



Lehrpraxis *dekolonisieren*¹

Machtstrukturen aufbrechen, Demokratiebildung fördern

MIRIAM GERTZEN

Zusammenfassung

Deutschland ist als ehemalige Kolonialmacht wie viele andere Länder immer noch von Kolonialität geprägt, d. h. von lang anhaltenden Macht- und Denkstrukturen, die sich in der Kolonialzeit ausgebildet haben und bis heute Auswirkungen zeigen. Solche Macht- und Denkstrukturen üben z. B. auf Bereiche wie Wissensproduktion und -weitergabe, (Selbst-) Wahrnehmung und intersubjektive Beziehungen großen Einfluss aus (Mendoza, 2016, S. 114) – und damit auf wesentliche Aspekte des Bildungswesens. Ausgehend von der Situation, dass diese andauernden Strukturen Hochschulen bis heute vor Herausforderungen stellen, argumentiert dieser Beitrag zunächst, dass die unreflektierte Reproduktion solcher Macht- und Denkstrukturen in der Hochschullehre das Erlernen von für die Demokratiebildung und die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung benötigten Kompetenzen seitens der Studierenden beeinträchtigen oder sogar verhindern kann. Des Weiteren möchte dieser Beitrag Ideen diskutieren, wie teils bereits lange etablierte Bestandteile der hochschuldidaktischen Praxis und Weiterbildung genutzt werden können, um das eigene Lehrhandeln und die Lehrveranstaltungen Stück für Stück von durch Kolonialität geprägte Strukturen zu befreien.

Schlüsselwörter: Kolonialität; Lehrpraxis; Demokratiebildung; Lehr-Lern-Beziehungen

Decolonising Teaching and Learning

Deconstructing Power Structures to Foster “Education for the Practice of Freedom”

Abstract

As a formerly colonising nation, like many other countries Germany is still influenced by coloniality, i. e. by “long-standing patterns of power that emerge in the context of colonialism” (Mendoza, 2016, p. 114) and have repercussions to the present day. Such patterns strongly affect e. g. the production and dissemination of knowledge, intersubjective relations and perceptions of self and others, all of which are central aspects of education. Based on the situation that these patterns continue to produce challenges for higher education, this article firstly argues that the unconscious reproduction of such patterns in higher education teaching and learning may hinder or even entirely prevent students

¹ Mit der Hervorhebung des Wortes *dekolonisieren* bezwecke ich eine Bewusst- und Sichtbarmachung der Tatsache, dass dekolonisieren im Kontext Lehrpraxis eine andere Form der Praxis ist, als sie von Personen in ehemals kolonisierten Ländern und BIPOC in ehemals kolonisierenden Ländern geleistet wurde und nach wie vor geleistet wird. Die Verwendung des Begriffs in nicht die Befreiung von der Kolonialherrschaft betreffenden Kontexten ist umstritten (vgl. Taiwò, 2022). Ich verwende diesen Begriff dennoch bewusst, um auf die durch Kolonialität geprägten Strukturen und Muster auch im Kontext gegenwärtiger Hochschullehre hinzuweisen.

from acquiring the competencies necessary for participating in socio-political, democratic contexts. In a second step, this article seeks to discuss ideas for how established elements of advanced teaching and learning programs can be employed to support the critical engagement with one's teaching practice and to continuously decolonize one's teaching and learning settings.

Keywords: Coloniality; Teaching practice; Education for democracy; Teaching and Learning Relationships

1 Hochschule und Kolonialität

Deutschland ist als ehemalige Kolonialmacht wie viele andere Länder immer noch von Kolonialität geprägt, d. h. von lang anhaltenden Macht- und Denkstrukturen, die sich in der Kolonialzeit ausgebildet haben und bis heute Auswirkungen zeigen. Solche Macht- und Denkstrukturen üben z. B. auf Bereiche wie Kultur, Arbeit, intersubjektive Beziehungen, persönliche Entfaltung, Alltagswissen und Wissensproduktion großen Einfluss dahingehend aus, dass sie diese Bereiche bis in die Gegenwart hinein auf eine Art und Weise umdefinieren, die den Kolonisierenden Überlegenheit zuschreibt (Mendoza, 2016, S. 114). Die meisten von Mendoza gelisteten Punkte betreffen wesentliche Aspekte des Bildungswesens und finden sich folglich auch in der Institution Hochschule wieder. Hochschule ist nicht nur ein Ort, an dem (auf bestimmte Arten und Weisen) Wissen produziert wird, sie ist auch ein Ort, an dem Menschen in vielfältige Beziehungen zueinander treten, ihre Bestrebungen nach einer wissenschaftlichen Karriere, einem Studienabschluss und/oder persönlicher Entwicklung und Entfaltung verfolgen, in sehr unterschiedliche Arbeitsverhältnisse eingebunden sind und in der Hochschulkultur eine eigene Kultur leben sowie die gesamtgesellschaftliche Kultur sowohl spiegeln als auch mitgestalten. Nicht zuletzt ist auch die Vorstellung von Bildung selbst als dem Mittel zur und dem Prozess der Subjektwerdung wenigstens in ihrer Entstehung eng mit Vorstellungen und Normen aus der Kolonialzeit verbunden (Thielsch, 2020, S. 230).

Trotz dieser Vielschichtigkeit liegt der Fokus in der Auseinandersetzung in aktuellen Diskursen zur *Dekolonisierung* von Bildung und Hochschule häufig auf den Aspekten des expliziten, formellen Curriculums, also auf der fachinhaltlichen Ebene (vgl. Laesk, 2015, S. 8; Thielsch, 2020, S. 231) auf der einen Seite sowie auf strukturellen Fragestellungen auf der anderen Seite, nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass diese Aspekte offensichtlich sichtbar sind. Auch die Forderung nach „epistemic diversity“ (Mbembe, 2016, S. 36) oder „epistemic justice“ (Ndlovu-Gatsheni, 2023, S. 43), die im internationalen Kontext seit über einem Jahrzehnt diskutiert wird (vgl. Mbembe, 2016; Mignolo, 2009), wird in der deutschsprachigen Forschung verstärkt aufgegriffen (vgl. Hänel, 2024). Im Gegensatz dazu werden Fragen, die die *Dekolonisierung* von Bildung und Hochschullehre als didaktisch-pädagogische Praxis betrachten, in der Regel nicht beachtet oder gar nicht erst gestellt (vgl. Thielsch, 2020, S. 231). Dennoch ist gerade die Auseinandersetzung mit und Dekonstruktion von Werten und Normen, die in einem bestimmten Lernkontext sozialisierten Personen als Basis für ihre Annahmen darüber dienen, wie Lehren und Lernen stattfinden sollten (Thielsch, 2020, S. 231), unabdingbar, wenn die Art und Weise, *wie* wir lehren und lernen (und nicht nur das, *was* wir lehren und lernen), zur Demokratieförderung beitragen soll. Aus einer diskursanalytischen und machtkritischen Perspektive arbeitet dieser Beitrag zunächst Ebenen von Kolonialität an Hochschulen heraus, um in einem nächsten Schritt (mögliche) Auswirkungen auf das Lehren und Lernen aufzuzeigen. Diese liegen im Wesentlichen darin, dass die unreflektierte Reproduktion solcher Macht- und Denkstrukturen in der Hochschullehre das Erlernen von für die Demokratiebildung und die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung benötigten Kompetenzen seitens der Studierenden beeinträchtigen oder sogar verhindern kann. Eine dezidierte Diskussion der bestehenden empirischen Befundlage ist dabei weder Ziel dieses Beitrags noch ist dies im gegebenen Rahmen möglich. Stattdessen sollen abschließend durch das Skizzieren hochschuldidaktischer Ansatzpunkte niedrigschwellige Handlungsoptionen für die hochschulische Lehrpraxis entwickelt werden.

