

Ralf Koerrenz (Hrsg.)

Globales lehren, Postkoloniales lehren

Perspektiven für Schule im
Horizont der Gegenwart

Ralf Koerrenz (Hrsg.)
Globales lehren, Postkoloniales lehren

Bildung: Demokratie

Herausgegeben von

Nils Berkemeyer | Alexander Gröschner | Ralf Koerrenz | Michael May

Mit der Reihe Bildung: Demokratie soll ein Ort geschaffen werden, an dem disziplinären und interdisziplinären Forschungen zum Themenbereich Aufmerksamkeit verschafft wird sowie Beiträge erscheinen, die zivilgesellschaftliche Perspektiven und Programme zur Demokratiebildung präsentieren. Ziel ist es, Beiträge in einer Reihe zu bündeln, die Fragen und Antworten auf das komplexe Thema Bildung: Demokratie geben. Dabei werden sowohl institutionelle als auch informelle Bereiche der Bildung berücksichtigt. Mit der Reihe wollen die Herausgeber einen Beitrag zur Diskussion um den gesellschaftlichen Zusammenhalt in Deutschland, Europa und letztlich der Weltgesellschaft leisten. Die Reihe wird sehr guten Dissertationen genauso einen Platz bieten wie Monographien und Herausgeberbänden, die den Dialog über Bildung und Demokratie bereichern.

Ralf Koerrenz (Hrsg.)

Globales lehren, Postkoloniales lehren

Perspektiven für Schule
im Horizont der Gegenwart

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6245-8 Print
ISBN 978-3-7799-5547-4 E-Book (PDF)

1. Auflage 2020

© 2020 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

| | |
|--|-----|
| Global – Postkolonial. Annäherungen an ein unbeschreibliches Themenfeld <i>Ralf Koerrenz</i> | 7 |
| Anblicke | |
| Bildung als ethisches Modell. Vorsätze zu Theorien globaler und postkolonialer Bildung <i>Ralf Koerrenz</i> | 14 |
| Orientierungen | |
| Traditionen Globaler Bildung <i>Lena Köhler</i> | 46 |
| Traditionen Postkolonialer Bildung <i>Christoph Schröder</i> | 60 |
| Zur Logik der Heterogenität <i>Karsten Kenklies</i> | 81 |
| Zur Logik der Inklusion <i>Alexandra Schotte</i> | 96 |
| Herausforderungen | |
| Eurozentrismus als pädagogische Herausforderung. Annäherungen über Anfragen Ernest Jouhys an die Disziplingeschichte <i>Sebastian Engelmann</i> | 112 |
| Wahrheit als pädagogische Herausforderung. Annäherungen über das „Operndorf Afrika“ von Christoph Schlingensief <i>Mirka Dickel und Johanna Lehmann</i> | 128 |
| Säkularität als pädagogische Herausforderung. Annäherungen über den Biologie-Unterricht <i>Elizabeth Watts</i> | 150 |

| | |
|---|-----|
| Widerstand und Kontemplation als pädagogische Herausforderung. Annäherungen über bell hooks' postkoloniales Denken <i>Milena Morosoli</i> | 162 |
| Kulturelle Vielfalt als pädagogische Herausforderung. Annäherungen über das Schulsystem in Kanada <i>Sabina Lautensach</i> | 172 |
| Hidden Curriculum als pädagogische Herausforderung. Annäherungen über die Gegenwart des Indigenen in Kanada <i>Kathryn Arsenault</i> | 186 |
| Ausblicke | |
| Diesseits von Globalem und Postkolonialem: Bildung zur Nachhaltigkeit <i>Alex Lautensach</i> | 200 |
| Autor_innenverzeichnis | 213 |

Global – Postkolonial.

Annäherungen an ein unbeschreibliches Themenfeld

Ralf Koerrenz

Zu den Eigenheiten der Lehramtsausbildung gehört es, dass angehende Lehrer*innen in der Regel für einen konkreten nationalen bzw. regionalen Kontext ausgebildet werden. Gleichzeitig sind das Lehren und Lernen in der Schule und im Alltag heute unausweichlich von einem Horizont bestimmt, der als global gekennzeichnet werden muss. Für Lehrer*innen wie für Schüler*innen stellt sich die Herausforderung, diese beiden Bezugsgrößen im eigenen Denken und Handeln zusammenzubringen. Die Spannung zwischen Regionalem und Globalem wird dadurch noch brisanter und komplizierter, dass postkoloniale Einsprüche die Frage aufwerfen, auf welche Art und Weise unsere, über Lernen aufgebaute, Vorstellung von regionaler und globaler Normalität durch machtdurchsetzte Annahmen und Strukturen geprägt wird. Die (postkoloniale) Auseinandersetzung mit Marginalisierung, Stigmatisierung, Ausgrenzung und/oder Ausbeutung von Menschen und die Frage, was die damit verbundenen Einsichten mit uns zu tun haben, stehen dabei auf der *einen* Seite. Die Wahrnehmung dieser Einsichten von der grundlegenden Verschiedenheit des In-der-Welt-Seins trifft dabei auf der *anderen* Seite auf einen systematischen Zusammenhang globaler Herausforderungen, in dem nach einer gemeinsamen, „inkluisiven“ Zukunft für alle (angefangen im Programm „Education for all“ bis hin zu Praktiken nachhaltigen Handelns von Konsumsteuerung bis Klimawandel) gefragt wird. Globales und Postkoloniales erscheinen gerade vor dem Hintergrund, Kindern und Jugendlichen eine reflektiert-realistische Vorstellung von „Welt“ zu vermitteln, als feindlich-freundliche Geschwister, die zumindest auf den ersten Blick nur teilweise ähnliche oder gleiche Ziele verfolgen. Vor dem Hintergrund dieser Gemengelage suchen die in diesem Band versammelten Skizzen in aller Vorläufigkeit nach Impulsen dafür, was es bedeuten kann, (schulisches) Lehren und Lernen gleichzeitig global und postkolonial zu durchdenken.

Die Beiträge sind verbunden mit der Forschungstätigkeit am „*Kolleg Globale Bildung*“ (KGB), das am *Institut für Bildung und Kultur* der Friedrich-Schiller-Universität Jena angesiedelt ist. Im Institut und im Kolleg wird – auch über den interdisziplinären *Master-Studiengang „Bildung – Kultur – Anthropologie“* (BKA) – versucht, Konturen einer neuen, zeitgemäßen Kritischen Pädagogik zu entwickeln, die nach der Bedeutung von globalen, postkolonialen und auch digi-

talen Motiven für das allgemein-pädagogische Verständnis von Lernen, Erziehung oder Bildung fragt.

Hierzu gehört auch ein veränderter Blick auf Institutionen wie Schule selbst. Wenn wir Schule unter den Vorzeichen „global“ und „postkolonial“ betrachten wollen, so treffen wir mit Blick auf schulische Praxis auf eine dynamisch-offene Situation. Auch wenn beispielsweise Themen wie Rassismus und die systematisch-logischen Fallstricke von Kollektivzuschreibungen als Beispiele für postkoloniale Anliegen im schulischen Lehren Aufmerksamkeit finden, scheinen Variationen von Themen globalen Lernens im schulischen Alltag nicht zuletzt über den „Orientierungsrahmen“ deutlich ausgereifter und verbreiteter. Neben diese Beobachtung zur institutionellen Verankerung von Perspektiven gesellt sich die allgemein-pädagogische Frage nach den normativen Logiken zwischen Dekonstruktion von Macht- und Ausgrenzungsverhältnissen einerseits und konstruktiven Zukunftsgestaltungen andererseits. Zwischen notwendiger Kritik und ebenso notwendiger „positiv-sinnstiftender“ Praxis bestehen zweifelsohne Schnittmengen, werden jedoch zugleich auch Spannungen sichtbar. Allein in einem Titel wie dem des Programms „Bildung trifft Entwicklung“ tut sich je nach globaler oder postkolonialer Optik ein unterschiedlicher normativer Bewertungszusammenhang auf, der das Nachdenken über das Verhältnis von „global – postkolonial“ mit Blick auf Schule nur in einer spannungsreichen Geschwisterlichkeit denkbar werden lässt.

Diese Spannung führt uns an die Grenzen unseres Denkens, Sprechens und Handelns insofern, als bei näherer Betrachtung oftmals Gegensätzliches eine gleiche, zumindest ähnliche Berechtigung zu haben scheint. Dann erscheint das Themenfeld „global – postkolonial“ (noch) unbeschreiblich, auch wenn bzw. gerade weil teilweise so viel darüber gesprochen oder geschrieben wird. Die Beiträge des vorliegenden Bandes verstehen sich als Annäherungen an das Denk- und Sagbare, um die Bedingungen der Möglichkeit einer neuen, „allgemeinen“ Normalität des Pädagogischen im Denken auszutesten – einer Normalität, in die Egalität und Differenz gleichermaßen eingeschrieben sind. Gerahmt wird der Band durch zwei grundsätzliche Überlegungen, in denen das Verhältnis „global – postkolonial“ zum einen vom Modell „Bildung“ und zum anderen von der Konzeption „Nachhaltigkeit“ aus thematisiert wird. In grundsätzlichen *Orientierungen* werden Skizzen angeboten: zur Tradition Globaler bzw. Postkolonialer Bildung einerseits sowie zur Logik von Heterogenität und Inklusion andererseits. Vertieft wird die Auseinandersetzung mit den sich zeigenden Spannungen und Widersprüchen durch eine Thematisierung spezieller *Herausforderungen*, in denen die Möglichkeiten einer näheren Verbindung von globalen und postkolonialen Motiven mit Lernen, Erziehung oder Bildung exemplarisch durchdacht werden.

Eröffnet wird der Band mit Überlegungen zu einem neu akzentuierten Verständnis von „Bildung“ als Grundlage dafür, Globales und Postkoloniales über

eine kritische Anthropologie zu verbinden. Ralf Koerrenz vertritt dabei die These, dass „Bildung“ im Anschluss an Rousseau, Kant und Mendelssohn ein Projekt aufgeklärter Anthropologie ist und als solches ein unüberholtes ethisches Modell für die Pädagogik bereithält. Dabei verweist er auf die Selbstreferentialität des Lernens, also darauf, dass Menschen sich in ihrem Lernen lernend zu sich selbst verhalten. Damit verbunden wird die Herausforderung, dass alle Menschen sich mit den Bedingungen dieser Selbstwahrnehmung, ihren „Vor-Urteilen“, vertraut machen müssen. Darauf bauen nicht zuletzt unser öffentliches Leben und unser Rechtssystem auf. Über die Kritik der Vor-Urteile gelangen wir – so die These – in die Vorhalle von Theorien globaler und postkolonialer Bildung.

Es folgen Überlegungen zu Traditionslinien von Bildung, die mit den Stichworten „global“ oder „postkolonial“ gekennzeichnet werden können. Leitend ist dabei der Vorbehalt, dass über solche „Traditionen“ – wenn überhaupt – nur im Modus einer kritischen Distanzierung vom Anspruch einer perspektivfreien, überkontextuellen und damit abschließenden Erzählung gesprochen werden kann.

Lena Köhler skizziert in diesem Sinne entlang ausgewählter Referenzpunkte eine von vielen möglichen Traditionslinien Globaler Bildung. Ausgehend von Immanuel Kants Schrift *Zum ewigen Frieden* über die Ziele für nachhaltige Entwicklung (Agenda 2030) der Vereinten Nationen bis hin zu Richard Rortys utopischem Entwurf einer liberal-ironischen Gesellschaft werden die Sprachfelder *Pädagogik*, *Entwicklung* und *utopische Zukunftsvision* als zentrale Elemente einer Lesart vorgestellt.

Christoph Schröder bringt in seinem Beitrag die Motive *Tradition*, *Postkolonial* und *Bildung* miteinander ins Gespräch. Das ist insofern ungewöhnlich, als gerade postkoloniale Denker*innen sich solchen, oftmals auf Abschließung und Fixierung gerichteten Erzählungen verweigern. Im Bewusstsein dessen entwirft Schröder eine dialogische Denkfigur zwischen einem Mythos, der für sich den Anspruch erhebt, universelle Wahrheiten formulieren zu können, und jenen postkolonialen Einsprüchen, die versuchen, die Protagonist*innen dieses Mythos an deren Positionsgebundenheit zu erinnern und wieder in das Weltliche zu integrieren. Er bezieht sich in seinem Beitrag unter anderem auf den Traditionsbegriff nach Johann Gottfried Herder, Walter D. Mignolos Kritik an den exklusiven Meta-Narrativen der Moderne sowie das Zusammenwirken von Wissen, Macht und Sprechen bei Edward Said und Gayatri Chakravorty Spivak.

Die Systematisierung des nicht-abschließend Systematisierbaren wird dann an zwei Stichworten durchdacht, die zwar nicht mit der Verschiedenartigkeit von globalen und postkolonialen Perspektiven identisch sind, dennoch – in gedanklichen Brechungen – ähnliche Infragestellungen von Normalität repräsentieren.

Karsten Kenklies problematisiert so die (Re-)Produktion von Identität und Differenz angesichts der Maxime der Einzigartigkeit aller Menschen. Einen Fokus legt er dabei auf die Rolle der Sprache als vermeintlich neutrales Medium zur

Beschreibung unterschiedlicher Individuen. Der Anspruch, dem Einzelnen gerecht zu werden, wird aus einer pädagogischen Perspektive als unausweichliches Scheitern charakterisiert.

Alexandra Schotte rekonstruiert in ihrem Beitrag die Entwicklung der Inklusionsdebatte auf politischem sowie pädagogischem Terrain. Anhaltspunkte sind die *Salamanca-Erklärung* (1994) und die *Behindertenrechtskonvention* der Vereinten Nationen (2006). Sie skizziert einen Diskurs, der Inklusion in erster Linie als Aufgabenfeld der Pädagogik und im Speziellen der Schule verortet. Gesamtgesellschaftliche Fragestellungen werden, so die Autorin, durch diese Schwerpunktsetzung ausgeklammert.

Im zweiten Hauptteil werden Herausforderungen im Verständnis von „Globales lehren, Postkoloniales lehren“ an umgrenzten Perspektiven in Einzelfallstudien thematisiert.

So beleuchtet Sebastian Engelmann das Spannungsverhältnis zwischen berechtigter Kritik und gleichzeitigem Festhalten an pädagogischen „Klassikern“ im Horizont von Dekolonialisierung. Er appelliert daran, die Lücken in den Archiven einzelner wissenschaftlicher Disziplinen stärker in die eigene Reflexion von vermeintlich abgeschlossenen Gedanken einzubeziehen. Mit Ernest Jouhy wird in diesem Sinne gleichzeitig ein Denker vorgestellt, der früh die Verflechtung von Bildungsprozessen und gewaltsamer Kolonialisierung erkannte und zugleich den Bildungsgedanken verteidigte.

Mirka Dickel und Johanna Lehmann diskutieren am Beispiel „Afrika“ die Schwierigkeit, ja die Unmöglichkeit kultureller Repräsentation unter den Prämissen postkolonialer Kritik. Auf der Suche nach einem Sprechen-Müssen im Nicht-Sprechen-Können skizzieren sie aus geographiedidaktischer Perspektive eine Hermeneutik, die sich von Momentaufnahmen interkultureller Begegnungen aus versteht. Als prägnantes Beispiel einer solchen Begegnung, in der Lernen als kontinuierlicher Perspektivwechsel versucht wird, diskutieren sie das Projekt „Operndorf Afrika“ von Christoph Schlingensief.

Wie hegemoniale Narrative innerhalb der amerikanischen Geschichtsschreibung bis heute das Schulsystem und somit auch die Auffassung von Lehren sowie Lernen in den USA prägen, untersucht Elizabeth Watts mit Blick auf Biologie-Didaktik. Dabei arbeitet sie zunächst den Dualismus zwischen christlicher Schöpfungsgeschichte und Evolutionslehre heraus, um anschließend darauf zu verweisen, wie die Dominanz dieser Kontroverse andere Narrative zum Schweigen bringt. Exemplarisch führt sie die Schöpfungsgeschichten indigener Gemeinschaften als Gegennarrative an.

Milena Morosoli gibt in ihrem Beitrag einen Einblick in die Bildungstheorie von bell hooks. Sie stellt dabei die für hooks' Werk zentralen Begriffe *Widerstand* und *Kontemplation* in den Mittelpunkt und erschließt ein holistisches Verständnis von Lehren und Lernen im Angesicht von Unterdrückung, (post-)kolonialen

Strukturen und Ungleichheit. Der Analyse von hooks' Verständnis von Spiritualität kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

Sabina Lautensach formiert *Kultur, Erziehung* und *Bildung* zu einer Trias, die als Ausgangspunkt für eine Diskussion um Postkolonialität und die Idee eines entkolonisierten Schulwesens dient. Ihr geographisch-biografischer Bezugspunkt ist dabei British Columbia im Nord-Westen Kanadas. Besondere Beachtung schenkt sie der andauernden Unterdrückung indigener Gemeinschaften im kanadischen Schulsystem. Mit ihrem Verständnis von *kultureller Sicherheit* als Lernprozess bietet sie ein Konzept an, das sich dem bewussten Umgang mit kultureller Pluralität und heterogenen Lebensentwürfen verpflichtet.

Kathryn Arsenault diskutiert in ihrem Beitrag die Rolle der sogenannten Residential Schools bei der kulturellen Zwangsassimilation indigener Gemeinschaften in Kanada. In diesem Kontext wirft sie auch einen kritischen Blick auf die Inszenierung von einseitigen Versöhnungsprozessen in der kanadischen Gesellschaft und die Etablierung neuer Schulfächer, die indigene Kulturen als Gegenstand haben. Das Hidden Curriculum wird dabei als zentrale pädagogische Herausforderung identifiziert.

Die Thematisierung von Ausblicken für „Globales lehren, Postkoloniales lehren“ ist nicht unbeschwert möglich. Hoffnung und Zuversicht werden nur als Überwindung von eingefahrenen Selbstverständlichkeiten und Vor-Urteilen (individuell und sozial) denkbar. Alexander Lautensach führt uns „Diesseits von Globalem und Postkolonialem“ die selbstzerstörerische Kraft menschlichen Handelns im Zeitalter des Anthropozäns vor Augen. In seinem Beitrag prangert er die Verantwortungslosigkeit der Konsumgesellschaften und ihrer politischen Entscheidungsträger*innen in Anbetracht der klimatischen Krise und ihren unausweichlichen Folgen für die Menschen an. Als Gegenmaßnahmen – und hier nimmt er Bildung und Erziehung in eine besondere Pflicht – werden universelle Ziele für Lehrende und Lernende im Horizont von globaler Verantwortung, Bildung zur Nachhaltigkeit und radikal humanistischen Idealen formuliert.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes gehen zurück auf die internationale Konferenz „Globales lehren, Postkoloniales lehren. Perspektiven für Schule im Horizont der Gegenwart“, die im Juli 2019 an der Friedrich-Schiller-Universität stattgefunden hat. Die Konferenz war in Kooperation zweier Graduiertenschulen der Universität Jena organisiert worden. Eingeladen hatte das „Kolleg Globale Bildung“ gemeinsam mit dem Doktorandenkolleg „Bildung. Forschung. Dialog.“, in dem angehende Fachdidaktiker*innen und Bildungswissenschaftler*innen mit ihren Promotionsprojekten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung miteinander vernetzt sind. Diese gemeinsame Trägerschaft, durch eine, der Kritischen Anthropologie und Gesellschaftstheorie verpflichtete Allgemeine Pädagogik einerseits und eine gegenwartssensible Schulpädagogik andererseits, bildet den Rahmen für den Denkraum, der mit den vorliegenden Beiträgen gefüllt wurde.

Ich danke meinem Kollegen Christoph Schröder sehr herzlich für die wissenschaftliche Unterstützung bei diesem Projekt. Svenja Misamer und Lena Bührichen gilt der Dank für die vielfältigen Korrekturarbeiten, die mit der Erstellung des Manuskripts verbunden waren.

Jena, im Spätsommer 2020

Ralf Koerrenz

Anblicke

Bildung als ethisches Modell.

Vorsätze zu Theorien globaler und postkolonialer Bildung

Ralf Koerrenz

Merkpfosten:

Wenn Themen aus dem Kontext des Globalen und des Postkolonialen nicht nur ein „Etwas“, ein zu betrachtender Gegenstand sein bzw. bleiben sollen, dann stellt sich die Frage, wie etwas mit mir zu tun haben kann. In einem Verständnis von *Bildung* als selbstkritische Umgangsform mit den eigenen Vor-Urteilen scheint logisch und sachlich die Möglichkeit einer solchen Verknüpfung auf. In einer, den Postulaten der Aufklärung verpflichteten Anthropologie spielen Aspekte wie Freiheit, Mündigkeit und Autonomie in dem Selbstverhältnis des Menschen die entscheidende Rolle. Dafür wurde in der deutschen Sprache die systematische Ordnungskategorie *Bildung* als Kontrast und Ergänzung zu *Erziehung* eingeführt. *Bildung* ist – auf den Punkt formuliert – die Fähigkeit, sich in seinen Weltverhältnissen zu seinen eigenen Vor-Urteilen verhalten zu können. Diese Vor-Urteile können wir – zumindest in einem bestimmten Maße – wählen. Sonst ergäben die Reden von Freiheit und Verantwortlichkeit keinen Sinn. Das Rechtssystem und unser soziales Zusammenleben wären paradoxerweise ohne Freiheit den siamesischen Zwillingen der hemmungslosen Anarchie und der totalitären Diktatur ausgeliefert. Wenn wir die Kontexte des Globalen und Postkolonialen mit der menschlichen Vor-Urteilsstruktur verbinden, betreten wir die Vorhalle einer Theorie Globaler und Postkolonialer *Bildung*. Es ist noch keine Theorie selbst. Das Fundament und die Säulen dieser Vorhalle sind Thema der nachfolgenden Überlegungen.

1 Entkleidung

1.1 *Bildung* beschreibt den lernenden Umgang des Menschen mit sich selbst angesichts von Welt. Da ist nichts Idealistisches, Weltentrücktes und Selbstverwirklichendes in dem Gedanken an *Bildung*. Das einzig Ideale, wenn wir es denn überhaupt so bezeichnen wollen, in *Bildung* ist die entkleidete Zurückgeworfenheit des Menschen auf sich selbst, auf das eigene Sein im unhintergehbaren Alltagsmodus des Lernens.

1.2 Menschen lernen und müssen für diesen elementaren und universalen anthropologischen Sachverhalt einen Umgang einüben und pflegen.

1.3 Dabei kann grob unterschieden werden, ob das Lernen von außen, von externen Impulsen, oder von innen, vom Selbst, gesteuert wird. Auf die Unterscheidung wird zurückzukommen sein. Insbesondere die letztgenannte Selbststeuerung ist dabei für unseren Kontext von Interesse.

1.4 Seit der (neuerlichen) Aufklärung (des 18. Jahrhunderts) und deren Leitmotiven ist den Menschen in der westeuropäischen Deutung von Mensch-Sein vor allem eines in das Stammbuch ihres Lebenslaufs geschrieben: Menschen sind nicht nur verantwortlich für das Verhalten nach außen gegenüber Mit- und Umwelt. Menschen sind auch verantwortlich für den Umgang mit sich selbst, Menschen sind selbstverantwortlich für ihr Lernen. *Bildung* ist der sprachliche Ausdruck hierfür. *Bildung* ist eine Kennzeichnung dafür, wie Menschen durch ein wie auch immer geartetes Selbst ihre Lernprozesse steuern. *Bildung* ist eine Kennzeichnung dafür, wie Menschen in dieser Steuerung zugleich frei und verantwortlich sind.

1.5 Damit ist *Bildung* – von der Aufklärung aus gedacht – vor allem ein ethisches Projekt, das auf ein bestimmtes Verständnis des Verstehens von Selbst in dessen Weltbezügen angelegt ist.

2 Sprache¹

2.1 *Bildung* begründet als Ausdruck in der deutschen Sprache eine Ordnung unseres Denkens (vgl. zur Logik von Ordnung kritisch Foucault 1977), in der eine Differenz vor allem zu Erziehung markiert wird.

1 Die Mimikry der sprachlichen Form ist selbst eine Aussage – der Versuch einer Flucht vor dem feststellenden Denken in die Gewalt der Fragmentierung angesichts einer Verstummung, der

2.2 Gemeinsam ist *Bildung* und Erziehung der Bezug auf das Lernen einerseits und andererseits, dass es in beiden Fällen um eine Steuerung dieses Lernens geht.

2.3 Der Unterschied liegt darin, wer als Akteur dieses Steuerungsprozesses in den Blick genommen wird. In der Erziehung können dies sehr unterschiedliche Formen der direkten und indirekten Steuerung von außen sein (das ist hier nicht das Thema), in *Bildung* ist es der einzelne Mensch, der sich zu sich selbst verhält.

2.4 In der sprachlichen Neuordnung des Nachdenkens über menschliches Lernen durch die Gegenüberstellung von Erziehung und *Bildung* zeigt sich – ironisch zugespitzt – so etwas wie ein „deutscher Sonderweg“. *Bildung* und „Bildung“ sind zunächst Wörter der deutschen Sprache und damit Ordnungsprinzipien im Rahmen der Ausdrucksmöglichkeiten des Deutschen. Der Sache nach weist *Bildung* „natürlich“ über die deutsche Sprache hinaus. In der deutschen Sprache aber sucht *Bildung* danach, etwas Elementares der Anthropologie zu bezeichnen.

2.5 Autor der begrifflichen Konzeptionalisierung von *Bildung* war Moses Mendelssohn, Mentor der sachlichen Begründung der dahinterstehenden anthropologischen Grundfigur Immanuel Kant (im Anschluss an Jean-Jaques Rousseau).

2.6 In *Bildung* geht es um Freiheit, Mündigkeit, Autonomie und daraus resultierende Verantwortung. Damit einher geht eine Einsamkeit vor sich und mit sich. Das Selbst wird zur Richtinstanz des eigenen Fühlens, Denkens und Handelns. Dies gilt auch dann, wenn die Konstruktion des Selbst die Ergebenheit gegenüber etwas ganz Anderem (traditionell als Gott bezeichnet) vorsieht. Der erste Blick zur Bewertung des eigenen Fühlens, Denkens und Handelns richtet sich unmittelbar immer auf den unsichtbaren Spiegel des Selbst. Dies auf einen Begriff zu bringen, ist das Anliegen von *Bildung* als Summe der Neujustierung einer aufgeklärten Vorstellung vom Menschen im 18. Jahrhundert. *Bildung* ergibt nur als anthropologische Kennzeichnung einen, von anderen Begriffen wie beispielsweise Erziehung, Lehrplan oder Sozialisation verschiedenen Eigen-Sinn.

2.7 *Bildung* ist ein Programm, das vor der kapitalistischen Vereinnahmung des Begriffs durch den sogenannten Neuhumanismus die Eigenverantwortlichkeit des Individuums proklamiert. Eigenverantwortlichkeit aber entzieht sich zunächst der Kontrolle des Kollektivs, weist das Individuum auf sich zurück. Diese Eigenverantwortlichkeit wird gerahmt durch zwei, dynamische Un-Ruhen:

Verknüpfung schwer fällt oder gar unmöglich scheint (Lyotard 1989), die gleichzeitig aber eine gesteigerte Sehnsucht nach dem universell Verbindenden (Baek 1922/1998) in sich trägt.

2.7.1 Einerseits die Suche nach dem existentiell Universalen, also dem, was im Selbstbezug qua Mensch-Sein übrig bleibt angesichts von krisenhafter Erschütterung der Eingebundenheit in ein kollektives und kollektivierendes Man des Alltags. Im Extremfall wird dies erst durch die Konfrontation mit dem Tod bewirkt – dem von Anderen und dem je eigenen – der Tod, der zuerst und zuletzt eine solche Erschütterung der Fraglichkeit von Allem auszulösen vermag. Aber auch andere, weniger dramatische Formen der Infragestellung des Alltags provozieren die Frage nach dem, was wichtig ist.

2.7.2 Andererseits ein in die Erfahrung der Grenze eingeflochtenes Potenzial des skeptischen Nicht-Einvernehmens, des Aufbegehrens, der Rebellion gegen das Vorfindliche des kollektivierenden Man, wenn es denn der Prüfung vor der Grenze nicht standzuhalten vermag. Es ist die Frage nach der Existenz im Sein (Heidegger 1927/1957, S. 12). Die Gefährdung des Menschen besteht nun bekanntlich darin, dass der Mensch durch die verdinglichende Interpretation der Umwelt und seiner selbst von der Existenz ferngehalten wird. Das was die Erfahrung der Existenz jedoch vor allem verhindert, ist das alltägliche Miteinander der Menschen: in letzter Zuspitzung die Verfallenheit des Individuums an das anonyme „Man“. Die Gefährdung des Menschen besteht in dem Aufgehen im „Man“, in der „Verfallenheit an die ‚Welt‘“ im Sinne des „Aufgehen(s) im Miteinandersein, sofern dieses durch Gerede, Neugier und Zweideutigkeit geführt wird“ (A. a. O., S. 175). Spielregeln des Alltags und die vermeintlich unerschütterlichen Selbstverständlichkeiten (heute beispielsweise von Konsumgewohnheiten, Eigentumsverhältnissen, Anerkennungsverhältnissen) einer sozial definierten Normalität werden an der Grenze in ihrer Fragwürdigkeit sichtbar. Was ist? Was bleibt?

2.8 Das ist nicht gemütlich. Und zu unserem eigenen Überlebensvorteil haben wir in unserem Alltag selten mit der krisenhaften Grundschicht von *Bildung* im Sinne der Aufklärung zu tun.

2.9 In der Regel praktizieren wir *Bildung*, wenn wir uns denn überhaupt darauf einlassen, als einen alltagsorientierenden Prozess, weil der Stachel des Begriffs unwickelt wird durch die Routinen des Alltags. Das ist in Ordnung. Diese Routinen sind sinnvoll und notwendig.

2.10 Das Routinierte des Prozesses darf jedoch nicht verwechselt werden mit der warenförmigen Definition des Begriffs „Bildung“ über kapitalistisch-verwertbare Mess- und Tauschverhältnisse, zu denen *Bildung* in öffentlicher Kommunikation deformiert wird. Routinen sind überlebensnotwendig, die Zerstörung von *Bildung* durch „Bildung“ ist ein Angriff auf die Sache selbst.

3 Wege

3.1 Bis hin zu unserer nichtssagenden Verwendung von „Bildung“ als Container-Begriff des kapitalistischen Konsumismus war es ein langer Weg, dessen Richtung jedoch schon früh angelegt war (Bollenbeck 1994). Der Sache nach ist zu fragen, ob nicht bereits Humboldt und Co. das Anliegen verharmlosten, gerade indem sie die Sache der Aufklärung aufnahmen, jedoch überhöhten, idealisierten.

3.2 Die griechische παιδεία (paideia) als Ideal eines Lebenswegs war schon immer ein verhängnisvoller Referenzpunkt des Lernens. Von der aufgeklärten Selbstverantwortlichkeit zur egozentrischen Selbstverwirklichung ist es ein gleichermaßen kurzer Schritt und tiefer Graben.

3.3 Durch das Ideal einer möglichst umfassenden Weltaneignung wurde der Blick abgelenkt von dem Bezug des Individuums, für sich selbst, das eigene Verstehen und Lernen Verantwortung zu übernehmen. An die Stelle der kritischen Selbstreflexion (z. B. über die Bedingung der Möglichkeit von Erkennen, Handeln, Urteilen) rückte die Gegenstandswahrnehmung und dies in einer spezifischen Weise. In die Mitte der Aufmerksamkeit trat die Idealvorstellung eines über Weltaneignung sich selbst verwirklichenden Individuums. Nicht Einsicht in die Bedingtheit, sondern Vollendung des Selbst wurde zum Leitmotiv. Diese Figur an sich war zunächst noch keine auf Tausch angelegte oder gar über Tausch definierte Sache. *Bildung* wurde vielmehr zunächst zum Ausdruck für eine nicht-warenhafte Ware in Gestalt einer humanitären Selbstverwirklichung.

3.4 Genau dies, die Gestalt einer humanitären Selbstverwirklichung, war jedoch ein Vorspiel für eine Transformation, in der nach tauschbaren und taxierbaren Grundlagen für eine solchermaßen bereits durch Idealisierung ansatzweise deformierte „Bildung“ gesucht werden sollte. Das Individuum und die Eigenverantwortung für Lernen und Verstehen konnten in den Schatten des Hintergrunds treten bzw. gedrängt werden. Vordergründig ging es jetzt – ironischerweise – um eine Passung zu einem Kollektivideal in Form von Selbstverwirklichung. In Folge dieser Verschiebung mussten nur die Vorzeichen des Nicht-Warenhaften der Ware abgestreift werden, um „Bildung“ in Gestalt von Bildungsinhalten oder Bildungsinstitutionen vollständig marktgängig zu machen (Adorno 1959/1990).

3.5 Inhalte und Institutionen von „Bildung“ sind als ideale Werte ausweisbar, zugleich (wenn auch vielleicht mit Unbehagen) messbar und damit letztlich die Grundlage für einen warenhafte Tausch. Aus der ursprünglichen Zurückgeworfenheit des Individuums auf sich selbst konnte so etwas ganz anderes, ein

Geschäft werden – zunächst als noch scheinbar der Kollektivierung entgegenstehende Vorstellung des idealen Individuums. In Wirklichkeit aber trug genau dies bereits ein Programm der Individualvermarktung (heutigen Formen der Selbstoptimierung vergleichbar) in sich.

3.6 Vollends mit der Taxierungsfähigkeit von Inhalten und Institutionen konnte „Bildung“ warenförmig verstanden werden, selbst wenn der Stachel der Aufklärung, das Selbstverhältnis zum Lernen als ethisches Projekt aufzufassen, als unterschwelliger Verdacht mitgeführt wird. Die Marktgängigkeit und Tauschfähigkeit aber wurden in „Bildung“ dominant (Liessmann 2006). „Bildung“ funktionierte geradezu als eine Narkotisierung des im *Bildungsmotiv* der Aufklärung angelegten Schmerzes und Verlustes (Koerrenz 2013), die jene andere idealistisch-überhöhte und damit zugleich niedliche Humanitätsgaukelei erfolgreich zu übertünchen vermochte.

4 Gewalt und Befreiung

4.1 In seinem Ursprung als anthropologisches Signum bezeichnete Bildung einen gewaltförmigen Akt der Befreiung. Es ist das Programm eines, bereits in der Antike angelegten Innerweltlichen Atheismus (Bonhoeffer 1998; Sölle 1968, Sölle 1982; Weinrich 2012), der im Gedanken *Bildung* in neuer Sprachgestalt und Ordnungsfunktion zu sich selbst kommt. Nichts Innerweltliches kann ungeprüft Geltung beanspruchen und wenn Geltung zugeschrieben wird, kann diese nie absolut, „göttlich“ sein. Das gleichzeitig Rebellische und radikal Selbstverantwortliche kommt in der Aufklärung zu sich selbst, um wenig später jedoch durch den Gedankenmatsch des Idealismus wieder eingeholt und zerstört zu werden.

4.2 Idealismus lenkt ab von dem nackten „dass“ der existentiellen Verantwortung, indem er ein Programm des „das“ einer Gegenständlichkeit (Inhalt, Institution) in den Vordergrund rückt. Das „das“ aber kann – so ideal es auch immer inhaltlich gefüllt wird – taxiert werden, selbst in seiner Unerreichbarkeit.

4.3 In der Hauptsache geht es in diesem Ablenkungsprozess darum, dass dem Individuum etwas gegenübergestellt wird als ein wie auch immer verfügbares Nicht-Ich. Zumindest die Verheißung der Verfügbarkeit verführt darin dazu, von dem Blick auf sich selbst abgelenkt zu werden.

4.4 Dass auch beim ursprünglich mit *Bildung* angedachten Rück-Blick auf das Selbst immer ein „das“ von Welt ansichtig ist, bleibt eine vorauszusetzende Banalität. „Welt“ ist das notwendige „Etwas“ der Selbstreferentialität und in dieser Hinsicht ist Humboldts Fragment über Bildung (Humboldt 1793/1980) grundlegend.

4.5 Entscheidend ist jedoch das Verhalten und das Verhältnis zu dem Etwas im Selbst, um dessen prozesshafte Unabschließbarkeit zu ringen ist. Dieses prozesshafte Verhältnis des Individuums zu Welt kann nie und nimmer zu einem Abschluss, zu einem Endpunkt kommen. Dieses Verhältnis kann auch nicht durch irgendeinen Gegensatz von These und Antithese in einer Synthese versöhnt werden, weil *Bildung* gerade ein Eingeständnis ist, dass es innerweltlich keine Versöhnung geben kann (Mouffe 2007; 2014). Was bleibt ist Spannung, im Individuum, zwischen Individuen, in der Welt. Die Unversöhnbarkeit (anders etikettiert: die unaufhebbare Entfremdung des Individuums von sich selbst) wird konstruktiv gewendet durch den – jeden Tag neu zu gewinnenden – Bezug des Individuums zu sich selbst. Dieser Prozess ist das „dass“ der *Bildung*. Dieses „dass“ ist material nicht festzustellen, entzieht sich so auch dem Tausch, kann und sollte höchstens in den selbstreflexiven Austausch der Kommunikation mit Anderen über sich selbst übersetzt werden. Nur zu einem Ende und zu einer idealen Erfüllung, zu einer Fest-Stellung, kommt *Bildung* nie.

4.6 Denn unter normativen Vorzeichen wie Freiheit, Mündigkeit und Autonomie war es die Kernbotschaft der Aufklärung, dass genau jene Freiheit, Mündigkeit oder Autonomie als regulative Ideen nie eine zu erreichende Normalität repräsentieren werden (Horkheimer/Adorno 1944/1988). Sie werden kein Besitz, kein Status, keine dauerhafte und selbstverständliche Normalität. Alle Vorstellungen von Normalität sind und bleiben Ergebnisse von Aushandlungsprozessen – individuell betrachtet mit sich selbst und sozial betrachtet der Menschen miteinander (in was für einer Dimension auch immer). Und gerade deswegen stellen Freiheit, Mündigkeit oder Autonomie als regulative Ideen ein sinnstiftendes Werkzeug zu einer immer wieder neu zu erringenden Befreiung dar.

5 Prozess und Besitz

5.1 Der theoretische und praktische Sündenfall ist in dem Gedanken angelegt, dass *Bildung* als verwirklichte Freiheit, Mündigkeit und Autonomie zu einer Art Besitz, einem Status, einem Habitus werden kann.

5.2 Dann degeneriert der in *Bildung* mitgeführte Appell, sich permanent und unabschließbar in seinem Lernen zu beobachten und zu prüfen, zu der Illusion eines idealen, in letzter Perversion perfekten Menschen. In diesem Sinne gab es im Gestus der Selbstoptimierung die Illusion, dass Freiheit, Mündigkeit oder Autonomie als erreichbare Ziele zur Normalität werden könnten. Ironisch zugespitzt könnte man an den alten Ausspruch erinnert werden: *Untermenschen* brauchen das Ideal des *Übermenschen*, um sich aushalten zu können. Doch gerade diese Illusion ist das, was sie ist: eine Illusion, ein schönes, zuweilen wohl-

tuendes, zuweilen schmerzendes Märchen einer Selbsttäuschung des Menschen über die eigenen Bedingtheiten und Möglichkeiten.

5.3 Folgt man nicht dem παιδεία-Pfad (Jäger 1934–1947) einer dem Menschen innewohnenden Teilhabe an der Idee des Guten (die es wie auch immer sich anzueignen gilt), sondern den weit weniger charmanten Aussichten des hebräischen Narrativs einer Dialektik von Schöpfung und mit Freiheit verknüpfter Entfremdung, zeichnet sich ein anderes Bild. Entfremdung kann nach dem hebräischen Narrativ in innerweltlichen Verhältnissen nie aufgehoben werden. Der Tag des Herrn, der יום יהוה (Jom JHWH), liegt noch in der Zukunft und nicht in der Hand des Menschen. Aufklärung ist Auftrag, nie aber Besitz. Oder pädagogisch übersetzt: *Bildung* ist Auftrag, nie aber Besitz.

5.4 Freiheit, Mündigkeit und Autonomie verweisen auf Prozessstrukturen, die den Einzelnen auf sich selbst zurückwerfen. Dieser Rückverweis steht unter den Vorzeichen einer optimistisch-gestalterisch gebrochenen Begrenztheit des Selbst.

5.5 Das Selbst ist immer nur gebrochen denkbar im Sinne unaufhebbarer Entfremdung, die sich gerade in gesellschaftlichen Krisenzeiten in degenerierend destruktiv-egoistischen Mustern Bahn zu brechen vermag. Blindgehorsame Unterwürfigkeit und taube Selbstzentriertheit sind dann zwei Seiten der gebrochenen Begrenztheit, die in jedem Menschen keimt.

5.6 Und zugleich ist das Selbst optimistisch-gestalterisch in dieser Brechung, da das Prinzip Hoffnung (Fromm 1971) als Dennoch und Gestus des Einspruchs gegen die Entfremdung der widerstreitend gedachten Freiheit wesentlich ist.

5.7 Was dominant wird in der Selbstwahrnehmung des Individuums in seinen Weltbezügen ist dann die spannende Frage, deren Antwort vom Καίρος (Kairos), der sozialen und individuellen Gestimmtheit des Augenblicks, maßgeblich mitbestimmt wird. Dem Καίρος gegenüber behauptet *Bildung* mit Nachdruck, dass selbst der drängendste Καίρος nicht die Möglichkeit der individuellen Verantwortlichkeit aufhebt. Das aber verweist auf die Bedeutung der Vor-Urteile für das Verständnis des Selbst in seinen Weltbezügen.

5.8 Das Erste eines Aufklärungsprozesses ist die Einsicht in die selbstverschuldete Unmündigkeit – dies aber nicht so, als könne man diesen Status einfach abstreifen, gar endgültig überwinden. Vielmehr geht es um die Identifizierung und Namhaftmachung der Instanz, mit der sich das der Aufklärung verpflichtet fühlende Selbst als Hauptgegner auseinanderzusetzen hat: das Selbst, dessen Trägheit und Wankelhaftigkeit, die gespeist sind von gelegentlicher Müdigkeit, zumindest aber Bequemlichkeit und von fehlender Konsistenz.

6 Anthropologie der Trägheit

6.1 Trägheit, Wankelhaftigkeit, gespeist von gelegentlicher Müdigkeit, zumindest aber Bequemlichkeit und fehlende Konsistenz: Das ist die Begrenztheit des Menschen, mit der die über sich selbst aufgeklärte Aufklärung Rousseaus (Rousseau 1955) und Kants (Kant 1784/1974) rechnet und mit der zu ringen sie beauftragt. Nichts ist es mit einer Vorstellung, als könne in innerweltlichen Prozessen diese Grundstruktur der Begrenztheit endgültig überwunden, getilgt werden.

6.2 Aufklärung ist zunächst Aufklärung über die Begrenztheit des Seins. Aufklärung ist damit zugleich Kritik, permanente, nie enden wollende Kritik in jenem offenen Horizont des Innerweltlichen. Die Anerkennung von Begrenztheit, Fragilität, Entfremdung ist das erste Wort einer über sich selbst aufgeklärten Aufklärung.

6.3 Diese Einsicht aber wird konstruktiv gewendet durch ein, immer neu durch Fühlen, Denken und Handeln zu motivierendes Aufbegehren im Dennoch des Sich-Nicht-Abfindens (Marcuse 1969; Walzer 1988). Das ist der Tanz des nicht-absoluten Absoluten, der in den seltenen Phasen der Wachheit an den Grenzen der Existenz unser Denken und Fühlen (Bauman 2016) durchwirbelt. Wer bist Du Mensch, dass ich meiner gedenke?

6.4 Die aus *Bildung* folgende anthropologische Grundfigur der Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit des Selbst ist eine andere Gestalt der Ego-Formierung als die, die zu Recht als Herrschaftsstrategie selbstgesättigter Selbstgewissheit und daraus resultierender Überheblichkeit kritisiert worden ist (Mignolo 2012). Und es ist zugleich die Grundlage dafür, in einer neuen Weise zu proklamieren, dass Aufklärung (durch *Bildung*) zwar nach wie vor und bis zum Ende der Geschichte auf ihre Einlösung warten muss, genau diese Universalität der Aufklärung als Umgang mit eigener Fragilität jedoch eine unaufgebbare Forderung darstellt (Mbembe 2014).

6.5 Vor diesem Hintergrund lohnt ein anderer, ein systematischer Rückbezug auf das ursprünglich Gedachte von *Bildung*. Es geht um einen Rückbezug, der den aus einer kritischen Anthropologie der Aufklärung im Sinne Rousseaus (Rousseau 1762/1971) und Kants gewonnenen systematischen Kern ernstnimmt, dass *Bildung* eine (neue) Signatur für den menschlichen Selbstumgang unter den Vorzeichen von Freiheit, Mündigkeit und Autonomie bereitstellt.

6.6 In allem geht es um Lernen, aber nicht als Orientierung an fiktiven Idealen, sondern im Sinne eines realen Konkreten, Materiellen. Die erste und primäre

Materie für den Menschen ist er/sie/es zwar selbst, doch darüber hinaus wird auch der Blick aufgetan dafür, dass *Bildung* auf die Thematisierung *alles* Materiellen zielt.

7 *Bildung* als Aufklärung

7.1 *Bildung* symbolisiert als Projekt der Aufklärung geradezu das Aufbegehren gegen die Lieblichkeit jeglicher Idealität und Idealisierung, die dem humanistischen Denken in der Regel innewohnt.

7.2 Mit dem Rückbezug auf Aufklärung geht es nicht um eine museale Erinnerung an irgendeine historische Zeit, sondern systematisch um den Versuch, der warenförmigen Zerstörung des Grundgedankens das rebellische Potenzial von *Bildung* auch gegen die eigene Deformation entgegenzustellen.

7.3 Denn *Bildung* ist sowohl der begrifflichen Konzeptionalisierung als auch der sachlichen Begründung nach eine rebellische Vorstellung, die Moses Mendelssohn und – ohne den Begriff zu verwenden – Immanuel Kant in die Selbstinterpretation des Menschen eingetragen haben.

7.4 Es geht Beiden um die Bedingung der Möglichkeit von allem: von Selbstwahrnehmung, Weltwahrnehmung, von Denken, von Handeln, von Fühlen.

7.5 Kant hat den Gedanken des sich selbst bewusstwerdenden Menschen mit dem Motiv der Mündigkeit im Spiegel der Unmündigkeit thematisiert. Aufklärung ist und bleibt ein Prozess, der nicht zu einem Abschluss kommen kann, mit dem immer wieder neu gerungen werden muss, um dem Menschlichen in den umgrenzten Möglichkeiten des Innerweltlichen einen pluriformen Raum zu verschaffen.

7.6 Für Moses Mendelssohn ist *Bildung* die Antwort darauf, was man überhaupt unter Aufklärung verstehen kann. Dass *Bildung* einerseits in Aufklärung als theoretische Haltung der Weltzuwendung und andererseits in Kultur als deren praktische Gestaltung unterschieden werden kann, hat Mendelssohn unwiderrufbar in das egokritische Stammbuch der Moderne eingeschrieben.

7.7 In seiner Schrift „Ueber die Frage: was heißt aufklären?“ aus dem Jahr 1784 finden sich einleitend die Sätze:

„Die Worte Aufklärung, Kultur, Bildung sind in unsrer Sprache noch neue Ankömmlinge. Sie gehören vor der Hand bloß zur Büchersprache. Der gemeine Haufe verstehtet

sie kaum.“ Und er fährt – wenige Sätze später – fort: „Bildung, Kultur und Aufklärung sind Modifikationen des geselligen Lebens; Wirkungen des Fleißes und der Bemühungen der Menschen ihren geselligen Zustand zu verbessern. Je mehr der gesellige Zustand eines Volks durch Kunst und Fleiß mit der Bestimmung des Menschen in Harmonie gebracht worden; desto mehr Bildung hat dieses Volk. Bildung zerfällt in Kultur und Aufklärung. Jene scheint mehr auf das Praktische zu gehen: auf Güte, Feinheit und Schönheit in Handwerken Künsten und Geselligkeitssitten (objektive); auf Fertigkeit, Fleiß und Geschicklichkeit in jenen, Neigungen, Triebe und Gewohnheit in diesen (subjektive). [...] Aufklärung hingegen scheint sich mehr auf das Theoretische zu beziehen. Auf vernünftige Erkenntniß (objekt.) und Fertigkeit (subj.) zum vernünftigen Nachdenken, über Dinge des menschlichen Lebens, nach Maaßgebung ihrer Wichtigkeit und ihres Einflusses in die Bestimmung des Menschen. Ich setze allezeit die Bestimmung des Menschen als Maaß und Ziel aller unserer Bestrebungen und Bemühungen, als einen Punkt, worauf wir unsere Augen richten müssen, wenn wir uns nicht verlieren wollen“ (Mendelssohn 1784/1974, S. 3 f.).

8 Bildung als neue Anthropologie

8.1 Der „Mensch als Maß und Ziel“ ist die Fixierung des Verständnisses von *Bildung* auf Anthropologie. *Bildung* ist ein anthropologisches Programm.

8.2 Die Veränderung der Rahmenbedingungen individuellen und sozialen Seins in den Wandlungsprozessen der Moderne erforderte im 18. Jahrhundert ein neu sortierendes Nachdenken darüber, wie Anthropologie und in der Anthropologie die dem Menschen innewohnende offene Dynamik (= Lernen) angemessen beschrieben werden konnten.

8.3 Im Hintergrund steht als regulative Idee die Orientierung an Freiheit, Mündigkeit und Autonomie. *Bildung* ist der Oberbegriff, von dem aus das individuelle und das soziale Sein des Menschen durch eine Orientierung an Freiheit, Mündigkeit und Autonomie neu verstanden werden können, neu verstanden werden müssen.

8.4 Soll Freiheit einen Anschlusspunkt an Wirklichkeit haben, dann muss sie (auch) anthropologisch durchdacht werden. Das aber führt unweigerlich zu einem Punkt, der jenseits aller kulturell-kontextuellen Prägungen als eine universale Aussage tragfähig erscheint: dass Menschen lernen und dieses Lernen nicht nur von außen gesteuert wird, sondern der als (relativ) frei gedachte Mensch für die Steuerung des Lernens selbst (mit)verantwortlich ist.

8.5 Die Rede von Auto-Nomie, der Selbst-Gesetzgebung, steht ebenso wie die von Mündigkeit immer in der Gefahr, zu einem abstrakten Ideal zu verkommen, wohlgedacht, aber ohne leibseelische Rückbindung an das Selbst. Denken wir aber, wie es Mendelssohn und Kant nahelegen, Auto-Nomie und Mündigkeit als Prozesse, in denen Menschen sich angesichts von Welt zu sich selbst verhalten, dann werden wir unweigerlich auf den Sachverhalt des Lernens zurückverwiesen: jetzt aber in der Perspektive, dass jeder Mensch sein Lernen auch selbst steuert und zu verantworten hat.

8.6 In diesem Sinne wird in dem Konzept *Bildung* die aufklärende und zugleich kulturelle Seite des Weltbezugs mit der Offenheit des Lebenslaufs über Lernen verbunden. Lernen wird nach innen als Prozess freigelegt, in dem sich das Selbst zu sich selbst verhält. Lernen wird als universales Existential ansprechbar, das von Menschen mit zu verantworten ist.

8.7 *Bildung* als gleichermaßen individual- wie sozialanthropologische Signatur ist dann ganz offensichtlich ein Differenzbegriff zu „Erziehung“ – „Erziehung“ meint offensichtlich etwas Anderes: nämlich die Steuerung des individuellen Lernens von außen, von vorgegebenen Autoritäten und Geltungsansprüchen.

8.8 Während der Bezug „Individuum – Umwelt/Mitwelt“ bei „Erziehung“ von außen betrachtet wird, beschreibt *Bildung* eine Bewegung, eine Tätigkeit vom Individuum aus. *Bildung* ist somit eine Kennzeichnung zur Bestimmung des Menschen, wie diese/r sich über die Reflexion und Steuerung des eigenen Lernens zur Umwelt und Mitwelt verhalten kann.

8.9 Diese Hinwendung gliedert Mendelssohn aus Erkenntnisgründen in eine praktische und eine theoretische Aktivität, eben Aufklärung und Kultur. In beiden Hinsichten legen Menschen jedoch vor allem vor sich selbst Rechenschaft ab, wie sie sich verantwortlich, d. h. im Bewusstsein ihrer Vor-Urteile zu Welt verhalten (vgl. Koerrenz 2013).

9 Annähernde Umschreibungen

9.1 *Bildung* resultiert aus einem bestimmten Verständnis von Anthropologie, mit der Aussage vom „Menschen als Maß und Ziel“ (vgl. Koerrenz 2010) als Fundament.

9.2 Praktisch geht es in *Bildung* um die Gestaltung von Kultur (vgl. zum Bedeutungsspektrum Eagleton 2001), theoretisch (mit heutigen Worten ausge-

drückt) um die Durchdringung von Macht- und Abhängigkeitsstrukturen, um deren Erkenntnis und Benennung. Angesichts dessen geht es in dieser doppelten Hinsicht um den Umgang mit der eigenen (d. h. sich über Lernen verändernden und zu steuernden) Entwicklung.

9.3 *Bildung* „ist“ eine Kennzeichnung des Mensch-Seins, mit der durch bewusste Formen des Handelns (Kultur) und des Denkens (Aufklärung) eine kritische Selbstbezüglichkeit/Selbstreferentialität in der Auseinandersetzung mit bzw. Aneignung von Wirklichkeit in den Blick genommen wird.

9.4 *Bildung* „ist“ als Sprachsymbol des 18. Jahrhunderts im Anschluss an Mendelssohn und Kant ein Kind aufgeklärter Anthropologie, zeitlich vor und sachlich gegen alle humanistischen Idealisierungen.

9.5 *Bildung* „ist“ etwas Nacktes, Entkleidetes, nicht von sich aus nett, sondern eine Herausforderung zur Annahme der eigenen Freiheit, mit der der Mensch – befreit von einer innerweltlichen Autoritätsheischigkeit ekklesialer Religiosität – auf sich selbst zurückgeworfen wird.

9.6 *Bildung* „ist“ so das Synonym für jene Krise, in die Menschen notwendig geraten müssen, wenn sie Ansprüche der Aufklärung wie Freiheit, Mündigkeit oder Autonomie für bare Münze nehmen, weil der Prozess an die innere Grenze des Selbst führt.

9.7 *Bildung* „wird“ so zugleich zu einem individuellen Befreiungsprozess und zu einem Gewaltakt des Individuums gegenüber sich selbst, muss es doch irgendeine Form des Umgangs mit der eigenen unentschuldbaren Verantwortlichkeit für eigenes Denken und Handeln suchen und finden.

10 *Bildung* und Schmerz

10.1 Das permanente Scheitern an sich selbst im Lichte von regulativen Ideen wie Freiheit, Mündigkeit oder Autonomie ist das Sprungbrett dafür, genau gegen dieses Scheitern aufzubegehren, sich nicht mit sich und der Welt abzufinden. Das ist zunächst Schmerz in seiner gefühlten und gedachten Reinform, Schmerz, dessen Aushalten und konstruktive Wendung (Cohen 2001) eine, wenn nicht gar die Gestaltungsaufgabe des Menschen in der postaufklärerischen Moderne (Dussel 2013) ist.

10.2 Betäubungsstrategien hat es dem Schmerz gegenüber viele gegeben. Und es gibt sie geradezu zeitlos bis in jedes Heute über Formen sich selbst erlösender

Menschlichkeit oder – nur etwas milder gedacht – der Selbstoptimierung. Das Mittel der Betäubung ähnelt sich über die Zeiten hinweg, so sehr der äußere Anschein einer jeweiligen Gegenwart verschieden sein mag.

10.3 Das Schöne und das Gute in Reinform als zu erstrebendes Ideal eines sich permanent an Selbstoptimierung orientierenden Menschen geistert seit der Antike durch die Geschichte. Pädagogischer Kulminationspunkt eines solchen Denkens war immer das griechische Modell der παιδεία.

10.4 Der traurige Treppenwitz der Geschichte ist: παιδεία war als Selbstoptimierungsstrategie zu allen Zeiten der maßgebliche Feind aller *Bildung* im oben entfalteten Sinne und keineswegs deren Grundlage.

10.5 Die antike Idealisierung des Schönen und Guten als maßgebliches Ziel von Mensch-Sein ist das Schattengespenst einer Ideologie, durch die die materiale Verfasstheit von Welt, sowohl die leib-seelische der Individuen als auch die ökonomisch-politische des Zusammenlebens, vernebelt wurde. An die Stelle einer Ästhetik des Schmerzes und der Entfremdung trat eine Ästhetik der Elite und Weltentrückung von Helden, von sogenannten „Führern“ (meist männlich und weiß) der Menschheit. *Bildung* aber ist eine Sache der Verantwortung für alle und von allen.

10.6 Als dieser universale Gedanke von *Bildung*, kommunistisch und liberalistisch zugleich, auftauchte, war die Bekämpfungsstrategie schnell ausgemacht: den Begriff nehmen, sagen, er sei wichtig, ihn vereinnahmen und durch inhaltliche Umakzentuierung ungefährlich machen. Aus der Verantwortung aller für sich in ihren Weltverhältnissen (vgl. Koerrenz 2019) wurde ein in letzter Konsequenz messbares Unterscheidungsmerkmal der Wertigkeit von Menschen. Aus dem Programm der kritischen, leidenden und aufbegehrenden Selbstreflexivität gegen das Vorfindliche wurde das marktförmige Warenangebot „des“ Gebildeten. Und nebenbei: Dass „Bildung“ bekämpft werden muss (in der Regel durch die warenförmige Zurichtung), ist die logische Konsequenz jeglicher totalitärer Weltanschauung, sei es in Form eines politischen Zentrismus in den Spielarten nationaler oder stalinistischer Sozialismen, sei es in Form der religionsähnlichen Ideologie des freien Marktes im Konsumismus (Benjamin 1985, S. 100).

10.7 Die humanistische Einebnung des Stachels von *Bildung* erfolgte durch den Gestus einer vereinnahmenden Umakzentuierung. Zum Leitmotiv wurde das Ideal einer individuellen Selbstverwirklichung. Genau diese Ausrichtung aber betäubte kollektiv den Schmerz, den Aufklärung in individueller Hinsicht verursacht. Humanität als vermeintliches Ziel von „Bildung“ ist ein Kontrastprogramm zu der unvollendbaren Verantwortlichkeit für das eigene Lernen, das

Einstehen für das Selbst, so fragmentarisch und fragmentiert dies auch immer nur eingelöst werden mag.

10.8 Wer *Bildung* von der offenen, fragilen Verantwortung ablenkt zu den idealistischen Formationsfiguren einer innerweltlichen Erlösung durch ideal gedachte Weltaneignung, ebnet durch diese strukturierte Weltferne des individualisierten Neo-Platonismus den Weg dazu, „Bildung“ vollends zum Geschäft zu machen. Das hatte weder Mendelssohn noch Kant so vor Augen. Beiden gemeinsam ging es um eine kritische Wahrnehmung des Selbst als Gegenteil einer rein egozentrischen Ego-Politik.

11 Bildung als Religionskritik

11.1 *Bildung* „ist“ der gedankliche Kulminationspunkt der Aufklärungsphilosophie im Sinne der Normalität einer zu verantwortenden Fragilität. *Bildung* „ist“ die Signatur, die einer Anthropologie von Freiheit, Mündigkeit und Autonomie mit Blick auf die Grundkonstitution des Menschen als Lernwesen Rechnung zu tragen versucht.

11.2 Denn auch mit Blick auf das Selbst geht es um die Bedingung der Möglichkeit von allem, vor allem jedoch um die Konturen eines begründeten Selbst-Vertrauens in und durch Lernen. Wie kann Selbst-Vertrauen begründet werden angesichts des Schmerzes, in der Verantwortung für das eigene Denken und Handeln auf sich selbst zurückgeworfen zu sein? Nie erreichen und erfüllen zu können, was man sich in den „kühnsten Träumen“ vorstellt? Diese Begründung kann nur als ein ethisches Projekt des Prinzips kritischer Verantwortung für das eigene Lernen und für das eigene Verstehen selbst, also die Wahrnehmung von Welt in einem umfassenden Sinne, empfunden werden – umrahmt, begrenzt und ermöglicht zweifelsohne durch die sozialen Bedingtheiten der individuellen Lebensführung, fokussiert in den Momenten, in denen sich Menschen zu sich selbst verhalten (lernen).

11.3 Das Verhältnis des Menschen zu sich selbst jedoch ist dadurch gekennzeichnet, dass er/sie/es – zumindest in Momenten des Innehaltens, also der Existenz (Bollnow 1959) – sich als potenziell offenes Wesen mit Entscheidungsmöglichkeiten wahrnehmen kann, auch wenn gerade diese Möglichkeiten nicht frei von gesellschaftlichen Voraussetzungen sind. Bipolare Geschlechterordnungen beispielsweise negieren eine bestimmte Offenheit, gleiches gilt für rassistische Strukturen. Materielle Wirklichkeiten können Entscheidungsmöglichkeiten massiv einschränken, wenn nicht sogar außer Kraft setzen. Mit anderen Worten: Menschen sind nicht alle mit derselben Härte in die Welt geworfen. Der Wurf

kann – symbolisch gesprochen – auch so hart sein, dass ein Aufstehen unmöglich wird. Als regulative Grundlagen des Potenziellen behalten Freiheit, Mündigkeit, Autonomie dennoch ihre Funktion. Und wenn wir nach deren Alltagsrelevanz, Alltagsbezügen und Alltagstauglichkeit fragen, so werden wir auf Anthropologie und die (wie auch immer eingeschränkten, weiten oder engen) Entscheidungshorizonte der Individuen im Bezug auf deren Welt-Wahrnehmen im Lernen verwiesen. So und nur so werden Freiheit, Mündigkeit, Autonomie alltagstauglich in all der Fragilität und Zufälligkeit des menschlichen Lebens. Und eben: Die Grundlage hierfür findet der Mensch in seiner eigenen Konstitution. Bei näherer Betrachtung sieht Mensch in sich und an sich eine Grundverfasstheit als Lernende/r. Diese Grundverfasstheit des Lernens ist nicht nur entscheidend, sie ist auch universal denkbar.

11.4 Den Gedanken kulturgeschichtlich konstruktiv rückgebunden: Für diese aufgeklärte Suche nach den Bedingungen der Möglichkeit des Selbst, in der Antike bereits angelegt in den geschichtsbezogenen Reflexionsmodi hebräischen Denkens, galt es im „Laboratorium Aufklärung“ (Breidbach/Rosa 2010) ein Sprachsymbol zu finden.

11.5 *Bildung* ist vom Ursprung her ein Politikum zur Emanzipation des Menschen von Erbsünde und Beichte – jedoch nicht mit dem Ziel einer egozentrischen, selbstgenügsamen Freiheit des Individuums für sich. Ganz im Gegenteil wird das Individuum durch *Bildung* zurückgeworfen auf sich selbst – und das bedeutet vor allem die Chance der Selbstkonstruktion als eines in freier Verantwortung handelnden Wesens, so drängend und drückend konkrete Selbstumstände auch (gewesen) sein mögen. Eine Ent-Schuldigung sind Umstände in der Regel nicht. Freiheit, Mündigkeit und Autonomie sind unentschuldigbar. Die Freiheitsdimension, die dem Gedanken *Bildung* innewohnt, ist zugleich ein Verantwortungsausschrei.

11.6 Dieser Verantwortungsausschrei realisiert sich zuallererst darin, das Nachdenken über *Bildung* selbst zu reinigen von all dem Verwertungsmüll an Gegenständlichkeit („was ein gebildeter Mensch wissen muss“), an Verdinglichung („Bildung wird vermittelt in einer Bildungsanstalt“) und an Differenzgestus („Bildung erst macht als innerliches Kleid den Menschen zu einem wahren Menschen“). Wenn in diesem Sinne zunächst zum Thema wurde, was *Bildung* nicht ist, wozu *Bildung* deformiert wurde und so auch im öffentlichen Geplapper über den Begriff geworden ist, wird die Aussicht frei geräumt auf das, was den Begriff der Sache nach ausmacht: ein Rückverweis auf den von der Fremdbestimmung innerweltlicher religiöser Autoritäten (inkarniert in einem bestimmten Verständnis von „Kirche“) befreiten Menschen, der sich selbst im Spiegel neu zu entdecken vermag.

12 Verantwortung und die Unhintergebarkeit von Vorurteilen

12.1 Blickt ein Mensch in den Spiegel, so sieht er/sie/es vor allem eines: ein Wesen voller Vor-Urteile.

12.2 Das Vorhandensein von Vor-Urteilen an sich ist eine formale Struktur, quasi wertfrei, eine schlichte Beschreibung. Wir leben in und durch Vor-Urteile – in unserem Fühlen, Denken und Handeln, in unserem Erkennen und Verstehen von Welt. Vor-Urteile verweisen auf die ethische Dimension, die allen Vor-Verständnissen zugrunde liegt. Vor-Urteile sind mehr und anderes als Vor-Verständnisse. In unserem Fühlen, Denken und Handeln schwingt immer – ob wir es wollen oder nicht – eine Urteilsstruktur mit. Der entscheidende Punkt ist, dass wir uns in unserem Verstehen zu dieser Vor-Urteilsstruktur verhalten können (Gadamer 1959/1986). Das ist das ethische Fundament der Freiheit in individueller Hinsicht.

12.3 Wir blicken nie neutral auf „die“ Welt, weder rational noch emotional. Immer sind es auch Werturteile, die – bewusst oder unbewusst – in unsere Wahrnehmung einfließen. *Bildung* – so die Grundfigur – trägt nun den Appell in sich, sich genau dieser näheren Qualifizierung der Vor-Verständnisse bewusst zu werden.

12.4 Diese Möglichkeit und Notwendigkeit des Umgangs des Menschen mit sich selbst ist der Kern von *Bildung*. Es gibt *Bildung* nie ohne Welt, entscheidend aber ist, dass es sich um „Welt“ und „Weltaneignung“ im Selbstverhältnis des Individuums handelt, das sein Weltverhalten (vom Umgang mit den Nächsten bis zur Wahrnehmung des Fernsten) gründet. Es geht um Verstehen im permanenten Lernen (Buck 1981) – Verstehen als Aneignung von Welt im zu durchschauenden Verhältnis zu sich selbst. *Bildung* und Hermeneutik als Lehre vom Verstehen (Grondin 2009) fallen so in eins, werden – wenn Verstehen als ein existentieller Akt von Freiheit, Mündigkeit und Autonomie gedeutet wird – synonym. Es geht um Selbstverständigung im Selbstverhältnis – natürlich immer in und durch Weltbezüge.

12.5 So autoritäts- und gehorsamsheischend diese Weltbezüge auch auf das Individuum eindringen mögen – wenn es noch etwas bei Sinnen ist, steht es vor der Herausforderung, sich in seiner Urteilsstruktur zu dem auf es Zukommenden verhalten zu müssen. In dem Verstehen des Zukommenden wird quasi automatisch das Vor-Urteilen aktiviert. Sobald sich dann – und das ist Kern und Auftrag von *Bildung* – der Mensch als ein Lernwesen in seinen Weltbezügen wahrnimmt, wird er auf die Verantwortlichkeit verwiesen, die er für sich in den Weltbeziehungen einnimmt.

13 Vorurteile zwischen Vorhandenheit und Zuhandenheit

13.1 Wollen wir eine Unterscheidung in dieses Selbstverhältnis von Bildung eintragen, so können wir auf einer ersten Ebene von einer Vorhandenheit der Vorurteilsstruktur an sich sprechen.² Jeder Mensch ist in seinem Verstehen von Vor-Urteilen geleitet, Vor-Urteile sind ein konstitutiver Bestandteil des Verstehensprozesses, ohne Vor-Urteile (im formalen Sinne) bleibt Verstehen unverständlich (Gadamer 1975). Vor-Urteile sind zunächst (immer und unausweichlich) einfach vorhanden. Für die Förderung von Bildung wäre mit Blick auf Vorurteile in der Terminologie Heideggers (Heidegger 1927/1957) der Umschlag von der Vorhandenheit zur Zuhandenheit entscheidend. Vorhandenheit stellt fest – wie Dinge sind. Das Selbst ist dabei ein Ding unter anderen. Vor-Urteile sind dabei in einer dinghaften Distanziertheit vorhanden. Sie bleiben in der Distanz nicht zu hinterfragender Selbstverständlichkeit, berühren mich damit nicht in meiner alltäglichen Praxis des Fühlens, Denkens oder Handelns. Der Mensch ist durch die Dominanz der Vorhandenheit in seinem „Dasein“ gefährdet, in der Fest-Stellung zu erstarren. Die Zuhandenheit aber ändert das Selbstverhältnis und die Selbstwahrnehmung. Dies gilt für die Dinge, die fraglich werden und auf diesem Weg Anstoß für eine Öffnung des fremdbestimmt Festgefahrenen werden. Dies gilt aber auch für das Selbst, das neu der eigenen Perspektivität und kontextuellen Gebundenheit gewahr wird. Im Zentrum dieses Gewahr-Werdens steht eine neue Fraglichkeit der eigenen Vor-Urteile. Für unseren Kontext übersetzt: der Mensch wird sich seiner Offenheit als Lernende/r bewusst und damit gleichzeitig der damit verbundenen Freiheit und Verantwortung gewahr. Mit anderen Worten bedeutet dies schlicht: Es geht im Bildungsprozess von außen betrachtet um eine Einübung in den kritischen Umgang mit eigenen Vor-Urteilen.

13.2 Dem Menschen muss insgesamt sowohl die prozesshafte Struktur als das „dass“ (erste Ebene) als auch die konkreten Inhalte als das „das“ (zweite Ebene) der Vor-Urteilsstruktur einsichtig gemacht werden.

13.3 Das „dass“ zielt auf die Einsicht in die Standpunktgebundenheit allen Erkennens an sich, weil Erkennen immer auf Verstehen basiert und diesem logisch nachgeordnet ist. Die Auseinandersetzung mit dem „dass“ zielt darauf, die Möglichkeiten und Bedingtheiten des Verstehens an sich und damit auch der sozialen Bedingungen von Kommunikation zu bestimmen. Dies alles ist universalanthropologisch und bezeichnet die besagte erste Ebene der Bedeutung von Vor-Urtei-

2 Hier nehme ich Gedanken aus meinen Überlegungen zu „Globale Bildung und die Welt im Kopf“ (Koerrenz 2014b) auf.

len, auf der sich der Umschlag von Vorhandenheit in Zuhandenheit in der Einsicht in die Standpunktgebundenheit allen menschlichen Verstehens vollzieht.

13.4 Von dieser ersten Bedeutungsebene des Vor-Urteils als Existential lässt sich jedoch eine zweite Ebene unterscheiden. Auf dieser geht es um die materiale(n) Füllung(en) von Vor-Urteilen. Es geht um die konkrete Wahl (Berger 1980), in den eigenen Urteilen Welt so oder so zu sehen. Und es geht um die Achtsamkeit, sich selbst daraufhin zu befragen, warum man die Welt so und nicht anders sieht. Es geht in der Zuhandenheit um das Bewusstwerden der Vor-Urteile. Und es geht um die Verantwortungsübernahme für die materiale Füllung der eigenen Vor-Urteile, also um die Bewusstheit der ethischen Prägungen und Auswirkungen des Fühlens, Denkens und Handelns. Die Zuhandenheit von Vor-Urteilen kontextualisiert und materialisiert das Verstehen von Welt.

13.5 Die inhaltlichen Ausprägungen dieser Ebene, der Zuhandenheit, können nicht mehr universalanthropologisch sein. Vielmehr kommen hier Prägungen individueller (vor allem über die erlebte bzw. erlittene Erziehung) und sozialer Art (vor allem über die sozialisatorischen Prägekräfte einer Zeit und eines Lebenskontextes) ins Spiel.

13.6 Es sind zum einen die konkreten Geschichten der Mit-Welt, also der Familie, der Freunde und der nahen und fernen Vorstellungen sozialer Normalität, die den je eigenen Standpunkt und die in ihm mitgeführte Vor-Urteilsstruktur inhaltlich prägen. Auch hierzu kann sich der Mensch frei verhalten, indem er sich gewahr wird, warum er welchem Impuls welche Bedeutung zumisst. Dies wäre eine sozialanthropologische Perspektive, in der die unterschiedlichen Ebenen der Mit-Welt (von der Familiengeschichte über „Milieu“-Prägungen bis hin zu Erfahrungen kultureller Vielfalt im globalen Horizont) zusammenfließen.

13.7 Die Prägung von Vor-Urteilen wäre jedoch nur unzulänglich beschrieben, wollte man den je individuellen Akt der Vorurteilsbildung und Vorurteilspflege außer Acht lassen. In der individualanthropologischen Perspektive kommt die Freiheit des Menschen als verstehendes Wesen noch einmal grundlegender zur Geltung. Der Mensch hat als System für sich die Freiheit, sich zu den Geschichten, in die er/sie/es verwoben ist, so oder so zu verhalten.

13.8 Didaktisch gewendet: Das Gewahrwerden der Vorurteilsstruktur im Verstehensprozess ist ein zu vermittelnder Bildungsgehalt, der quasi alternativlos und als Appell bzw. in Übungen in den Sich-Bildenden zu implementieren ist. Die daraus resultierende Positionalität und Relativität des eigenen Verstehens und Handelns werden konkretisiert durch die materialen Füllungen der Vor-Urteile.

14 In der Vorhalle von Theorien Globaler und Postkolonialer Bildung

14.1 Wenn Themen aus dem Kontext des Globalen und des Postkolonialen nicht nur ein „Etwas“, ein zu betrachtender Gegenstand sein bzw. bleiben sollen, dann stellt sich die Frage, wie sie etwas mit mir zu tun haben können.

14.2 In einem Verständnis von Bildung als selbstkritische Umgangsform mit den eigenen Vor-Urteilen scheint logisch und sachlich die Möglichkeit einer solchen Verknüpfung auf.

14.3 In einer den Postulaten der Aufklärung verpflichteten Anthropologie spielen Aspekte wie Freiheit, Mündigkeit und Autonomie in dem Selbstverhältnis des Menschen die entscheidende Rolle. Dafür wurde systematisch in der deutschen Sprache die Ordnungskategorie *Bildung* als Kontrast und Ergänzung von Erziehung eingeführt.

14.4 *Bildung* ist – zugespitzt formuliert – die Fähigkeit, sich zu seinen eigenen Vor-Urteilen verhalten zu können. Diese Vor-Urteile können wir – zumindest in einem bestimmten Maße – wählen. Sonst wäre Freiheit undenkbar.

14.5 Wenn wir die Kontexte des Globalen und Postkolonialen mit der menschlichen Vor-Urteilsstruktur verbinden, betreten wir die Vorhalle von Theorien Globaler und Postkolonialer Bildung.

14.6 Diese Theorien werden eine epistemische Ausrichtung haben (müssen). Es geht um die Bedingungen und Bedingtheiten der Möglichkeit menschlicher Wahrnehmung.

14.7 Die Hypothese lautet: Globale und Postkoloniale Motive können als inhaltliche Konkretionen der universalen Vor-Urteilsstruktur des Menschen verstanden werden. Sie sind dann nicht nur ein Etwas als Gegenstand (das „das“), sondern werden auch eine Dimension der Prozessstruktur von Weltwahrnehmung und Weltverarbeitung (das „dass“). Auf diese Weise wird das unverfügbare Denken von Fremdem mit der eigenen Existenz verknüpfbar, ohne dass die Fremdheit des Fremden aufgehoben werden kann.

14.8 Der Schutzmechanismus vor Vereinnahmung besteht einerseits in der Erinnerung an die Positionalität und Relativität des eigenen Welt-Verstehens und andererseits in dem Bewussthalten, dass die Zuhandenheit der Vor-Urteile ein individuell zu verantwortender Prozess ist. Freiheit, Mündigkeit und Autonomie

bewähren sich gerade in einer Aufrechterhaltung des Paradoxes, die Unverfügbarkeit des Anderen (Derrida 2003) anzuerkennen und diese gleichzeitig empathisch über die Qualifizierung der Vor-Urteilsstruktur in die Weltwahrnehmung einzubinden. Genau dies kann einem Menschen kein anderer sagen, sondern nur der Mensch sich selbst.

14.9 Als Gebildeter ist der Mensch sich dieser Verantwortung bewusst. Die gleichzeitige Anerkennung der Unverfügbarkeit des Anderen und deren existentielle Bedeutung treffen in einem anthropologisch geerdeten Verständnis von *Bildung* aufeinander.

15 Vorurteile und Weltwahrnehmung³

15.1 Mit Blick auf Mitwelt und Umwelt geht es um Erkennen, um Epistemologie (Mignolo 2012). Epistemologie bedeutet im Kern: Menschen nehmen wahr. Menschen nehmen Welt wahr und Menschen nehmen sich selbst wahr. Der Ausgangspunkt, vor dem wir stehen, lautet schlicht: Wie nehmen wir die Welt wahr? Und: Wie nehmen wir über unsere Weltwahrnehmung uns selbst wahr? Wachheit in diesen Fragen führt zu Skepsis, führt zu Ungehorsam.

15.2 Es gehört zum universalen Wesen des Menschen, dass Menschen über ihre Weltwahrnehmung nachdenken können. Diese Möglichkeit des Nachdenkens hat (aus einer Beobachterperspektive) sowohl eine formal-prozesshafte Seite (wie wir wahrnehmen, was wir als Welt wahrnehmen) als auch eine inhaltlich-gegenstandsbezogene Seite (was wir als Welt wahrnehmen). Kurz: Der epistemische Ungehorsam hat eine formale und eine inhaltliche Seite. Richten wir unsere Aufmerksamkeit vor allem darauf, *wie* wir zu so etwas wie einer Auffassung von Welt gelangen? Oder machen wir vor allem das zum Thema, *was* uns

3 Oftmals sind Texte und Theorien aus dem post- oder dekolonialen Umfeld von den Autorinnen und Autoren aus unmittelbarer Betroffenheit eines alternativen „Wie“ verfasst worden. In der Rezeption (vor allem in einem westlich-weißen Kontext) werden diese Texte und Theorien jedoch in der Regel zu einem Gegenstand, zu einem „Was“. Damit verbunden ist eine relative Distanz zur Welt als Gegenüber, also zu dem von mir Verschiedenen, das mehr oder weniger objektiv beschrieben, erfasst und diskutiert werden kann. Immer aber bleibt es ein Etwas, mir in meiner Existenz Gegenüberstehendes. Dies wirft das Problem der Kopplung des Etwas an die Existenz auf. Die Verbindung post- oder dekolonialer Motive mit *Bildung* wäre als Problemlösung denkbar. Diese Motive könnten so in Praxis übersetzt werden und damit zu einem neuen „Wie“ zweiter Ordnung werden.

als Welt gegenübersteht? Beide Aspekte der Weltwahrnehmung, das Formale und das Inhaltliche, können nicht voneinander absolut getrennt werden.

15.3 Formal verweist der Ungehorsam auf die Infragestellung all dessen, was für selbstverständlich gehalten wird. Formal geht es um die kritische Analyse der Bedingungen und Bedingtheiten der Möglichkeiten von Weltwahrnehmungen.

15.4 Inhaltlich geht es um die Befragung von Motiven aus dem Umfeld globaler und postkolonialer Texte auf die Bedeutung für die je individuelle Vor-Urteilsstruktur hin. Inhaltlich erinnern die Motive daran, dass unsere eigene Wahrnehmung von Welt biografisch-kulturell geprägt und dadurch begrenzt ist, wir aber in unserer Freiheit und der damit einhergehenden Verantwortung über die Möglichkeit verfügen, genau diese Prägungen und Begrenzungen kritisch zu befragen und immer wieder neu zu ver-rücken.

15.5 Wenn wir danach fragen, was denn globale oder postkoloniale Motive mit dem Selbstbezug von Menschen machen, könnte der erste Gedanke ernüchternd sein. Wir könnten die These vertreten, dass beide Themenfelder, globale wie postkoloniale Motive, zunächst einmal eines mit der Wahrnehmung des eigenen Lebens machen: sie machen den Selbstbezug des Individuums traurig, ja geradezu unerträglich. Ein Blick auf die Geschichte und in die weltweite Gegenwart könnte zu der zunächst alternativlos scheinenden Einsicht führen, dass Ungerechtigkeit, Marginalisierung und Ausbeutung unveränderbar sind (Bello 2010). Die Keller unserer Köpfe sind voll von verstörenden Bildern. Das wäre nachvollziehbar. Allerdings stellen sich dann die Fragen, wer in welcher Form eigentlich „Opfer“ ist und wer ein Recht hat, sich als „Opfer“ zu sehen und zu fühlen. Diese Fragen sind nicht „objektiv“, jenseits der Perspektivität zu beantworten. Leiden an sich oder der Welt hat ganz unterschiedliche Gesichter. Dennoch ist immer ein Wohlstandsvorbehalt ins Denken einzuziehen, denn ein gewisser Vorrang des „Fressens“ vor der „Moral“, der materiellen Situiertheit der Existenz vor dem „nur“ gedanklichen Leiden ist einzuräumen. „Unser“ Schicksal stellt sich im westeuropäisch-weißen Kontext in der Regel „nur“ bildhaft dar aufgrund der Tatsache, dass reale Menschen die verstörenden Bilder bewohnen. Dies vor die inneren Augen geführt, darf die „Unerträglichkeit“ von Welt einerseits nicht dazu führen, sich mit gewissen Themen nicht auseinandersetzen zu wollen, weil wir bzw. diese zu traurig sind. Hier tritt Verantwortung vor Freiheit. Und andererseits dennoch: Das Recht auf Verstörung bleibt und die Fragen nach dem Recht, sich angesichts von „Dingen“ so oder so zu fühlen oder zu denken, stoßen in *Bildung* an die Grenzen der Existenz.

15.6 Vorausgesetzt wird, dass Menschen nicht per se apathisch-egoistische Zyniker sind. Dann aber führen Thematisierungen von Kultur über globale

oder postkoloniale Motive die Unvollkommenheit von Welt vor Augen. Beide Motivkontexte verweisen auf ein Noch-Nicht im Schon-Jetzt (Koerrenz 2014a). Beide Deutungshorizonte weisen auf ähnliche Defizite hin, die das Mensch-Sein auf dieser Erde unverständlich und im gewissen Sinn unerträglich scheinen lassen. In dieser Hinsicht treffen sich vor allem globalisierungskritische und postkoloniale Motive ganz allgemein in einer Defizitdiagnose der menschlichen Kultur.

15.7 Gleichzeitig formulieren sie den Anspruch, dass diese Defizitdiagnose existenziell anschlussfähig ist und damit in Prozesse der Selbstwahrnehmung und Selbststeuerung von Individuen übersetzt werden kann. Lernen tritt als Ankerpunkt einer konstruktiven Wendung der Defizitdiagnose ins Blickfeld. Denn sonst wären beide Deutungshorizonte von Wirklichkeit mit Blick auf Praxis bloßes Lamentieren. Konstruktiv denkbar aber sind Übersetzungen von Diagnosen des Kulturellen in das Verhältnis von Menschen zu sich selbst im Lernen. Es geht dann um *Bildung*.

15.8 Neben der negativen Seite der Defizitdiagnose eint globalisierungskritische und postkoloniale Denkansätze in letzter Konsequenz ein Motiv des Aufbegehrens. Es geht in beiden Fällen um die oftmals unausgesprochene Hoffnung, dass doch eine Änderung, zumindest aber eine Milderung der defizitären Verhältnisse denkbar ist. In diesem Sinne treffen sich global(-isierungskritisch-)e Bildung und postkoloniale Bildung im Dennoch des Aufbegehrens.

15.9 Mit den entsprechenden auf Reform gerichteten globalen und postkolonialen Impulsen für Lernprozesse (neben den Individuen können und sollen auch Gesellschaften lernen) soll auf Defizite reagiert werden, die in der Betrachtung der Welt festgestellt wurden. Sowohl die Signatur „global(-isierungskritisch)“ als auch die Signatur „postkolonial“ wirbt jeweils dafür, in der Wirklichkeit ganz bestimmte Defizite als maßgeblich zu identifizieren. In dem Inhalt der Defizite werden Differenzen sichtbar, in dem Gestus, mit dem die Dringlichkeit der Lernaufgaben beschrieben wird, sind sich globale und postkoloniale Bildung durchaus ähnlich.

16 Global – Postkolonial: Notizen zum abschließenden Anschluss

16.1 Bei Texten und Theorien zu globalen, insbesondere aber zu postkolonialen Motiven, wird darauf hingewiesen, dass eine Systematisierung von Kernanliegen nicht möglich ist (Kerner 2012; Castro Varela/Dhawan 2015). Eine solche Systematisierung wäre selbst ein gewaltförmiger Akt in Form eines neuen, dann

vor allem epistemischen Kolonialismus (Quijano 2016), der insbesondere in der Behauptung von Universalien, also dem, was für alle gelten kann oder soll, nur neue Unterdrückung und Ausgrenzung produzieren würde. Dies ist im Denken zu berücksichtigen.

16.2 Wenn wir uns diese Dimension der potenziellen Gewalt immer vor Augen halten, scheint dennoch eine bestimmte Art Systematisierung unter den Vorzeichen einer permanenten epistemischen Skepsis möglich – eine Systematisierung, die um die Beschaffenheit ihrer selbst weiß und das Systematisierte als einen individuell zu verantwortenden Versuch sieht, die prozesshaft-anthropologische Seite der Aufklärung, also *Bildung*, in die Gegenwart zu tragen. *Bildung* ist mit Fest-Stellung, Ab-Schließung unvereinbar.

16.3 In diesem Sinne stellt sich gerade *Bildung* als eine wesentliche Voraussetzung dafür dar, die Form von falscher Universalität zu bekämpfen. Dann kann *Bildung* geradezu das Mittel werden, kulturell-überwältigende Systematisierungen (die Rede von dem So-oder-so-Sein eines kollektiven oder auch individuellen Anderen) in ihrer Gewaltförmigkeit zu durchschauen und namhaft zu machen. Das Gegenkonzept wäre eine Art skeptische Systematisierung, die im Modus des „als ob“ den Versuch unternimmt, Ordnung zu schaffen im Bewusstsein der Relativität und zugleich Normativität jeglicher Ordnung. Eine solche, nicht- abschließende Systematisierung hat keineswegs notwendig Grenzenlosigkeit und Beliebigkeit zu Folge. Ganz im Gegenteil kann – vor allem im Sinne des hebräischen Paradigmas – auf das Motiv des schützend-umrahmenden Zaunes unaufhebbarer Vielfalt zurückgegriffen werden. Im Kern der Systematisierung steht dann nicht Fokussierung und Feststellung eines Kerns, sondern Umgrenzung der Vielfalt durch ein Prinzip der Negation. Dieses Prinzip der Negation operiert mit dem Motiv der Grenze, jenseits derer das Unmenschliche beginnt. Nicht das Menschliche, sondern das Unmenschliche wäre dann fest-zustellen (im Bewusstsein, dass natürlich auch dieses Prinzip der kulturellen Setzung unterliegt). Das wäre die Grundlage einer anderen Art kritischen Denkens als konstruktive Dekonstruktion. Das wäre die Grundlage einer Kritischen Theorie globaler oder postkolonialer Bildung, deren Ausführung aussteht.

16.4 Hier sollen im Bewusstsein der Ambivalenz des Folgenden Behauptungen ins Spiel der näheren Qualifizierung von Vor-Urteilen eingebracht werden, die mit dem Prinzip der Negation vereinbar sind. Behauptet wird – hier zunächst auf dem Weg der Systematisierung durch Typologisierung –, dass globalen Theorien (vor allem wenn sie sich auf Kultur und Kommunikation beziehen) und postkolonialen Theorien in all ihrer Verschiedenheit jeweils ein gedanklicher Faden zugrunde liegt. Dieser gedankliche Faden hat zwei, ineinander verwobene Stränge, die in den beiden Theorierahmen unterschiedlich stark ausgebildet sind. Diese

Verflechtung soll zunächst am Gedanken des Globalen und dann am Gedanken des Postkolonialen durchdacht werden.

16.5 Blicken wir zunächst auf das Globale (vgl. KMK 2016; Sander/Scheunpflug 2011). Der absolute Vorrang gebührt mit Blick auf Anthropologie im globalen Denken dem Universalen, dem allgemein-gültig Menschlichen. In den Menschenrechten (Fritzsche 2004) von der Bill of Rights bis in die Gegenwart hinein, wird eine aufgeklärte Gleichheit als Gleichberechtigung aller Menschen jenseits von Geschlecht, Hautfarbe, Religion oder neuerdings sexueller Orientierung eingefordert. Unterschiede vor allem der Entwicklungs- und Teilhabechancen werden als ein zu überwindender Mangel verstanden. Die Wahrnehmung ist auf Inklusion, Integration, Partizipation gerichtet. Die Formulierung universaler Maßstäbe wie das Recht von Kindern auf eine unversehrte Entwicklung und auf Partizipation an Welt über sozial verantwortete Lernräume stellen praxisleitende Orientierungen dar, die über *Bildung* in die je eigene Struktur von Vor-Urteilen übersetzt werden können. Den universal zu formulierenden und in konkreten gesellschaftlichen Verhältnissen vor allem als Defizit zu identifizierenden Rechten gebührt der Vorrang im Denken und auch im politischen Handeln (Appiah 2007).

16.6 Die paradoxe Struktur globaler Menschenrechte, also das innere, unauflösbare Spannungsverhältnis zu dem anderen, schwächeren Strang, besteht nun genau darin, dass das Beharren auf Universalien ein Unbehagen eigener Art entfaltet. Es geht um das Unbehagen, dass jegliche Orientierung auf Universal-Allgemeines immer auch etwas Kolonialisierendes, etwas Bevormundendes, ja in letzter Konsequenz ein Nicht-Sehen(-Wollen) von Differenzen und eine Unterdrückung von „Anderen“ mit sich führt. Die generelle Herausforderung, das Gleiche für alle zu denken, trifft auf den emotional-reflexiven Widerpart, dass das Gleiche für alle gerade darin bestehen kann und muss, faktisch nicht gleich zu sein und theoretisch nicht gleich sein zu müssen. Dies ist quasi das Paradox globalen Denkens.

16.7 Strukturell nicht anders sieht es im Bereich postkolonialer Motive aus. Auch wenn diese sich in ihrer Selbstbeschreibung in der Regel als ein bewusst offen gehaltener Flickenteppich aus sehr unterschiedlichen Entstehungskontexten und Dekonstruktionsabsichten sehen, scheint ihnen doch der Anspruch gemeinsam, Universalien generell skeptisch bis ablehnend zu betrachten. Die Skepsis gründet in der langen Geschichte kolonialer Konstellationen der Unterdrückung und Ausbeutung mit Hilfe basaler Differenzen wie ‚West – Ost‘, ‚Weiß – Schwarz‘, ‚Ratio – Emotio‘. Es sind Vorstellungen einer scheinbar selbstverständlichen und unveränderlichen Normalität, in der universal Gültiges proklamiert wurde und wird, um damit letztlich bestehende Macht- und Ausbeutungs-

verhältnisse zu konstruieren, zu legitimieren und zu stabilisieren. Der absolute Vorrang gebührt in postkolonialer Perspektive der Auseinandersetzung mit Differenzen (Derrida 1972/1990). Diese Auseinandersetzung hat mindestens zwei Richtungen. Einerseits geht es um die Aufdeckung der Konstruktionsprinzipien (und Machtinteressen), mittels derer – mehr oder weniger gut getarnt – über Differenzen eine machtvoll-hierarchisierende Vorstellung von Normalität hergestellt wurde. Prägnantes Beispiel hierfür ist neben allen rassistischen Klassifizierungen von Wirklichkeit die Gegenüberstellung von Orient und Okzident (Said 2017). Es geht in dieser Richtung um die Dekonstruktion jener Machtverhältnisse, die unter dem Deckmantel einer ebenso selbstverständlich wie unumstößlich daherkommenden Normalität versteckt werden. Andererseits wiederum geht es gerade um die Betonung des Rechts auf Anerkennung von Unterschiedlichkeit – also um den positiven Wert von Differenzen. Damit wird gleichermaßen die Unverfügbarkeit des Anderen als ein eben nicht fest-zulegendes, fest-zustellendes Etwas und der Wert kultureller Vielfalt betont. Die beiden Richtungen einer gleichzeitig negativen und positiven Funktionszuschreibung von Differenzen sind in letzter Konsequenz jedoch zwei Seiten derselben Sache: dem Ringen um eine alternative Normalität, in der die unvermeidlichen Differenzen als eine kritisch zu reflektierende Konstruktion in die Verantwortlichkeit von Individuen und darüber auch von Gesellschaft gelegt werden. Somit ist die Auseinandersetzung mit Differenzen nie Selbstzweck, sondern ein vor allem auch zivilgesellschaftlich relevanter Hebel, um vermeintliche Normalität zu hinterfragen. Wer darf für wen wie sprechen? Welche Fallstricke sind in allem Sprechen „für“ enthalten? Welche materiellen, politischen und sozialen Verhältnisse repräsentieren bis heute Kolonialismus und Rassismus in anderer Gestalt? Mit dem Stellen solcher und ähnlicher Fragen ist eine Parteilichkeit für jene Positionen und Gruppen verbunden, die in den Konstruktionen von Normalität an den Rand gedrängt oder über vermeintliche Seinszuschreibungen gesellschaftlich marginalisiert wurden und werden. In dem Aufdecken, der Dekonstruktion, der normativen Künstlichkeit von Differenzen, die zur Konstituierung von Normalität genutzt wurden, steckt so der Appell, eine prinzipielle Skepsis gegenüber allen Universalien zu entwickeln.

16.8 Der paradoxe Subtext besteht nun darin, dass der Ausweis von Differenzen nur vor dem Hintergrund einer elementaren Gleichheit von Menschen denkbar ist (Benhabib 1999). Selbst die reine Differenz benötigt eine regulative Idee von Mensch-Sein oder „der“ Menschheit als Hintergrund, vor dem sie konkret als Differenz von Ungleichheit, Ausbeutung und Unterdrückung überhaupt erst erscheinen kann. Das inhaltliche Folgeproblem besteht darin, dass entsprechende Rechte und Rechtsforderungen nur ausformuliert werden können vor zumindest milden, schwachen Vorstellungen des Universalen. Gleichheit muss in der Logik, dass Menschen aus ihrer Unterschiedlichkeit heraus wahrzuneh-

men sind, mitgedacht werden. Wäre dies nicht der Fall, gäbe es auch keine Hinderungsgründe mehr dafür, bestimmten Menschengruppen (erneut) das Menschsein an sich absprechen zu können. Jede postkoloniale Perspektive benötigt latent, implizit und oftmals unausgesprochen eine Leitidee des Universalen, um die eigenen Dekonstruktionen formulieren und in Praxisanalysen übersetzen zu können. Die Proklamation von Verschiedenheit und die einzufordernde Parteilichkeit sind auch ein Einfallstor für Diskriminierung, Ausgrenzung und Ausbeutung. In der Folge bliebe nur (noch) der Krieg aller gegen alle. Es mag Positionen dieses politischen Sozialdarwinismus im Kontext postkolonialen Denkens geben. Doch von Fanon (Fanon 1966) über Spivak (Spivak 2007) bis Mbembe (Mbembe 2014) scheint mir das Ringen um eine alternative, nicht festlegende und doch an Basisrechten aller Menschen orientierte Denkfigur leitend. Dennoch: Im Vordergrund postkolonialer Denkwege steht die Emphase der Differenz.

16.9 Fassen wir den Gedankengang zusammen, so können wir typologisch im Sinne Max Webers zuspitzen: Globales Denken erweckt und verteidigt mit gutem Recht den Anschein, alle Menschen seien gleich, und dementsprechend zu identifizierende universale Rechte müssten weltweit umgesetzt werden. Partikularistische Eigenheiten sind zu berücksichtigen, können jedoch nur über die Integration in universales Denken ein Recht beanspruchen. Postkoloniales Denken erweckt und verteidigt mit gutem Recht den Anschein, es komme auf die Berücksichtigung jeweiliger konkreter kulturell-sozialer Positionen und insbesondere auf die durch Machtprozesse hervorgerufenen Ausgrenzungen, Unterdrückungen und Instrumentalisierungen von Menschen an. Universalistische Prinzipien versperren hiernach eher den Blick auf notwendige Parteilichkeiten und real existierende Konflikte. Während globales Denken einen gebrochenen Bezug zur Partikularität hat, ist ein solch gebrochener Bezug im postkolonialen Denken mit Blick auf Universalität anzutreffen. Und dennoch können beide nicht ohne den Anschein des jeweils anderen Konzepts.

16.10 Aufgehoben und zugleich geerdet werden können diese beiden Denkrahmen, wenn wir uns die jeweiligen Absichten und Motivbündel nicht nur als ein Etwas vorstellen, das man zur Kenntnis nehmen kann. Dann gelangen wir zu einer Spannung und einer Widersprüchlichkeit, dass beide Denkrahmen zusammen auch als Triebkräfte für ein skeptisch-waches Offenhalten von Wirklichkeitswahrnehmung verstanden werden können. Der „Ort“, an dem diese Triebkräfte – wenn wir es denn zulassen – zusammenkommen und wirksam werden können, ist der Mensch in seiner permanenten Konstruktion von Normalität über die Steuerung seines Selbst. Eine entsprechende Anthropologie richtet den Blick auf den Kampf, den jedes Individuum im Lebenslauf mit sich selbst führen muss, auch wenn gerade das Bewusstsein hierfür oftmals unterdrückt wird. Dieser Kampf, dieser innere Widerstreit, ist das Ringen um die und mit den Vor-

Urteilen, die im Verstehen des Alltäglichen das Fühlen, Denken und Handeln leiten. Praktisch aber wird dieser „Kampf“ im Umgang mit dem eigenen Lernen.

16.11 Damit gelangen wir in die Vorhallen von Theorien globaler und postkolonialer *Bildung*. Über das der Aufklärung entstammende Konzept von *Bildung* ist nicht nur eine Möglichkeit, sondern in der globalen und postkolonialen Gegenwart des 21. Jahrhunderts geradezu eine Notwendigkeit angezeigt, die hier nur strukturell-allgemein angedeuteten Muster globalen und postkolonialen Denkens in die eigene Existenz zu übersetzen. Diese Übersetzung kann ihren Anknüpfungspunkt nur in dem Verhältnis haben, das Menschen zu ihrem eigenen Lernen entwickeln (müssen). Denn dieses Verhältnis ist eben nicht denkbar ohne Vor-Urteile, deren Bewusstmachung, kritische Prüfung und Anpassung aufgrund neuer Inhalte der Weltwahrnehmung, also von Etwas. Genau diese Punkte markieren die Säulen in den Vorhallen von Theorien globaler und postkolonialer *Bildung*.

16.12 Die Auseinandersetzung mit den Leitmotiven globalen und postkolonialen Denkens wird, bildungstheoretisch zu Ende gedacht, Anderes und Mehr sein als ein Zur-Kenntnis-Nehmen. Das Zur-Kenntnis-Nehmen ist die Basis und unverzichtbare Voraussetzung für alles Weitere. Dieses Weitere besteht darin, dass der Umgang mit dem eigenen Selbst anthropologisch über die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen strukturiert ist. Es geht in der Auseinandersetzung mit dem Selbst um eine Neujustierung sowohl der prozesshaften Struktur (z. B. im Hinblick auf universale Aussagen) als auch der inhaltlichen Füllung der Vor-Urteile. Das Selbstverhältnis des Individuums über eine bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen wird dann in seiner grundlegend ethischen Dimension deutlich – in dem Verständnis von *Bildung* als über sich selbst aufgeklärter Modus der Wahrnehmung von Welt.

Literatur

- Adorno, Theodor. W. (1959/1990): Theorie der Halbbildung. In Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 8 (S. 93–121). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Appiah, Kwame A. (2007): Der Kosmopolit. Philosophie des Weltbürgertums. München: Beck.
- Baeck, Leo (1922/1998): Das Wesen des Judentums (Werke Bd.1). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bauman, Zygmunt (2016): Die Angst vor den anderen – Ein Essay über Migration und Panikmache. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bello, Walden (2010): Politik des Hungers. Berlin: Assoziation A.
- Benhabib, Seyla (1999): Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung. Horkheimer Vorlesungen. Frankfurt/Main: Fischer.
- Benjamin, Walter (1985): Fragmente vermischten Inhalts. Zur Geschichtsphilosophie, Historik und Politik (Gesammelte Schriften Bd.6). Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Berger, Peter L. (1980): *Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Bollenbeck, Georg (1994): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters* (2. Auflage). Frankfurt/Main: Insel.
- Bollnow, Otto F. (1959): *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bonhoeffer, Dietrich (1998): *Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft*. DBW Bd. 8. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Breidbach, Olaf/Rosa, Hartmut (Hrsg.) (2010): *Laboratorium Aufklärung*. München: Fink.
- Buck, Günther (1981): *Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre*. München: Fink.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (2., komplett überarbeitete und erweiterte Auflage). Münster: transcript.
- Cohen, Gerald A. (2001): *Gleichheit ohne Gleichgültigkeit. Politische Philosophie und individuelles Verhalten*. Hamburg: Rotbuch.
- Derrida, Jacques (1972/1990): *Die Différance*. In: Engelmann, Peter (Hrsg.), *Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart* (S. 76–113). Stuttgart: Reclam.
- Derrida, Jacques (2003): *Die Einsprachigkeit des Anderen oder die ursprüngliche Prothese*. Paderborn: Fink.
- Dussel, Enrique (2013): *Der Gegendiskurs der Moderne. Kölner Vorlesungen*. Wien: Turia + Kant.
- Eagleton, Terry (2001): *Was ist Kultur?* München: Beck.
- Fanon, Frantz (1966): *Die Verdammten dieser Erde*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1977): *Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France – 2. Dezember 1970*. Frankfurt/Main: Ullstein.
- Fritzsche, Karl Peter (2004): *Menschenrechte. Eine Einführung mit Dokumenten*. Paderborn: Schöningh.
- Fromm, Erich (1971): *Die Revolution der Hoffnung. Für eine humanisierte Technik*. Stuttgart: Klett.
- Gadamer, Hans-Georg (1975): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 4. Auflage. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Gadamer, Hans-Georg (1959/1986): *Vom Zirkel des Verstehens*. In: Ders., *Hermeneutik II. Wahrheit und Methode. Ergänzungen, Register* (S. 57–65). Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Grondin, Jean (2009): *Hermeneutik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heidegger, Martin (1927/1957): *Sein und Zeit*. 8. Auflage. Tübingen: Max Niemeyer.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1944/1988): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Humboldt, Wilhelm von (1793/1980): *Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück*. In: Ders., *Werke in fünf Bänden. Band 1. Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. 3. Auflage (S. 234–240). Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jäger, Werner (1935–1947): *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*. 3. Bände. Berlin: de Gruyter.
- Kant, Immanuel (1784/1974): *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* In: Bahr, Ehrhardt (Hrsg.), *Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen* (S. 8–17). Stuttgart: Reclam.
- Kerner, Ina (2012): *Postkoloniale Theorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- KMK (2016): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zusammengefasst und bearbeitet Schreiber, Jörg-Robert/Siege, Hannes*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bonn: Engagement Global/Cornelsen.
- Koerrenz, Ralf (2010): *Aufklärung durch Erziehung. Über die pädagogischen Paradigmen der europäischen Kultur*. In: Fröhlich, Manuel/Kenkli, Karsten/Koerrenz, Ralf/Schneider, Käthe/Winkler, Michael: *Bildung und Kultur. Illustrationen* (S. 19–51). Jena: IKS.
- Koerrenz, Ralf (2013): *Bildung als Kultur des Protestantismus*. In: Ders. (Hrsg.) *Bildung als protestantisches Modell* (S. 17–39). Paderborn: Schöningh.
- Koerrenz, Ralf (2014a): *Reformpädagogik. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh.

- Koerrenz, Ralf (2014b): Bildung als Reflexion und Gestaltung von Vorurteilen. Globale Bildung und die Welt im Kopf. In: Blichmann, Annika/Ders. (Hrsg.), Pädagogische Reform im Horizont der Globalisierung (S. 13–28). Paderborn: Schöningh.
- Koerrenz, Ralf (2019): Es gibt ein richtiges Leben nur im Falschen. Hebräische Anthropologie und demokratisches Denken. (S. 102–119) In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie Jg. 71: de Gruyter.
- Liessmann, Konrad P. (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay.
- Lyotard, Jean-Francois (1989): Der Widerstreit. 2. Auflage. München: Fink.
- Marcuse, Herbert (1969): Versuch über Befreiung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mbembe, Achille (2014): Kritik der schwarzen Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mendelssohn, Moses (1784/1974): Über die Frage: Was heißt aufklären? In: Bahr, Ehrhard (Hrsg.): Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen (S. 3–8). Stuttgart: Reclam.
- Mignolo, Walter D. (2012): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien: Turia + Kant.
- Mouffe, Chantal (2007): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mouffe, Chantal (2014): Agonistik. Die Welt politisch denken. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Quijano, Aníbal (2016). Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika. Wien: Turia + Kant.
- Rousseau, Jean-Jacques (1955): Hat der Wiederaufstieg der Wissenschaften und Künste zur Läuterung der Sitten beigetragen? (1750) / Über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen (1752). Weigand, Kurt (Hrsg.). Hamburg: Meiner.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762/1971): Emile oder Über die Erziehung. Schmidt, Ludwig (Hrsg.). Paderborn: Schöningh.
- Said, Edward W. (2017): Orientalismus. Frankfurt/Main: Fischer Verlag.
- Sander, Wolfgang/Scheunpflug, Annette (Hrsg.) (2011): Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Bonn: BZpB.
- Sölle, Dorothee (1968): Atheistisch an Gott glauben. Beiträge zur Theologie. Olten/Freiburg: Walter.
- Sölle, Dorothee (1982): Stellvertretung. Ein Kapitel Theologie nach dem „Tode Gottes“. Stuttgart: Kreuz.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2007): Can the Subaltern Speak?: Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia + Kant.
- Walzer Michael (1988): Exodus und Revolution. Berlin: Rotbuch.
- Weinrich, Michael (2012): Religion und Religionskritik. Ein Arbeitsbuch. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Orientierungen

Traditionen Globaler Bildung

Lena Köhler

Einleitung

Ein Beitrag mit dem Titel *Traditionen Globaler Bildung* suggeriert zunächst, es gäbe tatsächlich so etwas wie einen Traditionszusammenhang, der Herkunft und Bedeutung *der* Globalen Bildung rückblickend erleuchten kann. Dies mag zwar für einzelne pädagogische Ansätze und insbesondere bildungspolitische Konzepte gegeben sein, stellt sich jedoch hauptsächlich im Hinblick auf den globalen Anspruch unausweichlich als stark perspektivisch heraus. Einem solchen globalen Kontext kann schwer gerecht werden, gibt es doch eine Vielzahl unterschiedlicher allgemein pädagogischer, didaktischer und politischer Ansätze, die sich mit Globaler Bildung befassen. Diese operieren darüber hinaus noch mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten. So wird je nach zugrunde liegendem Ausgangspunkt sowohl von Globaler Bildung als auch von Global Education oder Globalem Lernen gesprochen. Klaus Seitz bestimmt den Begriff Globales Lernen zunächst als „Bündel an pädagogischen Konzepten“ (Seitz 2002, S. 366), das jedoch einen gemeinsamen Nenner habe, nämlich die Globalisierung beziehungsweise die Entwicklung zur Weltgesellschaft.

„Ausgangspunkt Globalen Lernens ist die Hypothese, dass die herkömmlichen Formen, Methoden und Gegenstände des Lehrens und Lernens nicht hinreichen, um der heranwachsenden Generation zu jenem Wissen, jenen Kompetenzen oder Einstellungen zu verhelfen, derer sie bedarf, um sich in einer Welt orientieren zu können, die in wachsendem Maße von der globalen Vernetzung sozialer Beziehungen und von grenzüberschreitenden gesellschaftlichen Prozessen geprägt ist. Globales Lernen ist somit eine Chiffre für die Antworten der Pädagogik auf die Entwicklung der Weltgesellschaft.“ (ebd.)

Dass es sich um Antworten im Plural handelt, führt Seitz auf zwei Faktoren zurück: Zum einen sei Globales Lernen in Deutschland kein „didaktisches Programm, das am grünen Tisch von Bildungspolitikern oder Erziehungswissenschaftlerinnen entworfen wäre“ (ebd., S. 378). Es handele sich also nicht um ein alleiniges Konzept, das aus einem Zusammenwirken von Wissenschaft und Politik entstand, sondern vielmehr um ein Bündel an Ideen aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, bildungspolitischen Institutionen sowie aus der

Reflexion praktischer Erfahrung (vgl. ebd.). Globale Bildung ist nicht nur Gegenstand der Pädagogik und insbesondere der Didaktik, sondern bezieht notwendigerweise Erkenntnisse und Überlegungen aus anderen Disziplinen wie beispielsweise der Entwicklungspolitik ein und wird auch über die Pädagogik hinaus diskutiert und zum Teil kritisiert. Hier sind besonders Stimmen aus den postkolonialen Theorien zu nennen, die eine Infragestellung der historisch gewachsenen globalen Herrschafts- und Machtverhältnisse im Themenfeld Globaler Bildung nicht ausreichend reflektiert finden und somit auf die Gefahr der Reproduktion jener Verhältnisse hinweisen (vgl. Spivak 2012; vgl. Danielzik/Fletchker 2012), was wiederum von Vertreter_innen Globalen Lernens zurückgewiesen wird (vgl. Overwien 2013). Und auch innerhalb der Pädagogik lässt sich ausmachen, dass Ansätze einer globalen Bildung aus verschiedenen Arbeitsfeldern stammen wie etwa der Friedenspädagogik, der interkulturellen Pädagogik, der Entwicklungspädagogik und der Umweltpädagogik (vgl. Overwien 2014, S. 31).

Zum anderen sei nach Seitz ein weiterer Grund für die Unbestimmtheit des Begriffs Globale Bildung die Ambivalenz des eigenen Kontextes und Gegenstands (vgl. Seitz 2002, S. 378). Globalisierung ist zunächst selbst ein komplexer Prozess, der von internen Widersprüchen und gegenläufigen Tendenzen geprägt ist. So sind es vor allem zwei aufeinandertreffende Dynamiken, die Christoph Wulf ausmacht: „Die eine zielt auf Nivellierung kultureller Unterschiede und die Angleichung weltweiter Entwicklungen an universelle Normen und Werte, die andere betont die Differenz der kulturellen, sozialen und ökonomischen Entwicklungen in den verschiedenen Regionen der Welt.“ (Wulf 2006, S. 9) Während auf der einen Seite also die eigene subjektive Welt immer weiter entgrenzt und dadurch zunehmend an den globalen Kontext und die Wertevorstellung der Weltgesellschaft angepasst wird, so wird andererseits die Bedeutung kultureller Identitäten und des Lokalen hervorgehoben und gestärkt. Eine ähnliche Diagnose trifft insbesondere Roland Robertson, der den Begriff der *Glokalisierung* geprägt hat (vgl. Robertson 1998, S. 193). Eine Bezeichnung, in der das Globale mit dem Lokalen buchstäblich verschmilzt und somit die gegenseitige Beeinflussung von globaler Universalität und lokaler Partikularität darstellt. Auch auf der Ebene des einzelnen Individuums stellt Globalisierung sich als „vielschichtiges Symbol“ (Koerrenz 2019, S. 477) dar, das die Wahrnehmung der eigenen Umwelt und Kultur und damit die Normalitätsvorstellung der Einzelnen prägt. Der Aspekt des Globalen und der Kultur beziehen sich dabei wechselseitig aufeinander. So ist es zum einen das Globale, das Einfluss auf Kultur nimmt, indem die Globalisierung auf verschiedene Art und Weise in das Verständnis von Kultur und Welt aufgenommen wird, und zum anderen bestimmt die eigene kulturelle Prägung den Blick, mit dem das Globale betrachtet und gedeutet wird (vgl. ebd.).

In Hinblick auf die Globalisierung steht Pädagogik vor der Herausforderung

einerseits mit den Chancen, aber vor allem auch mit den Gefahren, eben jener umzugehen. Denn, wie Seitz anmerkt, Globalisierungsprozesse werden unterschiedlich wahrgenommen, abhängig von der jeweiligen Kultur in der ein_e jede_r lebt, abhängig jedoch auch von der eigenen subjektiven und individuellen Wahrnehmung. Sie ist demnach immer standortabhängig und kann nur perspektivisch betrachtet werden, woraus sich die vielfältigen Antwortmöglichkeiten Globaler Bildung ableiten lassen (vgl. Seitz 2002, S. 378). Gleichzeitig scheint Globale Bildung zukunftsgerichtet zu sein aufgrund der Annahme, dass wir uns tatsächlich in einer Entwicklung zur Weltgesellschaft befinden oder befinden sollten. Das bedeutet, dass ihre Entwicklungstendenz meist normativ befürwortet, zumindest aber selten bezweifelt wird. Schließlich muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass Konzepte Globaler Bildung nicht nur nicht standortunabhängig, sondern bisweilen auch interessengeleitet und immer in ökonomische und gesellschaftliche Machtstrukturen eingebettet sind. Der Anspruch, dem Globale Bildung folgt, ist die Idee eines universellen Programms in einer hierarchisch organisierten und sogleich partikularen Weltgesellschaft.

Allem nun Ausgeführten zum Trotz soll in folgendem Beitrag nun paradoxerweise dennoch ein Blick auf Herkunft und Entwicklung eben dieses universellen Programms geworfen werden. Dafür wird zunächst ein Blick in die Vergangenheit, spezifisch in das 18. Jahrhundert, geworfen werden. Exemplarisch sollen die pädagogischen Grundgedanken Kants dargestellt werden, der hier als Vertreter der Aufklärung fungieren soll, und Bezug zu seiner Vision einer Weltgesellschaft im ewigen Frieden genommen werden. Grundlage hierfür ist seine *Vorlesung über Pädagogik (1803)* sowie seine Schriften *Zum ewigen Frieden (1795)* und *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht (1784)*. Anschließend wird die bildungspolitische Reaktion in der näheren Vergangenheit und Gegenwart der Vereinten Nationen auf Globalisierungsprozesse dargestellt. Hier zeigt sich ihr Versuch ein Programm aufzustellen, das eine universale Wertvorstellung von Nachhaltigkeit und Entwicklung herbeiführt und Globale Bildung dafür in den Mittelpunkt rückt. Von der Gegenwart aus wird schließlich ein Ausblick auf die Bildungsphilosophie der Postmoderne geworfen und dafür jemand Neues in die Diskussion um Globale Bildung eingebracht werden. Indem Richard Rortys Utopie einer ironisch-liberalen Gesellschaft beschrieben und auch hier seine Bezüge zu einer globalen Pädagogik herausgearbeitet werden, soll der Blick auf Konzepte Globaler Bildung erweitert werden. Dabei wird deutlich, dass Traditionslinien Globaler Bildung Verbindungen herstellen zwischen einem Entwicklungsprozess hin zu einer positiven Zukunftsversion, die universell gültig sein soll, und der Pädagogik, die diese Entwicklung begünstigen soll und somit eine wichtige Rolle einnimmt. Dieses hier Skizzierte kann aufgrund der oben beschriebenen Vielfalt nur exemplarisch geschehen und wird sicherlich auch an dieser Stelle nicht standortunabhängig sein.

Immanuel Kants kosmopolitische Erziehung

Richten wir den Blick zunächst auf die Zeit des pädagogischen Jahrhunderts (vgl. Koerrenz et al. 2017, S. 144), und zwar auf Kants Vision einer Weltgesellschaft. Seine Vorstellung eines ewigen Friedens auf der Welt ist zunächst kosmopolitisch gedacht, die durch den weltbürgerlichen Rechtszustand gesichert sein soll. Sie muss in erster Linie als Utopie behandelt werden. Ein Ideal, das für alle gültig und mittels Vernunft für alle einsichtig, somit also universell ist (vgl. Meyer 2005, S. 86).

In seiner Schrift *Zum ewigen Frieden* hat Kant den Entwurf einer solchen Vision in Form eines Friedensvertrags skizziert. In diesem stellt Kant die Vision einer zukünftigen Welt vor, in der Menschen als Weltbürger_innen in Frieden miteinander leben. Das bedeutet: Menschen sowie Staaten leben in einem Zustand, in dem Konflikte gewaltfrei gelöst werden (vgl. ebd., S. 83). Ein solcher gewaltfreier Zustand lässt sich nach Kant nur durch die Prinzipien des Rechts herstellen, die wiederum aus der Vernunft heraus gestiftet werden (vgl. Kant 1795/1983b, S. 203). Mittels der Einsicht der Vernunft muss der Mensch sich entscheiden den kriegerischen Naturzustand zu verlassen, also „seine brutale Freiheit aufzugeben, und in einer gesetzmäßigen Verfassung Ruhe und Sicherheit zu suchen.“ (Kant 1784/1983a, S. 42) So sei es die Vernunft, welche die Menschen zu der Einsicht bringe, ihre Freiheit aufzugeben und sich den Zwangsgesetzen des Staates unterzuordnen. Alle politischen Beziehungen sollten so nach geltendem Recht geordnet werden. Hierfür unterscheidet Kant drei Ebenen: Erstens das Staatsrecht, das in seiner bürgerlichen Verfassung republikanisch sein soll und auf dem Prinzip der Freiheit und Gleichheit aller Bürger basiert (vgl. Kant 1795/1983b, S. 204). Zweitens das Völkerrecht, das auf einem Föderalismus freier Staaten gegründet sein soll (vgl. ebd., S. 208) sowie als letzte Instanz das Weltbürgerrecht, das allen Menschen ein Besuchsrecht zugesteht und somit die Erde als gemeinschaftlichen Besitz festschreibt, auf den alle Menschen gleichermaßen Rechte haben (vgl. ebd., S. 213). Insbesondere Letzteres macht seine Vision letztlich zu einer globalen und universellen. So ist es das Weltbürgerrecht, das alle Menschen endgültig zu Rechtssubjekten im Sinne eines allgemeinen Menschenrechts werden lässt (vgl. Meyer 2005, S. 86). Kant macht hierbei deutlich, dass es sich dabei keineswegs um eine „phantastische und überspannte Vorstellungsart des Rechts, sondern eine notwendige Ergänzung des ungeschriebenen Kodex, sowohl des Staats- als Völkerrechts zum öffentlichen Menschenrechte überhaupt“ (Kant 1795/1983b, S. 216) handelt.

Es ist demnach einerseits eine politische Aufgabe (vgl. ebd., S. 94; Tremml 1996, S. 5). Andererseits jedoch kann dies auch als eine pädagogische Aufgabe aufgefasst werden. Kinder nämlich sollen bereits im Sinne der Idee der Menschheit und damit gewissermaßen für die Zukunft erzogen werden: „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des

menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden“ (Kant 1803/1983c, S. 704). Diese Bestimmung des Menschen liege wiederum in der Absicht der Natur einen allgemeinen weltbürgerlichen Zustand zu erreichen. Jener Zustand wird beschrieben als „Schooß, worin alle ursprünglichen Anlagen der Menschengattung entwickelt werden“ (Kant 1784/1983a, S. 47, vgl. Tremml 1996, S. 5). Deutlich wird an dieser Stelle die Verknüpfung von Erziehung mit der politischen Idee eines zukünftigen globalen Friedens, was Kants Pädagogik letztlich zu einem frühen Ansatz Globaler Bildung werden lässt.

Erziehung ist dabei zwangsläufig mit der Entwicklung zur Idee der Menschheit verbunden, da erst Erziehung zur Menschwerdung verhilft. Der Mensch, der schlussendlich mittels Vernunft seine Freiheit aufgeben und in einen weltbürgerlichen Zustand treten soll, kommt nämlich als erziehungsbedürftiges Wesen auf die Welt. So heißt gleich der erste Satz der *Vorlesung über Pädagogik*: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.“ (Kant 1803/1983c, S. 697) und später: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (ebd., S. 699). Der Mensch ist also nicht nur auf Erziehung angewiesen, sondern wird sogar erst zu einem solchen durch Erziehung, auch wenn dies zunächst paradox klingen mag, ist doch der Mensch bereits ein Mensch, wenn er zu einem solchen erzogen werden soll (vgl. Koller 2009, S. 30). Dahinter verbirgt sich jedoch die Vorstellung, dass das, was den Menschen auszeichnet, zwar von Natur aus in ihm angelegt, jedoch durch Erziehung entwickelt werden müsse, und zwar aus ihm selbst heraus. Im Gegensatz zu den Tieren also, die rein instinktgeleitet seien und gewissermaßen von einer fremden Vernunft, wie Kant es nennt, geleitet werden, brauche der Mensch somit eine eigene Vernunft (vgl. Kant 1803/1983c, S. 697) und „muss sich selbst den Plan eines Verhaltens machen. Weil er aber nicht sogleich imstande ist, dieses zu tun, sondern roh auf die Welt kommt: so müssen es andere für ihn tun“ (ebd.).

Als Ausgangspunkt seiner Erziehungstheorie setzt Kant damit die Natur (vgl. Tremml 1996, S. 4). Erziehung sei eine Notwendigkeit für den Menschen, weil er ein natürliches Wesen sei, dessen Anlagen sich noch entwickeln müssten. Erst dann könne er tatsächlich Mensch sein. „Es liegen viele Keime in der Menschheit, und nun ist es unsere Sache, die Naturalanlagen proportional zu entwickeln, und die Menschheit aus ihren Keimen zu entfalten, und zu machen, daß der Mensch seine Bestimmung erreiche“ (Kant 1803/1983c, S. 701).

Der Erziehungsprozess vollzieht sich nach Kant dann in vier Stufen: Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und schließlich Moralisierung, welche den Menschen letztlich befähigen solle, sich für das Gute zu entscheiden (vgl. ebd., S. 706 f.). Letztere solle den Menschen dazu veranlassen, selbstständig zu denken, seine Vernunft zu gebrauchen und ein Rechtssystem zu stiften, das den kosmopolitischen Frieden sichere. Handeln und entscheiden solle er_sie dabei nach den

eigenen Maximen, die aus ihm ihr selbst entstehen müssten (vgl. ebd.). Diese jedoch sollen gut sein, das heißt von allen Menschen mittels Vernunft als gut anerkannt werden, gemeint ist: Die Befolgung des kategorischen Imperativs (vgl. Koller 2009, S. 36). Das, was allen Menschen gemein ist, was Rorty dann als „den allen gemeinsamen Kern der Menschlichkeit“ (Rorty 1992/2018, S. 310) bei Kant bezeichnen wird, ist die natürliche Anlage zur Vernunft. Er stellt somit eine universal gültige Maxime auf, der alle folgen, weil alle sie mittels Erziehung zur Vernunft selbst entwickeln. An dieser Stelle betont Kant zugleich, dass die Menschheit noch weit entfernt von der Stufe der Moralisierung sei, stattdessen lebe sie in einer Zeit der Disziplinierung, Kultivierung und Zivilisierung (Kant 1803/1983c, S. 708).

Seine natürlichen Anlagen kann der Mensch folglich erst mit Hilfe von Erziehung entwickeln und somit nur durch Erziehung seine Vollkommenheit erreichen. Kant bezieht dies jedoch keineswegs auf das Individuum, sondern meint hier die Menschengattung als solche: „Nicht einzelne Menschen, sondern die Menschengattung soll dahin gelangen“ (ebd., S. 702), was seinen universellen Kontext verdeutlicht. Ähnlich lautet auch der zweite Satz seiner *Idee einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*: „Am Menschen (als dem einzigen vernünftigen Geschöpf auf Erden) sollten sich diejenigen Naturanlagen, die auf den Gebrauch seiner Vernunft abgezielt sind, nur in der Gattung, nicht aber im Individuum vollständig entwickeln“ (Kant 1784/1983a, S. 35). Erziehung ist also in letzter Konsequenz kosmopolitisch, auf die Weltgesellschaft ausgerichtet. Der Mensch kann die eigene Bestimmung nur in seiner Gesamtheit erreichen. So richtet sich Erziehung zwar an das Individuum, sie soll ihm dazu verhelfen, seine Vernunft zu gebrauchen und selbstbestimmt zu leben, einen Zustand der Vollkommenheit erreicht die Menschheit jedoch erst jenseits der einzelnen Erziehungsschritte (vgl. Lausberg 2009, S. 55). Es handelt sich hier um einen Prozess, der über Generationen hinweg vonstattengeht: „Die Erziehung ist die Kunst, deren Ausübung durch viele Generationen vervollkommnet werden muß. Jede Generation, versehen mit den Kenntnissen der vorhergehenden, kann immer nur eine Erziehung zu Stande bringend, die alle Naturanlagen des Menschen proportionierlich und zweckmäßig entwickelt, und so die ganze Menschengattung zu ihrer Bestimmung führt“ (Kant 1803/1983c, S. 702).

Grundlegend ist dabei die Idee der Entwicklung und des Fortschritts. Denn im Idealfall soll Erziehung sich von Generation zu Generation verbessern, so dass auch die Menschen sich kontinuierlich entwickeln können: „Vielleicht, daß die Erziehung immer besser werden, und daß jede folgende Generation einen Schritt näher tun wird zur Vervollkommnung der Menschheit; denn hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur“ (Kant 1803/1983c, S. 700) und: „Es ist entzückend, sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, und daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist“

(ebd.). Tatsächlich könne man, so Kant, wenn man die Geschichte der Menschheit im Großen betrachte, eine „stetig fortgehende, obgleich langsame Entwicklung der ursprünglichen Anlagen“ (Kant 1784/1983a, S. 33) erkennen.

Aus pädagogischer Sicht ist Kants Erziehungstheorie insofern eine Theorie globaler Bildung, als dass das Anstreben einer Weltgesellschaft eine zwangsläufige Konsequenz der Entfaltung aller vernunftmäßigen und natürlichen Anlagen des Menschen ist, die wiederum durch Erziehung entwickelt werden müssen – wohl jedoch nicht im Individuum, sondern in der gesamten Menschheit. Erziehung wird also in letzter Konsequenz universell und kosmopolitisch gedacht, und zwar letztlich, „damit ein zukünftiger besserer Zustand dadurch hervorgebracht werde“ (ebd., S. 704).

Die Zukunftsvision der Vereinten Nationen

Ein ähnliches Anliegen, nämlich einen zukünftigen besseren Zustand der Welt und eine Vision von einer Welt in Frieden, halten auch die Vereinten Nationen in ihrer weltpolitischen Agenda 21 und der derzeit laufenden Agenda 2030 fest. Erstere wurde beim Weltgipfel während der „Konferenz für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen“ 1992 in Rio de Janeiro beschlossen. Die Agenda stellt ein umfangreiches entwicklungs- und umweltpolitisches Aktionsprogramm für das 21. Jahrhundert dar. Mehr als 170 Staaten verabschiedeten das Programm. Es enthält detaillierte Handlungsaufträge, die im Sinne einer „globalen Partnerschaft im Dienste der nachhaltigen Entwicklung“ (VN 1992/2003, S. 1) empfohlen werden. Die Agenda bezieht sich einerseits auf die gegenwärtige Situation, die als problematisch angesehen wird, und andererseits auf die Zukunft, von der man sich eine Verbesserung mittels Entwicklungsplans verspricht. So heißt es in der Präambel der Agenda: „In der Agenda werden die dringlichsten Fragen von heute angesprochen, während gleichzeitig versucht wird, die Welt auf die Herausforderungen des nächsten Jahrhunderts vorzubereiten“ (ebd.). Als Problemfelder werden die zunehmende Ungleichheit sowohl zwischen als auch innerhalb von Völkern, Armut, Hunger, Krankheit, Analphabetentum und Schädigung des Ökosystems identifiziert (vgl. ebd.). Es handelt sich dabei um globale Problemlagen, die alle Menschen mehr oder weniger betreffen und deshalb auch in „globaler Partnerschaft“ (vgl. ebd.) gemeinsam angegangen werden müssen.

Die Agenda 2030 der Vereinten Nationen stellt hingegen eine Weiterentwicklung der Millenniums-Entwicklungsziele aus dem Jahr 2000 dar und trat 2016 in Kraft. Ihr offizieller Titel lautet: *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung* (vgl. VN 2015). In ihr werden 17 globale Ziele für eine weltweite nachhaltige Entwicklung beschlossen, die bis 2030 umgesetzt werden sollen. Die Ziele werden dabei explizit als universell und transformativ bezeichnet, die Agenda an sich als universelle politische Agenda verstanden (vgl.

VN 2015, S. 3). Die Ziele orientieren sich dabei an fünf Kernbotschaften, die im Englischen auch als 5 Ps bezeichnet werden: people, planet, prosperity, peace, partnership (ebd., S. 2). Damit stellen die Vereinten Nationen explizit die Vision einer besseren Welt vor, in der die Würde des Menschen im Mittelpunkt steht, der Planet geschützt ist, Wohlstand für alle gefördert wird, in der Globalisierung gerecht gestaltet wird und Frieden und globale Partnerschaften hergestellt sind (vgl. ebd.). Sie verpflichten sich dabei ausdrücklich den „Ethos der Weltbürgerschaft [...] zu fördern“ (ebd., S. 10). In ihrem Schreiben beziehen sie sich auch auf die heutige Welt, in der nachhaltige Entwicklung zwar vor einer immensen Herausforderung stünde, nichtdestotrotz aber bereits wesentliche Fortschritte bei Entwicklungsproblemen erzielt worden seien (ebd.). Eben dieser Fokus auf Fortschritt „für alle Länder und alle Erdteile“ (ebd., S. 6) und „globale Entwicklung“ (ebd.) soll in Zukunft weitergetragen werden.

Obwohl es sich bei den Agenden zunächst um eine politische Aufgabe zu handeln scheint, spielt sowohl in der Agenda 21 als auch in der Agenda 2030 Pädagogik in doppelter Hinsicht eine zentrale Rolle. Zum einen wird in beiden Agenden betont, dass Bildung weltweit gefördert werden muss. So geht es im Kapitel 36 der Agenda 21 explizit um die „Förderung der Schulbildung, des öffentlichen Bewusstseins und der Aus- und Fortbildung“ (VN 1992/2003, S. 329). Bildung soll a) neu ausgerichtet werden auf eine nachhaltige Entwicklung, b) zu einer öffentlichen Bewusstseinsbildung beitragen und c) als berufliche Ausbildung (in Englisch: training) gefördert werden. Verstanden werden Bildung und Erziehung – in der englischen Fassung wird von *education* gesprochen – als Prozess, durch den Individuen, aber auch die Gesellschaft als solche, ihr ganzes Potenzial ausschöpfen können (vgl. ebd.). Es lässt sich die Idee der Vervollkommnung erkennen, die an Kants Entwicklung der natürlichen Anlagen erinnern lässt. Auch in der Agenda 2030 ist die Förderung von Bildung festgeschrieben, nämlich als das vierte von 17 Zielen. Dort heißt es: „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern“ (VN 2015, S. 18).

Zum anderen kommt Bildung insofern eine zentrale Rolle zu, als dass die Verbreitung und Umsetzung der Agenden letztlich nicht ohne Bildung vonstatten gehen kann. Folgendermaßen heißt es in der Agenda 21: „Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung und die Verbesserung der Fähigkeit der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen. [...] Sie [formale und nichtformale Bildung, Anm. L. K.] sind auch von entscheidender Bedeutung für die Schaffung eines ökologischen und ethischen Bewusstseins sowie von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind“ (VN 1992/2003, S. 329). In Deutschland wurden die Ziele der Globalen Bildung der Vereinten Nationen in dem bildungspolitischen Konzept Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) ausgearbeitet. Bildung wird so

auch in dem Nationalen Aktionsplan „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“, dem deutschen Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm, eine Schlüsselrolle zugesprochen: „Bildung befähigt zur Gestaltung von politischen, wirtschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Veränderungen“ (vgl. Nationale Plattform BNE 2017, S. 7). Aufgabe ist nichts weniger, als eine „tiefgreifende gesellschaftliche Transformation“ (ebd.).

Globale Bildung im Sinne der Vereinten Nationen, wie sie in den Agenden 21 und 2030 und dem Nationalen Aktionsplan BNE verstanden wird, bedeutet also nicht nur weltweite Verbreitung und Zugangsmöglichkeiten zu und Förderung von Bildung, sondern Globale Bildung wird auch als Mittel gesehen, die Vision einer friedlichen und gerechten Weltgesellschaft zu erreichen. Somit ist die Annäherung an einen solchen globalen Zustand nicht nur eine politische, sondern auch eine pädagogische Aufgabe. Bildung spielt letztlich eine zentrale Rolle in eben diesem Entwicklungs- und Fortschrittsprozess, indem sie diesen vorantreibt und gesellschaftliche Transformation einleitet.

Richard Rortys Utopie einer liberal-ironischen Gesellschaft

Zum Schluss soll gezeigt werden, inwiefern Richard Rortys Philosophie weiterführende Ansätze für eine Theorie Globaler Bildung liefern kann, und zwar sowohl aufgrund seiner Figur der Ironikerin als auch seiner Auffassung von Solidarität und Bildung.

In seinem Werk *Kontingenz, Ironie und Solidarität* (1992) stellt Rorty die Utopie einer liberalen Gesellschaft auf, die auf Freiheit und Solidarität gegründet ist. Eine solche Gesellschaft habe erkannt, dass es keinen Bezugspunkt außerhalb ihrer selbst gibt, und somit die Suche nach etwas Universellem und Wahrhaftigem aufgegeben. „Eine solche Kultur würde nicht nur die Idee der Heiligkeit, sondern auch die der ‚Hingabe an Wahrheit‘ und der ‚Erfüllung der tiefsten Bedürfnisse des Geistes‘ aufgeben oder drastisch uminterpretieren [...] [sic, Anm. L. K.] würde im Idealfall darin kulminieren, daß wir nichts mehr mit der Vorstellung anfangen können, der Sinn des Lebens endlicher, sterblicher, zufällig existierender menschlicher Wesen leite sich von irgendetwas anderem ab als endlichen, sterblichen, zufällig existierenden Menschen“ (Rorty 1992/2018, S. 86). Es handelt sich dann um eine aufgeklärte und säkulare Kultur, die nicht mehr danach fragt, welche philosophischen Grundlagen sie hat, sondern welche gemeinsamen Ziele sie sich setzen möchte.

Ausgangspunkt für eine solche Gesellschaft sei die Erkenntnis, dass Wahrheit, Sprache und das Selbst historisch und kulturell relativ sind. Wahrheit habe keinen Bezugspunkt außerhalb der Sprache und Sprache keinen anderen Ursprung als die Menschen selbst. Aus dieser Kontingenz heraus leitet Rorty nun das Ziel ab, „daß wir versuchen sollten, an den Punkt zu kommen, wo wir *nichts*

mehr verehren, *nichts* mehr wie eine Quasi-Gottheit behandeln, wo wir *alles*, unsere Sprache, unser Bewusstsein, unsere Gemeinschaft, als Produkte von Zeit und Zufall behandeln“ (ebd., S. 50). Diese Erkenntnis der Kontingenz bezeichnet Rorty schließlich als Freiheit (vgl. ebd., S. 87), da sie die Menschen von jeglichen Universalien befreie, außer paradoxerweise dieser einen, nämlich, dass es eben jene nicht gebe beziehungsweise man sich dieser nie sicher sein könne.

Eine Person, die diese Kontingenz erkannt hat, nennt Rorty die „Ironikerin“ (ebd., S. 127). Mit ihr führt er eine Figur ein, die gekennzeichnet ist durch erstens: einen radikalen Zweifel am eigenen Vokabular, was an dieser Stelle so viel wie die sprachliche Beschreibung der eigenen Weltanschauung bedeuten soll. Sie erkenne zweitens, dass auch Argumente diese Zweifel nicht bestätigen oder beenden könnten und drittens sei sie sich darüber im Klaren, dass ihr eigenes Vokabular der Realität nicht mehr oder weniger entspreche als dasjenige der anderen (vgl. ebd.).

Rortys Vision ist sowohl von dieser Art von Freiheit als auch von Solidarität gekennzeichnet. Denn seine Freiheit als Erkenntnis der Kontingenz führt nun nicht etwa dazu, dass Menschen ihre Überzeugungen fallen lassen müssen. Stattdessen nennt er als Grundvoraussetzung, „daß eine Überzeugung auch dann noch das Handeln regulieren, auch dann wert sein kann, daß man das Leben für sie läßt, wenn die Träger dieser Überzeugung dessen gewahr sind, daß sie durch nichts anderes verursacht ist als kontingente historische Bedingungen“ (ebd., S. 306).

Die Menschen in seiner Utopie sind im Idealfall nicht nur Ironikerinnen, sondern auch Liberale. Diese bezeichnet Rorty als Menschen, die der Auffassung seien, dass das Schlimmste was sie tun könnten, die Ausübung von Grausamkeit sei (vgl. ebd., S. 14). Die liberale Ironikerin meint, dass es trotz ironischer Haltung ein soziales Band gebe, das die Menschen brauchten. Dieses sei die eigene Verletzbarkeit durch Demütigung (vgl. ebd., S. 156). „Sie meint, daß sie nicht durch eine gemeinsame Sprache, sondern nur durch Schmerzempfindlichkeit mit der übrigen Spezies humana verbunden ist, besonders durch die Empfindlichkeit für die Art Schmerz, die Tiere nicht mit dem Menschen teilen – Demütigung. In der Vorstellung der Ironikerin ist Solidarität unter den Menschen keine Sache der allen gemeinsamen Wahrheit oder eines gemeinsamen Ziels, sondern nur einer von allen geteilten selbstsüchtigen Hoffnung, der Hoffnung, daß die eigene Welt [...] nicht zerstört werde“ (ebd., S. 158). Das bedeutet, der Mensch hat zwar keinen gemeinsamen Kern, nichts, was als allgemein Menschliches bezeichnet werden kann er teilt aber die Gemeinsamkeit des Schmerzempfindens, wobei Schmerz hier über physischen Schmerz hinausgeht, indem er die eben genannte psychische und emotionale Demütigung einschließt (vgl. ebd.). Dies sei jedoch nicht an etwas Universelles außerhalb des Menschen geknüpft, sondern eine rein pragmatische Entscheidung, die uns konsequenter Weise zu Solidarität verpflichte und in unserer Empathie begründet sei (vgl. Reese-Schäfer

2006, S. 108). Diese Form von Solidarität bedürfe in einer solchen Gesellschaft keiner Rechtfertigung (vgl. Rorty 1992/2018, S. 150). Rorty meint zudem, einen Fortschritt zu mehr Solidarität ausmachen zu können (vgl. ebd., S. 310). Diese Solidarität „ist zu denken als die Fähigkeit, immer mehr zu sehen, daß traditionelle Unterschiede [...] vernachlässigbar sind im Vergleich zu den Ähnlichkeiten im Hinblick auf Schmerz und Demütigung“ (ebd.). Während Kant noch eine Entwicklung vor sich sah, die Rortys Meinung nach bereits eingetroffen ist, nämlich „die Herausbildung demokratischer Institutionen und eines kosmopolitischen Bewußtseins“ (ebd.), plädiert Rorty dafür, nun eben diese vermeintliche Universalität aufzugeben. Stattdessen solle die vernunftbasierte Moralität Kants, die zu dem jetzigen Entwicklungsschritt geführt hat, der Verwirklichung der liberalen Utopie Platz machen (ebd., S. 313).

Rortys hier skizzierte liberale Utopie fußt also auf der Freiheit als Erkenntnis der Kontingenz, die jede Suche nach *der* Wahrheit, oder *dem* Absoluten beendet und damit ein Leben ermöglicht, in dem das gemeinsame Ziel der Verringerung von Grausamkeit gilt (vgl. ebd., S. 121). Die Absicht des Werkes *Kontingenz, Ironie und Solidarität* ist folglich, wie er selbst betont, „die Möglichkeit einer liberalen Utopie vorzustellen: einer Utopie, in der Ironismus in dem Sinne, auf den es hier ankommt, universell ist“ (ebd., S. 15).

Rortys Utopie kann einen bereichernden Ansatz für eine Auseinandersetzung mit Globaler Bildung liefern, indem der Zusammenhang von Solidarität, dem Fremden und Bildung dargestellt wird. Solidarisches Verhalten entsteht nach Rorty dann, wenn diese Menschengruppe, zu der wir uns verhalten, „zu uns gehören“ (ebd., S. 308). Dieses *uns* kann nach Rorty dabei jedoch nicht die gesamte Menschheit umfassen. Eine Begründung für solidarisches Handeln, die auf der Gemeinsamkeit des *Menschseins* fußt, sei „eine schwache, nicht überzeugende Erklärung“ (ebd., S. 208). Dies erläutert Rorty beispielhaft an der Gruppe junger Schwarzer Menschen und People of Color in Amerika, die der Grausamkeit der Gesellschaft ausgesetzt seien. So schreibt er: „Sagen wir, daß diesen Jugendlichen geholfen werden muß, weil sie unsere Mitmenschen sind? Mag sein, aber moralisch und politisch überzeugender ist es, sie als unsere *amerikanischen* Mitbürger zu bezeichnen – darauf zu insistieren, daß es empörend ist, wenn ein Amerikaner ohne Hoffnung lebt“ (ebd., S. 308). Durch die Solidarität mit dieser spezifischen wir-Gruppe grenzt er sich explizit von Kant und seinem Berufen auf eine universale Vernunft ab. Dieser würde vielmehr die Verpflichtung zum solidarischen Handeln gegenüber den Mitmenschen auf den gemeinsamen Kern des Menschlichen gründen. Die Pflicht gegenüber den Anderen wird bei Kant nicht aus einer Gruppenzugehörigkeit heraus begründet, sondern folgt daraus, dass alle Menschen vernünftige Wesen sind (vgl. ebd., S. 309). Rorty hingegen meint: „Aus meiner Position folgt, daß Solidaritätsgefühle davon abhängen, welche Ähnlichkeiten und Unähnlichkeiten uns besonders auffallen, und daß der Grad der Auffälligkeit wiederum davon abhängt, was vom Scheinwerferkegel eines his-

torisch kontingenten abschließenden Vokabulars erfasst wird“ (ebd.). Das bedeutet jedoch keineswegs, dass diese sogenannten wir-Gruppen konstant bleiben müssen und nicht durchlässig sind. Stattdessen müsse versucht werden „in unser Verständnis von ‚wir‘ auch Menschen aufzunehmen, die wir bis jetzt zu den ‚sie‘ gezählt haben“ (ebd.). Dieser Erweiterung der wir-Gruppe ist dabei keineswegs durch nationale oder kulturelle Grenzen begrenzt und muss global verstanden werden (vgl. ebd., S. 316).

Sie ist schließlich nur möglich aufgrund der Haltung der Ironikerin. Rorty macht damit einen Unterschied zwischen der „Solidarität als Identifikation mit der ‚Menschheit als solcher““ (ebd., S. 32), die er als unmöglich beschreibt, und der Solidarität, die letztlich als Selbstzweifel beschrieben werden könne (vgl. ebd.). Es ist also der radikale Selbstzweifel der liberalen Ironikerin, die Solidarität mit anderen Menschen möglich macht und den Radius der ‚Wir-Gruppe‘ zu erweitern vermag. Gleichzeitig ist es auch eben dieser Zweifel, der schließlich in Verbindung mit Pädagogik gebracht werden muss. Dann nämlich kann letztlich von einem Bildungsprozess gesprochen werden, den die Ironikerin selbst in Gang bringt, um ihre eigene Transformation anzustoßen und sich selbst zu erschaffen.

Bildung¹ versteht Rorty dabei als hermeneutische oder poetische Tätigkeit. Erstere bedeutet ein Vorgehen, in dem Verbindungen zwischen beispielsweise der eigenen Kultur oder der eigenen wir-Gruppe mit einer anderen Kultur oder historischen Epoche hergestellt werden (vgl. Rorty 1987, S. 390). Es ist eben diese Suche nach Gemeinsamkeiten oder Ähnlichkeiten, die bereits bei der Schaffung von Solidarität eine zentrale Rolle spielte. Bildung als poetische Tätigkeit bedeute hingegen Neues zu erschaffen. Dies kann als „die Reinterpretation unserer vertrauten Umwelt in der noch unvertrauten Begrifflichkeit unserer Innovation“ (ebd.) verstanden werden. Folglich befähigt Bildung nicht nur dazu, Gemeinsamkeiten herzustellen, sondern auch uns selbst neu zu erschaffen und neu zu denken: „Denn der bildende Diskurs *soll* nichtnormal sein, uns durch die Kraft seiner Fremdartigkeit aus unserem alten Selbst herausführen, dazu beitragen, daß wir andere Wesen werden“ (ebd.). Bildung ist somit ein stetiger Prozess, bei dem eben dieser Prozess selbst das Ziel ist. Dies grenzt Rorty zugleich von den vorher dargestellten Traditionen Globaler Bildung ab. Bildung kann immer nur standortabhängig gedacht werden. Eine solche Art von Bildung ist gleichzeitig nur möglich unter der Prämisse der liberalen Ironikerin, die im Idealfall in einer liberal-ironischen Gesellschaft lebt.

1 Rorty grenzt explizit Erziehung von Bildung ab, indem er dem englischen Wort *education* das Wort *edification* entgegensetzt: „Since ‚education‘ sounds a bit too flat, and ‚Bildung‘ a bit too foreign, I shall use ‚edification‘ to stand for this project“ (Rorty 1987, S. 390).

Schlussbemerkung

Die vorgestellten Ansätze Globaler Bildung können in vielerlei Hinsicht als ein Traditionsstrang gedeutet werden. Mit Kants Idee des ewigen Friedens und seiner moralischen Erziehung, mit der Bildung für nachhaltige Entwicklung, die aus den Agenden 21 und 2030 hervorgeht, und mit Richards Rortys Utopie einer ironisch-solidarischen Gesellschaft, die Bildung als hermeneutischen Prozess versteht, handelt es sich um drei Ansätze, die alle einen Idealzustand in der Zukunft beschreiben – sei es durch ewigen globalen Frieden oder eine freiheitliche Gesellschaft. Sie sind alle davon überzeugt, dass eine Entwicklung zu diesem Ideal hin entweder stattfindet oder stattfinden soll. Schließlich sehen alle drei Ansätze in zum Teil unterschiedlichen Weisen die Pädagogik als Antriebskraft dies zu erreichen.

Wenn Seitz von Globalem Lernen als Antworten der Pädagogik auf die Entwicklung der Weltgesellschaft spricht (vgl. Seitz 2002, S. 366) – als Antworten im Plural –, dann muss auch an dieser Stelle gesagt werden, dass auch dieser hier skizzierte Gedankenweg nur eine mögliche Antwort von vielen ist. Einer seiner Schwachpunkte mag die eigene Standortabhängigkeit sein und gleichzeitig ist dies jedoch der einzige Platz, den wir einnehmen können. Dies bedeutet jedoch im Anschluss an Rorty nicht, dass dieser Standort nicht ausgeweitet werden und Neues entstehen kann. Und so mag die einzige Antwort im Singular auf die Frage, was denn nun Globale Bildung sei, der Verweis auf die Offenheit sein, die durch den Aspekt des Globalen und dem Bildungsbegriff gerahmt wird. Eine Offenheit, in die das Individuum sich in Auseinandersetzung mit sich selbst im Verhältnis zum Globalen als komplexes Symbol setzt und diese reflexiv deutet (vgl. Koerrenz 2019).

Literatur

- Danielzik, Chandra-Milena/Flechtker, Beate (2012): Wer mit Zweitens anfängt. Bildung für nachhaltige Entwicklung kann Machtwissen tradieren. In: *iz3w* 329. S. D8–D10.
- Kant, Immanuel (1784/1983a): Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In: Weischedel, Wilhelm (Hrsg.): Immanuel Kant. Werke in zehn Bänden. Band 9. Schriften zur Anthropologie Geschichtsphilosophie Politik und Pädagogik. Erster Teil. Sonderausgabe. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 33–50.
- Kant, Immanuel (1795/1983b): Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf. In: Weischedel, Wilhelm (Hrsg.): Immanuel Kant. Werke in zehn Bänden. Band 9. Schriften zur Anthropologie Geschichtsphilosophie Politik und Pädagogik. Erster Teil. Sonderausgabe. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 195–251.
- Kant, Immanuel (1803/1983c): Über Pädagogik. In: Weischedel, Wilhelm (Hrsg.): Immanuel Kant. Werke in zehn Bänden. Band 9. Schriften zur Anthropologie Geschichtsphilosophie Politik und Pädagogik. Zweiter Teil. Sonderausgabe. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 695–761.

- Koller, Hans-Christoph (2009): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 4. Auflage. Kohlhammer-Urban-Taschenbücher 480. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Koerrenz, Ralf/Kenkli, Karsten/Kauhaus, Hanna/Schwarzkopf, Matthias (2017): Die Geschichte der Pädagogik. utb basics. utb 4524. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Koerrenz, Ralf (2019): Globale Bildung. In: Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Hermstein, Björn (Hrsg.): Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends. Weinheim Basel: Beltz Verlag. S. 470–483.
- Lausberg, Michael (2009): Kant und die Erziehung. Marburg: Tectum Verlag.
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung c/o Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildung in Regionen, Bildung für nachhaltige Entwicklung (Hrsg.) (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung 2017. www.bne-portal.de/de/nationaler-aktionsplan (Abfrage: 07.06.2019)
- Meyer, Sabine (2005): Der Rechtsfrieden als Prinzip moderner Friedenserziehung. In: Koch, Lutz/Schönherr, Christian/Cavallar, Georg (Hrsg.): Kant – Pädagogik und Politik. Würzburg: Ergon Verlag. S. 81–96.
- Overwien, Bernd (2013): Falsche Polarisierung. Die Critical Whiteness-Kritik am Globalen Lernen wird ihrem Gegenstand nicht gerecht. In: *iz3w* 338. S. 38–40.
- Overwien, Bernd (2014): Traditionen pädagogischer Reform in Globaler Bildung. In: Blichmann, Annika/Koerrenz, Ralf (Hrsg.): Pädagogische Reform im Horizont der Globalisierung. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 29–44.
- Reese-Schäfer, Walter (2006): Richard Rorty zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.
- Robertson, Roland (1998): Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Beck, Ulrich (Hrsg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp. S. 192–220.
- Rorty, Richard (1987): Der Spiegel der Natur: eine Kritik der Philosophie. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 686. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Rorty, Richard (1992/2018): Kontingenz, Ironie und Solidarität. 12. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt/Main: Brandes & Aspel Verlag GmbH.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Treml, Alfred (1996): Die Erziehung zum Weltbürger: Und was wir dabei von Comenius, Kant und Luhmann lernen können. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 19 (1), S. 2–8.
- Vereinte Nationen (1992/2003): Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung. Rio de Janeiro. https://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21 (Abfrage: 06.06.2019)
- Vereinte Nationen Generalversammlung (2015): Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Resolution der Generalversammlung 70/1. New York. www.un.org/depts/german/gv-70/a70-l1.pdf (Abfrage: 07.06.2019)
- Wulf, Christoph (2006): Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld: transcript.

Traditionen Postkolonialer Bildung

Christoph Schröder

„Das Sprechen muß einen Ort und eine Position haben und ist immer innerhalb eines Diskurses positioniert. Erst wenn ein Diskurs vergißt, daß er verortet ist, versucht er für alle zu sprechen“ (Hall 2017, S. 61).

1 Einstieg

Ich werde im Folgenden von einem bestimmten Mythos (μῦθος) sprechen, um eine Denktradition nachzuzeichnen, die ihre Tradition verschleiern möchte. Gleichzeitig möchte ich eine bestimmte Lesart des *Postkolonialen* diskutieren, mit der dieser Mythos wieder in das Weltliche reintegriert werden kann. Der Beitrag, so viel vorweg, wird einige riskante Sprünge wagen, die sich aus der banalen Tatsache ergeben, dass noch auf keine Postkoloniale Theorie zurückgegriffen werden kann. Die für den deutschsprachigen Raum vorliegenden Einführungsbände – (Kerner 2011; Castro Varela/Dhawan 2015) – bieten erste Versuche an, das Sprachfeld *Postkoloniale Theorie* zu sortieren. Für den vorliegenden Artikel haben diese Einführungsbände wichtige Impulse geliefert. Gleichzeitig ruft das *Postkoloniale* zu einer kontinuierlichen Kritik an Tendenzen begrifflicher wie auch personeller Vereinnahmung auf (vgl. dazu auch Engelmann in diesem Band). Sprünge können daher die Möglichkeit eröffnen, Phänomene ins Gespräch zu bringen, die einerseits die eigene Positionalität und andererseits bereits identifizierte Traditionslinien zu Wort kommen lassen. Der Beitrag versucht diesem Zusammenspiel gerecht zu werden. Er beginnt mit einem Passus zu Johann Gottfried Herder und seiner Darlegung des Menschen als geschichtlichen Wesens. Es werden Annäherungen folgen, die versuchen, das *Postkoloniale* im Angesicht einer von vielen möglichen Lesarten kolonialer Geschichte zu systematisieren. Entlang von zwei Artikulationen des *Postkolonialen* (Die Erfindung des Orients und subalterner Sprachlosigkeit) werden Einsprüche vorgestellt, die den Mythos in Frage stellen und Möglichkeiten zeigen, eine *Tradition Postkolonialer Bildung* zu formulieren, um so auch dem Dreisatz des Beitragstitels gerecht zu werden. Voraussetzen werde ich einen Bildungsbegriff, der sich als hermeneutischer Umgang mit den jeweils eigenen Vorurteilen begreift (vgl. Koerrenz in diesem Band und Koerrenz 2014, S. 13–28).

2 Johann Gottfried Herder und der Mensch in seiner Tradition

Es erscheint auf den ersten Blick dann doch recht ungewöhnlich, einem Beitrag über die *Tradition postkolonialer Bildung* einen Exkurs zu Johann Gottfried Herder voranzustellen. Wenn wir aber unsere Aufmerksamkeit zunächst auf den Begriff der *Tradition* lenken und uns anschließend dem *Postkolonialen* zuwenden, dann lässt sich durchaus eine Denkfigur erkennen, die dem vorliegenden Beitrag seine innere Struktur gibt.

Warum also Herder? Jeder Mensch, so seine anthropologische Prämisse, wird zwei Mal geboren. Die erste Geburt ist biologischer Natur, seine zweite geistiger und in beiden Fällen ist der Mensch abhängig von anderen (vgl. Maurer 2008, S. 13). So offensichtlich die Fremdeinwirkung bei der ersten Geburt ist, so bedarf es bei der zweiten Geburt einer Erläuterung, um der möglichen Kränkung zuvorzukommen, die Herder in *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (1784–1791) anscheinend vorausahnte: „So gern der Mensch alles aus sich selbst hervorzubringen wähnet; so sehr hanget er doch in der Entwicklung seiner Fähigkeiten von anderen ab“ (Herder 1784–1791, zit. nach Maurer 2008, S. 13). Es zeigt sich der pädagogische Ansatz in Herders Anthropologie. Menschen sind auf Lernen als Überlebensstrategie angewiesen (vgl. Maurer 2014, S. 66). Der Mensch lernt – Lernen ist universell – andere, konkret: Eltern, Erzieher*innen, Lehrkräfte, leiten den Menschen in seiner frühen Entwicklung an, sind aber gleichzeitig ein Konglomerat kultureller Einflüsse, denen der Lernende vom Zeitpunkt seiner Geburt an ausgesetzt ist: „Nicht nur der Keim unsrer inneren Anlagen ist genetisch wie unser körperliches Gebilde: sondern auch jede Entwicklung dieses Keimes hängt vom Schicksal ab, das uns hie oder dorthin pflanzte“ (Herder 1784–1792, zit. nach Maurer 2008, S. 13).

Für das Vorhaben des vorliegenden Beitrags können wir vorerst festhalten, dass der Mensch ein ortsgebundenes Wesen ist, der von dort aus sein Denken und Sprechen entwickelt. Neben den äußeren pädagogischen Einflüssen betont Herder, dass der Mensch auch als „fremder Künstler“ zu sich selbst in Beziehung treten kann (vgl. Maurer 2008, S. 14). Bei keinem Phänomen offenbart sich das Fremdwerden so deutlich wie bei der Sprache, die erst durch Hören, Herder räumt dem Ohr eine höhere Bedeutung zu als den anderen Sinnesorganen (vgl. Maurer 2014, S. 67 f.), aufgenommen wird und durch den Akt des Sprechens dem Menschen Individualität verleiht. Sprache ist in letzter Konsequenz das geäußerte Resultat persönlicher Weltbeziehung.

Welche Auswirkungen das Verbot der eigenen Sprache für die individuelle Weltbeziehung haben kann und ob Sprechen ein rein individueller Akt ist, diese Fragen werden im Verlauf des Beitrags aufgeworfen und problematisiert. Vorerst gehen wir aber weiter von der Annahme aus, dass die eigene Fremdwahrnehmung der Ausgangspunkt für die Selbsterkenntnis des Menschen in seiner ortsgebundenen Weltbeziehung ist.

Gegen ein rein kognitives Verständnis von Selbsterkenntnis – *cogito ergo sum* – positioniert sich das Fühlen – *sentio ergo sum* – (vgl. Zeuch 2005, S. XVIII), wodurch der Mensch nach Herder fühlendes und denkendes Wesen in einem ist. Die Dominanz des *cogito* hatte seit René Descartes zur Folge, dass das Wesen des Menschen vereinfacht wurde: „[D]ie Mannigfaltigkeit wird reduziert auf das in allen Akten identische Ich“ (ebd., S. XIX). Herders Verständnis von der Uneindeutigkeit des Menschen aufgrund seiner „Mannigfaltigkeit“ und der Interdependenz zwischen *cogito* und *sentio* ist nicht nur Gegenprogramm zum cartesianischen Rationalismus. In seiner *Metakritik zur Kritik der reinen Vernunft* (1799) richtet sich Herder auch gegen seinen ehemaligen Lehrer Immanuel Kant. Vernunft, so Herder, ist keine *reine* Abstraktionsform des denkenden Menschen, sondern immer schon mit seiner Emotionalität, Geschichtlichkeit und seiner Sprache verwoben:

„Die menschliche Seele denkt mit *Worten*; sie äußert nicht nur, sondern sie bezeichnet sich selbst auch und ordnet ihre Gedanken mittelst der *Sprache*. Sprache, sagt Leibniz, ist der Spiegel des menschlichen Verstandes, und, wie man kühn hinzusetzen darf, ein Fundbuch seiner Begriffe, ein nicht nur gewohntes, sondern unentbehrliches Werkzeug seiner Vernunft. Mittelst der Sprache lernten wir denken, durch sie sondern wir Begriffe ab und knüpfen sie, oft haufenweise, ineinander“ (Herder 1799/2005, S. 183).

Die Vorstellung von der *Reinheit* der Vernunft trägt Züge einer mystischen Verehrung, die sich der Illusion hingibt, aus dem Weltlichen austreten zu können.² Einer „chimärischen Metaphysik“ (Heinz 2013, S. 171) ist nicht zu trauen, da sie die innerweltlichen Verflechtungen des Denkens negiert und sich selbst und somit alle Aussagen, die von ihrer vermeintlich außerweltlichen Sphäre formuliert werden, mit einem universellen und unkritischen Gestus versieht.

Welche Funktion kommt der Vernunft dann noch zu, möchte sie sich nicht durch eigene Verabsolutierung von jeder Erfahrung und somit menschlichem Lernen in das „Wahnreich“, absetzen? Herder appelliert hier an das zirkuläre Zusammenspiel von Sprache und Vernunft:

2 Ralf Koerrenz diskutiert entlang seiner Gedankenfigur des *hebräischen Paradigmas* die Gefahr religiöser Verehrung innerweltlicher Instanzen: „Die Grundhaltung der hebräischen Überlieferung gegenüber aller Herrschaft ist eine a-theistische, ungläubig nicht mehr unkritisch möglichen Unterwerfungen unter das Gegebene [...] Jegliche religiöse Überhöhung von Innerweltlichen, seien es Herrscher, seien es Natur- oder Kulturphänomene, seien es gar „Volksgemeinschaften“ sind im Sinne der absoluten Differenz des Anfangs lediglich Varianten der Gotteslästerung, sind goldene Kälber falscher Gewissheiten, so menschlich die Sehnsucht nach dem innerweltlich sicht- und tastbaren Absoluten auch sein mag“ (Koerrenz 2019, S. 114).

„Statt nämlich zu *transzendieren*, kehre die Vernunft auf den Ursprung ihres Besitzes, d. i. in sich selbst zurück, mit der Frage: „Wie kamst du zu dir und zu deinen Begriffen, wie hast du diese ausgedrückt und angewandt, verkettet und verbunden, woher kommst, daß du ihnen allgemeine, notwendige Gewißheit zueignest?“ Unterläßt sie diese Frage und isoliert sich von *aller* Erfahrung, so täte sie wohl, wenn sie sich von der Sprache isoliert, denn diese hat sie gewiß, doch nur durch Erfahrung“ (Herder 1799/2005, S. 185).

Sowie die Vernunft sich nicht von der Sprache isolieren kann, bleibt es auch dem Menschen versagt, aus seiner Geschichtlichkeit vollständig herauszutreten. Als „fremder Künstler“ kann er sich zwar selbst betrachten und eine kritische Haltung gegenüber seiner Kultur und seiner eigenen Lebensbiografie einnehmen. Um denken zu können, muss der „fremde Künstler“ aber immer wieder eine Position zur Welt beziehen. Denken ist die quälende Gleichzeitigkeit von kritischer Positionierung und skeptischer Relativierung.

Kommen wir noch einmal auf die zweite Geburt des Menschen zu sprechen. Wir sprechen und denken immer aus einer bestimmten Tradition heraus. Eine Leugnung dieser Herkunft ist erstens illusorisch, allein unsere Sprache verrät uns bereits, und zweitens anmaßend, da der Mensch sich nicht *a priori* seiner Geschichtlichkeit setzen kann. Innerhalb (neo-)kolonialer Narrative ist dieser *a priorische* Mythos ein immer wiederkehrendes Motiv. Wir werden darauf noch zu sprechen kommen. Das pädagogische Moment in Herders Anthropologie spiegelt sich in seinem Verständnis der Begriffe Kultur und Tradition wider, die den Einzelnen als Glied einer Kette versteht, die zumindest für das einzelne Glied, keinen sichtbaren Anfang und kein sichtbares Ende hat. Norbert Elias hat in seinen Studien die Denkfigur der Kette aufgegriffen, um zwischenmenschliche Dependenz zu beschreiben: „Welches auch die Ahnen der Menschen gewesen sein mögen, so weit wir zurückblicken, wir begegnen der nie abreißen Kette von Eltern und Kindern, die Eltern werden“ (Elias 2017, S. 39). Wir können hier eine anthropologische Analogie zwischen Herder und Elias ziehen: Beiden geht es um eine Reintegration des Menschen in seine Geschichtlichkeit und Absagen an „einen eigentümlichen Schöpfungsmythos“ (ebd.), der festhält an einer mystischen Egozentrik, „daß am ‚Anfang‘ zunächst ein einzelner in die Welt trat und daß sich andere Menschen erst nachträglich zu ihm gesellten“ (ebd.). Wie bereits ausgeführt, ist das Verhältnis des Menschen zur Geschichte ein innerweltliches, das ihn auf andere Menschen verweist. Und so geht es Herder eben nicht um das Verstehen eines einzelnen Gliedes, „so wäre zwar eine Geschichte *des* Menschen, aber nicht *der* Menschen, ihres gesamten Geschlechts möglich“ (Herder 1784–1792, zit. nach Maurer 2008, S. 14), sein Interesse gilt der gesamten Menschheit, deren Geschichte nur als Kulturgeschichte zu fassen ist (Maurer 2008, S. 17). Kultur ist demnach nicht die Errungenschaft bestimmter ausgewählter Gemeinschaften,

die sich diesen Erfolg in der Regel selbst zuschreiben, sondern das universelle Wesensmerkmal aller Menschen.

Herder verortet das Ziel und den Zweck des menschlichen Daseins im Streben nach Humanität durch Kultur, die sich bestimmt „als die Tradition einer Erziehung zu irgend einer Form menschlicher Glückseligkeit und Lebensweise“ (zit. nach ebd., S. 17). Die Offenheit dieser Bestimmung (vgl. ebd.) stellt sich gegen jede Form der kulturellen Vormundschaft, die Tradition verweist den Einzelnen auf seine durch Vorurteile geprägte Sicht auf die Welt.

Inwieweit einerseits diese Offenheit in der kolonialen sowie postkolonialen Situation beschnitten wird und andererseits die eigene Tradition ausgeblendet wird, um einen Mythos zu kreieren, der andere Weltbeziehungen fixiert und degradiert, ist Gegenstand der folgenden Ausführungen.

3 Annäherungen an das Postkoloniale

Es gibt unterschiedliche Ansätze, sich dem Sprachfeld *Postkolonial* zu nähern. Je nach gewählter Herangehensweise eröffnet das Postkoloniale verschiedene Möglichkeiten, traditionsbedingte Standpunkte und Vorurteile neu zu justieren. Ein historischer Zugang kann ein erster Versuch sein, sich die wissenschaftliche Spannweite zu vergegenwärtigen, die eine Auseinandersetzung mit dem Sprachfeld *Postkolonial* impliziert. Wir finden ähnliche Herangehensweisen in den deutschsprachigen Einführungsbänden von María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan (2015) und Ina Kerner (2012). Klammern wir das Präfix *post* zunächst aus, dann setzt *kolonial* eine Assoziationskette in Gang, die durch eine vermeintlich sichere und neutrale historische Perspektive zusammengehalten wird. Einzelne Glieder dieser Kette werden durch ausgewählte Ereignisse der Vergangenheit, die einen Start und einen Endpunkt markieren, zu einer Geschichte des Kolonialismus verbunden. Die Bilder, die durch den Blick zurück in unseren Köpfen entstehen, erlangen durch Datierungen Stützpfeiler, die gedankliche Sprünge und somit eine Systematisierung vereinfachen. Ein erster Sprung kann in das Jahr 1492 zurückführen, als Christoph Kolumbus im Auftrag der spanischen Monarchie aufbrach, einen alternativen Seeweg nach Indien zu finden. Wenige Jahre später standen die von Kolumbus *entdeckten* Gebiete unter dem Einfluss der spanischen und portugiesischen Königreiche; mit katastrophalen Folgen für die einheimischen Bevölkerungen. Was markiert das Jahr 1492 und welche symbolische Aufladung erfährt die Person Christoph Kolumbus? In Barcelona steht ein Denkmal zu Ehren Christoph Kolumbus, das im Zuge der Weltausstellung 1888 feierlich eingeweiht wurde. Als Bronzefigur verewigt, thront Kolumbus in 60 Meter Höhe über der Stadt, den rechten Zeigefinger, den Blick sowie den rechten Fuß, der leicht über den Sockel tritt, gen Meer gerichtet. In der linken Hand eine Schriftrolle haltend, den linken Fuß fest auf dem Sockel

verankert. 2004 brachten venezolanische Aktivist*innen in Caracas eine Statue Kolumbus' zu Fall und der damalige Präsident Hugo Chavez ernannte 2002 den 12. Oktober zum „Tag des indigenen Widerstands“ (vgl. Kühn 2015, o. S.). Ähnliche Vorgänge und Protestaktionen gab es in vielen mittel- und südamerikanischen Ländern (vgl. Kanopka/Dießelmann 2017, o. S.).

Erinnerung ist ambivalent. Auf der einen Seite der Held und ein Datum, das den Aufstieg Europas zur dominierenden geopolitischen Macht einleitet und auf der anderen Seite Unterdrücker, Mörder und Hassfigur sowie ein Datum, das den Beginn von Massenmord, Versklavung, Ausbeutung und Unterdrückung markiert. Teilen sich beide Seiten die Geschichte des Kolonialismus oder erzählt jede ihre eigene? Es erscheint beinahe unmöglich, „den“ Kolonialismus zu definieren (und dabei lag die Intention vor, sich über einen historischen Einstieg dem Sprachfeld „Postkolonial“ anzunähern). Die Zeitspanne (Wenn wir 1492 als möglichen Anfangspunkt setzen und das Ende britischer Kolonialherrschaft in Hong Kong 1997 als möglichen Endpunkt, sprechen wir über einen Zeitraum von 500 Jahren.), der Raum (Kolonialismus war ein globales Phänomen) und die heterogenen Erscheinungsformen (Siedlungskolonien und Beherrschungskolonien waren grundlegend verschieden.), alle drei Parameter erschweren eine Definition, die sich auch nicht auf die Formel: Kolonialherr gegen Kolonisierte reduzieren lässt. Ein solch simpler Dualismus wäre irreführend. Jeder Versuch, sich dem Gegenstand zu nähern, birgt immer die Gefahr bei gleichzeitiger Unumgänglichkeit(!) der Verallgemeinerung in sich. Jürgen Osterhammel hat jedoch trotz aller Vorbehalte versucht, eine Arbeitsdefinition zu erarbeiten: Kolonialismus beschreibt die Beziehung zwischen einem Mutterland und einer sich außerhalb des eigenen Territoriums befindlichen Region, deren Bevölkerung unterworfen und ihres Selbstbestimmungsrechts beraubt wurde (vgl. Osterhammel 1995, S. 16). Weiter beschreibt Osterhammel als Legitimationsgrundlage für die Ausbeutung und Fremdbestimmung der Kolonisierten durch die jeweilige Kolonialmacht die „Überzeugung der Kolonialherren von ihrer eigenen kulturellen Höherwertigkeit“ (ebd., S. 20). Dieses Überlegenheitsgefühl zieht sich wie ein roter Faden durch die Beziehungsgeschichte der europäischen Kolonialmächte und ihren Kolonien. Dabei drückt sich die Selbstüberschätzung nicht nur in abfälligen Aussagen wie der des britischen Justizministers Thomas Babington Macaulay (1800–1859) aus, wonach: „ein einziges Regal in einer guten europäischen Bibliothek ebenso so viel Wert sei wie die ganze einheimische Literatur Indiens und Arabiens“ (zit. nach Conrad 2016, S. 58) oder den erzieherischen/zivilisatorischen Rechtfertigungsstrategien der europäischen Kolonialmächte auf dem afrikanischen Kontinent (vgl. Eckert 2006, S. 63). Sie zeigt sich in einer spezifischen Bewegung der Loslösung aus der eigenen Tradition und der Verehrung eines Mythos, der seine eigene Geschichtlichkeit vergessen möchte, um sich einer Illusion des Überblicks hingeben zu können. Der Überblick verleiht eine Autorität,

die Walter D. Mignolo³ in seiner Auseinandersetzung mit der Moderne als vermeintlich exklusiv europäisches Projekt als eine versteckte und gleichzeitig expansive epistemische Gewalt entlarvt:

„Diese Idee, die in Wahrheit nur einen Teil der Geschichte ausmacht, wurde verbreitet und erlangte Wahrhaftigkeit, wodurch es ihr gelang, den anderen Teil der Geschichte zu verbergen. Der Zaubertrick bestand darin, die eigene Geo- und Körperpolitik der Erkenntnis erfolgreich zum Verschwinden zu bringen und in Vergessenheit geraten zu lassen, dass die Moderne als historische Epoche von Figuren erzählt wird, die sie bewohnen und die sprechen können: Die Moderne ist die Erzählung imperialer, sprachmächtiger Subjekte, die von ihrer eigenen Geschichte berichten und ihre Zugehörigkeit zu einer Region verschleiern“ (Mignolo 2012, S. 113).

Es klingt zunächst paradox: der Mythos möchte unerkannt bleiben, austreten aus der Geschichte, und ist gleichzeitig ein Kreislauf von Selbstreferentialität, der aber nicht als solcher erkannt wird. Die Illusion des Austritts schafft erst den Raum, in dem die „sprachmächtigen Subjekte“ die Welt ordnen können. Mignolo setzt den Beginn dieser „Kolonialisierung von Raum und Zeit“ (ebd., S. 117) in der europäischen Renaissance an, von wo aus auch hierarchische Ordnungsmuster des Wissens und Denkens ihren globalen Eroberungszug antraten:

„So wurden etwa Sprachen und Wissensformen ausgeschlossen, die nicht im Lateinischen oder Griechischen angelegt waren. Personen, die das lateinische Alphabet nicht kannten oder an Götter glaubten, die nicht *dem* Gott entsprachen, wurden zu Heiden und Barbaren gemacht. Die Selbstbegründung der Idee der Humanitas bedurfte einer Exteriorität im Anthropos und im Barbaren. Im 18. Jahrhundert wurden der Anthropos und der Babar in Primitive verwandelt und damit wurde in dieser zivilisierten Epoche die Kolonialisierung der Zeit, durch die bereits das Mittelalter geschaffen wurde, um die Kolonialisierung des barbarischen Raums erweitert: Das Mittelalter und der Rest der Menschheit gehörten nun der Vergangenheit an. So bleibt die Moderne in der *Gegenwart der Zeit* und im *Zentrum des Raums*“ (ebd., S. 117 f.).

3 Das *Postkoloniale* und Walter D. Mignolo in einem Atemzug zu nennen ist riskant. An entscheidender Stelle kritisiert Mignolo postkoloniale Ansätze und ihrer Vertreter*innen, indem er ihnen eine Form des akademischen Elitismus vorwirft (Gleiches gilt nach Mignolo auch für die Kritische Theorie), da sie in erster Linie „[...] vor allem in den Akademien Europas und der USA am Werk waren und sind – es handelt sich also um Projekte von der Akademie für die Akademie“ (Mignolo 2012, S. 54). Die Diskussion zwischen *postkolonial* und *dekolonial*, *Emanzipation* und *Befreiung* muss an anderer Stelle geführt werden. Aus strategischen Gründen wird der vorliegende Beitrag Mignolos Kritik an einem gewissen Gestus modernen Denkens unter der Chiffre *Postkolonial* vereinnahmen.

Dieser Herrschaftsanspruch über Raum und Zeit wird durch die koloniale Expansion und der damit einhergehenden Konfrontationen mit Menschen, die außerhalb (geografisch wie kulturell) des vermeintlich bereits bekannten Anderen standen, im Kontext Europas Menschen muslimischen oder jüdischen Glaubens, mit der Einsetzung des „Primitiven“ in das europäische Ordnungsmuster erweitert:

„Die Erfindung des ‚Primitiven‘ und der ‚Tradition‘ waren somit die ersten Schritte zur gegenwärtigen Übersetzung in unterentwickelte Zonen, Bevölkerungen und zuletzt in aufstrebende Ökonomien. Während die Barbaren im Raum koexistierten, werden die Primitiven, Unterentwickelten und Aufstrebenden in einem (unterentwickelten und aufstrebenden) ‚Davor‘ situiert, auch wenn sie im ‚Jetzt‘ koexistieren. Dadurch erscheinen das ‚Primitive‘ und ‚Traditionelle‘ als ‚Objekte‘ außerhalb von Europa und jenseits der Moderne“ (ebd., S. 121).

Eigene Formen der Weltbeziehung, gemeint sind hier die Verwendung der eigenen Sprache, kulturelle Rituale und religiöse Bräuche, können aus der Logik des Mythos zwar bestehen bleiben, sie teilen sich jedoch nicht das „Jetzt“ sondern werden in die räumliche Sphäre des traditionellen und in das zeitliche „Davor“ verbannt.

Dass es sich dabei auch um eine Verbannung in den Köpfen der Kolonisierten Bevölkerungen handelte, veranschaulicht Ngugi wa Thiong’o entlang der Diskussion um die Restrukturierung des kenianischen Schulsystems nach der Unabhängigkeit von Großbritannien (vgl. Thiong’o 1986, S. 150–180). Die langanhaltende Wirksamkeit dieser Verbannung führt Thiong’o entlang des akademischen Streits um die Stellung kenianischer Literatur gegenüber europäischen „Klassikern“ aus und verweist dabei gleichzeitig auf die Frage nach einem afrikanischen Selbstverständnis angesichts des kolonialen Erbes:

„In der Kultur brachte man ihm bei, in Europa seinen Lehrer und sich selbst als Schüler zu sehen. Letzten Endes geriet die westliche Kultur in den Mittelpunkt von Afrikas Lernprozess und Afrika verschwand im Hintergrund. Unkritisch übernahm Afrika Werte, die ihm fremd waren und keinen unmittelbaren Bezug zu seinen Menschen besaßen. Dadurch wurde der Reichtum des kulturellen Erbes Afrikas abgewertet und seine Menschen als primitiv und barbarisch bezeichnet. Die Werte der Kolonisatoren wurden ins Rampenlicht gestellt und in diesem Prozess entwickelte sich ein neuer Afrikaner, der sein originales Bild ablehnte und einen beträchtlichen Mangel an Vertrauen in sein schöpferisches Potential legte“ (ebd., S. 167).

Ein ähnlich erzieherisches Verhältnis, das das Selbstverständnis des kolonisierten Subjekts bestimmt, skizziert Frantz Fanon in *Schwarze Haut Weiße Masken*. Auch Fanon markiert die Verwendung der „richtigen“ Sprache, „[i]n der Schule

lernt der junge Martiniquaner die Mundart verachten“ (Fanon 2016, S. 17), als konstitutiv für die Beziehung zwischen kolonisiertem Subjekt und Kolonialherr. Der Kolonialismus hat, so Fanon, die kolonisierten Gebiete, in „Vergleichs-Gesellschaft[en]“ (ebd., S. 179) transformiert, deren Referenzpunkt das sich selbst mystifizierte *weiße* Europa bildet. In dieser Situation ist das koloniale Subjekt einer Fremdbestimmung ausgesetzt, die nicht immer sichtbar, aber trotzdem allgegenwärtig bleibt:

„Ich kam auf die Welt, darum bemüht, den Sinn der Dinge zu ergründen, und meine Seele war von dem Wunsch erfüllt, am Ursprung der Welt zu sein, und dann entdeckte ich mich als Objekt inmitten anderer Objekte. [...] In der Weltanschauung eines kolonisierten Volkes gibt es eine Unreinheit, einen Makel, der jede ontologische Erklärung verbietet. Vielleicht wird man uns entgehalten, dass dies bei jedem Individuum der Fall sei, doch damit verschleiert man das Grundproblem. Wenn man ein für allemal anerkannt hat, dass die Ontologie die Existenz beiseite lässt, erlaubt sie uns nicht, das Sein des Schwarzen zu verstehen. Denn der Schwarze ist nicht mehr nur schwarz, sondern er steht dem Weißen gegenüber. [...] Der Schwarze besitzt in den Augen des Weißen keine ontologische Widerstandskraft“ (ebd., S. 93 f.).

Welche Rolle nimmt nun das *Postkoloniale* angesichts der skizzierten Brüche ein? Es kann als bündelndes Sprachfeld dienen und subsumiert eine Vielzahl an interdisziplinären Zugängen, die trotz aller Probleme, die eine Verallgemeinerung impliziert, die wechselseitige Wirkung des europäischen Kolonialismus und seine Folgen betonen (Kerner 2012, S. 9 ff.). Nun könnte argumentiert werden, dass dadurch der Gefahr der Vereinnahmung des Postkolonialen durch ausgewählte Fachdisziplinen sowie der Konzentration auf einen spezifischen geografischen Raum entgegengewirkt wird. Diese Dynamik kann jedoch auch dazu führen, dass das Postkoloniale als methodische Perspektive unscharf wird und ihr kritisches Potenzial einbüßt (Castro Varela/Dhawan 2015, S. 286 ff.). Gleichzeitig werden extrem heterogene Erfahrungen unter einer Chiffre subsumiert: Ist der Protest gegen die Glorifizierung Christoph Kolumbus' auf dieselbe Art und Weise *postkolonial* wie die Kritik am kenianischen Schulsystem mit seiner eurozentrischen Ausrichtung und der Unterdrückung von Muttersprachen?

Stuart Hall diskutiert das *Postkoloniale*⁴ entlang der Kritik von Ella Shohat, die explizit vor einer universalisierenden Tendenz aufgrund der ungenauen und

4 Homi K. Bhabha benennt das Präfix „Post“ als ein „Darüber hinaus“, das einen Moment der instabilen Gleichzeitigkeit markiert: „Dieses ‚Darüber hinaus‘ ist weder ein neuer Horizont noch ein Zurücklassen der Vergangenheit. [...] Anfänge und Enden sind wohl die tragenden Mythen der mittleren Jahre; doch im *fin de siècle* befinden wir uns im Moment des Übergangs, wo Raum und Zeit sich kreuzen und komplexe Konfigurationen von Differenz und Identität, von Vergangenheit und Gegenwart, Innen und Außen, Einbeziehung und Ausgrenzung erzeugen. Denn im

nicht deutlich formulierten Beziehung zwischen „post“ und „colonial“ warnt (vgl. Shohat 1992, S. 100). Ob es sich dabei (nicht) um eine Periodisierung handle, gehe aus dem Begriff nicht klar hervor. Skeptisch steht Shohat auch der Tendenz gegenüber, die klare Trennung zwischen Kolonialmacht und Kolonialisierten zunehmend in Frage zu stellen beziehungsweise Interdependenzen stärker in den Mittelpunkt zu rücken. Ehemalige wie aktuelle Machtstrukturen geraten durch eine vermeintliche geteilte Erfahrung zunehmend in den Hintergrund: „Since the experience of colonialism is shared, albeit asymmetrically, by (ex)colonizer and (ex)colonized, it becomes an easy move to apply the ‚post‘ also to First World European Countries“ (ebd., S. 103). In dieser Lesart droht das *Postkoloniale* zur Ideologie zu werden. Vehement greift sie die Allianz zwischen postkolonialen und poststrukturalistischen Ansätzen und ihr Hochhalten hybrider Identitätskonzepte an, da diese, so Shohat, den Anspruch und die Suche nach „traces of an original culture“ ehemals kolonisierter Menschen als utopische Fantasie verurteilen, auch wenn die Rückbesinnung auf die präkoloniale Situation, zu den wichtigsten Widerstandsformen unterdrückter Kulturen zählt (vgl. ebd., S. 110). Hall setzt Shohats Verteidigung von Identitätspolitik entgegen, dass sich bereits in der kolonialen Situation keine binären und eindeutig voneinander abzugrenzenden Positionen nachzeichnen lassen (vgl. Hall 2013, S. 199–204). Diese Uneindeutigkeit und Differenz setzt sich im *Postkolonialen* fort.

Die Betonung der Interdependenzen zwischen Zentrum und kolonialer Peripherie, zwischen einem vermeintlich abgeschlossenen Innen und seinen Rändern, enthält einen dekonstruktiven Moment, der es ermöglichen kann, die Illusion des Mythos herauszufordern:

„Folglich dient die Bezeichnung ‚postkolonial‘ nicht einfach dazu, ‚diese‘ Gesellschaft eher als jene oder das ‚Damals‘ und das ‚Jetzt‘ deskriptiv zu erfassen. Sie liest vielmehr die ‚Kolonisierung‘ als Teil eines im Wesentlichen transnationalen und transkulturellen ‚globalen‘ Prozesses neu – und bewirkt ein von Dezentrierung, Diaspora-Erfahrung oder ‚Globalität‘ geprägtes Umschreiben der früheren imperialen großen Erzählungen mit der Nation als Zentrum“ (Hall 2013, S. 204).

Das *Postkoloniale* eröffnet demnach das Potenzial, den Mythos wieder in seine Geschichtlichkeit und Tradition zu reintegrieren. Damit ist keine reaktionäre Rückbesinnung auf *europäische* Werte oder Identitäten gemeint, sondern die Bewusstwerdung der eigenen Sprechposition und Vorurteilsstrukturen, in den

„darüber hinausgehenden‘ Bereich herrscht ein Gefühl von Desorientierung, eine Störung des Richtungssinns: eine erkundende, rastlose Bewegung, die im Französischen der Wörter *au-delà* so gut zum Ausdruck kommt – hier und dort, überall, fort/da, hin und her, vor und zurück“ (Bhabha 2011, S. 1 f.).

Worten Mignolos: „man ist von wo aus man denkt, anstatt zu wissen, dass man ist, weil man denkt“ (Mignolo 2006, S. 162). Bevor jedoch der von Mignolo geforderte „epistemische Umsturz“ (ebd., S. 161) einsetzen kann, ist es notwendig, sich der Verteilung von Sprechrollen in der kolonialen sowie postkolonialen Situation zu widmen, um zu zeigen, wer durch den Mythos zum Schweigen gebracht wurde und wird:

„Die Konstruktion der Ideen von Moderne als Beschreibung eines Wesens und eines historischen Prozesses blendete den Blick durch die Aufmerksamkeit auf *das Ereignis und das Gesagte* verbarg [*das*], *was sich im Gesagten ereignete*: Wer erzählte tatsächlich?“ (ebd., S. 122).

4 Die Erfindung des Orients

„[The] colonial discourse produces the colonised as a fixed reality which is at once an ‚other‘ and yet entirely visible and knowable“ (Bhabha 1999, S. 371).

Besteht die Möglichkeit, den Erzählungen der Moderne Gegenarrative entgegenzustellen, um von außen eine Bewegung der De-zentrierung des Mythos einzuleiten? Das wäre wünschenswert, da es die Aufmerksamkeit von der Moderne und ihren dominanten Protagonisten*innen verlagern würde.

In Anlehnung an Enrique Dussel formuliert Mignolo die Moderne als dialektische Beziehung zu einem für sich selbst konstitutiven Außen (Mignolo 2006, S. 58 f. u. 67–73). Anders formuliert: Die Idee der Moderne kann nicht ohne den Kolonialismus, der Kolonialismus nicht ohne die Idee der Moderne gedacht werden. Am Beispiel der Afrikanistik und ihrem interdisziplinären Ansatz verweist Steven Feierman darauf, „dass sich die Ausweitung des Gegenstandsbereich des Historikers nicht als bloßer Additionsprozess, als bloßes Anwachsen unseres Wissen beschreiben lässt“ (Feierman 2002, S. 405).

Der amerikanisch-palästinensische Literaturtheoretiker Edward Said hat sich dem Versuch einer De-zentrierung angenommen. Die Erzählung der Moderne, die er einer fundamentalen Kritik unterzieht, ist die des *Orientalismus*. Die Besonderheit von Saims Werk ergibt sich aus der Kontextualisierung europäischer Wissenschaften, insbesondere der Orientalistik und Indologie, in die Herrschaftsmechanismen des Kolonialismus (ebd., S. 96). Das Wissen über die kolonialen Subjekte sowie ihre Kultur und Geschichte entmystifiziert Said seiner vermeintlichen Neutralität und Traditionslosigkeit. Wissen über den Anderen, bei Said *der Orientale*, wird zur Macht über den Anderen. Nach Said nimmt der Orientale die Rolle eines Alter Egos an und erhält in seiner negativen Differenz die Funktion einer „Schattenidentität“, die substanzial für das europäische Selbstverständnis wird (Said 2017, S. 11 ff.) Dieses Selbstverständnis nährt sich an der Entscheidungsgewalt be-

stimmtes Wissen mit dem Zusatz *orientalisch* zu fixieren. Ein Machtinstrument, mit dem sich der Mythos kontinuierlich selbst bestätigt. Das gesammelte Wissen fand aber nicht nur Einzug in die wissenschaftlichen Publikationen der sogenannten *Orient-Forschung*. Verstärkt im 19. Jahrhundert, füllten Artefakte des *Orients* zunehmend die Museen der europäischen Kolonialstaaten. Es herrschte eine wahre Obsession, fremde Welten und die Anderen zu repräsentieren.⁵ Timothy Mitchell skizziert in seinem Aufsatz *Die Welt als Ausstellung* diese Besessenheit im Rahmen eines Besuchs ägyptischer Wissenschaftler bei der Weltausstellung 1889 in Paris. Teile der Weltausstellung hatten sich zum Ziel gesetzt, den *Orient* möglichst genau und *authentisch* zu repräsentieren. Mitchell greift dabei auf die Berichte der ägyptischen Wissenschaftler zurück:

„Man hatte die ägyptische Ausstellung auch sorgfältig chaotisch angelegt. Im Gegensatz zur ordentlichen Ausrichtung der anderen Teile der Ausstellung war die nachgemachte Straße so unsystematisch wie ein Basar aufgebaut. Überall befanden sich Läden und Stände, an denen als Orientalen verkleidete Franzosen Parfums, Pasteten und Tarbuschs verkauften. Um den Orient-Effekt zu vervollständigen, hatten die französischen Organisatoren 50 ägyptische Esel samt Treibern und der erforderlichen Zahl von Stallburschen, Hufschmieden und Sattlern aus Kairo importiert“ (Mitchell 2013, S. 438 f.).

Mitchell argumentiert in seinem Aufsatz weiter, dass diese Form der *Zurschau-stellung* des Anderen charakteristisch für die Beziehung des *modernen Westens* zu einer von ihm gedachten Außenwelt ist, ja, dass das Ordnen, Definieren und Systematisieren die Welt in eine „unendliche Ausstellung“ transformiert (vgl. ebd., S. 440). Seine Analyse stützt sich auf die Beschreibung von Nicht-Europäern, die die Beziehung der Europäer zu ihrer Mitwelt als „Organisieren des Blicks“ wahrnahmen. Dieser Blick auf die Dinge war, so zumindest in der Wahrnehmung, nicht nur in den Ausstellungen und Museen zu beobachten, sondern viel allgemeiner:

„Alles schien so aufgestellt zu sein, als sei es das Modell oder das Bild von etwas – ein Modell, das vor einem beobachtenden Subjekt zu einem Signifikationssystem arrangiert wurde und das sich selbst zu einem bloßen Objekt, zu einem bloßen Signifikanten von etwas dahinter Liegendem erklärte. [...] Die Repräsentation der Wirklichkeit war immer ein Ausstellungsstück, das für einen Betrachter in seiner Mitte errichtet

5 Das Verb *repräsentieren* hat eine doppelte Konnotation. In der einen Lesart kann es *darstellen* bedeuten in der anderen *für-sprechen*. Die Schwierigkeit, beide Begriffe auseinanderzuhalten und der im *Repräsentieren* innewohnende Moment der Unterdrückung, sind Gegenstand des darauffolgenden Kapitels, da für Spivak die beiden Modi der Repräsentation im Kontext (post-)kolonialer Wirklichkeiten besondere Aufmerksamkeit verlangen.

worden war: für einen beobachtenden Blick, umgeben von der sorgfältigen Anordnung der Ausstellung und doch von ihr ausgeschlossen. Je mehr das Ausstellungsstück den Besucher einbezog und umkreiste, desto mehr wurde der Blick vom Gegenstand abgehoben, so wie der Geist (in unserer cartesianischen Bilderwelt) angeblich von der materiellen Welt, die er beobachtet, abgehoben ist“ (ebd., S. 444 u. 445 f.).

Der Blick, der die Welt um sich herum als Ausstellung konzipiert – als Arrangement der Betrachtung – tritt nicht nur mit einer absoluten Gewissheit in Bezug auf sich selbst und seiner Repräsentation der Wirklichkeit auf, er entfaltet im Kontext des Kolonialismus auch seine geopolitische Macht. Für das koloniale Subjekt führte dieser Blick zu einer doppelten Form der Unterwerfung: Als Ausstellungsstück ist es der ständigen Betrachtung ausgeliefert, stabilisiert den Mythos und wird durch die koloniale Repräsentation zum Schweigen gebracht. Teil der zum Schweigen bringenden Repräsentation ist das Vorrecht der Zuschreibung bestimmter anderer Wesensmerkmale durch den kolonialen Blick (vgl. Said 2017, S. 17). Das Vorrecht gründet auf Urteilen, die sich durch die ständige Ansammlung und Reproduktion von Wissen selbst bestätigen:

„Wissen heißt, die Unmittelbarkeit des Ich zum Fremden und Fernen hin zu überwinden, doch sein Gegenstand bleibt grundsätzlich der Nachforschung ausgesetzt; er ist eine ‚Realität‘, die sich zwar weiterentwickeln, verändern oder sonst transformieren kann, wie es auch Zivilisationen regelmäßig tun, dabei jedoch grundsätzlich, im streng ontologischen Sinne, ihre Identität bewahrt. Das Wissen über einen solchen Gegenstand verleiht Macht und Autorität – was in diesem Fall für ‚uns‘ bedeutet, ‚ihm‘, dem orientalischen Land, seine Autonomie streitig zu machen, da wir es kennen und es in gewissem Sinne so existiert, wie wir es kennen“ (ebd., S. 44 f.).

Durch das Wissen über den Anderen, hier den *Orientalen*, versuchte der europäische Blick eine Differenz zu überbrücken. Dadurch wird der Andere aber festgelegt, die Eigenschaften, die ihn *anders* machen, haben ihren Ursprung im Blick auf ihn. Die Beziehung wird hierarchisch. Der Andere wird zum anderen innerhalb des Raums, der durch den Mythos geschaffen wurde. Said hebt des Weiteren den paternalistischen Charakter der Beziehung zwischen europäischem Blick und kolonialem Alter Ego hervor. Er untersucht die Ausführungen des britischen Kolonialbeamten James Balfour, der 1910 in einer Rede vor den Abgeordneten des Parlaments die Besetzung Ägyptens rechtfertigte. Das Instrument der Rechtfertigung ist bei Balfour der Vergleich. Im Gegensatz zu den europäischen Nationen fehle es der ägyptischen Bevölkerung an der Fähigkeit der Selbstverwaltung (vgl. ebd., S. 44 f.). In ihrer Überzeugung, die Kolonisierten können nicht anders als beherrscht werden, agieren die Kolonialherren in einer doppelten Rolle: Sie sehen sich gleichzeitig als Herrscher und Fürsprecher. Auf der politischen Ebene bedeutet das die konsequente Unterdrückung jeder Form von Selbstrepräsentation.

tion, die für sich beansprucht, eine Für-Sprecherrolle einzunehmen, die sich in Opposition zu den Kolonialherren stellt (ebd., S. 49 f.).

Der Mythos ist die Voraussetzung für die Aussagen über den *Orient* und den *Orientalen*, über das *Andere* und den *Anderen*. Der Mythos hat den Anspruch zu fixieren:

„An important feature of colonial discourse is its dependence on the concept of ‚fixity‘ in the ideological construction of otherness. Fixity, as the sign of cultural/historical/racial difference in the discourse of colonialism, is a paradoxical mode of representation: it connotes rigidity and an unchanging order as well as disorder, degeneracy and daemonic repetition“ (Bhabha 1999, S. 370).

5 Subalterne Sprachlosigkeit

Kann das kolonisierte Subjekt sprechen und so die Erzählungen der Moderne stören, desillusionieren, die Ausstellung verlassen und den Mythos wieder in das Innerweltliche integrieren? Verwiesen sei hier kurz auf Boubacar Boris Diops Kommentar zum Gebrauch kolonialer Sprachen im Kontext afrikanischer Literatur. Ähnlich wie Ngugi wa Thiong’o äußert er Kritik gegenüber afrikanischen Schriftsteller*innen, die auf das Französische oder Englische zurückgreifen, damit ihre Werke und die darin behandelten Themen, Konflikte und Interessen, überhaupt erst von einem internationalen Publikum wahrgenommen werden. Diop zufolge scheuen diese Schriftsteller*innen die Frage nach der eigenen sprachlichen wie kulturellen Tradition und führen, wenn auch unbewusst, eine Form der (neo-)kolonialen Bevormundung fort (vgl. Diop 2018, S. 187 f.). Dem Vorwurf ausgesetzt, mit seiner Kritik nationalistische Rhetorik zu befördern und einer präkolonialen Sehnsucht nachzueifern, antwortet Diop mit der Absurdität der (post-)kolonialen Situation:

„Immer wenn ich gefragt werde, wie ich dazu kam, auf Wolof zu schreiben, weise ich darauf hin, dass ich aus einem Land stamme, das angeblich französischsprachig ist, in dem aber fast niemand in alltäglichen Situationen Französisch spricht“ (Diop 2018, S. 190).

Eine Literatur, die sich der eigenen sprachlichen Tradition verschließt, um anti-koloniale Allianzen zu ermöglichen und Verbrechen gegenüber den ehemals Kolonisierten auf der Bühne der internationalen Literatur zu artikulieren, attestiert Diop eine exklusive und elitäre Tendenz:

„Als eine Literatur, die aus einem erhabenen Traum von sozialer Gerechtigkeit entstand, hat sie sich nach und nach in ihr Tête-à-tête mit dem Kolonialherren verschlos-

sen; dabei spricht sie im Namen der Unterdrückten Afrikas und vergisst, zu ihnen selbst zu sprechen“ (ebd., S. 191).

Die Verwendung der eigenen Muttersprache scheint für Diop Möglichkeiten zu eröffnen, aus dem Schweigen herauszutreten, für sich selbst zu sprechen, um so den Mythos als einen innerweltlichen Standpunkt zu entzaubern. Diese Form des Widerstands geht von der Prämisse aus, dass alle Menschen sprechen können. Gayatri Chakravorty Spivak stellt dieses Vorurteil zur Diskussion.

Ihr 1988 veröffentlichtes Essay *Can the Subaltern Speak* zählt bis heute zu den einflussreichsten, aber auch umstrittensten Arbeiten innerhalb postkolonialer Debatten. Drei Sprachfelder werden von Spivak diskutiert: das Subjekt, Subalternität und Repräsentation. Einer der großen Stärken des Essays ist sein sich wiederholender *Ortswechsel* zwischen den Diskursen des Globalen Nordens und des Globalen Südens. Keiner der beiden Diskurse kann sich dabei ausruhen: Spivak nimmt sie beide ins Visier. Die Bipolarität zwischen ehemaligen Kolonialmächten und ehemaligen Kolonien, die besonders im Anschluss an Saids Hauptwerk postkoloniale Arbeiten dominierte, wird dabei nicht aufgelöst, sondern durch einen kritischen Blick auf die dominierenden Narrative während der kolonialen Unabhängigkeitskämpfe und deren Reproduktion in den neugegründeten Nationalstaaten erweitert, wobei es in dem Essay in erster Linie um Indien geht. Spivak zeigt, dass auch in diesen Erzählungen Mechanismen wirken, die bestimmte Menschengruppen ausschließen und zum Schweigen bringen. Sie erweitert die *postkoloniale* Situation, indem sie sich der Sprachlosigkeit subalternen Bevölkerungsgruppen widmet. Nach Spivak thematisiere das *Postkoloniale* in erster Linie das Gespräch zwischen dem kolonialen Subjekt, „eine[m] der besten Produkte des Kolonialismus“ (Spivak 2008, S. 8) und den Eliten des Globalen Nordens. Dieser Dialog schließt diejenigen aus, die nicht seine Sprache sprechen und außerhalb der hegemonialen Ordnung stehen. Mit Bezug auf Antonio Gramscis Analysen betont Spivak, dass subalterne Bevölkerungsgruppen keine Fürsprecher benennen können, da sie sich selbst nicht als Gruppe verstehen und auch nicht in den Kreis der politisch sichtbaren Gruppen aufgenommen werden. Im hegemonialen Dialog schweigen sie: *They can not speak!* Spivak legt Wert darauf zu betonen, dass Subalternität keine Identität ist (vgl. Spivak 2014, S. 269). Ihre Lesart des Begriffs ist eher als Positionsbeschreibung zu verstehen, die nicht verlassen werden kann und immer gegenüber den hörbaren Gesellschaftsgruppen steht. Aus der Sicht der Hegemonie müssen die Subalternen am Sprechen gehindert werden, droht von ihrer Seite doch die Gefahr, das Sprechen der dominierenden Gruppen zu unterbrechen.

Das Machtvakuum, das nach dem Abzug der Kolonialherren in Indien entstand, wurde von einer kleinen Elite eingenommen, die von sich aus den Anspruch formuliert, für die indische Bevölkerung zu sprechen, einschließlich marginalisierter Gruppen wie den Adivasi (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015, S. 191).

Die *Subaltern Studies Group*, ein Forschungskollektiv, dem Spivak selbst angehört, hat es sich zur Aufgabe gemacht, Gegennarrative freizulegen, die von der hegemonialen Geschichtsschreibung nicht berücksichtigt beziehungsweise nicht als Widerstand gegen die koloniale Ordnung verstanden wurden (vgl. ebd., S. 186–190). Im dominanten Narrativ der Geschichte des antikolonialen Kampfes stehen sich die nationale Elite, vornehmlich Hindus, und die britische Kolonialmacht gegenüber. Dieser Dualismus kann sich aber nur reproduzieren, wenn der antikoloniale Widerstand subalternen Gruppen konsequent vom hegemonialen Dialog ausgegrenzt wird (vgl. ebd., S. 188). Ohne Zweifel haben die Arbeiten der *Subaltern Studies Group* den Diskurs um die indische Unabhängigkeit und das Fortbestehen kolonialer Muster problematisiert und durch das Freilegen subalternen Widerstandsbewegungen pluralisiert. Ein solches Vorhaben suggeriere aber, dass es ein bisher verborgenes geteiltes subalternes Bewusstsein gebe, das nur unterdrückt worden sei, aber freigelegt werden könne. Ein solches Anliegen, den Subalternen eine Stimme und Identität zu geben, ist, Spivak folgend, nicht möglich: Es versucht, die Komplexität und Heterogenität der Subalternität unter Nachdruck in ein Repräsentationssystem zu zwingen, das seinen Ausgang in der Logik hegemonialer Wissensproduktion hat (vgl. ebd., S. 191). Gemeint sind die Vorstellungen eines autonomen Subjekts und von Sprache als alleinigem und allgemeingültigem Ausdruck von Subjektivität. Darüber hinaus diskutiert Spivak die Möglichkeit nach einem Sprechen *für* die Subalternen, da sie die Frage, ob die Subalternen selbst sprechen können, am Ende ihres Essays verneint.

Wer sich nicht intensiv mit dieser Verneinung auseinandersetzt und seine eigenen Vorurteile bezüglich der vermeintlich universellen Bedeutung bestimmter Begriffe nicht hinterfragt, der reiht sich ein in die Reihe der Kritiker*innen, die Spivak vorwerfen, ihr Vorhaben spreche den Subalternen jede Artikulation und Autonomie ab. Das *Schweigen* der Subalternen werde durch Spivaks Aussage nur noch zusätzlich verstärkt und lähme den Widerstand gegen den hegemonialen Dialog, den Spivak doch eigentlich unterminieren möchte (vgl. Spivak 1993, S. 287). Es empfiehlt sich daher, die Assoziationen hinter dem Sprachfeld *Sprechen* zu problematisieren, um sich Spivaks Anliegen zu nähern. Zunächst gilt es folgendes Vorurteil zu hinterfragen: *Ich spreche für mich*. Das Vorurteil ist performativ: Sprachakt und Handlung fallen zusammen. Ein Sprechakt ist aber nie voraussetzungslos. Wenn ein Sprechen nicht gehört wird oder nicht gehört werden kann, dann schweigt es. Spivak betont in ihrem Essay, dass diese Voraussetzung besonders in globalen Kontexten vergessen wird. Sprechen kann, nach Spivak, nicht als individuelle Handlung verstanden werden: „By speaking I was obviously talking about a transaction between the speaker and the listener“ (ebd., S. 289). Wer oder was hindert die Subalternen nun daran, ihren Sprechakt vollständig zu vollziehen? Wer unterbricht ihr Sprechen und bringt sie dadurch zum Schweigen? Zur Beantwortung dieser Fragen greift Spivak auf einen Dialog, also ein gegenseitiges Sprechen und Hören können, zwischen Michel Foucault und

Gilles Deleuze zurück. Der Hintergrund dieses Gesprächs sind die Unruhen im Mai 1968 in Frankreich. Die beiden Intellektuellen diskutieren vor allem die Rolle der *Arbeiter*innen*. Deren politische Aktionen – Streiks, Straßenblockaden und Demonstrationen – haben, so Foucault und Deleuze offenbart, dass die *Arbeiter*innen* für sich selbst sprechen können und keine Fürsprecher benötigen. Welches Verständnis von Wirklichkeit verbirgt sich hinter diesem Vorurteil? Zunächst der Mythos:

„Obgleich die Geschichte Europas als Subjekt über das Recht, die politische Ökonomie und die Ideologie des Westens narrativisiert wird, gibt dieses verborgene Subjekt vor, ‚keine geopolitischen Bestimmungen‘ [Anders formuliert: es mystifiziert sich selbst] zu haben. Die oft verlautete Kritik am souveränen Subjekt inauguriert dergestalt ein Subjekt“ (Spivak 2008, S. 21).

Ausgehend von den Ereignissen in Frankreich, abstrahieren Foucault und Deleuze den nationalen Arbeitskampf auf eine globale Ebene. Jede revolutionäre Aktion schließe sich diesem Kampf an, da die Arbeiterklasse ein gemeinsames *Interesse* teile. Dieses vermeintlich geteilte *Interesse* sei aber nur eine Illusion des intellektuellen *Begehrens* von Foucault und Deleuze. Ihr *Begehren* habe ein klar formulierbares Ziel vor Augen: Den Umsturz der bestehenden Verhältnisse. Für Spivak hat ein solcher Gestus die folgenreiche Konsequenz, dass heterogene *Interessen* im Allgemeinen des *Begehrens* zum Schweigen gebracht werden. Der globale Arbeitskampf, den Foucault und Deleuze ausrufen, vergisst den Ausgangspunkt seiner eigenen Produktion. Anders formuliert: Er hat einen globalen Anspruch, ist aber das Ergebnis einer Reaktion auf nationale Ereignisse (Frankreich 1968). Das *Begehren* ignoriert dabei seine eigenen Grenzen. Vergessen wird, dass der Kapitalismus auch schon 1968 zunehmend global agiert und die Produktionsstätten von Konsumgütern in die Peripherie des globalen Südens verlagert wurden (vgl. ebd., S. 22).

Spivak scheint in ihrer Kritik überrascht zu sein, dass Foucault und Deleuze die Komplexität der Subjektproduktion auf die Formel reduzieren, dass die *Massen* sich ihrer Unterdrückung bewusst sind, dem allgemeinen *Begehren* folgen und auch keine Vertreter*innen brauchen, die sie *repräsentieren* (vgl. ebd., S. 27). Unbemerkt wird hier der Mythos aufrechterhalten, indem ein Raum geschaffen wird, der allen Subjekten die Möglichkeit eröffnen soll, sprechen zu können. Ist damit aber nicht das Ende der kolonialen Repräsentation erreicht, wenn die Fürsprecher*innen sich zurückziehen hinter die Formel: *Everyone can speak!* und Platz schaffen, für die bisher unterdrückten Sprechakte? Für Spivak wird in solchen universellen Annahmen die „epistemische Gewalt“ des Kolonialismus fortgesetzt (vgl. ebd., S. 42 f.). Durch ihr Interesse an der Repräsentation (Fürsprechen) der weiblichen Landbevölkerung Indiens versucht Spivak aufzuzeigen, wie einzelne durch die normative Setzungen *everyone can speak!* zum Schweigen ge-

bracht werden. Diese Frauen sind, in Spivaks Worten, von einer „Superausbeutung“ betroffen, die sowohl individuelles wie kollektives öffentliches In-Erscheinung-treten verhindert (Spivak 2014, S. 243 f.). In einer Rückschau auf das Narrativ der indischen Unabhängigkeitsbewegung problematisiert Spivak die Repräsentation (Darstellen) des *Weiblichen*, das zum Austragungsort der Machtinteressen der britischen Kolonialmacht und des indischen Nationalismus wurde:

„Innerhalb des ausgelöschten Werdegangs des subalternen Subjekts ist die Spur der sexuellen Differenz ausgelöscht. Dabei geht es nicht um eine Beteiligung von Frauen am Aufstand oder um die grundlegenden Regeln der geschlechtlichen Arbeitsteilung; für beides gibt es ‚Beweise‘. Vielmehr geht es darum, dass die ideologische Konstruktion des Geschlechts, sowohl als Objekt kolonialistischer Geschichtsschreibung als auch als Subjekt des Aufstands, das Männliche in seiner Dominanz belässt. Wenn die Subalternen im Kontext kolonialer Produktion keine Geschichte haben und nicht sprechen können, dann ist die Subalterne Frau sogar noch tiefer in den Schatten gedrängt“ (Spivak 2008, S. 56 f.).

Zwei Beispiele führt Spivak an, die verdeutlichen, wie *Frauen* durch die Dominanz von zwei Metaerzählungen – *Tradition* und *Moderne* – zum Schweigen gebracht wurden. Für das erste Beispiel formuliert sie den Satz: „Weiße Männer retten braune Frauen vor braunen Männern“ (ebd., S. 78). Diesen Satz stellt sie in den Kontext hinduistischer Witwenverbrennungen. Durch Selbstverbrennung erweist die Witwe ihrem verstorbenen Ehemann ihren Respekt, so zumindest in der *traditionellen* Lesart der männlichen Hindu-Nationalisten: „Die Frauen wollen tatsächlich sterben“ (ebd., S. 81). Dagegen tritt nun die *moderne* Lesart an, vertreten durch die britische Kolonialmacht. Mit Bezug auf ihre selbsternannte koloniale Zivilisierungsmission verurteilen die Briten diese Form des *Selbstopfers* und sehen durch ein gesetzliches Verbot der Witwenverbrennung ihre koloniale Herrschaft im Dienst der *Moderne* legitimiert. Anders formuliert: Der Mythos bestätigt sich wieder selbst. Das „ideologische Schlachtfeld“ (ebd., S. 87) zwischen beiden Metaerzählungen bringt die Erzählungen der *Frauen* zum Schweigen, da keine Aufzeichnung über die heterogenen Motive der Witwen vorliegen und selbst ihre Namen von den britischen Kolonialbeamten falsch aufgeschrieben wurden (vgl. ebd., S. 81), können ihre verlorenen Stimmen auch nicht freigelegt werden. Die Verfolgung ihrer Spuren führt ins Nichts.

Die Lesart *Tradition* hat auch die Stimme von Bhuvanewari Bhaduri zum Schweigen gebracht. Die junge Frau wurde während des indischen Unabhängigkeitskampf mit einem politischen Attentat beauftragt, konnte aus moralischer Überzeugung ihren Auftrag aber nicht durchführen (vgl. ebd., S. 104). Sie beging Selbstmord. *Traditionell* wäre ihr Tod als eine Reaktion auf eine ungewollte Schwangerschaft erklärt worden, da sie aber menstruierte, scheiterte die *traditi-*

onelle Lesart (vgl. ebd.). Bhaduri hatte sich ganz bewusst für den Moment ihres Selbstmordes entschieden, um der *traditionellen* Lesart zu entkommen (vgl. ebd.). Ihre Familie jedoch – Spivak hatte mit ihnen Kontakt aufgenommen – las ihren Tod als Ausweg aus einer ungewollten Schwangerschaft (vgl. ebd., S. 105).

6 Ausstieg

Können die Sprünge dieses Beitrags zusammengefasst werden? Wir hatten uns über Herder einem Traditionsbegriff gewidmet, der als eine Bewusstwerdung der eigenen innerweltlichen Position gelesen werden kann. Lernen, als kritischer Umgang mit den eigenen Vorurteilsstrukturen, wurde als eine Möglichkeit definiert, mit der Welt in Beziehung zu treten, ohne einem Mythos der absoluten Erkenntnis zu verfallen. Anschließend wurde der Versuch unternommen, sich dem *Postkolonialen* über eine Lesart der Geschichte des europäischen Kolonialismus anzunähern. An dieser Stelle hätte auch eine andere Geschichte erzählt werden können. Lernen verpflichtet uns jedoch, eine Position zu wählen, die einen möglichen Anfang der Systematisierung bei gleichzeitiger Dekonstruktion markiert. Im Anschluss an Stuart Hall konnte das *Postkoloniale* als Referenzrahmen gewählt werden, den Mythos wieder in das Weltliche zu integrieren. Als Artikulationen dieses Integrationsprogramms wurden Arbeiten von Edward Said und Gayatri Chakravorty Spivak herangezogen. Die Ausführungen zu Said verdichteten den Mythos als koloniales Machtinstrument, das über Repräsentation (Fürsprechen und Darstellen) sich selbst außerhalb des Weltlichen kontinuierlich bestätigen muss. Spivak konfrontierte uns mit der Frage, ob alle Menschen sprechen können. Wir haben gelernt, dass selbst im Rückzug von der Rolle der Fürsprecher*innen, sich der Mythos einschleichen kann. Erst wenn die eigene Position innerhalb von Machtstrukturen und Unterdrückungsmechanismen erkannt wird, besteht die Chance, mit diesen Umzugehen. Das impliziert, dass Konzepte, Texte und Ideen, die eine bestimmte, in meinem Fall europäische, Färbung haben, nicht einfach bei Seite gelegt werden können. Das käme einem Leugnen der eigenen Tradition gleich und würde den Mythos wieder reaktivieren. Gleichzeitig müssen Konzepte, Texte und Ideen, die diese Färbung nicht haben, für das eigene Denken, Lernen, Sprechen und Hören einbezogen werden. Aus diesem Zusammenspiel ließe sich eine *Tradition Postkolonialer Bildung* formulieren.

Literatur

- Bhabha, Homi K. (2011): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Staufenburg Verlag.
Bhabha, Homi K. (1999): The other question. The stereotype and colonial discourse. In: Evans, Jessica/Hall, Stuart (Hrsg.): Visual Culture. The reader. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications, S. 370–378.

- Castro Varela, Mariado Mar/Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.
- Conrad, Sebastian (2016): Eine Kulturgeschichte globaler Transformation. In: Iriye, Akira/Osterhammel, Jürgen (Hrsg.): Geschichte der Welt. 1750–1870 Wege zur Modernen Welt. München: C.H. Beck, S. 411–626.
- Elias, Norbert (2017): Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Hall, Stuart (2017): Das Lokale und das Globale. Globalisierung und Ethnizität. In: Mehlem, Ulrich (Hrsg.): Stuart Hall. Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften Hamburg: Argument Verlag, S. 44–65.
- Hall, Stuart (2013): Wann gab es das „das Postkoloniale“? Denken an der Grenze. In: Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini/Römhild, Regina (Hrsg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt/Main: Campus Verlag, S. 197–223.
- Heinz, Marion (2013): Vernunft ist nur Eine. Untersuchungen zur Vernunftkonzeption in Herders Metakritik. In: Heinz, Marion (Hrsg.): Herders Metakritik. Analysen und Interpretationen. Stuttgart-Bad Cannstatt: fromann-holzboog Verlag e.K., S. 163–194.
- Herder, Johann Gottfried (1799/2005): Eine Metakritik der reinen Vernunft. In: Heintel, Erich (Hrsg.): Johann Gottfried Herder. Sprachphilosophie. Ausgewählte Schriften. Hamburg: Felix Meiner Verlag S. 183–227.
- Diop, Boubacar Boris (2018): Eine Schrift gegen die Vergewaltigung des Geistes. In: Dekolonisierung des Denkens. Essays über afrikanische Sprachen in der Literatur. Münster: Unrast – Verlag, S. 187–199.
- Eckert, Andreas (2006): Kolonialismus, Frankfurt/Main: S. Fischer Taschenbuch Verlag.
- Fanon, Frantz (2016): Schwarze Haut, weiße Masken. Wien: Turia + Kant.
- Feierman, Steven (2013): Afrika in der Geschichte. Das Ende der universellen Erzählungen. In: Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini/Römhild, Regina (Hrsg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften: Frankfurt/Main: Campus Verlag, S. 405–437.
- Kanopka, Jaroslav/Dießelmann, Ani (2017): Jahrestag der Eroberung Lateinamerikas durch Kolumbus. In: amerika 21. Nachrichten und Analysen aus Lateinamerika. www.amerika21.de/2017/10/187233/jahrestag-eroberung-kolumbus. (Letzte Abfrage 19.04.2020).
- Kerner, Ina (2012): Postkoloniale Theorie, Eine Einführung. Hamburg: Junius Verlag.
- Koerrenz, Ralf (2019): Es gibt ein richtiges Leben nur im Falschen. Hebräische Anthropologie und demokratisches Denken. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 71, H. 2, S. 102–119.
- Koerrenz, Ralf (2014): Bildung als Reflexion und Gestaltung von Vorurteilen. Globale Bildung und die Welt im Kopf. Bildung als Hermeneutik – Hermeneutik als Bildung. In: Blichmann, Annika/Koerrenz, Ralf (Hrsg.): Pädagogische Reform im Horizont der Globalisierung, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 13–28.
- Kühn, Jan (2015): Venezuela ersetzt Kolumbus durch antikoloniale Statue. In: amerika 21. Nachrichten und Analysen aus Lateinamerika. www.amerika21.de/2015/10/133437/statue-venezuela. (Letzte Abfrage 19.04.2020).
- Maurer, Michael (2014): Johann Gottfried Herder. Leben und Werk. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag.
- Maurer, Michael (2008): Kulturgeschichte. Eine Einführung. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag.
- Mignolo, Walter D. (2012): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien: Turia + Kant.
- Mitchell, Timothy (2013): Die Welt als Ausstellung. In: Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini/Römhild, Regina (Hrsg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt/Main: Campus Verlag, S. 438–465.
- Osterhammel, Jürgen (1995): Kolonialismus. Geschichte-Formen-Folgen. München: Beck.
- Said, Edward W. (2017): Orientalismus. Frankfurt/Main: Fischer Verlag.
- Shohat, Ella (1992): Notes on the „Post-Colonial“. In: Social Text, Bd. 31/32, S. 99–113.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2014): Kritik der Postkolonialen Vernunft. Hin zu einer Geschichte der verrinnenden Gegenwart. Stuttgart: Kohlhammer.

- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008a): *Righting Wrongs – Unrecht richten*. Berlin/Zürich: Diaphenes.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008b): *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Mit einer Einleitung von Hito Steyerl. Wien/Berlin: Turia + Kant.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1993): *Subaltern Talk. Interview with the Editors*. In: Donna/Mac Lean, Gerald (Hrsg.), *The Spivak Reader. Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak* New York/London: Routledge, S. 11–39.
- Thiong'o, Ngũgĩ wa (2018): *Dekolonisierung des Denkens. Essays über afrikanische Sprachen in der Literatur*. Münster: Unrast – Verlag, S. 20–151.
- Zeuch, Ulrike (2005): *Einleitung*. In: Heintel, Erich (Hrsg.): *Johann Gottfried Herder. Sprachphilosophie. Ausgewählte Schriften*. Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. VII – LI.

Zur Logik der Heterogenität

Karsten Kenklies

Prolog: Das Problem von Heterogenität

„People are different from each other“ (Sedgwick 1990, S. 22). Mit diesem (ersten) Axiom eröffnet Eve Kosofsky Sedgwick einen Text, der zu einem der Grundsteine moderner Queer Theory avancierte: *Epistemology of the Closet*. Tatsächlich lässt sich heute kaum noch eine Veröffentlichung zu Differenz, Inklusion oder ähnlichem finden, welche nicht unter diesem generellen Motto stehen würde. Das *Wir sind alle anders!* ist zum unhinterfragten (und gelegentlich sogar unhinterfragbaren) Leitmotiv aller, vor allem aber aller pädagogischen Diskussionen geworden: Hand in Hand geht die Feststellung absoluter Heterogenität mit der Forderung nach Inklusion bzw. einer inklusiven Pädagogik, welche die Heterogenität aller Beteiligten achtet und auf sie pädagogisch sensibel reagiert. Also, zumindest im Hinblick auf die Educandi – die Lehrenden und Erziehenden sind hier eher selten im Blick. Von denen erwartet man dann im Gegenteil eine sehr professionelle, nach allgemeinen Regeln und Richtlinien ausgerichtete pädagogische Praxis, welche eben aufgrund dieser allgemeinen Regeln und Richtlinien auch entsprechend hinterfragt, kritisiert und be- bzw. verurteilt werden kann und wird (wie im Recht, so führt auch hier die Forderung nach Gleichbehandlung aller zur zunehmenden Entpersönlichung der Handelnden). Der Feststellung der Heterogenität wird dann üblicherweise eine Forderung nach Individualisierung der Pädagogik gegenübergestellt, wie etwa in der Handreichung „Individuelle Förderung \Leftrightarrow Individualisiertes Lernen. Orientierungsgrundlagen zum Umgang mit Heterogenität in Unterrichts- und Schulentwicklung“ des Hessischen Kultusministeriums: „Doch nicht erst seit dieser Zeit wird – vor dem Hintergrund der zunehmenden und zunehmend wahrgenommenen Heterogenität von Schülerinnen und Schülern – individuelle Förderung als eine zentrale Aufgabe von schulischer Bildung angesehen. Dieses hat seither auch Niederschlag gefunden in den im Unterkapitel 2a. aufgeführten Bestimmungen des Hessischen Schulgesetzes sowie in verschiedenen Verordnungen“ (Hessisches Kultusministerium 2012, S. 10).

Das war natürlich nicht ganz unvorbereitet: Das reformpädagogische Insistieren auf der Besonderheit, der Unterschiedenheit von Kindern gegenüber Erwachsenen im Allgemeinen und ihrer jeweiligen Individualität im Besonderen sowie die generell steigende Akzeptanz und Anerkennung von Besonderheiten

im pädagogischen Bereich (vgl. Koerrenz et al. 2017) lassen solche queer-theoretischen Ansätze durchaus anschlussfähig erscheinen. Das scheinbare Geeignetsein dieser Phrase als Kampfbegriff tut dann ein Übriges, um allseits wiederholt zu werden.

Die generelle Akzeptanz dieser Zuschreibung ist erstaunlich, handelt es sich doch ganz offensichtlich um entweder ein Oxymoron, eine Unklarheit oder eine Banalität. Dem vereinheitlichenden *people* (*wir*) wird das Oppositum, möglicherweise genereller, Differenz zugeordnet. Entweder sagt also dieser Satz, dass *people* (*wir*) nicht alle vollständig identisch sind (was eine Banalität wäre und kaum der Erwähnung bedürfte, insofern es sich ja bereits um einen Plural handelt und daher, zumindest in Bezug auf Menschen mit Körpern, topische Unterschiedenheit angenommen werden muss), oder es soll ausgesagt werden, dass *people* (*wir*) absolut verschieden voneinander sind. In dieser Lesart handelt es sich um ein Oxymoron insofern es unter solchen Umständen unmöglich wäre, eine vereinheitlichende Kategorie (*people*) zu bilden bzw. ein Plural-Wort wie *wir* zu verwenden. Nehmen wir nicht eine absolute, sondern nur eine graduelle Differenz an, erscheint die Aussage insofern unklar, als dass unbeantwortet bleibt, wo die Grenze von Identität und Differenz verläuft: Es wäre etwa bereits möglich, dem Satz eine Richtigkeit zuzusprechen für den Fall, dass sich eine Gruppe von Entitäten nur durch ihren Ort unterscheidet, ansonsten aber absolut identisch ist (mit anderen Worten: Klone). Einem Eindruck folgend, dass in üblichen Diskursen zur Heterogenität Klone gerade nicht mitgedacht sind, bleibt uns also nur das Rätsel der Grenze von Identität und Differenz. Diese Offenheit verweist auf ein grundsätzliches Problem, welches hier zum Gegenstand der Darstellung gemacht werden soll.

Das Ineinander von Identität und Differenz ist kein neues Thema: 2500 Jahre europäische Philosophie-Geschichte lassen sich als ein Versuch lesen, eine Antwort auf das Problem zu finden. Auch erziehungswissenschaftliche Reflexionen sind sich durchaus der Komplexität des Problems bewusst. Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, das Problem tatsächlich als *pädagogisches* Problem genauer zu fassen. Beginnen wir mit einem etwas genaueren Blick darauf, was mit ‚Heterogenität‘ im pädagogischen Feld gemeint ist.

Im Anschluss an Heinzl/Prenzel (2002) und Klinger et al. (2007) unterscheidet Heinzl (2008, S. 133 f.) zwischen 5 Dimensionen der Heterogenität in der Schule: 1. Sozioökonomischer Status, 2. Ethnizität/Kultur, 3. Gender, 4. Leistungsvermögen, und 5. Generation(-endifferenz). Solche und ähnliche kategoriale Unterscheidungskriterien bekommt man überall in den entsprechenden Veröffentlichungen zur pädagogischen Heterogenität präsentiert. Im Englischsprachigen Bereich ist entsprechend oft vom ‚Diversity Wheel‘ die Rede, d. h. jenen Markern, welche die Identität einer Person auszeichnen (age, gender identity bzw. expression, gender, national origin, sexual orientation, mental bzw. physical ability, race bzw. ethnicity) (die entsprechenden Variationen sind Aufnahmen und Weiterentwicklungen von: Loden/Rosener 1991).

All das ist nicht weiter überraschend und folgt gängigen soziologischen Identitätstheorien (Emmerich/Hormel 2013). Was jedoch ein wenig überrascht ist die Verschiedenheit der Kategorien, die in den unterschiedlichen Veröffentlichungen zum Thema präsentiert werden. Der Diskurs ist weit davon entfernt, sich einig zu sein über jene Identitätsmarker, die in einem pädagogischen Zusammenhang relevant sind. Die Feststellung dieser Kategorien-Vielfalt bringt uns nun zu unserer ersten Problematisierung: zur Konstruktion von Heterogenität.

1 Problematisierung I: Die Konstruktion von Heterogenität

Heterogenität ist mitnichten ein zuallererst pädagogisches Problem, sondern ein metaphysisches: Heterogenität ist die Antwort auf die Frage nach der Struktur des Seins in seiner Gesamtheit insofern Heterogenität das Ergebnis eines Unterscheidens ist (vgl. Gloy 2001). Seit jeher machten Menschen Unterschiede zwischen Entitäten. Allerdings war man sich auch immer bewusst, dass der Akt des Unterscheidens der eines Teilens von etwas Ungeteiltem ist. Und so oft man auch teilte, so blieb das Ungeteilte entweder bewusst als abstrakte Ebene des Vereinigtseins, oder als Spur des Ungeteilten im nunmehr Geteilten. Von den (neo-) platonischen Theorien der Emanation des Seienden aus Gott, welches nichts anderes ist als eine unablässliche Abspaltung von Etwas aus dem Einen, ohne jedoch jemals die Verbindung zum Ursprung völlig zu verlieren, bis hin zu den Bäumen des Wissens und den Bäumen der Abstammung, die später die Welt und die Dinge in ihnen in ihrem (auch genetischen) Verhältnis zueinander darstellen sollten und noch pädagogische Enzyklopädien wie den *Orbis Pictus* des Comenius strukturieren sollten – all diese Ordnungssysteme waren sich bewusst der Tatsache, dass Heterogenität, Verschiedenheit, nur immer im Verhältnis zu etwas zuallererst Vereinigendem zu erfassen ist. Auch wenn die geordneten Bäume als Großsysteme ausgedient haben und wir nun eher in Geflechten und Rhizomen denken, so bleibt doch im logischen und auch im lokal-epistemologischen Terrain wahr, dass Verschiedenheit immer eines Dritten als eines Bezugs bedarf, um als Verschiedenheit erfassbar zu werden.

Der Blick in die Geschichte erinnert an die Tatsache, dass Heterogenität auf jeder beliebig hohen oder niedrigen Abstraktionsstufe hergestellt werden kann: Ob wir das Seiende nun trennen in Belebtes und Unbelebtes, oder mitteleuropäische Menschen in Deutsche und, z. B., Franzosen, oder Menschen in einer Schulklasse in Jungen und Mädchen und andere, oder jene Menschen in einer Klasse, die einen deutschen Pass besitzen und als Jungen identifiziert sind (oder werden) in solche, die lernstark und solche, die lernschwach sind – alles das sind Möglichkeiten der Differenzierung und damit der Herstellung von Heterogenität, welche (metaphysisch gesprochen) auf unterschiedlicher Ebene der Abstraktion das Seiende ausdifferenzieren und somit näher bestimmen, bzw. (nicht-me-

taphysisch gesprochen) auf unterschiedliche Weise Differenzen eintragen und somit unterschiedliche Arten von Entitäten generieren. Nehmen wir den Begriff *Heterogenität* hier ernst, werden auf diese Weise verschiedene Gruppen von Entitäten erzeugt und einander als unterschiedene gegenübergestellt (insofern das -genität in *Heterogenität* von *genus* herstammt, welches eben *Art* bedeutet, und *Art* ein Gruppenbegriff ist und nicht auf ein absolut Individuelles verweist).

Somit wird hoffentlich deutlich, dass es eine unbestimmbare Anzahl von Weisen gibt, Heterogenität herzustellen, und es insofern auch gar nicht überraschend ist, dass verschiedene Publikationen zur Heterogenität verschiedene Varianten der differenzierenden Gruppenbildung vorschlagen. Die Frage ist, worin die Entscheidungen für die ein oder andere Art der Gruppenbildung gründen.

In einem noch metaphysisch eingebundenen Kontext mag das einfach sein, insofern die Differenzierungen ontologischen Strukturen des Seienden zu folgen behaupten. Noch moderne Naturwissenschaftler behaupten, sie würden die Entitäten ihrer Theorien nicht konstruieren, sondern der Natur gewissermaßen abschauen: *carving nature at its joints*, wie das immer mal wieder ausgedrückt wird (hierin Platons *Phaidros* 265e folgend) (Campbell/O'Rourke/Slater 2011). Will man da etwas zurückhaltender sein, fragt man nach den menschlichen Intentionen der Differenzierung. Natürlich, Diskussionen über die Machtstrukturen, die solchen Differenzierungsprozessen unterliegen, können hier nur erinnert aber nicht wiederholt werden (mehr dazu weiter unten). In momentaner Absehung von solchen Intentionen, bleibt für den pädagogischen Bereich vielleicht zu hoffen, dass es, zumindest partiell, pädagogische Gründe sind, welche die Herstellung von Heterogenität anleiten. Es wäre dann so, dass eben genau jene Differenzen, die man für pädagogisch relevant hält, eingetragen werden, um ihnen pädagogisch *gerecht zu werden*. Dieses *gerecht werden* heißt dann wohl hauptsächlich, die pädagogische Bezugnahme so zu gestalten, dass denen, auf die man sich pädagogisch bezieht, keine Gewalt angetan wird, und dass die Bezugnahme, die ja immer eine ethisch prekäre ist insofern sie Einflussnahme bedeutet, wenigstens erfolgreich und damit (mehr oder weniger) gerechtfertigt ist. Natürlich: Was hier Gewalt heißen könnte, bliebe zu diskutieren: traditionalistische Gewaltbegriffe, die auf eine Verletzung der Natur der Personen rekurrieren, erscheinen inzwischen zu essentialistisch, während solche, die allein auf Gefühle verweisen, Schwierigkeiten haben, zwischen angemessenen und unangemessenen Berechtigungen zu unterscheiden. Doch selbst unter Idealbedingungen, in denen die Heterogenität einzig als Ergebnis pädagogischer Überlegungen konstruiert wird, wird kaum Einigkeit über die relevanten Aspekte und Marker erwartbar sein: zu unterschiedlich sind zum einen die (zumeist didaktischen) Theorien über das Erreichen der pädagogischen Ziele und den Einfluss, den verschiedene Aspekte hierauf haben, und zum anderen besteht und bestand natürlich niemals Einigkeit über die Ziele pädagogischer Einflussnahme. Auch hier finden quasi essentialistische Überlegungen ihren Platz in dem Versuch, zwischen fundamentalen und

nicht ganz so fundamentalen Aspekten, d. h. Identitätsmarkern, zu unterscheiden. Es bleibt also die Frage bestehen, welche Veränderungen als mehr oder weniger oberflächlich angesehen werden können oder müssen, und welche als grundlegende Transformationen der Person (einem klassischen Topos der Unterscheidung von primären und sekundären Qualitäten folgend) zu verstehen sind. Wenn man will, kann man hier einen reziproken Zusammenhang entdecken: Je allgemeiner und damit zustimmungsfähiger ein Ziel formuliert wird (z. B. Freiheit oder Selbstverwirklichung), desto mehr gehen die Meinungen darüber auseinander, was jenes Ziel(-wort) bedeutet und wie der Zustand, den es bezeichnet, erreicht werden kann; je spezifischer und genauer ein Ziel jedoch formuliert wird und die damit einhergehende pädagogische Strategie möglicherweise als erfolgreich anerkannt sein würde, desto lauter wird die Debatte darüber, ob es sich hier überhaupt um ein angemessenes Ziel pädagogischer Einflussnahme handelt.

Zusätzlich zu den bereits angedeuteten Problemen der Entscheidung über den Ort und die Art und Weise der Heterogenisierung, hat sich in den letzten Jahren eine weitere Diskussion hinzugesellt. Waren bisher lediglich die möglichen Heterogenitäten verhandelt worden, die innerhalb einer feststehenden Gruppe von Entitäten eintragbar sind und auf die pädagogisch zu reagieren ist, d. h. innerhalb der Gruppe genannt *Menschen*, so gibt es nun Anfragen, welche die grundlegende, d. h. vorgängige, Differenzierung infrage stellen: Diskussionen um den sog. *Post-Humanismus* stellen die behauptete Heterogenität des Seienden selbst infrage und kritisieren die gängigen Differenzierungen des Seienden in etwa Lebendiges vs. Unlebendiges oder auch des Lebendigen in Menschen vs. Nicht-Menschen (Braidotti 2013). Auch andere Differenzierungen und vor allem die mit ihnen einhergehenden Evaluationen kommen hierbei in den Blick und werden entsprechend infrage gestellt. Insofern der Art-Begriff noch nie unproblematisch war, sind das keine ganz überraschenden Entwicklungen. Für die bisherige Heterogenitätsdiskussion stellt sich nun allerdings die Frage nach der vorgängigen Ebene der Einheit: In welche Ebene soll nun Differenz eingetragen werden, und wie wird die jeweils vorgängige Grenzziehung legitimiert? Zugespitzt formuliert heißt das: Warum kommen Affen und Krähen nicht in den Genuss unserer pädagogischen Bemühungen, insofern sie doch ausgewiesenermaßen erstaunlich lernfähig sind? Hat man zurecht frühere Differenzierungen in Erziehbare und Unerziehbare, Belehrbare und Unbelehrbare aufgegeben, stellt sich doch die Frage danach, warum solche Unterscheidungen spezizistisch immer noch aufrechterhalten werden. Und wie ließe sich aus pädagogischem Denken heraus auf die post-humanistische Herausforderung antworten, insofern sie darauf abzielt, nicht nur (oder überhaupt) die fundamentale Heterogenität zu leugnen, sondern mehr die jeweils unterschiedliche Wertung unterschiedlicher Formen des Seienden infrage zu stellen (es seien doch alle Formen von Sein gleich wertvoll und es hätten also daher alle Formen des Seienden den gleichen

Anspruch auf unsere Zuwendung). Wäre post-humanistische Kritik an einer Wertung verschiedener Seinsformen ernst zu nehmen, so bliebe daran zu erinnern, dass die angenommene Gleichwertigkeit alles Seienden jegliche pädagogische Anstrengung zur Änderung von Zuständen *ad absurdum* führen würde: Es würde keinerlei Grund mehr geben, einen Seinszustand ändern zu wollen, da eben kein Zustand besser als der andere wäre nach irgendeinem angebbaren Maßstab, der nicht vollkommen arbiträr wäre. Post-Humanismus und die mit ihm zumeist einhergehende *Flat Ontology* (De Landa 2013) würde demnach nicht nur die Existenz von Heterogenität in irgendeinem nicht-trivialen Sinne leugnen, sondern auch zur Eliminierung des pädagogischen Unternehmens als solchem führen.

Ein letztes Problem der Heterogenisierung sei zumindest angesprochen. Bis jetzt wurde Heterogenisierung als Strategie beschrieben, Seiendes zu kategorisieren, zu katalogisieren und einzuordnen. Resultat dieser Versuche sind verschiedene Kataloge von Unterschiedlichkeit. Was damit noch nicht angesprochen wurde, ist die Frage nach dem Agenten dieser Unterscheidung, insofern es sich natürlich unterscheiden ließe in Eigen- und Fremdzuschreibung: Verschiedenheit und Andersheit können von außen, aber auch von innen zugeschrieben werden; man kann jemanden einordnen oder man ordnet sich selbst ein (Boger 2017). Epistemologisch wäre zu fragen, ob die einordnende Differenzierungsbeziehung eine je andere sein kann, wenn sie von der Person selbst vollzogen wird (ethisch mag das einen Unterschied machen, wenn man von einem autonomen Individuum ausgeht); pädagogisch wäre zu fragen, welchen Unterschied dieses macht in Bezug auf pädagogische Prozesse und pädagogische Legitimationen.

Solche generellen Probleme der Heterogenisierung sind natürlich nicht die einzigen theoretischen und auch praktischen Herausforderungen für die Pädagogik. Blicken wir im Folgenden auf etwas spezifischere Probleme der Heterogenisierung: auf ihre Folgen.

2 Problematisierung II: Die Folgen der Heterogenisierung

Die Herstellung von Heterogenität zeitigt Folgen, die nicht immer einfach zu bewältigen sind. Während die oben ausgeführten Probleme im Prozess der Heterogenisierung auftreten, beziehen sich die folgenden Bemerkungen auf mögliche Folgen. Sie lassen sich vielleicht am ehesten unterscheiden in psychisch-normative und psychisch-epistemologische Folgen. Die Benennung als ‚psychisch‘ verweist dabei bereits auf ein gemeinsames Merkmal: obwohl solche Folgen vielleicht nicht notwendigerweise eintreten, so lassen sich entsprechende Erscheinungen doch häufig beobachten, d. h. sie sind nicht notwendig aber doch höchst wahrscheinlich.

Als ‚psychisch-normativ‘ lässt sich die Tendenz bezeichnen, Unterschiedenes

auch vergleichend gegeneinander zu bewerten. Dinge sind nicht einfach anders, sondern gleichzeitig besser oder schlechter. Ein nicht unerheblicher Teil post-moderner sozial-philosophischer und auch sozial-psychologischer Diskussionen bezieht sich auf dieses Problem. Mit der Verabschiedung der Idee eines neutralen Agenten stehen jegliche Akte der Unterscheidung unter Verdacht, Interessen zu folgen und auf diese Weise normative Wertungen in den Akt des Unterscheidens selbst und damit auch in die darin Unterschiedenen einfließen zu lassen: Die Motivation des Unterscheidens färbt am Ende immer das Ergebnis des Unterscheidens. Seit man sich dessen bewusst wurde und es als Problem benannt hat, gibt es Versuche, solchen Wertungen zu entgehen oder sie doch wenigstens abzuschwächen. Entsprechend lang ist die Geschichte der Versuche, neutrale Formen und Sprachen des Unterscheidens zu finden. Gerade im pädagogischen Bereich lassen sich solche Entwicklungen beobachten. So zeigt sich in Schottland eine historische Verschiebung der legislativen Beschreibungskategorien von *handicapped*, *defective*, *feeble-minded*, *imbeciles* und *idiots*, die als *unbeschulbar* (*uneducable* bzw. *ineducable*) galten, zu *Kindern mit speziellen Anforderungen* (*Special Education Needs: SEN*) (Education (Scotland) Act 1981) hin zu *Kindern mit zusätzlichen Unterstützungsanforderungen* (*Additional Support Needs: ASN*) (Education (Additional Support for Learning) (Scotland) Act 2004). Solche historischen Verschiebungen machen aber auch immer eines deutlich: Jede neue Sprachregelung zeitigt eine andere Unterscheidung – die von den Bezeichnungen Betroffenen bleiben als Gruppe eher selten konstant; neue Worte ziehen neue Grenzen, und interessanterweise lässt sich an diesem Beispiel auch verfolgen, wie der Versuch einer immer neutraleren und wertfreieren Sprache die Gruppe der entsprechend Kategorisierten zahlenmäßig anwachsen lässt: Es gibt nun deutlich mehr Kinder mit ASN als es Kinder mit SEN gab, und zwar nicht, weil die Anzahl Betroffener aufgrund irgendwelcher Einflüsse plötzlich angestiegen wäre, sondern weil die Kategorie weiter gefasst wird als vorher. Mit anderen Worten: Die Tendenz der Neutralisierung und Ent-Wertung hebt die Heterogenisierung schrittweise wieder auf. Doch, um das erneut zu betonen: In dem Maße in welchem wir annehmen, dass Differenzierungen das Ergebnis von Interessen und Machtausübungen sind, in gleichem Maße müssen wir annehmen, dass Heterogenität als pure Beschreibung unmöglich und daher, vor dem Hintergrund von Aspirationen der Anerkennung und sozialen Gerechtigkeit, als Instrument der Beschreibung möglichst zu vermeiden ist.

Die Tendenz zur wertenden Unterscheidung bleibt dabei allerdings nicht die einzige nicht notwendige, aber doch wahrscheinliche Bewegung. Als ‚psychisch-epistemologisch‘ lässt sich die Tendenz bezeichnen, die durch zunehmende Heterogenisierung immer genauer bezeichneten und dabei natürlich auch immer kleiner werdenden Gruppen ebenso zunehmend zu essentialisieren. Tatsächlich scheint oft angenommen zu werden, dass eine Ansammlung von immer mehr Beschreibungskategorien, mit denen nun Andersheit bzw. Heterogenität erfasst

wird, auch zur immer genaueren Beschreibung der jeweils Beschriebenen führt: Tatsächlich basiert ja die Idee, auf Heterogenität pädagogisch mit Individualisierung der pädagogischen Prozesse zu reagieren, auf der Vorstellung, eine steigende Anzahl von Beschreibungshinsichten würde zu einer immer größeren Annäherung an das, was man dann ‚Individuum‘ nennt, führen, d. h. je mehr Kategorien der Beschreibung und je vielfältiger die hiermit erfasste Heterogenität, desto mehr bekommt man das Individuum in den Blick.

Ob das tatsächlich der Fall ist, sei erst einmal dahingestellt. In Anbetracht der Tatsache, dass – wenn man überhaupt in einem emphatischen Sinne von Individuum reden möchte – das Individuum in letzter Hinsicht unaussprechbar bleibt und damit der Abstand des Gesagten zum Individuum echter Unendlichkeit anheimfällt, verschwindet jede anvisierte Annäherung im Angesicht des unendlich Entfernten. