

Ein Werkzeugkasten, um Wissen zu diversifizieren und Diskriminierung durch zivilgesellschaftliche Mitwirkung in Universitäten entgegenzuwirken.

EUROZENTRISMUS

DEFINITION

Eurozentrismus kann als ein transversales, doch unsichtbares Paradigma, dass unsere Gesellschaften, soziale Beziehungen und die Wahrnehmung der Welt täglich durchkreuzt, verstanden werden. Seine Stärke und sein Reproduktionspotential liegen in seiner normativen und performativen Kraft. Durch seine ständige Wiederholung ist es eine fest verankerte Norm. In diese Wiederholung wird Europa, vor allem Westeuropa, als historischer, politischer und kultureller Akteur geschaffen und zentriert. Als gedachter Ursprung der Aufklärung, Industrialisierung und der Moderne setzt Europa den Maßstab für moralische, politische, ökonomische, bildungswissenschaftliche und juristische Entwicklungen in der Welt. Zentraler Gedanke des Eurozentrismus ist die Überzeugung, dass die "europäische Gesellschaft" und die "europäische Bevölkerung" an der Spitze von Menschenrechten und Zivilität steht. Diese Perspektive vernachlässigt jedoch komplett die Kehrseite der europäischen Entstehungs- und Gründungsgeschichte: Europäischer Reichtum und die Ausbreitung des Kapitalismus beruht auf dem Kolonialismus, der Versklavung der Bevölkerungen in Ost- und Westafrika, der Expansion von Plantagenökonomien zur Versorgung des industrialisierten Nordens, dem damit einhergehenden Genozid autochtoner Bevölkerung in den Amerikas und der Gründung von Siedlerkolonien. Entlang dieser historischen Prozesse operiert Eurozentrismus auf der Basis von Rassialisierungen und erschafft dabei soziale Hierarchien.

P R O Z E S S

M E T H O D O L O G I S C H E R A N S A T Z

Die Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) und der Verein an.ge.kommen e.V. organisierten im Januar und Februar 2020 zwei partizipative und interaktive, ortsbezogene Workshops, die sich mit lokalen Bildungswegen beschäftigten. Die Teilnehmenden waren Studierende (B.A. und M.A.) mit einer persönlichen oder familiären Migrations- und Exilgeschichte, Personen, die sich im Asylverfahren befinden und Bildungsrestriktionen ausgesetzt sind, internationale Austauschstudierende, Doktorand*innen und Postdoktorand*innen.

Alle Teilnehmenden waren an den Gießener Hochschulen regulär eingeschrieben oder Gaststudierende an diesen. Etwa die Hälfte der Teilnehmenden sind regelmäßige Besucher*innen der Angebote von an.ge.kommen e.V.. In den Workshops tauschten sie unterschiedliche Geschichten über den Zugang zu Bildung und ihre Erfahrungen mit Diskriminierung aufgrund von geschlechtsspezifischen, rassialisierten und wirtschaftlichen Ungleichheiten, religiösen Überzeugungen und geografischen Zugehörigkeiten aus.

Der erste Workshop fand am 30. Januar unter dem Titel "Wie denke ich über meine akademische Erfahrung in Deutschland?" statt. Hier wurde die Gruppe eingeladen, eine Collage mit der Frage "Wie fühle ich mich an meiner Universität/Wie denke ich über meine akademische Erfahrung in Deutschland?" zu erstellen. Der zweite Workshop, der am 27. Februar stattfand, zielte darauf ab, eine empowernde Dynamik zu fördern, durch welche Diskriminierungserfahrungen entindividualisiert werden, und Möglichkeiten für institutionelle Veränderungen aufzuzeigen. Dieser Workshop hatte den Titel "Was gibt mir Energie?"

Beide Workshops befassten sich mit zwei Dimensionen: zum einen mit der Bewusstseinsbildung über das Zusammenspiel alltäglicher individueller Diskriminierungserfahrungen; zum anderen mit dem Austausch von Strategien der Selbst- und Kollektivfürsorge sowie unterstützenden Strukturen des Empowerment. Dazu fand zunächst eine individuelle Reflexion von Alltagssituationen und den damit verbundenen Gefühlen statt. Die hier verwendeten Methoden waren eine Kombination aus visueller, kreativer Einzelarbeit und aus einer kollektiven Reflexion über diese individuellen Erfahrungen. Zu letzterem gehörte eine Analyse dieser Situationen auf kollektiver und struktureller Ebene, gefolgt von einer Konzeptualisierung der Form und Art der Diskriminierung. Ziel davon war es, die zugrunde liegenden Ursachen und die strukturellen Prozesse, die zu ihnen führen, zu verstehen (Problempositionierung). Der letzte Teil konzentrierte sich auf die strukturellen Veränderungen, die notwendig sind, um Rassismus zu bekämpfen und das Bewusstsein für rassistische Strukturen und Verhaltensweisen an der Universität zu schärfen.

Nach den Workshops traf sich eine kleinere Gruppe, um über die wichtigsten Beobachtungen,

Analysen und Annahmen des Workshops nachzudenken. Es wurde eine Mindmap ausgearbeitet, welche die verschiedenen Beispiele miteinander verbindet, und es wurden abschließende theoretische Ausarbeitungen vorgenommen.

ERARBEITUNG DES KONZEPTES

Die Relevanz, Eurozentrismus in das Toolkit aufzunehmen, entsprang zwei Gruppengesprächen mit Migra*BPoC¹ Student*innen, Doktorant*innen und Postdoktorant*innen in Gießen. In beiden Workshops fingen die Teilnehmer*innen schnell an, spezifische Geschichten ihrer Studien- und Alltagserfahrungen in Deutschland zu erzählen. Einerseits erzählten die Teilnehmenden von positiven Erfahrungen, die sich insbesondere auf ihre intrinsische Motivation, studieren und Teil der Hochschulinstitution sein zu wollen, bezog. Andererseits beschrieben sie auch negative Erfahrungen. Sie würden als "anders" wahrgenommen und hätten Schwierigkeiten, mit institutionellen Aspekten des Studierens und Arbeitens an einer Hochschule. Darüber hinaus beschrieben sie Mechanismen, durch die sie als Migra*/BPOC sowohl auf einer zwischenmenschlichen und institutionellen Ebene als auch in Gruppen zu Anderen gemacht werden. In beiden Workshops wurden Geschichten über Schwierigkeiten in Bezug auf die Institutionen und deren Angestellte erzählt. Diese Erzählungen handelten davon, wie die Teilnehmenden aufgrund ihrer Sprachkenntnisse, akademischen Laufbahn und durch Hinweise auf etablierte Regeln und Verhaltensweisen diszipliniert und gegängelt wurden. Obwohl die Teilnehmer*innen unterschiedliche Biographien und Migrationshintergründe hatten, konnten sie sich häufig in den Erzählungen der anderen wieder finden. Außerdem konnten sie die Unterschiede in den Erfahrungen in Bezug auf diskriminierendes Verhalten, welches sich auf zugeschriebene Gruppenzugehörigkeiten wie bspw. das Gender oder die Religion bezog, identifizieren und beschreiben.

Nach diesen Workshops arbeitete eine kleinere Gruppe (Migra*/BPOC Studierende und Promovierende) mit dem Material, indem sie sich über ihre Eindrücke austauschten, diese reflektierten und schließlich drei zentrale Dynamiken der Inklusion und Exklusion in Hochschulinstitutionen in Bezug auf Eurozentrismus in Gießen identifizierten: 1) alltägliches Andersmachen, häufig basierend auf rassistischen Vorstellungen, 2) Ethnozentristische Mechanismen bestimmen das Erfolg oder Misserfolg an Hochschulinstitutionen, 3) Hochschulinstitutionen reproduzieren im Stillen eine Verbindung zwischen Bildung und Weiß-Sein. Eine erstellte Mindmap hierzu wurde dann wiederum in der kleineren Gruppe besprochen und in einem theoretischen Konzept eingebettet.

AUSARBEITUNG

¹ Migra*BPoC bezieht sich auf Personen in Deutschland, welche eine Migrationsbiographie aufweisen bzw. denen eine solche zugeschrieben wird, die aus wirtschaftlichen, politischen, sozialen oder persönlichen Gründen selbst migriert sind und/oder sich selbst als Schwarze und/oder People of Color identifizieren oder als solche gelabelt sind. Im Folgenden werden wir Migra*BPoC verwenden, um die Heterogenität dieser Menschen und ihrer Lebensrealitäten auszudrücken und um gleichzeitig auch die unterschiedlichen und doch ähnlichen Diskriminierungserfahrungen hervorzuheben.

Eurozentrismus kann als ein übergreifendes, aber unsichtbares Paradigma verstanden werden, das unsere Gesellschaften, unsere Beziehungen und unser Denken auf einer alltäglichen Basis organisiert. Seine Stärke und Reproduktionskraft liegt in seiner Unausgesprochenheit und darin, dass er unbewusst reproduziert wird. Eurozentrismus bezieht sich darauf, wie Werte, Wahrnehmungen und Zwangslagen der Gesellschaft durch die Konstruierung Europas als Motor des technologischen Fortschritts, der modernen Zukunft und der Zivilität geprägt werden. Dazu gehört die Konstitution des Eurozentrismus als: (a) der Hauptakteur der Geschichte; (b) der Produzent von wissenschaftlichen und technologischen Erkenntnissen; (c) der Schöpfer universeller ethischer Prinzipien, Normen und Werte und (d) als zentraler Messpunkt für ästhetische Qualität und künstlerischen Ausdruck. Dabei wird die Gründungsgeschichte ausgelassen, dass der europäische Reichtum und die Expansion des europäischen Kapitalismus auf Kolonialismus, Siedlerkolonisation und dem transatlantischen Sklavenhandel beruhen. Dies wird legitimiert durch eine Binärform von Überlegenheit/Unterlegenheit, indem "Europa" als "überlegen" und ihre ehemals kolonisierten Territorien als "unterlegen", als "Europas Exteriorität" (Dussel 1995; Übers. d. Autor*innen) konstruiert werden. Dies führte zu einem rassifizierten, geschlechtsspezifischen und geografischen System sozialer Hierarchien (Quijano 2006), das die Arbeitsteilung im Kapitalismus regelte und die Kontrolle der rassifizierten/geschlechtsspezifischen Bevölkerung durch physische Gewalt, einschließlich Völkermord, und epistemische Gewalt erforderte, z. B. durch Verleumdung des historischen Widerstands der unterdrückten Bevölkerung und ihrer Handlungsfähigkeit, sowie durch Kapitalisierung des Wissenstransfers aus anderen Regionen nach Europa (z. B. durch Migration, Ausbeutung, Wissensdiebstahl und Brain-Drain aus anderen Regionen) bis heute. Dies führte auch zu einer Exteriorität innerhalb Europas (Lewis 2000; Gutiérrez Rodríguez 2010), die Schwarze und BPoC rassifizierte Europäer*innen als Nicht-Europäer*innen kennzeichnete (El Tayeb 1999; 2011) und Europa als hauptsächlich vom Protestantismus und Katholizismus geprägt darstellte, wobei jüdische, muslimische und christlich-orthodoxe Vergangenheit und Traditionen in Europa marginalisiert wurden (siehe z. B. Attia/Popal 2016). Infolgedessen werden viele in Europa lebende Personen nicht als "europäisch" angesehen, obwohl sie einen europäischen Pass besitzen und/oder auf dem Kontinent geboren sind (siehe z. B. Brah 1996; Gutiérrez Rodríguez 1999). Dies ist eines der vielen Paradoxe, die den Eurozentrismus so mächtig und zu einem potenziellen Schauplatz von Rassismus machen. Der Eurozentrismus formt unseren Menschenverstand und wird zu einer normativen Matrix, die unser Verhalten, Denken und unsere sozialen Beziehungen innerhalb und außerhalb Europas bestimmt. Dies führt zu struktureller, physischer und symbolischer Gewalt an Körpern, Identitäten, Geist und Seelen, die außerhalb dieser Matrix konstruiert sind.

In Deutschland ist das Hochschulwesen noch immer zutiefst von postkolonialen Dynamiken der Inklusion und Exklusion geprägt, da "Universitäten die inhärenten sozialen Ungleichheiten innerhalb des Nationalstaates widerspiegeln [und] privilegierte Orte für die Reproduktion der weißen nationalen Eliten [sind]" (Gutiérrez Rodríguez 2015: 3; Übers. d. Autor*innen). Wie Gutiérrez Rodríguez feststellte, hatten im Jahr 2012 nur 6 Prozent aller Professuren in Deutschland eine Migrationsbiografie (während im selben Jahr die Bevölkerung mit Migrationsbiografie 20 Prozent betrug, BAMF 2012: 135). Davon waren 80 Prozent weiße Europäer*innen und 43 Prozent entweder Schweizer*innen oder Österreicher*innen (Gutiérrez Rodríguez 2015: 4). Während die erste Zahl eine Vorherrschaft der kulturellen und rassialisierten Weißheit belegt, weist die letztere auf die Sprache als ein mögliches Instrument zur Auswahl der Bildungselite hin. Institutioneller Rassismus, so Gutiérrez, "wird durch subtile institutionelle Praktiken, die den Zugang der weißen, national wohlhabenden Bevölkerung neu geschaffen [...] und [wird] insbesondere durch Alltagspraktiken und Vorstellungswelten erlebt" (ebd: 5; Übers. d. Autor*innen).

ALLTÄGLICHE PRAKTIKEN DES OTHERING, DIE OFT AUF RASSISTISCHEN IMAGINATIONEN AUFBAUEN

In einem der Workshops hatte eine Teilnehmerin in ihrer Collage ein gebrochenes Herz gewählt, um Situationen der Benachteiligung und des Rassismus darzustellen, die sie an der Universität erlebt hatte. Mit diesem Symbol beschrieb sie den Schmerz, den sie empfindet, wenn sie in Seminaren aufgrund ihres Kopftuchs angestarrt und objektiviert wird². Sie äußerte das Gefühl, dass sie als "die Person, die das alles durchmachen musste" dargestellt wird (was sich auf die geschlechtsspezifische Gewalt bezieht, die sie nach Ansicht anderer als Muslimin erlitten haben muss). Ihr Kopftuch wurde zu einem Symbol der dämonisierenden Rhetorik, die mit dem Islam verbunden ist. Im Kontext von Hochschulinstitutionen bedeutete das, dass sie als "die unterdrückte Muslimin" angesprochen und die Aufmerksamkeit auf ihre Person als Angehörige einer problematischen Gruppe gelenkt wurde. In ähnlicher Weise berichteten muslimische männliche Studierende oder aus muslimischen Ländern stammende männliche Studierende in unseren Workshops, wie sie als "Experten" zu Themen im

² Da "alle Wissensbereiche (das, was wir heute als Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften und die professionellen Ausbildungsberufe [Medizin, Recht, Ingenieurwesen, Wirtschaft, Informatik] bezeichnen)" sich auf "die gelebte Erfahrung weißer und christlicher Männer, die in den sechs Ländern und Sprachen [Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Französisch, Deutsch und Englisch] lebten und studierten" (Mignolo 2011:111; Übers. d. Autor*innen) begründen, wird Eurozentrismus eher als epistemisches anstatt als geographisches Problem beschrieben.

Zusammenhang mit Gewalt (z. B. dem Krieg gegen Syrien) angesprochen wurden. Diese Beispiele zeigen, dass antimuslimischer Rassismus auf der Grundlage des Eurozentrismus in sich überschneidender Weise funktioniert und den "braunen Islamischen Körper" entlang geschlechtsspezifischer und rassialisierender Linien schafft (Attia/Popal 2016: 654)³. Beide Narrative positionieren "braune Islamische Körper" als Außenseiter Europas, indem diese feindselig wahrgenommen werden und die "muslimische Frau" als rettungsbedürftig konstruiert wird (Attia/Popal 2016: 654).

Die Teilnehmer*innen hatten auch den Eindruck, dass weiße⁴ Studierende unterschiedlich auf den rassialisierten Körper reagierten, als sich die Diskussion über Diskriminierung den in Deutschland gemachten Erfahrungen zuwandte. In diesem Zusammenhang berichteten zwei Studentinnen mit Kopftuch, dass sie es satt hätten, dass ihre weißen Kommiliton*innen ihnen im Unterricht das Gesicht zuwenden würden, wenn Themen rund um Rassismus auftauchen - und erwarten, dass sie sich dazu äußern. In Übereinstimmung mit Karima Popal und den Studierenden, die an ihren Gruppendiskussionen teilnahmen (2016: 239f.), stellt diese Erfahrung einen von vielen Punkten dar, an denen Mигра*BPoC-Studierenden alltägliche Gewalt in Form einer Grenzüberschreitung erleben, indem sie sich gezwungen fühlen, sehr private Aspekte ihres Lebens offenzulegen, darunter auch traumatische Ereignisse. Ähnlich wie Fragen zu ihrem "Hintergrund", wie z. B. "Woher kommen Sie wirklich?", kann das "ins-Rampenlicht-stellen" als symptomatisch für ein Machtungleichgewicht angesehen werden, das diejenigen, die um eine Klärung bitten können (entweder durch Bitten oder durch Hinschauen), und diejenigen, die auf das Verhör reagieren müssen, eindeutig identifiziert. In diesem Sinne hat Battaglia auf den Diskurs über die Herkunft einer Person als zentrales Element von Rassismuskursen hingewiesen (Battaglia 2007: 188f, in Popal 2016: 240). Dies ist besonders schwierig zu handhaben, wenn institutionelle Hierarchien die Beziehung erschweren und, wenn der Vernehmende/Beobachtende eine Lehrperson und der Zu-Befragende/Zuschauende ein*e Mигра*/BPoC Student*in ist. In Übereinstimmung mit Popal (2016: 242ff.; Übers. d. Autor*innen) können wir diese Momente des "ins-Rampenlicht stellens" als eine von vielen nicht nur schädlichen, sondern auch dilemmatischen Situationen für rassifizierte Studierende im Unterricht identifizieren. Sie müssen im Klassenzimmer immer vorbereitet sein, um schnell entscheiden zu können, wie sie reagieren sollen, und dürfen nicht nur "Zuhörende" sein (siehe auch Golly 2006: 396, in Popal 2016: 243f.). Dies steht im Einklang mit unseren Studierenden, von denen einige sagten, sie würden

