga.
- Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: oekom verlag.
- Brasch, Anna S. (2024): Kolonisation. Zentrum für digitale Lexikographie der deutschen Sprache. <https://www.zdl.org/wb/wortgeschichten/Kolonisation> [Zugriff: 23.08.2024].
- Brunette-Debassige, Candace/Wakeham, Pauline/Smithers-Graeme, Cindy/Haque, Aisha/Chitty, Sara Mai (2022): Mapping Approaches to Decolonizing and Indigenizing the Curriculum at Canadian Universities. In: The International Indigenous Policy Journal 13, 3, 1-24. DOI: <https://doi.org/10.18584/iipj.2022.13.3.14109>.
- Brunner, Claudia (2020): Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Edition Politik, Band 94. Bielefeld: Transcript; transcript Verlag.
- Bublitz, Hannelore (1999): Foucaults Archäologie des kulturellen Unbewußten. Zum Wissensarchiv und Wissensbegehren moderner Gesellschaften. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Bücken, Susanne/Streicher, Noelia/Velho, Astride (2020): Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28821-1>.
- Burzlauff, Miriam (2020): Selbstverständnisse Sozialer Arbeit. Individualisierungen – Kontextualisierungen – Policy Practice. Weinheim: Beltz.
- Cajete, Gregory/Ditlhake, Kefilwe/Kiewitt, Karsten/Kleibl, Tanja/Lutz, Ronald/Schirilla, Nausikaa (2023): Indigenous Knowledge – Indigenous Science. In: Köttig, Michaela/Kubisch, Sonja/Spatscheck, Christian (Hrsg.): Geteiltes Wissen - Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit. Buchreihe Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 26. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 91–102.
- Campanini, Annamaria (2020): Social Work Education in Europe. In: Kessl, Fabian/Lorenz, Walter/Otto, Hans-Uwe/White, Susan J. (Hrsg.): European social work – a compendium. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich Publishers, S. 393–418.
- Caron, Roxane/Lee, Edward Ou Jin (2020): Towards a decolonial feminist approach to social work education and practice. In: Kleibl, Tanja/Lutz, Ronald/Noyoo, Ndongwa/Bunk, Benjamin/Dittmann, Annika/Seepamore, Boitumelo (Hrsg.): The Routledge handbook of postcolonial social work. Routledge international handbooks. London/New York: Routledge, S. 71–87.
- Caruso, Emily/Sarmiento Barletti, Juan Pablo (2023): Kametsa Asaike („gut an diesem Ort zusammenleben“). In: Kothari, Ashish/Salleh, Ariel/Escobar, Arturo/Demaria, Federico/Acosta, Alberto (Hrsg.): Pluriversum. Ein Lexikon des Guten Lebens für alle. Neu-Ulm: VAG SPAK Bücher, S. 179–181.
- Casebeer, Daniel/Mann, Jessica (2017): Mapping Theories of Transformative Learning. In: Cartographica: The International Journal for Geographic Information and Geovisualization 52, 3, S. 233–237. DOI: <https://doi.org/10.3138/cart.52.3.3956>.
- Castro Varela, María do Mar (2010): Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity. In: Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 249–262.

- Castro Varela, María do Mar (2014): Interkulturelles Training? Eine Problematisierung. In: Darowska, Lucyna/Lüttenberg, Thomas/Machold, Claudia (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Kultur und soziale Praxis. Bielefeld: transcript Verlag, S. 117–130.
- Castro Varela, María do Mar (2015): Strategisches Lernen. <https://www.zeitschrift-luxemburg.de/strategisches-lernen/> [Zugriff: 03.11.2020].
- Castro Varela, María do Mar (2018): Imperiale Didaktiken. Unterrichten als Unterwerfungsmethode. In: Schulheft, 170, S. 57–71.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2020): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. UTB Kulturwissenschaft, Band 5362. Bielefeld: transcript Verlag, 3. Auflage.
- Castro Varela, María do Mar/Khakpour, Natascha/Niggemann, Jan (2023): Hegemonie bilden. Zugang zu pädagogischen Perspektiven im Anschluss an Antonio Gramsci. In: Castro Varela, María do Mar/Khakpour, Natascha/Niggemann, Jan (Hrsg.): Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9–34.
- Chakrabarty, Dipesh (2008): Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference. Princeton Studies in Culture/Power/History. Ewing: Princeton University Press. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781400828654>.
- Chehata, Yasmine/Dib, Jinan/Harrach-Lasfaghi, Asmae/Himmen, Thivitha/Sinoplu, Ahmet/Wenzler, Nils (Hrsg.) (2023): Empowerment, Resilienz und Powersharing in der Migrationsgesellschaft. Theorien – Praktiken – Akteur*innen. Diversität in der Sozialen Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Christensen, Jonas (2021): Social Work in a Local and Global Context: A Swedish Approach. In: Sajid, S. M./Baikady, Rajendra/Cheng, Sheng-Li/Sakaguchi, Haruhiko (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Global Social Work Education. Cham: Springer International Publishing; Imprint Palgrave Macmillan, S. 207–218.
- Clara Hoffbauer Hochschule Potsdam (2021): Social Issues of Indigenous People, Indigenous Social Work and Decolonization. Ringvorlesung. Clara Hoffbauer Hochschule Potsdam.
- Clarke, Adele E./Friese, Carrie/Washburn, Rachel (Hrsg.) (2022): Situational analysis in practice. Mapping relationalities across disciplines. New York/London: Routledge Taylor & Francis Group. Second edition.
- Clemens, Iris (2021): Wissen und der homo connectus: Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft aus einer relationalen Perspektive. In: Ebner von Eschenbach, Malte/Schäffter, Ortfried (Hrsg.): Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft. Erste Auflage, S. 50–70. DOI: <https://doi.org/10.5771/9783748931249-50>.
- Clemens, Iris (2022): Die Herausforderungen postkolonialer Erziehungswissenschaft. Notwendige Reflexionen theoretischer Grundlagen und Anmerkungen aus einer relationalen Perspektive. In: Knobloch, Phillip D. Th/Drerup, Johannes (Hrsg.): Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven. Pädagogik. Bielefeld: Transcript, S. 67–92.
- Coates, John/Gray, Mel/Hetherington, Tiani (2006): An ‚Ecospiritual‘ Perspective: Finally, a Place for Indigenous Approaches. In: British Journal of Social Work 36, 3, S. 381–399. DOI: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl005>.

Literaturverzeichnis

- Connell, Raewyn (2007): Southern theory. The global dynamics of knowledge in social science. London/New York: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003117346>.
- Cox, David/Pawar, Manohar S. (2013): International social work. Issues, strategies and programs. Los Angeles: SAGE. 2. ed.
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun/Kaszner, Corinne/Czollek, Max (2019): Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen. Mit E-Book inside. Pädagogisches Training. Weinheim: Beltz. 2., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl.
- Da Luz Scherf, Erick (2023): Latin American perspectives on Indigenous social work: in search of mind, body, and soul. In: *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples* 19, 1, S. 155–165. DOI: <https://doi.org/10.1177/11771801221140460>.
- DAAD (2019): Fokus: Studienland Deutschland – Motive und Erfahrungen internationaler Studierender. = Focus: Study Destination Germany – Motives and Experiences of international Students. Wissenschaft weltoffen, Band 2019. Bielefeld: wbv.
- DAAD (2021): Positionen des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) zur 20. Legislaturperiode des Deutschen Bundestags. https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/2021_legislatur_daad-positionspa-pier.pdf [Zugriff: 11.12.2024].
- Dale, Roger/Robertson, Susan (2004): Interview with Boaventura de Sousa Santos. In: *Globalisation, Societies and Education* 2, 2, S. 147–160. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767720410001733629>.
- Daniels-Mayes, Sheelagh (2021): Researcher or student? Knowing when not to know in Community-Led Indigenous research. In: Rawlings, Victoria/Flexner, James/Riley, Lynette (Hrsg.): *Community-led research. Walking new pathways together*. Sydney: Sydney University Press, S. 127–144.
- Darowska, Lucyna/Machold, Claudia (2014): Hochschule als transkultureller Raum unter den Bedingungen von Internationalisierung und Migration - eine Annäherung. In: Darowska, Lucyna/Lüttenberg, Thomas/Machold, Claudia (Hrsg.): *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Kultur und soziale Praxis*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 13–38.
- Dasen, P. R./Akkari, Abdeljalil (Hrsg.) (2008): *Educational theories and practices from the majority world*. New Dehli/Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Dausien, Bettina (1996): *Biographie und Geschlecht. zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Dissertation. IBL-Forschung, Band 1. Bremen: Donat.
- Dean, Yasemin (2007): Finding Common Ground. Can the Teaching of Social Work Transcend Cultural and Geographic Borders? In: Borrmann, Stefan/Klassen, Michael/Spatscheck, Christian (Hrsg.): *International social work. Social problems, cultural issues and social work education*. Opladen/Farmington Hills MI: Barbara Budrich Publishers, S. 134–149.
- Decoloniality Europe (2013): Charter of Decolonial Research Ethics. <https://decolonialityeurope.wixsite.com/decoloniality/charter-of-decolonial-research-ethics> [Zugriff: 28.04.2024].
- Derrida, Jacques (2013): *Die différance*. Ausgewählte Texte. Reclams Universal-Bibliothek, Band 18338. Stuttgart: Reclam. [Nachdr.].

- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit (2014): Kommentar zur „Global Definition of Social Work“. Deutsche Übersetzung des DBSH - Stand 2014. https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/downloads/2014_DBSH_Dt_%C3%9Cbersetzung_Kommentar_Def_SozArbeit_02.pdf [Zugriff: 07.12.2023].
- Dewey, John (1896): The reflex arc concept in psychology. In: *The Psychological Review* 3, 4, 357-370.
- DGfE (Hrsg.) (2010): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Erziehungswissenschaft, 21.2010, Sonderbd. Opladen: Budrich. 2., erw. Aufl.
- DGfE (2016): Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung_etc/Ethikkodex_2016.pdf [Zugriff: 07.08.2024].
- DGfE (2024): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.03_Kerncurriculum_Erziehungswissenschaft.pdf [Zugriff: 07.08.2024].
- DGSA (2016): Kerncurriculum Soziale Arbeit. Eine Positionierung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit. Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit. https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/DGSA_Kerncurriculum_final.pdf [Zugriff: 16.04.2021].
- DGSA (2020): Forschungsethische Prinzipien und wissenschaftliche Standards für Forschung der Sozialen Arbeit. https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Service/Forschungsethikkodex_DGSA.pdf [Zugriff: 27.11.2023].
- Dhawan, Nikita (2023): Desubalternisierung und Dekolonisierung. Rethinking Gramsci. In: Castro Varela, María do Mar/Khakpour, Natascha/Niggemann, Jan (Hrsg.): *Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 50–63.
- Di Matteo, Claudia/Ganne, Claire (2020): The internationalization of social work. Emerging discourses from the Erasmus Mundus Advances program. In: *Social Work Education* 39, 1, S. 23–40. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1649647>.
- Diaz Mateus, Luz/Méndez Villamizar, Raquel/Quijano Mejía, Claudia (2024): Trends in social work education in Colombia: legacies of professional history. In: *Social Work Education*, S. 1–22. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2024.2351408>.
- Diaz-Bone, Rainer (2006a): Die interpretative Analytik als methodologische Position. In: Kerchner, Brigitte/Schneider, Silke (Hrsg.): *Foucault: Diskursanalyse der Politik. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 68–84. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90475-7_3.
- Diaz-Bone, Rainer (2006b): Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse, 7, Art. 6. DOI: <https://doi.org/10.17169/FQS-7.1.71>.
- Diaz-Bone, Rainer (2017): Diskursanalyse. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. utb-studi-e-book. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK Lucius. 2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 131–143.
- Dietrich, Anette/Strohschein, Juliane (2021): Kolonialismus. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: UNRAST Verlag. 4. Auflage, S. 114–120.

Literaturverzeichnis

- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2018): Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Studentexte Bildungswissenschaft, Band 4443. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Diskurs – interdisziplinär (2022): 11. Jahrestagung: Diskursanalyse jenseits von Big Data. <https://www.ids-mannheim.de/aktuell/veranstaltungen/kolloquien/2022/diskurs-interdisziplinär/> [Zugriff: 13.12.2024].
- DiskursNetz (2024): Willkommen zur discourseanalysis.net! | Diskursanalyse. <https://discourseanalysis.net/de> [Zugriff: 15.08.2022].
- Ditlhake, Kefilwe Johanna (2020a): Centering Decolonisation Analysis for Indigenous Social Work Education and Practice in South Africa. In: Straub, Ute/Rott, Gerhard/Lutz, Ronald (Hrsg.): Indigenous and local knowledge in Social Work. Sozialarbeit des Südens, Band 8. Oldenburg: Paulo Freire Verlag, S. 209–220.
- Ditlhake, Kefilwe Johanna (2020b): Ubuntu/Botho culture: an indigenous African value system and community development. In: Straub, Ute/Rott, Gerhard/Lutz, Ronald (Hrsg.): Indigenous and local knowledge in Social Work. Sozialarbeit des Südens, Band 8. Oldenburg: Paulo Freire Verlag, S. 159–176.
- Dominelli, Lena (2012): Social work in a globalizing world. Cambridge: Polity Press. Reprinted.
- Drerup, Johannes/Knobloch, Phillip D. Th (2022): Bildung in postkolonialen Konstellationen: Einleitung. In: Knobloch, Phillip D. Th/Drerup, Johannes (Hrsg.): Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven. Pädagogik. Bielefeld: Transcript, S. 7–21.
- Düben, Franziska (2017): Fortschritt im Widerstreit – Dekolonisierung als Kritik? In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 65, 1, S. 163–173. DOI: <https://doi.org/10.1515/dzph-2017-0011>.
- Duden (2024): Wissen. <https://www.duden.de/deklination/substantive/Wissen> [Zugriff: 09.08.2024].
- Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hrsg.) (2017): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast. 3. Auflage.
- Eichinger, Ulrike/Smykalla, Ulrike (2023): Mapping Theorien Sozialer Arbeit – (Macht-)Kritische und konfliktorientierte Perspektiven auf aktuelle Ordnungsversuche in Lehrbüchern. In: Köttig, Michaela/Kubisch, Sonja/Spatscheck, Christian (Hrsg.): Geteiltes Wissen - Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit. Buchreihe Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 26. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 79–90.
- EIHE (2021): Ethical Internationalism in Higher Education Research Project. <http://eihe.blogspot.com/> [Zugriff: 05.03.2021].
- Engelke, Ernst/Spatscheck, Christian/Borrmann, Stefan (2009): Die Wissenschaft Soziale Arbeit. Werdegang und Grundlagen. Freiburg im Breisgau: Lambertus. 3., überarb. und erw. Aufl.
- Engelmann, Sebastian (2022): Geschichte der Pädagogik dekolonial? Empirische Gestalt und Perspektiven eines Genres. In: Knobloch, Phillip D. Th/Drerup, Johannes (Hrsg.): Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven. Pädagogik. Bielefeld: Transcript, S. 177–194.

- Erziehungswissenschaftlicher Fakultätentag (EWFT) (2024): Positionspapiere des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentags. <https://www.ewft.de/positionen/-presse/positionspapiere/> [Zugriff: 07.08.2024].
- Escobar, Arturo (1995): *Encountering development. The making and unmaking of the third world*. Princeton, N.J/Woodstock: Princeton University Press. New ed.
- etymonline (2025): Indigenous. <https://www.etymonline.com/word/indigenous> [Zugriff: 07.08.2025].
- Fachbereichstag Soziale Arbeit (2016): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit. <https://www.fbts-ev.de/qualifikationsrahmen-soziale-arbeit> [Zugriff: 07.01.2022].
- Fachhochschule Erfurt (2019): Modulkatalog für den Masterstudiengang „Internationale Soziale Arbeit“ an der Fakultät Angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Erfurt Fachrichtung Soziale Arbeit. https://www.fh-erfurt.de/fileadmin/Dokumente/ASW/MA_Internationale_Soziale_Arbeit/abWiSe19_Imma_ModulkatalogMAISA_17042019.pdf [Zugriff: 29.10.2024].
- Fairclough, Norman (2010): *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. Taylor & Francis.
- Fairfax, Colita Nichols/Rountree, Michele/Murray-Lichtman, Andrea/Maldonado Moore, Rebecca/Yellow Bird, Michael/Albritton, Travis/Naseh, Mitra/Izaksonas, Elena/Williams, Tauchiana (2024): Lessons Learned from the CSWE Task Force to Advance Anti-Racism in the Social Work Education Policy and Accreditation Standards. In: *Advances in Social Work* 23, 2, S. 262–277. DOI: <https://doi.org/10.18060/24989>.
- Fanon, Frantz (1978): *Die Verdammten dieser Erde*. Rororo rororo aktuell, Band 1209. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 64.-67. Tsd.
- Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.) (2015a): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (2015b): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen*. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 9–55.
- Fejo-King, Christine/Mataira, Peter (2015): *Expanding the Conversation. International Indigenous Social Workers Insights into the Use of Indigenist Knowledge and Theory in Practice*. Torrens: Magpie Goose Publishing.
- Flexner, James/Rawlings, Victoria/Riley, Lynette (2021): Introduction: walking many paths towards a Community-Led paradigm. In: Rawlings, Victoria/Flexner, James/Riley, Lynette (Hrsg.): *Community-led research. Walking new pathways together*. Sydney: Sydney University Press, S. 1–8.
- Foucault, Michel (1973): *Archäologie des Wissens. Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1976): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp-Taschenbuch, Band 2271. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1987): *Das Subjekt und die Macht*. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hrsg.): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Athenäum. Deutsche Erstausgabe, S. 243–264.

Literaturverzeichnis

- Fox, Christine (1996): Listening to the Other. Mapping intercultural communication in postcolonial educational consultancies. In: Paulston, Rolland G. (Hrsg.): Social cartography. Mapping ways of seeing social and educational change, v. 1024. New York: Garland Publ, S. 291–306.
- Frampton, Magnus (2018): European and International Social Work. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz Juventa.
- Freire, Paulo (1977): Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten. rororo-Sachbuch Politische Erziehung, Band 7058. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. Ungekürzte Ausg.
- Freire, Paulo (1998): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. rororo rororo-Sachbuch, Band 6830. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frieters-Reermann, Norbert/Genenger-Stricker, Marianne/Klomann, Verena/Sylla, Nadine (2019): Resümee. In: Frieters-Reermann, Norbert/Genenger-Stricker, Marianne/Klomann, Verena/Sylla, Nadine (Hrsg.): Forschung im Kontext von Bildung und Migration. Kritische Reflexionen zu Methodik, Denklogiken und Machtverhältnissen in Forschungsprozessen. Wiesbaden: Springer VS, S. 195–206. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-20692-5_15.
- Frieters-Reermann, Norbert/Lang-Wojtasik, Gregor (2023): Friedenspädagogik und Globales Lernen. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 2023, 1, S. 2. DOI: <https://doi.org/10.31244/zep.2023.01.01>.
- Gallagher, Hillary/Yang, Liuqing/Liang, Jiangqiang (2019): ‘I Respect You but I Am Not Willing to Be You’: Critical Reflections of Western Teaching of Social Work to Students in China—What Can be Learned Both Ways? In: Social Sciences 8, 10, S. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci8100272>.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2013): Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland. (Beschluss der 18. Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz am 12. April 2013 in Berlin). Gemeinsame Wissenschaftskonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_Strategiepapier_Internationalisierung_Hochschulen.pdf [Zugriff: 28.06.2021].
- George Mwangi, Chrystal A./Latafat, Sadaf/Hammond, Shane/Kommers, Suzan/S. Thoma, Hanni/Berger, Joseph/Blanco-Ramirez, Gerardo (2018): Criticality in international higher education research: a critical discourse analysis of higher education journals. In: Higher Education 76, 6, S. 1091–1107. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0259-9>.
- Giessen, Hans W./Krause, Arno/Oster-Stierle, Patricia/Raasch, Albert (Hrsg.) (2018): Mehrsprachigkeit im Wissenschaftsdiskurs. Ein Panorama der Möglichkeiten und Schwierigkeiten. Denkart Europa, Band 27. Baden-Baden: Nomos.
- gilde soziale arbeit e.V. (2024): Jahrestagung 2024. „Wir sind (nicht) die Guten! Oder: Welches Mandat hat die Soziale Arbeit?“. Bielefeld. <https://gilde-soziale-arbeit.de/jahrestagung-2024/> [Zugriff: 22.04.2024].
- Gkisedtanamoogk (2010): Finding our Way despite Modernity. In: Davis, Lynne (Hrsg.): Alliances. Re/Envisioning Indigenous-non-Indigenous Relationships. Toronto: University of Toronto Press. 2nd ed., S. 42–53.
- Glaser, Barney G. (1965): The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. In: Social Problems 12, 4, S. 436–445. DOI: <https://doi.org/10.2307/798843>.

- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2010): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. Programmbereich Gesundheit. Bern: Verlag Hans Huber. 3., unveränderte Auflage.
- Glasze, Georg (2007): Vorschläge zur Operationalisierung der Diskurstheorie von Laclau und Mouffe in einer Triangulation von lexikometrischen und interpretativen Methoden. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 8, No 2 (2007): From Michel Foucault's Theory of Discourse to Empirical Discourse Research. DOI: <https://doi.org/10.17169/FQS-8.2.239>.
- Glasze, Georg/Mattisek, Annika (2009a): Die Hegemonie- und Diskurstheorie von Laclau und Mouffe. In: Glasze, Georg/Mattisek, Annika (Hrsg.): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Sozialtheorie. Bielefeld: Transcript, S. 153–179.
- Glasze, Georg/Mattisek, Annika (Hrsg.) (2009b): Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung. Sozialtheorie. Bielefeld: Transcript.
- Global Indigenous Data Alliance (2023): Who We Are — Global Indigenous Data Alliance. <https://www.gida-global.org/whoweare> [Zugriff: 01.09.2023].
- Goffman, Erving (2008): Forms of talk. Conduct and communication. Philadelphia, Pa.: Univ. of Pennsylvania Press. 5. ed.
- Gómez-Hernández, Esperanza (2018): Das Menschsein des ‚Anderen‘ aus Perspektive der interkulturellen und dekolonialen Sozialen Arbeit. In: Pfaller-Rott, Monika/Gómez-Hernández, Esperanza/Soundari, Hilaria (Hrsg.): Soziale Vielfalt. Internationale Soziale Arbeit aus interkultureller und dekolonialer Perspektive. Wiesbaden: Vieweg, S. 13–24.
- Goode, Rachel W./Cowell, Mariah/McMillan, Dielle/van Deinse, Tonya/Cooper-Lewter, Courtney (2021): Preparing Social Workers to Confront Social Injustice and Oppression: Evaluating the Role of Social Work Education. In: Social work 66, 1, S. 39–48. DOI: <https://doi.org/10.1093/sw/swaa018>.
- Gorostiaga, Jorge M. (2011): Perspectivism and Social Cartography: contributions to comparative education. In: Weidman, John C./Jacob, W. James (Hrsg.): Beyond the Comparative. Advancing Theory and its Application to Practice. Pittsburgh Studies In Comparative and International Education, Band 1. Rotterdam: SensePublishers, S. 877–898. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6091-722-6_1.
- Gottlieb, Esther E. (2011): Foreword. A Comparative Education Story of Maps and Mapping. In: Weidman, John C./Jacob, W. James (Hrsg.): Beyond the Comparative. Advancing Theory and its Application to Practice. Pittsburgh Studies In Comparative and International Education, Band 1. Rotterdam: SensePublishers, S. xxi–xxiv.
- Gramsci, Antonio (1994): Gefängnishefte. 10.-11. Heft. Philosophie der Praxis. Hamburg: Argument.
- Gramsci, Antonio (1996): Gefängnishefte. Hamburg: Argument.
- Graßhoff, Gunther/Homfeldt, Hans Günther/Schröer, Wolfgang (2016): Internationale Soziale Arbeit. Grenzüberschreitende Verflechtungen, globale Herausforderungen und transnationale Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Graßhoff, Gunther/Homfeldt, Hans Günther/Schröer, Wolfgang (2018): Forschung in der Internationalen und Transnationalen Sozialen Arbeit. In: Wagner, Leonie/Lutz, Ronald/Rehklau, Christine/Ross, Friso (Hrsg.): Handbuch Internationale Soziale

Literaturverzeichnis

- Arbeit. Dimensionen - Konflikte - Positionen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 35–48.
- Gray, Mel (2005): Dilemmas of international social work: paradoxical processes in indigenisation, universalism and imperialism. In: *International Journal of Social Welfare* 14, 3, S. 231–238. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2005.00363.x>.
- Gray, Mel (2016): ‘Think globally and locally, act globally and locally’. A new agenda for international social work education. In: Taylor, Imogen/Bogo, Marion/Lefevre, Michelle/Teater, Barbra (Hrsg.): *Routledge international handbook of social work education*. Routledge international handbooks. London/New York: Routledge Taylor & Francis Group, S. 3–13.
- Gray, Mel/Coates, John (2008): From ‘Indigenization’ to Cultural Relevance. In: Gray, Mel/Coates, John/Yellow Bird, Michael (Hrsg.): *Indigenous social work around the world. Towards culturally relevant education and practice*. Contemporary social work studies. London/New York: Routledge Taylor & Francis Group, S. 13–30.
- Gray, Mel/Coates, John/Yellow Bird, Michael (Hrsg.) (2008): *Indigenous social work around the world. Towards culturally relevant education and practice*. Contemporary social work studies. London/New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Gray, Mel/Coates, John/Yellow Bird, Michael/Hetherington, Tiani (2013a): Conclusion: Continuing the Decolonization Agenda. In: Gray, Mel/Coates, John/Yellow Bird, Michael/Hetherington, Tiani (Hrsg.): *Decolonizing social work*. Contemporary social work studies. Burlington: Ashgate Pub. Company, S. 323–332.
- Gray, Mel/Coates, John/Yellow Bird, Michael/Hetherington, Tiani (Hrsg.) (2013b): *Decolonizing social work*. Contemporary social work studies. Burlington: Ashgate Pub. Company.
- Gray, Mel/Hetherington, Tiani (2013): Indigenization, Indigenous Social Work and Decolonization: Mapping the Theoretical Terrain. In: Gray, Mel/Coates, John/Yellow Bird, Michael/Hetherington, Tiani (Hrsg.): *Decolonizing social work*. Contemporary social work studies. Burlington: Ashgate Pub. Company, S. 25–42.
- Gray, Mel/Levy, Susan/Okoye, Uzoma Odera/Amadasun, Solomon (2024): Complexities Involved in Establishing a Culturally Relevant Social Work Curriculum in Nigeria. In: Levy, Susan/Okoye, Uzoma Odera/Tanga, Pius T./Ingram, Richard David (Hrsg.): *Routledge handbook of African social work education*. London: Routledge, S. 13–25. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003314349-3>.
- Green, Bill/Reid, Jo-Anne (2014): Social Cartography and Rural Education; or, Researching Space(s) and Place(s). In: White, Simone/Corbett, Michael (Hrsg.): *Doing educational research in rural settings*. Methodological issues, international perspectives and practical solutions. London: Routledge, S. 26–40.
- Grosfoguel, Ramón (2000): *Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America*. Duke University Press.
- Grosfoguel, Ramón (2011): Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. In: *TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World* 1, 1, o. S.
- Grosfoguel, Ramón (2013): The Structure of Knowledge in Westernized Universities: Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th

- Century. In: *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 1, S. 73–90.
- Ha, Kien Nghi (2016): *People of Color - Koloniale Ambivalenzen und historische Kämpfe*. In: Ha, Kien Nghi/Lauré Al-Samarai, Nicola/Mysorekar, Sheila (Hrsg.): *re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. Münster: Unrast, S. 31–40.
- Haapakoski, Jani (2020): *Market exclusions and false inclusions. Mapping obstacles for more ethical approaches in the internationalization of higher education*. Dissertation. Oulu: University of Oulu.
- Hall, Stuart (2018a): *Ideologie, Identität, Repräsentation*. *Ausgewählte Schriften* 4. *Ausgewählte Schriften*, / Stuart Hall ; 4. Hamburg: Argument Verlag. Fünfte Auflage.
- Hall, Stuart (2018b): *Rassismus und kulturelle Identität*. *Ausgewählte Schriften* 2. *Ausgewählte Schriften*, / Stuart Hall ; 2. Hamburg: Argument Verlag. Sechste Auflage.
- Hall, Stuart (2000): *Rassismus als ideologischer Diskurs*. In: Rätzel, Nora (Hrsg.): *Theorien über Rassismus*. *Argument Classics*, N.F., 258. Hamburg: Argument-Verl., S. 7–16.
- Hall, Stuart (2018): *Essential Essays. Identity and Diaspora*. Volume 2. Durham: Duke University Press.
- Hamann, Julian/Maeße, Jens/Gengnagel, Vincent/Hirschfeld, Alexander (2017): *Einleitung. Macht in Wissenschaft und Gesellschaft*. In: Hamann, Julian/Maeße, Jens/Gengnagel, Vincent/Hirschfeld, Alexander (Hrsg.): *Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, S. 1–22.
- Hamburger, Franz (2016): *Sozialpädagogik*. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. *Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 449–464.
- Haraway, Donna (1988): *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. In: *Feminist Studies* 14, 3, S. 575–599. DOI: <https://doi.org/10.2307/3178066>.
- Harding, Sandra (1995): *Introduction. Is there a feminist method?* In: Harding, Sandra G. (Hrsg.): *Feminism and methodology. Social science issues*. Bloomington, Ind.: Indiana Univ. Press. [Nachdr.], 1–14.
- Harms, Louise/Middleton, Jane/Whyte, John/Anderson, Ian/Clarke, Angela/Sloan, Judith/Hagel, Marita/Smith, Marita (2011): *Social Work with Aboriginal Clients: Perspectives on Educational Preparation and Practice*. In: *Australian Social Work* 64, 2, S. 156–168. DOI: <https://doi.org/10.1080/0312407X.2011.577184>.
- Harms Smith, Linda (2020): *Epistemic Decoloniality as a pedagogical movement. A turn to anticolonial theorists such as Fanon, Biko and Freire*. In: Kleibl, Tanja/Lutz, Ronald/Noyoo, Ndongwa/Bunk, Benjamin/Dittmann, Annika/Seepamore, Boitumelo (Hrsg.): *The Routledge handbook of postcolonial social work*. *Routledge international handbooks*. London/New York: Routledge, S. 113–126.
- Harms Smith, Linda/Rasool, Shahana (2020): *Deep Transformation toward Decoloniality in Social Work: Themes for Change in a Social Work Higher Education Program*. In: *Journal of Progressive Human Services* 31, 2, S. 144–164. DOI: <https://doi.org/10.1080/10428232.2020.1762295>.
- Harms-Smith, Linda/Turton, Yasmin (2023): *Colonial and apartheid South Africa: social work complicity and resistance*. In: Ioakimidis, Vasilios/Wyllie, Aaron (Hrsg.): *Social Work's Histories of Complicity and Resistance. A Tale of Two*

