



Diversität in der Sozialen Arbeit

Jennifer Danquah

Die öffentliche Bibliothek als rassismuskritischer Lernort für Erwachsene

Mit einem Vorwort
von Nadja Ofuatey-Alazard

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus Danquah, Die öffentliche Bibliothek als rassismuskritischer
Lernort für Erwachsene,

ISBN 978-3-7799-7288-4 © 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz,
Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7288-4](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7288-4)

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	7
Tabellenverzeichnis	7
Vorwort	9
1 Einleitung	12
2 Zur öffentlichen Bibliothek als Lernort für Erwachsene	19
2.1 Einordnung des Lernortbegriffs in die Erwachsenenbildung	19
2.1.1 Aktueller Lernortdiskurs	19
2.1.2 Konstruktion von Lernorten	23
2.2 Zur öffentlichen Bibliothek	28
2.2.1 Historische Entwicklung der öffentlichen Bibliothek	28
2.2.2 Die öffentliche Bibliothek als Lernzentrum	29
2.3 Zwischenfazit – Die öffentlichen Bibliothek als Lernort für Erwachsene	32
3 Zur Beschreibung eines rassismuskritischen Ansatzes	35
3.1 Definition von Rassismus	35
3.1.1 Zur Geschichte des Rassismus	35
3.1.2 Zur Funktionsweise von Rassismus	41
3.2 Rassismuskritik als Kritik an der Gesellschaft	45
3.2.1 Von Anti-Rassismus zu Rassismuskritik	45
3.2.2 Grundzüge einer rassismuskritischen Pädagogik	53
4 Zum theoretischen Modell – Die öffentliche Bibliothek als rassismuskritischer Lernort für Erwachsene	60
4.1 Zur Verknüpfung der öffentlichen Bibliothek als Lernort für Erwachsene mit dem rassismuskritischen Ansatz	60
4.2 Rassismuskritik und das Vier-Räume-Modell der öffentlichen Bibliothek als Lernort für Erwachsene	65
5 Methodisches Vorgehen	68
5.1 Zum Untersuchungsfeld – Die Bibliothek von Each One Teach One (EOTO) e.V.	68

5.2	Die Erhebung – Das fokussierte Interview	70
5.2.1	Erhebungsmethode	70
5.2.2	Interviewleitfaden	71
5.2.3	Sample	73
5.3	Datenauswertung – Die qualitative Inhaltsanalyse	74
5.4	Reflexion des methodischen Vorgehens	75
6	Zur Gestaltung der Grundzüge einer rassismuskritischen Pädagogik innerhalb der Bibliothek von EOTO	77
6.1	Distributive Gerechtigkeit	77
6.2	Anti-rassistische Performanz	79
6.3	Vermittlung von Wissen über Rassismus	80
6.4	Thematisierung von Zugehörigkeitserfahrungen	83
6.5	Reflexion von Zuschreibungsmustern	85
6.6	Dekonstruktion des binären Denkens	87
6.7	Zwischenfazit	88
7	Diskussion – Verknüpfung der rassismuskritischen Bibliothek von EOTO und der öffentlichen Bibliothek als rassismuskritischer Lernort für Erwachsene	90
8	Fazit und Ausblick	102
	Anhang A – Anonymisierungsregeln	113
	Anhang B – Transkriptionsregeln	114

Vorwort

Laut dem 2020 erstmalig durchgeführten Afrozensus leben in Deutschland mehr als eine Million Menschen afrikanischer Herkunft (vgl. Aikins, Muna AnNisa; Aikins, Joshua Kwesi; Bremberger, Teresa; Gyamerah, Daniel; Yıldırım-Caliman, Deniz 2021). Schwarze, afrikanische und afroasiatische Menschen sind also ein integraler Teil der deutschen Gegenwart und Geschichte. Der Afrozensus stellt postkoloniale sowie Schwarze historische und zeitgenössische Verflechtungen damit auch auf einer empirischen Ebene dar.* Zudem macht der Afrozensus Schwarze Lebensrealitäten und die unterschiedlichen Erfahrungen mit Anti-Schwarzem Rassismus (ASR) von Menschen afrikanischer Herkunft in Deutschland, ihren Umgang mit ASR sowie ihren Resilienz- und Selbstermächtigungsstrategien sichtbar (vgl. ebd., S. 34 f.). Die Studie bietet somit Deutschland die Chance, einen entscheidenden Schritt in Richtung Gleichstellung von Menschen afrikanischer Herkunft zu gehen und kann als ein probates Tool der Sichtbarmachung und Bekämpfung von ASR, insbesondere in seinen strukturellen und institutionalisierten Ausformungen, fungieren.

Wie viele andere afrikanische, afroasiatische und Schwarze Selbstorganisationen in Deutschland, die teils schon seit Jahrzehnten wertvolle Arbeit leisten, thematisiert Each One Teach One (EOTO) e.V. seit seiner Gründung im Jahr 2012 öffentlich die mehrdimensionale Diskriminierung von Menschen afrikanischer Herkunft und fokussiert sich insbesondere auf die Selbstermächtigung, also das Empowerment Schwarzer Menschen. Hierbei spielt das Lernen – im Sinne eines Lernens von- und miteinander – eine zentrale Rolle. Each One Teach One (EOTO) e.V. fühlt sich, wie schon der Name sagt, in allen seinen Projekten und Aktivitäten einer Kultur des lebenslangen Lernens im polylogen Austausch verpflichtet. Dies gilt in den Bereichen der Erwachsenenbildung, den politischen und kulturellen Bildungsformaten genauso wie in der Jugendarbeit, der Antidiskriminierungsberatung, der politischen Interessensvertretung, der Kultur- und Bibliotheksarbeit, dem sich in Entwicklung befindenden Communities Zentrum und den regelmäßig stattfindenden Großveranstaltungen, wie der Stipendienmesse Blackademia, den PADweeks Berlin und Brüssel oder dem Literatur- und Kulturfestival Afrolution. Querschnittsthema aller Bemühungen des Trägers ist