³ Viele Autor*innen haben eine stereotype Darstellung von muslimischen Frauen und Männern in deutschen Massenmedien, politischen Debatten und im öffentlichen Raum im Allgemeinen analysiert. Muslimische Frauen werden als Opfer von geschlechtsspezifischer Gewalt, Krieg und patriarchalischer Unterdrückung, während muslimische Männer als patriarchalische Gewalttäter und potentielle 'Terroristen' (Attia 2009; Attia/Popal 2018; Popal 2016, Nachtigall/Bewernitz 2011, Brunner 2011) dargestellt werden. Muslimische Teilnehmende in den Workshops haben außerdem von täglicher Gewalt berichtet, die sich auf ihre Körper bezieht und ihren Alltag an deutschen Hochschulinstituten prägt.

⁴ Mit „weißen Studierenden“ sind hier Studierende gemeint, die als (phänotypisch) weiß gelesen werden und weder eine Migrationsbiografie aus dem globalen Süden noch Diskriminierungserfahrungen haben.

absichtlich keine Kurse über Diskriminierung belegen, um nicht zum Studienobjekt zu werden (siehe *neoliberale Compliance*). Die Situierung von Migra*/BPoC-Wissenschaftler*innen außerhalb Europas/der eurozentrischen Ordnung schließt nicht nur ihre Entindividualisierung ein, sondern macht sie auch zu einem Studienobjekt im Hochschulbereich: Sie werden in Seminaren entpersonalisiert, objektiviert und bestaunt, entweder als geographische Außenseiter*innen (aus dem Ausland) oder als ontologische Außenseiter*innen (Subalterne, die aus einem bestimmten Milieu in Deutschland, also kulturell außerhalb des 'wirklichen Deutschlands', kommen).

ETHNOZENTRISCHE MECHANISMEN BESTIMMEN DAS POTENZIAL FÜR ERFOLG ODER MISSERFOLG IN HEI

Im zweiten Workshop äußerte ein Teilnehmer das allgemeine Gefühl, dass ein Systemwandel schwierig sei, da die (Hochschul-)Institution von Menschen gebildet werde, die Sexismus und ethnische Diskriminierung⁵ reproduzierten. In Thompsons und Zablotskys Worten über rassistische, queere und/oder trans*-phobische Formen von Gewalt: "Diese alltägliche Gewalt wird als außergewöhnlich konstruiert. Die Rhetorik der Vielfalt trägt dazu bei, diese Formen der institutionalisierten Gewalt, die innerhalb der neoliberalen Universität wirken, zum Schweigen zu bringen" (Thompson/ Zablotsky 2016: 89; Übers. d. Autor*innen). Hierarchien, Gruppendruck und Abhängigkeitsstrukturen bringen die Akteur*innen des Wandels in das Dilemma, "sich einem Risiko auszusetzen" (vgl. Popal 2016; Übers. d. Autor*innen). Personen, die mit alltäglichen Diskriminierungspraktiken konfrontiert sind, sehen sich noch feindseligeren Formen der Diskriminierung gegenüber, wenn sie als Störende oder Eindringlinge wahrgenommen werden - indem sie darum bitten, ein System zu ändern, dem sie nicht gleichermaßen angehören (siehe Konzept *Migra*/BPoC*)⁶.

Als Folge der Angst, sanktioniert zu werden, versuchen Migra*/BPOC weniger regelmäßig mit ihren Dozierenden über Zuweisungskriterien und Fristen zu verhandeln als ihre deutschen Kommiliton*innen. Studierende mit Migrations- und Exilerfahrung äußerten auch einen Mangel an Informationen über institutionelles Lernen, materielle und emotionale Unterstützungsstrukturen. Weiße Studierende aus der Mittel- oder Oberschicht scheinen sich an der Universität besser zurechtzufinden, da sie häufiger Zugang zu Studierendenvertretungen und zur vorhandenen materiellen und symbolischen Unterstützungsstrukturen finden. Diese Mechanismen (re-)stabilisieren die Universität als Festung des Eurozentrismus.

⁵ Dies deckt sich auch mit dem Gefühl der Teilnehmenden, dass die Universität nicht wirksam gegen Diskriminierung vorgehe: Offizielle Kanäle wurden als schwer zugänglich empfunden - vor allem als überforderter und möglicherweise eingeschüchterter Studierende*r mit Migrationsbiographie (siehe Konzept der Compliance) - und das Klima an der Universität ließe sie nicht an Veränderungen glauben, unabhängig davon, ob sie weiße Studierende und Mitarbeitende kennen, die sie unterstützen würden.

⁶ Vanessa Thompson und Veronika Zablotsky (2016: 86; Übers. d. Autor*innen) stellen fest: "Mit der Wiederauferstehung der deutschen Unterscheidung zwischen 'Gästen' und 'Gastgebenden' werden deutsche Subjekte mit 'Migrationshintergrund' zu potenziellen Botschaftern von Integration und Diversität, um ihre Zugehörigkeit zu 'demokratischen' Werten zu beweisen, die wiederum immer schon in Frage gestellt wird."

HEISTILLE DYNAMIKENDIE EINE VERBINDUNG ZWISCHEN BILDUNG UND WEIßSEIN VERSTÄRKEN

Eurozentrismus wird so auch durch Untätigkeit und Unsichtbarkeit spürbar. Dies kehrt die Unsichtbarmachung migrantischer Bedürfnisse um, die sich von denen ohne Migrationsbiographie unterscheiden können und oft auch unterscheiden: "Deutsche Universitäten neigen dazu, sich als monolinguische, -kulturelle, -ethnische und -rassialisierte Einheiten zu reproduzieren (Xian & Yi, 2011, in Gutiérrez 2015: 7; Übers. d. Autor*innen). Dies wurde als eine zentrale Belastung für Studierende und -angestellte mit Migrationsbiographie sichtbar. Nicht nur, weil es sowohl BPOC als auch Studierende mit Migrationsbiographie als "nicht-dazugehörend" außerhalb dieser Institutionen situiert, sondern auch, weil ihnen meist eine "Sonderbehandlung" verwehrt wird, wie z. B. das Verfassen von Arbeiten auf Englisch statt auf Deutsch. Der Eurozentrismus kann dann an der Hochschule anhand eines paradoxen Prozesses wahrgenommen werden, der einerseits (die Präsenz von) Migra*/BPoC verneint und objektiviert, andererseits aber gleichzeitig ihre Assimilation an die oft ungeschriebenen und unerklärten deutschen Normen erwartet.

Die deutsche "Willkommenskultur" scheint sehr selektiv zu sein und sich mit Klassen- und postkolonialen Hierarchien zu überschneiden. Die Teilnehmenden betonten das Fehlen einer Willkommenskultur für "ausländische" Studierende und betonten, wie allein sie sich im Prozess des Verstehens des komplexen Systems der Universität in Gießen, ihrer Bürokratie und Vorschriften fühlten.⁷

Es ist wichtig, an dieser Stelle das Zusammenspiel zwischen institutionellen "Diversity"-Initiativen, der neoliberalen Kultur an der Universität und dem Eurozentrismus auf der zwischenmenschlichen Ebene zu erwähnen. Nach Aussage eines Teilnehmers gab es eine Diskrepanz zwischen der institutionellen Rhetorik und den Praktiken, die Neuankömmlingen zu orientieren und zu schützen. Die Mitglieder der hegemonialen weißen nationalen Gruppe reproduzieren oft eine Kultur der Ignoranz (Mills 1997, Tate 2012). Dies spiegelt sich in den wenigen vorhandenen Informationen über bürokratische Abläufe wider, die trotz allem von den Studierenden und Universitätsmitarbeiter*innen ohne festen Wohnsitz und Staatsbürgerschaft u. a. im Zusammenhang mit Visaverfahren, der lokalen Bürokratie und den sprachlichen Anforderungen bewältigt werden müssen - alles Elemente des **strukturellen Rassismus** (siehe Tool).

Am Beispiel der Namensaussprache in Deutschland und mit Hilfe des Prozesses der kollektiven

⁷ Wie Gutiérrez Rodríguez (2015: 5; Übers. d. Autor*innen) zusammenfasst: "Deutschland hat auch einen speziellen Aufenthaltstitel für internationale Studierende eingeführt. Um in das Land einzureisen, müssen internationale Studierende zunächst ein Studierendenvisum beantragen, um den Studienaufenthaltstitel beantragen zu können, der sie offiziell zur Aufnahme des Studiums berechtigt. Für die Genehmigung des Studienaufenthaltes müssen die Studierende bestimmte Voraussetzungen erfüllen, wie z.B. die Bestätigung eines Studienplatzes an einer deutschen Hochschule und einen Kontoauszug, der ein Jahreseinkommen von ca. 8000 Euro nachweist. [...] [A]uch wenn die geforderte Studiensprache Englisch ist, müssen [internationale Studierende] während der Immatrikulation noch deutsche Sprachkenntnisse erwerben."

Bewusstseinsbildung begannen die Studierenden diese zahlreichen Doppelstandards zu hinterfragen. Wenn es beispielsweise um die richtige Aussprache von Namen geht, hatten die Studierenden das Gefühl, dass man sich kaum bemüht, ihnen auf respekt- und würdevolle Weise zu begegnen, indem man zumindest fragt, wie ihre Namen ausgesprochen werden könnten. Auf der anderen Seite wurde ihnen von den Lehrenden und deutschen Studierenden oft geraten, deutsche Namen richtig auszusprechen, wobei ihnen gesagt wurde, dass sie die Aussprache regelmäßig trainieren sollten. Auch hier kommt der Eurozentrismus zum Tragen, indem die Last auf diejenigen gelegt wird, die als "Außenseiter*innen" definiert werden, während die Insider sich nicht darum zu kümmern scheinen und die Aufmerksamkeit auf sie lenken.

LITERATUR

Autar, Louise. 2017. 'Decolonising the Classroom Credibility-Based Strategies for Inclusive Classrooms'. *Tijdschrift Voor Genderstudies* 20(3):305–20.

Attia, Iman/Popal, Mariam(Hg.)(2018): *BeDeutungen dekolonisieren. Spuren von (antimuslimischem) Rassismus*. Münster: Unrast.

Attia, Iman and Mariam Popal. 2016. 'Antimuslimischer Rassismus Dekolonial Kontrapunktische Lektüren Westlicher Islamdiskurse'. *DAS ARGUMENT* 319:651–60.

Attia, Iman (2009): *Die "westliche Kultur" und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion des Orientalismus und antimuslimischen Rassismus*. Bielefeld: Transcript.

Brah, Avtar (1996). *Cartographies of Diaspora. Contesting Identities*. London/NY: Routledge.

Brunner, Claudia 2011. *Geschlecht, Terrorismus, Wissenschaft. Reflexionen zum Verhältnis von politischer und epistemischer Gewalt am Beispiel des Wissensobjekts Selbstmordattentat*. In: Bettina Engels, Corinna Gayer (Hrsg.): *Geschlechterverhältnisse, Frieden und Konflikt. Feministische Denkanstöße für die Friedens- und Konfliktforschung*. 1. Auflage 2011. P. 47 – 64.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación. 1999. *Intellektuelle Migrantinnen. Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung. Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung*. Opladen: Leske & Budrich.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación. 2010. *Migration, Domestic Work and Affect*. New York: Routledge.

Gutiérrez-Rodríguez, Encarnación. 2015. 'Sensing Dispossession : Women and Gender Studies between Institutional Racism and Migration Control Policies in the Neoliberal University'. *Women's Studies International Forum* 1–11.

Gutiérrez Rodríguez, E., Boacă, M., Costa, S. (2010). *Decolonizing European Sociology*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315576190>.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación and Shirley Anne Tate, eds. 2015. *Creolizing Europe. Legacies and Transformations*. Liverpool: Liverpool University Press.

Gutiérrez Rodríguez, E. 1999. Intellektuelle Migrantinnen: Subjektivitäten im Zeitalter der Globalisierung. Eine dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung. Opladen: Leske & Budrich.

El Tayeb, Fatima. "The Forces of Creolization.' Colorblindness and Visible Minorities in the New Europe' in: Françoise Lionnet/Shu-mei Shi (eds.), The Creolization of Theory, Duke University Press, 2011.

El Tayeb, Fatima. "Blood Is a Very Special Juice': Racialized Bodies and Citizenship in 20th Century Germany," in: Complicating Categories: Gender, Race, Class, and Ethnicity, ed. Eileen Boris, International Review of Social History 44 (1999): 149-169.

Lewis, Gail (2000). 'Race', Gender, Social Welfare: Encounters in a postcolonial society (2000) Cambridge, Polity Press.