Literaturverzeichnis

- Professions. Bristol: Policy Press, S. 73–94. DOI: <https://doi.org/10.1332/policy-press/9781447364276.003.0005>.
- Hart, Michael Anthony (2003): Am I a modern-day missionary? Reflections of a Cree social worker. In: *Native Social Work Journal*, 5, S. 299–313.
- Harty, Justin S. (2024): Social Work in Divisive Times: Navigating Dual Roles Across Eras and Movements. Social Welfare History Project. <https://socialwelfare.library.vcu.edu/social-work-in-divisive-times-navigating-dual-roles-across-eras-and-movements/> [Zugriff: 07.08.2025].
- Haubner, Tine/van Dyck, Silke (2024): Die Verzivilgesellschaftlichung der sozialen Frage. Freiwillige und Hilfebedürftige im Strukturwandel des Wohlfahrtsstaats. In: Kessler, Fabian/Schoneville, Holger (Hrsg.): *Mitleidsökonomie. Arbeitsgesellschaft im Wandel*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 44–76.
- Healy, Lynne M. (1986): The international dimension in social work education: current efforts, future challenges. In: *International Social Work* 29, 2, S. 135–147.
- Healy, Lynne M. (2018): Global education for social work: old debates and future directions for international social work. In: Noble, Carolyn/Strauss, Helle/Littlechild, Brian (Hrsg.): *Global Social Work. Crossing Borders, Blurring Boundaries*. Sydney: Sydney University Press, S. 369–380.
- Healy, Lynne M./Thomas, Rebecca Leela (2021): *International social work. Professional action in an interdependent world*. New York: Oxford University Press. Third Edition.
- Heinemann, Alisha M. B. (2023): Decolonize Erwachsenenbildung?! Eine hegemoniekritische und dekolonial informierte Betrachtung des Feldes. In: Akbaba, Yalız/Heinemann, Alisha (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 358–374.
- Heinemann, Alisha M. B./Akbaba, Yalız (2023): Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Eine Einleitung. In: Akbaba, Yalız/Heinemann, Alisha (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 14–31.
- Heinemann, Alisha M. B./Castro Varela, María do Mar (2016): Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! In: *Zwischenräume*, 10, S. 1–6.
- Heitzmann, Daniela/Houda, Kathrin (Hrsg.) (2020): *Rassismus an Hochschulen. Analyse - Kritik - Intervention. Diversity und Hochschule*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hendriks, Peter/Kloppenburg, Raymond (2016): Internationalization of Bachelor's programmes in Social Work in Europe. In: *Journal of Social Intervention: Theory and Practice* 25, 1, S. 28–46. DOI: <https://doi.org/10.18352/jsi.476>.
- Hentges, Gudrun/Nottbohm, Kristina/Jansen, Mechthild M./Adamou, Jamila (Hrsg.) (2014): *Sprache - Macht - Rassismus*. Band geht zurück auf die Tagung „Sprache - Macht - Rassismus“, die im Mai 2013 an der Hochschule Fulda stattfand. Berlin: Metropol.
- Herschinger, Eva (2014): Zum Verlauf des Forschungsprozesses – linear oder zirkulär? In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva (Hrsg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. DiskursNetz, Bd. 1. Bielefeld: Transcript-Verl., S. 628–633.
- Hettiger, Andreas (2019): *Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen. Grundlagen und Perspektiven. Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen*, Band 14. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Hill, Burkhard (2012): Die Bologna Reform und das Studium der Sozialen Arbeit: Professionalisierung oder Dequalifizierung? In: Becker-Lenz, Roland (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Edition Professions- und Professionalisierungsforschung, Band 1. Wiesbaden: Springer VS, S. 287–302. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9_16.
- Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminde/Göttingen (2017): Master of Arts Soziale Arbeit in internationalen und interkulturellen Kontexten. Modulhandbuch. https://www.hawk.de/sites/default/files/2024-07/mas_2017_modulhandbuch.pdf [Zugriff: 29.10.2024].
- Hochschulrektorenkonferenz (2008): Internationale Strategie der Hochschulrektorenkonferenz – Grundlagen und Leitlinien. „Die deutschen Hochschulen in der Welt und für die Welt“. Entschließung der 4. Mitgliederversammlung am 18.11.2008. https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Internationale_Strategie_der_HRK_2_12.pdf [Zugriff: 26.05.2021].
- Hochschulrektorenkonferenz (2017): Zur Internationalisierung der Curricula. Empfehlung der 22. Mitgliederversammlung der HRK am 9. Mai 2017 in Bielefeld. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/zur-internationalisierung-der-curricula/> [Zugriff: 30.06.2020].
- Hochschulrektorenkonferenz (2022): Über uns - Hochschulkompass. <https://www.hochschulkompass.de/ueber-uns.html> [Zugriff: 04.07.2022].
- Hofstede, Geert (1993): Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen - Organisationen - Management. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Hollis-English, Awhina (2015): Theories in Māori social work: Indigenous approaches to working with and for indigenous people. In: Aotearoa New Zealand Social Work 27, 4, S. 5–15. DOI: <https://doi.org/10.11157/anzswj-vol27iss4id432>.
- Holtgreve, Sandra/Giebeler, Cornelia (2021): Determining the Global from a Social Work Perspective. In: Holtgreve, Sandra/Preuß, Karlson/Albert, Mathias (Hrsg.): Envisioning the world: mapping and making the global. Global Studies. Bielefeld: Transcript.
- Holtgreve, Sandra/Preuß, Karlson/Albert, Mathias (Hrsg.) (2021): Envisioning the world: mapping and making the global. Global Studies. Bielefeld: Transcript.
- Hölzl, Richard (2021): Gläubige Imperialisten. Katholische Mission in Deutschland und Ostafrika (1830-1960). Reihe Globalgeschichte, Band 33. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Homfeldt, Hans Günther/Schröer, Wolfgang/Schwepe, Cornelia (Hrsg.) (2008): Soziale Arbeit und Transnationalität. Herausforderungen eines spannungsreichen Bezugs. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Homfeldt, Hans Günther/Schulze-Krüdener, Jörgen (Hrsg.) (2000): Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft. Veröffentlichungen der Sektion Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa-Verlag.
- hooks, bell (2018): All about Love. New Visions. Love Song to the Nation Ser, v.1. New York: HarperCollins Publishers.
- Hornscheidt, Antje (2017): (Nicht)Benennungen: Critical Whiteness Studies und Linguistik. In: Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast. 3. Auflage, S. 476–490.

Literaturverzeichnis

- Horsthemke, Kai (2022): ›Epistemizid‹, ›epistemische Gewalt‹ und ›epistemische Emanzipation‹ in der postund dekolonialen Theorie. In: Knobloch, Phillip D. Th/Drerup, Johannes (Hrsg.): Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven. Pädagogik. Bielefeld: Transcript, S. 93–116.
- Hunner-Kreisel, Christine/Wetzel, Jana (Hrsg.) (2018): Rassismus in der Sozialen Arbeit und Rassismuskritik als Querschnittsaufgabe. Perspektiven für Wissenschaft und Praxis. Wie geht's weiter mit Sozialer Arbeit? / Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.) verantwortlich für die Koordinierung der Bände. Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Hußmann, Marcus/Kunstreich, Timm (2024): Mutualität als Grundlegung Sozialer Arbeit. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 2024, 01, S. 8–11. DOI: <https://doi.org/10.31244/zep.2024.01.03>.
- IASSW (2018): Global Social Work Statement of Ethical Principles. Dublin. <https://www.iassw-aiets.org/wp-content/downloads/global-social-work-statement-of-ethical-principles-2018/Global-Social-Work-Statement-of-Ethical-Principles-IASSW-27-April-2018-01-English.pdf> [Zugriff: 04.04.2023].
- IASSW (2023): IASSW Vision & Mission - International Association of Schools of Social Work (IASSW). <https://www.iassw-aiets.org/about-iassw/mission-statement/> [Zugriff: 06.12.2023].
- IASSW (2024): About Us – International Association of Schools of Social Work (IASSW). <https://www.iassw-aiets.org/about/> [Zugriff: 05.10.2024].
- IASSW/IFSW (2001): International definition of social work. <https://www.ifsw.org/global-standards/> [Zugriff: 16.11.2024].
- IASSW/IFSW (2014): Global Definition of Social Work. <https://www.iassw-aiets.org/global-definition-of-social-work-review-of-the-global-definition/> [Zugriff: 20.01.2022].
- IASSW/IFWS (2020): Global Standards For Social Work Education & Training. https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2020/11/IASSW-Global_Standards_Final.pdf [Zugriff: 20.01.2022].
- Ibrahima, Aissetu Barry/Mattaini, Mark A. (2019): Social work in Africa: Decolonizing methodologies and approaches. In: International Social Work 62, 2, S. 799–813. DOI: <https://doi.org/10.1177/0020872817742702>.
- IFSW (2018): Global Social Work Statement of Ethical Principles – International Federation of Social Workers. <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/> [Zugriff: 27.09.2023].
- IFSW (2024a): About IFSW – International Federation of Social Workers. <https://www.ifsw.org/about-ifsw/> [Zugriff: 05.10.2024].
- IFSW (2024b): Respecting Diversity through Joint Social Action. 2023 End of Year Report. <https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2024/01/2023-IFSW-End-of-Year-Report.pdf> [Zugriff: 05.10.2024].
- IFSW/IASSW/ICSW (2020): 2020 to 2030 Global Agenda for Social Work and Social Development Framework: 'Co-building inclusive social transformation' – International Federation of Social Workers. <https://www.ifsw.org/2020-to-2030-global-agenda-for-social-work-and-social-development-framework-co-building-inclusive-social-transformation/> [Zugriff: 27.09.2023].
- IFSW/IASSW/ICSW (2024): Launch of Global Agenda Theme 4: "Buen Vivir: Shared Future for Transformative Change" – International Federation of Social Workers.

- <https://www.ifsw.org/global-agenda-theme-4-buen-vivir-shared-future-for-transformative-change/> [Zugriff: 05.10.2024].
- Ioakimidis, Vasilios/Wyllie, Aaron (Hrsg.) (2023): *Social Work's Histories of Complicity and Resistance. A Tale of Two Professions*. Bristol: Policy Press.
- Ives, Nicole G./Loft, Michael Thaweiakenrat (2013): *Building Bridges with Indigenous Communities through Social Work Education*. In: Gray, Mel/Coates, John/Yellow Bird, Michael/Hetherington, Tiani (Hrsg.): *Decolonizing social work. Contemporary social work studies*. Burlington: Ashgate Pub. Company, S. 239–258.
- Jäger, Margarete/Jäger, Siegfried (2007): *Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jäger, Siegfried (2009): *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Edition DISS, Band 3. Münster: Unrast-Verl. 5., gegenüber der 2., überarb. und erw. (1999), unveränd. Aufl.
- Jagusch, Birgit/Chehata, Yasmine (Hrsg.) (2020): *Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen. Diversität in der Sozialen Arbeit*. Weinheim: Beltz.
- Jong, Sara de (2014): *Diversity Politics and the Politics of Difference*. In: Vieten, Ulrike M. (Hrsg.): *Revisiting Iris Marion Young on Normalisation, Inclusion and Democracy*. London: Palgrave Macmillan UK, S. 87–105.
- Jording, Judith/Messerschmidt, Astrid/Yeşil, Diren (2024): *Die Ambivalenz von Erfolgsgeschichten in Verhältnissen von Alltagsrassismus und postkolonialer Situation*. In: Baquero Torres, Patricia/Boger, Mai-Anh/Chadderton, Charlotte/Chamakalayil, Lalitha/Spieker, Susanne/Wischmann, Anke (Hrsg.): *Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus. Jahrbuch für Pädagogik, Band 2023*. Weinheim/Basel/Grünwald: Beltz Juventa; Preselect.media GmbH, S. 202–214. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:30611>.
- Kansiime, Peninah/Tusasiirwe, Sharlotte/Nabbumba, Diana (2024): *Sources of Knowledge Transfer between the Global South and the Global North in Social Work Education*. In: Levy, Susan/Okoye, Uzoma Odera/Tanga, Pius T./Ingram, Richard David (Hrsg.): *Routledge handbook of African social work education*. London: Routledge, S. 346–357. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003314349-34>.
- Kanuïteh, Jack/Sajad, H. S./Schitow, Katharina/Simon, Nina (2020): *SPRACHE - MACHT - WAS?/! Performative Forschung meets Mehrsprachigkeit in der Lehrer*innenbildung*. In: Heitzmann, Daniela/Houda, Kathrin (Hrsg.): *Rassismus an Hochschulen. Analyse - Kritik - Intervention. Diversity und Hochschule*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 114–130.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2016): *Hochschule*. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik. Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 386–402.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2018): *Ein rassismuskritischer Blick auf das institutionelle Selbstverständnis von Hochschulen im Spannungsfeld von Internationalität, Interkulturalität und Diversity-Management*. In: *standpunkt sozial*, 2, S. 29–39.
- Kelle, Udo (1994): *Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Status passages and the life course*, Band 6. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Keller, Reiner (2011a): *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Qualitative Sozialforschung*, Band 14. Wiesbaden: VS Verlag. 4. Auflage.

Literaturverzeichnis

- Keller, Reiner (2011b): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Interdisziplinäre Diskursforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Keller, Reiner/Truschkat, Inga (2013): Methodologie und Praxis der wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Theorie und Praxis der Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93340-5>.
- Kerr, Jeannie/Andreotti, Vanessa (2020): Mapping Research in Teacher Education on Diversities and Inequalities: Opening Possibilities Through Social Cartography. In: *Journal of Contemporary Issues in Education* 15, 2, S. 69–84. DOI: <https://doi.org/10.20355/jcie29423>.
- Kessl, Fabian (2016): Macht - (k)ein Thema Sozialer Arbeit. In: Kraus, Björn/Krieger, Wolfgang (Hrsg.): *Macht in der Sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung*. Lage: Jacobs Verlag. (4. überarb. u. erw. Auflage), S. 31–46.
- Kessl, Fabian (2020): *Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernamentalität Sozialer Arbeit – Mit einem Nachwort zur Neuauflage*. Mit E-Book inside. Edition Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz. 2., aktualisierte Aufl.
- Kessl, Fabian/Lorenz, Walter/Otto, Hans-Uwe/White, Susan J. (Hrsg.) (2020a): *European social work – a compendium*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich Publishers.
- Kessl, Fabian/Lorenz, Walter/Otto, Hans-Uwe/White, Susan J. (2020b): *European Social Work - an Introduction to the Compendium*. In: Kessl, Fabian/Lorenz, Walter/Otto, Hans-Uwe/White, Susan J. (Hrsg.): *European social work – a compendium*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich Publishers, S. 9–20.
- Kessl, Fabian/Lorenz, Walter/Otto, Hans-Uwe/White, Susan J. (2020c): *Positions: New Theoretical and Methodological Discourses of Social Work in Europe - Chapter Introduction*. In: Kessl, Fabian/Lorenz, Walter/Otto, Hans-Uwe/White, Susan J. (Hrsg.): *European social work – a compendium*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich Publishers, S. 227–228.
- Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (Hrsg.) (2010): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Kester, Kevin (2008): *Developing Peace Education Programs: Beyond Ethnocentrism and Violence*. In: *Peace Prints South Asian Journal of Peacebuilding* 1, 1, S. 37–64.
- Khan, Maryam/Absolon, Kathy (2023): *Meeting on a bridge: Opposing Whiteness in Social Work Education and Practice*. In: Akbaba, Yalı/Heinemann, Alisha (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 448–466. DOI: <https://doi.org/10.7202/1086124ar>.
- Kho, Su-Ming/Haapakoski, Jani/Hellstén, Meeri/Malone, Joanne (2019): *Moving from interdisciplinary research to transdisciplinary educational ethics: Bridging epistemological differences in researching higher education internationalization(s)*. In: *European Educational Research Journal* 18, 2, S. 181–199. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474904118781223>.
- Kilomba, Grada (2010): *Plantation memories. Episodes of everyday racism*. Münster: Unrast-Verl. 2. Aufl.

- Kleibl, Tanja/Lutz, Ronald (2020): Globale Ungleichheiten. Herausforderungen für eine internationale Soziale Arbeit. In: Steckelberg, Claudia/Thiessen, Barbara (Hrsg.): *Wandel der Arbeitsgesellschaft. Soziale Arbeit in Zeiten von Globalisierung, Digitalisierung und Prekarisierung. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit*, Band 21. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 51–66. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fcs.7>.
- Kleibl, Tanja/Lutz, Ronald/Noyoo, Ndongwa/Bunk, Benjamin/Dittmann, Annika/Seepamore, Boitumelo (Hrsg.) (2020a): *The Routledge handbook of post-colonial social work*. Routledge international handbooks. London/New York: Routledge.
- Kleibl, Tanja/Lutz, Ronald/Noyoo, Ndongwa/Seepamore, Boitumelo/Dittmann, Annika/Bunk, Benjamin (2020b): Conclusion: problems, challenges and the way forward within social work systems. In: Kleibl, Tanja/Lutz, Ronald/Noyoo, Ndongwa/Bunk, Benjamin/Dittmann, Annika/Seepamore, Boitumelo (Hrsg.): *The Routledge handbook of postcolonial social work*. Routledge international handbooks. London/New York: Routledge, S. 348–352.
- Kniephoff-Knebel, Annette (2016): Internationalisierung in der Sozialen Arbeit. Eine verlorene Dimension der weiblich geprägten Berufs- und Ideengeschichte. *Wochenschau Wissenschaft*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Knight, Jane (2020): The internationalization of higher education scrutinized: international program and provider mobility. In: *Sociologias* 22, 54, S. 176–199. DOI: <https://doi.org/10.1590/15174522-97865>.
- Knobloch, Phillip D. Th (2022): Modernity, Coloniality und Identität. Eine pädagogische Lektüre. In: Knobloch, Phillip D. Th/Drerup, Johannes (Hrsg.): *Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven*. Pädagogik. Bielefeld: Transcript, S. 281–305.
- Kontzi, Kristina (2014): Postkoloniale Perspektiven auf „weltwärts“. Ein Freiwilligendienst in weltbürgerlicher Absicht. *Entwicklungstheorie und Entwicklungspolitik*, Band 15. Baden-Baden: Nomos. DOI: <https://doi.org/10.5771/9783845257631>.
- Kothari, Ashish/Salleh, Ariel/Escobar, Arturo/Demaria, Federico/Acosta, Alberto (Hrsg.) (2023): *Pluriversum. Ein Lexikon des Guten Lebens für alle*. Neu-Ulm: VAG SPAK Bücher.
- Köttig, Michaela/Kubisch, Sonja/Spatscheck, Christian (Hrsg.) (2023): *Geteiltes Wissen - Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit*. Buchreihe Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 26. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kraus, Björn/Krieger, Wolfgang (Hrsg.) (2016a): *Macht in der Sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung*. Lage: Jacobs Verlag. (4. überarb. u. erw. Auflage).
- Kraus, Björn/Krieger, Wolfgang (2016b): Zur Einführung. Die Reflexion Sozialer Arbeit im Lichte von Theorien zur Macht. In: Kraus, Björn/Krieger, Wolfgang (Hrsg.): *Macht in der Sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung*. Lage: Jacobs Verlag. (4. überarb. u. erw. Auflage), S. 9–29.
- Krause, Ulrike (2017): *Researching forced migration: critical reflections on research ethics during fieldwork*. working paper series.
- Krause, Ulrike/Zanker, Franzisca/Fröhlich, Christiane (2024): *Ethikleitlinien des Netzwerks Fluchtforschung*. DOI: <https://doi.org/10.17879/76968431915>.

Literaturverzeichnis

- Kreitzer, Linda (2013): Decolonizing Social Work Education in Africa: A Historical Perspective. In: Gray, Mel/Coates, John/Yellow Bird, Michael/Hetherington, Tiani (Hrsg.): Decolonizing social work. Contemporary social work studies. Burlington: Ashgate Pub. Company, S. 185–206.
- Krüger-Potratz, Marianne (2002): Kulturelle Differenz -Skizze zu einem Reizwort. In: Wulf, Christoph/Merkel, Christine (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. European studies in education, Band 15. Münster/München/Berlin: Waxmann, S. 59–63.
- Kruse, Elke (2017): Aus- und Weiterbildung in der Sozialen Arbeit. In: Kessler, Fabian/Kruse, Elke/Stövesand, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Soziale Arbeit - Kernthemen und Problemfelder. UTB Soziale Arbeit, Band 4347. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 182–193.
- Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. 3., aktualisierte Aufl.
- Kuria, Emily Ngubia (2015): Eingeschrieben. Zeichen setzen gegen Rassismus an deutschen Hochschulen. Voixes_signs. Berlin: w_orten & meer.
- Lacalau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2020): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Passagen Philosophie. Wien: Passagen Verlag. 6., überarbeitete Auflage.
- Laging, Marion/Schäfer, Peter/Lorenz, Miriam (2021): Social Work and Social Work Education in Germany: Development and Challenges in a Scientific and Practice-Based Profession and Its Education. In: Laging, Marion/Žganec, Nino (Hrsg.): Social Work Education in Europe. Traditions and Transformations. Cham: Springer, S. 89–109. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-69701-35>.
- Laging, Marion/Spilgies, Jutta/Waldenhof, Beatrix (2017): Promoting international issues in social work education: a German case analyzed. In: European Journal of Social Work 20, 3, S. 337–348. DOI: <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1283585>.
- Laging, Marion/Žganec, Nino (Hrsg.) (2021): Social Work Education in Europe. Traditions and Transformations. Cham: Springer.
- Lander, Edgardo (2005): Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. In: Lander, Edgardo/Castro-Gómez, Santiago (Hrsg.): La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales ; perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. 2. ed., 1. reimpr, S. 11–40.
- Lander, Edgardo/Castro-Gómez, Santiago (1993): La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. 2. ed., 1. reimpr.
- Langer, Antje/Nonhoff, Martin/Reisigl, Martin (Hrsg.) (2019a): Diskursanalyse und Kritik. Interdisziplinäre Diskursforschung. Wiesbaden: Springer.
- Langer, Antje/Nonhoff, Martin/Reisigl, Martin (2019b): Diskursanalyse und Kritik – Einleitung. In: Langer, Antje/Nonhoff, Martin/Reisigl, Martin (Hrsg.): Diskursanalyse und Kritik. Interdisziplinäre Diskursforschung. Wiesbaden: Springer, 1–11.
- Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2011): Diversitätsbewusste soziale Arbeit. Reihe Politik und Bildung, Band 62. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Levy, Susan/Okoye, Uzoma Odera/Ingram, Richard David/Tanga, Pius T. (2024a): Introduction. In: Levy, Susan/Okoye, Uzoma Odera/Tanga, Pius T./Ingram, Richard

- David (Hrsg.): Routledge handbook of African social work education. London: Routledge, S. 1–10.
- Levy, Susan/Okoye, Uzoma Odera/Tanga, Pius T./Ingram, Richard David (Hrsg.) (2024b): Routledge handbook of African social work education. London: Routledge.
- Liebman, Martin (1996): Social Mapping. The art of representing intellectual perception. In: Paulston, Rolland G. (Hrsg.): Social cartography. Mapping ways of seeing social and educational change, v. 1024. New York: Garland Publ, S. 327–340.
- Liebman, Martin/Paulston, Rolland G. (1994): Social Cartography: a new methodology for comparative studies. In: Compare: A Journal of Comparative and International Education 24, 3, S. 233–245. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305792940240304>.
- Lohrenscheit, Claudia (2023): „Your body is a battleground“ – Frauenbewegungen, Queer-Feminismus und Geschlechtergerechtigkeit. In: Lohrenscheit, Claudia/Schmelz, Andrea/Schmitt, Caroline/Straub, Ute (Hrsg.): Internationale Soziale Arbeit und soziale Bewegungen. Studienkurs Soziale Arbeit. Baden-Baden: Nomos, S. 47–68.
- Lohrenscheit, Claudia/Schmelz, Andrea/Schmitt, Caroline/Straub, Ute (2023a): Einführung. In: Lohrenscheit, Claudia/Schmelz, Andrea/Schmitt, Caroline/Straub, Ute (Hrsg.): Internationale Soziale Arbeit und soziale Bewegungen. Studienkurs Soziale Arbeit. Baden-Baden: Nomos, S. 9–22.
- Lohrenscheit, Claudia/Schmelz, Andrea/Schmitt, Caroline/Straub, Ute (Hrsg.) (2023b): Internationale Soziale Arbeit und soziale Bewegungen. Studienkurs Soziale Arbeit. Baden-Baden: Nomos.
- Lorenz, Walter (2005): Social work and a new social order: Challenging neo-liberalism's erosion of solidarity. In: Social Work and Society 3, 1, S. 93–101.
- Lutz, Ronald/Kleibl, Tanja (2020): Internationale Soziale Arbeit neu denken. In: Sozial Extra 44, 4, S. 247–251. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12054-020-00289-0>.
- Lutz, Ronald/Stauss, Alexander (2018): Sozialarbeit des Südens. Themen und Praxen. In: Wagner, Leonie/Lutz, Ronald/Rehklau, Christine/Ross, Friso (Hrsg.): Handbuch Internationale Soziale Arbeit. Dimensionen - Konflikte - Positionen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 258–273.
- Lyngstad, Rolv (2013): Contextual social work and internationalizing social work education: Two sides of the same story? In: Journal of Social Work 13, 4, S. 400–418. DOI: <https://doi.org/10.1177/1468017311435202>.
- Lyotard, Jean-François (2010): The postmodern condition. A report on knowledge. Theory and history of literature, Band 10. Minneapolis, Minn.: Univ. of Minnesota Press. Reprint.
- Machold, Claudia/Mecheril, Paul (2013): Wahres Wissen? Der Widerspruch von Wirkung und Anspruch universitären Wissens. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–50. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01340-0>.
- Majee, Upenyu S./Ress, Susanne B. (2020): Colonial legacies in internationalisation of higher education: racial justice and geopolitical redress in South Africa and Brazil. In: Compare: A Journal of Comparative and International Education 50, 4, S. 463–481. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1521264>.
- Makhanya, Thembelihle Brenda/Levy, Susan (2024): Translanguaging and Pedagogic Pathways to Culturally Relevant Social Work Education. In: Levy, Susan/Okoye,

Literaturverzeichnis

- Uzoma Odera/Tanga, Pius T./Ingram, Richard David (Hrsg.): Routledge handbook of African social work education. London: Routledge, S. 62–73. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003314349-7>.
- Maldonado-Torres, Nelson (2007): On the coloniality of being. Contributions to the development of a concept. In: Cultural Studies 21, 2-3, S. 240–270. DOI: <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>.
- Mathé, Isabelle (2009): Mehrsprachigkeit als Kapital an der Universität. Eine empirische Untersuchung zur Kapitalisierung studentischer Mehrsprachigkeit im transnationalen universitären Raum“. Universität Wien.
- Matsuoka, Jon K./Morelli, Paula T. Tanemura/McCubbin, Hamilton (2013): Indigenizing Research for Culturally Relevant Social Work Practice. In: Gray, Mel/Coates, John/Yellow Bird, Michael/Hetherington, Tiani (Hrsg.): Decolonizing social work. Contemporary social work studies. Burlington: Ashgate Pub. Company, S. 271–292.
- Mayo, Peter (2020): The relevance of Antonio Gramsci and Paulo Freire for a postcolonial education politics. In: Kleibl, Tanja/Lutz, Ronald/Noyoo, Ndangwa/Bunk, Benjamin/Dittmann, Annika/Seepamore, Boitumelo (Hrsg.): The Routledge handbook of postcolonial social work. Routledge international handbooks. London/New York: Routledge, S. 27–39.
- Mayo, Peter (2023): Gramsci, der Kolonialismus und die Befreiungspolitik. In: Castro Varela, Maria do Mar/Khakupour, Natascha/Niggemann, Jan (Hrsg.): Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 64–77.
- Mbembe, Achille (2015): Decolonising knowledge and the question of the archive. WISER, University of the Witwatersrand. <https://wiser.wits.ac.za/system/files/Achille%20Mbembe%20-%20Decolonizing%20Knowledge%20and%20the%20Question%20of%20the%20Archive.pdf> [Zugriff: 16.11.2023].
- Mecheril, Paul (2013): Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–35.
- Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016a): Handbuch Migrationspädagogik. Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2016b): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 8–30.
- Mecheril, Paul (2020): Kulturelle Differenz. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 305–316.
- Mecheril, Paul (2023): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Interkulturelle Bildungsforschung, Band 27. Münster/New York: Waxmann.
- Melter, Claus (Hrsg.) (2015): Diskriminierungs- und rassismuskritische soziale Arbeit und Bildung. Praktische Herausforderungen, Rahmungen und Reflexionen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Melter, Claus (2018): Soziale Arbeit zwischen zuschreibenden Kulturalisierungen und einer diskriminierungs- und rassismuskritischen Migrationspädagogik sowie der

- Orientierung an der Integrität jedes Menschen. In: Prasad, Nivedita (Hrsg.): Soziale Arbeit mit Geflüchteten. Rassismuskritisch, professionell, menschenrechtsorientiert. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 221–246.
- Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2011): Rassismustheorie und -forschung. Reihe Politik und Bildung, Band 47. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. 2. Auflage.
- Meredith, Margaret Ellen (2020): Creating spaces of dialogical action towards epistemic justice in higher education. Dissertation. University of York St John.
- Merrill, Martha C./Frost, Caren J. (2011): Internationalizing Social Work Education: Models, Methods, and Meanings. In: *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 21, 1, S. 189–210. DOI: <https://doi.org/10.36366/frontiers.v21i1.309>.
- Messmer, Heinz (2023): Wissen wie es gemacht wird. Funktion und Pragmatik Im Wissensgebrauch Sozialer Arbeit. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Michaels, Walter Benn (2008): Against Diversity. In: *New Left Review*, 52, 33–36.
- Michaels, Walter Benn (2016): The trouble with diversity. How we learned to love identity and ignore inequality. New York: Picador.
- Midgley, James (1983): Professional imperialism. Social work in the Third World. *Studies in social policy and welfare*, Band 16. London: Heinemann.
- Midgley, James (2008): Promoting Reciprocal International Social Work Exchanges: Professional Imperialism Revisited. In: Gray, Mel/Coates, John/Yellow Bird, Michael (Hrsg.): *Indigenous social work around the world. Towards culturally relevant education and practice. Contemporary social work studies*. London/New York: Routledge Taylor & Francis Group, S. 31–45.
- Mignolo, Walter D. (2002): The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. In: *South Atlantic Quarterly* 101, 1, S. 57–96. DOI: <https://doi.org/10.1215/00382876-101-1-57>.
- Mignolo, Walter D. (2007): Introduction: Coloniality of power and de-colonial thinking. In: *Cultural Studies* 21, 2-3, S. 155–167. DOI: <https://doi.org/10.1080/09502380601162498>.
- Mignolo, Walter D. (2012): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Es kommt darauf an, Band 12. Wien/Berlin: Verlag Turia + Kant.
- Mignolo, Walter D. (2017): Coloniality Is Far from Over, and So Must Be Decoloniality. In: *Afterall: A Journal of Art, Context and Enquiry* 43, S. 38–45. DOI: <https://doi.org/10.1086/692552>.
- Mignolo, Walter D. (2018): Foreword. On Pluriversality and Multipolarity. In: Reiter, Bernd (Hrsg.): *Constructing the Pluriverse. The Geopolitics of Knowledge*. Durham: Duke University Press, S. ix–xvi. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781478002017-001>.
- Mignolo, Walter D. (2021): The Politics of Decolonial Investigations. On Decoloniality. Durham: Duke University Press. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781478002574>.
- Mignolo, Walter D./Walsh, Catherine E. (2018): On decoloniality. Concepts, analytics, praxis. On Decoloniality. Durham: Duke University Press.
- Miller, Shari E./Hayward-Everson, R. Anna/Izlar, Joel (2016): The place for a global and holistic environment. International challenges and opportunities for social work education in the twenty-first century. In: Taylor, Imogen/Bogo, Marion/Lefevre, Michelle/Teater, Barbra (Hrsg.): *Routledge international handbook of social*

Literaturverzeichnis

- work education. Routledge international handbooks. London/New York: Routledge Taylor & Francis Group, S. 394–403.
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2015): Gesetz über die staatliche Anerkennung von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen sowie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (Sozialberufe-Anerkennungsgesetz - SobAG) - vom 05.05.2015. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?bes_id=30484&aufgehoben=N&det_id=360175&anw_nr=2&menu=1&sg=0 [Zugriff: 27.05.2024].
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2018): Verordnung zur Regelung des Näheren der Studienakkreditierung in Nordrhein-Westfalen (Studienakkreditierungsverordnung – StudakVO).
- Mittelstraß, Jürgen/Trabant, Jürgen/Fröhlicher, Peter (2016): Wissenschaftssprache - Ein Plädoyer für Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Moosa-Mitha, Mehmoona (2014): Using citizenship theory to challenge nationalist assumptions in the construction of international social work education. In: *International Social Work* 57, 3, S. 201–208. DOI: <https://doi.org/10.1177/0020872813519464>.
- Moosa-Mitha, Mehmoona (2018): International social work education: the Canadian context. In: Noble, Carolyn/Strauss, Helle/Littlechild, Brian (Hrsg.): *Global Social Work. Crossing Borders, Blurring Boundaries*. Sydney: Sydney University Press, S. 213–224.
- Morelli, Paula T. Tanemura/Mataira, Peter J./Kaulukukui, C. Malina (2013): Indigenizing the Curriculum: The Decolonization of Social Work Education in Hawaii. In: Gray, Mel/Coates, John/Yellow Bird, Michael/Hetherington, Tiani (Hrsg.): *Decolonizing social work*. Contemporary social work studies. Burlington: Ashgate Pub. Company, S. 207–222.
- Muckel, Petra/Maschwitz, Annika/Vogt, Sebastian (2017): Was ist eigentlich Grounded Theory? Oder: Was ich immer schon einmal über Grounded Theory wissen wollte. http://oops.uni-oldenburg.de/3205/1/Grounded%20Theory_Muckel-Maschwitz-Vogt.pdf [Zugriff: 14.10.2020].
- Müller, Michael Jannis (2024): Identitätspolitik. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hrsg.): *Schlüsselbegriffe der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 238–245.
- Müller, Siegfried (Hrsg.) (1984): Verstehen oder kolonialisieren? Grundprobleme sozialpädagog. Handelns u. Forschens. Wissenschaftliche Reihe, Band 21. Bielefeld: Kleine.
- Muñoz Arce, Gianinna (2020): Latin American social work and the struggles against professional imperialism. In: Kleibl, Tanja/Lutz, Ronald/Noyoo, Ndongwa/Bunk, Benjamin/Dittmann, Annika/Seepamore, Boitumelo (Hrsg.): *The Routledge handbook of postcolonial social work*. Routledge international handbooks. London/New York: Routledge, S. 163–173.
- Mwansa, Lengwe-Katembula J./Bagwasi, Mompoloki M. (2020): Social Work Education and Training in the Aftermath of Colonialism in Africa: The Case of Zambia. In: Straub, Ute/Rott, Gerhard/Lutz, Ronald (Hrsg.): *Indigenous and local knowledge in Social Work*. Sozialarbeit des Südens, Band 8. Oldenburg: Paulo Freire Verlag, S. 189–207.

