

Vol. 26

Nr. 1

2020

TERTIUM COMPARATIONIS

Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft

Postkoloniale Pädagogik
María do Mar Castro Varela (Ed.)

María do Mar Castro Varela: **Einleitung: Postkoloniale Pädagogik?**

Arzu Çiçek: **Von der Normativität des Kommenden.
Bildungstheoretische Überlegungen zu Alterität in dekonstruktiver
und postkolonialer Perspektive**

Sabine Mohamed: **#MustFall: Überlegungen zur Dekolonialisierung
und einer postkolonialen Ästhetik an der Universität**

Robert Wartmann und Michaela Jašová: **Bildung provinzialisieren**

Martina Sturm: **Bildungsanthropologie als Impulsgeberin: Eine
mögliche Annäherung an eine nicht eurozentrische Pädagogik
durch TRANSCA – Translating Socio-Cultural Anthropology into
Education**

María do Mar Castro Varela: **Postkoloniales Lesen – Hegemoniale
Wissensproduktion und postcolonial literacy**

WAXMANN

Carla Schelle, Christophe Straub,
Carola Hübler, Frédérique Montandon,
Mamadou Mbaye (Hrsg.)

Innovationen und Transformationen in Schule, Unterricht und Lehrerbildung

**Empirische Studien und
Vergleiche zu Senegal,
Togo, Burkina Faso,
Frankreich und Deutschland**

2020, 238 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-4137-8

E-Book: 30,99 €,
ISBN 978-3-8309-9137-3



Mit Beiträgen von

Melanie David-Erb, Papa Mamour Diop,
Emanuel dit Magou Faye, Carola Hübler,
Marianne Krüger-Potratz, Dominique
Lahanier-Reuter, Mamadou Mbaye,
Christiane Montandon, Frédérique
Montandon, Yves Reuter, Antje Roggen-
kamp, Carla Schelle, Michael Stralla,
Christophe Straub, Ousseydou Thiam,
Anke Wegner

Dieser Band versammelt Beiträge zu methodischen, didaktischen und pädagogischen Innovationen in den Praxisfeldern Schule, Unterricht und Lehrerbildung in Frankreich, Deutschland, Senegal, Togo und Burkina Faso. In den überwiegend empirischen, teils vergleichenden Beiträgen werden Traditionslinien, transformative Prozesse, komplexe Implikationen sowie Chancen und Hürden bei der Umsetzung innovativer Projekte in unterschiedlichen Länderbeispielen deutlich. Thematisch fokussieren die Autorinnen und Autoren dabei Erfahrungen aus Reformschulen, konzeptionelle und mediengestützte Entwürfe zur Lehrerbildung, den Umgang mit sprachlicher Vielfalt sowie fachliche Konstruktionen auf der Mikroebene des Unterrichtens. Es werden damit auch Einblicke in kulturelle Kontexte ermöglicht und Befunde sichtbar, die im deutschsprachigen Raum nicht ohne weiteres zugänglich sind.

WAXMANN

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Jahrgang 26, Heft 1 (2020)

Herausgeber

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Koordinator

Inci Dirim, Universität Wien

Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund

Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg

Drorit Lengyel, Universität Hamburg

Anatoli Rakhkochkine, Universität Erlangen-Nürnberg

Isabell van Ackeren, Universität Duisburg-Essen

Peter J. Weber, Hochschule Fresenius

in Kooperation mit der Sektion für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vertreten durch die Vorsitzenden: Claudia Machold (Bergische Universität Wuppertal), Verena Holz (Leuphana Universität Lüneburg) und Sabine Hornberg (Technische Universität Dortmund).

Verantwortliche Herausgeberin Heft 1, Jahrgang 26: Maria do Mar Castro Varela, Alice Salomon Hochschule, Berlin

Tertium Comparationis veröffentlicht Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Internationalen Bildungsforschung und Interkulturellen Erziehung. Ausgehend von deutschen und europäischen Erfahrungen soll der weltweite Prozess der Internationalisierung, des kulturellen Austausches und der wechselseitige Einfluss auf Bildungssysteme thematisiert werden. Alle eingesandten Beiträge werden einem double-blind Peer-Review unterzogen.

Wissenschaftlicher Beirat

Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund

Dominique Groux, Université de Versailles

Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin

Sarah Howie, University of Pretoria

Botho von Kopp, DIPF Frankfurt

Marianne Krüger-Potratz, Berlin

Miguel A. Pereyra, University of Granada

Gita Steiner-Khamsi, Columbia University

Mirosław Szymanski, Universität Warschau

Masashi Urabe, Hiroshima City University

Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden

Ke Yü, Shanghai Normal University

Tertium Comparationis erscheint halbjährlich als Print- und Onlineversion. Die Abstracts sind gebührenfrei abrufbar unter <http://www.waxmann.com/tc>.

Das Jahresabonnement der Onlineversion beträgt 26,00 €, der Printversion 39,00 € (zzgl. Versandkosten). Eine Online-Einzelausgabe kostet 14,50 €, eine Print-Einzelausgabe 22,00 €. Mitgliedern der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft werden für ein Jahresabonnement print 22,00 € berechnet.

Bestellungen können per E-Mail an tc@waxmann.com, per Fax an 0251-2650426 oder per Post an den Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster oder an Waxmann Publishing Co., P.O.Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A. gerichtet werden.



© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York 2020

Alle Rechte vorbehalten

ISSN 0947-9732 / E-ISSN 1434-1697

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Abbildung: Die Erscheinung der Rose im Kolben des Alchimisten, aus Abbé de Vallemont,
Curiositez de la nature et de l'art, Brüssel, 1715

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 26, No. 1 (2020)

Editors

Knut Schwippert, Universität Hamburg, Coordinator

Inci Dirim, Universität Wien

Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund

Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg

Drorit Lengyel, Universität Hamburg

Anatoli Rakhkochkine, Universität Erlangen-Nürnberg

Isabell van Ackeren, Universität Duisburg-Essen

Peter J. Weber, Hochschule Fresenius

in cooperation with the Division International and Intercultural Comparative Educational Research of the German Association of Educational Research (DGfE) represented by their presidents: Claudia Machold (Bergische Universität Wuppertal), Verena Holz (Leuphana Universität Lüneburg) and Sabine Hornberg (Technische Universität Dortmund).

Chief Editor Vol. 26, No. 1: María do Mar Castro Varela, Alice Salomon Hochschule, Berlin

Tertium Comparationis wants to make a contribution to the fields of comparative education, international educational relations and intercultural education. The journal wants to look at the world wide process of internalization, cultural exchange and mutual influence in education from the viewpoint of experiences and challenges in Germany and Europe. All submitted contributions will be subjected to a double-blind peer review process.

Editorial Advisory Board

Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund

Dominique Groux, Université de Versailles

Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin

Sarah Howie, University of Pretoria

Botho von Kopp, DIPF Frankfurt

Marianne Krüger-Potratz, Berlin

Miguel A. Pereyra, University of Granada

Gita Steiner-Khamsi, Columbia University

Mirosław Szymanski, Universität Warschau

Masashi Urabe, Hiroshima City University

Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden

Ke Yü, Shanghai Normal University

Tertium Comparationis is published two times a year in print as well as online. Abstracts can be obtained free of charge from: <http://www.waxmann.com/tc>.

Subscriptions of the online version are 26,00 €/year. Subscriptions of the paper version are 39,00 €/year (plus shipping). Single copies of the electronic version: 14,50 €. Single copies of the print version: 22,00 €.

Orders for subscriptions should be sent by e-mail to tc@waxmann.com, per fax to 0049-251-2650426 or by post to Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, or to Waxmann Publishing Co., P.O. Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A.



© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York 2020

All Rights Reserved

ISSN 0947-9732 / E-ISSN 1434-1697

Cover Design: Pleßmann Design, Ascheberg

Illustration: The appearance of the rose in the alchemist's flask, from Abbé de Vallemont,
Curiositez de la nature et de l'art, Brüssel, 1715

Tertium Comparationis
26, 1 (2020)

Inhalt

María do Mar Castro Varela

Einleitung: Postkoloniale Pädagogik? 1

Arzu Çiçek

Von der Normativität des Kommenden. Bildungstheoretische Überlegungen
zu Alterität in dekonstruktiver und postkolonialer Perspektive 9

Sabine Mohamed

#MustFall: Überlegungen zur Dekolonialisierung und einer postkolonialen
Ästhetik an der Universität 22

Robert Wartmann und Michaela Jašová

Bildung provinzialisieren 38

Martina Sturm

Bildungsanthropologie als Impulsgeberin: Eine mögliche Annäherung
an eine nicht eurozentrische Pädagogik durch TRANSCA – Translating
Socio-Cultural Anthropology into Education 63

María do Mar Castro Varela

Postkoloniales Lesen – Hegemoniale Wissensproduktion
und postcolonial literacy 84

Autorinnen und Autoren 96

Hinweise für Autoren

Aufsätze und Rezensionen werden als Datei per E-Mail an den/die Herausgeber/-in erbeten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Angebotene Beiträge dürfen nicht bereits veröffentlicht sein oder gleichzeitig veröffentlicht werden; Wiederabdrucke erfordern die Zustimmung des Verlags. Ein Merkblatt für die formale Gestaltung von Manuskripten kann bei den Herausgebern oder beim Waxmann Verlag angefordert werden.

Instructions for authors

Essays and reviews are to be provided to the editors as a file via e-mail. No liability will be assumed for unsolicited manuscripts. Contributions submitted shall not have been previously published and may not appear in print simultaneously elsewhere. Reprints require the publisher's approval. A set of guidelines for the formal lay-out of manuscripts can be requested either from the editors or from Waxmann Publishing.

Betreuung der Rubrik Rezensionen:

Prof. Dr. Julia Gerick, TU Braunschweig, Institut für Erziehungswissenschaft, Bienroder Weg 97, 38106 Braunschweig, j.gerick@tu-braunschweig.de

Dr. Jenny Lenkeit, Universität Potsdam, Strukturbereich Bildungswissenschaften, Karl-Liebknecht-Str. 24–25, 14476 Potsdam, jenny.lenkeit@uni-potsdam.de



Einleitung: Postkoloniale Pädagogik?

Maria do Mar Castro Varela

Alice Salomon Hochschule, Berlin

Postkoloniale Perspektiven werden auch in Deutschland vermehrt in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften rezipiert, doch kann von einer Postkolonialen Pädagogik gesprochen werden? Tatsächlich finden wir in pädagogischen Texten vor allem einzelne postkoloniale Konzepte, die aus den Literaturwissenschaften übertragen wurden, ohne dass eine Passung vorgenommen wurde und diese kontextualisiert wurden: etwa ‚Orientalismus‘, ‚Othering‘ oder ‚Subalterne‘. Sie tauchen dabei fast ausschließlich in Subdisziplinen der Pädagogik wie Migrationspädagogik, interkultureller Pädagogik oder auch in einigen Texten der feministischen Pädagogik auf. Im *„Handbuch Migrationspädagogik“* (Mecheril, 2016) finden sich beispielsweise die Begriffe ‚Postkolonialismus‘, ‚Orientalismus‘ und ‚Hybridität‘. Dies ist weder verwunderlich noch problematisch, allerdings deutet es auf die Schwierigkeit hin, Postkoloniale Pädagogik als eigenständige Richtung zu begründen. Zurzeit wirkt der Zugriff auf postkoloniale Konzepte eher willkürlich und wenig systematisch. Es fehlt an einer Zusammenführung postkolonialer Epistemologien, um eine Postkoloniale Pädagogik begründen zu können, die dann keine ‚Nischentheorie‘ mehr wäre. Zahlreiche Gründe sprechen meines Erachtens für die Etablierung einer solchen.

Zunächst ist festzuhalten, dass sich selbst im ansonsten bezüglich postkolonialer Theorie häufig wegweisenden anglo-amerikanischen Raum bisher keine eigenständige Postkoloniale Pädagogik hat etablieren können. Versatzstücke einer solchen finden sich innerhalb der Critical Pedagogy, die vor allem mit den Namen Giroux und McLaren in Verbindung gebracht wird (etwa 1989; siehe auch Gottesman, 2016). Da die Entstehung dieser Richtung auf die Veröffentlichung *„Pädagogik der Unterdrückten“* (2002/1968) des brasilianischen Pädagogen Freire zurückgeführt wird, ist

die Verbindung mit postkolonialen Fragestellungen evident – auch wenn bei der ersten Veröffentlichung des Buches von einer postkolonialen Theorie noch keine Rede war. Die Critical Pedagogy hat gemeinsam mit Arbeiten aus den Cultural Studies (etwa Hall, 2021) großen Einfluss auf kritische Debatten in der deutschen Pädagogik, bislang allerdings vornehmlich im Themenkomplex Migration.

Einen ersten Versuch zur Rahmung einer Postkolonialen Pädagogik findet sich bei Baquero Torres (2009, 2012). In ihrem Aufsatz mit dem Titel *„Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz“* (2012) werden Elemente einer zu formulierenden Postkolonialen Pädagogik zusammengetragen. Doch resümiert auch sie, dass trotz der wichtigen Impulse, die von der postkolonialen Theorie ausgingen „von einer umfassenden erziehungswissenschaftlichen Rezeption dieser theoretischen Perspektive noch keine Rede sein kann“ (ebd., S. 324). Es ist erstaunlich, dass diese Einschätzung 2021 nicht anders ausfallen kann. An dem Aufsatz von Baquero Torres wird gleichsam das grundlegende Problem der deutschsprachigen Rezeption deutlich: So wird zu Beginn festgestellt, dass „eine kritische Reflexion des Diskurses über Inter- bzw. Transkulturalität aus postkolonialer Perspektive“ insbesondere dort, wo „die Interdependenz zwischen Bildung und Migration im Vordergrund steht und die Auseinandersetzung mit Bildungsbenachteiligung und -chancen zentral ist ... ein erhebliches Potential mit sich“ bringe (ebd., S. 315). Auch Baquero Torres stellt heraus, dass sich postkoloniale Konzepte zumeist in Arbeiten aus der Migrationspädagogik und im Feld der rassismuskritischen Bildung finden lassen. In der Tat zeigen sich in beiden Bereichen zahlreiche Überschneidungen in den Fragestellungen und kritischen postkolonialen Problematisierungen (Mecheril, Castro Varela, Dirim, Kalpaka & Melter, 2010 zu Migrationspädagogik; Fereidooni & Höfl, 2021 zu rassismuskritischen Ansätzen). Rassifizierungsprozesse sind ohne eine postkoloniale Perspektive nicht zu verstehen; Fragen der Repräsentation, der epistemischen Gewalt oder die Problematisierung eines hegemonialen Kulturverständnisses sind sowohl innerhalb postkolonialer Studien als auch innerhalb der Migrationspädagogik und der rassismuskritischen Bildungsarbeit zentral. Allerdings hat die bisherige Vorgehensweise einzelne Konzepte aus dem Gesamtzusammenhang postkolonialer Studien herausgetrennt, was zu einer versatzstückartigen Rezeption geführt hat. So ist es symptomatisch, dass der Aufsatz von Baquero Torres in der Literaturliste nur eine einzige genuin postkoloniale Schrift ausweist, nämlich *„Orientalism“* von Said (1978). Darüber hinaus findet sich noch der Aufsatz von Hall *„Der Westen und der Rest“* (1994), der in das Feld der *Cultural Studies* fällt, aber auch innerhalb postkolonialer Studien verortet werden kann. Ansonsten werden mehrheitlich Schriften zitiert, die sich mit Migrationsfragen in Deutschland auseinandersetzen. Etwas überspitzt könnten wir aus diesem Beispiel folgern, dass postkoloniale Ansätze in der deutschsprachigen Debatte lediglich als

Diskurs-Chiffre funktionieren. Im Grunde geht es fast ausschließlich um deutsche migrations- und interkulturell-pädagogische Forschungsfragen (etwa die Frage danach, warum Schüler*innen aus Migrationsfamilien in den Schulen nach wie vor schlechtere Abschlüsse erreichen), bei denen keine postkoloniale Perspektive angelegt wird, obschon dies durchaus möglich wäre.

Eine Analyse der Zusendungen für das vorliegende Heft konnte diese Diagnose bestätigen. Mehrheitlich wurden Beiträge eingereicht, die keine postkoloniale Perspektive erahnen ließen, obschon sie wichtige Fragen zur Marginalisierung und Stigmatisierung von Migrant*innen innerhalb von Bildungsinstitutionen adressierten.

Es würde den Rahmen einer Einleitung sprengen, den Gründen hierfür dezidiert auf den Grund zu gehen. Aber diese ersten Beobachtungen lassen es ratsam erscheinen, sich postkolonialer Theorie als einer ‚travelling theory‘ im Sinne Saids zuzuwenden (siehe hierzu Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 138–142). Die ‚travelling theory‘ (Said, 2000, 1983) liefert einen möglichen Erklärungsansatz dafür, dass einige Konzepte in spezifischen Feldern Dominanz erlangen, während andere vereinahmt und gewissermaßen de-radikalisiert werden. Said zufolge reisen und migrieren Theorien und Konzepte vergleichbar mit den Bewegungen von Menschen und Waren (Said, 1983, S. 226), und wie diese bleiben sie von der Mobilitätserfahrung nicht unberührt zurück – sie verändern sich, passen sich an. Der Entstehungskontext, die Rezeption und die Inklusion von Theorien in neue Kontexte sind dabei entscheidende Untersuchungsmomente. Said verfolgt die Migration der Theorien Schritt für Schritt. Erst einmal, so stellt er fest, wird eine Theorie am Ursprungsort formuliert, weil sich dort spezifische Fragen stellen. Theorien finden sich mithin gebunden an distinkte soziale Bedingungen, die den ermöglichenden Rahmen der Theorieproduktion bilden. Die Theorie beginnt dann zu kursieren, wird rezipiert, kritisiert und supplementiert. Aufgrund unterschiedlicher Bedingungen gelingt es einer Theorie eventuell auf die Reise zu gehen. Die Gründe sind für die weitere Entwicklung der Theorie nicht unerheblich, sollen hier aber außer Acht gelassen werden. Erreicht die Theorie einen anderen Kontext, so muss sie sich an diesen angleichen, damit sie am Ankunftsort Sichtbarkeit und Akzeptanz erlangen kann. In Konsequenz verändert sich die Theorie, denn sie wird durch die dominanten Diskurse und Praktiken am Ankunftsort transformiert. Said dokumentiert eine solche Theoriemigration u.a. am Konzept der ‚Verdinglichung‘ im Werk des ungarischen Marxisten Lukács. Er deutet an, dass dieses erklärungsstarke Konzept in Reformulierungen bei Lucien Goldmann und später bei Raymond Williams, nachdem die Theorie also von Osteuropa nach Westeuropa gereist ist, deutlich an Kraft verloren habe. Die Arbeiteraufstände in Budapest Anfang des 20. Jahrhunderts brachten dieses Konzept hervor: Es half dabei, die Geschehnisse zu verstehen und zu analysieren. „Zur Theorie zu greifen“, war in diesem Kontext „gleichbedeutend mit der Drohung, die Verdinglichung wie auch

das gesamte bürgerliche System, welches von der Verdinglichung abhängig ist, zu zerstören“ (Said, 1983, S. 233). Said zufolge wird das Konzept der Verdinglichung nun beim Ankommen in den Kulturwissenschaften Westeuropas ihrer Radikalität beraubt – auch, weil die politische Dringlichkeit nicht mehr dieselbe ist. Damit aber schwindet auch die Erklärungskraft desselben (ebd.). Aufbauend auf diese Gedanken hat Bal (2002) den Begriff der ‚reisenden Konzepte‘ (travelling concepts) eingebracht und Saids Entwurf weiterentwickelt. Bal zufolge sind Konzepte zunächst als Werkzeuge eines Diskurses zu verstehen. Sie ermöglichen die Kommunikation zwischen verschiedenen Kontexten, selbst wenn die Bedeutung derselben sich beim Reisen verändere. Bal versteht den Prozess dabei eher als Öffnung eines Verhandlungsraumes. Notwendig bleibt es aber auch bei ihr, die Entstehungsbedingungen von Konzepten wie auch die Bedingungen des Imports und Exports kritisch zu analysieren. Wie verändern sich Konzepte? Wer führt sie im theoretischen Gepäck mit? Was passiert mit diesen am neuen Ort? Und wie wirken sie zurück auf die Orte der ersten Formulierung?

Werfen wir also einen ersten, kursorischen Blick auf die Reise der postkolonialen Theorie. Sie entsteht bekanntlich in den 1970er-Jahren in den USA im Feld der Literaturwissenschaft. Saids ‚*Orientalism*‘ eröffnet einen Raum für kritische Studien zu epistemischer Gewalt in Zusammenhang mit der Kolonisierung der Welt und die Konsequenzen für die Wahrnehmung derselben (Stichwort: worlding). Hierfür entwickelt er eine koloniale Diskursanalyse mit der er wichtige literarische Werke Europas daraufhin untersucht, wie sie ein einseitiges und homogenes Bild des ‚Orient‘ entwerfen und den ‚Orient‘ damit erst diskursiv schaffen. Das Buch wird in vielen Ländern rezipiert (siehe genauer Castro Varela & Dhawan, 2020, Kapitel 2) und nicht nur die Grenzen der USA auch die der ursprünglichen Disziplin werden überschritten. Es kommt zu einer diskursiven Explosion.

Castro Varela und Dhawan (2020) schlagen vor, zwei Anknüpfungsmomente für die Entstehung der postkolonialen Theorie zu betrachten. Auf der einen Seite ist da die Geschichte der Dekolonisierung und die damit einhergehende kritische Sichtbarmachung von Rassifizierungsdiskursen durch intellektuelle antikoloniale Kämpfer*innen. Auf der anderen Seite finden wir die Revolten gegen dominante westliche Wissensproduktionen, die die hegemonialen Vorstellungen etwa von Subjektivität und Hegemonie herausforderten (ebd., S. 25). Die 1960er- und 1970er-Jahren waren geprägt von globalen antikolonialen Kämpfen, Widerstand gegen die nukleare Aufrüstung und gegen rassistische und heterosexistische Gewalt. Es sind die Zeiten der weltweiten Studierendenbewegung, der Schwarzen Bürger*innenrechtsbewegung, der neuen sozialen Bewegungen, des Widerstandes gegen den Vietnamkrieg und Kämpfe gegen imperialistische Interventionen. In dieser Zeit wurden aber ebenso bedeutsame antikoloniale Befreiungskämpfe in Asien und auf dem afrikanischen

Kontinent geführt und gewonnen. Rassismus und imperiale Herrschaft waren bestimmende Themen der liberalen intellektuellen Debatten im Globalen Norden *und* im Globalen Süden. In Kielwasser dieser Auseinandersetzungen, die sowohl in den Klassen- und Seminarräumen als auch auf den Straßen stattfanden, wurden pädagogische Fragen diskutiert und mit Erziehungsmethoden experimentiert. Es sind die Zeiten der ‚antiautoritären Erziehung‘ wie eben auch der ‚Pädagogik der Unterdrückten‘. Postkoloniale Theorie muss innerhalb dieser intellektuellen und politischen Entstehungskontexte verstanden werden.

Said und Spivak, die heute zu prominenten Vertreter*innen der postkolonialen Theorie gezählt werden, wie immer unterschiedlich ihre Reflexionen auch sein mögen, sind nicht zufällig zwei nicht westliche Intellektuelle. Ihre Theorien tragen die Zeichen ihrer Erfahrungen mit Kolonialismus, Rassismus, Marginalisierung und Widerstand. Sie nutzen Theorien und Methoden, die die abendländischen Wissensproduktionen hinterfragen (etwa Diskursanalyse oder Dekonstruktion) und sich kritisch mit einem globalen Kapitalismus auseinandersetzen (etwa Marx und Gramsci). Ihre Schriften sind differenziert, dicht und gelten Vielen auch heute noch als *zu intellektuell*. Sie können aber auch als Selbstverständigungsversuche gelesen werden, denn die eigene Position als postkoloniale Intellektuelle wird immer mitverhandelt. So entfaltet Spivak in ihrem Aufsatz ‚*Can the subaltern speak*‘ (2008/1988) eine starke Kritik an dem Wohlwollen radikaler westlicher Intellektueller und versucht zugleich zu verstehen, wie es kommen konnte, dass sie zu einer Expertin europäischer Theorie avancieren konnte. Ohne ihre Arbeit in subalternen Räumen Indiens sind zudem die wichtigsten theoretischen Interventionen, die in der Pädagogik Aufnahme fanden nicht denkbar – auch wenn sie in der deutschen Rezeption zumeist vernachlässigt werden (siehe Spivak, 2011, 2012).

Als die postkoloniale Theorie Ende der 1990er-Jahre eine wahrnehmbare Rezeption in Deutschland (später auch in Österreich und in der Schweiz) erfährt, sind die Bedingungen grundsätzlich andere. In den Universitäten wird nicht mehr gegen Talare und den Imperialismus gekämpft. Auch die Paradigmen haben sich deutlich geändert. In der Pädagogik kommt es gerade erst zu wahrnehmbaren Debatten in Bezug auf die Benachteiligung von Migrant*innen in den Bildungsinstitutionen (siehe hierzu Baquero Torres, 2009; Mecheril et al., 2010). Postkoloniale Konzepte helfen hier die Folgen zu verstehen, die Schüler*innen schultern müssen, die als *anders* wahrgenommen werden. ‚Othering‘ scheint ein brauchbares Konzept, um das ‚Fremd-machen‘ und die Konsequenzen hiervon zu beschreiben. Ebenso unterstützen postkoloniale Konzepte die Studien zu Rassismus. Sie liefern theoretische Werkzeuge, um der Ausgrenzung von Schüler*innen mit Fluchterfahrung und den antimuslimischen Diskursen in den Bildungsinstitutionen etwas entgegenzusetzen. Doch das wäre auch ohne Bezug auf postkoloniale Studien möglich. Es ist meine These,

dass der Bezug auf postkoloniale Theorie dem Feld dazu verhilft, der Kritik an einer hegemonialen Pädagogik mehr Sichtbarkeit zu verschaffen und diese auch als radikal zu markieren. Paradoxerweise führt dies auch dazu, dass diese in den dominanten erziehungswissenschaftlichen Debatten als *ideologisch* disqualifiziert werden. Der deutschsprachige pädagogische Kontext war aus vielerlei Gründen nicht offen für eine Rezeption, ein Einlassen postkolonialer Perspektiven. Lange wurde die koloniale Herrschaft Deutschlands verleugnet oder klein geredet. Erst in den letzten Jahren hat sich der Diskurs etwas geändert: die öffentlichen Debatten um den deutschen Völkermord an den Herero und Nama (Zimmerer, 2010), zur Restitution geraubter Kulturgüter, die im Berliner Humboldt Forum ausgestellt werden sollen (Sarr & Savoy, 2019) und die desaströsen Bedingungen, die geflüchtete Menschen aus postkolonialen Ländern in Europa gegenübersehen, haben neue Diskussionen angeregt, bei denen das postkoloniale Moment zentral ist. Es scheint nun an der Zeit, eine Postkoloniale Pädagogik zu formulieren, die darlegt, warum es bei einer solchen nicht nur um Fragen von Rassismus und Migration gehen kann, sondern dass es viel prinzipieller darum gehen muss, den pädagogischen Kanon und die philosophischen Grundpfeiler einer humanistischen Pädagogik zu befragen (Boger & Castro Varela, im Druck; bildungsLab*, im Druck).

Die in diesem Heft versammelten Beiträge versuchen dies auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Sie deuten auf die Erklärungsstärke lang gereister postkolonialer Konzepte, weisen auf die Möglichkeiten, die postkoloniale Theorie für das pädagogische Denken *im Allgemeinen* eröffnet.

Arzu Çiçek beobachtet etwa einen Verlust des Glaubens an große Veränderungen und geht mittels einer postkolonialen Repräsentationskritik der Frage nach der Wiedergewinnung eines Denkens der Zukunft nach. Hierfür bedient sie sich der Überlegungen von Derrida und Spivak, die die Transformation von Gesellschaft für möglich und notwendig erachten. Spivaks und Derridas ethische Überlegungen, die persistent von der Verantwortung den *anderen* gegenüber sprechen, sind für eine Postkoloniale Pädagogik zentral. Der Beitrag von *Sabine Mohamed* plädiert für eine Dekolonialisierung des Bildungskanons und macht darauf aufmerksam, dass diese seit Jahren von südafrikanischen bis hin zu britischen studentischen Bewegungen gefordert wird. Bedeutsam ist hier, dass sie auf die globale Verflochtenheit von politischen Kämpfen verweist, von denen die deutschen pädagogischen Debatten nicht unberührt bleiben können. So wird explizit die Frage nach postkolonialen Bildungsräumen gestellt und warum die Idee eines authentischen Wissens hinterfragt werden sollte. Zentral behandelt Mohamed zudem das Feld der Sprachpolitiken und fokussiert dabei auf langjährige postkoloniale Auseinandersetzungen. Die hier dargelegten Gedanken deuten auf eine der Stärken Postkolonialer Pädagogik, die die globale Verflochtenheit nicht aus dem Blick verliert. *Robert Wartmann* und *Michaela Jašová*

versuchen, gewissermaßen ergänzend dazu, Chakrabartys (2000) Vorschlag Europa zu provinzialisieren für die Hinterfragung der Pädagogik produktiv zu machen. Mittels einer bildungstheoretischen Erweiterung wird Chakrabartys These, dass die europäische Moderne, insbesondere die Idee der Nation, des Individualismus und der Bürgerlichkeit, sich in die Ordnung der Bildung eingeschrieben hat und womöglich grundlegend für diese ist, gestützt. Martina Sturm stellt exemplarisch das Projekt TRANSCA (Translating Socio-Cultural Anthropology into Education) vor, um darzulegen, wie die Verflechtungen bildungsanthropologischer und postkolonialer Zugänge eine nicht eurozentrische Pädagogik begründen helfen kann. Im letzten Beitrag von Maria do Mar Castro Varela wird schließlich für ein postkoloniales Lesen plädiert, welches in der doppelten Bedeutung des Lesens zu verstehen ist: im Sinne eines tatsächlichen Eintauchens in die Texte der vielfältigen postkolonialen Studien, aber auch im Sinne eines Begreifens und Umgehen-Könnens (im Sinne der literacy-Ansätze) mit postkolonialen Perspektiven.

Allen Beiträgen ist gemein, dass sie postkoloniale Thesen und Konzepte nicht nur zur Erweiterung einer Subdisziplin der Pädagogik nutzen, sondern im Gegenteil die fundamentale Gesellschafts- und Institutionenkritik, die die Basis einer Postkolonialen Pädagogik bilden sollte, darlegen.

Literatur

- Bal, M. (2002). *Travelling concepts in the humanities: A rough guide*. Toronto: University of Toronto Press.
- Baquero Torres, P. (2009). *Geschlecht und Kultur in der Interkulturellen Pädagogik. Eine postkoloniale Re-Lektüre*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Baquero Torres, P. (2012). Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In J. Reuter & A. Karentzos (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies* (S. 315–326), Wiesbaden: Springer VS.
- bildungsLab* (im Druck). *Bildung. Ein post-koloniales Manifest*. Münster: Unrast.
- Boger, M. & Castro Varela, M. (im Druck). *Postkoloniale Pädagogik. Affirmativ-sabotierende Relektüren des pädagogischen Kanons*. Weinheim: Beltz.
- Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2020). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe. Postcolonial thought and historical difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Fereidooni, K. & Hößl, S. (Hrsg.). (2021). *Rassismuskritische Bildungsarbeit: Reflexionen zu Theorie und Praxis*. Frankfurt a.M.: Wochenschau-Verlag.
- Freire, P. (2002/1968). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek: Rowohlt.
- Giroux, H. & McLaren, P. (Hrsg.). (1989). *Critical pedagogy, the state, and the struggle for culture*. Albany: State University of New York Press.
- Gottesman, I. (2016). *The critical turn in education: From marxist critique to poststructuralist feminism to critical theories of race*. New York: Routledge.

- Hall, S. (1994). Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht. In U. Mehlen, D. Bohle, J. Gutsche, M. Oberg & D. Schrage (Hrsg.), *Stuart Hall. Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2* (S. 137–179). Hamburg: Argument-Verlag.
- Hall, S. (2021). *Selected Writings on Race and Difference* [hrsg. v. P. Gilroy & R. Gilmore]. Durham: Duke University Press.
- Mecheril, P. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P., Castro Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C. (Hrsg.). (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon.
- Said, E. (1983). *The world, the text and the critic*. Cambridge: Harvard University Press.
- Said, E. (2000). *Reflections on exile and other essays*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sarr, F. & Savoy, B. (2019). *Zurückgeben. Über die Restitution afrikanischer Kulturgüter*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Spivak, G.C. (2008/1988). *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia + Kant.
- Spivak, G.C. (2011). Ein moralisches Dilemma. In M. Castro Varela & N. Dhawan (Hrsg.), *Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung* (S. 62–77). Münster: LIT.
- Spivak, G.C. (2012). *An aesthetic education in the era of globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zimmerer, J. (2010). Der erste Genozid des 20. Jahrhundert. Der deutsche Vernichtungskrieg in Südwesafrika (1904–1908) und die Globalgeschichte des Genozids. In J. Zimmerer, *Von Windhuk nach Auschwitz. Beiträge zum Verhältnis von Kolonialismus und Holocaust* (S. 40–70). Münster: LIT.



Von der Normativität des Kommenden. Bildungstheoretische Überlegungen zu Alterität in dekonstruktiver und postkolonialer Perspektive

Arzu Çiçek

Bergische Universität Wuppertal

Abstract

After the end of the ‘grand narratives’, the classical teleology of history and the scientific belief in progress, emancipation movements also seem to have gradually lost their belief in a fundamental changeability of the world. Current political discourses are dominated by forecasts of the collapse of systems and linguistic figures such as ‘depoliticisation’, ‘post-democracy’ and ‘loss of the future’. With the focus on deconstructive and postcolonial critique of representation, the article poses the question of regaining the future. Education and *Bildung* will only have been reacting responsible if they open up the structures, habits and orientations handed down in them to the ‘coming’ of the other, foreign, new. In order to make the heterogeneous field of claims of this ‘Come!’ readable, Jacques Derrida and Gayatri Chakravorty Spivak present reflections that represent an alternative to a resigned belief that society cannot be reconfigured and one therefore has to give in into the status quo.

Zum Aufbau des Textes

Zunächst werde ich mit Jacques Derrida zu jener *doppelten Perspektive* hinführen, in welcher auch Spivak die Pädagogik als eine Praxis begreift, in der die Autorität überkommener Begriffe, die oft als selbstverständlich erachtet werden, ihrer Dekonstruktion ausgesetzt werden, sodass sie im Raum der Kommunikation, der Debatte oder auch in einer Publikation in einer wirksamen und verantwortlichen Weise transformiert werden können. Ich werde dies zunächst mit Derrida in allgemeiner Hinsicht konturieren, indem ich von der Zeitgenossenschaft der Dekonstruktion sprechen werde (1). Im Anschluss daran werde ich die Nähe zwischen der Dekonstruktion und dem ästhetischen Denken lesbar machen (2), um anschließend auf diesen Grundlagen

(3) von der Normativität des Kommenden sprechen zu können, von Ansprüchen, die der dekonstruktive Ansatz, wie ich mit Gayatri Chakravorty Spivak andeuten werde, in Richtung einer Dekolonialisierung der Pädagogik einschreiben könnte.

1. Von der Zeitgenossenschaft der Dekonstruktion

Wenn man sich die Anfänge und Entwicklungen anti- und postkolonialer Studien, Kritiken oder auch Theorien ansieht, wofür Namen wie Aimé Césaire oder Frantz Fanon und mit großer Wirkung auf aktuelle Diskurse Namen wie Edward Said, Spivak oder Homi K. Bhabha mit ihren Schlüsselkonzepten des Orientalismus, der Subalternität und der Hybridität stehen, zeigt sich mindestens in Hinblick auf den Gesichtspunkt *der gewaltvollen Repräsentation der Anderen* eine diese Schriften durchziehende gemeinsame Thematik. Zugleich aber liefert der Schauplatz postkolonialer Untersuchungen weder ein einfaches homogenes Bild von Postkolonialität (siehe dazu Castro Varela & Dhawan, 2015) noch stellen die dort vorherrschenden Perspektiven einfach eine wechselseitige Ergänzung dar, die sich, etwa unter der Perspektive Differenz *als Widerspruch* begreifend zusammenführen ließe.

Spivak unterstreicht dies für ihren Ansatz immer wieder: Etwa, wenn sie ihr „Verhältnis zur Aufklärung“ (etwa Spivak, 2008, S. 78, Anm. 2) als ein „ambivalentes“ bezeichnet. Oder wenn sie in ihren Anregungen zu einer verantwortlichen Bildung in einer postkolonialen Welt die Bedeutsamkeit der *doppelten Gebundenheit* der Verantwortung betont (vgl. etwa Spivak, 2012), deren Bedeutsamkeit für Erziehungs- und Bildungswissenschaften ich im Folgenden unter dem Gesichtspunkt zweier absolut heterogener und zugleich miteinander verwobener Normativitäten lesbar machen werde.

Wenn es in marxistischer Gesellschaftsanalyse etwa um die Erzeugung eines gesellschaftskritischen *Wissens* geht, in poststrukturalistischen Analysen darum, lesbar zu machen, *wie* Texte einerseits aus einem System der Bezeichnung produziert werden, andererseits aber als Diskurs am sozialen Prozess von Gesellschaften teilhaben, geht es in dekonstruktiven Textbewegungen, wie Derrida sie vollzieht, darum, für selbstverständlich erachtete sprachliche Unterscheidungen hinsichtlich dessen zu befragen, worauf uns ihr Gebrauch beschränkt. Diese Beschränkung, diese Grenze, hat, wie jede Grenze zwei Seiten. Es handelt sich dabei um zwei heterogene Seiten, *Kräfte* und *Zwänge*, die an der Hervorbringung textueller Dinge beteiligt sind. Auf der einen Seite das, was einen Text, ein Gewebe sprachlicher Unterscheidungen, von *innen* her bestimmt, das geregelte Spiel der Episteme. Dann aber auch das, und untrennbar von diesem, was die textuellen Hervorbringungen sprachlicher Dinge von *außen* her zu bestimmen sucht, Bedingtheiten in einem politisch-ökonomischen Raum.