Nachtigall, Andrea; Bewernitz, Torsten. Von 'FrauenundKindern' zu 'Embedded Feminism'. Frauen(rechte) als Legitimation für militärische Intervention in den Medien – Variationen einer Legitimationsfigur zwischen Kosovo-, Afghanistan- und Irakkrieg. In: Bettina Engels, Corinna Gayer (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse, Frieden und Konflikt. Feministische Denkanstöße für die Friedens- und Konfliktforschung. 1. Auflage 2011.

Nghi Ha, Kien. 2010. 'Integration as Postcolonial Immigrants and People of Colour: A German Case Study'. Decolonizing European Sociology: Transdisciplinary Approaches 161–78.

Mignolo, Walter D. 2011. The Darker Side of Modernity. Global Futures , Decolonial Options. Durham & London: Duke University Press.

Mills ,C. W. 1997. The Racial Contract. New York: Cornell University Press.

Popal, Karima. 2016. Akademische Tabus. Zur Verhandlung von Rassismus in Universität und Studium. In: movements. Jg. 2, Heft 1, 237-252.

Quijano, Anibal. 1992. 'Colonialidad y Modernidad/Racionalidad'. Perú Indígena 13(29):11–20.

Quijano, Aníbal. 2000. 'Colonialidad Del Poder y Clasificación Social'. Journal of World - Systems Research, Special Issue Festschrift for Immanuel Wallerstein. Part I. VI(2):342–86.

Tate, Shirley Anne. 2012. Supping it: Racial affective economies and the epistemology of ignorance in UK universities. In: Integrated but unequal. Black faculty in predominantly white spaces.

Vanessa Eileen Thompson and Veronika Zablotsky, "Rethinking Diversity in Academic Institutions."
Wagadu: A Journal of Transnational Women's and Gender Studies, 2016, vol. 16, pp.77-95.

Wallerstein, Immanuel (1998): Das moderne Weltsystem II – Der Merkantilismus. Europa zwischen 1600 und 1750, Wien: Promedia Verlag (engl. Original 1980).

Weber, Max: „Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus“, Erftstadt, 2005, S.41.



Dieses Dokument ist Teil des BRIDGES-Toolkits, einer Reihe von Instrumenten und Strategien zur Bekämpfung und zum Abbau von Strukturen der Ausgrenzung in Hochschullehrplänen. Das Toolkit wurde im Rahmen des Erasmus+ Projekts **BRIDGES: Building Inclusive Societies: Diversifying Knowledge and Tackling Discrimination through Civil Society Participation in Universities**, dessen Arbeitsteam sich aus den folgenden Einrichtungen zusammensetzt:

- Universität Autònoma de Barcelona (Spanien)
- Sindihogar. Sindicato independiente de Trabajadoras del Hogar y los Cuidados (Spanien)
- Justus-Liebig-Universität Gießen (Deutschland)
- an.ge.kommen e.V. (Deutschland)
- Feminist Autonomous Centre for Research (Griechenland)
- Za'atar (Griechenland)
- Office of Displaced Designers. Prism the Gift Fund (Großbritannien)
- University of Brighton (Großbritannien)

Autor:innen

Catalina Álvarez, Blanca Callén, Marisela Montenegro, Francina Planas, Álvaro Ramírez und Sandra Tejada (Universität Autònoma de Barcelona)

Rocío Echevarría, Eugenia D'Ermoggine, Norma Falconi, Lisette Fernández, Karina Fulladosa, Alesandra Tatić, und Jacqueline Varas (Sindillar-Sindihogar. Sindicato independiente de Trabajadoras del Hogar y los Cuidados)

María Cárdenas, Encarnación Gutiérrez und Douglas Neander Sambati (Justus-Liebig-Universität Giessen)

Marina Faherty und Emilia Carnetto (an.ge.kommen e.V.)

Anna Carastathis, Aila Spathopoulou und Myrto Tsilimpounidi (Feminist Autonomous Centre for Research)

Marleno Nika, Marine Liakis und Aude Sathoud (Zaatar)

Shareen Elnaschie und Lazaros Kouzelis (Office of Displaced Designers. Prism the Gift Fund)

Deanna Dadusc (University of Brighton)

Um dieses Dokument zu zitieren: BRIDGES Project (2020) Bridges Toolkit.

Verfügbar unter: <https://buildingbridges.space/about-toolkit/>



Bridges Toolkit, durch das BRIDGES Consortium, ist lizenziert mit der [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



SERVICIO ESPAÑOL PARA LA
INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung tragen allein die Verfasser:innen; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.