* Als Forschungsdesign optierte das Afrozensus-Team mit einem Mixed-Methods Ansatz von quantitativen und qualitativen Methoden: Die Ergebnisse fußen also zum einen auf einer deutschlandweiten Onlinebefragung, an der fast 6.000 Menschen teilgenommen haben sowie auf Fokusgruppen und Interviews in den Bereichen Gesundheit und Bildung – zwei staatlichen Kernverantwortungsbereichen der Daseinsfürsorge.

die Sichtbarmachung und Bekämpfung von ASR als ein transnationales Phänomen, dessen Wurzeln im europäischen Versklavungshandel und Kolonialismus liegen und der dazu dienen soll, diese Gewaltregime zu legitimieren.

Dass ASR in Deutschland Realität ist, legen auch die Ergebnisse des Afrozensus dar. Nach Angaben der Befragten ist Rassismus bei über 50 Prozent von ihnen Teil des Alltags (vgl. ebd., S. 91) und über 80 Prozent machen insbesondere im Bildungswesen Rassismuserfahrungen (vgl. ebd., S. 170).

Sich dieses Um- und Missstands anzunehmen, bedeutet, alternative Möglichkeitsräume kreieren zu müssen, die Veränderungsperspektiven und rassismuskritisches Lernen zulassen. Daran knüpft die vorliegende Studie von Jennifer Danquah an. Ausgehend von der Annahme, dass die Bibliothek von Each One Teach One (EOTO) e.V. rassismuskritisches Potenzial birgt, fungiert sie als Untersuchungsfeld der Arbeit und ermöglicht Lernorte für Erwachsene neu und progressiv zu denken.

Der Autorin gelingt es mit ihrer Studie über eine öffentliche Bibliothek, ein theoretisches Modell zu entwickeln, das rassismuskritische Attribute in der Konstruktion eines Lernortes mitdenkt. Die heuristische Konstruktion mündet in einer Konzeption von Lernorten, die Denkstrukturen ins Wanken bringen können und das Potenzial bergen, Rassismus nachhaltig zu begegnen. Dabei geht es vor allem um die Infrastruktur einer rassismuskritischen Bibliothek als *Safer Space*, die Schwarzen Menschen neben dem Zugang zu spezifischen Wissensarchiven auch ein tiefgreifendes Gefühl von Wertschätzung und Geborgenheit gibt.

Die Erfahrungen und Bedürfnisse der Befragten zeigen die Relevanz von Orten auf, die ein Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühl ermöglichen. Danquahs Studie dekonstruiert theoretisch und praktisch koloniale Kontinuitäten und arbeitet auf überzeugende Weise heraus, wie mit der Bibliothek von Each One Teach One (EOTO) e.V. zugleich ein Schutzraum für Schwarze Menschen und ein Ort des gemeinsamen lebenslangen Lernens im Rahmen der Überwindung dichotomer Identitätskonstruktionen gegeben ist.

Ein weiterer Erkenntnisgewinn ist insofern ermöglicht worden, dass in der untersuchten Bibliothek Schwarze Menschen von einer Schwarzen Wissenschaftlerin in einer vertrauensbasierten Atmosphäre zu wertgeschätzten Subjekten der Forschungsarbeit gemacht wurden. Im Zuge der Arbeit konnten folglich den mit den Lebensrealitäten Schwarzer Menschen kongruenten Vorstellungen, Bedürfnissen und Wünschen, Ausdruck und Sichtbarkeit verliehen werden.

Die vorliegende Arbeit kann für die Schwarzen Communities in Deutschland als Möglichkeit der Gestaltung von Gemeinschaftsorten verstanden werden und dient gleichzeitig als Anregung für die Erschaffung neuer sowie die Umgestaltung bereits bestehender Lernorte. Die Interviewpassagen zeigen dabei nachdrücklich, welchen Effekt eine rassismuskritische Ausrichtung von Lernorten – insbesondere Bibliotheken – auf Schwarze Menschen haben kann und wie dadurch Lernprozesse barriereärmer initiiert werden können. Die Studie lädt zu

einem gemeinsamen Lernen ein und eröffnet neue Diskussionsdimensionen im Bereich einer rassismuskritischen Bildungsarbeit.

Nadja Ofuatey-Alazard

Geschäftsführung Each One Teach One (EOTO) e.V.

Literatur

Aikins, Muna AnNisa/Aikins, Joshua Kwesi/Bremberger, Teresa/Gyamerah, Daniel/Yıldırım-Caliman, Deniz (2021): Afrozensus 2020. Perspektiven, Anti-Schwarze Rassismuserfahrungen und Engagement Schwarzer, afrikanischer und afro diasporischer Menschen in Deutschland. afrozensus.de/reports/2020/ (Abfrage: 21.08.2022).

1 Einleitung

Race does not exist, but it kills people.

Guillaumin 1995, S. 107

Übergriffe aus rassistischen Motiven sind in Deutschland Realität. Seit 1990 zählt die Amadeu Antonio Stiftung 218 Todesopfer rassistischer und rechtsextremer Gewalt (vgl. Amadeu Antonio Stiftung 2022). Darunter auch der rechtsextreme Anschlag auf nicht-weiße Menschen¹ am 19. Februar 2020 in Hanau, bei dem mehrere Personen getötet wurden (vgl. Agar 2020). Auf Rassismus basierende Gewalttaten und Ausgrenzungsmechanismen finden ihren Ursprung in einer gesellschaftlichen Spaltung, die in einem *wir* und *die Anderen* mündet, so Birgit Rommelspacher. Diese Polarisierung wirkt sich im Zusammenspiel mit Hierarchisierungs-, Homogenisierungs- und Naturalisierungsprozessen auf die Lebensrealitäten der als *anders* Markierten aus (vgl. Rommelspacher 2011b, S. 29). Hierbei sehen sich Betroffene „in ihrem Alltag mit stereotypen Zuschreibungen, rassistischen Praktiken und diskriminierenden Verhältnissen konfrontiert“ (Scharathow 2014, S. 9).

Der Nationale Diskriminierungs- und Rassismusmonitor des Deutschen Zentrums für Integrations- und Migrationsforschung dokumentiert ebenfalls, dass Rassismus Teil der Gesellschaft ist.² Darin wird aufgezeigt, dass 49 Prozent der Bevölkerung immer noch an die Einteilung der Menschheit in verschiedene biologische *Rassen* glaubt und knapp zwei Drittel der Befragten bereits direkt oder indirekt Erfahrungen mit Rassismus gemacht haben (vgl. DeZIM Institut 2022, S. 5 f.). Diese Umfrageergebnisse spiegeln sich auch im Bildungsbereich wider. Forschungen über strukturell-rassialisierende Bildungsgerechtigkeit zeigen, dass Rassismus eine Realität für im Bildungskontext agierende Personen darstellt; sowohl Lernende als auch Lehrende (vgl. Akins et al. 2021; Fereidooni 2011; Fereidooni 2016; Gomolla/Radtke 2009; Heinemann 2014; Karabulut

1 weiß ist „[die] politisch korrekte Bezeichnung für weiße Menschen. Dabei ist weiß kein biologischer Begriff und er hat auch nichts mit einer Kultur zu tun. Weiß ist eine gesellschaftspolitische Bezeichnung, die besagt: Diese Person wird zur Gruppe der Weißen gezählt und dementsprechend behandelt. Aus Weißsein ergibt sich automatisch eine bestimmte Position in der Gesellschaft, die von der des People of Color-Seins verschieden ist“ (Sow 2011a, S. 190). Die Bezeichnung nicht-weiß wird hier als Analysekategorie für diejenigen Personengruppen verwendet, die in der Gesellschaft als nicht-weiß gelesen werden.

2 Sample: 5003 Befragte zwischen 14 und 92 Jahren. Für weitere Informationen siehe: www.rassismusmonitor.de/studie-rassistische-realitaeten/.

2020) können davon betroffen sein. Dabei wird von einem weiten Bildungsverständnis ausgegangen: Die unterschiedlichen Studien, die in den vergangenen Jahren durchgeführt wurden, verdeutlichen, dass jenseits des formalen Bildungsbereichs im Schulkontext auch die non-formale Bildung und die Erwachsenenbildung gleichermaßen dadurch geprägt sind, dass *nicht-weiße* Menschen in den Arenen der Bildungskontexte Rassismuserfahrungen machen (vgl. z. B. Heinemann 2014).

Koloniale Kontinuitäten – Die Gegenwart durch ihre Vergangenheit verstehen

Sich diesen Herausforderungen zu stellen und das Menschenrecht auf ein diskriminierungsfreies und selbstbestimmtes Leben einer jeden Person zu ermöglichen, setzt die Bereitschaft voraus, gewohnte Denk- und Deutungsmuster verstehen zu lernen. Damit kann ein gesamtgesellschaftliches Umlernen angestoßen und einer Spaltung in *wir* und *die Anderen* entgegengewirkt werden. Die Unterteilung der Gesellschaft in die zuvor genannten Pole und die dialektische Unterteilung der Welt in *gut/böse*, *zivilisiert/unzivilisiert* und *vernunftgeleitet/triebgeleitet*, hat ihren philosophischen Ursprung in der Aufklärung und dem Kolonialismus (vgl. Hentges 1999, S. 217 f.; Mosse 1978/2006, S. 35 f.). Diese Weltanschauung kreierte eine Fantasie von unter anderem Schwarze Menschen³ als „geschichtslose“, „wilde“ Objekte, die bis in die Gegenwart die kollektiven und individuellen Denkstrukturen beeinflusst (vgl. Micossé-Aikins 2011, S. 420–424; Fereidooni/Simon 2021, S. 3). Es ist demnach von Bedeutung, Menschen als historische Wesen, die nicht als *Tabula rasa* zur Welt kommen, zu verstehen, da ihre Körper mit dem Sozialisierungsprozess historisch gewachsene Attribuierungen erfahren und sie so bereits rassialisierenden Abwertungsmechanismen, die in der Gesellschaft kursieren, erlernen (vgl. hooks 1989/2015, S. 102).

Diese Zuschreibungen wurden über Generationen in Kulturgütern und kollektiven Erfahrungen wiederholt und archiviert (vgl. Fereidooni/Simon 2021, S. 3). Bis heute wirken diese dichotomen und wertenden Unterscheidungen in Lerngegenständen wie Büchern, Filmen und Liedern nach (vgl. ebd.; Eggers 2006, S. 385). Mit diesen Wiederholungen zu brechen, kann bedeuten, sich einem veränderten Bildungsprozess auszusetzen, was jedoch keine rein individuelle Entscheidung ist, da dessen formaler Rahmen durch Bildungsinstitutionen bestimmt ist. Dabei unterliegen gesellschaftliche Organisationen und Einrichtungen, darunter auch Bildungseinrichtungen, einem Paradoxon: Zum einen sind Bildungseinrichtungen Trägerinnen des inkorporierten Wissens und der Fantasien über *die Anderen*, die zu Rassialisierungsprozessen führen können,

3 „Da ‚Schwarz‘ keine Farbe ist, sondern eine politische Bezeichnung, ein selbst gewählter Eigename, wird es großgeschrieben. Dies soll deutlich machen, dass Schwarz sein [...] keine Eigenschaft ist“ (Chebu 2016, S. 35).

und zum anderen weisen Bildungseinrichtungen ein Potenzial auf, Reflexionsräume zu etablieren, die sie als kritisches Korrektiv gesellschaftlicher Missstände wirken lassen kann (vgl. Fereidooni/Simon 2011, S. 3 f.).

Orte des Lernens als kritisches Korrektiv

Bildung ist ein Dreh- und Angelpunkt, um reflexive Wiederholungen kollektiv wirkender rassialisierender Narrative zu initiieren. Denn erst durch die Reflexion der Wiederholung wird es möglich, innezuhalten und in der Vergangenheit bewährte Deutungsmechanismen neu denken zu lernen (vgl. Dörpinghaus/Uphoff 2012, S. 119). Diese Reflexionsräume eröffnen eine Bereitschaft des Aufnehmens neuer Perspektiven bei Individuen, die Möglichkeit sich von ihnen affizieren zu lassen und ein Bewusstsein über die eigenen Verstrickungen in der Reproduktion von Ausgrenzungsmechanismen anzuerkennen. Erst durch die Reflexion der eigenen Involviertheit können diese erkannt und in Frage gestellt werden. In diesem Prozess ergeben sich Fragen, bei denen Antwortende Suchbewegungen eingehen, die sich Regierungspraktiken entgegenstellen (vgl. ebd., S. 123). Nehmen sich neben den Individuen auch Bildungseinrichtungen dieser Suchbewegungen an, können Lernorte entstehen, die eine Reproduktion rassialisierenden Wissens unterbrechen. Lernorte können dabei sowohl Teil der Kinder- und Jugendbildung (vgl. Mecheril 2004; Fereidooni 2016; Karabulut/Pfaff 2020) als auch der Erwachsenenbildung (vgl. z. B. Heinemann 2018) sein.

Die Erwachsenenbildung, bestehend aus non-formalen, formalen und informellen Bildungsräumen, zu denen beispielsweise die berufliche Weiterbildung, aber auch die allgemeine Erwachsenenbildung zählt, trägt seit ihrer Entstehung ein Veränderungspotenzial in sich, das sich bereits während der Bildungsreform in der Forderung nach einem chancengerechten Zugang zu Bildung auch im Erwachsenenalter äußerte (vgl. Kraus 2015a, S. 138). Dabei spielte die öffentliche Bibliothek eine zentrale Rolle, da sie seit Beginn versuchte, Bildungsgüter für alle zugänglich zu machen (vgl. Kupfer 2005, S. 284). Bücher und Lesestoff einer breiten Bevölkerung bereitzustellen, bedeutete gegen die auf Klassismus beruhenden Ungerechtigkeiten einzuwirken. Bereits 1797 wurden sogenannte öffentliche Volksbibliotheken etabliert, um Bildung nicht nur bestimmten gesellschaftlichen Gruppen zu ermöglichen (vgl. Faulstich 2009, S. 20 f.). Somit haben öffentliche Bibliotheken seit ihrer Entstehung das Ziel, Lernräume zu schaffen und diese inklusiv zu gestalten.

Über die Jahre entwickelten sich die öffentlichen Bibliotheken von einem Ort der reinen Informationsquelle, nach Henrik Jochumsen, Dorte Skot-Hansen und Casper Hvenegaard-Rasmussen, hin zu einem Erlebnis- und Inspirationsraum (vgl. Jochmusen/Skot-Hansen/Hvenegaard-Rasmussen 2014, S. 76). Nutzer*innen sehen Bibliotheken im Zuge dessen als Orte des Austauschs, als Treffpunkt und als Lernraum geteilter sozialer Interaktion (vgl. ebd., S. 68 f.). Folglich haben sich öffentliche Bibliotheken zu mehrdimensionalen Lernzentren entwickelt, die

als wichtige Orte der Bildungslandschaft fungieren und diese mitgestalten. Dabei gestaltet die Bibliothek nicht nur Gesellschaft mit, sondern steht in einem interdependenten Verhältnis zu ihr. So kann sich auch die öffentliche Bibliothek gesellschaftlichen Veränderungen annehmen und sich aktuellen Themen wie etwa dem Umgang mit Globalisierung und Migration widmen (vgl. ebd., S. 69).

Migrationsrelevante Fragestellungen im Rahmen der öffentlichen Bibliothek beleuchten beispielsweise Birgit Lotz und Silke Schuman. Sie untersuchen in ihrer Studie mögliche Austausch- und Lernformate für Geflüchtete in Bibliotheken, um Menschen mit Fluchterfahrung in bestehende Strukturen zu integrieren (vgl. Lotz/Schumann 2004, S. 33). Demzufolge kann die öffentliche Bibliothek als ein Begegnungs- und Lernort verstanden werden, der sich der in der Gesellschaft vorherrschenden migrationsbedingten Diversität widmet. Sich mit den Auswirkungen von Migrationsbewegungen zu beschäftigen, geht jedoch über die Bereitstellung eines Angebots für Geflüchtete hinaus. Ein weiterer Schritt besteht, nach Alisha Heinemann, darin, sich den migrationsbedingten Diskriminierungsmechanismen anzunehmen (vgl. Heinemann 2014). Heinemann sieht in diesem Zusammenhang den Auftrag der Erwachsenenbildung darin, soziale Benachteiligung auf eine kritisch-reflexive Art abzubauen (vgl. Heinemann 2018, S. 14).

Eine Möglichkeit, sich als Einrichtung selbstkritisch zu hinterfragen, besteht in dem Reflexionsansatz der Rassismuskritik. Mit diesem Ansatz kann sowohl die Organisationsstruktur als auch die in ihr stattfindende Bildungsarbeit mit einer Schwerpunktsetzung auf rassistische Strukturen sowie gesellschaftliche Machtverhältnisse untersucht und verändert werden (vgl. Mecheril 2004, S. 190; Heinemann/Ortner 2018, S. 57). Dabei steht die Analyse der eigenen Verstrickung in hegemonialen Ordnungen im Vordergrund und „eine kritisch-reflexive Wende im Nachdenken über pädagogische Praxis und über pädagogische Aus- und Weiterbildung [wird] markiert“ (ebd., S. 63). Trotz des Begegnens sozialer Ungerechtigkeitsstrukturen sind auch öffentliche Bibliotheken Teil der formalen Rahmung von Bildungsprozessen und folglich Teil der Reproduktion einer linearen Geschichtserzählung, die rassialisierende Wissensbestände durch beispielsweise die Auswahl der Literatur konservieren kann. Eine rassismuskritische Perspektive auf Lernorte und somit auf die öffentliche Bibliothek zu etablieren, bedeutet neben Wissensträger*innen⁴ auch die Lernumgebung und die Lernenden ganzheitlich in didaktisch-methodische Überlegungen einzubeziehen (vgl. Kraus 2015b, S. 48).

4 Als Wissensträger*innen sind sowohl Personen als auch Dinge zu verstehen. Für weitere Ausführungen s. Kap. 2.1.2.

Vorgehen der Studie und Fragestellung

Orte des Lernens in der Erwachsenenbildung – wie zum Beispiel die öffentliche Bibliothek – rassismuskritisch zu gestalten, kann zur Etablierung neukonstruierter sowie bestärkender Lernräume für nicht-weiße Personen und gleichzeitig zur Reflexion gesellschaftlicher Strukturen beitragen, die Rassismus und das eigene Involviertsein in diese Praktiken legitimieren. Dabei können die Reflexionsprozesse unterschiedliche Bedeutungen für verschieden positionierte Menschengruppen haben. Die Forschung zu einer rassismuskritischen Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum befindet sich derzeit noch im Anfangsstadium. Erste Schritte in diese Richtung werden unter anderem von Alisha Heinemann und Rosemarie Ortner gemacht, die ihren Fokus auf die Verknüpfung von Hegemonial- und Rassismuskritik in der Erwachsenenbildung legen (vgl. Heinemann/Ortner 2018, S. 55). Nach Heinemann und Ortner sollen mit Hilfe der Erwachsenenbildung selbst-reflexive Subjekte hervorgebracht werden, die durch eine kritische Haltung bereits bestehende Strukturen irritieren können (vgl. ebd.). Außerdem stellen die Autorinnen die Wichtigkeit der Existenz von Bühnen der Sichtbarkeit für marginalisierte Gruppen heraus, um einem *Sprechen über* und *Sprechen für* entgegenzuwirken (vgl. ebd., S. 66).

Ausgehend von diesen Überlegungen gilt das Forschungsinteresse dieser Arbeit der Fokussierung auf die öffentliche Bibliothek als ein Lernort der kritischen Selbstreflexion in Bezug auf Rassismus. Die forschungsleitende Frage, die der Untersuchung zugrunde liegt, lautet:

Wie lässt sich eine öffentliche Bibliothek als rassismuskritischer Lernort der Erwachsenenbildung gestalten?

Diese empirische Arbeit zielt darauf ab, theoriefundiert aufzuzeigen, wie Rassismuskritik in der pädagogischen Praxis umgesetzt wird und wie sich eine Bibliothek als rassismuskritischer Ort des Lernens gestalten lassen kann. Methodologisch ist die Studie als qualitative Forschung angelegt. Es wurden fokussierte Interviews mit Nutzer*innen der Bibliothek von Each One Teach One (EOTO) e.V. sowie einer Person aus der Leitungsebene durchgeführt. Diese Bibliothek bietet sich als Untersuchungsfeld besonders gut an, da sie aufgrund ihrer bewusst rassismussensiblen Ausrichtung und des Communities⁵- sowie Vernetzungsgedankens innerhalb der Schwarzen Gemeinschaft vielfältige Bezüge zum untersuchten Gegenstand zulässt und damit maßgeblich zur Bearbeitung der formulierten Forschungsfrage beiträgt. Als selbstorganisierte Bibliothek von Schwar-

5 Der Community-Begriff wird im Plural verwendet, um auf die vielfältigen Lebensrealitäten Schwarzer Menschen innerhalb der Schwarzen Gemeinschaft aufmerksam zu machen.

zen Menschen ist EOTO eine der ersten ihrer Art in Deutschland.⁶ Das auf Communitiesarbeit basierte Konzept verleiht marginalisierten Stimmen Sichtbarkeit. Die Reproduktion des Wissens Schwarzer Menschen und das Veranstaltungsformat, das viele bestärkende Angebote für afrodiashporische Gruppen und Menschen afrikanischer Herkunft bietet, ermöglicht das Narrativ über Schwarze Menschen von diesen selbst mitzugegen.

Die Durchführung der Untersuchung erfolgt in mehreren Schritten. Zunächst wird im zweiten Kapitel die öffentliche Bibliothek als Lernort für Erwachsene als Teil des Untersuchungsgegenstands definiert. Dies geschieht mit der Analyse des Lernortbegriffs, der sich heuristisch als Terminus der Erwachsenenbildung einordnen lässt. Dabei steht der aktuelle Lernortdiskurs im Vordergrund, der überwiegend von Peter Faulstich, Katrin Kraus, Ekkehard Nuissl und Horst Siebert geführt wird und stark von Martina Löws sozialer Raumtheorie geprägt ist (vgl. Faulstich 2009; Kraus 2015a; Löw 2001; Nuissl 2006; Siebert 2006). Daran anschließend werden Merkmale für die Konstruktion eines Lernorts in Anlehnung an Kraus entwickelt. Dieses Bedingungsgefüge dient als Basis für die darauffolgenden Analysen. In einem nächsten Schritt liegt der Fokus auf der öffentlichen Bibliothek, ihrer Geschichte und der damit einhergehenden Entwicklung zu einem Lernzentrum. Abschließend wird die öffentliche Bibliothek als Lernort für Erwachsene dargestellt und es werden Bedingungen eines pädagogischen Lernorts herausgearbeitet, die für die Verknüpfung von öffentlicher Bibliothek und erwachsenenpädagogischen Lernort relevant sind.

Das Zentrum des dritten Kapitels ist der rassismuskritische Ansatz in der Bildungsarbeit. Dieser schafft eine weitere theoretische Grundlage für die anschließende Verbindung der öffentlichen Bibliothek mit den Grundzügen eines rassismuskritischen Lernorts. Diese werden in Anlehnung an Mecherils *Grundzüge einer rassismuskritischen Pädagogik* entwickelt (vgl. Mecheril 2004).

Das vierte Kapitel führt die lernorttheoretischen Erkenntnisse über die öffentliche Bibliothek und den rassismuskritischen Ansatz der Bildungsarbeit aus den vorherigen beiden Kapiteln in einem Modell *Gestaltung einer öffentlichen Bibliothek als rassismuskritischer Lernort für Erwachsene* zusammen. Einen zusammenfassenden Überblick der Studie stellt Abbildung 1 dar.

Abbildung 1 zeigt, dass die Kapitel 5 bis 7 zur empirischen Illustration der Theorie am Beispiel der Bibliothek von EOTO beitragen. Das fünfte Kapitel legt das methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung dar und das sechste Kapitel erläutert schließlich die Ergebnisse der Studie, die mit Hilfe der Grundzüge einer rassismuskritischen Pädagogik aufzeigen, wie sich der rassismuskri-

6 Die Bibliothek von EOTO gilt hier als Modell-Beispiel. Es gibt noch weitere Projekte und Bibliotheken, die sich einer rassismuskritischen Ausrichtung annehmen. Dazu zählen beispielsweise die Empowerment Bibliothek von Coach e.V. oder die Theodor Wonja Michael Bibliothek in Köln.

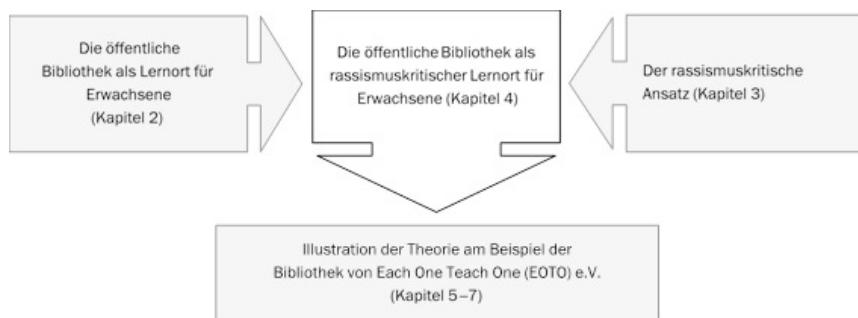


Abbildung 1 Das Vorgehen der Forschungsarbeit (eigene Darstellung)

tische Ansatz anhand der Bibliothek von EOTO gestalten lassen kann. Die Ergebnisse der Datenanalyse werden in Kapitel sieben mit dem in der Theorie aufgestellten Modell einer öffentlichen Bibliothek als rassismuskritischer Lernort verbunden und diskutiert. Daraus ergibt sich für die rassismuskritische Bildungsarbeit die Möglichkeit, Lernorte so zu gestalten, dass Wiederholungen kolonialer Kontinuitäten sowie rassismusrelevanten Wissens unterbrochen und dekonstruiert werden können.

Das Fazit zeigt auf, dass eine rassismuskritische Gestaltung einer öffentlichen Bibliothek zu einer Stärkung sowie Heilung nicht-weißer Menschen führen und eine Irritation sowie Selbstreflexion eigener rassismusrelevanter Sozialisierungsprozesse auslösen kann. Ein Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten, die insbesondere die intersektionale Perspektive im Rahmen rassismuskritischer Lernorte in den Blick nehmen, rundet die Arbeit ab.

2 Zur öffentlichen Bibliothek als Lernort für Erwachsene

Dieses Kapitel analysiert, inwiefern die öffentliche Bibliothek als Lernort der Erwachsenenbildung fungiert. Dafür wird der Lernort in der Erwachsenenbildung erläutert und es werden Bedingungen, die einen solchen Ort auszeichnen, herausgearbeitet. Außerdem wird in diesem Zusammenhang die historische Einordnung der öffentlichen Bibliothek in die Erwachsenenbildung dargelegt und dadurch die Wahl der öffentlichen Bibliothek als Lernort begründet. Um sich einem ganzheitlichen Verständnis der öffentlichen Bibliothek anzunehmen, wird daran anschließend auf deren heutige Situation als Lernzentrum näher eingegangen. Schließlich endet dieses Kapitel mit der Darstellung der öffentlichen Bibliothek als Lernort der Erwachsenenbildung.

2.1 Einordnung des Lernortbegriffs in die Erwachsenenbildung

Die Einordnung des Lernortbegriffs in die Erwachsenenbildung erfolgt in zwei Schritten. Zunächst wird der aktuelle Lernortdiskurs skizziert, um anschließend ein verallgemeinerndes Bedingungsgefüge in Anlehnung an Kraus zu entwickeln, das für die Untersuchungen der nachfolgenden Studie als Grundlage dient.

2.1.1 Aktueller Lernortdiskurs

Sich mit dem Ursprung des Lernortkonzepts auseinanderzusetzen bedeutet, sich dessen Geschichte und den auf das Konzept einflussnehmenden Diskursen anzunehmen. Nach Kraus gibt es derzeit noch keinen eigenständigen und aussagekräftigen Forschungsstand zur Lernorthypothese (vgl. Kraus 2015a). Kraus beschreibt die Auseinandersetzung mit dem Lernort in der Erwachsenenbildung als das Etablieren einer Entwicklungs- und Diskussionslinie, die von der jeweiligen gesellschaftlichen Situation und dem Selbstverständnis der Erwachsenenbildung abhängig ist (vgl. ebd., S. 139).

Der Begriff des Lernorts hat seinen Ursprung in der Bildungsreformphase der 1960er und 1970er Jahre. Während dieser Zeit wurde der Fokus in der Bildungsplanung hauptsächlich auf Schulen, Heimvolksschulen und Volkshochschulen gelegt. Kulturzentren, wie beispielsweise Bibliotheken, wurden dabei als Lernorte betrachtet, die es möglich machen, den demokratischen Prozess in ihren Gebäuden aufleben zu lassen (vgl. Burkert 2019, S. 2; Feldmann/Hartkopf 2006, S. 1;

Nuissl 2006, S. 29). Die Strukturierung der Bildungslandschaft und das Etablieren von Qualitätskriterien wurden zu dieser Zeit als wichtige Grundlagen für eine chancengerechte Bildung der Bevölkerung angesehen.

Neben den Umstrukturierungsprozessen des Bildungssystems und der Verschiebung des Fokus auf die lernenden Erwachsenen fand der Begriff des Lernorts Einzug in das pädagogische Denken. Gemäß des Deutschen Bildungsrats 1974 wird der Lernort als „[...] eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung [verstanden], die Lernangebote organisiert“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 69). Mit der Fokussierung auf Lernorte durch den Bildungsrat erlebten diese Orte einen Aufschwung und vielseitige Ausgestaltungsmöglichkeiten im formalen Bildungssektor. Die vom Bildungsrat eingeleitete Pluralität der Lernorte wurde vom Deutschen Bildungsrat in Schule, Lernwerkstatt und Betrieb unterteilt. Die Verknüpfung von Lernort und Betrieb spiegelt sich im dualen Bildungssystem wider (vgl. ebd., S. 70; Nuissl 2006, S. 30; Rohs 2010, S. 36).

Neben dem Konzept der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird die Lernortthematik auch im Zusammenhang mit der Sozialraumtheorie und dem sozial-ökologischen Ansatz beleuchtet. Da letzterer Ansatz zwar in Verbindung mit Lernorten steht, aber keinen direkten Bezug zur Erwachsenenbildung darstellt, wird auf eine weitere Ausführung verzichtet. Das Konzept des *Sozialraums* lässt sich aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten. In Frankreich wurde die Sozialraumtheorie durch Emil Durkheim, Pierre Bourdieu und Michel Foucault und in England unter anderem durch Edward W. Said entwickelt. Dabei lässt sich eine interdisziplinäre Tendenz zwischen Philosophie, Soziologie, Ethnologie, Humangeographie und Kulturwissenschaft erkennen (vgl. Kraus 2015a, S. 141). Generell kann zur sozialen Raumtheorie nach Otto F. Bollnow festgehalten werden „[...] daß der Raum nicht unabhängig vom Menschen einfach da ist. [...] Als dieses Raum bildende [sic!] und Raum aufspannende [sic!] Wesen ist der Mensch aber notwendig nicht nur der Ursprung, sondern zugleich die bleibende Mitte des Raums“ (Bollnow 1963, S. 23 f.). Dies bedeutet, dass Räume erst mit der Wahrnehmung und dem Handeln von Menschen entstehen und ohne den Menschen in seiner Mitte nicht existieren würden.

Diese These unterstützt auch Durkheim, der sich mit der Menschheit als soziale Organisation, die sich in einem Raum niederlässt, beschäftigt und sich die Frage stellt, welche Räume in einer Gesellschaft benötigt werden (vgl. Durkheim 1984/2004, S. 47). Günther Burkert führt die Gedanken Durkheims weiter aus und bezieht die historischen und soziokulturellen Größen, denen Räume unterliegen, mit ein. Burkert zeigt auf, dass der Raum je nach Beschaffenheit auch die Lern- und Bildungsmöglichkeiten beeinflussen kann. Die kontinuierliche Veränderung der Raumstrukturen ist an die gesellschaftliche Hybridität gebunden und spiegelt diese wider (vgl. Burkert 2019, S. 3).

Im deutschsprachigen Raum setzt sich Martina Löw im Rahmen der Raum-

soziologie mit der Beschaffenheit des sozialen Raums auseinander. Nach Löw ist der Raum „eine relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern [...]“ (Löw 2001, S. 271; vgl. auch Hammer 2006, S. 36; Kraus 2010, S. 49), die in ihrer Wechselbeziehung die zentralen Elemente des sozialen Raums ausmachen: Der Mensch beeinflusst den Raum und der Raum das Handeln des Menschen. Veronika Hammer führt diesen Gedanken weiter aus, indem sie konstatiert, dass Räume durch „das bewusste Platzieren von Menschen und Gegenständen [entstehen]“ (Hammer 2006, S. 36). Der Raum umfasst dabei die Menschen, Dinge und Sphären (vgl. ebd.).

Auf die Pädagogik bezogen erfährt die Raumtheorie noch keine konsistenten Formen (vgl. Burkert 2019, S. 3). Wird sich der theoretischen Konzepte des Sozialraums bedient, legen diese in pädagogischen Kontexten ihren Schwerpunkt auf die Sozialplanung und Stadtteilarbeit, bei dem die Jugendarbeit im Zentrum der Analysen steht und Betroffene bei der Planung involviert werden (vgl. Kraus 2015a, S. 139). Diese Herangehensweise lässt sich in der Pädagogik unter dem Begriff des *Spatial Turns* zusammenfassen, der ähnlich wie die Theorie des sozialen Raums die „soziale, prozesshafte Dimension des Raums“ (ebd.; vgl. auch Assinger 2019, S. 2) beschreibt, der erst durch die Handlungen von Menschen entsteht. Wird in diesem Zusammenhang der pädagogische Raum in der Erwachsenenbildung definiert, kann, nach Kraus, Folgendes festgehalten werden:

Der pädagogische Raum ist eine spezifische Form des sozialen Raums. Er entsteht durch das Handeln der Beteiligten im Prozess der Aneignung von Lernorten/Orten unter der pädagogischen Prämisse der Vermittlung respektive der Aneignung von Wissen und Kompetenzen (Kraus 2015a, S. 139).

Dies zeigt, dass der Raum eine wichtige Komponente im pädagogischen Handeln einnimmt und der Lernort eine Basis zur Konstruktion eines pädagogischen Raums auf materielle und symbolische Art und Weise darstellt (vgl. Kraus 2010, S. 49). Auch fügt Kraus hinzu, dass Räume von Lernenden nicht als pädagogische wahrgenommen werden müssen, obwohl sie als solche intendiert sind und Aneignungsprozesse außerhalb der definierten Lernorte stattfinden können (vgl. ebd.). Der Sozialraumansatz verlagert den Fokus von der materiellen Existenz des Lernorts auf seine Entstehung durch die Interaktion zwischen Menschen und kann folglich als ein soziales Konstrukt verstanden werden. Nach Hammer werden Lernorte abhängig von Macht- und Besitzverhältnissen sowie dem Habitus kreiert (vgl. Hammer 2006, S. 36). Das bedeutet auch, dass Lernorte bestimmte soziale Aktivierungen fördern oder verhindern können (vgl. ebd.; vgl. auch Faulstich 2009, S. 12).

Eine bildungswissenschaftliche Perspektive verspricht die Auseinandersetzung mit dem Lernort innerhalb der Bildungslandschaft (vgl. Kraus 2015a,

S. 138). Bereits im 19. Jahrhundert, zur Zeit der Demokratisierung der Bildungsteilhabe innerhalb der Erwachsenenbildung, wurden öffentliche Orte des Lernens und der Wissensvermittlung etabliert. Wird der Lernortdiskurs mit der historischen Entwicklung der Erwachsenenbildung verknüpft, so zeigt sich, dass zunächst die innere Konzeption von Bildungsorten und die Lokalisierung von Wissensbeständen in den Vordergrund rücken, die primär mit der Ausstattung des Lernorts verknüpft werden. Zusätzlich sind die unterschiedlichen Nutzungsweisen von Orten des Lernens von Bedeutung. Dies ergibt sich daraus, dass die Erwachsenenbildung oftmals ortlos stattfindet und folglich die Ausstattung der Räume sekundär wird (vgl. ebd., S. 137).

Die Ortlosigkeit des Lernens in der Erwachsenenbildung spiegelt sich in der modernen Gesellschaft wider. Es entstehen Entgrenzungsmechanismen, die eine Neudefinition des Lernorts erfordern (vgl. ebd., S. 138). Dieser Wandel geht mit einem uneinheitlichen Verständnis in der Lernortdiskussion über Orte des Lernens einher, die, nach Matthias Rohs, auf unzureichenden theoretischen Fundierungen fußt (vgl. Rohs 2010, S. 34; vgl. auch Siebert 2006, S. 20; Assinger 2019, S. 3). Mit den Entgrenzungsmechanismen in der Pädagogik ist nun „alles [...] irgendwie ein ‚Lernort‘“ (Nuissl 2006, S. 29). Zusätzlich legen in der Entgrenzung Lernorte ihren Schwerpunkt sowohl auf die Individualisierung der einzelnen Personen und deren selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen als auch auf deren soziale Interaktionen. Das Konzept des *Spatial Turns* findet somit Einzug in die Erwachsenenbildung (vgl. Kraus 2015a, S. 139; Assinger 2019, S. 5). Die Allgegenwärtigkeit von Lernorten hat zur Folge, dass Erwachsenenbildung nicht mehr nur in didaktisch geplanten Klassenzimmern und Kursräumen, sondern auch in Cafés sowie Sitzecken stattfindet (vgl. Rohs 2010, S. 38; Nuissl 2006, S. 29). Der beschriebene Wandel birgt Herausforderungen, der nach einer Ausdifferenzierung des Lernortbegriffs fragt. Demnach beziehen sich die Forschungsvorhaben nicht mehr ausschließlich auf die materielle Ausgestaltung der Lernorte, sondern beinhalten auch die Dynamiken der Organisation und der Individuen (vgl. Kraus 2015a, S. 141).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Lernorte aus einer gesellschaftskritischen Haltung während der Reformpädagogik entstanden sind und Einzug in die Bildungslandschaft genommen haben. Lernorte werden als Basis von pädagogischen Räumen verstanden, die Teil der sozialen Räume sind. Die Entstehung von sozialen Räumen und somit auch von pädagogischen Räumen ist abhängig von in der Gesellschaft vorherrschenden Verteilungs- und Machtverhältnissen. Die mit dem gesellschaftlichen Wandel einhergehenden Entgrenzungsmechanismen lassen Lernorte als eine heterogene Landschaft erscheinen. Dies hat zur Folge, dass Lernen nicht mehr nur in formalen Gegebenheiten, sondern überall stattfinden kann.