Es ist das Aufweisen und die Veränderung dieser Begrenzungen, dieser Rahmen der Hervorbringung textueller Dinge, für die sich Derrida interessiert. Die Beschränkungen zu denken, bedeutet also beide Seiten textueller Verweise in den Blick zu nehmen, also das *wovon* die Rede ist, nämlich das, was geschieht, sich ereignet, was stattfindet und das, *worin* die Rede ist, nämlich in sprachlichen Körpern. Das sich in diesem Zusammenspiel abzeichnende Differieren, mit seinen jeweils unterschiedlichen Bezügen und Bedingtheiten, wird von Derrida und in Schriften der postkolonialen Theorie, die Derridas Dekonstruktion produktiv machen, unter dem Gesichtspunkt einer gewissen Virtualisierung bei gleichzeitig faktischer Wirksamkeit gedacht. Saida Studie zur Erfindung des Orients oder die soziale Struktur des Rassismus bei Stuart Hall wie auch das Nicht-Sprechen-können der Subalternen bei Spivak begreife ich als Beispiele dafür, dass wir es innerhalb der herrschenden Rahmen des politisch-ökonomischen Raums, etwa innerhalb seiner Bildungsinstitutionen, nicht nur mit höchst *selektiven* und *beschränkenden* Kräften und Zwänge zu tun haben, sondern zugleich, und zwar durch diese Beschränkungen bedingt mit einer höchst wirksamen und machtvollen *Virtualisierung*. Nicht nur im Interesse eines auf Wahrheit gerichteten Forschens, Wissens und Fragens gilt es für Derrida, diese Virtualisierung und ihr Differieren bezüglich dessen zu denken, was sich ereignet, was statthat, was geschieht (vgl. etwa Derrida, 2015). Sondern, wenn es dieses Differieren gibt, das heißt die Beschränkung der Wahrheit, der Gerechtigkeit und der Verantwortung innerhalb des politisch-ökonomischen Raums, der Textproduktion, deren Bewertung, Archivierung usw., dann gilt es – und dies ist der Anspruch, den die Dekonstruktion erhebt – diesen Raum in der eigenen Textproduktion auf ein *Mehr* an Wahrheit, *Mehr* an Gerechtigkeit und ein *Mehr* an Verantwortung hin zu verändern.

Auch auf dem Schauplatz von Erziehung und Bildung haben wir es also unhintergebar mit einem ‚als ob‘, mit einer Virtualisierung zu tun. Einer Virtualisierung, die immer auch mit dem konfrontiert werden kann, was sich ereignet, und was, indem es sich ereignet, immer auch etwas anders ist als das, was in der sprachlich und kognitiv bedingten *Orientierung an Identität* herausgestellt wird. Das, was sich ereignet, verkürzt sich in einer Orientierung an Identität, weshalb eine *Orientierung an Alterität*, an primärer aber auch an sekundärer oder sozialer Alterität, in der Perspektive der Dekonstruktion stets hinzuzufügen ist. Und diese *doppelte Orientierung* stellt auch für Spivak genau das dar, woraufhin wir uns beharrlich, wie sie sagt, erziehen müssen: „we must persistently educate ourselves into this peculiar mindset“ (Spivak, 2013, S. 46).

Die *Virtualisierung der Struktur* im Raum der Kommunikation, der Diskussion, der Publikation oder auch der Archivierung ist nicht etwas Neues. Neu ist, und dies wird innerhalb postkolonialer Studien auch sehr deutlich, das Ausmaß und die

politisch-kapitalisierende Potenz der Virtualisierung, das heißt in welchem Maße und zu wessen Vorteil Wahrheit, Gerechtigkeit und Verantwortung auf den tatsächlichen Märkten der Bedeutungsökonomie beschränkt werden. Postkolonialität erweist sich, wie ich im Folgenden lesbar machen werde, nicht mehr *einfach* als etwas, das komplizierter ist, etwa als Globalisierung, sondern stellt sich, sobald diese doppelte Gebundenheit gedacht wird, als ein Schauplatz gänzlich anderer Art dar. Dieser doppelte Blick, der die *Irreduzibilität* dessen, was geschieht, und dessen *Eingeschriebenheit* in höchst machtvolle Virtualisierungen zugleich ins Auge fasst, mag auch die gewohnten Aufteilungen innerhalb der Universität und der schulischen Bildungsinstitutionen, etwa deren Aufteilung nach Forschungsgebieten und Fachgrenzen irritieren. Aber wozu sollte, wenn es darum geht, in den Blick zu nehmen, was in einer politisch, ökonomisch, ökologisch usw. verflochtenen Welt heute geschieht, *noch* auf Begriffe zurückgegriffen werden, die aus *Räumen* und *Zeiten* stammen, in denen die Welt im Bild von ethnischen, kulturellen und nationalen *Containern* gedacht wurde? – deren starre Identitätszuschreibungen ein Entkommen aus dem Kolonialismus nicht erlauben (vgl. Bhabha, 2010). Im dekonstruktiven Ansatz, und zwar in allen Fachbereichen, wo dieser Ansatz bereits praktiziert wird, wird die Geschichte der in ihnen jeweils angestammten begrifflichen Felder als das studiert, worin zunächst einmal die *Fächer* selbst sich konstruieren, das heißt sich und den von ihnen nach Fachgrenzen aufgeteilten Raum begründet haben, etwa in der Einschreibung von ethnischen, kulturellen oder auch national-ökonomischen Topologien, in denen die aufs Engste miteinander verwobenen Fragen etwa zu *kultureller Identität* und *sozialer Gerechtigkeit* in entsprechend *autorisierte* Fachbereiche oder Disziplinen fielen, da vielleicht einer Sprach- und Kulturwissenschaft, dort vielleicht einer Sozial- und Wirtschaftswissenschaft, während das, was sie gerne in ihren Begriffen beherrschen würden, immer schon differierte und folglich auch ganz anders begriffen werden kann: „Warum“, um mit Derrida aus der überkommenen Aufteilung der Fächer oder Disziplinen (ein Ausdruck aus dem begrifflichen Feld des Militärs) herauszuspringen, „sollte zwischen diesen beiden Anliegen, also zwischen kultureller Identität und sozialer Gerechtigkeit, zu wählen sein? Es handelt sich um zwei Anliegen der Gerechtigkeit. Es handelt sich um zwei Antworten auf Unterdrückungen oder Gewalttätigkeiten durch politische und soziale Ungleichheit“ (Derrida, 1998a, S. 3).

Weil Spivaks Beitrag zur Pädagogik sich in das begriffliche Feld der ästhetischen Bildung einschreibt, möchte ich im folgenden Abschnitt, bevor ich daran anschließend den Blick auf das Kommende richten werde, zunächst die Nähe und die Ferne zwischen dem Ästhetischen und der Dekonstruktion darlegen.

2. Von ästhetischer Bildung und doppelter Buchführung

Wenn vom Ästhetischen die Rede ist, wird aufgrund der vorherrschenden Rezeptionsgeschichte oft an Kunst gedacht oder an das Schöne. Das mag damit zusammenhängen, dass die *Aisthēsis*, das heißt die Wahrnehmung, auf den unterschiedlichen Schauplätzen der Kunst so lange bereits einen positiven Wert besetzt, wie sie auf den Schauplätzen des Urteilens, zunächst des Rechtsurteils, später des sprachlich-begrifflichen Wissens, das heißt der *thesis* (griech.) bzw. *pro-positio* (lat.), negativ besetzt ist. These bzw. Proposition, das heißt die sprachlich gebildete Aussage, mit der stets ein Anspruch auf Allgemeinheit einhergeht, wird in der Philosophie schon sehr früh als die Grundlage des Wissens bestimmt, weil das, was in der *Synthēsis* eines Subjekts (Bewusstseins) *gedacht* oder in der *Aisthēsis*, der Wahrnehmung eines Subjekts (Bewusstseins), *erscheint*, erst in einer sprachlichen Aussage, einer *Thēsis*, daraufhin beurteilbar wird, ob hier Wahrheit oder Falschheit vorliege. Der Bereich der *Aisthēsis* wird in der Philosophie aber nicht nur von einem Bereich der *Thēsis* abgegrenzt, sondern bei Platon bereits und bei Kant noch strenger in die „äußerste Opposition“ (Mersch, 2014, S. 32) zum Denken gebracht. Zwischen dem Sichtbaren und dem Denkbaren wird seit Platon eine absolute Heterogenität behauptet, von welcher beispielsweise Kant ausgehend für den Bereich der Wahrnehmung eine transzendente Ästhetik und für den Bereich des Denkbaren eine transzendente Urteilslehre schrieb. Für das Einschreiben dieser Opposition zwischen dem Ästhetischen und dem Intelligiblen konnte Kant also bereits bis auf die im Kanon anerkannten ‚Väter‘ der europäischen Philosophie zurückgehen. Bereits der Platonschüler Aristoteles hat in seiner Schrift, *Peri Hermeneias*, der Lehre vom Satz, die Wahrheitsfähigkeit des Urteils an den Satz bzw. dessen logische Struktur und nicht an die Phänomenalität der Welt oder die ästhetischen Synthesen des Bewusstseins gebunden, weil eine Einsicht oder Vorstellung von etwas erst, so Aristoteles, in einer sprachlichen Form auf einen Wahrheitswert hin zu begutachten, zu beurteilen, zu bewerten sei. Das Ästhetische wird auf diese Weise zum Außenbezirk der *Thēsis*. Während der zur *Thēsis* gehörenden Form des Wissens, der *episteme*, ein objektivierender Erkenntnismodus zugetraut wird, wird dieser Modus der *Aisthēsis* bereits zu jener Stunde abgesprochen, in der eine kleine Gruppe von Aristokraten im Athen des 4. Jahrhunderts vor unserer Zeitrechnung ihre *Politik des Wissens* unter dem Namen Philosophie erfindet. Die *Aisthēsis* wird in der Fortsetzungsgeschichte der Philosophie also nicht nur der Wahrnehmung, sondern auch der Subjektivität zugeordnet, und die Kunst wird, weil ihre Werke dem Bereich der Wahrnehmung, so strukturiert es das begriffliche Feld dieser Unterscheidungen, zugesprochen werden, gleich mit an die Subjektivität verwiesen. Der Schauplatz des Rechtsurteils und des wissenschaftlichen Urteils wird im begrifflichen Feld dieser Unterscheidungen, das nicht etwa eine Nebeneinander-

ordnung, sondern eine Über- und Unterordnung strukturiert, hingegen an die These bzw. Proposition gebunden.

Ein nahezu gemeinsamer Ausgangspunkt postkolonialer Ansätze ist, dass die Frage nach den Bedingungen sozialer Ungleichheit nicht mehr von der Frage nach den Bedingungen kultureller Identität getrennt werden sollte, weil es in Bezug auf die postkoloniale Situation, in marxistischer Terminologie gesprochen, nicht nur um die ökonomischen Gesetzmäßigkeiten von Klassengrenzen gehe, sondern auch darum, auf welche Weise diese zudem etwa von rassistischen Grenzverläufen durchzogen sind. Wenn man darüber hinaus beispielsweise noch die Geschlechterdifferenzen hinzunimmt, tritt eine *Aporie* in der Produktion jeden Wissens immer deutlicher in Erscheinung, nämlich dass, sobald *etwas* in Form einer Repräsentation *als etwas* identifiziert, das heißt in lesbare Texte eingeschrieben (oder noch allgemeiner: markiert) wird, wird nicht präsentiert, was präsentiert wird. Denn, wenn es die irreduzible Struktur des Differierens (mit ihren Bezügen zum Bewusstsein, zur Gegenwärtigkeit, zur Wissenschaft, zur Geschichte usw.) gibt, von der sämtliche Begriffe des dekonstruktiven Ansatzes (Schrift, Spur, *différance*, Iterabilität, Antwort und Verantwortung, Berührung, Gerechtigkeit, kommende Demokratie usw.) handeln, ist sie jeder Form der *Darstellung* unhintergebar inhärent.

Dies kann eine einfache negative Kritik bereits geltend machen, wie sie beispielsweise in dem Bild von René Magritte: *‘Ceci n’est pas une pipe’* (dt. ‚Dies ist keine Pfeife‘) vor Augen geführt wird: Hier wird auf Identifizierungen zurückgegriffen, um das Differieren zwischen beispielweise dem Gebrauchsgegenstand, dem Bild und dem Namen („pipe“, ‚Pfeife‘) zu markieren.

Der dekonstruktive Ansatz unterscheidet sich aber sowohl von dem einfachen *positiven Ansatz*, den Magrittes Bild als *kurzschlüssig* entlarvt, als auch von dem *negativen Ansatz*, für den Magrittes Bild ein Beispiel darstellt. Dem Argument der negativen Kritik, *A ist nicht B*, kann in Hinblick darauf zugestimmt werden, dass man mit einem Pfeifengemälde oder auch einem Buchstabenbild („pipe“, ‚Pfeife‘) beispielsweise keinen Tabak rauchen kann. Die an diesem Beispiel angesprochene Repräsentationskritik geht auch in die doppelte Buchführung des dekonstruktiven Ansatzes ein, eine Pfeife ist etwas *anderes* als ein Pfeifenbild. Da aber aufgrund des positiven Bild- und Sprachgebrauchs sowohl das Pfeifenbild als auch der Name jenes Gebrauchsgegenstands („pipe“, ‚Pfeife‘) im sozialen Sprachgebrauch *als* Bezeichnung funktionieren, muss die doppelte Buchführung des dekonstruktiven Ansatzes auch mit diesem Aspekt, deren Virtualisierung sie zu denken gibt, im Zeichengebrauch rechnen. Auch wenn Magritte dieses Argument nicht entfaltet, setzt die negative Kritik das *Funktionieren* der Zeichen- und Bildsprache voraus. Die Aussage „Dies ist keine Pfeife“ könnte ansonsten nicht die Andersheit der unterschiedlichen Gegenstände (Bild, Name, Gebrauchsgegenstand) markieren.

Aus diesem Grund vollzieht die Dekonstruktion stets eine *doppelte Buchführung*, die sowohl den Erkenntnismodus der negativen Kritik aufnimmt, wie auch den Erkenntnismodus der positiven Bestimmung von etwas, ohne aber die Heterogenität (*lat. Alterität*) in einer – Synthese – *aufzuheben*:

Diese Bivalenz der Konterbande oder des *double bind* betrifft indessen *alles*, alles was *ist*, also sich präsentiert, *présent* ist, kommt, ankommt, geschieht, existiert, das Wesen des Ereignisses und das Ereignis des Wesens – alles gleichermaßen semantische Werte, die von einer nicht-regionalen Topik des Nahen und des Fernen unablässig sind. Du ahnst also, worum es ... geht. [Es] geht um das Andere. Es kann sich *als Anderes*, in seiner Phänomenalität als Anderes nur nähern, indem es sich entfernt, und in seiner Ferne unendlicher Andersheit nur *erscheinen*, indem es sich nähert. Mit diesem doppelten *pas* [dieser doppelten Bewegung, A.Ç.] bringt das Andere die Opposition von Nahem und Fernen aus dem Lot, freilich ohne sie zu beseitigen. (Derrida, 1994, S. 38 f.)

Diese Bivalenz betrifft *alles*, alles was *ist*, so Derrida. In jedem Moment, wo uns *etwas als etwas* begegnet, befinden wir uns in diesem *double bind*. In der *Grammatologie*, jener Text von Derrida, den Spivak in den frühen 1970er-Jahren ins Englische übersetzt hat, behandelt Derrida diese *doppelte Gebundenheit* in einem Kapitel, das er als ‚Methodenfrage‘ übertitelt. Diejenigen, die nicht mehr nur *Theorie* produzieren wollen, möchten vielleicht aus dem Orbit, der Umlaufbahn theoretischer Begriffe hinaus- und in das ihnen Exorbitante eintreten, um das Andere der sprachlichen oder kognitiven Begriffe *empirisch*, wie es dann heißen mag, zu erfahren:

Das *Hinaustreten* ist auf radikale Weise empiristisch. Es schreitet voran in der Weise eines Denkens, das sich über die Möglichkeit des Weges und der Methode im Unklaren ist. Es wird vom Nicht-Wissen als seiner eigenen Zukunft affiziert und *setzt* bewusst *sein eigenes Geschick aufs Spiel*. ... Doch hier zerstört sich der Begriff des Empirismus selbst. (Derrida, 1983, S. 279)

Denn das Andere ist ja gerade das, was nicht in der Selbigkeit aufgeht. Als das Andere bleibt es irreduzibel. Dies beschreibt die *Erfahrung einer Aporie*. Der Weg, poros (*griech.*), auf dem das Andere durch das Selbe bestimmt wird, ist nicht zu gehen. Die Struktur des Differierens ist unhintergebar. Und doch gibt es im Raum etwa der Kommunikation, der Diskussion, der Publikation, was unser Sprach- und Bildgebrauch bezeugt, ein strukturell bedingtes Bedürfnis danach und ein Ringen darum, diesen Weg deskriptiv und normativ angemessen zu beschreiten.

Rückblickend auf seine Ankunft in Frankreich im Alter von achtzehn Jahren deutet Derrida in einem der wenigen autobiografischen Momente seines Werkes an, wie schwer ihm nicht nur die Zugehörigkeit zu jener Tradition von Universität fiel, in der das Spiel mit den einfachen Positionen noch alles bestimmte, sondern auch welche Notwendigkeit sich ihm in Hinblick auf einen verantwortlicheren und gerechteren Umgang mit dem Anderen erschloss:

Seit dem ersten Tag meiner Ankunft in Frankreich im Jahr 1949 war diese Zugehörigkeit nicht einfach gewesen, doch genau in jenen Jahren habe ich zweifellos am besten verstanden, wie sehr die Notwendigkeit der Dekonstruktion ... nicht an erster Stelle philosophische Inhalte, Themen oder Thesen, Philosopheme, Poeme, Theologeme, Ideologeme, sondern vor allem und *untrennbar davon* signifikante Rahmen (*cadres*), institutionelle Strukturen, pädagogische oder rhetorische Normen, die Möglichkeit des Rechts, der Autorität, der Bewertung, der Repräsentation auf ihrem tatsächlichen Markt betraf. (Derrida, 1997, S. 32, Hervorhebungen v. Verf.)

Auf dem tatsächlichen Markt, also dort, wo die Werte der ‚Dinge‘ eingepreist, wo sie gehandelt werden, in einer von Ethnozentrismen, kulturellen Spektakeln, rassistischen und nationalen Ordnungsschemata und vielen anderen Phantasmen virtualisierten Bedeutungsökonomie, in deren jeweiligen Rahmen sich nicht nur das konstituiert, was als Subjektivität bezeichnet wird, sondern untrennbar von dieser auch das, was zwischen uns möglich ist, im Bereich der Sozialität.

Mit der Aufsatzsammlung *„An aesthetic education in the era of globalization“* veröffentlicht Spivak 2012 über einen Zeitraum von zwanzig Jahren entstandene Schriften, in denen sie sich mit Möglichkeiten und Grenzen politisch verantwortlicher Pädagogik in einer postkolonialen Welt beschäftigt. Im Titel dieser Sammlung spielt sie auf Friedrich Schillers Schrift *„Über die ästhetische Erziehung des Menschen“* (1795) an. Alle Revolutionen, so Schiller, die zum Ziel haben, den Einzelnen von Unterdrückung und Tyrannis zu befreien, würden in Finsternis enden, solange sie nicht vom Sinn für das Schöne getragen werden. Im Sinne einer platonischen Idee von Schönheit propagiert Schillers Einpreisung, dass eine ästhetische Bildung nicht mehr auf das Trennen und Entgegensetzen von Rationalität und Emotion, von Aktivität und Pathos usw. abziele, sondern das Ausbilden eines Vermögens anstrebe, das zwischen diesen Qualitäten hin und her zu pendeln vermöge. Die ästhetische Bildung gehe dabei, so Schiller, nicht auf das Vermögen des zum Rechnen neigenden Verstandes zurück, sondern auf den Spieltrieb des Menschen. Auch diesen Gesichtspunkt greift Spivak neben dem des Pendelns auf, aber sie gibt dem *„play drive“* in ihrem Diskurs eine dekonstruktiv gewendete Bedeutung. Die ästhetische Bildung zielt bei Schiller letztlich darauf, dass die Schüler*innen ‚wahre Schönheit‘ und eine damit verbundene Erfahrung ‚wahrer Freiheit‘ zu schätzen lernen. Die ästhetische Bildung, auf die Spivak in Hinblick auf mehr Verantwortung und mehr Gerechtigkeit setzt, zielt hingegen darauf ab, ein Vermögen oder *„mindset“* (Spivak) auszubilden, das sich nicht mehr in derartigen Idealisierungen über die Sprache des Anderen hinwegsetzt, sondern die doppelte Gebundenheit, den *„double bind“* (Spivak) der Antwort und ihrer Ver-Antwort-ung zu erfahren.

Das erklärte Ziel ihres Buches bezeichnet Spivak entsprechend als Sabotage Schillers: „sabotaging Schiller“ (Spivak, 2012, S. 2). Wobei das Zeichen ‚Schiller‘ nicht für eine Person steht, sondern für jenen in mächtiger Weise auch durch Schiller

geprägten Denktypus der Romantik, welcher ästhetische Bildung auch heute noch mit platonischen Idealen besetzt, während die Situation auf unserem Planeten von politisch-ökonomischen Kräften und Zwängen bestimmt wird, die uns in mannigfache *double binds* verstricken. Schüler*innen sollen hier, laut Richtlinien und Lehrplänen, etwa zu einem Bewusstsein der grundgesetzlich verankerten Achtung der Würde des Menschen erzogen werden und müssen zugleich darauf vorbereitet werden, dass sie in einer Welt aufwachsen, in der aufgrund der Globalisierung heute auf dem gesamten Globus, die Gesetze des Kapitals vorgeben, wer und was, welche Produktionen, welches Wissen, welcher Arbeitsplatz auf den *tatsächlichen Märkten* überlebt. Vielleicht wollen wir zur Verantwortung erziehen, und müssen zusehen, wie beispielsweise auf dem Mittelmeer Menschen in Schlauchbooten sitzend dem Ertrinken preisgegeben werden, weil sie nach herrschendem Recht vielleicht gerade nicht als Seenotrettungsfälle, sondern als ‚Flüchtlinge‘ behandelt werden, die, wenn und solange die Verantwortung in dieser Weise beschränkt wird, nur gerettet werden können, indem sich die Retter*innen strafbar machen.

Derrida hat solche *double binds*, in denen wir uns aufgrund absolut verschiedener Gesetze (*griech. nomoi*) in die Verantwortung genommen erfahren, immer wieder auf ihre jeweiligen *Instanzen* hin befragt. Wenn etwa ein unter italienischer Flagge auf dem Mittelmeer fischender Kutter auf in Seenot sich befindende ‚Flüchtlinge‘ in einem Schlauchboot trifft, das für die Größe und die Bedingungen dieses Meeres völlig ungeeignet ist, dann kann es sein, dass sich die Menschen auf dem Kutter in einem *double bind* erfahren. Einerseits wissen sie vielleicht um das Gesetz der politischen Institution, welches die Rettung von ‚Flüchtlingen‘ vielleicht *jetzt*, in diesem Moment unter Strafandrohung zu vereiteln versucht. Andererseits erfahren sie sich vielleicht von einem ganz anderen Gesetz und einer ganz anderen Sprache in die Verantwortung gerufen, von etwas her, das sie aus dem Schlauchboot her um Hilfe ruft. Das Gesetz, das uns stets in den Begegnungen des lebendigen Lebens, nicht nur von anderen Menschen her in die Verantwortung ruft, und all jene Gesetze, welche wir institutionalisieren, so Derrida, sind von einer gänzlich anderen Art:

Denn diese [die institutionellen] beschränken den Verantwortungsbegriff immer noch innerhalb von Grenzen, für die sie nicht eintreten können, und gerade sie konstituieren anhand vorläufiger Schemata die eigentlichen traditionellen Moral- und Rechtsmodelle. (Derrida, 1998b, S. 296)

Die Beschränkung der Verantwortung durch politisch-ökonomische Gesetze mag das Gesetz der Verantwortung zum Schweigen bringen wollen, davon spricht auch die Geschichte der Gewalt des Kolonialismus. Aber kann, fragt Derrida (ebd.), die Verantwortung schweigen? Und kann sie warten, etwa an Samstagen, Sonn- oder Feiertagen, warten bis sich die politischen Gesetzgeber*innen nach dem Wochenende vielleicht oder irgendwann einmal dafür entscheiden, der durch Beschlüsse

begrenzten Verantwortung *mehr* Verantwortung zuzumuten? – „Für jenes Mehr an Verantwortung, das der von mir angesprochene dekonstruktive Ansatz erfordert, oder von dem dieser erfordert wird, ist jegliches Warten weder möglich noch gerechtfertigt“ (ebd.). Die Verantwortung ist also entweder „exzessiv oder sie ist keine Verantwortung. Eine beschränkte, bemessene, berechenbare, rationell verteilbare Verantwortung bedeutet bereits, dass die Moral zum Recht wird“ (ebd.).

Die beschränkte Verantwortung ist keine Verantwortung, sondern sie ist bereits Recht oder Moral, das heißt eine institutionalisierte Verallgemeinerung, deren Autorität da dekonstruiert wird, wo die Singularität dessen ankommt, was geschieht. Im dekonstruktiven Ansatz werden beide Orientierungen des Erfahrens, Denkens, Handelns usw., die Orientierung an Identität und die Orientierung an Alterität als wechselseitige Korrektive in Rechnung gestellt. Daher stammt die Rede von der doppelten Gebundenheit. Und in dieser Hinsicht unterscheidet sich das, was Spivak im sprachlichen Bild des *double binds* zur ästhetischen Bildung einschreibt, von jener Tradition, in der Schillers ästhetische Erziehung uns alles von der Wertschätzung einer ‚wahren Schönheit‘ verspricht.

3. Von der Normativität des Kommenden

Das Faszinierende an den Überlegungen Derridas ist nicht, dass er ein Verständnis von Normativität entwickelt, das „gänzlich ohne Normen auskommt“ (Flatscher, 2018, S. 299), sondern dass er ein Verständnis von Normativität entwickelt, das der Normativität, die von bedingten Normen ausgeht, jene Normativität wieder hinzufügt, deren Instanz sich niemals *restlos* in der allgemeinen Ökonomie der Bedeutung aufheben lässt. Derrida fügt jener institutionell getragenen Normativität jene ganz andere Normativität wieder hinzu, deren Erfordernisse ohne allgemeine Normen bleiben.

Was kann die Erziehungs- und Bildungswissenschaft davon lernen? Sie kann lernen, wie schwierig es für das *Andere* – für soziale aber auch für primäre Alterität – ist, auf Schauplätzen *anzukommen*, wo in struktureller Weise *das Wiederholen des Selben* das Lernen bestimmt. Erziehungs- und Bildungswissenschaft kann lernen, sich und ihre Schauplätze, das Lernen, die Bildung, ihre eigenen Institutionen, die Gesellschaft von den ihnen inhärenten Ansprüchen der Alterität her zu verändern. Von der Ausbildung jener doppelten Buchführung wird ein Fortschritt oder besser eine prinzipielle Veränderung der Welt und ein Wiedergewinnen von Zukunft erwartbar, denn die skizzierte doppelte Buchführung stellt in ihren jeweiligen Antworten immer *auch* die rückhaltlose *Affirmation des Kommenden als einem Anderen* in Rechnung:

Was ich zu beschreiben versuche, ähnelt der Geburt eines Kindes, doch möglicherweise entspricht nicht einmal sie jener absoluten Ankunft. Denn vor der Geburt werden in der Familie Vorbereitungen getroffen, Umstände arrangiert, Vornamen gewählt; sie findet in einem symbolischen Raum statt, der das Ereignis der Ankunft tilgt. Doch trotz dieser Vorwegnahmen und Vornamengebungen lässt sich der Zufall nicht beseitigen, das ankommende Kind bleibt unvorhersehbar, es spricht von sich selbst wie am *Ursprung* einer anderen Welt oder einem *anderen* Ursprung dieser Welt. (Derrida, 2006, S. 24)

Derrida setzt in seinen begrifflichen Interventionen alles auf die Veränderung dieses symbolischen Raums, genauer gesagt, alles auf die Einschreibung von Begriffen in denen sich, um dies noch einmal zu unterstreichen, das Denken und Handeln in den Raum der Erfahrung hinein öffnet, um so dem Ankommenkönnen von Alterität, von Veränderung, Raum geben zu können. „Unser Leben“, betont Spivak dieses Moment,

wird gelebt als der Ruf des ganz Anderen, der notwendigerweise beantwortet werden muss. ... Diese Antwort ... muss gleichzeitig auf der Verantwortlichkeit einer vernunftbedingten Rechenschaftsablegung beruhen. ... Recht und Gesetz, Ethik und Politik, Gabe und Verantwortlichkeit sind Strukturen ohne Strukturen, weil das erste Element jedes Paares sowohl erhältlich als auch unerhältlich ist. (Spivak, 2013, S. 83 f.)

Die Verantwortung, deren Unbedingtheit wir in der lesbar gemachten doppelten Gebundenheit *erfahren* können, „imperativisch und unmittelbar“ (Derrida, 1998b, S. 297), muss wieder, wie Spivak betont, in die „fortgeschrittene kapitalistische Struktur ... gefüllt werden – eine Verantwortlichkeit, die durch die kapitalistische soziale Produktivität unweigerlich zerstört worden ist“ (Spivak, 2013, S. 69). „Wir müssen lernen“, so Spivak, „dass dieser Imperativ neu definiert werden muss als dem Kapitalismus abträglich und nicht notwendigerweise als ein vor-kapitalistischer Zustand“ (Spivak, 2008, S. 24).

Auch darum gilt es Postkolonialität und Globalisierung zu unterscheiden. Globalisierung ist der Name für den vorläufigen Höhepunkt kapitalistischer Entwicklung. Postkolonialität, so wie Spivak sie lesbar macht, geht weit über diese Entwicklung hinaus, ohne dass sie von den zerstörerischen Wirkungen des globalisierten Kapitalismus verschont bliebe. Von der postkolonialen Situation unseres Planeten geht *mehr* und *anderes* aus als von den Gesetzen des Kapitals, die letztlich alles in die – auf mathematische Operationen zurückgehende – Erzeugung von Mehrwert hineinziehen, *anderes* wie beispielsweise der hier lesbar gemachte *Ruf* nach jener Verantwortung und Veränderung, die un-bedingt und in mathematischer Symbolik nicht einpreisbar ist und die unter den mathematischen Bedingungen kapitalistischer Globalisierung in systematischer Weise beschränkt wird. Darum führt Spivak in den Diskurs der politisch-ökonomischen Globalisierung den Raum des lebendigen Planeten wieder ein, nämlich als Korrektiv für all die Einseitigkeiten und Verkürzungen, die

das Leben und den Raum des Planeten als einen politisch-juridischen und mathematisch-ökonomischen Globus behandeln. Das ist das Projekt, das Spivak vorschlägt:

Im Zeitalter der galoppierenden Globalisierung schlage ich vor, den Globus mit dem Planeten zu überschreiben. Globalisierung wird dadurch erreicht, dass überall das genau gleiche Tauschsystem eingeführt wird. Es ist keine Übertreibung zu sagen, dass das Koordinatensystem des elektronischen Kapitals etwas dem Globus Vergleichbares darstellt ... so wie einst der Äquator und die Breitengrade gezogen wurden – jetzt allerdings durchzogen von den virtuellen Linien des geographischen Informationssystems Der Globus ist auf unserem Computer. Doch niemand lebt auf ihm, und wir machen uns vor, dass wir diese Form der Globalität beherrschen. Der Planet hingegen besteht im Zeichen der Alterität, er gehört einem anderen System an; und doch bewohnen wir den Planeten, sozusagen auf Kredit. (Spivak, 2013, S. 45)

Was ich in diesem Beitrag zu postkolonialen Perspektiven auf Erziehungs- und Bildungswissenschaften mit Überlegungen von Derrida und Spivak lesbar machen wollte, ist die Bedeutsamkeit, welche der dekonstruktive Ansatz mit der Ausbildung jenes *doppelten Vermögens*, oder ‚mindsets‘ (Spivak, 2013), verbindet. Spivak setzt hier auf eine ästhetische Bildung, weil diese die begriffliche Bildung nicht ausschließt, aber auch nicht jenen Ruf des ganz Anderen, der, wie sie formuliert, notwendigerweise beantwortet werden muss, und zwar so, dass die Antwort *gleichzeitig* auf der Verantwortlichkeit einer vernunftbedingten Rechenschaftsablegung beruht. Weil der zweite Aspekt unüberhörbar an Kant erinnert, möchte ich, um nicht in die Kurzschlüssigkeit des Kantschen Imperativs zu geraten, mit dem Verweis auf jene ganz andere *Inстанz* der doppelten Buchführung enden, mit dem Verweis auf jene Instanz nämlich, in die sich die *Vernunft* hinein öffnen muss, um von der *Erfahrung* her dasjenige zu verändern, was uns inmitten der galoppierenden Globalisierung, vielleicht eine andere Zukunft wiedergewinnen lässt: „Denken sie“, so drückt es Spivak in ihrem Vortrag zur *Neuerfindung des Planeten* aus, „den Planeten als den eigentlichen Empfänger und Sender von Imperativen“ (ebd., 63).

Literatur

- Bhabha, H.K. (2010). *The location of culture*. London: Routledge.
- Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Derrida J. (1983). *Grammatologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Derrida, J (1994). Pas. In J. Derrida, *Gestade* (S. 21–118). Wien: Passagen.
- Derrida, J. (1997). Punktierungen – die Zeit der These. In H.-D. Gondek & B. Waldenfels (Hrsg.), *Einsätze des Denkens. Zur Philosophie von Jacques Derrida* (S. 19–39). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Derrida, J. (1998a, 5. März). Ich mißtraue der Utopie, ich will das Un-Mögliche. Interview mit Thomas Assheuer. *Die Zeit*, S. 3–7.

- Derrida, J. (1998b). ‚Man muss wohl essen‘ oder die Berechnungen des Subjekts. In J. Derrida, *Auslassungspunkte* (S. 267–298). Wien: Passagen.
- Derrida, J. (2006). *Echographien*. Wien: Passagen.
- Derrida, J. (2015). *Die unbedingte Universität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Flatscher, M. (2018). Derridas ‚Politik der Alterität‘. Zur normativen Dimension des Kommenden. In A.R. Boelderl & M. Leisch-Kiesl (Hrsg.), *‚Die Zukunft gehört den Phantomen‘. Kunst und Politik nach Derrida* (S. 297–324). Bielefeld: transcript.
- Mersch, D. (2014). Nichtpropositionalität und ästhetisches Denken. In F. Dombois, M. Fliescher, D. Mersch & J. Rintz (Hrsg.), *Ästhetisches Denken, Nicht-Propositionalität, Episteme, Kunst* (S. 28–55). Zürich: Diaphanes.
- Spivak, G.C. (2008). *Righting Wrongs – Unrecht richten*. Zürich: Diaphanes.
- Spivak, G.C. (2012). *An aesthetic education in the era of globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Spivak, G.C. (2013). *Imperative zur Neuerfindung des Planeten* (2., durchgesehene Aufl.). Wien: Passagen.



#MustFall: Überlegungen zur Dekolonialisierung und einer postkolonialen Ästhetik an der Universität

Sabine Mohamed

Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Abstract

The desire of postcolonial and aesthetic forms of education invokes a complex set of questions: How do we know what we know, how do we excavate ‘gaps’ in our epistemic interrogations, how do we trace the symptoms of systematic erasure of particular forms of knowledge production, and the lack thereof? This essay is situated within ongoing debates about decolonizing the social science canon such as proliferated in the discourse of the South African 2015 #RhodesMustFall movement. In doing so, this essay describes classroom interactions in Eritrea and Germany as spaces of potentiality, transience, and pragmatism, and explores how mobilizations for decolonization and postcolonial approaches have been configured more broadly. Even if statues and social science canons are being deconstructed, there is also the materiality of the archive, which is shaped by what lies outside. And more importantly, if we seek for a decolonization of the *canon*, what do we replace the *canon* with? Spivak’s provocation that only through imagination (not through a further gathering of information nor forms of rationalization), can we achieve an epistemic transformation in the classroom, brings us back to Schiller. Yet we find a resonance unfolding with Adorno and Ngũgĩ’s elaboration on aesthetics and decolonization as well as the politics of identity and authenticity. Thus, this essay is at the intersection of language, (post-)coloniality, and aesthetic education, and aims to think of the *canon* as the outside and a ‘feverish’ potential for new powerful, yet always contested, inscriptions.

„Mehr als 30 Seiten lesen sie nicht,“ sagt mir eine Kollegin. Nicht nur eine, sondern eine Vielzahl an Kolleg*innen werden mir im Rahmen meiner Vorbereitung für ein Seminar für angehende Lehrer*innen an einer deutschen Hochschule raten, nicht mehr als 20 bis 30 Seiten Text pro Seminareinheit zu behandeln. Eine Dozentin erzählt, dass sie oftmals ihr Seminar in Kleingruppen einteile, um ihren Seminar-

teilnehmer*innen noch einmal Zeit einzuräumen, die aufgegebenen Texte *in situ* zu lesen, um auf Grundlage dessen ins Gespräch kommen zu können. Weitere Ratschläge beinhalteten, dass primär nach deutschen Übersetzungen sowie deutschen Artikel gesucht werden solle, englischsprachige Literatur würde bei den Studierenden oft als Herausforderung wahrgenommen werden, insbesondere in den Lehramtsstudiengängen. Viel an einschlägiger Literatur in den Postkolonialen und Gender Studien wie dekolonialer und poststrukturalistischer Literatur, die ich verwende, sind in der englischen und französischen Sprache verfasst. Filme sowie die Verteilung von Referaten wären wichtige Einheiten, um der Lehrenden und den Studierenden einen (Gedanken-)Puffer und Leerlauf zu gewähren. Nur Text und Diskussion könnten sehr schnell überfrachtend wirken und schwächen die Konzentration.¹ Eine Professorin empfahl, sich vor Augen zu führen, was das Lernziel sei. Was sollen die angehenden Lehrer*innen mitnehmen?