2 Ebenen von Kolonialität an Hochschulen

Kolonialität ist, wie eingangs bereits angedeutet, an Hochschulen auf unterschiedlichen Ebenen anzutreffen und bis heute wirksam. Auf der *fachinhaltlichen Ebene* als Teil des expliziten, offiziellen Curriculums der festgelegten Inhalte und Prüfungsformate (vgl. Laesk, 2015, S. 8; Thielsch, 2020, S. 231) wirkt Kolonialität durch starre und monokulturelle Fachkanonizes sowie strenge Reglementierungen dafür, was als wissenschaftlich angesehen wird (Icaza and de Jong, 2019, S. xvi). Beide Aspekte erzeugen im Zusammenwirken einen Effekt, den Mbembe als epistemische Kolonialität (2016, S. 36) und den Ndlovu-Gatsheni als epistemische Ungerechtigkeit (2023, S. 39) bezeichnet und der dadurch entsteht, dass ein eurozentristischer Kanon nur westlichen Verfahren der Wissensproduktion die Kompetenz der Generierung von Wahrheit(en) zuschreibt (Mbembe, 2016, S. 32). So erzeugt epistemische Kolonialität Wissen über *andere*, die gleichzeitig aber selbst nicht als denkende und Wissen produzierende Subjekte anerkannt werden (Mbembe, 2016, S. 36). Damit sichert sie der als überlegen konstruierten Wir-Gruppe kontinuierlich die Macht der Definition darüber, was als *Wissen* anerkannt wird und wie es zu produzieren ist, ein Mechanismus, den Edward Said bereits in seiner 1978 veröffentlichten Publikation *Orientalism* analysierte.

Epistemische Kolonialität oder Ungerechtigkeit verdrängt alles, das nicht den Kriterien eines eurozentristischen Kanons entspricht, in den Bereich des sogenannten Null-Curriculums (Thielsch, 2020, S. 231–232), also den Bereich dessen, was nicht gelehrt, sondern marginalisiert oder komplett exkludiert wird. Dies betrifft sowohl Fachinhalte als auch Herangehensweisen, Verfahren, Werte und Normen. Kanonrevision, also die selbstkritische Auseinandersetzung mit eurozentristischen Zuschreibungen und die Inklusion bisher marginalisierter Inhalte und Herangehensweisen in das explizit-offizielle Curriculum, kann daher einen Weg zu mehr epistemischer Diversifizierung und Gerechtigkeit darstellen.

Auf *struktureller Ebene* ist Kolonialität an Hochschulen in den steilen Hierarchiegefällen, die die Institution Hochschule prägen, sowie den daraus erwachsenen Problemen wie Machtmissbrauch und gläsernen Decken anzutreffen. Auch zahlreiche *-ismen* wie z. B. Rassismus, Sexismus, Ableismus (um nur einige wenige zu nennen) können zu dieser Ebene hinzugezählt werden, da sie dafür Sorge tragen, dass bestehende hegemoniale Machtstrukturen, die alles, was als *anders* angesehen wird, marginalisieren, erhalten bleiben. Da Strukturen maßgeblich von Menschen gestaltet und in der Praxis gelebt werden, ist die individuelle Verortung und Positionierung innerhalb dieser Strukturen als ein weiterer zentraler Aspekt dieser Ebene anzusehen. Nicht nur institutionell, sondern auch individuell ist eine kritisch-reflektierte Auseinandersetzung mit Unconscious Biases, unreflektierten Privilegien und dem ungeheuren Ausmaß des *weiß-Seins* („the enormity of whiteness“) an Hochschulen (Foste & Tevis, 2022, S. 1) sinnvoll und nötig. Kritisches *weiß-Sein* sowie Sensibilisierungen für die Erfahrungen (teils mehrfach) marginalisierter und diskriminierter Menschen können hier einen Beitrag leisten.