- Naepi, Sereana (2019): Why isn't my professor Pasifika? A snapshot of the academic workforce in New Zealand universities. In: MAI Journal: A New Zealand Journal of Indigenous Scholarship 8, 2, 219-234. DOI: <https://doi.org/10.20507/MAIJournal.2019.8.2.9>.
- Nagy, Andrea (2023): Partizipative Forschung als kritische Wissensproduktion. In: Nothdurfter, Urban/Zadra, Franca/Nagy, Andrea/Lintner, Claudia (Hrsg.): Promoting social innovation and solidarity through transformative processes of thought and action. A lifetime for social change tribute to Susanne Elsen. Bozen: bu.press, S. 203–216. DOI: https://doi.org/10.13124/9788860461926_12.
- Naidu, Thirusa/Prose, Neil (2018): Re-Envisioning Member Checking and Communicating Results as Accountability Practice in Qualitative Research: A South African Community-Based Organization Example. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol 19, No 3 (2018): Research Ethics in Qualitative Research. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-19.3.3153>.
- Niemeyer, Christian (2012): Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit – „klassische“ Aspekte der Theoriegeschichte. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. 4. Aufl., S. 135–150. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_5.
- Nikku, Bala Raju/Pulla, Venkat (2014): Global Agenda for Social Work and Social Development: Voices of the social work educators from Asia. In: International Social Work 57, 4, S. 373–385. DOI: <https://doi.org/10.1177/0020872814527633>.
- Nimführ, Sarah/Blank, Martina (2023): Kollaboratives Schreiben mit Personen aus dem Feld. Annäherungen an eine dekoloniale Wissensproduktion. In: Blank, Martina/Nimführ, Sarah (Hrsg.): Writing Together. Kollaboratives Schreiben mit Personen aus dem Feld. Postcolonial Studies. Bielefeld: transcript Verlag, S. 9–27.
- No White Saviors (2024): NO WHITE SAVIORS. <https://www.instagram.com/no-whitesaviors/?hl=en> [Zugriff: 16.08.2024].
- Noble, Carolyn/Strauss, Helle/Littlechild, Brian (Hrsg.) (2018): Global Social Work. Crossing Borders, Blurring Boundaries. Sydney: Sydney University Press.
- Nonhoff, Martin (2006): Politischer Diskurs und Hegemonie. Das Projekt „Soziale Marktwirtschaft“. Zugl.: Erlangen-Nürnberg, Univ., Diss., 2005. Sozialtheorie. Bielefeld: transcript Verl.
- Nonhoff, Martin (2007): Politische Diskursanalyse als Hegemonieanalyse. In: Nonhoff, Martin (Hrsg.): Diskurs - radikale Demokratie - Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. Edition Moderne Postmoderne. Bielefeld: Transcript, S. 173–194.
- Nonhoff, Martin (2014): Die Vermessung der europäischen Universität als hegemoniales Projekt. Eine Hegemonieanalyse. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. DiskursNetz, Bd. 1. Bielefeld: Transcript-Verl., S. 185–211.
- Noyoo, Ndongwa (2020): Decolonising social work practice and social work education in postcolonial Africa. In: Kleibl, Tanja/Lutz, Ronald/Noyoo, Ndongwa/Bunk, Benjamin/Dittmann, Annika/Seepamore, Boitumelo (Hrsg.): The Routledge handbook of postcolonial social work. Routledge international handbooks. London/New York: Routledge, S. 261–268.
- O'Dowd, Mina (2009): Social Cartography Mapping in Theory and Practice. In: Holmarsdottir, Halla (Hrsg.): Nordic voices. Teaching and researching comparative

Literaturverzeichnis

- and international education in the Nordic countries. Comparative and international education, Band 3. Rotterdam: Sense Publ, S. 75–94.
- Oliveira Andreotti, Vanessa de/Stein, Sharon/Pashby, Karen/Nicolson, Michelle (2016): Social cartographies as performative devices in research on higher education. In: *Higher Education Research & Development* 35, 1, S. 84–99. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1125857>.
- Osei-Hwedie, Kwaku/Boateng, Doris Akyere (2018): „Do not Worry Your Head“: The Impossibility of Indigenising Social Work Education and Practice in Africa. In: *Southern African Journal of Social Work and Social Development* 30, 3, o. S. DOI: <https://doi.org/10.25159/2415-5829/3978>.
- Österreichische Gesellschaft für Soziale Arbeit (2015): soziale Arbeit macht: Macht-Organisation - Partizipation. FH Campus Wien. https://www.fh-campuswien.ac.at/uploads/tx_news/1412_OGSA_EinladungFlyertA4_klein.pdf [Zugriff: 15.11.2024].
- Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit (2024): Tagung „Haltung. Macht. Selbstbewusst.“. Ethische Standards der Sozialen Arbeit in stürmischen Zeiten! FH Salzburg. <https://obds.at/haltung-macht-selbstbewusst/> [Zugriff: 15.11.2024].
- Otten, Matthias/Hempel, Sebastian (2023): Epistemische Teilhabe an rekonstruktiver Forschung zur Sozialen Arbeit. In: Köttig, Michaela/Kubisch, Sonja/Spatscheck, Christian (Hrsg.): *Geteiltes Wissen - Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit*. Buchreihe Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit, Band 26. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 209–220.
- Otyakmaz, Berrin Özlem/Kağıtçıbaşı, Çiğdem (2016): Individualismus-Kollektivismus – eine Kulturdimension unter der Lupe. In: Hummrich, Merle/Pfaff, Nicolle/Dirim, İnci/Freitag, Christine (Hrsg.): *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–56.
- Oxford English Dictionary (2024): World Englishes. <https://www.oed.com/discover/world-englishes?tl=true> [Zugriff: 16.11.2024].
- Panagiotopoulou, Julie A./Rosen, Lisa/Strzykala, Jenna (2020): *Inclusion, Education and Translanguaging*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1>.
- Parry, Rita Adoma/George, Elizabeth Onyedikachi/Kayonga, Catherine Suubi (2024): Prioritising Indigenous Knowledge in Social Work Education through Experiential Learning. In: Levy, Susan/Okoye, Uzoma Odera/Tanga, Pius T./Ingram, Richard David (Hrsg.): *Routledge handbook of African social work education*. London: Routledge, S. 325–334. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003314349-32>.
- Paschalidou, Anastasia/Das, Chaitali (2024): Ideas for decolonization in German academia. In: Kleibl, Tanja/Afeworki Abay, Robel/Klages, Anna-Lisa/Rodríguez Lugo, Sara (Hrsg.): *Decolonizing social work. From theory to transformative practice*. London/New York/Oxford/New Delhi/Sydney/London: Bloomsbury Academic; Bloomsbury Publishing (UK), S. 181–192.
- Paulston, Rolland G. (Hrsg.) (1996): *Social cartography. Mapping ways of seeing social and educational change*, v. 1024. New York: Garland Publ.
- Paulston, Rolland G. (2009): *Mapping Comparative Education After Postmodernity*. In: Cowen, Robert/Kazamias, Andreas M. (Hrsg.): *International Handbook of Comparative Education*. SpringerLink Bücher, Band 22. Dordrecht: Springer Netherlands, 965–990.

- Paulston, Rolland G. (2012): A Spatial Turn in Comparative Education? Constructing a Social Cartography of Difference. In: Schriewer, Jürgen (Hrsg.): Discourse formation in comparative education. Comparative studies series, Vol. 10. Frankfurt, M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York, NY/Oxford/Wien: Lang. 4., rev. ed., 297–354.
- Paulston, Rolland G./Liebman, Martin (1993): An Invitation to Postmodern Social Cartography. In: Comparative Education Review 38, 2, S. 215–232. DOI: <https://doi.org/10.1086/447242>.
- Paulston, Rolland G./Liebman, Martin (1996): Social Cartography: A new metaphor/tool for comparative studies. In: Paulston, Rolland G. (Hrsg.): Social cartography. Mapping ways of seeing social and educational change, v. 1024. New York: Garland Publ, S. 7–28.
- Pawar, Manohar (2010): Looking Outwards: Teaching International Social Work in Asia. In: Social Work Education 29, 8, S. 896–909. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2010.517018>.
- Payne, Malcolm/Askeland, Gurid Aga (2016): Globalization and International Social Work. Postmodern Change and Challenge. London: Taylor and Francis.
- Peterlini, Hans Karl (2023): Geteilte Menschheit, geteilte Welt. – Grundfragen und Perspektiven für eine friedensorientierte Diversitätspädagogik als Global Citizenship Education. In: Lohrenscheit, Claudia/Schmelz, Andrea/Schmitt, Caroline/Straub, Ute (Hrsg.): Internationale Soziale Arbeit und soziale Bewegungen. Studienkurs Soziale Arbeit. Baden-Baden: Nomos, S. 203–222.
- Peters, Michael A. (2015): Why is My Curriculum White? In: Educational Philosophy and Theory 47, 7, S. 641–646. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1037227>.
- Petrow, Nina (2013): Internationalisierung in der Hochschulausbildung. Marburg: Tectum-Verl.
- Pfaller-Rott, Monika/Gómez-Hernández, Esperanza/Soundari, Hilaria (Hrsg.) (2018): Soziale Vielfalt. Internationale Soziale Arbeit aus interkultureller und dekolonialer Perspektive. Wiesbaden: Vieweg.
- Pfaller-Roth, Monika/Straub, Ute (2023): Indigene Bewegungen in der Internationalen Sozialen Arbeit. In: Lohrenscheit, Claudia/Schmelz, Andrea/Schmitt, Caroline/Straub, Ute (Hrsg.): Internationale Soziale Arbeit und soziale Bewegungen. Studienkurs Soziale Arbeit. Baden-Baden: Nomos, S. 165–184.
- Pfau-Effinger, Birgit (2019): Kulturelle Ideen als Grundlage der Wohlfahrtsstaatsforschung. In: Obinger, Herbert/Schmidt, Manfred G. (Hrsg.): Handbuch Sozialpolitik. Wiesbaden: Springer VS, S. 217–234.
- Plöber, Melanie/Mecheril, Paul (2012): Neglect – recognition – deconstruction: Approaches to otherness in social work. In: International Social Work 55, 6, S. 794–808. DOI: <https://doi.org/10.1177/0020872811416143>.
- Polat, Ayça (Hrsg.) (2017): Migration und Soziale Arbeit. Wissen, Haltung, Handlung. Grundwissen Soziale Arbeit, Band 14. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Prasad, Nivedita (Hrsg.) (2018): Soziale Arbeit mit Geflüchteten. Rassismuskritisch, professionell, menschenrechtsorientiert. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Quijano, Anibal (2007): Coloniality and modernity/rationality. In: Cultural Studies 21, 2–3, S. 168–178. DOI: <https://doi.org/10.1080/09502380601164353>.

Literaturverzeichnis

- Rankopo, Morena J./Osei-Hwedie, Kwaku (2011): Globalization and culturally relevant social work: African perspectives on indigenization. In: *International Social Work* 54, 1, S. 137–147. DOI: <https://doi.org/10.1177/0020872810372367>.
- Rasell, Michael/Join-Lambert, Helene/Naumiuk, Agnieszka/Pinto, Carla/Uggerhoj, Lars/Walker, Janet (2019): Diversity, dialogue, and identity in designing globally relevant social work education. In: *Social Work Education* 38, 6, S. 675–688. DOI: <https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1570108>.
- Rat für Migration (2019): Sprache Macht Bildung. Jahrestagung. <https://rat-fuer-migration.de/2019/07/24/tagung-sprache-macht-bildung/> [Zugriff: 11.12.2024].
- Räthzel, Nora (Hrsg.) (2000): Theorien über Rassismus. *Argument Classics*, N.F., 258. Hamburg: Argument-Verl.
- Rawlings, Victoria/Flexner, James/Riley, Lynette (Hrsg.) (2021): Community-led research. Walking new pathways together. Sydney: Sydney University Press.
- Razack, Narda (2009): Decolonizing the pedagogy and practice of international social work. In: *International Social Work* 52, 1, S. 9–21. DOI: <https://doi.org/10.1177/0020872808097748>.
- Razack, Narda (2012): *International Social Work*. In: Gray, Mel/Midgley, James/Webb, Stephen A. (Hrsg.): *The SAGE handbook of social work*. Los Angeles/London: SAGE, S. 707–722.
- Reckwitz, Andreas (2008): *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie. Sozialtheorie*. Bielefeld: transcript Verlag. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839409176>.
- Rehklau, Christine/Lutz, Ronald (Hrsg.) (2011): *Sozialarbeit des Südens. Zugänge. Internationale Sozialarbeit, Band 1*. Oldenburg: pfv Paulo Freire Verl. 2., unveränd. Aufl.
- Reutlinger, Christian/Kniffki, Johannes/Baghdadi, Nadia (2011): Die soziale Welt quer denken. Transnationalisierung und ihre Folgen für die Soziale Arbeit. *Transposition—Ostschweizer Beiträge zu Lehre, Forschung und Entwicklung in der Sozialen Arbeit*, Bd. 2. Berlin: Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung-Intersektionalität-Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: Transcript.
- Riegel, Christine (2018): *Intersektionalität. Eine kritisch-reflexive Perspektive für die sozialpädagogische Praxis in der Migrationsgesellschaft*. In: Blank, Beate/Gögercin, Süleyman/Sauer, Karin E./Schramkowski, Barbara (Hrsg.): *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 221–232.
- Rinkel, Michaela/Powers, Meredith (Hrsg.) (2017): *Social work promoting community and environmental sustainability. A workbook for global social workers and educators. A workbook for social workers & educators, Band 2017*. Berne: The International Federation of Social Workers.
- Rommelspacher, Birgit (1995): *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismustheorie und -forschung. Reihe Politik und Bildung, Band 47*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. 2. Auflage, S. 25–38.
- Rose, David (2024): Social Work in the Asia Pacific Region in the 21 st Century: Challenges, Opportunities and the Role for Social Work Education. In: *Asean Social Work Journal* 12, 1, 69-78. DOI: <https://doi.org/10.58671/aswj.v12i1.83>.

- Roth, Hans-Joachim/Terhart, Henrike/Anastasopoulos, Charis (2013): Sprache und Sprechen im Kontext von Migration. Worüber man sprechen kann und worüber man (nicht) sprechen soll. Interkulturelle Studien. Wiesbaden: Springer VS.
- Sachs, Wolfgang (2023): Das Development Dictionary im Rückblick. In: Kothari, Ashish/Salleh, Ariel/Escobar, Arturo/Demaria, Federico/Acosta, Alberto (Hrsg.): Pluriversum. Ein Lexikon des Guten Lebens für alle. Neu-Ulm: VAG SPAK Bücher, S. 17–21.
- Sagebiel, Juliane/Pankofer, Sabine (2015): Soziale Arbeit und Machttheorien. Reflexionen und Handlungsansätze. Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Said, Edward W. (1978): Orientalism. London: Routledge & Kegan.
- Said, Edward W. (1994): Culture and Imperialism. New York: Random House US.
- Said, Edward W. (2009): Orientalismus. S. Fischer Wissenschaft. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Sajid, S. M./Baikady, Rajendra/Cheng, Sheng-Li/Sakaguchi, Haruhiko (2021a): Introduction: Social Work—A Profession Without Boundaries: Debates on Global and Contextual Social Work. In: Sajid, S. M./Baikady, Rajendra/Cheng, Sheng-Li/Sakaguchi, Haruhiko (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Global Social Work Education. Cham: Springer International Publishing; Imprint Palgrave Macmillan, S. 1–13.
- Sajid, S. M./Baikady, Rajendra/Cheng, Sheng-Li/Sakaguchi, Haruhiko (Hrsg.) (2021b): The Palgrave Handbook of Global Social Work Education. Cham: Springer International Publishing; Imprint Palgrave Macmillan.
- Sajid, S. M./Baikady, Rajendra/Sheng-Li, Cheng/Sakaguchi, Haruhiko (2021c): Conclusion: Social Work Education in the Contemporary World—Issues, Challenges, and Concerns. In: Sajid, S. M./Baikady, Rajendra/Cheng, Sheng-Li/Sakaguchi, Haruhiko (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Global Social Work Education. Cham: Springer International Publishing; Imprint Palgrave Macmillan, S. 1021–1027.
- Salomon, Alice (1937): Education for social work. A Sociological Interpretation Based on an International Survey. Zürich: Verlag für Recht und Gesellschaft.
- Sánchez, Marisol Patino (2018): Intercultural and Decolonial Processes: New Challenges for the Theory and the Practice for Social Work. In: Pfaller-Rott, Monika/Gómez-Hernández, Esperanza/Soundari, Hilaria (Hrsg.): Soziale Vielfalt. Internationale Soziale Arbeit aus interkultureller und dekolonialer Perspektive. Wiesbaden: Vieweg, S. 77–86.
- Santos, Boaventura de Sousa (2007): Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges. In: Review 30, 1, S. 45–89. DOI: <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1797-8/12>.
- Santos, Boaventura de Sousa (2014): Epistemologies of the South. Justice against epistemicide. Boulder: Paradigm Publ.
- Santos, Boaventura de Sousa (2016): Epistemologies of the South. Justice against epistemicide. London/New York/London: Routledge; Informa UK Limited. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315634876>.
- Santos, Boaventura de Sousa (2018): The end of the cognitive empire. The coming of age of epistemologies of the South. Durham/London: Duke University Press. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781478002000>.

Literaturverzeichnis

- Scharathow, Wiebke (2018): Rassismus. In: Blank, Beate/Gögercin, Süleyman/Sauer, Karin E./Schramkowski, Barbara (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 267–278.
- Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2011): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reihe Politik und Bildung, Band 48. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. 2. Aufl.
- Scherr, Albert (2020): Menschenrechte: ein kontroverses Diskursfeld. In: Sozial Extra 44, 6, S. 328–333. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12054-020-00326-y>.
- Schirilla, Nausikaa (2018a): Dekolonialisierung des Wissens. In: Spatscheck, Christian (Hrsg.): Menschenrechte und Soziale Arbeit. Konzeptionelle Grundlagen, Gestaltungsfelder und Umsetzung Einer Realutopie. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit Ser, v.16. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 109–120. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w8g4.11>.
- Schirilla, Nausikaa (2018b): Diversität in einer postkolonialen Perspektive. In: Pfaller-Rott, Monika/Gómez-Hernández, Esperanza/Soundari, Hilaria (Hrsg.): Soziale Vielfalt. Internationale Soziale Arbeit aus interkultureller und dekolonialer Perspektive. Wiesbaden: Vieweg, S. 3–12.
- Schirilla, Nausikaa (2023): Wissensproduktion in der Internationalen Sozialen Arbeit – postkoloniale Perspektiven. In: Sonnenberg, Kristin/Ghaderi, Cinur (Hrsg.): Soziale Arbeit in Nachkriegs- und politischen Konfliktgebieten. Beispiele aus der Kurdistan Region Irak und darüber hinaus. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer, S. 71–79. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-41157-2_4.
- Schmelz, Andrea (2023): Ökologisch-sozial bewegte Soziale Arbeit: Umwelt, Klima und nachhaltige Entwicklung. In: Lohrenscheit, Claudia/Schmelz, Andrea/Schmitt, Caroline/Straub, Ute (Hrsg.): Internationale Soziale Arbeit und soziale Bewegungen. Studienkurs Soziale Arbeit. Baden-Baden: Nomos, S. 143–164.
- Schmitt, Caroline/Witte, Matthias D. (2021): Social Work in Germany: Between a Nation State Focus and Transnational Horizons. In: Sajid, S. M./Baikady, Rajendra/Cheng, Sheng-Li/Sakaguchi, Haruhiko (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Global Social Work Education. Cham: Springer International Publishing; Imprint Palgrave Macmillan, S. 739–752.
- Schöneberg, Julia/Ziai, Aram (Hrsg.) (2021): Dekolonisierung der Entwicklungszusammenarbeit und Postdevelopment Alternativen. AkteurInnen, Institutionen, Praxis. Entwicklungstheorie und Entwicklungspolitik, Band 21. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- Schroer, Wolfgang/Schwepe, Cornelia (2020): Transnational Social Work. In: Kessl, Fabian/Lorenz, Walter/Otto, Hans-Uwe/White, Susan J. (Hrsg.): European social work – a compendium. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich Publishers, S. 341–356.
- Schubert, Klaus/Klein, Martina (2020): Das Politiklexikon. Begriffe, Fakten, Zusammenhänge. Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 1174. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung. 7., aktual. u. erw. Aufl.
- Schwartz, Michal/Wagner, Constantin (2023): Wider die hegemoniale Wissensproduktion Leerstellen und Freiräume in diskriminierungs-kritischer politischer Bildungsarbeit in Schule und Universität. In: Akbaba, Yalız/Heinemann, Alisha (Hrsg.): Erziehungswissenschaft dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 224–248.

- Sen, Amartya (2020): *Elemente einer Theorie der Menschenrechte. Was bedeutet das alles?* Ditzingen: Reclam.
- Senel, Rümeyza/Wagner, Constantin (2020): Religions- und Kultursensibilität in den Curricula Sozialer Arbeit: Zum aktuellen Stand der Fachkräfteausbildung. In: *Migration und Soziale Arbeit*, 4, 318–323.
- Sewpaul, Vishantie (2018): Social work education: current trends and future directions. In: Noble, Carolyn/Strauss, Helle/Littlechild, Brian (Hrsg.): *Global Social Work. Crossing Borders, Blurring Boundaries*. Sydney: Sydney University Press, S. 353–367.
- Shahjahan, Riyad A./Kezar, Adrianna J. (2013): Beyond the “National Container”. Addressing Methodological Nationalism in Higher Education Research. In: *Educational Researcher* 42, 1, S. 20–29. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X12463050>.
- Smith, Graham Hingangaroa (1992): Research issues related to Maori education. In: University of Auckland. Research Unit for Māori Education (Hrsg.): *The issue of research and Maori*.
- Smith, Linda Tuhiwai (2021): *Decolonizing methodologies. Research and indigenous peoples*. London: Zed. Third edition.
- Sonnenberg, Kristin/Ghaderi, Cinur (Hrsg.) (2023): *Soziale Arbeit in Nachkriegs- und politischen Konfliktgebieten. Beispiele aus der Kurdistan Region Irak und darüber hinaus*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer.
- Soziale Arbeit (2024): Wissen in der Sozialen Arbeit. In: *Soziale Arbeit* 73, 8-9. DOI: <https://doi.org/10.5771/0490-1606-2024-8-9>.
- Spitzer, Helmut (2023): »Wenn Elefanten kämpfen, leidet das Gras«. *Soziale Arbeit in Afrikas Region der Großen Seen*. Weinheim.
- Spitzer, Helmut/Twikirize, Janestic M./Wairire, Gidraph G. (Hrsg.) (2014): *Professional social work in East Africa. Towards social development, poverty reduction and gender equality*. Kampala: Fountain Publishers.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985): The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. In: *History and Theory* 24, 3, S. 247–272.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1996): *The Spivak reader. Selected works of Gayatri Chakravorty Spivak*. New York and London: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1999): *A critique of postcolonial reason. Toward a history of the vanishing present*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press. 2. print.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Other Asias*. Oxford: Blackwell.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2009): *Outside in the teaching machine*. New York and London: Routledge classics.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2013): *An aesthetic education in the era of globalization*. Cambridge (Massachusetts) [etc.]: Harvard University Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2014a): Criticism, Feminism and the Institution. In: Spivak, Gayatri Chakravorty/Harasym, Sarah (Hrsg.): *The Post-Colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues*. Hoboken: Taylor and Francis, S. 1–16.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2014b): Questions of Multiculturalism. In: Spivak, Gayatri Chakravorty/Harasym, Sarah (Hrsg.): *The Post-Colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues*. Hoboken: Taylor and Francis, S. 59–60.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2020): *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Es kommt darauf an* Reprint. Wien/Berlin: Verlag Turia + Kant. Nachdruck 2020.

Literaturverzeichnis

- Spivak, Gayatri Chakravorty/Harasym, Sarah (Hrsg.) (2014): *The Post-Colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Staniforth, Barbara/Noble, Carolyn (2018): *Social work education in Aotearoa/New Zealand and Australia*. In: Noble, Carolyn/Strauss, Helle/Littlechild, Brian (Hrsg.): *Global Social Work. Crossing Borders, Blurring Boundaries*. Sydney: Sydney University Press, S. 171–183.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007): *Vom beruflichen Doppel – zum professionellen Tripelmandat. Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit*. In: *SiO - Sozialarbeit in Österreich*, 2, S. 8–17.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2019): *Menschenwürde, Menschenrechte und Soziale Arbeit. Die Menschenrechte vom Kopf auf die Füße stellen. Soziale Arbeit und Menschenrechte*, Band 1. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Stein, Sharon (2017): *The Persistent Challenges of Addressing Epistemic Dominance in Higher Education: Considering the Case of Curriculum Internationalization*. In: *Comparative Education Review* 61, S1, 25-50. DOI: <https://doi.org/10.1086/690456>.
- Stein, Sharon (2019): *Critical internationalization studies at an impasse: making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges*. In: *Studies in Higher Education*, S. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1704722>.
- Stein, Sharon (2021): *Internationalizing the Curriculum: Conceptual Orientations and Practical Implications in the Shadow of Western Hegemony*. In: Lee, Jenny J./Trilokekar, Roopa Desai/Hazelkorn, Ellen/Blanco, Gerardo L./Haupt, John P./Cantwell, Brendan/Mwangi, Chrystal A. George/Chen, Sean Jung-Hau/Chinkondenji, Pempho/LaFleur, Dale (Hrsg.): *U. S. Power in International Higher Education*. New Brunswick: Rutgers University Press, S. 187–204.
- Stein, Sharon (2022): *Unsettling the University. Confronting the Colonial Foundations of US Higher Education*. *Critical University Studies*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Stein, Sharon/Ahenakew, Cash/Jimmy, Elwood/Andreotti, Vanessa/Valley, Will/Amsler, Sarah/Calhoun, Bill (2021a): *Developing Stamina for Decolonizing Higher Education: A Workbook for Non-Indigenous People*. file:///C:/Users/nives001/Downloads/DecolonizingHEworkbook-DRAFTMarch20212.pdf [Zugriff: 11.12.2024].
- Stein, Sharon/Andreotti, Vanessa (2021): *Global Citizenship Otherwise*. In: Bosio, Emiliano (Hrsg.): *Conversations on global citizenship education. Perspectives on research, teaching, and learning in higher education*. *Critical global citizenship education*. New York, NY: Routledge, S. 13–36. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429346897-2>.
- Stein, Sharon/Andreotti, Vanessa/Bruce, Judy/Suša, Rene (2016): *Towards Different Conversations About the Internationalization of Higher Education*. In: *Comparative and International Education* 45, 1, Article 2. DOI: <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v45i1.9281>.
- Stein, Sharon/Andreotti, Vanessa/Ahenakew, Cash/Hunt, Dallas (2021b): *Complexities and challenges of decolonizing HE*. In: Kumalo, Siseko H. (Hrsg.): *Decolonisation as Democratisation. Global Insights into the South African Experience*. Boulder: Lynne Rienner Publishers, S. 48–65.

- Stender, Wolfram (2023): Rassismuskritik. Eine Einführung. Soziale Arbeit in der Gesellschaft. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. DOI: <https://doi.org/10.17433/978-3-17-036705-0>.
- Stoltenhoff, Ann-Kathrin (2019): Medienbildung im kompetenzorientierten Schulsystem. Diskurs- und hegemonietheoretische Analyse des Wissensfeldes ›schulische Medienbildung‹. Dissertation. Tübingen: Eberhard Karls Universität Tübingen/Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Stolz, Thomas/Warneke, Ingo H./Schmidt-Brücken, Danielyanes (2016): Sprache und Kolonialismus. Eine interdisziplinäre Einführung zu Sprache und Kommunikation in kolonialen Kontexten. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Straub, Ute (2012): Internationale Soziale Arbeit und Internationalisierung des Studiums. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. 4. Aufl., S. 1101–1109. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_67.
- Straub, Ute (2015): Machtungleichgewichte - Konflikte in der Internationalen Sozialen Arbeit. Die neue globale Definition und indigene Soziale Arbeit. In: Stövesand, Sabine/Röh, Dieter (Hrsg.): Konflikte - Theoretische und Praktische Herausforderungen Für Die Soziale Arbeit, v.10. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser, S. 58–68.
- Straub, Ute (2016): „All my relations“. Indigene Ansätze und Relationalität in der Sozialen Arbeit. In: Früchtel, Frank/Straßner, Mischa/Schwarzloos, Christian (Hrsg.): Relationale Sozialarbeit. Versammelnde, vernetzende und kooperative Hilfeformen. Grundlagentexte Soziale Berufe. Weinheim: Beltz, S. 54–74.
- Straub, Ute (2023): (Re-)Visionen und Herausforderungen: Internationale Soziale Arbeit und soziale Bewegungen. In: Lohrenscheit, Claudia/Schmelz, Andrea/Schmitt, Caroline/Straub, Ute (Hrsg.): Internationale Soziale Arbeit und soziale Bewegungen. Studienkurs Soziale Arbeit. Baden-Baden: Nomos, S. 23–46.
- Straub, Ute/Rott, Gerhard/Lutz, Ronald (Hrsg.) (2020): Indigenous and local knowledge in Social Work. Sozialarbeit des Südens, Band 8. Oldenburg: Paulo Freire Verlag.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Suša, Rene (2016): Social cartographies of internationalization of higher education in Canada. A study of exceptionalist tendencies and articulations. Dissertation. Oulu: University of Oulu.
- Suša, Rene/Andreotti, Vanessa de Oliveira (2019): Social Cartography in Educational Research. In: Suša, Rene/Andreotti, Vanessa de Oliveira (Hrsg.): Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.528>.
- Sveiby, Karl Erik/Skuthorpe, Tex (2006): Treading lightly. The hidden wisdom of the world's oldest people. Crows Nest, N.S.W: Allen & Unwin.
- Swift, Karen J./Good Gingrich, Luan/Brown, Michael (2016): Social Work Education. The challenge of neoliberalism. In: Taylor, Imogen/Bogo, Marion/Lefevre, Michelle/Teater, Barbra (Hrsg.): Routledge international handbook of social work education. Routledge international handbooks. London/New York: Routledge Taylor & Francis Group, S. 382–393.
- Tamburro, Andrea (2013): Including Decolonization in Social Work Education and Practice. In: Journal of Indigenous Social Development 2, 1, S. 1–16.

Literaturverzeichnis

- Tascón, Sonia M./Ife, Jim (Hrsg.) (2020): *Disrupting whiteness in social work*. London/New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Taylor, Imogen (2016): Whose Curriculum is it anyway? Globalisation, social work education and knowledge. In: Taylor, Imogen/Bogo, Marion/Lefevre, Michelle/Teater, Barbra (Hrsg.): *Routledge international handbook of social work education*. Routledge international handbooks. London/New York: Routledge Taylor & Francis Group, S. 38–50.
- Taylor, Imogen/Bogo, Marion/Lefevre, Michelle/Teater, Barbra (Hrsg.) (2016): *Routledge international handbook of social work education*. Routledge international handbooks. London/New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Technische Hochschule Würzburg-Schweinfurt (2021a): *Projects and Teaching Formats of Social Work in the Context of Postcolonial Perspectives*. Symposium.
- Technische Hochschule Würzburg-Schweinfurt (2021b): *Module Handbook Master's Degree Programme International Social Work with Refugees and Migrants*. https://fas.thws.de/fileadmin/redaktion-mrm/2021-03-02_Modulhandbuch_MRM.pdf [Zugriff: 29.10.2024].
- Terkessidis, Mark (2021): *Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute*. Hamburg: Hoffmann und Campe. 2. Auflage.
- The Canadian Encyclopedia (2018): Turtle Island. www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/turtle-island [Zugriff: 16.11.2024].
- The Mataatua Declaration on Cultural and Intellectual Property Rights of Indigenous Peoples (1993). Whakatane: First International Conference on the Cultural & Intellectual Property Rights of Indigenous Peoples. <https://ngaaho.maori.nz/cms/resources/mataatua.pdf> [Zugriff: 04.04.2023].
- Thiersch, Hans (2020): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited*. Weinheim: Beltz.
- Thiong'o, Ngugi wa (2011): *Decolonising the mind. The politics of language in African literature*. Oxford: Currey.
- Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hrsg.) (2015): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis. Kultur und soziale Praxis*. Bielefeld: Transcript.
- Thon, Christine (2021): *Die Kindertagesstätte als Bildungsort. Fachkräfte und Eltern im Diskurs*. Springer eBook Collection, Band 27. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35656-9>.
- Tlostanova, Madina/Mignolo, Walter D. (2012): *Learning to unlearn. Decolonial reflections from Eurasia and the Americas*. Transoceanic studies. Columbus: Ohio State University Press.
- Toraif, Noor/Mueller, Justin C. (2023): *Abolitionist Social Work*. In: Franklin, Cynthia (Hrsg.): *Oxford research encyclopedias*. [Washington, D.C.]/[Oxford]: National Association of Social Workers Press; Oxford University Press, o. S. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199975839.013.1553>.
- Torres, Carlos Alberto (1996): *Social cartography, comparative education and critical modernism. Afterthought*. In: Paulston, Rolland G. (Hrsg.): *Social cartography. Mapping ways of seeing social and educational change*, v. 1024. New York: Garland Publ, S. 417–433.
- Truschkat, Inga/Bormann, Inka (2013): *Das konstruktive Dilemma einer Disziplin. Sondierungen erziehungswissenschaftlicher Zugänge zur Diskursforschung*. In: *Zeitschrift für Diskursforschung*, 1, S. 88–111.

- Truschkat, Inga/Bormann, Inka (2020): Einführung in die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Trygged, Sven/Eriksson, Bodil (2012): How Do Students Perceive the International Dimension in Social Work Education?: An Enquiry among Swedish and German Students. In: *Journal of Social Work Education* 48, 4, S. 655–667. DOI: <https://doi.org/10.5175/JSWE.2012.201100120>.
- Tuck, Eve/Yang, K. Wayne (2012): Decolonization is not a metaphor. In: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* 1, 1, S. 1–40.
- Turnbull, David (1996): Constructing knowledge spaces and locating sites of resistance in the modern cartographic transformation. In: Paulston, Rolland G. (Hrsg.): *Social cartography. Mapping ways of seeing social and educational change*, v. 1024. New York: Garland Publ, S. 53–79.
- Twikirize, Janestic M./Spitzer, Helmut/Wairire, Gidraph G./Mabeyo, Zena M./Rutikanga, Charles (2014): Professional Social Work in East Africa: Empirical Evidence. In: Spitzer, Helmut/Twikirize, Janestic M./Wairire, Gidraph G. (Hrsg.): *Professional social work in East Africa. Towards social development, poverty reduction and gender equality*. Kampala: Fountain Publishers, S. 189–216.
- Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. SpringerLink Bücher. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>.
- United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues (2025): Who are indigenous peoples? www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/5session_factsheet1.pdf [Zugriff 30.10.2025]
- Wadia, Ardeshir Ruttonji (1968): *History And Philosophy Of Social Work In India*. Bombay: Allied Publishers Private Limited.
- Wagner, Leonie/Lutz, Ronald/Rehklau, Christine/Ross, Friso (Hrsg.) (2018): *Handbuch Internationale Soziale Arbeit. Dimensionen - Konflikte - Positionen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Walker, Janet/Cauvain, Simon/Kakowa, Felix/Fometu, Anstance (2024): Social Work and Practice Education, Decolonisation and Ubuntu: Making Connections in Malawi. In: Levy, Susan/Okoye, Uzoma Odera/Tanga, Pius T./Ingram, Richard David (Hrsg.): *Routledge handbook of African social work education*. London: Routledge, S. 370–381. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003314349-36>.
- Walker, Shayne (2012): The teaching of Māori social work practice and theory to a predominantly Pākehā audience. In: *Aotearoa New Zealand Social Work* 24, 3-4, S. 65–74. DOI: <https://doi.org/10.11157/anzswj-vol24iss3-4id125>.
- Waq, Malakai/Meo-Sewabu, Litea/Nein, Mei (2023): Culturally relevant social work in Oceania: Reflections and perceptions. In: *Aotearoa New Zealand Social Work* 35, 2, S. 34–40. DOI: <https://doi.org/10.11157/anzswj-vol35iss2id785>.
- Weber, Susanne/Maurer, Susanne (2006): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen, Macht, Transformation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wegner, Anke/Dirim, İnci (Hrsg.) (2016): *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Mehrsprachigkeit und Gerechtigkeit, Band 1*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Literaturverzeichnis

- Wehbi, Samantha (2013): Challenging International Social Work Placements: Critical Questions, Critical Knowledge. In: Gray, Mel/Coates, John/Yellow Bird, Michael/Hetherington, Tiani (Hrsg.): Decolonizing social work. Contemporary social work studies. Burlington: Ashgate Pub. Company, S. 223–238.
- Weidman, John C./Jacob, W. James (Hrsg.) (2011): Beyond the Comparative. Advancing Theory and its Application to Practice. Pittsburgh Studies In Comparative and International Education, Band 1. Rotterdam: SensePublishers.
- Williams, Charlotte (2016): Social Work Education and the challenge of race equality. In: Taylor, Imogen/Bogo, Marion/Lefevre, Michelle/Teater, Barbra (Hrsg.): Routledge international handbook of social work education. Routledge international handbooks. London/New York: Routledge Taylor & Francis Group, S. 14–26.
- Wilson, Shawn (2013): Using Indigenist Research to Shape Our Future. In: Gray, Mel/Coates, John/Yellow Bird, Michael/Hetherington, Tiani (Hrsg.): Decolonizing social work. Contemporary social work studies. Burlington: Ashgate Pub. Company, S. 311–322.
- Wimmer, Andreas/Glick Schiller, Nina (2002): Methodological nationalism and beyond: nation–state building, migration and the social sciences. In: Global Networks 2, 4, S. 301–334. DOI: <https://doi.org/10.1111/1471-0374.00043>.
- Wissenschaftsrat (2018): Empfehlungen zur Internationalisierung von Hochschulen. München. www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7118-18.pdf [Zugriff: 28.06.2021].
- Wodak, Ruth (Hrsg.) (2013): Critical discourse analysis. Volume I: Concepts, History, Theory. SAGE benchmarks in language and linguistics. Los Angeles: SAGE.
- Wodak, Ruth/Meyer, Michael (Hrsg.) (2016): Methods of critical discourse studies. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: SAGE. 3rd edition.
- Wrana, Daniel (2014a): Zum Analysieren als diskursive Praxis. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. DiskursNetz, Bd. 1. Bielefeld: Transcript-Verl., S. 634–644.
- Wrana, Daniel (2014b): Zur Relationierung von Theorien, Methoden und Gegenständen. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. DiskursNetz, Bd. 1. Bielefeld: Transcript-Verl., S. 617–627.
- Wrana, Daniel/Ott, Marion/Jergus, Kerstin/Langer, Antje/Koch, Sandra (2014): Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft. In: Angermüller, Johannes/Nonhoff, Martin/Herschinger, Eva (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. DiskursNetz, Bd. 1. Bielefeld: Transcript-Verl., S. 224–238.
- Yadav, Raj (2019): Decolonised and developmental social work. A model from Nepal. Indigenous and environmental social work series. London: Routledge. First edition. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429445958>.
- Yadav, Raj/Yadav, Amit Kumar (2021): Decolonising Social Work Education in Nepal. In: Sajid, S. M./Baikady, Rajendra/Cheng, Sheng-Li/Sakaguchi, Haruhiko (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Global Social Work Education. Cham: Springer International Publishing; Imprint Palgrave Macmillan, S. 325–342.
- Yamamoto, Yukiko/McClure, Maureen W. (2011): How Can Social Cartography Help Policy Researchers? In: Weidman, John C./Jacob, W. James (Hrsg.): Beyond the

- Comparative. Advancing Theory and its Application to Practice. Pittsburgh Studies In Comparative and International Education, Band 1. Rotterdam: SensePublishers, S. 153–170. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6091-722-6_9.
- Yanes, Aliza/Calderón, Santiago (2024): Das (de)koloniale Glossar. Wie Wörter die Realität gestalten. <https://decolonizem21.info/DAS-DE-COLONIALE-GLOSSAR> [Zugriff: 01.08.2024].
- Yanes, Aliza/Calderón, Santiago/Knerich, Anna-Elena (2024): Sozusagen!: „Abya Yala“ oder „Lateinamerika“? - Das (de)koloniale Glossar gibt Rat. Sozusagen. <https://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/sozusagen/abya-yala-oder-latein-amerika-das-dekoloniale-glossar-gibt-rat-100.html> [Zugriff: 01.08.2024].
- Yellow Bird, Michael/Clarke, Kris (2020): Decolonizing Pathways towards Integrative Healing in Social Work. London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315225234>.
- Yıldız, Safiye (2009): Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses. Zugl.: Berlin, Techn. Univ., Diss., 2008. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91416-9>.
- Yıldız, Safiye (2015): Trivialisierung von Kritik und Ausblendung der Machtverhältnisse in der Debatte zu transkultureller Erziehung. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 177–192.
- Young, Iris Marion (1990): Justice and the politics of difference. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press. [Nachdr.].
- Zannou, Jacques (2024): Decolonial perspectives on the use of the concept ‘indigenous’ knowledge in social work. In: Kleibl, Tanja/Afeworki Abay, Robel/Klages, Anna-Lisa/Rodríguez Lugo, Sara (Hrsg.): Decolonizing social work. From theory to transformative practice. London/New York/Oxford/New Delhi/Sydney/London: Bloomsbury Academic; Bloomsbury Publishing (UK), S. 13–28.
- Zeien, Anja/Golombek, Christina (2019): „Wir haben es gelebt“ – Auf dem Weg von der Arbeit mit Beforschten hin zu Forschungspartner*innen. In: Frieters-Reermann, Norbert/Genenger-Stricker, Marianne/Klomann, Verena/Sylla, Nadine (Hrsg.): Forschung im Kontext von Bildung und Migration. Kritische Reflexionen zu Methodik, Denklogiken und Machtverhältnissen in Forschungsprozessen. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–130.

Anhang

| | | |
|-------|--|-----|
| I. | Anzahl der Module pro Thema | 366 |
| II. | Anzahl der Teilmodule pro Thema | 366 |
| III. | Anzahl der Module und Teilmodule | 366 |
| IV. | Thematische Codierung der Module | 367 |
| V. | Thematische Codierung der Teilmodule | 369 |
| VI. | Modulhandbuch A | 378 |
| VII. | Modulhandbuch B | 378 |
| VIII. | Modulhandbuch C | 378 |
| IX. | Modulhandbuch D | 378 |
| X. | Einführung in den Studiengang D | 378 |

Die vollständigen Modulhandbücher stehen als digitaler Anhang unter der DOI <https://www.doi.org/10.3224/96665114A> zur Verfügung.

Anhang

I. Anzahl der Module pro Thema

Im kostenfreien E-Book sind die Farben erhalten.

| Thema | Anzahl der Module |
|-------------------------------|-------------------|
| Forschung | 6 |
| Internationale Soziale Arbeit | 5 |
| Praxis | 5 |
| Recht, Politik, Management | 3 |
| Wahlpflicht/Interdisziplinär | 3 |
| Ungleichheit und Differenz | 2 |

II. Anzahl der Teilmodule pro Thema

Im kostenfreien E-Book sind die Farben erhalten.

| Thema | Anzahl der Teilmodule |
|-------------------------------|-----------------------|
| Forschung | 16 |
| Internationale Soziale Arbeit | 16 |
| Ungleichheit und Differenz | 14 |
| Management und Politik | 12 |
| Praxis | 11 |
| Recht | 5 |
| Sprache | 3 |
| Didaktik | 2 |
| Gesamtzahl der Teilmodule | 79 |

III. Anzahl der Module und Teilmodule

| | Anzahl der Module | Anzahl der Teilmodule |
|-----------------|-------------------|-----------------------|
| Modulhandbuch A | 7 | 22 |
| Modulhandbuch B | 6 | 26 |
| Modulhandbuch C | 6 | 16 |
| Modulhandbuch D | 5 | 15 |

IV. Thematische Codierung der Module

Farblgende siehe Anhang I. Im kostenfreien E-Book sind die Farben erhalten.
Abkürzungen: Sem. = Semester; CP = Credit Points; P = Prüfung; T = Testat

| Modulhandbuch A | Modulhandbuch B | Modulhandbuch C | Modulhandbuch D |
|--|---|--|---|
| MA1M1.1 Analytische Zugänge zu Internationaler Sozialer Arbeit (1. Sem., Klausur, 15 CP) | MA 1 Forschung, Analyse und Evaluation in der Sozialen Arbeit (1.-3. Sem., P, 24 CP) | Study Field I: International Social Work (1.-2. Sem., P, 15 CP) | A Modules: Basic knowledge about the discipline and profession of social work and human rights (1.-2. Sem., P, 60 CP) |
| MA1M2.1 Praxis und Forschung I (1. Sem., mündliche Prüfung, 15 CP) | MA 2a und 2b: Gestaltung von Arbeitsprozessen: Management, Führung und Bildung in der Sozialen Arbeit (1. Sem., P; 15 CP) | Study Field II: Migration, Society and Politics (1.-2. Sem., P, 10 CP) | B Modules: Social problems / Vulnerable groups (3. Sem., P, 15 CP, da 2 LV gewählt werden müssen) |
| MA2M1.2 Handlungstheoretische Ansätze der Internationalen Sozialen Arbeit (2. Sem., Hausarbeit, 15 CP) | MA 3a und 3b Kultur und Verstehen: Diversität, Intersektionalität und Inklusion (2. Sem., P, 21 CP) | Study Field III: Refugee & Migration Law (2. Sem., P, 10 CP) | C Modules: Social Action Fields / Social Movements (3. Sem., P, 15 CP, da 2 LV gewählt werden müssen) |
| MA2M2.2 Praxis und Forschung II (2. Sem., mündliche Projektpräsentation + aktive Teilnahme, 15 CP) | MA 4a und 4b Soziale Arbeit im internationalen Kontext (3. Sem., P, 21 CP) | Study Field IV: Interdisciplinary Perspectives and Skills (1.-3. Sem., P, 20 CP) | D Module: Human Rights Praxis Projects (4. Sem., P, 15 CP) |
| MA3M2.4 Internationales Praxissemester (3. Sem., benoteter fortlaufender Reflektionsbericht + | MA 5 Wahlpflichtmodule (1-4. Sem., T, 12 CP) | Study Field V: Exploring the Field (1. Sem., P, 10 CP) | E Module: Master Thesis (4. Sem., P, 15 CP) |

Anhang

| | | | |
|---|--|---|--|
| aktive Teilnahme, 30 CP) | | | |
| MA4M2.3 Praxis und Forschung III (4. Sem., benote- tes Referat mit schriftlicher Aus- arbeitung + ak- tive Teilnahme, 15 CP) | MA 6 Master- Thesis (3./4. Sem., P, 27 CP) | Study Field VI: Practice and Re- search (2.-3. Sem., P, 25 CP) | |
| MA4M2.5 Mas- terthesis (4. Sem., Thesis; 15 CP) | | | |

V. Thematische Codierung der Teilmodule

Farbliegende siehe Anhang II. Im kostenfreien E-Book sind die Farben erhalten.

Abkürzungen: Sem. = Semester; LV = Lehrveranstaltung; CP = Credit Points; P = Prüfung; T = Testat.

| Modulhandbuch A | Modulhandbuch B | Modulhandbuch C | Modulhandbuch D |
|---|--|---|--|
| MA1M1.1 Analytische Zugänge zu Internationaler Sozialer Arbeit (1. Sem., Klausur, 15 CP) | MA 1a und 1b: Forschung, Analyse und Evaluation in der Sozialen Arbeit (1.-3. Sem., P, 24 CP) | Study Field I: International Social Work (1-2. Sem., P, 15 ECTS) | A Modules: Basic knowledge about the discipline and profession of social work and human rights (1.-2. Sem., P, 60 CP) |
| MA1M1.1 1. Einführung in internationale Soziale Arbeit (1. Sem., Seminar + Exkursion, 3 CP) | 1a) Grundlagen: 1.1 Analyse der Praxis (1./2. Sem., Seminar, 9 CP) | 1.1 International Social Work and Migration: Basics and Discourses (1. Sem., Seminar, 5 CP). 2 LV je 2 SWS: International Social Work with Refugees and Migrants + Social Work as a Science in a Globalized World | A 1. Social Work and Human Rights (1. Sem., Vorlesung und Gruppenarbeit, 15 CP) |
| MA1M1.1 2. Einführung in internationale Menschenrechtsarbeit (1. Sem., Seminar, 3. CP) | 1a) Grundlagen 1.2 Grundlagen: Forschung und Evaluation (1./2. Sem., Seminar, 3 CP) | 1.2 Social Work and Migration: Attitudes and Approaches (1. Sem., Seminar + Tutorium, 5 CP) 2 LV: Seminar 2 SWS Postcolonial Social Work | A 2. International Law: A Social Work Perspective (1. Sem., Vorlesung + Seminar + online learning, 15 CP) |

Anhang

| | | | |
|---|--|---|--|
| | | + Tutorial 2 SWS Methods in Social Work Practice | |
| MA1M1.1 3. Einführung in Internationale Bildungsarbeit (1. Sem., Seminar, 3 CP) | 1b) Vertiefung „Forschung/Evaluation“: 1.3 Qualitative Forschung (Vertiefung) (2./3. Sem., Seminar, 6 CP) | 1.3 Empowerment, Participation and Fields of Action with Marginalized People, Communities and Social Movements (2. Sem., Seminar, 5 CP) 2 Seminare: 1 SWS Capability Approach (theory and practice) + 2 SWS Empowerment, Participation and Fields of Social Work Action | A 3. Global Social Work (1. Sem., Vorlesung + Seminar + online learning, 15 CP) |
| MA1M1.1 4. Einführung in internationales zivilgesellschaftliches Engagement und Demokratieförderung (1. Sem., Seminar, 3. CP) | 1b) Vertiefung „Forschung/Evaluation“: 1.3 Quantitative Forschung (Vertiefung) (2./3. Sem., Seminar, 6 CP) | | A 4. Critical Social Science Research (2. Sem., Vorlesung/Seminar/Feldbesuche/Pilotstudien, 15 CP) |
| MA1M1.15. Diversität (1. Sem., Seminar, 3 CP) | | | |
| MA1M2.1 Praxis und Forschung I (1. Semester, mündliche Prüfung, 15 CP) | MA 2a und 2b: Gestaltung von Arbeitsprozessen: Management, Führung und Bildung in der Sozialen Arbeit (1. Sem., P, 15 CP) | Study Field II: Migration, Society and Politics (1.-2. Sem., P, 10 CP) | B Modules: Social problems / Vulnerable groups (3. Sem., P, 15 CP, da 2 LV gewählt werden müssen) |

| | | | |
|--|--|---|---|
| MA1M2.1 Grundlagen der Forschung (1. Sem., Seminar, 4 CP o.A.) | 2a) Management von Institutionen: 2.1 Arbeitsstrukturen Sozialer Arbeit und (internationaler) Institutionen (1. Sem., Seminar, 2a) insgesamt 9 CP) | 2.1 Development, Migration and Inequality (1. Sem., Seminar und Tutorial, 5 CP); 2 LV: Seminar 2 SWS Introduction to Development Studies and Social Development + Tutorial 2 SWS Migration Theories, Approaches and Contemporary Trends | B1 Health and Human Rights in Social Work (3. Sem., Vorlesung/Seminare/Gruppenarbeit, 7,5 CP) |
| MA1M2.1 2. Entwicklung und Finanzierung von Projekten / Internationale Förderpolitik (1. Sem., Seminar, CP o.A.) | 2a) Management von Institutionen: 2.2 Finanzierungs- und Marketingkonzepte von Institutionen (1. Sem., Seminar, 3 2a) insgesamt 9 CP) | 2.2 Globalization and Migration Policies and Actors (2. Sem., Seminar + Tutorial, 5 CP); 2 LV: Seminar 2 SWS Globalization and Migration Politics + Tutorial 1 SWS Migration and development policies and actors | B2 Migration and Racism (3. Sem., Vorlesung/Seminare/Gruppenarbeit, 7,5 CP) |
| MA1M2.1 3. Vorbereitung des internationalen Praxissemesters (1. Sem., Seminar, Cp o. A.) | 2a) Management von Institutionen: 2.3 Gestaltung von Versorgungsstrukturen, Care und Case Management (1. Sem., Seminar, 2a) insgesamt 9 CP) | | B3 Economic Justice, Empowerment and Resilience (3. Sem., Vorlesung/Seminare/Gruppenarbeit, 7,5 CP) |
| MA1M2.1 4. Fachspezifisches Englisch Sozialer Arbeit I (1. Sem., | 2b) Konzepte und Methoden in (internationalen) Institutionen: 2.4 Strategische | | B4 Gender and Human Rights (3. Sem., Vorle- |

Anhang

| | | | |
|---|---|---|--|
| Seminar, CP o. A.) | Ausrichtung: Konzeptentwicklung (1. Sem., Seminar, 2b) insgesamt 6 CP) | | sung/Seminar/Gruppenarbeit, 7,5 CP) |
| | 2b) Konzepte und Methoden in (internationalen) Institutionen: 2.5 Kommunikation und Didaktik (1. Sem., Seminar, 2b) insgesamt 6 CP) | | B5 Children's Rights (3. Sem., Vorlesung/Seminar/Gruppenarbeit, 7,5 CP) |
| MA2M1.2 Handlungstheoretische Ansätze der Internationalen Sozialen Arbeit (2. Sem., Hausarbeit, 15 CP) | MA 3a und 3b: Kultur und Verstehen: Diversität, Intersektionalität und Inklusion (2. Sem., P, 21 CP) | Study Field III: Refugee & Migration Law (2. Sem., P, 10 CP) | C Modules: Social Action Fields / Social Movements (3. Sem., P, 15 CP, da 2 LV gewählt werden müssen) |
| MA2M1.2 1. Handlungstheoretische Ansätze der Internationalen Menschenrechtsarbeit (2. Sem., Seminar, 5 CP) | 3a) 3.1 Diskriminierungsformen im Kontext sozialer Machtstrukturen (2. Sem., Seminar, 3a) insgesamt 12 CP) | 3.1 International, European and National Migration and Refugee Law (2. Sem., Seminar + Tutorial, 5 CP); 2 LV: Seminar 2 SWS International and European Refugee and Migration Law + Tutorial 1 SWS International and European Refugee and Migration Law: practical application/exercises | C1 Human Rights Education (3. Sem., Vorlesung/Seminar/Gruppenarbeit, 7,5 CP) |

| | | | |
|---|--|---|--|
| MA2M1.2 2. Handlungstheoretische Ansätze der Internationalen Bildungsarbeit (2. Sem., Seminar, 5 CP) | 3a) 3.2 Globale Dimensionen sozialer Ungleichheit (2. Sem., Seminar, 3a) insgesamt 12 C) | 3.2 Human Rights & Private International Law (2. Sem., 2 Tutorien + 1 Seminar, 5 CP); 3 LV: Tutorial 1 SWS Human Rights + Tutorial 1 SWS Private International Law + Seminar 1 SWS Human Rights and Social Work | C2 Critical Approaches to Human Rights Practice in Social Work (3. Sem., Vorlesung/Seminare/Exkursion, 7,5 CP) |
| MA2M1.2 3. Handlungstheoretische Ansätze im Feld des internationalen Zivilgesellschaftlichen Engagement und Demokratieförderung (2. Sem., Seminar, 5 CP) | 3a) 3.3 Kultur und Diversität (2. Sem., Seminar, 3a) insgesamt 12 C) | | C3 Human Rights in the Context of Organizational Development/Innovation (3. Sem., Vorlesung/Gruppenarbeit/field trips, 7,5 CP) |
| | 3b) 3.4 Inklusion und Teilhabe in der Menschenrechtsprofession (2. Sem., Seminar, 3b) insgesamt 9 CP) | | C4 Advocacy for Human Rights: Lobby and Communication Strategies (3. Sem., Vorlesung/Seminare/Gruppenarbeit, 7,5 CP) |
| | 3b) Disziplin und Profession - historische und aktuelle Entwicklungen (2. Sem., Seminar, 3b) insgesamt 9 CP) | | |
| MA2M2.2 Praxis und Forschung II (2. Semester, | MA 4a und 4b: Soziale Arbeit | Study Field IV: Interdisciplinary Perspectives | D Module: Human Rights Praxis Projects |

Anhang

| mündliche Projektpräsentation + aktive Teilnahme, 15 CP) | im internationalen Kontext (3. Sem., P, 21 CP) | and Skills (1.-3. Sem., P, 20 ECTS) | (4. Sem., P, 15 CP) |
|---|--|--|--|
| MA2M2.2 1. Projektentwicklung (2. Sem., Seminar, CP o. A.) | 4a) Soziale Arbeit international: 4.1 Internationale Entwicklungen der Profession und wissenschaftlichen Disziplin (3. Sem., Seminar, 4a) insgesamt 12 CP) | 4.1 Violence prevention & Conflict Transformation (1. Sem., Seminar, 5 CP) | D Human Rights Praxis Project (4. Sem., Einzel- oder Gruppenarbeit, 15 CP) |
| MA2M2.2 2. Vorbereitung und Reflexion der International Social Work Days (2. Sem., Seminar, CP o. A.) | 4a) Soziale Arbeit international: 4.2 Internationale Bedingungen sozialer Entwicklung (3. Sem., Seminar, 4a) insgesamt 12 CP) | 4.2 Intercultural Communication & Resilience Training (2. Sem., Tutorial, 5 CP) | |
| MA2M2.2 3. Vorbereitung des Internationalen Praxissemesters (2. Sem., Seminar, CP o.A.) | 4a) Soziale Arbeit international: 4.3 Länderspezifische Bedingungen der Sozialen Arbeit (3. Sem., Seminar, 4a) insgesamt 12 CP) | 4.3 Social Work and Diversity in Context of Administration and Management (3. Sem., Seminare, 5 CP); 2 Seminare: Seminar 2 SWS Diversity and Intercultural Opening + Seminar 1 SWS Wahlpflicht | |
| MA2M2.2 4. Fachspezifisches Englisch Sozialer Arbeit II (2. Sem., Seminar, CP o. A.) | 4b) Recht international: 4.4 Rechtliche und politische Entwicklungen in Europa (3. Sem., Seminar, 4b) insgesamt 9 CP) | 4.4 Dealing with Illness and Trauma & Psychosocial Support (3. Sem., Seminare + Tutorial, 5 CP); 3 LV: Seminar 1 SWS | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | | Dealing with Illness + Seminar 1 SWS Dealing with Trauma + Tutorial 1 SWS Psycho-social Counselling and Support for Migrants | |
| | 4b) Recht international: 4.5 Menschenrechte, soziale Rechte und Soziale Arbeit (3. Sem., Seminar, 4b) insgesamt 9 CP) | | |
| MA3M2.4 Internationales Praxissemester (3. Semester; benoteter fortlaufender Reflektionsbericht + aktive Teilnahme, 30 CP) | MA 5 Wahlpflichtmodule (1-4. Sem., T, 12 CP) 4 Lehrveranstaltungen müssen belegt werden | Study Field V: Exploring the Field (1. Sem., P, 10 CP) | E Module: Master Thesis (4. Sem., P, 15 CP) |
| MA3M2.4 Praxisaufenthalt im Ausland (15 Wochen a 40 Stunden) (3. Sem.) | 5.1 Sprachen (1-4. Sem., Seminar, 3/6 CP) | 5.1 Research Perspectives, Methods & Ethics (1. Sem., Seminar + Tutorial, 5 CP); 2 LV: Seminar 3 SWS Research Perspectives, Methods and Ethics + Tutorial 1 SWS Preparation Summer School | |
| MA3M2.4 2. Praxisbegleitung und -reflexion (3. | 5.2 Projektseminar/Forschung in der Anwendung | 5.2 Social Work with Refugees and Migrants in Areas of Origin, | |

Anhang

| | | | |
|---|---|---|--|
| Sem., Seminar, 2 SWS) | (2./3. Sem., Seminar, 3 CP) | Transit and Destination (1. Sem., Excursion, 5 CP) | |
| | 5.3 „Field-studies“ im Ausland (2./3. Sem., Seminar, 3 CP) | | |
| | 5.4 Soziale Arbeit und Wirtschaftsunternehmen (1.-4. Sem., Seminar, 3 CP) | | |
| | 5.5 Sozial kaufen und verkaufen (1.-3. Sem., Seminar, 3 CP) | | |
| | 5.6 Existenzgründung und berufliche Selbstständigkeit (2.-4. Sem., Seminar, 3 CP) | | |
| MA4M2.3 Praxis und Forschung III (4. Sem., benotetes Referat mit schriftlicher Ausarbeitung + aktive Teilnahme, 15 CP) | MA 6 Master-Thesis (3./4. Sem., P, 27 CP) | Study Field VI: Practice and Research (2.-3. Sem., P, 25 CP) | |
| MA4M2.3 1. Planung und Organisation der International Social Work Days (4. Sem., Seminar, 5 CP) | | 6.1 Practice I (2. Sem., practice project, 5 CP) | |
| MA4M2.3 2. Masterkolleg (4. Sem., Seminar, 5 CP) | | 6.2 Practice II (3. Sem., Research-oriented practice project, 5 CP) | |

| | | | |
|--|--|------------------------------------|--|
| MA4M2.3 3. Praxistransfer (4. Sem., Seminar, 5 CP) | | 6.3 Master Thesis (3. Sem., 15 CP) | |
| MA4M2.5 Masterthesis (4. Sem., Thesis, 15 CP) | | | |

Anhang

VI. Modulhandbuch A

Fachhochschule Erfurt (2019): Modulkatalog für den Masterstudiengang „Internationale Soziale Arbeit“ an der Fakultät Angewandte Sozialwissenschaften der Fachhochschule Erfurt, Fachrichtung Soziale Arbeit. http://www.fh-erfurt.de/fileadmin/Dokumente/ASW/MA_Internationale_Soziale_Arbeit/ab-WiSe19_Imma_ModulkatalogMAISA_17042019.pdf [Zugriff: 06.12.2024].

VII. Modulhandbuch B

Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzmin-den/Göttingen (2017): Master of Arts Soziale Arbeit in internationalen und interkulturellen Kontexten. Modulhandbuch. www.hawk.de/sites/default/files/2024-07/mas_2017_modulhandbuch.pdf [Zugriff: 06.12.2024].

Im Jahr 2024 wurde der Studiengang B in „Internationale Soziale Arbeit in Forschung und Praxis“ umbenannt.

VIII. Modulhandbuch C

Technische Hochschule Würzburg-Schweinfurt (2021): Module Handbook Master's Degree Programme International Social Work with Refugees and Migrants. https://fas.thws.de/fileadmin/redaktion-mrm/2021-03-02_Modulhandbuch_MRM.pdf [Zugriff: 06.12.2024].

IX. Modulhandbuch D

Alice Salomon Hochschule (2021): Module Descriptions Master Social Work and Human Rights. Anlage 2. www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Masterstudiengaenge/SWHR/Downloads/Modulhandbuch/SWHR_ModuleDescriptions_2021.pdf [Zugriff: 06.12.2024].

X. Einführung in den Studiengang D

Alice Salomon Hochschule (2019): Master of Arts Social Work as a Human Rights Profession. Module Handbook. Introduction chapter 1-3. Online nicht mehr verfügbar.

Nina Westerholt Wissen, Internationalität und Kolonialität in Sozialer Arbeit

Diskursanalyse und Social Cartography
von Curricula aus kolonialkritischer Perspektive

Soziale Arbeit ist mit kolonialen Machtverhältnissen verwoben, insbesondere, wenn sie in internationalen Kontexten agiert. Nina Westerholt analysiert koloniale Kontinuitäten und epistemische Gewalt in der Wissensproduktion anhand der Curricula von Studiengängen Sozialer Arbeit mit internationalem Fokus. Auf Basis kolonialkritischer und Indigener Theorien zeigt sie Möglichkeiten für eine Erweiterung von Wissensverständnissen und kolonialkritische Curriculumgestaltung auf.

Die Autorin: Dr. phil. Nina Westerholt, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Fachbereich Sozialwesen der Hochschule Niederrhein.

ISBN 978-3-96665-114-1



9 783966 651141

www.budrich-academic-press.de