Ich war dankbar über die Ratschläge und gleichzeitig überzeugt, dass die Studierenden des Themas wegen trotzdem lesen würden, auch weil im Kommentar für das Vorlesungsverzeichnis das Lesen sowie die gründliche Vorbereitung der Texte als obligatorische Kriterien für mein Seminar benannt waren. In meiner ersten inhaltlichen Seminarstunde hatten maximal fünf Prozent der Teilnehmer*innen die angegebene Literatur gelesen (62 Seiten). Anstatt eines interaktiven Seminars ging ich in einen Vorlesungsmodus über: Frontalunterricht mit über 50 Studierenden. Mitte Dezember 2019 trat eine Studierende in der Pause im Seminarraum an mich heran und fragte, ob sie früher gehen könne, ihr Vater hätte eine Weihnachtsfeier in seinem Betrieb. Es gibt keine Anwesenheitspflicht in meinen Seminaren, den Teilnehmenden ist es selbst überlassen, an meiner Veranstaltung teilzunehmen. Die engagiertesten Beiträge in meinen Seminarsitzungen kamen oft von denjenigen, die einen Beitrag für die Sitzung vorbereitet hatten, die ohnehin interessiert waren oder eine persönliche Verbindung mit dem Thema herstellen konnten.² Dabei stellte sich mir unentwegt die Frage, was die Rolle von mir und (Hochschul-)Lehrenden ist, wie und wo die Studierenden besser abgeholt und herausgefordert werden können. Denn diese anekdotischen Erfahrungswerte, die Kolleg*innen aus den Kultur- und Sozialwissenschaften mit mir teilten, haben eines gemeinsam, nämlich dass ihre Disziplinen sich qua Definition hauptsächlich der Schrift und der Wissensproduktion verschrieben haben und eben darin liegt das Problem, dem Lesen und dem Wissen, dem wir uns hier annähern.

Das Spannungsverhältnis, auf das ich mich hier fokussieren möchte, liegt zum einen in dem impliziten Verständnis, dass Bildung, Soziale Arbeit und Pädagogik ein neutrales Aufgabenfeld sei und dass das Augenmerk auf die ungleichen Zugänge zur Bildung wie auch der Inklusion möglichst vieler gerichtet werden müsste. Zum anderen die Forderung vieler Theoretiker*innen, dass gerade die Erziehung und

Bildung an und für sich (nicht nur der Zugang dazu) eine Bastion der Dekolonialisierung und Postkolonialität sein müsste. Auf die prominenten Theoretiker*innen (von Spivak, Derrida bis Ngũgĩ), die einen epistemischen Wandel zum primären Ausgang ihrer Überlegungen machten, werde ich im Folgenden eingehen. Bevor ich den zentralen Gegenstand dieses Beitrags thematisiere, nämlich wie eine postkoloniale Bildungs- und Seminararbeit im Kontext einer globalen #BlackLivesMatter sowie der #MustFall-Bewegung aussehen kann und wie sich die Potenziale eines Archivs/Kanons in den Bildungs- sowie Sozialwissenschaften abzeichnen, möchte ich in wenigen Sätzen eine zweite Szene über Räume des Lernens und des Wissens im Globalen Süden beschreiben.

Für diese Szene wechseln wir zum einen den geografischen Kontext (von Deutschland nach Eritrea), zum anderen die Schulform (von einer Hochschule in eine Elementarschule). Im Jahr 2006 leistete ich meinen sozialen freiwilligen Dienst an einer katholischen Privatschule in einem eritreischen Dorf, Hebo, wo ich Englisch in den Klassen 5 bis 8 unterrichtete. Eine Regelmäßigkeit im Klassenzimmer (neben dem Schulbetrieb) bestand darin, dass mich ein Schüler, Ramadan, mindestens einmal in der Woche nach einem Kugelschreiber fragte, sodass er im Unterricht mitschreiben konnte. Englisch zu unterrichten war eine Herausforderung, weil es außerhalb des Unterrichts selten – weder anhand eines Radios, des Fernsehens noch durch Smart-Phone-Kommunikation – eine Möglichkeit gab, Englisch zu hören geschweige denn zu sprechen. Die nächstgrößere Stadt war acht Kilometer entfernt und oft nur zu Fuß oder anhand der zwei Pick-up-Trucks der katholischen Mission, die manchmal die Bewohner*innen mitnahmen, zu erreichen. Einige meiner Schüler*innen gaben sich dennoch besondere Mühe im Englischunterricht, mehr als in den anderen Fächern, obwohl das Unterrichtsmaterial nicht auf die ländliche Lebensrealität dieser Schüler*innen abgestimmt war.³ Saleh meldet sich und fragt mich, ob ich ihm „wo kann ich arbeiten?“ von Tigrinya ins Englische übersetzen könne. Viele lachen. Jemand aus der hinteren Reihe ruft, ich solle „ich komme aus Eritrea“ und „wo geht es nach Europa?“ übersetzen. Wieder Gelächter. Ramadan ist groß und bringt mit seiner tiefen Stimme Ruhe ins Klassenzimmer. Er ist ein Schüler. Ich frage, warum alle lachen. Ramadan sagt, dass sich hier die meisten (er sagt „wir“) auf eine Zukunft außerhalb des Landes vorbereiten. Niemand wolle in den unbefristeten Militärdienst, was ihnen bevorstehe, blieben sie im Land (siehe Mohamed, 2013; Riggan, 2016). Das einzig Nützliche an der Schule sei Englisch. Wenn sie im Ausland seien, könnten sie immerhin damit kommunizieren. Dies ist allerdings nur durch eine Flucht (nicht durch legale Wege) möglich. Wer kein Geld hat, versucht länger in der Schule zu bleiben (schlechte Noten), um nicht wie üblich für das letzte Schuljahr in das Militärcamp nach Sawa transferiert zu werden (siehe Kibreab, 2017). In mein Notizbuch schrieb ich „Memhir (Tigrinya: Lehrerin), no future here“ (20. Januar 2006) die

Aussage eines Schülers nieder. Acht Jahre später, 2014, treffe ich Ramadans Cousin Ali in Deutschland wieder, er kam auf einem Boot über das Mittelmeer nach Frankfurt. Beim Abendessen erzählt er mir, dass Ramadan (heute in Schweden) immer einen Kugelschreiber mithatte und mich testen wollte, wann ich aufhören würde ihm einen Kugelschreiber zu geben. Sie hatten Spaß daran. Die Schule eröffnete sowohl die Möglichkeit einer Qualifizierung (der Erwerb der englischen Sprache) als auch die Zukunft außerhalb des Landes sowie die Sorge ins Militär transferiert zu werden. Prägnant war allerdings, dass das Lernen nicht einer Perspektive im Land, Eritrea, diene, denn diese lag für die Schüler*innen in der Vergangenheit, sondern der Mobilität im Ausland. Die Geschichte des Kugelschreibers, die mich viele Jahre später wieder erreichte, zeigte vielmehr die globalen Verschränkungen einer ungleichen Welt auf.

Die Lebensrealitäten von Ramadan und der jungen Studentin, ich nenne sie Sophia, sind in ihrer Struktur und Artikulation ihrer jeweiligen Begehren unterschiedlich. Wir stellen zwar fest, dass der Ort der (Hoch-)Schule unterschiedliche Fantasien und Fluchtpunkte ermöglicht, aber auch dass diese von den sozio-politischen Verhältnissen beeinflusst sind. Bildung und Wissen stellen in beiden Beispielen ein funktionales Gut und zeitgleich Fantasien dar. Für Ramadan eine Zukunft außerhalb Eritreas, wofür Englisch wichtig für (rudimentäre) Kommunikation und Neubeginn ist. Für Sophia ist meine Anerkennung wichtig, dass ich sie entschuldige, jedoch nicht das was unterrichtet wird. Gleichzeitig ermöglicht ihr ihre privilegierte Herkunft, die Freiheit den Seminarraum zu verlassen ohne unmittelbare Konsequenzen zu tragen. Wie kann in solch einer Räumlichkeit eine postkoloniale Bildung aussehen, die diese Geschichten in einen Dialog bringt? Welche Verantwortung tragen junge Studierende, Pädagog*innen und Lehrende? Wie können Institutionen der Bildung in Deutschland transformativ und eine produktive Werkstätte der Imagination werden, abgewendet von ihrer Funktionalität und der einer sozialen Reproduktion globaler Herrschaftsverhältnisse?

Bildungslücken

Das Begehren einer postkolonialen und ästhetischen Bildung zieht komplizierte und komplexe Fragen nach sich; wie und was wir lernen, wie wir uns bilden, und die drängende Frage, wie wir unsere ‚Lücken‘ als Symptom erkennen, befragen und benennen. Gibt es überhaupt erwähnenswerte Bildungslücken bzw. kann es eine lückenfreie Bildung überhaupt geben oder ist dies eine in die Irre führende Frage? Rufe nach einer erneuten Dekolonialisierung sind insbesondere heute, 60 Jahre nach der Dekolonialisierung auf dem afrikanischen Kontinent, virulent. Inwiefern beeinflusst uns diese Hinterlassenschaft, wenn wir über eine (ästhetische) Bildung (angelehnt an

Spivak, 2012) nachdenken? Wo verorten wir die Geschichte von Ramadan sowie die betriebliche Weihnachtsfeier der Studentin in einer globalisierten Welt und wie verhandeln wir diese Zusammenhänge der sozialen Ungleichheit? Wie verhandeln wir das Recht und die Abwesenheit von Bildung bei Ramadan, der Studentin und in der Widerwilligkeit lange Texte zu lesen? Welche Sprache spricht eine emanzipatorische Arbeit? Wie konstituiert sich das Verhältnis von Sprache, Recht und Materialität auf der einen Seite und Ästhetik und Postkolonialität auf der anderen? Gegenwärtige soziale Bewegungen wie etwa #BlackLivesMatter und #MustFall haben neben Kundgebungen gegen Rassismus und einer Neuordnung eines Bildungskanons auch für die Abschaffung bestimmter kolonialer Denkmäler plädiert. Muss ein dominantes gegenwärtiges Verständnis von Bildungsarbeit dekonstruiert, zerstört oder sabotiert werden, damit die pädagogische Arbeit glücken kann? Welche Rolle kann ein ästhetisches Verständnis für eine Praxis in den Seminarsälen spielen? In Fanons Werk *„Die Verdamnten dieser Erde“* lesen wir, es sei unmöglich, dass eine Dekolonialisierung unbemerkt vonstattengehen könne, sich inkrementell einschleichen könne. Eine Dekolonialisierung würde die Individuen von Kern auf beeinflussen und verändern (Fanon, 1981). Dekolonialisierung ist ein Prozess voller Energie und umwälzend. Wie lassen sich diese sozialen Kräfte und Energien, die etwa in Statuen, an Eigentümern oder Texten verortet werden, verstehen – mehr als nur Symbolik? –, wenn für ihre Abschaffung plädiert wird? Und wie verstehen wir die Bedeutung von Archiven im Feld der Hochschule?

Dieser Beitrag wird sich mit den Forderungen nach einer Dekolonialisierung des Bildungskanons, die seit 2016 von südafrikanischen bis hin zu britischen studentischen Bewegungen artikuliert wurden, auseinandersetzen. Diese Protestbewegungen wurden – neben der Bildungsfrage – auch bekannt für ihr Plädoyer für den Abriss der Statuen von Kolonialherren (#MustFall), die an den Universitäten platziert waren/sind. Entsprechend haben diese globalen Phänomene dazu geführt, dass sie mit der Frage, wie diese postkolonialen und dekolonialen Bildungsräume imaginiert werden, welche Rolle Identitätspolitik und die Idee von authentischem Wissen spielen, erneut rezipiert werden müssen. Für Adorno (1970) lag gerade in der Suche nach dem Nicht-Identischen, die Stärke einer ästhetischen Identität, die eben nicht einen Identitätszwang, sondern eine autonome Form der Ästhetik hervorbringe. Das zweite Feld in diesem Beitrag widmet sich dem Verhältnis einer postkolonialen Bildung, Archiven und der Sprache. Für Derrida (1996/1998) konstituiert Sprache immer schon eine inhärente Fremde und somit eine Chance, wohingegen der bekannte Literat Ngũgĩ (1986) für *„native languages“* als Gegenentwurf plädiert. Wenn Sprache einem nicht gehören kann, inwiefern kann sie uns Wege aufzeigen, die hilfreich für eine ästhetische Erziehung sein könnten? In dem folgenden Abschnitt werde ich zunächst auf Spivaks Überlegungen zur ästhetischen Erziehung in einer globa-

lisierten Welt eingehen. Sie beschreibt den Fokus auf die Bildung als einen Schlüssel auf dem Weg zu einer globalen gerechteren Welt.

Epistemische Transformation

In ihrem Buch *„An aesthetic education in the era of globalisation“* (2012) fokussiert Spivak auf die Konstruktion von Polaritäten wie ‚Tradition und Moderne‘ sowie ‚Kolonialität und Postkolonialität‘. Sie sieht den Ausweg aus diesen binären Oppositionen (‚the West and the other‘) und das einzige Instrument für eine globale Gerechtigkeit in der ästhetischen Erziehung. Sie schreibt aus der Perspektive einer Universitätsprofessorin an der Columbia Universität New York sowie als Gründerin von Schulen in subalternen Räumen im indischen Bundesstaat Westbengalen. Einleitend bemerkt Spivak, dass die Globalisierung nur in Form von Kapital und Daten stattfinde (2012, S. 1). Zwar befänden wir uns in einer globalisierten Welt, in der der Informationsgehalt kontinuierlich ansteigen würde, so habe die Informationsflut Formen des Lesens sowie des Wissens in den Geisteswissenschaften korrumpiert. Die Idee der ästhetischen Erziehung entlehnt sie Friedrich Schiller (Spivak, 2012). Die Formulierung einer ästhetischen Erziehung, ermögliche einen epistemischen Wandel und eröffne das Erlernen einer erweiterten Imagination (Spivak, 2012, S. 10, S. 346). Es ist interessant, dass sich Spivak hierbei nicht direkt den Diskursen der Rationalität oder Vernunft bedient (gleichwohl Schillers Lesung von Kant zentral für ihre Überlegungen zur ästhetischen Erziehung ist).

The fact that educated Indians were reading Goethe in translation caused infinitely greater concern in British administrative circles than their reading the works of political liberals like Locke or Hume, whose appeal to reason and constitutionalism rather than the imagination presumably posed fewer dangers of shaping a unified nationalist sentiment. (Gauri Viswanathan zitiert in Sharpe, 2014, S. 512)

Ähnlich beschreibt die Literaturwissenschaftlerin Gauri Viswanathan im angeführten Zitat, wie für die britische Kolonialverwaltung in Indien das Problem in der Gestaltung des Lehrplans nicht etwa in den liberalen vernunftorientierten politischen Theorien (etwa die von Hobbes und Locke) und des Konstitutionalismus verortet wurde, sondern inwiefern die Aufklärung und die Literatur der Romantik in das Schulcurriculum inkorporiert werden könne. Für die britische Kolonialverwaltung lag die eigentliche Gefahr vielmehr in der Potenzialität der Übersetzung Goethes und der Imaginationskraft seiner Texte. Wie würden diese aufklärerischen Texte von gebildeten Inder*innen rezipiert werden?

Für Spivak ist der Akt einer affirmativen Sabotage zielführend, die Aneignung der Werkzeuge und das Erlernen der ‚Maschine‘, um sie zum Halt zu bringen und dann für andere Zwecke zu miss- bzw. gebrauchen (Spivak, 2012, S. 4). Die Ma-

schine, die es nach Spivak zu sabotieren gelte, ist eine Metapher für ein ebenfalls aufgeladenes Konzept, nämlich die Aufklärung. Wenn wir im Fall der ästhetischen Erziehung an Sabotage denken, so schreibt Spivak, dass ihr Projekt Schiller zu sabotieren intendiere, indem sie die kolonialen Subjekte dekonstruiere (ebd., S. 116). Für Spivak wird die Möglichkeit einer epistemischen Transformation hierbei nicht durch Erfahrung, sondern durch Wissen transportiert. Wenn wir nun auf gegenwärtige globale Beispiele einer transformativen Kraft im Bildungswesen und in den Curricula blicken, so fällt uns zunächst die Bewegung #MustFall ins Auge, welche eine Restituierung des Wissens, nämlich eine Dekolonialisierung des Lehrplans forderte. In diesen Debatten standen das kanonische Wissen bzw. archiviertes Wissen grundsätzlich in Frage. Wie können wir nun anhand Spivaks Forderung einer epistemischen Transformation, diese Artikulationen und Materialisierungen (etwa die Entfernung bestimmter Statuen) verstehen?

Dekoloniale Bildung

Wie bereits erwähnt, sehen wir eine Form der Revitalisierung einer dekolonialen Öffentlichkeit beispielsweise in der aufgeladenen Bedeutungszuschreibung der Statue des kolonialen und imperialen britischen Politikers und Geschäftsmann Cecil John Rhodes (1853–1902). Die Statue, die im Gedenken an Rhodes 1934 am Campus der südafrikanischen Universität Kapstadt errichtet wurde, sorgte 2015 für so viel Aufruhr, dass sie nach einem Votum des universitären Senats entfernt wurde.⁴ Die Statue kann als indexikalisches Zeichen gelesen werden, da sie auf die Apartheid, welche formal 1994 abgeschafft wurde und durch die neue Regenbogen-Nation ersetzt wurde, und somit eine temporale Kontinuität, verweist. Die Aktivist*innen kritisierten, dass sich im Post-Apartheid-Staat das Curriculum der Hochschulen kaum verändert hätte. Rhodes, welcher als Architekt der Apartheid im südlichen Afrika bekannt war, stand metaphorisch auch für die Kontinuität dieser weißen, kolonialen Strukturen und deren rassistische Segregationspolitik. Vielleicht ließe sich sogar sagen, dass das Präfix *post* in post-apartheid nach 1994 durch den Inbegriff des Regenbogens und dem Ubuntu-Versprechen der Versöhnung sogar einen Fetischcharakter im gegenwärtigen Südafrika erhielt.⁵

Laut den #RhodesMustFall-Aktivist*innen, die sich größtenteils aus Studierenden und Fakultätsangehörigen zusammenstellten, ging es nicht allein um den symbolischen Akt, die kontroverse Statue vom Campus zu entfernen, sondern um eine generelle Dekolonialisierung des Bildungskanon sowie um die Thematisierung des vorherrschenden institutionellen Rassismus im Hochschulsystem. Obwohl sich der Philosoph Achille Mbembe der Bewegung offiziell nicht anschließen wollte, so hat er in vielen seiner Schriften (etwa 2001) und Reden die Rolle, die Afrika im

akademischen Diskurs einnimmt, kritisiert. So beschreibt Mbembe etwa wie Gesellschaftstheorie zu einer Metonymie für Europa wurde.

Social theory has always sought to legitimize itself by stressing its capacity to construct universal grammars. On the basis of this claim, it has produced forms of knowledge that privilege a number of categories dividing up the real world, defining the objects of enquiry, establishing relations of similarity and equivalences, and making classifications. It has equipped itself with tools to ask questions, organize description, and formulate hypotheses. But this same social theory has defined itself, above all, as an accurate perception of so-called modern Europe. (Mbembe, 2001, S. 10)

Umgekehrt fand diese Namensvertauschung bzw. wurde eine Kontiguitätsbeziehung zwischen Begriffen wie der Ethnografie, Kolonialität, Animalität sowie das ‚wilde Labor‘ und dem afrikanischen Kontinent hergestellt (Mbembe, 2001, S. 236). In dieser Hinsicht handelt es sich hierbei um eine postkoloniale Kondition, die die Metropole im Globalen Norden und die Peripherie im Globalen Süden festsetzt. Gleichwohl diese phantasmatische binäre Unterteilung der Welt (wie uns die folgenden Beispiele zeigen werden) oft subversiv unterlaufen wird. So gibt es kein Zentrum ohne ein Draußen. Noch wichtiger ein Zentrum kann nie vom Zentrum heraus gesehen werden. Barthes illustriert dies an dem Bild des Eiffelturms (als „this pure – virtually empty – sign is ineluctable“ Barthes, 1982, S. 237), der zwar von überall aus in Paris gesehen werden könne, allerdings nur nicht vom Eiffelturm selbst.

Die Diskussion um #RhodesMustFall erreichte 2016 auch den angelsächsischen Raum und zog insbesondere in den Eliteuniversitäten Oxford und Cambridge ein. Der Versuch, die Statue von Rhodes auch in Oxford zu entfernen, wofür im prestigeträchtigen Debattierclub, der Oxford Union Society, mit 245 zu 212 Stimmen gestimmt wurde, scheiterte allerdings. Einer der Gründe war das Gerücht, dass einflussreiche Investoren drohten, Spenden an die Universität in der Höhe von 100 bis 143 Millionen Pfund (circa 114 bis 163 Millionen Euro) zu streichen, würde die geschichtsträchtige Statue entfernt werden (Castle, 2016). Obwohl die Statue zunächst nicht entfernt wurde, so löste die Debatte um #RhodesMustFall grundsätzlich in den globalen akademischen Einrichtungen ein Wiederaufflammen alter/neuer Diskussionen um Rassismus, Sklaverei und Dekolonisierung aus.

Auch in den USA wurden diese Themen intensiv diskutiert – etwa an der Harvard Law School (#RoyallMustFall). Dies führte unter anderem auch zu einer stärkeren Sichtbarkeit der Black Studies und Race/Ethnic Studies, die bislang noch marginalisierte Positionen in der *academy* einnehmen (McKenzie, 2020; Stellino, 2020). Vier Jahre später und im Kontext einer globalen wiederaufgeflamten Debatte um #BlackLivesMatter wurde am 17. Juni 2020 entschieden, die Rhodes Statue in Oxford zu entfernen und in ein Museum zu verlegen. Deutsche Universitäten und die studentische Belegschaft hingegen zeichnen sich vielmehr (mit einigen Ausnahmen)

durch eine Abwesenheit und Schweigen über diese Fragen hegemonialer Ordnungen, Kanonisierung und Dekolonialisierung im hiesigen Hochschulbetrieb aus, was deutlich beunruhigender ist.⁶ Wie lässt sich ein kollektives Schweigen der deutschen Sozial-, Geistes- und auch Bildungswissenschaften zu diesen zentralen Forderungen, die an europäischen und US-amerikanischen Universitäten artikuliert werden, deuten?

Eine der zentralen Fragen innerhalb der #MustFall-Bewegung, an denen sich die Antworten spalteten und neue Fragen generierten, war insbesondere diejenige, ob Bildung frei sein könne? Was beinhaltet Dekolonialisierung? Und welche Rolle kam der Bildung darin zu? War es mit einem Austausch oder einer Ausbalancierung europäischer Literatur mit nicht westlicher getan? Wie kann der Umgang mit ‚Geschichte‘, Ausschluss und Ausradierungen verhandelt werden? War es eine Frage der verhältnismäßigen Repräsentation oder eine Frage der Epistemologie (das Infragestellen des Zustandekommens von Wissen und Erkenntnis)? Viele der #Rhodes-MustFall-Aktivist*innen forderten ein Ende eines Curriculums, das sich als ‚Curriculum weißer, alter Männer‘ charakterisieren lässt. Gefordert wird ein epistemischer Wandel, welcher Europa dezentriert und Bildung dekolonialisiert. Für einige Aktivist*innen bedeutet Dekolonialisierung, das Augenmerk auf indigenes Wissen zu legen, wobei marginalisiertes Wissen und Erfahrungen nicht nur als empirische Fundgruben zu sehen, sondern als Ort der Theoriebildung zu betrachten sind. Für andere ging es um die Wiederentdeckung einer (oft verloren geglaubten) Authentizität und einer Suche nach vor-kolonialen Wissensquellen, etwa im Globalen Süden, in ethnophilosophischen Texten und migrantisierten/marginalisierten Sprechakten im Globalen Norden. Diese Suchbewegungen ähneln oft dem, was in der Archäologie die Prospektion darstellt: ein zerstörungsfreier Vorgang, mithilfe dessen eine Untersuchung bekannter Fundplätze ermöglicht werden soll. Allerdings führt dieses Verfahren möglicherweise zu einer erneuten Stabilisierung einer binären Welt, die zwischen dem Echten und Gefälschten unterscheidet. Was aber, wenn es sich um Kopien und mimetische Formen und Inhalte handelt? Was, wenn, wir nicht mehr unterscheiden können zwischen dem Echten, Nachgeahmten, Angehängten, Ersatz, Kopien und einer ‚besser als das Original‘-Fälschung? Was wenn wir an der Stelle eines Originals wieder eine Kopie oder einen Ersatz entdecken?

Neuarchivierung des Archivs

Wie können wir die Sprengkraft dieser Debatten (#MustFall), die eine neue Genealogie des Kanons fordern, analysieren? Wenn wir etwa über die Semiotik eines Kanons sowie kolonialer Statuen sprechen, so führt uns dies zum Archiv als Sammlungsort. Derrida bemerkt in seinem Essay *„Archive fever – a Freudian impression“*

(1995), dass dem doppelten Ursprung des Archivs, nämlich „der Anfang“ und „das Gebot/Gesetz“ innewohne (1995, S. 9). Diese Gleichzeitigkeit postuliert er, indem er zum einen auf Freuds Psychoanalyse, zum anderen auf die griechische Etymologie des Begriffs ‚Archiv‘ rekurriert. Ausgehend von der griechischen Polis, in welcher die Dokumente in einem *arkheion*, dem Magistrat/Amtsgebäude aufbewahrt wurden, dem Wohnsitz der *archon*, der griechische Magister/höhere Beamte/Hüter konzipiert Derrida das Archiv. Die Funktion dieser Hüter, ausgestattet mit politischer Macht, war in der Polis doppelt belegt:

The archons are first of all the documents' guardians. They do not only ensure the physical security of what is deposited and of the substrate. ... They have the power to interpret the archives. (Derrida, 1995, S. 10)

Diese *archontische* Macht der Hüter zu identifizieren, zu ordnen, zu klassifizieren, was in das Archiv gehöre und die Interpretation darüber, führe zur Vereinheitlichung des Archivs. In einem zweiten Schritt bezeichnet Derrida die *archontische* Macht, die diesen Ort, „das Versammeln dieser Zeichen“ (ebd., S. 5), erst schaffe, als Konsignationsmacht. Durch das Beispiel der Polis, dem Haus und der Archivierung, führt uns Derrida zur These, es gäbe kein Archiv ohne ein Außen. Derrida lehnt sich in der Ausarbeitung seines Archivs an Freuds psychoanalytisches Modell eines Gedächtnisses an. Das Archiv habe hierbei die Funktionsweise „das Gedächtnis als *interne Archivierung draußen vorzustellen*“ (Roesler & Stiegler, 2005, S. 22). Im Umkehrschluss an das Freud'sche Modell „das Gedächtnis als Ort/draußen“ zu imaginieren, kann die Archivierung des Archivs ohne einen äußeren Ort, Konsignation, nicht stattfinden, da dieser erst die Memorialisierung sicherstelle. Eine Memorialisierung nach Freud verlange eine Wiederholung, die Reproduktion einer Memorialisierung, quasi „eine Logik der Wiederholung“, die auch Aspekte eines destruktiven Wiederholungszwang mit sich führte, welche unmittelbar mit dem Todestrieb verbunden sei. Dieser Todestrieb bedroht jedes Prinzip, jedes archontische Primat, jedes archivisches Begehren und wird von Derrida daher als *Archive fever/le mal d'archive* bezeichnet (ebd., S. 23). Die Interdependenz zwischen dem Inneren und Äußeren wird noch plastischer und konkreter an seinem Beispiel des Computers. Derrida assoziiert mit Computern eine Neuordnung des Archivs, dem Prozess des Speicherns, Löschens, Festhaltens und der Zeichengebung. Was das Archiv konstituiere sei die Obsession zu speichern und eine Obsession zu zerstören (Naas, 2015). Es sei gerade die Leerstelle, die durch das Löschen oder Speichern entstehe, die eine Über-/Einschreibbarkeit in das Archiv erst ermögliche. Mit diesem Vorschlag plädiert Derrida gegen eine Abgeschlossenheit des Archivbegriffs und verweist auf eine immer immanente Veränderbarkeit. Sobald sich die Strukturen des Archivs verändern, so verändere sich auch die Archivierbarkeit.

The archive has always been a pledge, and like every pledge (*gage*), a token of the future. To put it more trivially: what is no longer archived in the same way is no longer lived in the same way. Archivable meaning is also and in advance codetermined by the structure that archives. It begins with the printer. (Derrida, 1995, S. 18)

Es gibt also kein Archiv ohne politische Macht und jedes Archiv trägt auch seine Radierungen und Vereinheitlichungen im Sinne der Konsignationsmacht sowie auch den Todestrieb in sich. Die Möglichkeit eines neuen Archivs beinhaltet dann, die Veränderung der Strukturen der Archivierung, die nach Derrida ohnehin immanent seien (Todestrieb). In einem nächsten Schritt möchte ich die Sprache als Archiv und als Ort der Einschreibung einer ästhetischen Erziehung thematisieren. Kann uns Sprache vermitteln, wie eine postkoloniale und dekoloniale Ästhetik aussehen kann und uns im Sinne Spivaks einer epistemischen Transformation befähigen?

Sprache und das Kommen der Anderen

Diese aporetischen Fragen zu Original, Kopie und Form der Einschreibung, mögen auch an die große Auseinandersetzung zwischen dem kenianischen Autor Ngũgĩ Wa Thiong'o und dem nigerianischen Schriftsteller Chinua Achebe, erinnern: Kann ‚afrikanische Literatur‘, verfasst in europäischen Sprachen, auch Teil des afrikanischen postkolonialen Kanons sein? In *Decolonizing the mind* (1986) beschreibt Ngũgĩ eindrücklich wie Englisch nach 1952 in Kenia als Unterrichtssprache und die Literatur lokale Sprachen – etwa seine Muttersprache Gĩkũyũ oder auch Swahili – gewaltvoll ersetzte. Englisch, so Ngũgĩ, wurde die Sprache der Belohnung und Aufwertung sowie des Kleinbürgertums. Sein Ausweg und Vorschlag für einen dekolonialen Gegenentwurf war 1977 sein Entschluss, fortan in seiner Muttersprache Gĩkũyũ zu schreiben. Für Achebe wiederum war die Frage nicht, ob Afrikaner*innen Englisch schreiben können, sondern vielmehr, ob sie es sollten. Ist es legitim, die Muttersprache für eine andere zu verlassen? Achebe schreibt, dass es vielleicht veräterisch wirke und ein schlechtes Gefühl produziere, dennoch sei ihm diese Sprache, Englisch, gegeben worden und er intendiere diese zu nutzen (Williams & Chrisman, 1994, S. 434). Für Ngũgĩ war Sprache nicht Träger einer Kultur im Ganzen, aber im Partikularen. Als seine Muttersprache als Bildungssprache durch das Englische ersetzt wurde, konstatiert er einen unwiderruflichen Verlust.

Für Derrida wiederum, der als frankophoner Jude in Algerien aufwuchs, gab es nur eine Sprache – und diese war nicht seine Sprache („je n'ai qu'une langue, ce n'est pas la mienne“). In seinem autobiografischen Buch *Monolingualism of the other; or the prothesis of origin* (1996/1998) beschreibt er, inwiefern seine Sprache (Französisch) niemals seine sein werde. Er begibt sich nicht auf die Suche nach originären Sprachen (Berberisch, Algerisch), denn Sprache können nie Eigentum sein, weder der Meister noch die Kolonialisierenden *besitzen* eine Sprache. Sprache, so

Derrida, ließe sich weder lokalisieren noch zählen (1996/1998, S. 29 f.). Seine Sprache, die ihm nicht gehöre, sei weder ausländisch noch unbekannt, sondern gehöre zum ‚Ich‘ und sei ‚bekannt‘, dennoch könne sie nicht die eigene sein, daher ist sie auch immer fremd (l’autre). Chows (2008) Analyse zufolge liegt in Derridas Einsprachigkeit auch die Chance einer utopischen Potenzialität und Transformation, zu dem ‚Kommen des Anderen‘. Sprache ist zugleich beim Ich und woanders, einsprachig und gleichzeitig anderssprachig. Für den Schriftsteller Abdelkebir Khatibi ist jede Sprache bilingual: die Asymmetrie des Körpers und der Sprache, Rede und Schrift, sie befände sich an der Schwelle des Unübersetzbaren (1983/1990, S. 5), nämlich im Raum des Doppelten. In ‚*Amour bilingue*‘ (Bilinguale Liebe) beschreibt Khatibi die Liebesaffäre zwischen dem auktorialen, bilingualen (Marokkanisch und Französisch) Erzähler und seiner Affäre, einer Französin sowie der französischen Sprache. Darin fragt er: „Wenn ich nun zu Dir in Deiner Sprache spreche, was passiert mit meiner? Spricht meine Sprache weiter, wenn auch im Schweigen?“ (Khatibi, 1990, S. 48). Doch was wird im Schweigen gesprochen, was wird gesprochen im Sprechen und wie übersetzen wir das, was wir nicht (be-)greifen können und uns doch gewaltvoll anruft? Fanon beschreibt in seinem Buch ‚*Schwarze Haut, weiße Masken*‘ (2013), wie er in Lyon mit dem Ausruf ‚Regarde, le nègre!‘ gerufen wird. Jahre später nimmt Althusser diese phänomenologische Analyse einer Anrufung, die Fanon beschreibt, auf, und spricht über die Interpellation, wenn ein Polizist auf der Straße ‚Hey Du‘ ruft und wir uns umdrehen, weil wir uns angesprochen fühlen. Beide thematisieren Subjektformationen und Unterwerfung. Wenn wir über Dekolonialisierung nachdenken, so ist das Feld der Sprache ein zentraler (Nicht-)Ort, um über Subversion, Anrufung, Widerständigkeit und Mimesis nachzudenken. Analog zeigt uns die Diskussion um Sprache eine Beziehung zwischen Eigentum (meine Sprache gehört mir nicht), Postkolonialität und Potenzialität auf. Wenn Sprache einem nicht gehören kann, entgegen einer hegemonialen Eigentumsüberzeugung, inwiefern kann sie uns Schlüsse aufzeigen, die hilfreich für eine ästhetische Bildung sein können?

Ästhetische Theorie und Zerfall

An dieser Stelle scheint ein kurzer Exkurs zu Adornos Ästhetischer Theorie sinnvoll. Gleichwohl es Adorno um die Kunst geht, so sind seine Diskussionen um Ästhetik womöglich auch produktiv für unsere Frage nach einer ästhetischen und emanzipatorischen Bildung. Für Adorno ist Kunst salopp gesagt, eine „gesellschaftliche Antithese zur Gesellschaft“ (Adorno, 1970, S. 8) und erhält in ihrer autonomen Struktur ihre Wirkkraft: Sie ist erhaben. Die Kategorie des Erhabenen (Größe, Macht und Ohnmacht) ist zentral (vielleicht auch deckungsgleich) für sein Verständnis von

Kunst, welche zwar autonom (jedoch nicht als ein Objekt im Kant'schen Sinne als idealistische Wesenhaftigkeit steht), aber auch aus einer Negation der Produktivkräfte heraus zu verstehen ist. Nach Adorno soll Identität, die Urform der Ideologie, die schlimmstenfalls nur Affirmation hervorbringt, abgelöst werden. Kunst verstanden als ein sozialer Akt und autonom zugleich, zeichne sich durch die Absolution des Nicht-Identischen aus: „Ästhetische Identität soll dem Nichtidentischen beistehen, das der Identitätszwang in der Realität unterdrückt“ (1970, S. 14). Für Adorno ist der Zerfall/die Erschütterung wichtig und allein im Widerstand des Nichtidentischen zugegen.

Folgen wir diesen Überlegungen und subversiven Momenten (#MustFall), auch wenn dies nicht bedeutet, dass wir materielle Güter zerstören müssen, so scheint eine ästhetische Bildung, die sich aus diesen dekolonialen/postkolonialen Kämpfen und Negationen formiert, in erster Linie auch eine emanzipatorische Methodik des Erfragens, der Differenz/Heterogenität und des Widerstands des Nichtidentischen zu bedeuten. Diese Erfahrungen sind nicht unmittelbar in der Ferne verortet, sondern oft auch in uns (etwa als Sprache) und in dem, was wir ohnehin lernen, lesen, sehen, spüren, um es abzubilden, erschüttern und zerfallen zu lassen #MustFall. Nach Derida liegen in den Archiven immer auch schon die Kräfte einer Auflösung. Wenn wir uns noch einmal auf die Situation im eritreischen Klassenzimmer besinnen, so können wir diesen Raum auch als Ort der Möglichkeiten und Imagination erkennen. Sabotage der englischen Sprache, nicht für einen akademischen Zweck, aber für eine selbstdefinierte Form der Freiheit wie etwa im Fall von Ramadan. Gleichzeitig erinnert uns Achebe, an die situative Gegebenheit der Sprache wider eine essentielle Bedeutung und für den strategischen Gebrauch (für Achebe, um die postkoloniale Realität literarisch zu fassen).

Information command has ruined knowing and reading. Therefore we don't really know what to do with information. Unanalyzed projects come into existence simply because information is there. (Spivak, 2012, S. 2)

Eine ästhetische Erziehung ist für Spivak keine Frage der Information, sondern bedeutet auch eine Erweiterung der Imagination und die Möglichkeit des epistemischen Wandels. Das Werkzeug für ein bildungswissenschaftliches Projekt einer postkolonialen Veränderung kann uns a priori zu Händen sein oder hergestellt werden. Das Projekt einer postkolonialen Bildung liegt allerdings auch immer verhangen in den Tendenzen einer globalen Marginalisierung und Neoliberalisierung des Lesens und des Wissens. Wie entstehen kanonische Register, Denk- und Seminarräume an Universitäten? Wem kann wie viel Wissen zugemutet werden, und welches Symptom erkennen wir darin? Die globalen Schauplätze von #MustFall, die Frage nach authentischen Sprachpolitiken und das unauflösliche Problem eines Archivs beschreiben, dass es keinen einfachen Weg einer Dekolonialisierung gibt. Vielmehr weisen

die multiplen Ansätze auf, dass es die flüchtigen, komplexen und prozesshaften Momente sind, die dekoloniale Potenziale und Denkräume eröffnen. Veränderungen sind inkrementell und finden an Intersektionen statt, aber wie Fanon (1981) zeigt, ihnen wohnt eine affektive Kraft inne und sie sind nicht zu übersehen. Oftmals müssen Statuen und kanonische Register fallen, um den Raum neu füllen und gestalten zu können, sie werden selten durch ‚authentisches Wissen‘ ersetzt. Jedes ‚neue‘ Archiv ist machtvoll und trägt auch seine eigene Auflösung in sich. Dieses partielle Wissen lenkt somit immer auch die Frage auf die Produktionsverhältnisse der Wissensgenerierung und Momente des Ausschlusses.

Anmerkungen

1. Filme wie Audiobeiträge zu besprechen sind zweifelsohne wichtige didaktische Methoden, weil sie eine visuelle, sensorische Annäherung an ein Thema ermöglichen, die das Medium Text nicht erbringt. Referate halten zu lassen trainiert Studierende, ein Aufgabengebiet zu identifizieren, Informationen zu filtern, zu präsentieren und sich akademischen Diskussionen zu stellen. Im Text sollen die Verweise auf ‚Film‘ und ‚Referate‘ in der Funktion stehen, die Zeit in den Seminaren zu überbrücken bzw. die Studierenden zu beschäftigen.
2. Andere Seminare, die ich als Dozentin leitete, insbesondere in Kassel und Heidelberg, waren trotz der hohen Anforderungen durch eine Lesebereitschaft, rege Diskussion und ein überdurchschnittliches Engagement der Studierenden geprägt. Dennoch habe ich für diesen Beitrag ein Beispiel ausgewählt, das die strukturellen Probleme im Seminarraum beleuchtet und uns als Dozierende herausfordert, über Alternativen, Didaktik und Formen der Dekolonialisierung zu reflektieren.
3. Die Unterrichtssprachen waren Tigrinya, neben Arabisch die offizielle Amtssprache in Eritrea, und Englisch.
4. Die Statue des im Vereinigten Königreich geborene Cecil Rhodes wurde bereits vor 2015 kontrovers diskutiert. Bereits in den 1950er-Jahren gab es Debatten über die Rhodes Statue, Rhodes, für den die britische ‚Rasse‘, die überlegene war, während weiße Südafrikaner demnach eine zweite Klasse darstellten. Auch weiße Südafrikaner*innen zeigten sich indigniert. Rhodes gründete die Bergbaugesellschaft De Beers und baute ein Diamanten- und Goldimperium auf, welches ihn zu einem der reichsten Männer der Welt machte. Von 1890 bis 1896 war er der Premierminister der Kapkolonie im heutigen Südafrika. Rhodes nahm eine führende Rolle im Wettlauf für Afrika (*scramble for Africa*) ein. Er war ebenfalls der Namensgeber und Inspiration für die britische Kolonie Rhodesien, der heutigen Republik Simbabwe. Interessanterweise hinterließ Rhodes die Stiftung, die jährlich das Rhodes Stipendium zum Besuch der Oxford Universität verleiht. Insbesondere im Bereich der Bildung und akademischen Hochschulinstitutionen hinterließ er ein Vermögen.
5. In Post-Apartheid Südafrika befinden sich z.B. 72 Prozent des privaten Landbesitzes in der Hand einer ethnisch weißen Minderheit, die 9 Prozent des Landes ausmacht (Cohen, 2020). Ein Prozent der südafrikanischen Bevölkerung besitzt 70,9 Prozent des ökonomischen Reichtums, die wiederum mehrheitlich weiß konstituiert ist. Obwohl über 80 Prozent der südafrikanischen Bevölkerung schwarz ist, zeichnen sich die Spuren der Apartheid ebenfalls in der Wissenschaft ab, wo im Jahr 2015 etwa 15 Prozent der Professor*innen schwarz waren (siehe ebd.).

6. Außerhalb des hiesigen universitären Rahmens lässt sich allerdings im Streit um etwa Straßennamen oder in der Frage, wem (auszustellende) Kunst („Raubkunst“) gehöre, vor allem im Kontext des Humboldt Forums und der Auseinandersetzungen mit dem kolonialen Charakter des afrikanischen Viertels in Berlin, zeigen, dass Fragen nach Repräsentation und Dekolonialisierung auch in Deutschland gestellt werden. Womöglich paradox anmutend, liegt in der Vehemenz der Abwesenheit dieser Themen an den deutschen Universitäten eben ihre Dringlichkeit.

Literatur

- Adorno, W.T. (1970). *Ästhetische Theorie* (Gesammelte Schriften, Bd. 7). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Barthes, R. (1982). The Eiffel Tower. In S. Sontag (Hrsg.), *The Barthes Reader* (S. 237–250). New York: Columbia University Press.
- Castle, S. (2016, January 29). Oxford University will keep statue of Cecil Rhodes. *New York Times*. Verfügbar unter: <https://www.nytimes.com/2016/01/30/world/europe/oxford-university-oriel-college-cecil-rhodes-statue.html>
- Chow, R. (2008). Reading Derrida on being monolingual. *New Literary History*, 39(2), 217–231.
- Cohen, M. (2020, February 26). Why land seizure is back in the news in South Africa. *Washington Post*. Verfügbar unter: https://www.washingtonpost.com/business/why-land-seizure-is-back-in-the-news-in-south-africa/2020/02/25/85d2f612-579c-11ea-8efd-0f904bdd8057_story.html
- Derrida, J. (1995). Archive fever: A Freudian impression. *Diacritics*, 25(2), 9–63.
- Derrida, J. (1998). *Monolingualism of the other: Or, the prosthesis of origin* (P. Mensah, Übers.). Stanford, CA: Stanford University Press. (Original erschienen 1996: *Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse*)
- Fanon, F. (1981). *Die Verdammten dieser Welt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fanon, F. (2013). *Schwarze Haut, weiße Masken* (E. Moldenhauer, Übers.). Wien: Turia + Kant. (Original erschienen 1952: *Peau noire, masques blancs*)
- Khatibi, A. (1990). *Love in two languages* (R. Howard, Übers.). Minneapolis: University of Minnesota Press. (Original erschienen 1983: *Amour bilingue*)
- Kibreab, G. (2017). *The Eritrean National Service. Servitude for 'the common good' & the youth exodus*. Rochester: James Curry.
- Mbembe, A. (2001). *On the postcolony*. Berkeley: University of California Press.
- McKenzie, L. (2020, October 22). Is it time for all students to take ethnic studies? *Inside Higher Education*. Verfügbar unter: <https://www.insidehighered.com/news/2020/10/22/adding-ethnic-studies-college-curricula-has-long-been-controversial-moment-different>
- Mohamed, S. (2013, 31. November). In Eritrea bleiben heisst sterben. *Neue Zürcher Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.nzz.ch/in-eritrea-bleiben-heisst-bei-lebendigem-leibe-sterben-1.18195126?reduced=true>
- Naas, M. (2015). *The end of the world and other teachable moments: Jacques Derrida's final seminar*. New York: Fordham University Press.
- Ngũgĩ, T.w. (1986). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. London: Currey.
- Riggan, J. (2016). *The struggling state: Nationalism, mass militarization, and the education of Eritrea*. Philadelphia: Temple University Press.
- Roesler, A. & Stiegler, B. (Hrsg.). (2005). *Grundbegriffe der Medientheorie*. Paderborn: Fink.
- Sharpe, J. (2014). What use is the imagination? *PMLA*, 129(3), 512–517.

- Spivak, G.C. (2012). *An aesthetic education in the era of globalization*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stellino, M. (2020, September 11). College students push for race and ethnic studies classes to be required, but some campuses resist. *The Hechinger Report: Covering Innovation and Inequality in Education*. Verfügbar unter: <https://hechingerreport.org/college-students-push-for-race-and-ethnic-studies-classes-to-be-required-but-some-campus-resist/>
- Williams, P. & Chrisman, L. (1994). *Colonial discourse and post-colonial theory: A reader*. New York: Columbia University Press.



Bildung provinzialisieren

Robert Wartmann & Michaela Jašová

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg & Universität Hamburg

Abstract

Dipesh Chakrabarty's 'Provincializing Europe' is the starting point in this contribution which aims to engender a postcolonial view on education. With the help of an educational-theoretical extension of Chakrabarty's work, the text aims to support the thesis that European modernity, especially the ideas of nation, individualism and bourgeoisie have inscribed themselves into the order of education (Bildung) or even fundamentally constitutes it so that even a post- or decolonial use of the concept of education remains problematic and remains ambivalent.

In der deutschsprachigen Bildungsphilosophie finden sich bisher nur wenige und oft nur punktuelle Auseinandersetzungen mit dem Kolonialismus (bspw. Schäfer & Wimmer, 1999; Ricken, 2006, S. 195; Wimmer, 2014, S. 436, 440; Knobloch, 2019) und nur selten Rezeptionen postkolonialer Ansätze (bspw. Rieger-Ladich, 2019; Schäfer, 2019). Eine breitere Rezeption hat vorrangig in der Migrationspädagogik und interkulturellen Pädagogik stattgefunden (bspw. Castro Varela, 2015, 2016; Mecheril, 2020; Messerschmidt, 2019; Baquero Torres, 2012). Trotzdem lassen sich eine Vielzahl an bildungstheoretischen Interventionen gegen die bürgerlich-moderne Bildung und deren spätmoderne Abwandlungen auflisten, welche die Verwicklungen des Bildungsbegriffs mit den großen Erzählungen der Moderne (Koller, 1997; Ricken, 2006), mit Liberalismus (vgl. bspw. Ricken, 2006), mit Kapital (bspw. Pongratz, 2002; Wimmer, 2014, S. 136–140), Staat (vgl. bspw. Ricken, 2006), Nation (Bollenbeck, 1994; Wimmer, 2009), Imperialismus (Castro Varela, 2016, S. 50), Kolonialismus (Knobloch, 2019) oder Individualismus (vgl. bspw. Ricken, 2006; Wimmer, 2009) aufzeigen. Diese Interventionen lassen sich bereits als wichtige provin-

zialisierende Einsätze verstehen, die den bildungstheoretischen Diskurs mit „seinen eigenen Mitteln ... ‚provinzialisieren‘“ haben, was bedeutet, „seinen Horizont, seinen Wirkungskreis und seine Grenzen zu bestimmen“ (Forster, 2017, S. 187).

Unser Anliegen *Bildung* zu provinzialisieren besteht somit nicht darin, die meist deutschen und weißen bildungsphilosophischen Konzepte und Auseinandersetzungen einfach zu verwerfen, sondern wir möchten deren kritisches Potenzial für eine postkoloniale Perspektive auf Bildung hervorheben, jedoch gleichzeitig einige postkoloniale Grenzen der deutschsprachigen Bildungsphilosophie markieren. Unser Ziel ist es, im Anschluss an die oben erwähnten Interventionen einen (weiteren) wissenschaftskritischen postkolonialen Einsatz einzubringen. Hierfür dient uns Dipesh Chakrabartys Buch ‚*Europa als Provinz*‘ (2010) als Ausgangspunkt, um bildungstheoretisch die These zu stützen, dass die europäische Moderne, insbesondere die Idee der Nation, des Individualismus und der Bürgerlichkeit, sich in die *Ordnung der Bildung* eingeschrieben haben oder diese sogar grundlegend ausmachen, sodass auch eine postkoloniale Wendung des Bildungsbegriffs nicht widerspruchsfrei verlaufen kann. Es geht somit nicht darum Bildungsphilosophie in eine *schlechte* und (neo-)koloniale Bildungsgeschichte einzufügen, um dem dann beispielsweise ähnlich wie Knobloch eine *gute*, dekoloniale oder in unserem Fall postkoloniale Bildung gegenüberzustellen (2019).¹

Ausgehend von Chakrabarty (2008) Auseinandersetzung mit dem Geschichtsbe-
griff in ‚*Europa provinzipalisieren: Postkolonialität und die Kritik der Geschichte*‘
möchten wir mit drei bildungstheoretischen Zugängen, einem postfundamentalisti-
schen (Alfred Schäfer), einen machttheoretischen (Norbert Ricken) und einen de-
konstruktiven Zugang (Michael Wimmer), drei Anknüpfungspunkte für die Erzeu-
gung einer ambivalenten Bildungsgeschichte erarbeiten. Als Erstes werden wir uns
mit *Europa als theoretisches Subjekt* und mit der hegemonialen Asymmetrie zwi-
schen westlichen und nicht westlichen Gesellschaften beschäftigen. In Bezug auf die
akademische Auseinandersetzung mit Bildung werden wir diese Asymmetrie anhand
von u.a. dem Curriculum von erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Einfüh-
rungsliteratur verdeutlichen und bildungstheoretisch mithilfe des postfundamentalis-
tischen Ansatzes Schäfers einordnen und aus postkolonialer Perspektive problematis-
sieren. Als Zweites werden wir auf die Dichotomie modern/vormodern und die von
Chakrabarty als Beispiel angeführte wirkmächtige Übergangserzählung von Karl
Marx eingehen und diese mit der machttheoretischen Perspektive Rickens auf Bil-
dung verschränken. Als Drittes und abschließend thematisieren wir die postkolonia-
len Anknüpfungen Chakrabartys an Jacques Derrida und die Frage nach einem
anderen Umgang mit Geschichte, in unserem Fall Bildungsgeschichte(n). Diesen
Umgang werden wir am Beispiel der in der Bildungstheorie wenig beachteten Ver-
schränkung zwischen Bildung und Nation skizzieren. Die folgenden Überlegungen

sind als erste Zugänge zu verstehen, um eine postkoloniale und bildungstheoretische Perspektive zu umreißen, die das „Projekt der Provinzialisierung Europas“ unterstützt (Chakrabarty, 2010, S. 61).

Chakrabartys Projekt ‚Europa provinzialisieren‘ stellt neben den vielen anderen unternommenen postkolonialen Interventionen einen wichtigen Versuch dar, die „imaginäre Identität“ Europas und des Westens (2010, S. 62) zu demontieren und die „Ambivalenzen“, „Widersprüche“, „Gewaltanwendungen“ und „Tragödien“ in eine (auch globale) Geschichte der Moderne einzuschreiben (ebd., S. 63). So lassen sich mit den postkolonialen Interventionen der letzten Jahrzehnte die von Chakrabarty als ‚Errungenschaften‘ markierten Produkte der Moderne, wie „Rechte, Staatsbürgerschaft und die Ideen des Liberalismus, Sozialismus und der Demokratie“ nicht „mehr unabhängig von der Geschichte der europäischen Expansion und der Kolonisierung“ betrachten (ebd., S. 10). Dieser Liste von ‚Errungenschaften‘ möchten wir die moderne *Bildung* hinzufügen.

Wir fragen uns, inwieweit eine postkoloniale Perspektive auf Bildung(stheorien) eine Möglichkeit bietet, eine Geschichte der Bildung zu schreiben, welche den historischen Ballast und die systemstützenden Funktionen der Bildung angemessen (mit all ihren Ambivalenzen) berücksichtigen kann. Zu dieser Frage führten uns Problematisierungen des Mythos der Nation (bspw. Balibar & Wallerstein, 2018) und die auffällig wenigen bildungstheoretischen Problematisierungen der Verschränkung zwischen Bildung und Nation (bspw. Bollenbeck, 1994; Ricken, 2006; Wimmer, 2009; Tenorth, 2013), nach denen Bildung ein (auch weiterhin) wichtiges Deutungsmuster beim Entstehen und Stiften einer deutschen nationalen Identität ist.

Doch zunächst: Was verstehen wir unter Bildung? Der Begriff ist Gegenstand zahlreicher Debatten und Antwortversuche in unterschiedlichsten akademischen Disziplinen, aber auch in anderen außeruniversitären Institutionen und Lebensbereichen, sei es in der Schule, in der Familie, in der Bildungspolitik oder im Alltag. Wir untersuchen hier den Bildungsbegriff, welcher in der deutschen bildungstheoretischen Linie stark von den Signifikanten der Erziehung, der Entwicklung, von Lernen und Lehren abgegrenzt ist, den Bildungsbegriff, welcher sich der Übersetzung widersetzt und welcher auch in den deutschsprachigen Fassungen oder Rezeptionen postkolonialer Literatur meist ohne Vermerk an die Stelle von beispielsweise *education* tritt (bspw. bei Chakrabarty, 2010). Wir verwenden in diesem Text zwei verschiedene Bildungsverständnisse. Als erstes thematisieren wir den diskursiv-hegemonialen Raum, der bestimmt, was als Bildung sagbar ist. Bildung wird hier in einer postfundamentalistischen Perspektive als leerer Signifikant systematisiert verstanden, wobei die Bedeutung von Bildung durch den hegemonialen und diskursiven Raum erzeugt wird. Im zweiten und dritten Teil wird Bildung vorrangig als Ordnung

(im Sinne eines Dispositivs²) verstanden, welche mit der Moderne und dem Mythos der Nation verschränkt ist.

1. Das theoretische Subjekt Europa

Wie Chakrabarty dies bereits im Titel markiert, geht es ihm um eine „Kritik der Geschichte“, die er als eine „europäische Wissensform“ (Chakrabarty, 2010, S. 38) versteht, welche die nationale Ordnung und die Überlegenheit Europas stützt. Europa exportiert ihre universelle „Meistererzählung“ in die ganze Welt, sie sei ein „stillschweigender Maßstab“, welcher alle auch *nicht* europäischen Geschichten durchziehe: *Europa* ist „immer noch das souveräne, theoretische Subjekt aller Geschichten einschließlich derjenigen, die wir als ‚indisch‘, ‚chinesisch‘ oder ‚kenianisch‘ bezeichnen“ (ebd., S. 41).

Bei der in den letzten Jahrhunderten stattgefundenen Durchsetzung der Geschichte Europas geht es dabei nicht bloß um „kulturelle Arroganz“ der Europäer*innen oder „kulturelle Kriecherei“ des *Rests*³ (ebd., S. 42). Diese Durchsetzung bedurfte gewalttätiger Eingriffe in andere Lebens- und Sozialformen und ist/war durch sehr „tiefgreifende[...] theoretische[...] [und institutionelle] Bedingungen, unter denen in *nicht* westlichen Ländern historisches Wissen produziert wird“, bestimmt (ebd.). In den drei Teilen unseres Beitrags werden einige Narrative vorgestellt, die dazu beigetragen haben, Europa als das einzige Subjekt aller Geschichten zu etablieren oder anders gesagt, die u.a. dazu geführt haben, dass die Pluralität der Geschichten zu einer einzigen, einstimmigen Geschichte verschmilzt.

Die Macht der europäischen Erzählung darf nicht bloß als eine souveräne Macht verstanden werden, welche als Gegenpol zu einer *nicht* westlichen Identität dieser ihre Begriffe übergestülpt hat. Chakrabarty macht deutlich, dass die europäischen Kategorien ambivalent sind und ebenso einen emanzipatorischen Charakter besitzen können (ebd., S. 12 ff.). Seine Beispiele aus der indischen Kolonialgeschichte zeigen, dass auch die Menschen auf dem indischen Subkontinent sich Begriffe, welche als europäisch markiert werden, angeeignet und diese mit eigenen Erzählungen gefüllt haben, wobei Chakrabarty mit mehreren Beispielen zu verdeutlichen versucht, dass selbst in der Leugnung europäischer Ideen, die europäische und indische Geschichte ineinanderfließen (ebd., S. 58). Die europäische Variante der Geschichte hat sich tief in die nicht westlichen Kulturen eingeschrieben und sie mitkonstituiert.⁴

Chakrabarty stellt fest: Der von der Kolonialmacht importierte moderne Staat geht mit dem bürgerlichen Individualismus einher. Er basiert auf der Trennung zwischen der privaten und der öffentlichen Sphäre, welche notwendig ist, um eine imaginierte Gleichheit aller, bei gleichzeitigem Anspruch jedes Individuums (Bürger*in) auf seine Rechte, zu etablieren. Neben den Rechten und Pflichten, welche der Staat

vergift, soll ein*e Bürger*in auch seine Individualität, sein *Ich*, sein Privatleben haben: „Das bürgerliche Individuum wird erst dann geboren, wenn man die Freuden der Privatsphäre entdeckt“ (Chakrabarty, 2010, S. 47).

Anhand von historischen Quellen zeigt Chakrabarty, wie sich die Spaltung zwischen dem Privaten und dem Öffentlichen an diversen Stellen in Indien manifestiert hat. Ein Aspekt, über den die britische Kolonialmacht Modernität beschworen hatte, war die Ehe: Die Briten propagierten eine aus Liebe beschlossene Ehe als grundlegende Säule des privaten Individualismus und der bürgerlichen Freiheit. Mit diesem Entwurf einer angeblich homogenen britischen Heiratspraktik ist gleichzeitig auch das Bild des Gegenpols, die ‚(patriarchale) Großfamilie‘, entstanden.

Die Auseinandersetzung zwischen indischen Nationalist*innen und britischer Kolonialmacht wurde auch über die Familienkonstellationen sowie die Stellung der Frau ausgetragen. Die kollektive (nationale) Identität beider Seiten wurde entlang der Ideen wie Freiheit und moderne Individualität ausgehandelt. Dass die Idee des modernen bürgerlichen Subjekts teilweise sehr unterschiedlich konstruiert wurde, zeigt das folgende Zitat, in dem deutlich wird, wie über u.a. die Zuschreibungen einer ‚modernen Weiblichkeit‘ eine kollektive Identität gestiftet wurde.

Dieses Muster der ‚modernen‘ bengalischen bzw. indischen Frau – gebildet genug, um die modernen Regulierungen hinsichtlich des Körpers und des Staates anzuerkennen, aber zugleich ‚sittsam und bescheiden‘ genug, um sich selbst zurückzunehmen und selbstlos zu sein – wurde mit den Debatten über ‚Freiheit‘ verknüpft. Im Westen bedeutete ‚Freiheit‘, so behaupteten mehrere Autoren, *jathechhachar*, ein Handeln nach Belieben, das Recht auf Zügellosigkeit. In Indien, so hieß es, bedeutete ‚Freiheit‘ die Freiheit vom Ego, die Fähigkeit, freiwillig zu dienen und zu gehorchen. (Chakrabarty, 2010, S. 54)

Die indischen nationalistischen Erzählungen haben auf verschiedenen Wegen versucht, die europäischen Narrative zu bekämpfen. Neben den eigenen Deutungen über die ‚gute Weiblichkeit‘ war es u.a. auch die Negation der (europäischen) historischen Zeit, welche die Besonderheit indischer nationalistischer Erzählungen ausmachte.

Die Aneignung ahistorischer Konfigurationen verlief ebenso wie bei dem Beispiel zur ‚modernen Weiblichkeit‘ entlang der als europäisch markierten Kategorien wie Freiheit und Bildung (*education*). So wurde laut Chakrabarty der „wirklich gebildeten“ und *freien* Frau der indisch-nationalistischen Erzählung eine sakrale (ahistorische) Autorität verliehen: Sie wurde als Verkörperung der „Göttin des häuslichen Wohlergehens“ verstanden (ebd., S. 55 f.). Die Auseinandersetzungen sind und waren mit den europäischen Kategorien und Ideen verwoben. Ein anderes Beispiel Chakrabartys verdeutlicht diese Verschränkung. Er führt eine Erzählung „der Autobiografie von Ramabai Ranade, der Ehefrau des berühmten Sozialreformers Mahadev Govind Ranade“ an (ebd., S. 57), in der eine weibliche indische Modernität

darin gesehen wird, auf öffentliche politische Teilhabe zu verzichten und diesen Verzicht als ein Übertreffen europäischer Freiheit zu verstehen.

Du solltest nicht wirklich zu diesen Versammlungen gehen [sagten sie zu Ramabai.] ... Selbst wenn die Männer wollen, dass du diese Dinge tust, solltest du sie ignorieren. Du brauchst nicht nein zu sagen: Aber du brauchst es schließlich nicht zu tun. Sie werden es dann aufgeben, aus reinem Überdruß; ... du übertriffst selbst die europäischen Frauen. (Ramabai, 1963, zitiert nach Chakrabarty, 2010, S. 57)

Die Auffassungen von Freiheit und Widerstand vieler Menschen auf dem indischen Subkontinent sind von den entsprechenden Vorstellungen der britischen Kolonialmacht nicht einfach zu trennen, sie entstehen durch Aushandlungen, Kämpfe, Reaktionen, sie überkreuzen sich. Auch eine Ablehnung oder Leugnung der europäischen Auffassungen von Freiheit oder Widerstand erzeugen einen Bezug und eine stützende Konstituierung dieser Kategorien. Die hier aufgeführten Beispiele der indischen Deutungen sollen keineswegs pauschalisierend wirken und ein Bild eines einheitlichen nationalistisch-patriarchalen Indiens erzeugen. Im Gegenteil: auch in der indischen Gesellschaft existierten ähnliche Freiheits- und Widerstandsentwürfe, wie die, welche von Seiten der Kolonialmacht propagiert worden sind. Es ist jedoch gerade diese Ambivalenz der (indischen) Geschichte mit ihrer Diversität an Positionen, Deutungen und Lebensentwürfen, die sich in und mit der modernen Geschichtsschreibung nicht repräsentieren lässt. Es ist Europa, welches die hegemoniale Macht darstellt, die es Europa ermöglicht, *eine* Geschichte zu schreiben und die Heterogenität und Widersprüchlichkeit auszulöschen.

Die These der institutionellen und theoretischen Durchsetzung Europas gegenüber nicht westlichen Gesellschaften lässt sich auch auf das Erziehungs- und Bildungswesen beziehen. Mit Blick auf die ‚Missions- und Kolonialschulen‘, die einseitige (bis heute andauernde) ‚Bildungshilfe‘ als ‚Entwicklungshilfe‘ sowie die gegenwärtig stärker anvisierte *Bildungszusammenarbeit* (bspw. Austauschprogramme), war und ist das „Bildungswesen eine wesentliche Stütze des Fortschritts- und Modernisierungsdenkens“ in nicht europäischen Ländern (Schöffthaler & Wulf, 1985, S. 9; vgl. Castro Varela, 2016). Noch im 20. Jahrhundert war es lange Zeit nahezu unstrittig, dass „Länder mit ‚modernen‘ Erziehungsinstitutionen ... denen, die erst beim Aufbau eines formalen Bildungswesens waren, mit Rat und Tat zur Seite stehen [konnten]“. Die „Übernahme eines ‚fortschrittlichen‘ Bildungssystems“ (Schöffthaler & Wulf, 1985, S. 9) und die Orientierung an westlichen theoretischen Kategorien und Konzepten wie pädagogischen Institutionen des Westens galten für die angepriesene Entwicklung und angestrebte Selbstbestimmung nicht westlicher Länder als notwendig (vgl. Wulf, 1985, S. 17).

Dieser westliche ‚Zwangsexport‘ der theoretischen Bedingungen und Kategoriensysteme und die institutionelle Umsetzung dieser – etwa die Erzeugung von Schul-

systemen, die Erstellung von Lehrplänen, Abschlüssen oder die Ausrichtung der pädagogischen Praktiken auf westliche Phantasmen der Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung (Wulf, 1985, S. 17; Castro Varela, 2016, S. 48 ff.) – festigt ‚den Westen‘ als einen ökonomischen und intellektuellen Maßstab: So sind beispielsweise in Kamerun Edukation und Schule teils auf westlich-städtische Anstellungen ausgelegt worden, wobei die Gesellschaft landwirtschaftlich geprägt ist (Nsamenang & Tchombe, 2012, S. 8; Wulf & Schöffthaler, 1985).

Bildung wird in der Entwicklungszusammenarbeit als Lösungsmaschine jeglicher Probleme angesehen. Statt Ungleichheiten zu benennen, welche aufgrund rassistischer und kapitalistischer Strukturen entstehen, wird die Aufmerksamkeit auf die Selbstverantwortung der Betroffenen gelenkt. So verspricht beispielsweise UNICEF in seiner Kampagne *Bildung als Schlüssel gegen Armut*: „Eine gute Bildung ist der Schlüssel dafür, um der Armut zu entfliehen und ein glückliches Leben zu führen“ (Deutsches Komitee für UNICEF, 2020). Die westliche Durchsetzung ihrer Kategorien, Konzepte und Institutionen erzeugt ebenso Armut. Dies auch, weil die als Beispiel genannten Schulen in Kamerun (teils) auf den westlichen und nicht den lokalen Arbeitsmarkt vorbereiten (Nsamenang & Tchombe, 2012, S. 8; Schöffthaler & Wulf, 1985, S. 9; Wulf, 1985, S. 21).

Auch wenn das Aufzwingen westlicher Konzepte heute deutlich umstrittener ist als noch in den 1980er-Jahren, so lassen sich weiterhin ähnliche asymmetrische Bewegungen (hier nur exemplarisch) markieren: Der Export von Bildungsgütern mit staatlicher Unterstützung (Adick, 2014), die Ausweitung von Bildung zum Menschenrecht (Allmendinger, 2013), Bildung als Überlebensinstrument in Ländern des Globalen Südens (Krappmann, 2013), Bildung als ‚kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft‘ (Sander, 2018) oder der Aufbau und die Beforschung von Bildungsreformprojekten beispielsweise in Kamerun (Kokemohr, 2014, S. 59 ff.).

Diese Beispiele machen sichtbar, 1. dass der moderne Bildungsbegriff seinem Entstehungskontext entrissen als eine universelle Kategorie benutzt werden kann und 2. dass sich mithilfe des Bildungsbegriffs Versprechen und Lösungen formulieren lassen, ohne den Begriff näher lexikalisch definieren zu müssen. Der Begriff Bildung kann in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Funktionen verfolgen und wird teils nur als Synonym für Institutionen wie Schule oder für ein auf Selbstbestimmung ausgerichtetes Lernen verstanden. Sie tritt in verschiedenen Rollen auf, in Bezug auf die kolonialisierten Teile der Welt oft als eine *Problemlösemaschine*, die eine bessere Zukunft verspricht.

Inwiefern oder eher warum diese eurozentrische Vorstellung dafür benutzt wird, dem *Globalen Süden* Lösungen für seine Probleme anzubieten und zu versprechen, wird in der Theorie Schäfers deutlich. In seiner Auffassung lässt sich Bildung als ein leerer Signifikant (Schäfer, 2011, S. 115 ff.) verstehen, welcher vorrangig über das

Imaginäre und Phantasmatische operiert und in einen ständigen Hegemoniekampf um die Repräsentation von Bildung verwickelt ist. Es gibt in dieser Perspektive keine wahre Repräsentation oder Eigenheit von Bildung, die sich empirisch oder theoretisch identifizieren ließe, sondern nur hegemoniale Einsätze, die den diskursiven Raum strukturieren und bestimmen. Dabei setzt sich Bildung umso mehr gegenüber anderen leeren Signifikanten wie Freiheit oder Demokratie als *Problemlösemaschine* durch, je mehr Probleme Bildung zu lösen verspricht. Und dieses Problemlöse-Versprechen ist dem Bildungsdenken spätestens seit Humboldt grundlegend eingeschrieben und liefert auch eine Erklärung für den Erfolg der Bildung (vgl. dazu auch Ricken, 2006, S. 24). Es ist ein auffälliges ‚Muster‘ der Bildungsdiskurse, das vorgibt, dass durch Bildung Probleme jeglicher Art und jeglichen Ausmaßes, behoben werden können (ebd., S. 16).

Neben dem Problemlöseversprechen der *Bildung* lässt sich mit einer postfundamentalistischen Perspektive auch Chakrabartys Ausweisung des theoretischen Subjekts als europäisch und die Kritik an der Asymmetrie zwischen westlichen und nicht westlichen Diskursen im akademischen Raum auf die Erziehungs- und Bildungswissenschaft übertragen und systematisieren. „Dass Europa im historischen Wissen als stillschweigender Maßstab fungiert“ (Chakrabarty, 2010, S. 41) macht Chakrabarty u.a. an einer ‚banalen‘ Beobachtung sichtbar: Europäische Historiker*innen können es sich erlauben, Erzählungen zu produzieren, ohne tiefere Kenntnisse über die Länder des Globalen Südens zu besitzen. Andersherum ist es kaum denkbar: nicht westliche Historiker*innen ohne tiefgründige Kenntnisse der europäischen Geschichte hätten mit abwertenden Zuschreibungen zu kämpfen.

Diese asymmetrische Bezugnahme lässt sich auch in der deutschsprachigen Erziehungs- und Bildungswissenschaft beobachten und in Einführungstexten und Handbüchern finden. Dabei entstehen in den meisten dieser Texte Narrative und Fokusse, die (aus Schäfers Perspektive) das Sagbare über Bildung bestimmen und eine eurozentristische Bildungsgeschichte (fort-)schreiben. Zur exemplarischen Veranschaulichung dieser Diskurse sei auf die folgenden Publikationen verwiesen: ‚*Einführung in die Theorie der Bildung*‘ (Dörpinghaus, Poentisch & Wigger, 2013); ‚*Theorie der Bildung. Eine Einführung*‘ (Borst, 2016), ‚*Bildung – Theorie der Menschenbildung*‘ (Benner & Brüggen, 2019), ‚*Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*‘ (Koller, 2017), ‚*Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien*‘ (Kuhlmann, 2013), ‚*Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung*‘ (Reichenbach, 2007), ‚*Einführung in die allgemeine Erziehungswissenschaft. Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt*‘ (Klika & Schubert, 2013) und ‚*Bildungstheorien zur Einführung*‘ (Rieger-Ladich, 2019).

Mithilfe der Analyse dieser Einführungen lässt sich hier eine idealtypische Struktur herausarbeiten, die unterschiedlich variiert wird und in der unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Auch finden sich Ausnahmen, wie beispielsweise bei Rieger-Ladich, der die ‚Vielstimmigkeit‘ der Diskurse fokussiert und postkoloniale Theoretiker*innen (Stuart Hall, Gayatri Chakravorty Spivak) thematisiert. Im Allgemeinen und auch bei Rieger-Ladich werden die Anfänge der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Tradition jedoch meist entweder mit Platon, Sokrates und Aristoteles in der griechischen Antike verortet, wobei einige Einführungen erst mit Kant, Rousseau oder Humboldt beginnen. In Bezug auf die für die Erziehungs- und Bildungswissenschaft zentralen Begriffe Bildung und Erziehung werden vorrangig deutsche Bezüge zum deutschen Idealismus (Kant, Fichte, Hegel), dem Neuhumanismus (Humboldt, Schiller) und zu den Theorien des 20. Jahrhunderts (bspw. Klafki, Heydorn, Adorno, Horkheimer) hergestellt. Für die Einführung in die Begriffe Sozialisation, Entwicklung und Lernen wird hingegen deutlicher auf Soziolog*innen und Psycholog*innen aus dem französischen und nordamerikanischen Raum wie Durkheim, Bourdieu, Bandura oder Skinner verwiesen.

Mit dieser Struktur wird eine *national* ausgerichtete theoretische Bildungs- und Erziehungstradition, eine euro-nordamerikanische imaginäre Entität und eine europäische intellektuelle Tradition, die ihre Anfänge in die griechische Antike setzt (vgl. Chakrabarty, 2008, S. 5), erzeugt und reproduziert. Dabei wird der Globale Süden meist völlig ausgeschlossen.

Neben diesen nationalen, euro-nordamerikanischen und griechisch-antiken Bezugnahmen bleiben auch die universalisierenden Tendenzen der meisten in Einführungen behandelten Theorien oft unproblematisiert. Wie Chakrabarty dies in Bezug auf Philosophie und Sozialwissenschaften anmerkt, beanspruchen auch die Theorien mit ihren universalisierenden Kategorien, welche den Einzug in die erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Einführungsbücher finden, eine Gültigkeit für die gesamte Menschheit. Diese Gültigkeit behaupten sie, selbst wenn ihre Autor*innen keinerlei Berührung mit „der Mehrheit der Menschheit“ hatten (Chakrabarty, 2010, S. 42).

Als Beispiel für solch einen Universalismus lässt sich Humboldts Anthropologie, Sprach- und Bildungstheorie anführen. So „bleibt Humboldts Bildungsbegriff eingebettet in eine letztlich metaphysische Einheitskonzeption, die die Pluralität und Heterogenität der Individuen wie der Sprachen nur anerkennt, um sie in eine ursprüngliche und höhere Ganzheit zu überführen“ (vgl. Koller, 1997, S. 62 f.). Sei es die ursprüngliche *eine* Sprache des ‚Menschengeschlechts‘, das identitätslogische und hermeneutische Sprachverständnis (Wimmer, 2009), das unterstellte Streben der Menschen nach Einheit (ebd., S. 71) oder die Ausweisung einer „spezifischen *Menschenfassung*“⁵ als Menschheit schlechthin (Ricken, 2006, S. 313); es können viele

totalisierende Tendenzen in der Bildungskonzeption Humboldts ausgewiesen werden. Doch die meisten Einführungswerke verzichten auf die Thematisierung dieser Problematik, womit sich auch die Frage stellt, ob die Theorien als „wirksame und wirklichkeitskonstitutive Praktiken“ nicht unterschätzt werden (Wimmer, 2014, S. 448).

In Schäfers Perspektive ist der Bildungsbegriff ein sehr wirksamer (leerer) Signifikant, der bei den diskursiv-hegemonialen Auseinandersetzungen um die Lösungsversuche individueller, gesellschaftlicher wie globaler Probleme eine wichtige Rolle spielt. Wenn Bildung als Menschenrecht oder Bildung als Überlebensinstrument in Ländern des globalen Südens bemüht wird, reiht sich Bildung in das Repertoire westlich-universeller Disziplinen ein, welche ohne die Kenntnis der Lebensrealitäten der Mehrheit der Menschheit Lösungen für alle zu bieten verspricht. Gleichzeitig kann exemplarisch an erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Einführungsliteratur gezeigt werden, wie Bildung sich mit nationalen und vorrangig europäisch-intellektuellen Diskursen eingrenzen lässt. Das Subjekt der Bildungstheorie ist europäisch.

Lässt sich Schäfers Ansatz für die postkoloniale Perspektive hier zwar verwenden, muss jedoch deutlich gemacht werden, dass sein eigener bildungstheoretischer Einsatz selbst das Muster der bildungstheoretischen Problemlösung bedient (Schäfer, 2011, S. 66–84), er an vorrangig deutschsprachige Autor*innen (bspw. Schiller, Humboldt und Adorno) und europäische Theorietraditionen (bspw. Platon, Rousseau und Foucault) anknüpft, die Humboldtsche Bildung in eine postfundamentalistische Perspektive einschreibt und mit dem europäischen und nordamerikanischen Referenzsystem nicht bricht (vgl. Schäfer, 2011). Auch lässt sich Schäfers postfundamentalistische Perspektive als universalistisch ausweisen, da die zentralen Begriffe der Hegemonietheorie selbst nicht oder nur sehr indirekt als leere oder grund-lose Signifikanten ausgewiesen werden und die postfundamentalistische Perspektive selbst nicht zur Disposition steht, wobei einige Textstellen auch eine gegenteilige Lesart zulassen.⁶

2. Bildung als Stütze der bürgerlichen Moderne

Die Dichotomie zwischen der als Europa verkörperten Theorie und dem *Rest* festigt sich durch polarisierende Begriffe wie bürgerlich vs. vorbürgerlich, kapitalistisch vs. vorkapitalistisch, politisch vs. präpolitisch, modern vs. vormodern.

Chakrabarty verdeutlicht diese „epistemologische Behauptung“ anhand der Arbeiten von Karl Marx (Chakrabarty, 2010, S. 42), der (u.a. als Mitbegründer der modernen Soziologie) eine machtvolle Übergangserzählung (mit-)konstruiert hat, die sich sehr deutlich in die intellektuelle Tradition Europas eingeschrieben hat. So ist die Übergangserzählung nicht bloß eine These in den Schriften von Marx, sondern

sie hat sich durch wiederholte Rezeption der marxistischen Historiker*innen als ein unsichtbarer Konsens in der Geschichtsschreibung quasi naturalisiert (ebd., S. 43): „Ihre hauptsächlichen (wenngleich oft nur impliziten) Themen sind Entwicklung, Modernisierung und Kapitalismus“ (ebd.). Ein berühmtes Beispiel dafür sind die Arbeiten des prominenten Historikers Hobsbawm. Selbst in seinem überarbeiteten Essay aus dem Jahr 1969, welcher 2007 unter dem Namen *„Die Banditen – Räuber als Sozialrebellent“* erschienen ist, spricht er den Subalternen ein politisches Bewusstsein ab und lässt somit jegliche postkoloniale Kritik außen vor (Hobsbawm, 2007). Chakrabarty stellt fest, dass viele marxistische Denker*innen autoritäre, undemokratische Verhältnisse mit Strukturen in Verbindung stehend sehen, die sie als vorkapitalistisch und vormodern betrachten. Für ihn ist dies teilweise auch in postkolonialen Arbeiten, beispielsweise Guhas *„Elementary Aspects“* zu finden (Guha, 1999; Chakrabarty, 2010, S. 28). Die ‚vormodernen‘ Strukturen werden als *unfrei, autoritär und unterentwickelt* gebrandmarkt, Modernität wird in dieser Logik der Übergangserzählung auf der fortschrittlichen und auch ‚guten‘ Seite positioniert.⁷

Marx zufolge entsteht erst nach dem Übergang von der Vormoderne in die Moderne eine Geschichte, die theoretisierbar ist.⁸ Die Subjekte der vormodernen Zeit, so Marx, kennen keine Öffentlichkeit und besitzen kein politisches Bewusstsein und schreiben daher keine eigene Geschichte. Diese Annahmen implizieren, dass der einzige und erwünschte Weg über den modernen Nationalstaat und dessen Bürgerrechte führt. Erst wenn sie in der Moderne angekommen sind, können soziale Gruppen aufbegehren, sich gegen Staat und Kapital auflehnen und ihre eigene Geschichte schreiben. Die vormodernen, vorbürgerlichen und vorkapitalistischen Gesellschaften seien selbst nicht in der Lage, soziale Entwicklung vorwärts zu treiben (Hall, 2018, S. 174; Turner, 2014). Diesen Annahmen folgend sind ‚vormoderne Gesellschaften‘ auf den Westen angewiesen. Folglich macht diese Unfähigkeit der vormodernen Gesellschaften, soziale Entwicklung aus sich selbst heraus zu erzeugen, den „kapitalistischen Kolonialismus“ zu einer „(bedauerlichen) historischen Notwendigkeit“ (Hall, 1994, S. 177; Turner, 1978, S. 11; vgl. Suchodolski, 1971, S. 108). Der gleichen Auffassung waren auch indische Nationalist*innen, welche die Kolonialzeit als eine unausweichliche Phase auf dem Weg zu einer befreiten indischen Nation betrachteten (Chakrabarty, 2010, S. 45).

Diese Übergangserzählung betrifft auch das Bildungsdenken von Marx (und Engels). Bildung lässt sich bei Marx als ein Mittel des Übergangs in die Moderne verstehen. Die bürgerliche Bildung hilft laut Marx und Engels den Übergang vom Feudalismus zur Moderne zu vollziehen. So wird in ihrem Erziehungs- und Bildungsdenken deutlich, dass sie an die historisch notwendige bürgerlich-moderne Bildungstradition anschließen (vgl. z.B. Buck, 1984, S. 188–190), dabei jedoch die Bildung gleichzeitig als Instrument sehen, um gegen diese bürgerlich-kapitalistische

Moderne zu kämpfen (vgl. Marx & Engels, 1953, S. 29, 1960, S. 162), womit Marx und Engels auch das oben bereits benannte Muster, dass Bildung die sozialen Probleme verspricht zu lösen, bedient.

Marx und Engels stellen die Kategorie der Arbeit ins Zentrum ihrer bildungstheoretischen Überlegungen (Groth, 1978, S. 28–39; Marx & Engels, 1970, S. 15, 26, 156) und positionieren die Bildung als ein Mittel und als *Waffe* der Arbeiter*innen für den Klassenkampf. Diese Überlegung findet sich u.a. in Marx und Engels Ausführungen zu Arbeiterbildung und polytechnischer Bildung (Suchodolski, 1971, S. 98–99, 108–109, 206–207; vgl. Marx & Engels, 1953, S. 29).

Ricken liest im Anschluss an Foucault in *Die Ordnung der Bildung* (2006) Bildung als eine „spezifisch moderne Form der Subjektivierung ... , die sich sowohl auf Wissensformen (Weltverhältnis), Machtpraktiken (Anderenverhältnis) wie Selbsttechnologien (Selbstverhältnis) bezieht und diese miteinander in einem ‚Dispositiv‘ verknüpft“ (Ricken, 2006, S. 205; vgl. Knobloch, 2019, S. 161–163). In dieser Perspektive Rickens bedingt die Selbst-Bildung, die „als ‚Entdeckung‘, gar ‚Erfindung‘ menschlicher Subjektivität und Selbsttätigkeit verstanden und gefeiert wird“ und wurde, eine „bestimmte Form und Formierung menschlicher Subjektivität“ (Ricken, 2006, S. 320). Bildung ist somit nicht nur ein Konzept oder ein bloß leerer Signifikant neben anderen, sondern in dieser machttheoretischen Interpretation ist oder war Bildung lange Zeit so sehr mit der bürgerlichen Moderne verschränkt, dass sie die (spät-)moderne Subjektivität ausmacht und Gegendiskurse, die den Begriff verwerfen und dies theoretisch-systematisch oder empirisch auch entfalten, lange Zeit kaum bis gar nicht möglich waren (ebd., S. 273–282).

Mit Ricken hatte die auf Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung ausgelegte Bildung entgegen beispielsweise der Humboldtschen Rhetorik von Mannigfaltigkeit und Höherentwicklung der gesamten Menschheit eine dem entgegenstehende soziale und politische Dimension, die Ricken in einer machttheoretischen Lektüre der staats-theoretischen Texte Humboldts verdeutlicht (Ricken, 2006, S. 313 f.; vgl. Knobloch, 2019, S. 161). In dieser Lektüre positioniert Ricken Humboldts Bildungsdenken in einer kritischen Gegenbewegung zum Feudalismus: dem „ärger[n] und drückendste[n] Despotismus“⁹. Der „bildungspolitische Einsatz ... Humboldts“ (Ricken, 2006, S. 314) ist jedoch nicht nur als bloße Kritik an *vormodernen* Verhältnissen zu sehen. Die bildungspolitischen Überlegungen visieren auch „einen produktiven Weg gesellschaftlicher Transformation“ an (ebd.).

Der zentrale Einsatz der Rezeption von Ricken ist die Stützung der These, dass die Humboldtsche Bildung „ein ‚Mittel‘ ... politischen Handelns“ sei (ebd., S. 315), welche „die Möglichkeit einer gesellschaftlichen [liberalen] Transformation durch individuelle Formation bietet“ (ebd., S. 316). Und dieses Mittel – ‚Bildung‘ – lässt sich schon bei Humboldt mit Hilfe des Foucaultschen Vokabulars als eine typisch

moderne Macht- und Selbsttechnologie markieren. Diese Selbst- und Machttechnologie wirkt nicht mehr wie im Feudalismus von außen und repressiv auf die Einzelnen, sondern durchdringt „Charakter und Denkungsart“ (Humboldt, 1903, zitiert nach Ricken, 2006, S. 317) und fördert die Selbsttätigkeit und Eigentümlichkeit.

Wichtig ist, dass sich mit Foucault das hehre Versprechen der modernen Bildung demontieren lässt. Denn ganz entgegen der mit ihr oft verknüpften Selbstbestimmungs- und Freiheitsrhetorik lässt sich der Bildung die produktivere Machtwirkung zuschreiben, da sie keine souveräne repressive Kraft von außen braucht. Die moderne Bildung war damit zwar Teil einer *Befreiungsbewegung* von feudalen Zwängen, schrieb die Einzelnen jedoch in eine neue und moderne Ordnung ein, in der die Macht deutlich produktiver wurde, insofern als deren Resultat wie auch ihr Agent das durch Bildung individualisierte Subjekt gelten kann.

So sehr Rickens Kritik der Bildung als moderne Ordnung für eine post- oder auch dekoloniale Kritik taugt (vgl. Knobloch, 2019), so stützt er mit seiner ‚individualisierten Moderne‘ eine hegemoniale Durchsetzung einer speziellen Position, die „den gewaltsamen Ausschlussprozess [des Anderen], den man kritisieren wollte“, wiederholt (Turnheim, 2009, S. 101; vgl. Wimmer, 2014). Anders als beispielsweise bei Koller, Schäfer und Wimmer liest er die neuhumanistische Bildung nicht alteritäts- und differenztheoretisch, sondern er identifiziert die Bildung als rein identitätslogisch und weiß Bildung als modern aus, die von einer „Abwendung und Abwertung von Entzogenheit und Fremdheit“ (Ricken, 2006, S. 341) gekennzeichnet sei.

Diese *schlechte* Bildungsgeschichte und damit verbundene explizit moderne Subjektivierungsform kritisiert er mit Foucault und versucht der kritisierten Bildungswirklichkeit alteritäts- und differenztheoretisch andere Subjektivationsformen entgegenzusetzen (Ricken, 2006). Diese Kritik homogenisiert die „Vielstimmigkeit der Diskurse“ (Rieger-Ladich, 2019, S. 20) und die hegemonialen Kämpfe um Bildung (Schäfer, 2011) und macht aus den vielen Bildungsgeschichten, hegemonialen Einsätzen und Lesarten eine spezifisch moderne Bildungsgeschichte. Dass wir eigentlich ‚nie modern gewesen sind‘ (Latour, 1998) und immer schon mit hybriden und ambivalenten Konstellationen zu tun haben (Bhabha, 2011), dass die neuhumanistische Bildung von unzähligen Diskursen durchdrungen ist, die nicht als rein modern bezeichnet werden können (bspw. theologische Diskurse; vgl. Wimmer, 1996, S. 147–149; Schäfer, 2011, S. 34–36), wird damit ausgeschlossen.

3. Interventionen

Laut Chakrabarty hat die hegemoniale westliche Geschichtsschreibung eine Erzählung durchgesetzt, welche die Vorstellung eines vormodernen, präpolitischen Indiens erzeugt, welches erst durch die Kolonialisierung in der (europäischen)

Modernität angekommen ist. Die Disziplin der Geschichtsschreibung als eine moderne westliche Wissensform ist somit nicht in der Lage subalterne Geschichten zu artikulieren oder zumindest spielt sich der „Kampf um die Aneignung dieser anderen Konfigurationen der Erinnerung [abseits der modernen Übergangserzählung immer] im Namen des Modernen (meines hyperrealen Europas)“ ab (Chakrabarty, 2010, S. 49). Unterstützt wird diese Geschichtsschreibung zudem auch durch den Fokus der historiografischen Vorgehensweise auf vorrangig schriftlich überlieferte Quellen, wodurch die Positionen derer, die nicht geschriebene oder überdauernde Artefakte hinterlassen haben, in der Forschung nicht oder kaum repräsentiert werden (vgl. hierzu auch in Bezug auf Gender-Diskurse Nordmann, 2015, S. 89–121).

Chakrabarty bietet nicht eine Lösung einer ‚neuen‘ außereuropäischen Geschichte, sondern bricht den Dualismus zwischen dem fortschrittlichen Europa und dem vormodernen Indien auf. Wie und von wem werden Geschichten geschrieben und welche Realität schaffen sie?

Betrachten wir mit Chakrabartys postkolonialer Perspektive beispielsweise die Produktion von Geschichte in der historischen Erziehungswissenschaft, stellen wir fest, dass Bildungsgeschichte bis in die 1960er-Jahre hinein reine Nationalgeschichte war, und selbst in der Gegenwart nimmt die historische Erziehungswissenschaft an größeren Debatten der Geschichtswissenschaft zu Kolonialismus, Postkolonialismus und Migration kaum teil (Kössler, 2020; vgl. Knobloch, 2020).

Chakrabarty visiert eine Geschichtsschreibung an, die versuchen müsse, das „Unmögliche“ zu tun (Chakrabarty, 2010, S. 65). Er fordert eine Geschichtsschreibung, für die zwei parallele Momente ganz grundlegend sind: 1. Das Streben nach mehr Gerechtigkeit in Bezug auf die Positionen, die in der Geschichte sichtbar werden, das heißt, Geschichten von marginalisierten Gruppen erzählen und sie zu Subjekten der eigenen Geschichte machen. Das Unternehmen der Provinzialisierung sucht dabei nicht nach den wahren oder ursprünglichen indigenen Geschichten, sondern nach Mehrstimmigkeit, Ambivalenzen und Vermischungen.¹⁰ 2. Die „Vergegenwärtigung“ des Vergangenen, das heißt das Einschreiben des Vergangenen in die Gegenwart (ebd., 83).

Am Beispiel der historischen Forschung zu den Bauernaufständen der *Santal*¹¹ zeigt Chakrabarty, was diese zwei Bewegungen für die Historiker*innen bedeuten:

Die Heterogenität des Augenblicks auszuhalten, in dem der Historiker auf den Bauern trifft, heißt demnach, den Unterschied zwischen diesen beiden Gesten auszuhalten – der einen, die den Santal im Interesse einer Geschichte der sozialen Gerechtigkeit und Demokratie historisiert, und der anderen, die sich der Historisierung verweigert und den Santal als eine Figur begreift, die eine gegenwärtige Möglichkeit der Lebensführung erhellt. (Chakrabarty, 2010, S. 81)

In Bezug auf das erste Moment sollte die Bildungsphilosophie vermehrt mit *außer-europäischem* Wissen in den diskursiv-hegemonialen Raum intervenieren, wobei gleichzeitig thematisiert werden müsste, dass das westliche universelle Vokabular die ganze (akademische) Welt durchdrungen hat. In diesem Sinne ist es nicht zu bestreiten, dass auch *außereuropäische* Theoretiker*innen sich in einem westlichen universitären System bewegen. Sie können jedoch Perspektiven anbringen, die den männlich-weißen europäischen Bildungskanon durchkreuzen. Darunter zählen etwa Arbeiten zur epistemischen Gewalt, Subalternität oder zu *nicht* europäischen Wissenstraditionen (etwa Castro Varela, 2015; Castro Varela & Dhawan, 2015). In Bezug auf die Erziehungswissenschaften in Halle (Saale) wäre zum Beispiel auch Anton Wilhelm Amo (1703–1759) als erster schwarzer Philosoph und Rechtswissenschaftler an einer deutschen Universität ein wichtiger Anknüpfungspunkt für etwa Einführungsvorlesungen, um die systematische Ausklammerung beispielsweise nicht weißer Positionen und die Vorherrschaft und Abhängigkeit von westlichen Denksystemen zu thematisieren (vgl. Mabe, 2007, S. 25; Knauß, Wolfradt, Hofmann & Eberhard, 2021). Auch illustrieren zum Beispiel die „1747 gegen Amo verbreiteten rassistischen Schmähgedichte ... die Schattenseite der Aufklärung in Bezug auf die Rasse-Doktrin“ (Kpao Sarè, 2021). Und die lange Ausklammerung der Werke Amos bis in die nachkoloniale Zeit hinein verdeutlicht eine problematische ‚Heroisierung‘ weißer Aufklärungsphilosophen (ebd.). Denn obwohl „Amo originelle philosophische Überlegungen aufstellte, wurden diese jedoch nicht ihm, sondern anderen Personen“, wie Kant (1724–1804) oder Humboldt (1767–1835) zugeschrieben (Mabe, 2007, S. 33).

Chakrabartys zweite Forderung bezieht sich auf ein anderes Verständnis von Geschichte. Ein Verständnis, welches die Objekte der historiografischen Untersuchung nicht in eine von der Gegenwart abgetrennte Vergangenheit einsperrt. Die Idee, dass es keine objektive und wahre Geschichte gibt, die zu entdecken wäre, sondern dass Geschichte immer erst nachträglich in der Gegenwart geschrieben wird, ist nicht neu (Derrida, 1972; Veyne, 1990). Chakrabarty schließt etwa an Derrida und sein Verständnis von Geschichte als ein Knotenpunkt an. Nach diesem Verständnis können die Historiker*innen überhaupt nur dann Zugang zum Vergangenen finden, wenn es bereits in die Gegenwart eingeschrieben ist. Es sei nur möglich das Vergangene zu historisieren, wenn es uns nicht völlig fremd ist, wenn es der Sphäre unseres Denkbaren angehört. Den Zugang zu haben und mit dem Vergangenen verbunden zu sein bedeutet nicht, die gleichen Praktiken und Deutungen zu besitzen. Selbst die Ablehnung und Abgrenzung gegenüber dem Vergangenen (etwa zur mittelalterlichen Magie) schafft eine Brücke, die verbindet. Die historischen Zeiten existieren parallel und die historiografische Praxis hat nach Chakrabarty die Aufgabe, die Gleichzeitigkeit und die Brücken zwischen den verschiedenen Zeiten und Zeitlichkeiten zu

erkunden (Chakrabarty, 2010, S. 81–84). Hier wird Geschichtsschreibung zu einer ethischen Geste, die den Subalternen gerecht zu werden versucht und (zum Beispiel) „den Santal als eine Figur begreift, die eine gegenwärtige Möglichkeit der Lebensführung erhellt“ (Chakrabarty, 2010, S. 81).

Hieran wollen wir nochmal verdeutlichen, was Chakrabarty in Anlehnung an Derrida mit der Forderung das *Unmögliche* zu tun, meint: *Den Santal* gab es nie, er war schon immer ein Produkt der Metaphern und Metonymien der Geschichte, es gibt keine reale Existenz des Santals, welche nicht durch die Problematik der Repräsentation durchdrungen wäre (Derrida, 1972, S. 423).

Um der Forderung Chakrabartys nach der ‚Vergegenwärtigung‘ des Vergangenen auch in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft gerecht zu werden, darf der historische Ballast, den der Bildungsbegriff mit sich trägt, nicht in die Vergangenheit verbannt werden. Ein wichtiges Beispiel hierfür wäre die Verschränkung des Bildungsbegriffs mit dem Begriff der Nation: Der moderne Bildungsbegriff ist zu Zeiten des deutschen Idealismus und Neuhumanismus entstanden und war maßgeblich daran beteiligt, den Mythos um Deutschland als *Land der Dichter und Denker* zu stützen und somit eine deutsche nationale Identität entstehen zu lassen (Bollenbeck, 1994; Tenorth, 2013). In den meisten bildungswissenschaftlichen Nachschlagewerken wird die Problematik des Nationalen in die Zeit des deutschen Idealismus oder die NS-Zeit verbannt. Auch gibt es zwar kritische bildungswissenschaftliche Arbeiten, welche die nationalistischen Züge in Erziehungs- und Bildungskontexten markieren, sie beziehen sich jedoch auf die Nation im Sinne eines souveränen Nationalstaates. Betrachten wir jedoch Nation als ein Konstrukt, einen Mythos, eine Erzählung (Balibar & Wallerstein, 2018; Anderson, 1988), mangelt es an Arbeiten, die diese historische Beschränkung auch aus der Position der Gegenwart thematisieren.

Aus einer postkolonialen Perspektive scheint es uns jedoch wichtig, diese Verschränkung nicht als vergangene zu betrachten, sondern nach ihr auch im Jetzt zu suchen. Chakrabarty markiert in seinem Text die Wichtigkeit der Idee der Nation für ein imaginäres Europa, womit sich für uns die Problematisierung der Verwicklung von Bildung und Nation als ein strategisches Mittel eignet, um bildungstheoretisch die Arbeit an der Provinzialisierung Europas zu unterstützen.

Um solche Verschränkungen zu markieren, bietet es sich an, der dekonstruktiven Perspektive Derridas zu folgen. Mit seiner Perspektive entsteht die Frage, ob sich der bereits verdeutlichte historisch-politische Ballast des Bildungsbegriffs in kritischer Absicht von dem Begriff trennen lässt. Kann mensch die Funktion der Bildung im Übergang zur Moderne oder ihre Funktion bei der Nationalstaatsbildung in die Vergangenheit verbannen? Und lässt sich irgendwo im deutschen Bildungsdenken eine innere *Gutheit* oder ein selbstverständliches Kritikpotenzial markieren (Ricken, 2006, S. 18 f.), welches sich von dieser Vergangenheit lösen und emanzipativ

verwenden lässt? Kann mensch den Begriff *Bildung* ungeachtet seines nationalen Entstehungskontextes universell auf die ganze Menschheit anwenden?

Es scheint gerade bei dieser Verschränkung eine Grenze bildungstheoretischen Denkens zu geben: und zwar die Bindung des Bildungsdenkens an vorrangig deutsche Theorietraditionen (Sassen & Gramm, 2008), die meist deutsche Sprache der Publikationen, deutsche Institutionen und die Exportierung der Bildung als Eigennamen (vgl. bspw. Smeyers, 2018).

In Bezug auf diese Grenze verwundert auch die in der Bildungswissenschaft kaum stattfindende Auseinandersetzung mit der Verschränkung von Bildung und Nation. Denn abseits der deutschsprachigen und national-intellektuellen Ausrichtung der Bildungswissenschaft, definierte sich die „deutsche ‚Kulturnation‘ [im 19. Jahrhundert] geradezu über Bildung“ (Tenorth, 2013), und der deutlich national ausgerichtete Bildungskanon, wie Bildung als Enkulturationsmittel lassen sich weiterhin als wichtige Stützen der deutschen Nationalbildung verstehen (vgl. Winthrop-Young, 2005, S. 112). Bildung ist ein „Schlüsselwort der deutschen Geschichte“ (Tenorth, 2013), wie auch der deutschen Gegenwart (Allmendinger, 2013).

Zwar wurde dies nie ausbuchstabiert, trotzdem finden sich beispielsweise bei Wimmer erste Anknüpfungspunkte, um die Verschränkung zwischen Bildung und Nation in dekonstruktiver Weise zu problematisieren. Mit Verweis auf Kittlers *„Aufschreibesysteme 1800-1900“* (2003) und Derridas *„Die Einsprachigkeit des Anderen oder die ursprüngliche Prothese“* (2003) weist Wimmer auf den Kurzschluss zwischen Mütterlichkeit, Pädagogik, Sprache, Kultur, Nationalität und Staatsbürgerschaft in einer Art ‚hermeneutischen Lebensform‘ hin (vgl. Wimmer, 2009, S. 58), welche weiterhin intakt ist. Neben dem Verweis auf die Nation wird die Ordnung der Bildung zusätzlich medientheoretisch problematisiert und die mit der Ordnung der Bildung verbundene Menschfassung als medial bedingt markiert. Diesen Kurzschluss bezieht Wimmer auch auf die neuhumanistische Bildung, wenn Wimmer Humboldts Reden über Nationen, seine hermeneutische Sprachauffassung sowie sein ‚Strukturtypus‘ des individuellen Allgemeinen und die Sehnsucht nach der einen ursprünglichen Sprache dem „Mythos der Nationalsprache“ zuordnet. Der „metaphysische ... Humanismus des einen Menschengeschlechts und der einen Sprache“ (Wimmer, 2009, S. 72) funktioniert nach dem gleichen Muster wie der des Nationalismus, nur das an die Stelle der einen Nation die Menschheit tritt. Es findet sich bei Humboldt eine Verschränkung von einem Menschheitsgeschlecht, einer ursprünglichen Sprache und einer Welt, womit auch hier die Naturalisierung der „Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft bzw. zur Sprachgemeinschaft als Einer und Eigener“ (ebd.) betrieben wird.

Trotz der angerissenen Problematisierung der Verschränkung zwischen Bildung und Nation bei Wimmer lässt sich jedoch auch die dekonstruktive Perspektive

Wimmers auf Bildung (2009) problematisieren. So bindet der deutsche „Autor [Humboldt] als Prinzip der Gruppierung von Diskursen, als Einheit und Ursprung ihrer Bedeutungen, als Mittelpunkt ihres Zusammenhalts“ (Foucault, 1993, S. 20) selbst die dekonstruktive Variante *„Vom individuellen Allgemeinen zur mediatisierten Singularität. Sprache als Bildungsmedium bei Humboldt und Derrida“* an sich (Wimmer, 2009), wenn zum Beispiel Humboldt als ein Vorläufer des Poststrukturalismus bemüht wird.¹² Gerade der Autor Humboldt scheint eine Bildungstheorie nach sich gezogen zu haben, die zwanghaft Humboldt kommentieren muss (vgl. Ha, 2014). Auch in der poststrukturalistischen Bildungstheorie wird immer wieder Humboldt als zentrale Referenz verwendet, sei es in Bezug auf seine staats-theoretischen (bspw. Ricken), sprachtheoretischen (bspw. Koller, Wimmer), anthropologischen (bspw. Wimmer) oder alteritätstheoretischen (bspw. Schäfer, Koller, Wimmer) Texte und Denkfiguren. Inwiefern kommt die Dekonstruktion an ihre Grenzen, wenn sie das deutsch-traditionelle Referenzsystem und den monolingualen Habitus nicht durchkreuzt, wenn es ihr genügt das Hermeneutikverständnis Humboldts zu demonstrieren und die Wirklichkeit/Möglichkeit von Einsprachigkeit differenztheoretisch zu widerlegen und vor allem, wenn sie vielleicht das moderne Begehren nach dem (nun wirklich) anderen nur radikalisiert (vgl. Spivak, 1985)?

4. Ambivalente und heterogene Bildungsgeschichten

Chakrabartys Projekt der Provinzialisierung Europas sucht nach einem neuen historischen Verständnis, welches einer neuen Sensibilität gegenüber den europäischen Kategorien und einer postmodernen nicht linearen Auffassung von Zeit gerecht zu werden versucht, und welches die Ambivalenzen, Widersprüche und Heterogenität der Geschichte zur Geltung bringt.

Wir haben in diesem Beitrag den Versuch unternommen, den Bildungsbegriff als deutsche und europäische Kategorie zu kontextualisieren und damit dem Projekt der Provinzialisierung zu unterwerfen. Jedoch stellt Chakrabarty fest: „Das Projekt ‚Europa provinzialisieren‘ betrifft eine Geschichte, die noch nicht existiert; deshalb kann ich davon nur in programmatischer Form sprechen“ (Chakrabarty, 2010, S. 61). Auf diese Art und Weise sind auch die von uns aufgezeigten Perspektiven auf Bildung zu verstehen, nämlich als ein Versuch, eine provinzialisierende Auffassung von Bildung zu denken, welche zwar verschiedene Verschränkungen, Ambivalenzen und Widersprüche berücksichtigt, sich jedoch darüber im Klaren ist, dass es solch ein provinzialisierendes Denken nur in Ansätzen gibt.

Des Weiteren wird mit Chakrabarty deutlich, dass es sich bei dem Projekt der Provinzialisierung um eine Vorgehensweise handelt, welche die Pluralität der Geschichten anerkennt. Auch in unserem Vorgehen tauchen mehrere Perspektiven und

Bildungsgeschichten auf, durch die sich jeweils andere Verschränkungen, Widersprüche und Machtstrukturen aufzeigen lassen.

Chakrabarty geht es nicht darum, die modernen Kategorien zu verabschieden oder zu streichen, schon allein, weil sie nicht ein bloßes Produkt europäischer Denker*innen sind und sich nicht nur auf Europa beziehen, sondern in einem Austausch, durch Aneignungen, Deutungen, Abgrenzungen und Leugnungen des *Nicht-Westens* entstanden sind. Auch uns geht es nicht darum, den Bildungsbegriff zu verabschieden, sondern die Kontexte und Verschränkungen aufzuzeigen, in die er verwickelt ist: in die theoretische und institutionelle Asymmetrie zwischen westlichen und *nicht* westlichen Gesellschaften sowie in die Moderne, mitsamt der Konstrukte des Individualismus und der Nation.

Genau wie es bei Chakrabarty darum geht, die dualistische Trennung zwischen *guten* und *schlechten* Geschichten zu überwinden, sollte auch in Bezug auf den Bildungsbegriff diese Vorstellung überwunden werden. Ein postkolonialer Blick auf Bildung kann nur die Ambivalenzen, Widersprüche, Vermischungen und Kontexte fokussieren, die jede neue klassisch-kritische und *gute* Bildungsgeschichte samt ihrer Versprechungen sabotiert. Bildung zu provinzialisieren heißt, das typisch entgrenzende Muster deutscher Bildungstheorie – den Bildungsbegriff auf jegliche individuelle, gesellschaftliche und globale Probleme anzuwenden – zu durchbrechen.

Der provinzialisierende Blick verwandelt Grenzen in Brücken, Pfade in Knoten und Klarheit in Widersprüche.

Anmerkungen

1. Es soll dabei nicht in Abrede gestellt werden, dass auch bildungstheoretische Überlegungen existieren, die das Potenzial bieten, eine Gegenhegemonie zu den westlichen und eurozentrischen Erzählungen zu erzeugen. Wir möchten jedoch die These stark machen, dass solch ein Unterfangen sich seines kritischen Potenzials beraubt, wenn beispielsweise die zentrale Verschränkung etwa zwischen Bildung und Nation nicht berücksichtigt wird.
2. Im Zentrum von ‚*Die Ordnung der Bildung*‘ Rickens (2006) steht zwar eine *Bildung*, die im Anschluss an Foucault auf eine spezifisch moderne Form der Subjektivierung verweist, diese jedoch nicht völlig ausmacht. Generell wird bei Rickens *Bildung* mit vielen ‚Momenten‘ in Verbindung gebracht: ‚Wissensformen‘, ‚Machtpraktiken‘, ‚Selbsttechnologien‘, ‚kulturellen Deutungsmustern‘, der ‚Etablierung der Humanwissenschaften‘, der Entstehung eines bestimmten ‚Verhältnis‘ zwischen ‚Individuum, Gesellschaft und Staatsmacht‘ (Rickens, 2006, S. 205). Auch ergänzt er diese ‚Momente‘ um die Dispositiv Elemente Foucaults: „Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze“ (Foucault, 1978, zitiert nach Rickens, 2006, S. 71). Alle diese Elemente können jeweils teilweise wiederum unter dem Begriff ‚Bildung‘ laufen oder mit diesem verschränkt werden (ebd., S. 192). Die Ordnung oder das Dispositiv der Bildung verweisen auf all diese Momente.

3. Mit dem Begriff wird auf Halls *„Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht“* (2018) verwiesen.
4. Das gewaltvolle zum *Schweigen bringen* von parallelen Geschichten hat sich auch auf dem europäischen Kontinent abgespielt (vgl. bspw. Latour, 1998), und auch in Europa wurden seit Ende der 1960er-Jahre zahlreiche Debatten angestoßen, die den Eurozentrismus und Universalismus des Westens und die moderne Geschichtsschreibung kritisiert haben (Foucault, 1993; Baudrillard, 1983; Kamper & van Reijen, 1987; Kittler, 1980). Hierzu exemplarisch Kittler: „Es war die Bildungsreform der Jahre 1770 bis 1800 in ihrer Gewalt und Vergessenheit, die die großen bunten Wolken über dem Abendland, jüdische, christliche, römische, in Luft auflöste. Zahllose Geistergeschichten sind damals verstummt. An die Stelle der vielen Geschichten ist Die Geschichte in der Einzahl getreten, jener ‚Kollektivsingular‘, der fortan ‚die Bedingung der Möglichkeit aller Einzelgeschichten in sich enthält‘. An die Stelle der Geister, wie sie den Geistersehern und Träumen erschienen, ist Der Geist in der Einzahl getreten, dem fortan alle Felder und alle Wege des Wissens anbefohlen sind. Friedrich Schlegel, als er auch den Indern eine Philosophie erfand, brauchte an den zwei Einzahlen nur noch eine letzte Mehrheit, ihre eigene, zu tilgen – und die Geistesgeschichte in einem Wort schrieb sich hin“ (Kittler, 1980, S. 8). Wir konzentrieren uns jedoch auf Chakrabartys Perspektive von *außen*, welche jene ambivalente und widersprüchliche Verschränkung deutlich macht, in der selbst das Destruktive einen schöpferischen Charakter enthält.
5. Ricken bezieht sich mit dem Begriff Menschenfassung auf Seitter (1985). Auch wurde für die bessere Lesbarkeit das Zitat der Grammatik des Satzes angepasst.
6. „Die Antwort auf solche Fragen [spezifische Ökonomisierungs- und Subjektivierungszumutungen; Anm. d. Verf.] kann nur wiederum in einer politischen Artikulation erfolgen, ... deren ‚Begründung‘ selbst wiederum eher über imaginäre Bezugspunkte und entsprechend leere Signifikanten verläuft: Deren Universalisierungsanspruch bildet selbst eine erneute hegemoniale Operation Ihre hegemoniale Kraft wird davon abhängen, inwiefern sie in der Lage sind, den diskursiven und praktischen Raum zu re-strukturieren“ (Schäfer, 2014, S. 15).
7. Laut Chakrabarty lässt sich selbst in den Subaltern Studies diese Übergangserzählung erkennen (vgl. Chakrabarty, 2010, S. 43).
8. Erst die „Ankunft der bürgerlichen oder kapitalistischen Gesellschaft, behauptet Marx in den Grundrissen und an anderer Stelle, lässt zum ersten Mal eine Geschichte in Erscheinung treten, die sich durch eine philosophische und universale Kategorie namens ‚Kapital‘ begreifen lässt. Erstmals wird Geschichte theoretisch erkennbar. Alle vergangenen Geschichten sind nun (jedenfalls theoretisch) aus der Perspektive dieser Kategorie – genauer: aus der Perspektive der Differenzen zu ihr – zu erkennen“ (Chakrabarty, 2010, S. 43; vgl. Marx, 1983, S. 383–421, 1964, S. 607–626; vgl. Marx & Engels, 1972, S. 81).
9. Humboldt, 1903, zitiert nach Ricken, 2006, S. 314. Der Verweis wurde aufgrund der besseren Lesbarkeit in die Endnote verschoben.
10. Diese Vermischungen werden auch beispielsweise in den Arbeiten von Knobloch (bspw. 2020) oder Castro Varela (bspw. 2016) thematisiert.
11. Chakrabarty setzt sich sehr ausführlich mit dem Aufsatz *„The prose of counter-insurgency“* von Guhas (1988) auseinander (Chakrabarty, 2010, S. 73–87). In dem Aufsatz wurde der Aufstand der Santal von 1855 verwendet, um einen zentralen Grundsatz der subalternen Geschichtsschreibung zu verdeutlichen (vgl. ebd., S. 74). Die Santal waren eine „in Bengalen und Bihar lebende Stammesgesellschaft, die sich 1855 sowohl gegen Briten wie gegen nicht ortsansässige Inder auflehnte“ (ebd.).
12. „Schon Humboldt betrachtete die Sprache als das unverzichtbare Medium, in dem und durch das sich das Ich-Welt-Verhältnis vollzieht. Wenn der Satz, dass es keinen Weg zum Imaginären wie zum Realen gibt, der nicht über das Symbolische verläuft, die Grundeinsicht der

verschieden Spielarten des (Post-)Strukturalismus artikuliert, dann könnte man darin eine wiederholende Verallgemeinerung der Auffassung Humboldts vom vermittelnden Charakter der Sprache erkennen. Allerdings handelt es sich um eine Wiederholung, die zugleich das Konzept von Sprache verschiebt und damit einen signifikanten Einschnitt im neuhumanistischen Bildungsverständnis anzeigt. Lag diesem das Ideal eines die Sprache beherrschenden Subjekt zugrunde, das aufgrund der Selbsttransparenz seines Bewusstseins sowohl zu völliger Selbsterkenntnis in der Lage wäre als auch die Wahrheit eines objektiven Welt- und Geschichtsverständnisses erreichen könnte, so gerieten nun da Subjekt wie auch die Welt in eine wesentlich radikalere Abhängigkeit von der Sprache im Sinne eines Mediums“ (Wimmer, 2009, S. 57; vgl. Wimmer, 1999, S. 45–51).

Literatur

- Adick, C. (2014). Deutschland als Bildungsexportland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(5), 744–763.
- Allmendinger, J. (2013). Bildungsgesellschaft. Über den Zusammenhang von Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe in der heutigen Gesellschaft. *Bundeszentrale für politische Bildung*, 03.05.2013. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/158109/teilhabe-durch-bildung>
- Anderson, B. (1988). *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Balibar, É. & Wallerstein, I.M. (2018). *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. Hamburg: Argument.
- Baquero Torres, P. (2012). Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In J. Reuter & A. Karentzos (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies* (S. 315–326). Wiesbaden: Springer VS.
- Baudrillard, J. (1983). *Der Tod der Moderne. Eine Diskussion*. Tübingen: Konkursbuchverlag.
- Benner, D. & Brüggem, F. (2019). Bildung – Theorie der Menschenbildung. In L. Koch, G. Mertens, V. Ladenthin, U. Frost & W. Böhm (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (S. 209–311). Leiden: Schöningh.
- Bhabha, H.K. (2011). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Bollenbeck, G. (1994). *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a.M.: Insel.
- Borst, E. (2016). *Theorie der Bildung. Eine Einführung* (4., überarbeitete Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Buck, G. (1984). *Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Castro Varela, M. (2015). Strategisches Lernen. *Luxemburg – Gesellschaftsanalyse und linke Praxis*, 2, 16–23. Verfügbar unter: <https://www.zeitschrift-luxemburg.de/strategisches-lernen/>
- Castro Varela, M. (2016). Die Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In T. Geier & K.U. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. 43–59). Wiesbaden: Springer VS.
- Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Chakrabarty, D. (2008). *Provincializing Europe. Postcolonial thought and historical difference*. Princeton: Princeton University Press.

- Chakrabarty, D. (2010). *Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Derrida, J. (1972). *Die Schrift und die Differenz*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Derrida, J. (2003) *Die Einsprachigkeit des Anderen oder die ursprüngliche Prothese*. München: Fink.
- Deutsches Komitee für UNICEF. (Hrsg.). (2020) ‚Schulen für Afrika‘ – Unsere große Bildungs-kampagne. Köln: Deutsches Komitee für Unicef e.V. Verfügbar unter: <https://www.unicef.de/informieren/projekte/unicef-ziele-110800/bildung-111238/schulen-fuer-afrika/11774>
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A. & Wigger, L. (2013). *Einführung in die Theorie der Bildung*. Darmstadt: WBG.
- Forster, E. (2017). Ausblick auf das Ende des kolonialen Denkens. In S. Vock & R. Wartmann (Hrsg.), *Verantwortung – im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte* (S. 187–206). Paderborn: Schöningh.
- Foucault, M. (1993). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Groth, G. (1978). *Die pädagogische Dimension im Werke von Karl Marx*. Neuwied: Luchterhand.
- Guha, R. (1988). The prose of counter-insurgency. In R. Guha & G.C. Spivak (Hrsg.), *Selected subaltern studies* (S. 45–84). New York: Oxford University Press.
- Guha, R. (1999). *Elementary aspects of peasant insurgency in colonial India*. Durham, NC: Duke University Press.
- Ha, K.N. (2014). Imperfect Steal: Humboldts Erben in postkolonialer Liquidationskrise? *No-humboldt21.de*. Verfügbar unter: <https://www.no-humboldt21.de/information/imperfect-steal-humboldts-erben-in-postkolonialer-liquidationskrise/>
- Hall, S. (2018). Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In S. Hall (Hrsg.), *Rassismus und kulturelle Identität* (S. 137–179). Hamburg: Argument.
- Hobsbawm, E.J. (2007). *Die Banditen. Räuber als Sozialrebell*. München: Hanser.
- Kamper, D. & van Reijen, W. (Hrsg.). (1987). *Die unvollendete Vernunft. Moderne versus Postmoderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kittler, F.A. (1980). Einleitung. In F.A. Kittler (Hrsg.), *Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften* (S. 7–14). Paderborn: Schöningh.
- Kittler, F.A. (2003). *Aufschreibesysteme 1800–1900*. München: Fink.
- Klika, D. & Schubert, V. (2013). *Einführung in die allgemeine Erziehungswissenschaft. Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Knauf, S., Wolfradt, L. Hofmann, T. & Eberhard, J. (Hrsg.). (2021). *Auf den Spuren Anton Wilhelm Amos. Philosophie und ihr Ruf nach Interkulturalität*. Bielefeld: transcript.
- Knobloch, P.D.T. (2019). Subjektivierung und moderne/koloniale Bildung. Zur Formierung von Grenzsubjekten. In N. Ricken, R. Casale & C. Thompson (Hrsg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 159–176). Weinheim: Beltz Juventa.
- Knobloch, P.D.T. (2020). On the epistemic decolonization of ‘western’ education: Reflections on the history of pedagogy. *on_education. Journal for Research and Debate*, 7. Verfügbar unter: https://www.oneducation.net/no-07_april-2020/on-the-epistemic-decolonization-of-western-education-reflections-on-the-history-of-pedagogy/
- Kokemohr, R. (2014). Das Bildungsreformprojekt von Mbouo, Kamerun. In F. von Rosenberg & A. Geimer (Hrsg.), *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität* (S. 59–86). Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, H.-C. (1997). Bildung in einer Vielfalt von Sprachen. Zur Aktualität Humboldts für die bildungstheoretische Diskussion unter den Bedingungen der (Post-)Moderne. In L. Koch,

- W. Marotzki & A. Schäfer (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 45–64). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Koller, H.-C. (2017). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft* (8., aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kössler, T. (2020). *Aufgaben und Ziele der Historischen Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Unveröffentlichtes Manuskript. Antrittsvorlesung 29.1.2020. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Kpao Saré, C. (2021). Literarisierung der Person und des Werkes von A.W. Amo. In S. Knauß, L. Wolfradt, T. Hofmann & J. Eberhard (Hrsg.), *Auf den Spuren Anton Wilhelm Amos. Philosophie und ihr Ruf nach Interkulturalität*. Bielefeld: transcript.
- Krappmann, L. (2013). Bildung ist ein Überlebensinstrument – weltweit. Transkript einer Rede von Lothar Krappmann. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Dossier Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/151602/bildung-als-ueberlebensinstrument>
- Kuhlmann, C. (2013). *Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Latour, B. (1998). *Wir sind nie modern gewesen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mabe, J.E. (2007). *Wilhelm Anton Amo interkulturell gelesen*. Nordhausen: Traugott Bautz.
- Marx, K. (1964). Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. In *Marx Engels Werke*, Buch III, Band 25. Berlin: Dietz.
- Marx, K. (1983). Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. In *Marx Engels Werke*. Buch I. Bd. 23, Berlin: Dietz.
- Marx, K. & Engels, F. (1953). *Ausgewählte Schriften*. Bd. 1. Berlin: Dietz.
- Marx, K. & Engels, F. (1960). *Über Erziehung und Bildung*. Berlin: Volk und Wissen.
- Marx, K. & Engels, F. (1970). *Historisch-kritische Gesamtausgabe. Werke, Schriften, Briefe* (hrsg. v. D. Rjazanov, unveränderter Nachdruck der Ausgabe Frankfurt 1927–1935). Glashütten i.T.: Auvermann.
- Marx, K. & Engels, F. (1972). *On colonialism*. New York: International Publishers.
- Mecheril, P. (2020). Kulturelle Differenz. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 305–316). Wiesbaden: Springer VS.
- Messerschmidt, A. (2019). Kontexte des Antiziganismus und Perspektiven antiziganismuskritischer Bildung. In C. Anastaopoulos (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim: Beltz Juventa. Verfügbar unter: https://www.erziehungswissenschaft.uni-wuppertal.de/fileadmin/erziehungswissenschaft/fach_gender-und-diversity/Messerschmidt_2019_EEO_Antiziganismus.pdf
- Nordmann, A. (2015). *Technikphilosophie zur Einführung* (2., korrigierte und erweiterte Aufl.). Hamburg: Junius.
- Nsamenang, A.B. & Tchombe, T.M.S. (2012). Introduction: Generative pedagogy in the context of all cultures can contribute scientific knowledge of universal value. In A.B. Nsamenang & T.M.S. Tchombe (Hrsg.), *Handbook of African educational theories and practices* (S. 5–20). Bamenda: Human Development Resource Center.
- Pongratz, L. (2002). Bildung als Ware. Die Transformation des Bildungsbürgers zum Selbstvermarkter. In J. Claßen (Hrsg.), *Erich Fromm: Erziehung zwischen Haben und Sein* (S. 37–56). Weinheim: Beltz.
- Reichenbach, R. (2007). *Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Ricken, N. (2006). *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rieger-Ladich, M. (2019). *Bildungstheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Sander, W. (2018). *Bildung ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Wochen-schau Verlag.
- Sassen, S. & Gramm, N. (2008). *Das Paradox des Nationalen: Territorium, Autorität und Rechte im globalen Zeitalter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schäfer, A. (2011). *Das Versprechen der Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, A. (2014). Einleitung: Die An-Archie der Ordnung und das Problem der Bindung. In A. Schäfer (Hrsg.), *Hegemonie und autorisierende Verführung* (S. 7–24). Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, A. (2019). *Analyse und Engagement. Eine pädagogisch-politische Annäherung*. Vortrag im Rahmen der Hamburger Dispute. Zukunftsthemen der Bildungsphilosophie, 18. Mai, Hamburg.
- Schäfer, A. & Wimmer, M. (Hrsg.). (1999). *Identifikation und Repräsentation* (Grenzüberschreitung, Bd. 2). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schöffthaler, T. & Wulf, C. (1985). Einleitung: Im Schatten des Fortschritts. In C. Wulf & T. Schöffthaler (Hrsg.), *Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt* (S. 7–12). Saarbrücken: Breitenbach.
- Seitter, W. (1985). *Menschenfassungen. Studien zur Erkenntnispolitikwissenschaft*. München: Velbrück Wissenschaft.
- Smeyers, P. (Hrsg.). (2018). *International handbook of philosophy of education, Vol. 1*. Cham: Springer.
- Spivak, G.C. (1985). Verschiebung und der Diskurs der Frau. In B. Vinken (Hrsg.), *Dekonstruktiver Feminismus. Literaturwissenschaft in Amerika* (S.183–218). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Suchodolski, B. (1971). *Grundlagen der marxistischen Erziehungstheorie*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Tenorth, H.-E. (2013). Bildung – zwischen Ideal und Wirklichkeit. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Dossier Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/146201/bildungsideale>
- Turner, B.S. (2014). *Marx and the end of orientalism*. Abingdon: Routledge Revivals.
- Turnheim, M. (2009). *Mit der Vernunft schlafen. Das Verhältnis Lacan – Derrida*. Zürich: Diaphanes.
- Veyne, P. (1990). *Geschichtsschreibung. Und was sie nicht ist*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wimmer, M. (1996). Die Gabe der Bildung. Überlegungen zum Verhältnis von Singularität und Gerechtigkeit im Bildungsgedanken. In J. Masschelein & M. Wimmer (Hrsg.), *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit: Randgänge der Pädagogik* (S. 127–162). Sankt Augustin: Academia.
- Wimmer, M. (1999). Spiegel ohne Stanniol. Zum Status der Repräsentation in der wissenschaftstheoretischen Grundlagendiskussion. In A. Schäfer & M. Wimmer (Hrsg.), *Identifikation und Repräsentation* (Grenzüberschreitung, Vol. 2, S. 39–67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wimmer, M. (2009). Vom individuellen Allgemeinen zur mediatisierten Singularität. Sprache als Bildungsmedium bei Humboldt und Derrida. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Medien, Technik und Bildung* (S. 57–84). Paderborn: Schöningh.
- Wimmer, M. (2014). Vergessen wir nicht – den Anderen! Anmerkungen zur Konjunktur des Diskurses über Heterogenität in der Pädagogik. In M. Wimmer (Hrsg.), *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen* (S. 431–452). Paderborn: Schöningh.
- Winthrop-Young, G. (2005). *Friedrich Kittler zur Einführung*. Hamburg: Junius.

- Wulf, C. (1985). Fortschritt als pädagogischer Mythos. In C. Wulf & T. Schöffthaler (Hrsg.), *Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt* (S. 13–26). Saarbrücken: Breitenbach.
- Wulf, C. & Schöffthaler, T. (Hrsg.). (1985). *Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt*. Saarbrücken: Breitenbach.



Bildungsanthropologie als Impulsgeberin: Eine mögliche Annäherung an eine nicht eurozentrische Pädagogik durch TRANSCA – Translating Socio-Cultural Anthropology into Education¹

Martina Sturm

Pädagogische Hochschule Wien

Abstract

Anthropology of education can make a contribution to the educational field when it comes to answering the question of how a non-Eurocentric pedagogy can be made experienceable when implementing a transnational education. Anthropology of education, as a subdiscipline of cultural and social anthropology, deals with considering different perspectives and deconstructing systemic power-relations in formal and informal educational settings. The Erasmus+ project TRANSCA (Translating Socio-Cultural Anthropology into Education), which ran from September 2018 to August 2020, aimed to promote the process of translating and transferring anthropological concepts into the educational field and, thus, making them usable for educational studies and the pedagogical practice. This article addresses the integration of educational-anthropological and post-colonial approaches into the materials created within TRANSCA framework and shows how the project can contribute to approaching a non-Eurocentric pedagogy.

1. Einleitung

Die Bildungsanthropologie nimmt als Teilaspekt der Kultur- und Sozialanthropologie eine paradoxe Stellung innerhalb der postkolonialen Theorie ein. Mit der Aussage „the complicity of colonialism and social sciences is nowhere more explicit than in anthropology“ verleiht der Begründer der *Subaltern Studies* Ranajit Guha (1987, S. xiii) seiner Kritik an den kolonialen Verstrickungen der Kultur- und Sozialanthropologie treffend Ausdruck. Die Disziplin sah sich lange Zeit als europäisches Projekt, dessen Aufgabe in der Erforschung des nicht europäischen Teils der Welt lag, wobei diese Forschungen immer von einer Überlegenheit des wissenden

Sprechersubjekts und der unmarkierten Universalität des Westens begleitet war (vgl. Coronil, 1996). Nichtsdestotrotz kann die Kultur- und Sozialanthropologie auf eine lange Geschichte der anti-hegemonialen Kritik und auf viele disziplinär verankerte Destabilisierungsversuche eurozentrischer und anderer soziokultureller Normativitäten zurückblicken. Die Appelle der postkolonialen Theorie wurden von der Anthropologie im fachgeschichtlichen Vergleich relativ früh wahrgenommen und erfolgreich in den disziplinären Mainstream integriert (Münster, 2012, S. 191 f.).

Das von 2018 bis 2020 laufende Erasmus+ Projekt TRANSCA (*Translating Socio-Cultural Anthropology into Education*) ist eine strategische Partnerschaft zwischen Anthropolog*innen der Universitäten Wien, Zadar, Aarhus und Thessaloniki sowie der Pädagogischen Hochschule Wien, bei dem ich aufgrund meiner Doppelrolle als Anthropologin und Lehrer*innenbildnerin beteiligt war. TRANSCA hat im Sinne der Bildungsanthropologie das Ziel, den Prozess der Übersetzung und Übertragung anthropologischer Konzepte in den Bildungsbereich zu fördern und so für die Erziehungswissenschaften und die pädagogische Praxis nutzbar zu machen. TRANSCA betritt in vielerlei Hinsicht Neuland, sowohl aus pädagogischer wie auch aus anthropologischer Perspektive. Ähnlich der postkolonialen Theorie weist die Kultur- und Sozialanthropologie im deutschsprachigen Raum bis dato nur sehr wenige Verflechtungen mit den Erziehungs- und Bildungswissenschaften auf. Durch seine zahlreichen thematischen Überschneidungen bietet sich eine nähere Betrachtung der Einflüsse postkolonialer Interventionen auf das Projekt an. Im Rahmen dieses Beitrags werden die für TRANSCA erstellten Materialien auf ihre postkolonialen Einflüsse hin untersucht und diese werden hier jeweils kurz vorgestellt.

Im Zuge des Projekts wurde eine umfangreiche Website gestaltet (TRANSCA, 2020b), welche einen niederschweligen Zugang zu den im Rahmen von TRANSCA erstellten Materialien gewährt. Abrufbar sind u.a. über 30 Kurztexte, in denen für die Bildungsanthropologie relevante Konzepte einführend vorgestellt und mit ethnografischen Beispielen erweitert werden. Durch selbstreflexive Fragen zum *Weiterdenken* am Ende des Textes kann die eigene Rolle als Akteur*in im pädagogischen Feld in neue Bezüge gesetzt und kritisch hinterfragt werden. Diese Konzepte wurden in thematische Cluster zusammengefasst, auf deren Inhalte im Rahmen dieses Textes eingegangen wird. Des Weiteren wurden Module mit bildungsanthropologischen Inhalten für die Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen erstellt, welche aus jeweils einem theoretischen, einem methodischen und einem praxisorientierten Teil bestehen und die entweder einzeln durchgeführt oder zu einem kompletten Lehrgang zusammengefügt werden können. Zudem wurde eine Projektdatenbank angelegt, in der Initiativen an der Schnittstelle zwischen Kultur- und Sozialanthropologie und Bildung vorgestellt werden. Als letzter Output wurde eine Whiteboard-Animation zum Thema *Worldmaking* konzipiert und umgesetzt, die Akteur*innen im pädagogischen

Bereich den Zugang zu kultur- und sozialanthropologischem Denken ermöglichen sollen. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit denjenigen Projekten, Konzepten und Modulen, die durch postkoloniale Perspektiven beeinflusst wurden und geht der Frage nach, inwieweit TRANSCA im Sinne der Bildungsanthropologie dazu beitragen kann, eine nicht eurozentrische Pädagogik in Hinblick auf eine transnationale Bildung zu formulieren.

2. Vergangenheit

Im Konzeptcluster ‚*Vergangenheit*‘ wurde im Rahmen von TRANSCA ein Text über den Einfluss, den der Kolonialismus und sein Erbe für die pädagogische Praxis hat, erstellt (Kuspjak & Birt Katić, 2020a). In diesem wird beschrieben, wie koloniale Praktiken – nicht immer auf den ersten Blick ersichtlich – die Pädagogik bis in die Gegenwart beeinflusst haben, und es werden Möglichkeiten aufgezeigt, Erziehung und Unterricht zu dekolonisieren. Dieser Demontageprozess der kolonialen Macht in all ihren Formen (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2003, S. 52) bedeutet für den pädagogischen Bereich die Infragestellung von Zentralität, Hierarchie und Unveränderlichkeit jeglicher Formen des Wissens. Die kritische Reflexion der Wissensproduktion, der Zusammenstellung des Bildungskanons und der den zugrunde liegenden Überlegungen kann zeigen, inwieweit koloniale Interventionen die Bildungslandschaft und damit die Welt in ihrer Gesamtheit geprägt haben und weiterhin prägen.

Historisch betrachtet spielen Bildungseinrichtungen seit jeher eine große Rolle beim Errichten und Aufrechterhalten von Unterdrückungssystemen. In Schulen und Hochschulen werden selektiv Inhalte gelehrt, die als kulturell relevant gelten; ein kollektives Gedächtnis (vgl. Halbwachs, 1939/1991) wird gepflegt und ein „Archiv dessen angelegt, was als erinnerungswürdig gilt“ (Rieger-Ladich, 2019, S. 147). Kolonisator*innen zweckentfremdeten Bildung, um die Bevölkerung zu manipulieren und für ihre eigenen Zwecke gefügig zu machen. Sie sorgten für die Auslöschung und Vereinnahmung von indigenem Wissen und Fertigkeiten und für die Zerstörung der in den kolonisierten Ländern bereits bestehenden sozialen Struktur, wie der jeweiligen Verwandtschaftsordnung, dem politischen und wirtschaftlichen System sowie auch der jeweiligen indigenen Religion, der Medizin und der Bildungslandschaft.

Hall (2013) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass koloniale Gewalt „keineswegs äußerlich“ (S. 203) bleibt. Sie lehrt eine Ideologie der Ungleichheit, sichert diese über pädagogische Maßnahmen ab und prägt so die Identität ihrer Opfer. Die Etablierung einer kolonialen Pädagogik war eine der Bedingungen für die Aufrechterhaltung und Legitimierung der imperialen Herrschaft und half mit, die noch heute gültigen, für Europa formulierten pädagogischen Prinzipien zu formen.

Jegliche Dekolonisierungsprozesse müssen, so Castro Varela (2007, S. 4–5), immer auch die Dekolonisierung von Bildung miteinschließen.

3. Pädagogische Praxis

Im Rahmen des Konzeptclusters ‚*Pädagogische Praxis*‘ wurden neben einem anthropologischen Blick auf die Themen Erziehung und Bildung auch die Diskurse zum heimlichen Lehrplan (Anderson, 2020a) und der kulturellen Konstruktion von *the educated person* (Levinson & Holland, 1996) vorgestellt (Anderson, 2020b). Spezielle Beachtung im Projekt TRANSCA findet das US-amerikanische Forschungsprojekt ‚*Funds of Knowledge*‘ (González, 1995), welches ein erfreuliches Beispiel eines gelungenen Versuchs der Dekolonialisierung im Bereich der Wissensproduktion darstellt und auch in diesem Beitrag näher betrachtet wird (Sperneac-Wolfer, Markom & Tošić, 2020).

Gayatri Chakravorty Spivaks Texte zur pädagogischen Praxis bilden die Basis für zahlreiche Überlegungen der postkolonialen Theorie und der Bildungsanthropologie (und somit auch für das Projekt TRANSCA). Das Hauptaugenmerk von Spivaks bildungstheoretischen Reflexionen liegt bei den Subalternen des Globalen Südens. Sie selbst hat in Indien ein Projekt zur Aus- und Fortbildung von Lehrer*innen aufgebaut, um subalternen Kindern ein Bewusstsein für ihre staatsbürgerlichen Rechte zu geben und mitzuhelfen, ihre demokratischen Reflexe zu entwickeln (Kerner, 2012, S. 79). Dem zugrunde liegt Spivaks Annahme, dass in subalternen Räumen, in denen die Menschen mit den Regeln der Demokratie nicht ausreichend vertraut sind, keine Möglichkeit besteht, die Macht der Herrschenden im Zaum zu halten (Spivak, 2008, S. 8–9).² Um dieses ambitionierte Vorhaben erfolgreich umzusetzen, plädiert Spivak (2008) dafür, „an beiden Enden“ (S. 14) der Bildung anzusetzen: bei den subalternen Kindern in den Ländern des Globalen Südens einerseits und bei der jungen Elite, die an den Universitäten der Länder des Globalen Nordens ausgebildet wird andererseits. Castro Varela und Dhawan (2020, S. 219) identifizieren die „unerzwungene Neuordnung von Wünschen“ (Spivak, 2004, S. 558), und das „Lernen von unten lernen“ (ebd., S. 563) als ihre beiden pädagogischen Schlüsselkonzepte.

Um Ersteres zu erreichen, fordert Spivak (2008, S. 12) eine neue Schwerpunktsetzung beim Umgang mit geistes- und humanwissenschaftlichen Themen in den Schulen der Länder des Globalen Südens. Eine Verlagerung des pädagogischen Fokus weg von einer Analyse des aktuellen Zustands der Welt hin zu einer intensiven Auseinandersetzung mit möglichen zukünftigen Welten, Identitäten und Lebensentwürfen soll erreicht werden. Diese, im Rahmen der Beschäftigung mit einer ‚anderen Welt‘ formulierten Wünsche nach einem Leben, das sich durch eine gerechtere Verteilung von Ressourcen und Privilegien auszeichnet, sind für Spivak unverzichtbar

als Rohstoff von Bildungsprozessen im Dienst der Emanzipation von kolonialen Strukturen (Rieger-Ladich, 2019, S. 152–153). Castro Varela (2007, S. 5) betont in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit einer tatsächlich gewaltfreien Bewerkestellung des „Re-arrangierens der Begehren“ und hebt die Notwendigkeit der vermittelnden Personen hervor, „sich als Teil des gesamten Problems zu begreifen und sich nicht nur als Lehrende, sondern auch als Lernende zu verstehen“.³ Spivaks Überlegungen nach kann ein langfristiges Aufbrechen kolonialer Machtstrukturen erst erfolgen, wenn sich auf der ‚anderen Seite‘, also unter den Eliten des Globalen Nordens, die Einsicht durchsetzt, dass sie für den Besitz ihrer Privilegien einen hohen Preis zahlen.

Unlearning one's privilege by considering it as one's loss constitutes a double recognition. Our privileges, whatever they may be in terms of race, class, nationality, gender, and the like, may have prevented us from gaining a certain kind of Other knowledge: not simply information that we have not yet received, but the knowledge that we are not equipped to understand by reason of our social position. (Spivak, 1996, S. 4)

Nicht nur die Subalternen sind von der „Sehnsucht nach Umverteilung“ (Spivak, 2008, S. 26) betroffen, es handle sich stattdessen um ein gemeinsames Anliegen. Eliten würden demnach ebenfalls von dieser Umverteilung profitieren, da sie ansonsten über eine sehr begrenzte Perspektive verfügen, die sie aufgrund ihres Status wichtiger Erfahrungen und Einsichten beraubt (Rieger-Ladich, 2019, S. 153–154). Dieses Begreifen der eigenen Privilegien als Verlust soll einhergehen mit dem ‚Verlernen‘ ebendieser. Castro Varela (2016) ergänzt hierzu:

Ein Verlernen der eigenen Privilegien ist dabei ebenso wichtig, wie das des als ultimative Wahrheit vermittelten westlichen Wissens. Verlernt werden muss zudem das Wahrnehmen der Realität als unumstößliche und nicht zu veränderbare Wahrnehmung. Weltsichten sind immer Interpretationen bzw. Lesarten. Sie werden entscheidend davon geprägt, wie das wahrnehmende Subjekt selber hervorgebracht wurde. Verlernen ist allerdings immer eingebettet in Lernstrukturen. Es geht somit eher um ein Lernen-Verlernen, das als eine dekonstruktive Praxis zu verstehen ist, die neue Räume eröffnen kann, indem neue Perspektiven Raum erhalten. (S. 163)

Mit der Wendung „unlearning one's privilege as one's loss“ (S. 9) fordert Spivak (1990) also dazu auf, die eigenen Privilegien als Verlust zu verstehen, sich ihnen bewusst zu werden und im Sinne eines Mehr an Gerechtigkeit einzusetzen. Zusätzlich sieht sie die Zugehörigkeit zu einer angesehenen Bildungseinrichtung oft von Überheblichkeit und Herablassung Nichtmitgliedern gegenüber geprägt, welche als „Attitüde kolonialer Überlegenheit in neuem Gewand“ (Rieger-Ladich, 2019, S. 154) erscheinen kann. Spivak (2008) selbst schreibt über die Voraussetzungen solcher Bildungsprozesse:

Die erste Voraussetzung und zugleich Folge wäre eine Aufhebung der Überzeugung, dass ich selbst zwangsläufig besser bin, zwangsläufig unentbehrlich bin, zwangsläufig diejenige bin, die Unrecht richtet, zwangsläufig das Endprodukt bin, um dessentwillen Geschichte geschah, und schließlich, dass New York zwangsläufig die Hauptstadt der Welt ist. (S. 22)

In Abgrenzung zu den bildungsanthropologischen Inhalten von TRANSCA kann das Konzept des Globalen Lernens genannt werden. Das sich als pädagogisch-didaktische Antwort auf Globalisierungsprozesse verstehende und auch lapidar als „Entwicklungshilfe daheim“ (Schneeweiß, 2013, S. 45) bezeichnete Vorhaben möchte dem Eurozentrismus entgegenwirken und setzt hierfür in den Bildungseinrichtungen des Globalen Nordens an. Sowohl aus bildungsanthropologischer als auch aus postkolonialer Perspektive ist das Globale Lernen allerdings kritisch zu betrachten. Sein prinzipiell wohlmeinendes Konzept fußt durchgehend auf europäisch-US-amerikanischen Ansätzen und ist dementsprechend in sich als eurozentrisch zu bewerten. Den Eliten des Globalen Nordens wird dadurch ein ‚besserer‘ Umgang mit Phänomenen der Globalisierung beigebracht. Wie die Länder des Globalen Südens mit Globalisierungsprozessen umgehen, steht nicht im Fokus des Bildungskonzepts, dessen Anwendbarkeit auf andere kulturelle Kontexte nicht thematisiert wird (ebd., S. 63). Die Subalternen, so scheint es, können in Zusammenhang mit Globalem Lernen also weder sprechen noch wird das Wort an sie gerichtet.

Ein positives Beispiel für den Versuch der Dekolonisierung von Wissensquellen abseits des eurozentrischen Kanons stellt das Konzept *Funds of Knowledge* dar, welches im Rahmen von TRANSCA einem breiten pädagogischen Zielpublikum vorgestellt wird. Weitverbreitete Stigmatisierung minorisierter Schüler*innen und diskriminierendes Verhalten ihnen gegenüber in Schulen in Tucson, Arizona motivierte dieses Forschungsprojekt der University of Arizona in den 1980er-Jahren zu einer Kollaboration zwischen Lehrer*innen und Anthropolog*innen (Moll, Amanti, Neff & Gonzalez, 1992). Mit der Methode der ethnografischen Feldforschung und der teilnehmenden Beobachtung wurden die Haushalte und unmittelbaren Lebenswelten der Schüler*innen erforscht, und es wurde veranschaulicht, dass es in jedem Haushalt eine Reihe von Wissensbeständen gibt, die im Zuge des informellen Lernens an die Schüler*innen weitergegeben werden. Dieser für das tägliche Leben der Kinder und Jugendliche wesentliche Erfahrungsschatz soll nach dem *Funds of Knowledge*-Ansatz für den schulischen Unterricht nutzbar gemacht werden und so aus vermeintlichen Bildungsbarrieren pädagogische Ressourcen machen (González, 1995, S. 3). Die Strategie zeigte in zweierlei Hinsicht Erfolge. Einerseits wurde eine Vielzahl an neuen pädagogischen Materialien erstellt, die abseits des eurozentrischen Wissenskanons wertvolle Impulse für den Unterricht geben können. Andererseits schließt sich hier auch der Kreis zu Spivaks Gedanke, die Subalternen nicht länger als Objekt der Bevormundung und Unterdrückung oder als Empfänger von Zuwendung und

Ratschlägen zu sehen, sondern als Menschen, von denen man etwas lernen kann (Rieger-Ladich, 2019, S. 155).

4. Ethnografische Methoden

Die Kultur- und Sozialanthropologie zeichnet sich nicht nur durch eine Perspektive auf menschliche Lebenswelten aus, die die kulturellen und sozialen Aspekte in den Vordergrund stellt, sondern auch durch einen spezifischen methodischen Zugang: die ethnografische Feldforschung (vgl. Eriksen, 2015, S. 34–51).

Im Konzeptcluster ‚*Ethnografische Methoden*‘ werden der ethnografische Blick (Markom, Tošić & Schmid, 2020) und die Feldforschung (Birt Katić & Kuspjak, 2020) für pädagogische Akteur*innen vorgestellt. Im methodisch-praktischen Teil der Fortbildungsmodule kommen jeweils unterschiedliche ethnografische Methoden zum Einsatz, die die im Theorieteil erarbeiteten Inhalte konkret erfahrbar machen sollen. In der Projektdatenbank (TRANSCA, 2020a) findet sich mit dem Projekt ‚Kulturgespräche – Vom interkulturellen Karl May-Effekt zur postkolonialen Reflexion‘ eine bereits abgeschlossene Intervention aus dem deutschsprachigen Raum, die sich die Dekolonisierung der Methoden zum Ziel gemacht hat und in weiterer Folge näher beschrieben wird (Müller-Mathis, 2017).

Gemäß Castro Varela und Dhawan (2020, S. 176) beschreibt Spivak (1990) den Prozess der Feldforschung im Globalen Süden als einen „Informationsabruf“ (S. 59), der die subalterne Frau zu einer Quelle „kultureller Differenz“ (Spivak, 1999, S. 279) macht und sieht darin eine alternative Form des Imperialismus, in dem der Globale Süden erneut eine auszubeutende Ressource für den Globalen Norden darstellt. In einem Interview mit Sharpe aus dem Jahr 2002 bezeichnet Spivak jedoch die Feldforschung als die einzig durchführbare Methode, um am täglichen Leben der Subalternen teilhaben zu können und zu ihnen ein dialogisches Verhältnis zu suchen. Im Rahmen des Gesprächs geht sie sogar soweit, sich selbst als „wild anthropologist“ (Sharpe & Spivak, 2003, S. 620) zu bezeichnen.

That patient effort to learn without the goal of transmitting that learning to others like me, it seems to me, can be described by others as fieldwork, and I would not have a way of saying no I would accept the word fieldwork because it's less self-ennobling than 'learning from below'. (Ebd.)

In der Tat wurde der ethnografische Ansatz seit den 1980er-Jahren innerhalb der Disziplin kritisch überdacht und weiterentwickelt. Die anthropologische Rezeption der postkolonialen Theorie lässt sich auf die *Writing Culture*-Debatte zurückführen, welche ihren Namen dem Sammelband ‚*Writing culture: The poetics and politics of ethnography*‘ verdankt. Auf der politischen Seite kritisieren Clifford und Marcus (1986) die Verstrickungen ethnografischer Arbeit in die weltweit bestehenden

Machtungleichgewichte, auf der poetischen Seite der Debatte stellen sie die positivistische Annahme infrage, durch ethnografische Praxis kulturelle Wirklichkeit unmittelbar standortneutral abbilden zu können (Münster, 2012, S. 195).

The critique of colonialism in the postwar period – an undermining of the West's ability to represent other societies – has been reinforced by an important process of theorizing about the limits of representation itself. (Clifford & Marcus, 1986, S. 10)

Auf die Literatur rund um die *Writing Culture*-Debatte bezog sich auch das Projekt mit dem Namen ‚Kulturgespräche – Vom interkulturellen Karl-May-Effekt zur postkolonialen Reflexion‘, welches im Rahmen der Projektdatenbank von TRANSCA rezipiert und so einem transnationalen Publikum zugänglich gemacht wurde. Die Kooperation zwischen dem Bereich ‚Diversität und Inklusion‘ der Heidelberg *School of Education*, dem Institut für Ethnologie der Universität Heidelberg und dem Heidelberger Zentrum für Migrationsforschung und Transkulturelle Pädagogik der Pädagogischen Hochschule setzte sich die Konzeptionierung von Materialien für eine innovative Lehrer*innenausbildung im Bereich Inklusion und Migration zum Ziel und trug so dazu bei, die postkoloniale Theorie in die pädagogische Praxis zu transferieren (Müller-Mathis, 2017).

Ein weiterer wichtiger Beitrag zum Diskurs um die Rolle des Kolonialismus in der ethnografischen Forschung stammt von Fabian. Opratko (2019, S. 226 f.) zufolge legte Fabian (2014) mit *Time and the other – How anthropology makes its object* eine Selbstkritik anthropologischer Schreibpraxis vor, in dem er die von postkolonialen Theoretiker*innen geäußerte Kritik an der Verschränkung der Disziplin mit kolonialen Politiken der Ausbeutung thematisierte. Laut Fabian (2014) konstruieren Anthropolog*innen die Objekte ihrer Studien als *temporalisierte Andere*, das heißt die Differenz zwischen Subjekt und Objekt wird sowohl räumlich als auch zeitlich hergestellt. Adjektive wie archaisch, primitiv, vormodern, bäuerlich, stammeszugehörig oder wild stellen die Beforschten als Angehörige einer anderen Zeit aus. Diese *Verweigerung der Gleichzeitigkeit* (S. 31) ist Grundlage der Konstruktion des temporalisierten Anderen und bedingt die „intellectual justification of the colonial enterprise“ (S. 17). Diese Kritik an ethnografischer Forschung als eurozentrische und koloniale Praxis hat Anthropolog*innen dazu bewegt, ihren Blickwinkel auf ethnografische Berichte als Basis anthropologischen Wissens neu zu überdenken (vgl. Ingold, 2014; Jackson, 2013). Eine Anpassung der Methodik und eingehende Reflexionen über den Zusammenhang zwischen Wissen und Macht sowie die Auswirkungen kolonialer Repräsentation auf die eigene Forschungspraxis leitete eine neue Ära in Ethnografie und Feldforschung ein.

Einerseits begann nun die ethnografische Aufarbeitung der ideologischen, kulturellen und materiellen Auswirkungen kolonialer Interventionen auf alle beteiligten Akteure. Diese Form der postkolonialen Anthropologie richtete ihren Fokus auf die

Historizität der Gesellschaften, die Wolf (2010) als die *Völker ohne Geschichte* bezeichnete. Said (1994, S. 294–295) identifiziert das Beharren auf das Recht einer möglichst vollständigen Rekonstruktion der eigenen Geschichte als einen der drei Sachverhalte des Widerstands. Die ehemals besetzte Nation muss quasi sich selbst zurückgegeben werden, indem ihr das Recht auf ihre eigene Historiografie zugesprochen wird, einer Geschichtsschreibung, die auf Basis der eigenen Erzählungen und Erlebnisse aufbaut und nicht von außen auferlegt und mit eurozentrischen Maßstäben gemessen wird. Diese neue, historische Anthropologie propagierte die Abkehr von einer Forschung, die in Europa den Quell der Geschichte sah, die sich von dort aus über die kolonialisierte Welt ausbreitet. In seinem Vorwort zu den *„Selected subaltern studies“*, einem von Guha und Spivak herausgegebenen Reader mit ausgewählten Texten der *Subaltern Studies Group*, forderte Said (1988) eine Historiografie, welche die Geschichte aus dem Blickwinkel der Subalternen beschreibt.

Kerner (2012) beschreibt, wie Dipesh Chakrabarty (2000/2010, S. 11) unter dem Schlagwort der *Provinzialisierung Europas* zu einem Versuch aufruft, das westliche Denken zu dezentrieren und den bestehenden eurozentrischen Universalanspruch des westlichen Denkens zu problematisieren. Chakrabarty besteht hier nicht unbedingt auf die Schaffung einer gänzlich neuen, indigenen Historiografie, sondern betont die Notwendigkeit, „in die Geschichte der Moderne die Ambivalenzen, die Widersprüche, die Gewaltanwendung und die Tragödien und Ironien einzuschreiben, die sie begleiten“ (S. 63). Er sieht das Problem der bisherigen Geschichtsschreibung in der Annahme, die europäische Geschichte gälte als globaler Maßstab, der die Geschichte des Globalen Südens defizitär als Übergangsstadium auf dem Weg in die europäische Richtung begreift (S. 65).

Andererseits „geschieht heute im Bewusstsein, eine gemeinsame, kleiner gewordene Welt zu bewohnen, die durch extreme Ungleichheit und strukturelle Gewalt gekennzeichnet ist“ (Münster, 2012, S. 198) eine neue Ethnografie der ‚globalen Situation‘ (Tsing, 2000), mit der die anthropologische Feldforschung im 21. Jahrhundert und dem Zeitalter der Globalisierung angekommen ist. Gerade in diesem neuen Zeitalter der Information (Castells, 2002) und der Globalisierung von Wissen und westlicher Kultur (Smith, 1999, S. 63) stellt die Dekolonisierung des Wissens eine dringende Aufgabe dar. Kaltmeier (2012, S. 40–41) schlägt zu diesem Zweck drei methodische Perspektiven vor. Erstens sollen durch eine selbst-reflexive Infragestellung der eigenen Position koloniale Dispositionen sichtbar gemacht werden. Zweitens soll Forschung als gemeinsames Projekt betrieben werden, bei dem die *Anderen* nicht lediglich als Objekte oder Informanten, sondern vielmehr als gleichberechtigte Co-Forscher angesehen werden. Dies bedeutet auch eine Neubewertung der Rolle der Forscher*innen von der Autorität über den gesamten Forschungsprozess hin zu wissenschaftlichen Moderator*innen, die den Dialog führen und fördern. Die dritte

Perspektive thematisiert die Verbindung zwischen Wissen und Macht und fordert die Integration politischer, ökonomischer und sozialer Aspekte in den gesamten Forschungsprozess.

TRANSCA bietet mit seinen Konzepten zu ethnografischen Methoden und der Vorstellung des bereits abgeschlossenen Projekts ‚Kulturgespräche – Vom interkulturellen Karl May-Effekt zur postkolonialen Reflexion‘ pädagogischen Akteur*innen einen Einblick in die Praxis der Feldforschung und lässt Raum für kritische Stimmen wie die Verflechtung der Ethnografie mit kolonialen Interventionen. Die Dekolonisierung des Wissens sowie das Dezentrieren des westlichen Denkens als Schwerpunkte der Bildungsanthropologie werden hier thematisiert und können so zu einem Umdenken in Bezug auf die pädagogische Praxis beitragen.

5. Das Selbst und das Andere

Unter dem Überbegriff ‚*Das Selbst und das Andere*‘ wurden im Rahmen des Projekts TRANSCA unterschiedliche Arbeitsmaterialien für den Einsatz in der Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen erstellt. Ein Modul mit dem Titel ‚*Das Selbst und das Andere im Bildungskontext*‘ (Markom, Tošić, Sturm & Sperneac-Wolfer, 2020b) sowie ein gleichnamiger Konzeptcluster, welcher u.a. die Begriffe *Othering* (Manos & Sarikoudi, 2020c), Ethno- und Eurozentrismus (Kuspjak & Birt Katić, 2020b), Essentialismus (Manos, 2020a), und Internalisierter Rassismus/Doppelbewusstsein (Markom & Friedl, 2020) beinhaltet. Diese Perspektiven finden sowohl in der Bildungsanthropologie wie auch in der Postkolonialen Theorie Beachtung und werden nachfolgend genauer erklärt.

Der Anthropologe Gerd Baumann (2004, S. 19) beschreibt *selfing and othering* als zwei Seiten derselben Medaille, der meist eine binäre Grammatik von Identität und Alterität als soziale Klassifikationsstruktur zugrunde liegt. Baumann erweitert diese Struktur und schlägt eine darüber hinaus gehende Unterscheidung der verschiedenen Prozesse des *selfing* und *othering* vor und unterscheidet mit *orientalism*, *segmentation* und *encompassment* drei Grammatiken, die als theoretischer Rahmen für das Verständnis des soziokulturellen Phänomens der In- und Exklusion dient. Diese drei Klassifikationschemata stellen einen theoretischen Rahmen für soziokulturelle Phänomene dar und können somit Einschluss und Ausschluss beschreiben (Markom, 2014, S. 186).

Gingrich zufolge bezeichnet *othering* die Darstellung von machtlosen ‚Anderen‘ gemäß den Eigeninteressen der Mächtigen (Gingrich, 2014, S. 323). Spivak (1985) prägte den Begriff, um den Prozess zu beschreiben, wie im Kontext des Kolonialismus die Kolonisierten *Anderen* bzw. „das im Machtdiskurs ausgeschlossene Andere“ (S. 255) kreiert wird.

(Post-)koloniale Interventionen wenden die Praxis des *othering* an, um die physische und kulturelle Unterwerfung der Subalternen zu rechtfertigen. Der Westen gilt hier als normatives Zentrum der Welt, welcher die unterworfenen Gesellschaften aus seiner eurozentrischen Sichtweise betrachtet und somit als *Andere* konstruiert. Castro Varela und Dhawan (2020) beschreiben diese hegemoniale Praxis wie folgt:

Tatsächlich beruht der koloniale Diskurs essentiell auf einer Bedeutungsfixierung, die in der Konstruktion und Festsetzung der ausnahmslos Anderen zum Ausdruck kommt. Die gewaltvolle Repräsentation der Anderen als unverrückbar different war notwendiger Bestandteil der Konstruktion eines souveränen, überlegenen europäischen Selbst. (S. 30)

Dieser Prozess, der sowohl Elemente der Festschreibung, der Ausgrenzung, als auch der Unterwerfung enthält (Riegel, 2016, S. 52), wurde von Said (2009) in seinem Werk *„Orientalism“*, dem Gründungsdokument der postkolonialen Theorie (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 104), eingehend am Beispiel des Orientalismus beschrieben.⁴ Hier wird gezeigt, wie der *Orient* als Gegenpol des *Okzidents* konstruiert wird. Durch die gewaltvolle Aufrechterhaltung dieses als different und unterlegen beschriebenen Fremdbilds wird ein positives kollektives Eigenbild des Westens erzeugt (Cheema, 2017, S. 23). Im Zuge der fortschreitenden Globalisierung und der kulturellen Hegemonie der USA trat gegen Ende des 20. Jahrhunderts ein Phänomen auf, bei dem auch die arabischen Eliten westliche Stereotype über sich selbst anzunehmen begannen und damit einen Beitrag zu ihrer eigenen Orientalisierung und dem Fortbestand der damit einhergehenden diskriminierenden Effekte leisteten (Schmitz, 2012, S. 114).

In *„Covering Islam“* beschäftigt Said (1997) sich mit einseitigen Darstellungen des sogenannten Orients und des Islams und stellt fest, dass sich dieser in seiner Auslegung und gelebten Praxis ausgesprochen vielfältig zeigt. Diese Heterogenität, so argumentiert Said, würde sowohl von den westlichen Medien wie auch den Wissenschaften nicht anerkannt werden, die an einer Essentialisierung der muslimischen Identität Interesse haben, um so den Anschein zu erwecken, den vorgeblich monolithischen Islam zu kennen (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 103–104).

Essentialistische Behauptungen über die Existenz von rassischen, nationalen, geschlechtsspezifischen und anderen Eigenschaften wurden (und werden weiterhin) zur Legitimation rassistischer Ideologien, nationalistischer Klassifikationssysteme und kolonialer Interventionen herangezogen. Narayan (1998) argumentiert, dass eine essentialistische Sichtweise in diesem Kontext das Denken in kategorischen Stereotypen sowohl anregt, als auch rechtfertigt und somit die Annahme, willkürliche kulturelle Unterscheidungen wären unumgänglich und unveränderbar, aufrechterhält.

Als Gegenentwurf zu den sogenannten Essentialisten steht Barths situationalistischer Ansatz und sein Vorschlag, nicht vordergründig „kulturelle Inhalte“ in den Blick zu nehmen, sondern wechselseitige Prozesse der Abgrenzung (Beer, 2017,

S. 66). Barth (1998) fasst Gesellschaften nicht als primordiale Essenzen auf, sondern er betont in seiner Arbeit die soziale Konstruktion kultureller Grenzen (Antweiler, 2015, S. 245). In dem von Barth herausgegebenen *„Ethnic groups and boundaries“*, einem für die moderne Kultur- und Sozialanthropologie bahnbrechendem Werk über die das Phänomen kollektiver Identität und der Konstruktion ethnischer Differenz, schlug er ein neues, dynamisches Ethnizitätsmodell vor, in dem die Grenzlinien zwischen den einzelnen Gesellschaften als flexibler und weniger durchschaubar beschrieben wurden. Nach Barth konstituieren sich ethnische Kollektive vor allem durch die Herausbildung von Grenzen zwischen ihnen. Nicht Merkmale einer gemeinsamen Lebensweise würden zur Etablierung ethnischer Gruppen führen, sondern vielmehr wären es die Grenzen, die zwischen den Gemeinschaften gezogen werden, welche die Gruppen als Kollektive erst generieren. Diese Abgrenzungen können aus Selbstzuschreibungen entstammen oder jedoch von außen kommen, indem beispielsweise Kolonialmächte Bezeichnungen oder Kategorien vorgeben (Antweiler, 2015, S. 249–250).

Aufbauend auf das Konzept des Essentialismus beruhen verinnerlichter Rassismus und Doppelbewusstsein ebenso auf der Annahme, dass Menschen aufgrund von körperlichen Eigenschaften oder anderen Merkmalen in Gruppen mit jeweils unterschiedlich hohem Wert eingeteilt werden dürfen. Im Rahmen kolonialer Interventionen kam die rassistische Unterscheidung zwischen Menschen als Rechtfertigung für Ausbeutung und Gewaltanwendung zum Tragen, da nach dieser Sichtweise Personen, die nicht als den sogenannten Weißen gleichgestellte Menschen gelten, auch nicht als solche behandelt werden müssen (Eze, 2011, S. 878).

Nach Pyke (2010) basieren alle Unterdrückungssysteme auf der Verinnerlichung von Unterdrückungsmechanismen, welche stetig reproduziert werden. Verinnerlichter Rassismus bezeichnet hier die Anerkennung und Akzeptanz negativer Zuschreibungen der Mehrheitsgesellschaft an Personen, die nicht Teil dieser Mehrheitsgesellschaft sind. Die oft sehr subtile Indoktrinierung durch Manipulation und epistemische Gewalt gibt den Unterdrückten das Gefühl, dass ihre Unterlegenheit begründet ist und wird deshalb oft angenommen und reproduziert (Pyke, 2010, S. 557).

Die im Zuge des transatlantischen Sklavenhandels nach Nordamerika und in die Karibik gebrachten Afrikaner*innen und ihre Nachkommen spüren noch heute die Nachwirkungen von extremer Ausbeutung, Freiheitsberaubung und Rassismus (Kerner, 2012, S. 115). Was das für das Selbstverhältnis schwarzer US-Amerikaner*innen bedeutet, thematisierte u.a. der afroamerikanische Intellektuelle Du Bois (1996) in seinem Werk *„The souls of black folk“*, in dem er das Fortleben kolonialrassistischer Denkweisen und Ordnungsmuster und dessen Auswirkungen auf die Betroffenen beschreibt. Als „doppeltes Bewusstsein“ bezeichnet Du Bois hier die Empfindung, „sich selbst immer nur durch die Augen anderer wahrzunehmen, der eigenen

Seele den Maßstab einer Welt anzulegen, die nur Spott oder Mitleid für einen übrig hat“ (S. 35). Statt eines hybriden und stimmigen Selbstverständnisses als Afroamerikaner*innen erleben diese Menschen ein andauerndes Gefühl der Zweiheit und der Zerrissenheit zwischen den beiden Aspekten des „Schwarzen“ und des „Amerikanischen“ (ebd., S. 209–214). Fanon (1952/2015) beschreibt in seinem Buch *„Schwarze Haut, weiße Masken“* ganz ähnliche Effekte rassistischer Erfahrungen und prangert an, dass die *schwarze Person* eine *weiße Maske* tragen muss, um in der (post-)kolonialen Gesellschaft als vollwertiges Mitglied anerkannt zu werden.

Große Beachtung schenken sowohl die Kultur- und Sozialanthropologie als auch die postkolonialen Studien dem Konzept des Ethnozentrismus im Allgemeinen und dem Eurozentrismus im Besonderen als einer Dimension epistemischer Gewalt.⁵ Franz Boas machte den Begriff als erster für die Anthropologie nutzbar und verwendete ihn zur Beschreibung der Dominanz und Vorherrschaft europäischer Denk- und Verhaltensweisen als der höchst entwickelten und somit universellen Form, die über die Grenzen ihres Ursprungs hinaus als Maßstab angelegt werden. Um der ethnozentrischen Weltsicht entgegen zu wirken, setzte Boas den Kulturrelativismus als Methode ein, bei der kulturelle Verhaltensformen immer aus ihrem eigenen Kontext heraus verstanden werden und so eine emische Sichtweise auf die beobachteten Phänomene eingenommen wird (Barnard, 2000; Moore, 2009).⁶

Der kulturrelativistische Diskurs hat Anthropolog*innen dazu gebracht, die Tatsache anzuerkennen, dass auch die von ihnen verwendeten Konzepte und Methoden, um Menschen zu beforschen, eurozentrisch sind, da sie aus einem spezifischen kulturellen Kontext in einer bestimmten Sprache formuliert sind (Barnard, 2000; Moore, 2009).

Garbe (2013, S. 4) nach hat die Kritik am Eurozentrismus in Theorie und Praxis der Kultur- und Sozialanthropologie einen zentralen Stellenwert gewonnen und bildet eine Form des anti-eurozentristischen Grundkonsens innerhalb der Disziplin. Auch Eriksen (2017) greift das Thema gleich im Vorwort seines Überblickswerks *„What is anthropology“* auf:

There is [also] an explicit ambition among anthropologists not to see the world from a European or North American vantage-point, but to establish a truly global, comparative perspective where as many voices and life-worlds as possible are taken seriously. (S. 6–7)

Konsequenterweise kann der Eurozentrismus nicht als eine europäische Variante des Ethnozentrismus gesehen werden, obwohl dies häufig so beschrieben wird. Ethnozentrismus beschreibt die Tendenz, die Welt aus einer kulturell und sozial konditionierten Perspektive zu sehen und das Unvermögen, andere soziokulturelle Voraussetzungen zu verstehen und als gleichwertig zu akzeptieren (Barnard, 2000). Beim Eurozentrismus hingegen handelt es sich um die Art und Weise, in der sich eine spezifische Sichtweise einer bestimmten Gruppe von Menschen auf Basis von Kolo-

nialismus und Imperialismus weltweit verbreitet und hegemonial durchgesetzt hat (Garbe, 2013, S. 4). Garbe erklärt:

Die epistemische Gewalt des Eurozentrismus besteht also in der gewaltsamen Durchsetzung einer für die kolonisierten Bevölkerungen fremden, das heißt europäischen kognitiven, kulturellen und epistemischen Perspektive: die Gewalt, die Welt nicht mit eigenen Augen erkennen zu können. (Garbe, 2013, S. 5)

Das „Bedürfnis der Menschen nach Abgrenzung“ liefert Baumann (2004, S. 19) zufolge eine plausible Erklärung für die Leichtigkeit, mit der rassistische oder anderweitig diskriminierende Ideen in die Meinungsbildungsprozesse von Gruppen einfließen. TRANSCA und insbesondere die im Rahmen des Projekts für den pädagogischen Bereich aufbereiteten Konzepte *Othering*, Ethno- und Eurozentrismus, Essentialismus, und Internalisierter Rassismus/Doppelbewusstsein sowie das Unterrichtsmodul *„Das Selbst und das Andere im Bildungskontext“* vermitteln pädagogischen Akteur*innen nicht nur eine fundierte bildungsanthropologische Sichtweise auf die Mechanismen und Dimensionen der Thematik, sondern stellen auch passende ethnografische Beispiele und praktische Übungen zur Verfügung.

6. Machtverhältnisse und Ungleichheiten

Im Konzeptcluster *„Machtverhältnisse und Ungleichheiten“* werden u.a. die Themen Macht (Manos & Sarikoudi, 2020d), Intersektionalität (Markom, Tošić & Handl, 2020) und Embodiment (Manos & Sarikoudi, 2020b) behandelt und ein Modul mit dem Titel *„Machtverhältnisse“* (Markom, Tošić, Sturm & Sperneac-Wolfer, 2020a) erstellt, das theoretische und praktische Anregungen für die Lehrer*innenbildung liefert sowie zum Thema passende ethnografische Beispiele nennt. TRANSCA bietet pädagogischen Akteur*innen einen in Hinblick auf den Bildungsbereich formulierten fundierten Überblick über die Thematik.

Koloniale Interventionen rechtfertigen durch ihre rassistischen und imperialistischen Herangehensweisen die Herstellung und Reproduktion unausgewogener Machtverhältnisse und sozialer Ungerechtigkeiten. Gramscis Konzept der Hegemonie mit welchem er die totalitäre Macht majorisierter Gruppen über minorisierte Gruppen⁷ bezeichnete, liefert sowohl für die postkoloniale Theorie wie auch die Kultur- und Sozialanthropologie einen entscheidenden Impuls für die Betrachtung einer alles durchdringenden institutionalisierten Gewalt. Er legt die beiden Ebenen Zivilgesellschaft und Staat als Formen der kapitalistischen Ausbeutung fest, wobei er die Zivilgesellschaft als Gesamtheit jener Organismen bezeichnet, durch die die herrschende Gruppe in der Gesamtgesellschaft Hegemonie ausübt. Diese Organismen beeinflussen das Leben der Bevölkerung, indem durch sie Vorstellungen von richtigen und falschen Denkweisen, erwünschten und unerwünschten Verhaltensweisen

sowie relevantem und irrelevantem Wissen (re-)produziert werden. Der Staat sichert nach Gramsci (1991, Bd. 4, S. 783–792) die bürgerliche Herrschaft mittels Gewalt, während Hegemonieapparate mittels konsensualen Elementen Zustimmung zum herrschenden System schaffen.

Während Gramsci Machtverhältnisse vor allem im Bezug auf binäre Gegensätze wie zum Beispiel Herrscher und Beherrschte sieht, ist für Foucault Macht omnipräsent und diffus (vgl. Daldal, 2014). Foucault (1970/2010, S. 10–11) sieht Macht und Wissen als miteinander verflochten. Die Kontrolle, Selektion, Organisation und Kanalisierung von Diskursen, das Procedere der Wahrheitsproduktion selbst, der Klassifizierung und der Reklamation relevanter Sprecherpositionen sind für ihn allesamt machtdurchgesetzte Prozesse.

Eher ist wohl anzunehmen, dass die Macht Wissen hervorbringt (und nicht bloß fördert, anwendet, ausnutzt); dass Macht und Wissen einander unmittelbar einschließen; dass es keine Machtbeziehung gibt, ohne dass sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert. (Foucault, 1975/1994, S. 39)

Für diejenigen, die über umfangreiches Wissen verfügen, eröffnen sich demnach neue Möglichkeiten von Macht und Kontrolle. Ein Umstand, der wiederum die Öffnung neuer Wissensräume mit sich bringen kann.

Said beruft sich sowohl auf Gramscis Hegemoniebegriff wie auf Foucaults Konzept ‚Macht/Wissen‘.⁸ Er beschreibt, wie im kolonialen Konzept Macht zur Aneignung von Wissen eingesetzt wurde und wie andererseits mithilfe von bereits vorhandenem Wissen Macht und Herrschaft gesichert wurden. Im Zuge dieser Prozesse kam es zur Vernichtung bestimmter Formen bereits bestehenden Wissens sowie zu der Vereinnahmung dieses Wissens für sich selbst. Castro Varela (2015, S. 18) bezeichnet dies als „epistemischen Raub“.

Said (2009) zufolge verleihen die Auswirkungen der kulturellen Hegemonie als Begriff dafür, wie sich „in allen nichttotalitären Gesellschaften gewisse Kulturformen und Ideen gegenüber anderen durchsetzen können“ (S. 16) dem Orientalismus ihre Beständigkeit. Er bezeichnet auch hier die Idee, dass die europäische Identität allen anderen Identitäten überlegen sei, als zentrale Komponente.

Rieger-Ladich (2019) beschreibt den Umgang mit Macht und Privilegien im pädagogischen Feld so anschaulich, dass ich mich dazu entschieden habe, das Zitat in voller Länge wiederzugeben:

Während jene Familien, die mit Privilegien und Kapital reich gesegnet sind, versuchen, diese möglichst geräuschlos an die nächste Generation weiterzugeben, knüpfen die weniger begüterten große Hoffnungen an den Erwerb von Zertifikaten und Zeugnissen, vertrauen auf einen fairen Wettbewerb und streben nach einer Verbesserung der eigenen gesellschaftlichen Position. Der Morgenkreis in einem Kindergarten, das Klassenzimmer einer Gesamt-

schule wie auch der Hörsaal einer Universität sind daher nicht nur Stätten, an denen Wissenbestände vermittelt und Bildungsprozesse angestoßen werden, sie sind auch Orte des Ringens um kulturelles Kapital und gesellschaftlicher Verdrängungskämpfe. Bildung wird hier auch zu einem Mittel, um sich von anderen abzugrenzen und um Abstände zu sichern; sie wird in den Verteilungskämpfen zu einem machtvollen Instrument. Und so erweisen sich jene Einrichtungen, die sich doch ausdrücklich der Bildung und Kultur verschrieben haben – also Schulen und Hochschulen, aber auch Museen und Konzertsäle, Theater und Opernhäuser –, bisweilen auch als Orte der Beschämung und Herabsetzung. (S. 15–16)

Gerade für Akteur*innen im Bildungsbereich ist eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema Macht und Ungleichheit unabkömmlich. Die im Rahmen von TRANSCA dazu entwickelten Texte und Materialien bieten einen niederschweligen Einstieg aus bildungsanthropologischer Perspektive an, die zu einer weiterführenden Lektüre postkolonialer und anthropologischer Texte einladen.

7. Schlussfolgerung

Die postkoloniale Theorie kann nicht an eine einzelne Disziplin oder Wissenstradition gebunden werden. Castro Varela (2016, S. 155) bestreitet ihren inter- oder gar transdisziplinären Charakter mit dem Argument, die postkoloniale Theorie wäre stattdessen radikal antidisziplinär, indem sie die Fundamente wissenschaftlicher Disziplinen per se angreift. Tatsächlich inspirieren postkoloniale Überlegungen eine Vielzahl an Arbeitsfeldern innerhalb und außerhalb der akademischen Welt und sind auch für die Bildungsanthropologie und somit für die beiden Disziplinen Pädagogik und Kultur- und Sozialanthropologie richtungsweisend. Das Projekt TRANSCA leistet einen substantiellen Beitrag für die Erfahrbarmachung bildungsanthropologischer Konzepte und Ansätze im pädagogischen Feld und trägt durch seine Nähe zur postkolonialen Theorie zu dessen Etablierung im Bereich der Bildungswissenschaften und der Lehrer*innenbildung bei. Zu den Schwerpunkten des Projekts zählen die Thematisierung historischer und epistemischer Gewalt, eine kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Forschungsmethoden und der pädagogischen Praxis in Hinblick auf ihr Zusammenspiel mit kolonialen Interventionen, die Betrachtung der Konstruktion des Selbst und des Anderen und die (Re-)Produktion von Machtungleichheiten im Kontext von Bildung und Erziehung. Durch die Einbindung dieser Inhalte in die Lehrer*innenbildung wird eine Auseinandersetzung mit den Schlüsselkonzepten der postkolonialen Theorie vorangetrieben und zur weiterführenden Rezeption dieser Themen im Rahmen bildungswissenschaftlicher Diskurse eingeladen. Ist es nun möglich eine nicht eurozentrische Pädagogik zu formulieren? Kann die Dekolonisierung des Geistes, das Verlernen unserer Privilegien und die Lossagung von hegemonialen Herrschaftsgedanken jemals in einem zufriedenstellenden Aus-

maß erfolgen? Die Antworten hierzu kennen wir nicht. Aber wir haben zumindest begonnen wichtige Fragen zu stellen.

Anmerkungen

1. An dieser Stelle bedanke ich mich herzlich bei den beiden Koordinatorinnen des Projekts Christa Markom und Jelena Tošić sowie bei den Projektmitarbeiter*innen Sally Anderson, Danijela Birt Katić, Gerhard Krottenauer, Jelena Kupsjak, Ioannis Mannos und Georgia Sarikoudi für die interessanten Einblicke in ihre breit gefächerte fachliche Expertise sowie für die vielen spannenden Diskussionen und die gute Zusammenarbeit.
2. Rieger-Ladich merkt an, dass es sich bei diesem Unterfangen um ein paradoxes handelt: Die von Althusser als ideologische Staatsapparate und von Spivak selbst als Elemente der Kolonialherrschaft betrachteten Bildungseinrichtungen sollen nun zum Auslöser emanzipatorischer Bildungsprozesse werden (Rieger-Ladich, 2019, S. 151).
3. Mecheril (2002) zeigt mit dieser, von ihm als ‚Kompetenzlosigkeitskompetenz‘ bezeichneten Haltung an, dass professionelle pädagogische Handlungen für ihn immer auch mit der Reflexion des eigenen Handelns und dessen Bedingungen und Paradoxien verknüpft sein müssen. Dies bezieht auch die kritische Reflexion von Machtstrukturen und dem Gebrauch kultureller Kategorien mit ein.
4. Obwohl es sich beim Orientalismus um eine spezifische Variante des West-Rest-Diskurses (vgl. Hall, 1992) handelt, gilt er als Schlüsselkonzept der postkolonialen Theorie mittlerweile als generischer Begriff, der die Praxis des Othering beschreibt (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 103).
5. Die fünf Dimensionen epistemischer Gewalt identifiziert der Anthropologe Garbe (2013, S. 7–8) wie folgt: 1) die epistemische Dimension, 2) die historische Dimension (Eurozentrismus), die geopolitische Dimension (Okzidentalismus und Orientalismus), 4) die Dimension akademischer Disziplinen (Kolonialität des Wissens), 5) die operationale Dimension (Kolonialität der Macht) und 6) die methodologische Dimension.
6. Mit der Ausbreitung des Konzepts über die Grenzen der Disziplin hinaus wurde der Kulturrelativismus fälschlicherweise oft nicht mehr als methodisch-analytisches Instrument, sondern als moralischer Relativismus aufgefasst, bei dem, ähnlich dem Kulturalismus, der Kulturbegriff oftmals als „Sprachversteck für Rasse“ (Leiprecht, 2001, S. 28) zweckentfremdet wird. Zur näheren Betrachtung der Problematik der kulturalistischen Reduktion im pädagogischen Feld vgl. Mecheril, 2010, S. 62–64.
7. Das Begriffspaar *Minorisierung/Majorisierung* bezieht sich auf den strukturellen Nachteil einer Gruppe gegenüber der anderen.
8. Foucault war zwar in methodischer Hinsicht Vorbild von Said, wurde aber sowohl von Said, als auch von Spivak und Bhabha für die Beschränkung seiner Analyse auf den abendländischen Diskurs kritisiert. Bhabha (1995) nennt dies „a massive forgetting“ (S. 327).

Literatur

- Anderson, S. (2020a). *Hidden curriculum*. Verfügbar unter: https://transca.net/en_concepts/pdf/Hidden%20Curriculum.pdf
- Anderson, S. (2020b). *The educated person*. Verfügbar unter: https://transca.net/en_concepts/pdf/The%20Educated%20Person.pdf

- Antweiler, C. (2015). Die soziale Konstruktion kultureller Grenzen und das Management von Vielfalt. Fredrik Barth: ‚Ethnic Groups and Boundaries‘. In J. Reuter & P. Mecheril (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien* (S. 245–262). Wiesbaden: Springer VS.
- Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (2003). *Post-colonial studies: The key concepts*. London: Routledge.
- Barnard, A. (2000). *History and theory in anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barth, F. (1998). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Baumann, G. (2004). Grammars of identity/alterity: A structural approach. In G. Baumann & A. Gingrich (Hrsg.), *Grammars of identity/alterity: A structural approach* (S. 18–50). New York, NY: Berghahn Books.
- Beer, B. (2017). Kultur und Ethnizität. In B. Beer, H. Fischer & J. Pauli (Hrsg.), *Ethnologie. Einführung in die Erforschung kultureller Vielfalt* (S. 71–88). Berlin: Reimer.
- Bhabha, H.K. (1995). In a spirit of calm violence. In G. Prakash & H.K. Bhabha (Hrsg.), *After colonialism: Imperial histories and postcolonial displacements* (S. 326–343). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Birt Katić, D. & Kuspjak, J. (2020). *Fieldwork*. Verfügbar unter: https://transca.net/en_concepts/pdf/Fieldwork.pdf
- Castells, M. (2002). *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Teil 1 der Trilogie: Das Informationszeitalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Castro Varela, M. (2007). Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns – Bildung und Postkoloniale Kritik. *Bildpunkt. Zeitschrift der IG Bildende Kunst*, 3, 4–7. Verfügbar unter: http://www.machenkunstweil.ufg.ac.at/materialien/bildpunkt/bp_h07_web.pdf
- Castro Varela, M. (2015). Strategisches Lernen. *Luxemburg – Gesellschaftsanalyse und linke Praxis*, 2, 16–23. Verfügbar unter: <https://www.zeitschrift-luxemburg.de/strategisches-lernen/>
- Castro Varela, M. (2016). Postkolonialität. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 152–167). Weinheim: Beltz.
- Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2020). *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung* (3. Aufl.). Bielefeld: transcript.
- Chakrabarty, D. (2010). *Europa als Provinz: Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung* (R. Cackett, Übers.). Frankfurt a.M.: Campus. (Original erschienen 2000: Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference)
- Cheema, S.N. (2017). Othering und Muslimsein: Über Konstruktionen und Wahrnehmungen von Muslim*innen. *Außerschulische Bildung*, 2, 23–28.
- Clifford, J. & Marcus, G.E. (Hrsg.). (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Coronil, F. (1996). Beyond occidentalism: Toward nonimperial geohistorical categories. *Cultural Anthropology*, 11(1), 51–87. <https://doi.org/10.1525/can.1996.11.1.02a00030>
- Daldal, A. (2014). Power and ideology in Michel Foucault and Antonio Gramsci: A comparative analysis. *Review of History and Political Science*, 2(2), 149–167.
- Du Bois, W.E.B. (1996). *The souls of black folk*. New York, NY: Penguin Books.
- Eriksen, T.H. (2015). *Small places, large issues: An introduction to social and cultural anthropology* (4. Aufl.). London: Pluto Press.
- Eriksen, T.H. (2017). *What is anthropology?* (2. Aufl.). London: Pluto Press.

- Eze, E.C. (2011). On double consciousness. *Callaloo*, 34(3), 877–898. <https://doi.org/10.1353/cal.2011.0162>
- Fabian, J. (2014). *Time and the other: How anthropology makes its object*. New York, NY: Columbia University Press.
- Fanon, F. (2015). *Schwarze Haut, weiße Masken* (E. Moldenhauer, Übers.). Wien: Turia + Kant. (Original erschienen 1952: *Peau noire, masques blancs*)
- Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses* (W. Seitter, Übers.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (Original erschienen 1975: *Surveiller et punir: Naissance de la prison*)
- Foucault, M. (2010). *Die Ordnung des Diskurses* (11. Aufl.) (W. Seitter, Übers.). Frankfurt a.M.: Fischer. (Original erschienen 1970: *L'ordre du discours*)
- Garbe, S. (2013). Deskolonisierung des Wissens: Zur Kritik der epistemischen Gewalt in der Kultur- und Sozialanthropologie. *Austrian Studies in Social Anthropology*, 1. Verfügbar unter: <https://www.univie.ac.at/alumni.ksa/assa/ausgaben/assa-journale/journal-2013/deskolonisierung-des-wissens/>
- Gingrich, A. (2014). Othering. In F. Kreff, E.M. Knoll & A. Gingrich (Hrsg.), *Lexikon der Globalisierung* (S. 323–324). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839418222.323>
- González, N. (1995). The Funds of Knowledge for Teaching Project. *Practicing Anthropology*, 17(3), 3–6. <https://doi.org/10.17730/praa.17.3.a036j1q42223625p>
- Gramsci, A. (1991). *Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe*. Hamburg: Argument.
- Guha, R. (1987). Introduction. In B.S. Cohn, *An anthropologist among the historians and other essays* (S. vii–xxi). Delhi: Oxford University Press.
- Halbwachs, M. (1991). *Das kollektive Gedächtnis* (2. Aufl.) (H. Lhoest-Offermann, Übers.). Frankfurt a.M.: Fischer. (Original erschienen 1939: *La mémoire collective*)
- Hall, S. (1992). The West and the rest: Discourse and power. In S. Hall & B. Gieben (Hrsg.), *The formations of modernity* (S. 275–331). Cambridge: Polity Press.
- Hall, S. (2013). Wann gab es das Postkoloniale? Denken an der Grenze. In S. Conrad, S. Randeria & R. Römheld (Hrsg.), *Jenseits des Eurozentrismus: Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften* (2., erweiterte Aufl., S. 249–246). Frankfurt a.M.: Campus.
- Ingold, T. (2014). That's enough about ethnography! *HAU Journal of Ethnographic Theory*, 4(1), 383–395. <https://doi.org/10.14318/hau4.1.021>
- Jackson, M. (2013). *Lifeworlds: Essays in existential anthropology*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kaltmeier, O. (2012). Methoden dekoloniarisieren. Reziprozität und Dialog in der herrschenden Geopolitik des Wissens. In O. Kaltmeier & S.C. Berkin (Hrsg.), *Methoden dekoloniarisieren* (S. 18–44). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Kerner, I. (2012). *Postkoloniale Theorien zur Einführung* (2. Aufl.). Hamburg: Junius.
- Kuspijak, J. & Birt Katić, D. (2020a). *Colonialism*. Verfügbar unter: https://transca.net/en_concepts/pdf/Colonialism_en.pdf
- Kuspijak, J. & Birt Katić, F. (2020b). *Etnocentrism*. Verfügbar unter: https://transca.net/en_concepts/pdf/Etnocentrism_en.pdf
- Leiprecht, R. (2001). *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden*. Münster: Waxmann.
- Levinson, B.A. & Holland, D. (1996). The cultural production of the educated person: An introduction. In B.A. Levinson, D.E. Foley & D. Holland (Eds.), *The cultural production of the*

- educated person. *Critical ethnographies of schooling and local practice* (S. 1–56). Albany, NY: SUNY Press.
- Manos, I. (2020a). *Essentialism*. Verfügbar unter: https://transca.net/en_concepts/pdf/Essentialism_en.pdf
- Manos, I. & Sarikoudi, G. (2020b). *Embodiment*. Verfügbar unter: https://transca.net/en_concepts/pdf/Embodiment_en.pdf
- Manos, I. & Sarikoudi, G. (2020c). *Othering*. Verfügbar unter: https://transca.net/en_concepts/pdf/Othering_en.pdf
- Manos, I. & Sarikoudi, G. (2020d). *Power*. Verfügbar unter: https://transca.net/en_concepts/pdf/Power_en.pdf
- Markom, C. (2014). *Rassismus aus der Mitte: Die soziale Konstruktion der ‚Anderen‘ in Österreich*. Bielefeld: transcript.
- Markom, C. & Friedl, A.M.L.C. (2020). *Internalized racism & double consciousness*. Verfügbar unter: https://transca.net/en_concepts/pdf/Internalized%20Racism%20&%20Double%20Consciousness_en.pdf
- Markom, C., Tošić, J. & Handl, I.D. (2020). *Intersectionality*. Verfügbar unter: https://transca.net/en_concepts/pdf/Intersectionality_en.pdf
- Markom, C., Tošić, J. & Schmid, C. (2020). *The ethnographic gaze*. Verfügbar unter: https://transca.net/en_concepts/pdf/The%20Ethnographic%20Gaze_en.pdf
- Markom, C., Tošić, J., Sturm, M. & Sperneac-Wolfer, P. (2020a). *Module – Power relations*. Verfügbar unter: <https://transca.net/en/pdf/Module%20%E2%80%93%20Power%20Relations.pdf>
- Markom, C., Tošić, J., Sturm, M. & Sperneac-Wolfer, P. (2020b). *Module – Selfing and othering*. Verfügbar unter: <https://transca.net/en/pdf/Module%20%E2%80%93%20Selfing%20and%20Othering.pdf>
- Mecheril, P. (2002). Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (Interkulturelle Studien, Bd. 13, S. 15–34). Opladen: Leske + Budrich.
- Mecheril, P. (2010). Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 54–76). Weinheim: Beltz.
- Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D. & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141.
- Moore, J.D. (2009). *Visions of culture: An introduction to anthropological theories and theorists* (3. Aufl.). Lanham, MD: Altamira Press.
- Müller-Mathis, S. (2017). ‚Kulturgespräche‘ – Vom interkulturellen Karl May Effekt zur postkolonialen Reflexion. Verfügbar unter: https://hse-heidelberg.de/sites/default/files/documents/HSE_PLACE%20aktuell_2017_Abschlussbericht_M%C3%BCller-Mathis_0.pdf
- Münster, D. (2012). Postkoloniale Ethnologie. Vom Objekt postkolonialer Kritik zur Ethnographie der neoliberalen Globalisierung. In J. Reuter & A. Karentzos (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies* (S. 191–202). Wiesbaden: Springer VS.
- Narayan, U. (1998). Essence of culture and a sense of history: A feminist critique of cultural essentialism. *Hypatia*, 13(2), 86–106. <https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1998.tb01227.x>
- Opratto, B. (2019). *Im Namen der Emanzipation: Antimuslimischer Rassismus in Österreich*. Bielefeld: transcript.

- Pyke, K.D. (2010). What is internalized racial oppression and why don't we study it? Acknowledging racism's hidden injuries. *Sociological Perspectives*, 53(4), 551–572. <https://doi.org/10.1525/sop.2010.53.4.551>
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Rieger-Ladich, M. (2019). *Bildungstheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Said, E.W. (1988). Foreword. In R. Guha & G.C. Spivak (Hrsg.), *Selected subaltern studies* (S. v–x). Oxford: Oxford University Press.
- Said, E.W. (1994). *Kultur und Imperialismus: Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Said, E.W. (1997). *Covering Islam: How the media and the experts determine how we see the rest of the world*. New York, NY: Vintage Books.
- Said, E.W. (2009). *Orientalismus*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Schmitz, M. (2012). Archäologien des okzidentalen Fremdwissens und kontrapunktische Komplettierungen. Edward W. Said: ‚Orientalism‘ und ‚Culture and imperialism‘. In J. Reuter & A. Karentzos (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies* (S. 109–120). Wiesbaden: Springer VS.
- Schneeweiß, V. (2013). *Perspektivenwechsel in der Bildungsethnologie. Ansätze und Ziele global-politischer Bildungsarbeit* (Studien aus dem Münchner Institut für Ethnologie, Bd. 6). <https://doi.org/10.5282/ubm/epub.16124>
- Sharpe, J. & Spivak, G.C. (2003). A conversation with Gayatri Chakravorty Spivak: Politics and the imagination. *Signs*, 28(2), 609–624. <https://doi.org/10.1086/342588>
- Smith, L.T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London: Zed Books.
- Spermeac-Wolfer, P., Markom, C. & Tošić, J. (2020). *Funds of knowledge*. Verfügbar unter: https://transca.net/en_concepts/pdf/Funds%20of%20Knowledge_en.pdf
- Spivak, G.C. (1985). The Rani of Sirmur: An essay in reading the archives. *History and Theory*, 24(3), 247–272. <https://doi.org/10.2307/2505169>
- Spivak, G.C. (1990). *The post-colonial critic: Interviews, strategies, dialogues*. New York, NY: Routledge.
- Spivak, G.C. (1996). *The Spivak reader: Selected works of Gayatri Chakravorty Spivak*. New York, NY: Routledge.
- Spivak, G.C. (1999). *A critique of postcolonial reason: Toward a history of the vanishing present*. Calcutta: Seagull.
- Spivak, G.C. (2004). Righting wrongs. *The South Atlantic Quarterly*, 103(2/3), 523–581. <https://doi.org/10.1215/00382876-103-2-3-523>
- Spivak, G.C. (2008). *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia + Kant.
- TRANSCA (2020a). *Projects*. Verfügbar unter: <https://test.transca.net/en/Projects>
- TRANSCA (2020b). *TRANSCA Translating Socio-Cultural Anthropology into Education*. Verfügbar unter: <http://www.transca.net>
- Tsing, A. (2000). The Global Situation. *Cultural Anthropology*, 15(3), 327–360. <https://doi.org/10.1525/can.2000.15.3.327>
- Wolf, E.R. (2010). *Europe and the people without history*. Berkeley, CA: University of California Press.



Postkoloniales Lesen – Hegemoniale Wissensproduktion und postcolonial literacy

María do Mar Castro Varela

Alice Salomon Hochschule, Berlin

Abstract

Postcolonial theories have become an integral part of educational science. But what exactly can be understood by postcolonial pedagogy? Is it about critical knowledge? What is the difference to other critical pedagogies – such as a critical pedagogy of racism? And how can a postcolonial pedagogy be studied? This text argues for postcolonial literacy, which on the one hand is about expanding knowledge of (post)colonial content, but on the other hand, is also about acquiring critical literacy and ethical reflexes. This requires, among other aspects, initiating processes of unlearning that question imperial knowledge as well as training the imagination. We may call this postcolonial reading, which in post/pandemic times seems more urgent than ever.

1. Einleitung

In den letzten Jahrzehnten finden sich in der Pädagogik immer mehr literacy-Ansätze. So ist die Rede von ‚media literacy‘, ‚cultural literacy‘, ‚racial literacy‘, ‚political literacy‘ oder ‚diversity literacy‘. Es kann von einem ‚literacy turn‘ gesprochen werden. Dabei bemerken Collins und Blot richtig, dass „das Etikett ‚literacy‘ auf Bereiche ausgedehnt [wurde], die keine oder nur eine geringe Verbindung zu Texten haben“ (Collins & Blot, 2003, S. 3) und die auch keineswegs Ansätze repräsentieren, bei denen es darum geht, Informationen zu dekodieren – wie dies etwa noch bei der cultural literacy der Fall ist. Als Beispiel nennen sie die ‚moral literacy‘ für die das Lesen-Können kein Erfordernis darstelle. Obschon literacy-Ansätze sich als äußerst heterogen erweisen, deuten sie letztlich fast durchweg auf Lücken einer humanistischen Pädagogik. Sie bedienen sich dabei des Lesen- und Schreibenlernens als ein Modell für das Erlernen anderen Wissens. Das legt nahe, dass diverse literacies nur

über langwierige Prozesse, bei der Wiederholungsübungen eine wichtige Rolle spielen, erlangt werden können. Zu Beginn sind die Erfolge zudem eher bescheiden. Alphabetisierungsprozesse bedürfen der Geduld und Persistenz, und zwar an beiden Enden des Lernvorgangs: bei den Lernenden als auch den Lehrenden. Anders aber als beim klassischen Erlernen des Lesens und Schreibens ist das Ziel des Lernens bei den vielen literacies Gegenstand von Debatte. Es gibt keinen Duden für ‚diversity‘ und keine Fibel, die genau festlegt, was gekannt werden muss, um als alphabetisiert im kritischen Denken zu gelten.

Im Gegensatz etwa zu reformpädagogischen Bewegungen der letzten Jahrzehnte haben wir es beim literacy turn auch nicht mit einer Bewegung zu tun, die ideologisch eindeutig ist und die über klare Didaktiken verfügt (wie etwa bei der Montessori- oder Freinet-Pädagogik). Es handelt sich dabei eher um sehr heterogen theoretisch-praktische Beschäftigungen, die oft, wenn auch nicht immer, von den pädagogischen Rändern ausgehen.

Die cultural literacy, die in den 1980er-Jahren von Hirsch (1988) begründet wurde, spricht sich noch für das Lernen eines US-amerikanischen Kanons aus. Hirsch bezeichnet dies als Basiswissen (core knowledge). Eine Person, die als cultural literate zu verstehen ist, verfügt demnach über ein Wissen, dass es ihr ermöglicht, sich in der ‚eigenen‘ Kultur zurechtzufinden. Sie spricht nicht nur die hegemoniale Sprache, sondern beherrscht auch die alltäglichen Codes und Rituale der Kultur und kennt die kanonischen Werke. Hirsch kritisierte, dass einige Menschen zwar technisch lesen könnten, aber dennoch ungebildet seien, weil ihnen ein kulturelles Grundwissen fehle. Es ist unzweifelhaft, dass sich Hirsch gegen die in den 1970er- und 1980er-Jahre pädagogische Überlegungen positioniert, die weg gingen von einem ‚Pauken des Kanons‘ hin zu einem Erlernen eines kritischen Denkens (etwa Giroux & McLaren, 1989). Das Buch *Cultural literacy: What every American needs to know* (1988) war nicht zufällig ein Bestseller und ist vergleichbar mit dem deutschen Bestseller von Schwanitz *Bildung. Alles, was man wissen muss* (1999). Beide Bücher plädieren für eine Allgemeinbildung, die den westlich-europäischen Kanon als normativ begreift. Eine Vorstellung, die sich immer noch großer Beliebtheit erfreut. Wie unterschiedlich die empfohlenen Werke und die Curricula, die diese anregen, auch sein mögen, so bleiben sie doch verhaftet in einem westlichen Bildungskanon. Die Debatten, die sich darum ranken, sind letztlich Debatten um eine eurozentrische Bildung, die sich als allgemein setzt. Quijano (2008, S. 197–198) folgend, bezeichnet Eurozentrismus „eine Perspektive des Wissens ..., die global hegemonial gemacht wurde, frühere oder konzeptionelle andere Formationen und ihr jeweiliges Wissen kolonisiert und überwunden hat, sowohl in Europa als auch im Rest der Welt“ (Übers. v. Verf.). Es sind Ansätze wie die cultural literacy, die den Status quo einer eurozentrischen Wissensproduktion aufrechterhalten (wollen).

Während cultural literacy dafür plädiert, die *eigene* Kultur besser zu kennen und einen Begriff von Kultur verwendet, bei dem dieser als fester Container konstruiert wird, erinnern die Kritiker*innen des Ansatzes an die tatsächlich globale kulturelle Vielfalt. So zielt multicultural literacy (etwa Diamond & Moore, 1995) auf die Fähigkeit, Parallelen und Unterschiede zwischen Werten und Überzeugungen der eigenen und einer anderen Kultur zu erkennen und zu verstehen. Bei diesem Ansatz werden die Kulturen – wie in der interkulturellen Pädagogik – jedoch weiterhin als distinkt unterschiedlich wahrgenommen, während auf eine machtkritische Hinterfragung verzichtet wird. So wichtig die multicultural literacy Debatten auch waren, um eurozentrische (oder auch nationalistische) Pädagogiken zu überwinden, so ist es diesen doch nur sehr begrenzt möglich, imperiale Lebensweisen, wie sie Brand und Wissen (2017) formulieren, zu verändern. Anders verhält es sich mit der racial literacy, bei der für die Erlernung von rassismuskritischen Wissen plädiert wird. In einer Welt, die rassistisch strukturiert ist und in der rassistische Praxen nach wie vor eher die Norm denn die Ausnahme bilden, verfolgt racial literacy eine soziale Gerechtigkeitsagenda, die in Zeiten von *Black Lives Matters* auch in Europa verstärkt zur Kenntnis genommen wird, auch wenn sie weiterhin eher im anglo-amerikanischen Raum diskutiert wird (etwa Twine, 2004; King, Vickery & Caffrey, 2018). Dabei ist racial literacy nicht nur ein Konzept, das sich an weiße Menschen richtet, die sich noch nie Gedanken über ihr Weiß-sein und die Privilegien, die damit einhergehen, gemacht haben, sondern richtet sich auch an weiße Lehrer*innen und Eltern of Color, die BIPOC (Black, Indigenous, People of Color) Kinder erziehen. Das Ziel von racial literacy (Twine, 2004) ist es dann, die Kinder auf eine rassistische Gesellschaft vorzubereiten und mit ihnen Strategien zu entwickeln, dieser Zumutung zu widerstehen.

Kann, anlehnend an die vielfältigen pädagogischen Diskussionen um literacies, als Ziel einer postkolonialen Bildung eine postcolonial literacy formuliert werden? Und wie würde eine solche auszusehen haben? Was sind ihre Charakteristika? Im nachfolgenden Text wird für ein postkoloniales Lesen plädiert, dessen Ziel eine postcolonial literacy ist und diese zugleich überschreitet. Um dieses Argument zu entfalten werden die in der postkolonialen Theorie verorteten Konzepte der ‚Dekolonisierung‘ und des ‚Verlernens‘ vorgestellt und an Spivaks postkoloniale Meditationen für einen epistemischen Wandel erinnert, der ohne eine erweiterte Denkungsart, die eurozentrische Wissensrahmungen überschreitet, nicht vollzogen werden kann.

2. Die Leere der Curricula und die Macht der Archonten

Angesichts der gewaltsamen imperialen Herrschaft, die untrennbar mit der Etablierung westlicher Bildungsinstitutionen in Europa (wie auch in den Kolonialgebieten) verbunden ist, muss der Kanon der Bildungs- und Erziehungswissenschaften wie

auch die Praktiken der humanistischen Bildung kritisch hinterfragt werden (Castro Varela, 2015, 2018). So muss etwa der Universalisierungsanspruch einer europäischen Pädagogik in den Fokus genommen werden, der eine Pädagogik propagiert, die Prinzipien und Werte mit einem Anspruch auf globale Gültigkeit formuliert. Das bedeutet, dass sowohl der pädagogische Kanon als auch die etablierten Didaktiken (Castro Varela, 2018) wie auch die über Schulbücher vermittelten rassistischen und antisemitischen Inhalte (etwa Feierstein, 2010) kritisch beleuchtet werden müssen.

Postkoloniale Theorien folgen anti-disziplinären Ansätzen (etwa der Dekonstruktion), geht es ihnen doch nicht nur um eine Kritik der Rolle, die wissenschaftliche Disziplinen im Rahmen kolonialer Herrschaftssysteme gespielt haben, sondern desgleichen um die Untersuchung der Kontinuitäten epistemischer und materieller Machtverhältnisse und die Frage, wie wissenschaftliche Disziplinen, diese stabilisieren. Insoweit kann es nicht um Inter- oder Transdisziplinarität gehen, sondern muss eine radikale Infragestellung des disziplinären Denkens an und für sich geleistet werden.

Innerhalb historischer Kolonialismus-Studien werden Fragen der materiellen Beherrschung behandelt und dabei etwa untersucht, wie Kolonialadministrationen über Gesetzgebungen wie das Verbot von Ehen zwischen Kolonisierten und Kolonisierenden („Mischehen-Gesetz“ in den deutschen Kolonien) die Kolonien unterwarfen (Lindner, 2011), über Völkermorde die Kolonialmächte stabilisierten – etwa der Völkermord an den Herero und Nama (Zeller & Zimmerer, 2003) – oder wie die Etablierung des transatlantischen Handels mit versklavten Menschen Europa zu seinem Reichtum verhalf (Zeuske, 2004). Daneben finden wir brillante Studien, wie die von Stoler (1995), die die Disziplinierung der Sexualität und die damit einhergehenden Rassifizierungsprozesse beleuchten. Stolars Untersuchung fällt dabei, obschon aus der Kolonialismus-Forschung stammend, in das Feld der postkolonialen Theoriebildung. Denn es geht ihr nicht um eine ausschließlich historische Untersuchung, die die Beherrschung der diversen Körper (kolonisierte und imperiale) studiert, sondern viel eher um die Frage, wie normative Vorstellungen von Sexualität, die sich mit Rassifizierungsprozessen verflochten zeigen und heute noch in rassistischen Stereotypen wiederzufinden sind, durchgesetzt werden konnten.

Innerhalb pädagogischer Auseinandersetzungen ist es nun wichtig, die Verschlingungen der pädagogischen Disziplin mit kolonialen Unternehmen zu beleuchten. Pädagogik erscheint dann nicht mehr als eine harmlose und *per se* wohlmeinende Disziplin. Im Gegenteil, die westliche Pädagogik hat mit ihren Curricula, die zentral rassistische Texte unkritisch lesen ließ (darunter viele Klassiker der abendländischen Philosophie – etwa Hegel oder Kant), und ihren Praxen, die immer noch Schüler*innen of Color als *anders* behandeln, dazu beigetragen, dass sich ein koloniales Denken verfestigen und entfalten konnte.

Postkoloniale Studien gelang es aufzudecken, wie im Zuge der Kolonisierung lokale Wissensbestände der Kolonisierten disqualifiziert und zum Teil auch vernichtet wurden (siehe Castro Varela & Dhawan, 2020). So verschwand eine Vielzahl von Sprachen wie auch Vorstellungen von der Welt, die nicht mit einer eurozentrischen Weltsicht vereinbar waren. Santos (2016, S. 124) spricht in diesem Zusammenhang von einem Epistemizid und plädiert für eine kognitive Gerechtigkeit. Eine kognitive Gerechtigkeit, die dazu aufruft, die postkolonialen Archive zu betreten und die europäischen Bildungsinstitutionen gleichsam mit der Gewalt, die im Namen der Aufklärung und des Humanismus von Europa ausging, zu konfrontieren. Die meisten Pädagog*innen eröffnen jedoch weiterhin lediglich Zugang zu westlichen Schriften (manchmal auch nur zu deutschen). Ihr Wissen wird durch eine „machtvoll, Schweigen produzierende Maschine“ (powerful silencing machine; Santos, 2016, S. 11) beschränkt. In diesem Zusammenhang spreche ich von der *Leere der Curricula*.

Eine postkoloniale Pädagogik sabotiert die Lehrmaschine (teaching machine, um einen Begriff von Spivak zu nutzen). Sie behindert ihren ungehinderten Lauf. Das klingt einfacher als es *de facto* ist, denn es geht nicht darum, mal hier und da den Text einer beispielsweise senegalesischen Philosophin zu lesen, sondern darum zu verstehen, wie die koloniale Herrschaft unser Denken, unsere Wahrnehmung und unsere Affekte lenkt. Dafür ist es notwendig, auch Texte zu lesen, die nicht im Globalen Norden produziert wurden. Jedoch ohne eine kritische Auseinandersetzung mit der europäischen Aufklärung, wird dies nur in der Sackgasse einer multicultural literacy enden.

In den Kolonien wurde Wissen nicht nur vernichtet. Womöglich war der folgenreichste *Modus Operandi* die Vereinnahmung von Wissen. Dies ist der Grund, warum postkoloniale Theorien ein *ambivalentes* Verhältnis zur Aufklärung formulieren und diese mithin weder zelebrieren noch einfach Abweisen (siehe Dhawan, 2014). Vielmehr geht es darum, sich den ‚double bind‘ (Spivak, 2012) zu stellen und eine ‚affirmative Sabotage‘ (Spivak, 2004) zu praktizieren. Spivak beschreibt diese als eine Praxis, bei der das Wissen der Aufklärung kritischer befragt wird. Die Schriften der Aufklärung werden nicht verworfen, sondern dekonstruiert, um sie dann zu Werkzeugen des Widerstands zu machen. „*Kein Archiv ohne einen Ort der Kon-signation, ohne eine Technik der Wiederholung und ohne eine gewisse Äußerlichkeit. Kein Archiv ohne Draußen*“ (Derrida, 1997, S. 25, Hervorhebung im Original).

Derrida hat die Dekonstruktion als Erinnerungsarbeit beschrieben und damit die Historisierung zu einer der Kernaufgaben der Dekonstruktion erhoben. In seinem Text ‚*Mal d'archive*‘ (auf Deutsch ‚*Dem Archiv verschrieben*‘, 1997) vergleicht er Archive mit dem Gedächtnis. Woran erinnern wir uns? Warum? Warum lässt uns unser Gedächtnis im Stich? Umgekehrt können wir aber auch fragen, was archiviert

wird und wer Zugang zu den Archiven hat. Wer ist befugt, die Inhalte des Archivs zu lesen und zu interpretieren?

In der deutschen Kurzfassung des *„Berichts zur Restitution des afrikanischen Kulturerbes“*, der vom französischen Präsidenten Emmanuel Macron in Auftrag gegeben wurde, schreiben Sarr und Savoy (2019, S. 88), dass „ehemalige französische Kolonien, allen voran Algerien, ... seit vielen Jahren Zugang zu den Archiven ihrer eigenen Geschichte“ fordern. Im Zusammenhang mit einer postkolonialen Pädagogik sind nicht nur die gesammelten (und eben auch nicht gesammelten) Schriften von Interesse, sondern auch die Figur der Archonten (Ahmed, 2019, S. 1–20). Diese sind, Derrida folgend, die Bewahrer*innen der Archive. Sie bewachen die Ein- und Ausgänge derselben. Wir können dieses Bild als Metapher für die Grenzposten der Wissensvermittlung produktiv machen: Wer hat Zugang zu welchem Wissen? Und welches Wissen befindet sich in den Archiven? Welches Wissen muss bewahrt und bewacht werden? Innerhalb von fachspezifischen Diskussionen um Erinnerungspädagogik wird diese Frage besonders virulent, doch erweist sie sich als eine Frage, die wesentlich allgemeiner zu stellen ist. So wissen wir, dass nur einem kleinen Anteil der Schüler*innen Zugang zu den Universitäten und Hochschulen gewährt wird. Der großen Mehrheit wird keine Hochschulreife attestiert. Kaum zufällig nehmen insbesondere weiße, bürgerliche Subjekte die Hürde des Abiturs, der Matura (Reifeprüfung). Schüler*innen aus Arbeiter*innenfamilien oder diasporischen Familien wird diese Reife häufig nicht bestätigt. Archonten sind zunächst die Lehrer*innen, aber auch ein System, das von denen, die nicht hegemonialen Gruppen angehören, nicht dekodiert werden kann. Sie scheitern an dem Zugang zu den Wissensarchiven.

Beim kritischen Nachdenken über postkoloniale Bildung werden das Menschsein und der Humanismus zu Zu-befragenden-Konzepten: Was ist ein Mensch? Wer hat das Recht als Mensch zu gelten? Was geschieht mit denen, die als Nicht-Menschen gelten? Und vor allem: In welcher Beziehung steht Bildung zum Menschlichwerden? Der europäischen Aufklärung zufolge ist Bildung direkt verknüpft mit Humanisierung. Damit einher geht die Idee, dass jene, die keine humanistische Bildung erfahren haben, im Zustand des ‚Primitiven‘ verweilen. Anstatt nun aber die humanistische Bildung sogleich auf die Müllhalde der Geschichte zu werfen, scheint es angemessener die eurozentrischen und rassistischen Pfeiler ins Wanken zu bringen und eine Dekolonisierung der Aufklärung (Dhawan, 2014) zu verfolgen. Die Vernunft ist nicht so robust, wie wir zu denken gewohnt sind. Vernunft ist fragil (Bayramoğlu & Castro Varela, im Druck), weswegen wir um rational handeln zu können, das tun müssen, was Spivak (etwa 2012), an Freud anknüpfend, als Krisenbewältigung oder Schadensbegrenzung beschreibt:

Globalisierung findet nur in Kapital und Daten statt. Alles andere ist Schadensbegrenzung. Das Informationskommando hat das Wissen und das Lesen ruiniert. Deshalb wissen wir

nicht, was wir mit Informationen machen sollen. ... Universitäten werden zu Hilfsorganen der sogenannten internationalen Zivilgesellschaft; die Geisteswissenschaften und experimentierfreudigen Sozialwissenschaften beißen ins Gras.

An diesem Punkt erinnern sich einige von uns daran, dass das Erbe der europäischen Aufklärung der Zweifel ist. Hoffnung (oder Mangel an Hoffnung) und sentimentaler Nationalismus (oder sentimentaler postnationaler Globalismus) sind der Zustand, in dem ein Großteil unserer Welt jetzt steht. (Spivak 2012, S. 1, Übers. v. Verf.)

Die Praxis, die sich daraus ergibt, ist eine, die sowohl das Verlernen imperialen Wissens als auch das Eintauchen in das Wissen des Humanismus vorsieht. Eine effektive Krisenbewältigung verlangt nach mehr als nur einem erweiterten Wissensreservoir: Wir bedürfen auch einer erweiterten Imagination und damit der Fähigkeit Verbindungen, (Dis-)Kontinuitäten und Widersprüche zu sehen und zu verstehen.

3. Die Kunst des Kontrapunktischen

Im Zusammenhang mit postkolonialen Perspektiven schlage ich eine kontrapunktische Pädagogik vor, die in Richtung eines epistemischen Wandels weist und dabei auf die Anerkennung von Vielstimmigkeit setzt. Die Hinterfragung des eurozentrischen Kanons ist hier nicht das Ziel, sondern der Ausgangspunkt. In der Musik folgen in einem Kanon unterschiedliche Stimmen einer einzigen Leitstimme – und zwar möglichst genau. Das Folgen der Leitstimme kreiert eine unmögliche Harmonie. Wollen wir diese Harmonie unterbrechen, so muss nach möglichen Disharmonien gesucht werden. Said (1993) führt das Kontrapunktische im Zusammenhang mit der Praxis eines postkolonialen Zurückschreibens ein und findet seinen Kontrapunkt bei Johannes Bach, der die ‚Fuge‘ (lat. Flucht), die ein Kompositionsprinzip polyphoner Mehrstimmigkeit darstellt, als Metapher für eine Lesepraxis vorschlägt, die den Text (den literarischen und sozialen) von den Rändern aus gegen den Strich liest. In der Fuge werden Gegenstimmen zu gegebenen Tonfolgen eingesetzt, die zwar einen Zusammenklang ermöglichen, doch gleichzeitig Eigenständigkeit aufweisen. Diesem Bild folgend, versucht eine kontrapunktische Praxis, anders als im Kanon, nicht der hegemonialen Stimme zu folgen, sondern Gegenstimmen zur Artikulation zu verhelfen. Das Kontrapunktische eröffnet differente Stimmen nicht nur Räume, sondern fordert diese quasi zur Artikulation auf. Die dabei entstehende Polyphonie der Wissensarchive endet weder in einem radikalen Individualismus und Nihilismus, aber auch nicht in einer begrenzenden Harmonie. Die dabei entstehenden Disharmonien haben das Potenzial, einen epistemischen Wandel zu unterstützen. Es geht darum, die Heterogenität des Globalen in Form eines Dritten Raumes (im Sinne von Bhabha, 1994) zu eröffnen und damit die eurozentrischen Curricula in Bewegung zu versetzen. Wie Spivak pointiert bemerkt, kann es bei einer postkolonialen Pädagogik nicht darum gehen

den Kanon zu entschuldigen, aber auch nicht, ihn zu beschuldigen. Wir müssen unsere Mit-täterschaft anerkennen; wir befinden uns in der gleichen Situation im Schoß der Supermacht, die gut sein will. Und so gehe ich und bitte die Schüler*innen, in die 200 Jahre alte Idiomatik ihrer Landessprache einzutreten, um den Sinneswandel zu erlernen, der dazu beiträgt, den Kanon wirklich zu verändern. Ich folge der Überzeugung, die ich schon immer hatte, dass wir unsere Meister verdrängen müssen, anstatt vorzugeben, sie zu ignorieren. (Spivak, 2012, S. 116–117; Übers v. Verf.).

Dekolonisierung beschreibt einen Prozess der Entflechtung. Es geht dabei um eine differenzierte Untersuchung der beispielsweise in die betreffende Institution (etwa die Universität oder Volkshochschule) eingeschriebenen kolonialen Macht- und Herrschaftsstrukturen. Postkoloniale Pädagogik plädiert dabei weniger für eine Inklusionspolitik, sondern für ein „produktives Rückgängigmachen“ (Spivak, 2012, S. 1).

Jahrhundertlang war es lediglich weißen bürgerlichen Bürgern erlaubt, eine Universität oder eine Bibliothek zu besuchen. Die Gebildeten verfügten dadurch nicht nur über ein machtrelevantes Wissen, sondern auch über den hegemonialen Habitus und die Netzwerke, die ihrer Macht stabilisieren halfen. Das weiße bürgerliche männliche Subjekt wurde zum Handelnden in der Geschichte, während die ‚Massen‘, die ‚Anderen‘, die ‚Rassifizierten‘ nicht in intellektuelle Arbeit eingewiesen wurden. Dies war entscheidend, um einer kleinen, aber eben hegemonialen sozialen Gruppe die Herrschaftsfunktion zu sichern.

Ziel eines postkolonialen Denkens im Sinne Spivaks ist es, „einen schlafenden ethischen Imperativ ... [zu] aktivieren“ (Spivak, 2008, S. 48). Dabei geht es weit mehr als nur um eine Praxis, die Differenzen toleriert, sich als Migrationsgesellschaft repräsentiert und etwa rassistische Strukturen anklagt. Critchley (2012) bemerkt pointiert, dass es eine Pflicht sei, ein Engagement hervorzubringen, das einer unendlich herausfordernden Ethik verpflichtet bleibe. Ethik muss herausfordernd sein, sonst handelt es sich lediglich um Moralismus, denn ethische Praxen sind mühsam. Um solchermaßen ethische Reflexe hervorzubringen, bedarf es der Subjekte, die starkgenug sind, auch dann ethisch zu handeln, wenn es nicht um die Erhaltung ihrer partikularen Interessen geht. Die unterdrückten Klassen müssen den „Klassenhabitus des Gehorsams“ verlernen, dieser muss „ohne Zwang ... untergraben“ werden (Spivak, 2008, S. 74).

Wenn über Dekolonisierung gesprochen wird, ist häufig von einem ‚Verlernen‘ (Spivak, 2004) oder ‚Nichtausbilden‘ (Santos, 2016, S. 15) die Rede. Chokr (2009) entwirft eine Idee des Verlernens, die auf Foucault zurückgreift, der zwischen „dominantem Wissen“ (*savoirs dominants*) und „unterjochtem Wissen“ (*savoirs subjugués*) unterscheidet (ebd., S. 2). Auch Chokr weist daraufhin, dass damit Wissen hegemonial werden kann, anderes Wissen disqualifiziert werden muss. In der Folge erscheint das dominante Wissen als das *einzige* Wissen oder eben die

Wahrheit. Um dominantes Wissen zu erschüttern muss Santos (2016) zufolge eine „wiederholte Übungen der Selbstreflexion“ (S. 17) zum Einsatz kommen, sodass neues Wissen tatsächlich ermöglicht wird.

Verlernen mag nach einer eher banalen Praxis klingen, doch de facto handelt es sich dabei um einen komplexen Prozess. Verlernen erschüttert unsere Denkroutinen und irritiert die Chimäre wissenschaftlicher Sicherheit, Neutralität und Objektivität. Aber es ist eben diese Unsicherheit, die ein produktives Rückgängigmachen ermöglicht. Der instabile Boden hilft uns, neue Wege im Umgang mit unvorhergesehenen Situationen zu finden. Wie bell hooks unterstreicht: „Theorie ist nicht von Natur aus heilend, befreiend oder revolutionär. Sie erfüllt diese Funktion nur, wenn wir sie bitten, dies zu tun und unsere Theorien auf dieses Ziel auszurichten“ (Hooks, 1994, S. 61, Übers. v. Verf.).

Nach Spivak ist Verlernen ein (un-)möglicher Weg, um die Reproduktion einer hegemonialen Ordnung der Dinge zu unterbrechen (Spivak, 2004, S. 542). Von Hannah Arendt übernimmt sie das Konzept des ‚Arbeitens ohne Garantien‘, welches die Vorstellung einer (Un-)Möglichkeit der Strategie begreifbar macht. Wir arbeiten an einer Dekolonisierung, aber wir wissen nicht, was die konkreten Konsequenzen unseres Tuns sein werden. Aus diesem Grunde setzt Spivak auf die Geisteswissenschaften und warnt beständig vor deren Banalisierung. Die Literatur, die Philologie, die Philosophie und die Kunst vermögen es, unsere Vorstellungskraft zu erweitern und flexibel zu halten. Das ist notwendig, um eine „ethische Vorstellungskraft“ (Spivak, 2004, S. 550) zu entwickeln. Der Geist muss darauf vorbereitet werden, mit ethischen und politischen Dilemmata umzugehen, denn kritisches Denken kann nur gelingen, wenn kontraintuitive Argumente ausgehalten und entfaltet werden können. „Die Welt“, so Spivak, „braucht einen epistemologischen Wandel, der die Begehren neu ordnet“. Die zunehmende „Banalisierung der Geisteswissenschaften“ (Spivak, 2012, S. 288) in der heutigen globalisierten Landschaft versucht, diese Ausbildung erweiterter Denkungsarten zu verhindern. Das Singuläre und das Nicht-Nachprüfbare wird durch instrumentelles Wissen und Digitalität ersetzt, die nie in der Lage sein werden, auf Fragen der ethischen und politischen Gerechtigkeit vorzubereiten. Spivak betont, dass eines der wichtigsten Elemente der Bildung darin bestehe, den Geist auf intellektuelle Leistung vorzubereiten, um mit den Ambivalenzen und Widersprüchen umzugehen, die einen „imaginativen Aktivismus“ kennzeichnen (ebd., S. 104). Um sich in Richtung eines solchen ethischen Aktivismus zu bewegen, müssen die Lehrenden innerhalb der ‚Kolonialität der Macht‘ (Quijano, 2008) agieren, um ihre Prinzipien gleichzeitig rückgängig zu machen.

4. Fazit: Postcolonial literacy und die Frage der Ethik

In Anlehnung an Derridas Diktum von ‚einer Demokratie im Kommen‘ könnten wir von einer postkolonialen Pädagogik im Kommen sprechen. Sie verfügt über keine spezifische Didaktik und ihr Curriculum bleibt offen und flexibel. Aber sie ist nicht reduzierbar auf die bloße Erlernung einer Haltung, denn das wäre zu billig und zu einfach. Die koloniale Beherrschung und die aktuelle Kolonialität der Macht fordert von uns, mit allen möglichen Mitteln an pädagogischen Strategien zu arbeiten, die eine zügig voranschreitende Quantifizierung der Welt Einhalt gebietet.

Was die Frage und die Geschichte der Wahrheit betrifft, in ihrem Verhältnis zur Frage des Menschen, des Eigentümlichen, der Menschenrechte, der Verbrechen gegen die Menschlichkeit usw., all das muss grundsätzlich seinen Diskussionsraum ohne Bedingung und ohne Vorbedingung, seinen legitimen Raum der Forschung und Bearbeitung, in der Universität und innerhalb der Universität, vor allem in den Geisteswissenschaften, finden. (Derrida, 2005, S. 12)

Es geht in der Tat bei einer postcolonial literacy um die Fähigkeit zu verstehen, dass die rassistische und kapitalistische Welt, die wir bewohnen, eine historisch gewordene ist. Und Geschichte ist immer globale Geschichte. Ein postkoloniales Lesen ist in diesem Sinne als Aufforderung und Ziel gleichermaßen zu verstehen. Wer an sozialer Gerechtigkeit interessiert ist, kommt nicht umhin sich mit der historischen Gewalt auseinanderzusetzen. Um die komplexen epistemologischen, aber auch affektiven Folgen der Kolonisierung zu begreifen, bleibt es allerdings notwendig, sich mit den Schriften der Aufklärung zu beschäftigen – sie zu lesen. Gleichzeitig ist es dringlich, die Grenzen des nationalstaatlichen Denkens zu überschreiten und sich zu öffnen für andere Formen des Weltmachens (worlding). Nicht jede Reflexion zu Themen wie ‚Recht‘ und ‚Gerechtigkeit‘ oder ‚Kommunikation‘ und ‚Kollektivität‘ muss unweigerlich bei Seneca, Plato oder Mills enden. Das Wissen der Welt ist vielfältiger und es lohnt sich, sich auf den Weg zu machen. Postkoloniales Lesen bedeutet aber nicht nur das sprichwörtliche Lesen von Texten, sondern impliziert auch ein postkoloniales Verstehen, dass auf Selbstkritik basiert und ohne ein Zur-Kenntnis-Nehmen der globalen Verflochtenheit Makulatur bleibt.

Postkoloniales Lesen ist Arbeit. Arbeit, die ermüdet. Sie ist anstrengend und kommt nie zu einem Ende. Das Verstehen wird durch die ethischen Reflexe immer wieder erschüttert, weswegen wir der Hoffnung und der Zweifel bedürfen, um uns auf den Weg zu machen, ein postkoloniales Lesen zu erlernen.

Literatur

- Ahmed, S. (2019). *What's the use? On the uses of use*. Durham: Duke University Press.
- Bayramoğlu, Y. & Castro Varela, M. (im Druck). *Post/Pandemisches Leben. Eine neue Theorie der Fragilität*. Bielefeld: transcript.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Brand, U. & Wissen, M. (2017). *Imperiale Lebensweise: Zur Ausbeutung von Mensch und Natur in Zeiten des globalen Kapitalismus*. München: Oekom.
- Castro Varela, M. (2015). Koloniale Wissensproduktionen. Edwards Said's ‚interpretative Wachsamkeit‘ als Ausgangspunkt einer kritischen Migrationsforschung. In J. Reuter & P. Mecheril (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien* (S. 307–322). Wiesbaden: Springer VS.
- Castro Varela, M. (2018). Imperiale Didaktiken. Unterrichten als Unterwerfungsmethode. In T. Becker, R. Hawlik, F. Jilek-Bergmaier & M. Sertl (Hrsg.), *Praxis des Unterrichtens. Bildungstheoretische Auseinandersetzungen* (Schulhefte, 170, S. 57–71). Wien: Studienverlag.
- Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2020). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Chokr, N. (2009). *Unlearning or 'how NOT to be governed?'. A crucial 'capability' for 'education-as-Paideia' and a 'democracy to come'*. Exeter: Societas. Imprint Academic.
- Collins, J. & Blot, R. (2003). *Literacy and literacies. Texts, power, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Critchley, S. (2012). *The faith of the faithless: Experiments in political theology*. London: Verso.
- Derrida, J. (1997). *Dem Archiv verschrieben*. Berlin: Brinkmann + Bose.
- Derrida J. (2005). *Schurken. Zwei Essays über die Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dhawan, N. (2014). Affirmative sabotage of the master's tools: The paradox of postcolonial enlightenment. In N. Dhawan (Hrsg.), *Decolonizing enlightenment: Transnational justice, human rights and democracy in a postcolonial world* (S. 19–78). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Diamond, B.J. & Moore, M.A. (1995). *Multicultural literacy: Mirroring the reality of the classroom*. New York: Pearson Education.
- Feierstein, L. (2010). *Von Schwelle zu Schwelle. Einblicke in den didaktisch-historischen Umgang mit dem Anderen aus der Perspektive jüdischen Denkens*. Bremen: edition lumière.
- Giroux, H. & McLaren, P. (Hrsg.). (1989). *Critical pedagogy, the state, and the struggle for culture*. Albany: State University of New York Press.
- Hirsch, E.D. (1988). *Cultural literacy: What every American needs to know*. New York: Vintage.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- King, L.J., Vickery, A.E. & Caffrey, G. (2018). A pathway to racial literacy: Using the LETS ACT framework to teach controversial issues. *Social Education*, 82(6), 316–322.
- Lindner, U. (2011). *Koloniale Begegnungen. Deutschland und Großbritannien als Imperialmächte in Afrika 1880–1914*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Quijano, A. (2008). Coloniality of power, eurocentrism, and social classification. In M. Moraña, E. Dussel & C.A. Jáuregui (Hrsg.), *Coloniality at large. Latin America and the postcolonial debate* (S. 181–224). Durham: Duke University Press.
- Said, E. (1993). *Culture and imperialism*. New York: Vintage.
- Santos, B.S. (2016). *Epistemologies of the south. Justice against epistemicide*. New York: Routledge.

- Sarr, F. & Savoy, B. (2019). *Zurückgeben. Über die Restitution afrikanischer Kulturgüter*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Schwanitz, D. (1999). *Bildung. Alles, was man wissen muss*. Frankfurt a.M.: Eichborn.
- Spivak, G.C. (2004). *Death of a discipline*. Calcutta: Seagull.
- Spivak, G.C. (2008). *Righting Wrongs. Unrecht richten*. Zürich: diaphanes.
- Spivak, G.C. (2012). *An aesthetic education in the era of globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Stoler, A. (1995). *Race and the education of desire. Foucault's history of sexuality and the colonial order of things*. Durham: Duke University Press.
- Twine, F.W. (2004). A white side of black Britain: The concept of racial literacy. *Ethnic and Racial Studies*, 27(6), 878–907.
- Zeller, J. & Zimmerer, J. (2003). *Völkermord in Deutsch-Südwestafrika. Der Kolonialkrieg (1904–1908) in Namibia und seine Folgen*. Berlin: Christian Links.
- Zeuske, M. (2004). *Schwarze Karibik. Sklaven, Sklavereikultur und Emanzipation*. Zürich: Rotpunktverlag.

Autorinnen und Autoren

Maria do Mar Castro Varela, Prof. Dr., Alice Salomon Hochschule Berlin, Hochschule für Soziale Arbeit, Gesundheit und Erziehung sowie Bildung, Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin
E-Mail: castrovarela@posteo.de

Arzu Çiçek, Dr., Bergische Universität Wuppertal, Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften – Erziehungswissenschaft, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal
E-Mail: cicek@uni-wuppertal.de

Michaela Jašová, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
E-Mail: michaela.jv@gmail.com

Sabine Mohamed, M.A., Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften, Institut für Ethnologie, Voßstr. 2, 69115 Heidelberg und Max-Planck-Institut zur Erforschung multireligiöser und multiethnischer Gesellschaften, Abteilung für sozio-kulturelle Vielfalt, Hermann-Föge-Weg 11, 37037 Göttingen
E-Mail: mohamed@mmg.mpg.de

Martina Sturm, MMag., Prof., Pädagogische Hochschule Wien, Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte, Grenzackerstr. 18, 1100 Wien, Österreich
E-Mail: martina.sturm@phwien.ac.at

Robert Wartmann, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, Haus 5, 06099 Halle
E-Mail: robert.wartmann@paedagogik.uni-halle.de