Auch die Ebene der *pädagogischen Ansätze und didaktisch-methodischen Gestaltung* ist von den Auswirkungen betroffen, die Kolonialität auf Hochschule hat, ist sie doch häufig bis heute geprägt von historischen pädagogischen Praktiken, die aus dem Kontext liberaler Hochschulen hervorgegangen und mit kolonialer Macht verbunden sind (Hall & Winn, 2017, S. 2). Solche Praktiken enthalten in kodierter, impliziter Form Werte, Normen, Annahmen und Vorstellungen darüber, wie Lehren und Lernen stattfinden sollen (das versteckte Curriculum, vgl. Thielsch, 2020, S. 231), und beeinflussen sowohl intersubjektive Beziehungen als auch persönliche Bestrebungen und Entwicklung (vgl. Mendoza, 2016). So reproduzieren Lehr-Lern-Settings an Hochschulen häufig nicht nur die „top/down“- (Vergès, 2019, S. 100) Machtstrukturen der strukturellen Ebene, sondern darüber hinaus (wenn auch unbeabsichtigt) die ungleichen binären Positionszuschreibungen kolonialer Diskurse, indem zwischen denen, die (aktiv) Wissen produzieren und weitergeben, und denen, die (eher passiv) Wissen konsumieren, also zwischen Lehrenden und Forschenden als Wissenden auf der einen und Studierenden als unwissenden *anderen* auf der anderen Seite unterschieden wird. Wie Ashcroft et al. anmerken, ist die Aufteilung in Kolonisierende, zivilisiert, Lehrender und Arzt auf der einen

und Kolonisierte, primitiv, Schüler und Patient auf der anderen Seite als Erweiterung binärer, durch eine gewaltvolle Hierarchie gekennzeichnete Machtstrukturen anzusehen (Ashcroft et al., 2013, S. 27). Diese binäre Opposition wird in vielen Fällen nicht zuletzt auch durch architektonische Begebenheiten und räumliche Ausstattung an Hochschulen aufrechterhalten (man denke an die Aufteilung eines klassischen Hörsaals).

3 (Mögliche) Auswirkungen auf das Lehren und Lernen sowie die Demokratiebildung

Die bisherigen Ausführungen lassen erkennen, dass Wechselwirkungen zwischen diesen drei Ebenen untereinander sowie zwischen diesen Ebenen und einem vorherrschenden Verständnis von Wissen, Wissensproduktion und -weitergabe vorliegen, die sich u. a. auf intersubjektive Beziehungen an Hochschulen sowie auf weitere Aspekte in der von Mendoza ausgeführten Definition von Kolonialität und nicht zuletzt auf die Demokratiebildung auswirken. Binär strukturierte Lehr-Lern-Beziehungen, wie sie an der Institution Hochschule häufig anzutreffen sind, schreiben der Gruppe der *anderen* einen inhärenten Mangelstatus zu (Vergès, 2019, S. 93; Ashcroft et al., 2013, S. 25–27). Solch ein Mangeldiskurs schreibt Studierenden beispielsweise auf vorwurfsvolle Weise fehlendes Wissen, mangelndes Interesse, Engagement oder mangelnde Motivation zu, ohne gleichzeitig kritisch die Ursachen und Gründe sowohl für diesen (angenommenen) Mangel als auch für die Perspektive, aus der diese Annahme entspringt, zu erfragen.

Problematisch ist daran nicht nur, dass solch ein Mangeldiskurs über Studierende überhaupt existiert, sondern auch, dass er für die studentische Selbstwahrnehmung als Teil der wissenschaftlichen Community und damit auch für ihre persönliche, fachliche und gesellschaftspolitische Entwicklung nachteilig ist. Durch die bestehenden binären Lehr-Lern-Beziehungen als Teil der ungleichen Machtstrukturen an Hochschulen werden Studierende strukturell an ihren Möglichkeiten der Teilhabe und des selbstbestimmten Lernens eingeschränkt. Darüber hinaus lernen Studierende, sich selbst aus der ihnen zugeschriebenen Position der *anderen* heraus durch die Perspektive der privilegierteren, machvolleren Position wahrzunehmen, wodurch Angst, Scham und Entfremdung entstehen können (Pietsch & Zybura, 2022). Dieses Phänomen der entfremdeten Selbstwahrnehmung als Effekt eines zugeschriebenen Anders- und Geringer-Seins untersuchte Frantz Fanon bereits in den 1950er-Jahren im Zusammenhang von Rassismus gegenüber BIPOC-Personen in französischen Kolonialgebieten (vgl. Fanon, 1952; 2008).

Dieser Mechanismus kann dazu führen, dass Studierende unbewusst den ihnen zugeschriebenen Mangelstatus akzeptieren und ihn entsprechend durch passives, eher konsumierendes und sich selbst unterordnendes Verhalten performen, wodurch wiederum strukturelle Macht- oder auch Ohnmachtspositionen erhalten bleiben (vgl. Pietsch & Zybura, 2022). Die vulnerable Position, der Studierende aufgrund der strukturellen Ungleichverhältnisse ausgesetzt sind, kann negative Auswirkungen auf das kritische, neugierige und selbstbestimmte Lernen haben, da für viele Studierende das Bestehen im System durch das Erlangen guter Noten im Vordergrund steht. So begünstigt diese Form von Kolonialität in der Lehr-Lern-Praxis die von Freire (1996; 2013) als *Bankiersmethode* bezeichnete (und kritisierte) Lehr-Lern-Form, die dadurch gekennzeichnet ist, dass bereits produziertes Wissen wie Geld auf einem Konto bei den Studierenden deponiert wird, die dieses Wissen dann (lediglich) abspeichern sollen. Eine kritische Auseinandersetzung ist bei dieser Lehr-Lern-Form nicht vorgesehen. Anstatt also Bildung als Praxis von Freiheit (education as the practice of freedom), wie bell hooks (1994, S. 4) es formuliert, also die Demokratiebildung zu fördern, begünstigt Kolonialität auf struktureller und pädagogisch-didaktisch-methodischer Ebene im schlechtesten Fall sogar das Gegenteil, also eine Bildung, die Gehorsam und Autorität begünstigt und befördert (hooks, 1994, S. 4).

4 Hochschuldidaktische Ansatzpunkte für mehr Demokratiebildung

Die Hochschullehrerin und Autorin bell hooks begründet ihre Auffassung, der Klassen- oder Seminarraum sei der tiefgreifendste oder radikalste Ort der (Veränderungs-) Möglichkeiten an der Hochschule damit, dass Lehren als performative Praxis Raum für Veränderung, Erneuerung und Intervention ermöglicht (hooks, 1994, S. 12). Hochschuldidaktische Angebote wie Workshops oder Beratungen können und sollten dazu beitragen, dass Lehrende sowohl eine Haltung als auch Strategien erarbeiten können, die das Veränderungspotenzial von Lehre nutzen, um wiederum durch Kolonialität geprägte Strukturen zu dekonstruieren und Bildung für Demokratie in ihren Lehrveranstaltungen zu fördern. Damit binär strukturierte Lehr-Lern-Beziehungen aufgebrochen, Mangeldiskurse ausgehebelt und studentisches Empowerment im Kontext einer stark heterogenen Studierendenschaft ermöglicht werden kann, ist eine vertiefte und erweiterte Reflexion der Rolle(n) und Haltung als Lehrperson unerlässlich. Die *dekoloniale* Arbeit auf der Ebene der didaktischen Herangehensweise erfordert also zunächst eine Sensibilisierung und ehrliche sowie kritische Auseinandersetzung der Lehrenden mit ihrer durch die Institution Hochschule strukturell vorgesehenen stärkeren Machtposition gegenüber den Studierenden, die hochschuldidaktisch unterstützt werden kann. Des Weiteren sollten Lehrende dabei unterstützt werden Strategien zu entwickeln, wie sie die eigenen Positionierungen und (vorhandene oder nicht vorhandene) Privilegien in der Lehrveranstaltung sichtbar machen und mit Studierenden diskutieren können. Wenn implizites und nicht ausgesprochenes oder geteiltes Wissen herrschaftssichernd ist, so kann eine explizite und offene Diskussion bisher verschwiegener Aspekte des Lehr-Lern-Kontexts bereits zu mehr Vertrauen und einem Abflachen der (wahrgenommenen) Hierarchie beitragen.

Zusätzlich ist es sinnvoll, mit den Studierenden gemeinsam und offen darüber zu sprechen, welche impliziten Annahmen über das Lehren und Lernen bestehen, damit beide Seiten, Lehrende wie Studierende, an der Dekonstruktion traditioneller Erwartungen, nur die Lehrperson sei verantwortlich für die Lehr-Lern-Dynamik in der Lehrveranstaltung (hooks, 1994, S. 8), mitwirken können. Im Gegensatz zu solch althergebrachten, binären Lehr-Lern-Strukturen plädiert Catherine Bovill dafür, dass Lehrende und Studierende curriculare Elemente und/oder didaktische Vorgehensweisen gemeinsam und kollaborativ erarbeiten sollten (Bovill, 2020, S. 4), sodass Lehre gemeinsam *mit* Studierenden und nicht *für* Studierende (ohne deren Beteiligung) konzipiert und ggf. auch durchgeführt wird (Bovill, 2020, S. 31). In einem solchen Setting wird Studierenden kein Mangelstatus mehr zugeschrieben, sondern sie werden als zur Wissensproduktion und zur Gestaltung ihres Lernprozesses sowie ihrer Lernumgebung beitragende Co-Kreatoren wahrgenommen und wertgeschätzt (vgl. Aghardien et al., 2022, S. 58–59). Darüber hinaus können in solch einer gemeinsamen Erarbeitung demokratische Prozesse eingeübt und kritisch reflektiert werden. Die Hochschuldidaktik hat die Aufgabe, aufbauend auf etablierten Methoden kooperativen Arbeitens sowie Feedback- und Rückmeldeverfahren geeignete Ansätze für machtkritische und *dekoloniale* Gestaltungsmöglichkeiten zu erarbeiten, die tatsächlich zu einer demokratisierenden Lehr-Lern-Praxis und (bestenfalls) gleichberechtigten Positionen (Motta, 2019, S. 29) führen können.

Abschließend bleibt mit Zybura und Pietsch (2022) darauf hinzuweisen, dass Lehrpraktiken, die Studierenden mehr Teilhabe ermöglichen und Hierarchien dekonstruieren, im Widerstand „zur hierarchischen Verfasstheit der Institution“ Hochschule stehen. Der Faktor Zeit hat in diesem Sinne eine stark regulierende und in gewisser Weise herrschaftssichernde Funktion, denn an der eigenen Rolle und Haltung sowie an der Lehr-Lern-Beziehung zu den Studierenden zu arbeiten, möglicherweise in gleich mehreren Lehrveranstaltungen, erfordert Zeit. Wenn wir allerdings die *Dekolonisierung* von Lehrpraxis, die damit zusammenhängende Ermächtigung von Studierenden in Lehr-Lern-Settings und insgesamt eine Bildung als Praxis von Freiheit (hooks, 1994, S. 4) für mehr Demokratiebildung ernst nehmen, ist es unerlässlich, diesen Themen und dieser Arbeit auch gezielt Zeit und Aufmerksamkeit einzuräumen.

Literatur

- Aghardien, N., Pillay, R., Dube, N., Masinga, P. (2022). What does Decolonising Education Mean to Us? *Educator Reflections. SOTL in the South*, 6 (1), 55–78. <https://doi.org/10.36615/sotls.v6i1>
- Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (2013). *Postcolonial Studies. The Key Concepts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/978023777855>
- Bovill, C. (2020). *Co-Creating Learning and Teaching. Towards Relational Pedagogy in Higher Education*. Critical Publishing.
- De Jong, S., Icaza, R. & Rutazibwa, O. (Hrsg.) (2019). *Decolonization and Feminisms in Global Teaching and Learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351128988>
- Fanon, F. (1952; 1986; 2008). *Black Skin, White Masks* (C. L. Markmann, Übers.) Pluto Press.
- Foste, Z. & Tevis, T. L. (2022). On the Enormity of Whiteness in Higher Education. In Z. Foste & T. L. Tevis (Hrsg.), *Critical Whiteness Praxis in Higher Education. Considerations for the Pursuit of Racial Justice on Campus* (S. 1–18). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003443919-1>
- Freire, P. (2013; 1996). *Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis* (I. Tamm in Kooperation mit D. Oesselmann und P. Schreiner, Übers.). Waxmann.
- Hall, R. & Winn, J. (2017). Mass Intellectuality and Democratic Leadership in Higher Education: Introduction. In R. Hall und J. Winn (Hrsg.), *Mass Intellectuality and Democratic Leadership in Higher Education* (S. 1–18). <https://doi.org/10.5040/9781474267618>
- Hänel, H. C. (2024). Epistemische Ungerechtigkeiten. DeGruyter Brill. <https://doi.org/10.1515/9783110759792>
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Routledge. <https://doi.org/10.3366/para.1994.17.3.270>
- Icaza, R., De Jong, S. (2019). Introduction. Decolonization and Feminisms in Global Teaching and Learning – A Radical Space of Possibility. In S. de Jong, R. Icaza & O. Rutazibwa (Hrsg.), *Decolonization and Feminisms in Global Teaching and Learning* (S. xv–xxxiv). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351128988>
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315716954>
- Mbembe, A. J. (2016). Decolonizing the University: New Directions. *Arts & Humanities in Higher Education*, 15 (1), 29–45. <https://doi.org/10.1177/1474022215618513>
- Mendoza, B. (2015). Coloniality of Gender and Power: From Postcoloniality to Decoloniality. In L. Disch & M. Hawkesworth (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Feminist Theory* (S. 100–121). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199328581.001.0001>
- Mignolo, W. (2009). Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. *Theory, Culture & Society*, 26 (7–8), 159–181. <https://doi.org/10.1177/0263276409349275>
- Motta, S. C. (2019). Feminizing and Decolonizing Higher Education. Pedagogies of Dignity in Colombia and Australia. In S. de Jong, R. Icaza & O. Rutazibwa (Hrsg.), *Decolonization and Feminisms in Global Teaching and Learning* (S. 25–42). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351128988>
- Ndlovu-Gatsheni, S. (2023). The Cognitive Empire. Epistemic Injustices and Resurgent Decolonization. In T. Jost, E. Fischer-Lichte, M. Kotic & A. Schenka (Hrsg.), *Performance Cultures as Epistemic Cultures, Vol. II*. (S. 39–53). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003372844-3>
- Said, E. (1978; 2003). *Orientalism*. Penguin Books.
- Táiwò, O. (2022). *Against Decolonisation. Taking African Agency Seriously*. C. Hurst and Company.
- Thielsch, A. (2020). Listening out and Dealing with Otherness. A Postcolonial Approach to Higher Education Teaching. *Arts & Humanities in Higher Education*, 19 (3), 227–243. <https://doi.org/10.1177/1474022219832459>
- Vergès, F. (2019). Decolonial Feminist Teaching and Learning: What is the Space of Decolonial Feminist Teaching? In S. de Jong, R. Icaza & O. Rutazibwa (Hrsg.), *Decolonization and Feminisms in Global Teaching and Learning* (S. 91–102). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351128988>
- Zybura, T. & Pietsch, K. (2022). Ressource anstatt Hürde sein: Wie Lehrende soziale Barrieren abbauen und Teilhabe fördern durch *Unconditional Teaching*. Diskussionspapier Nr. 17. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

Autorin

Dr. Miriam Gertzen. Universität zu Köln, Zentrum für Hochschuldidaktik (ZHD), Köln, Deutschland; E-Mail: mgertzen@uni-koeln.de



Zitiervorschlag: Gertzen, M. (2025). Lehrpraxis dekolonisieren. Machtstrukturen aufbrechen, Demokratiebildung fördern. *die hochschullehre*, Jahrgang 11/2025. DOI: 10.3278/HSL2571W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!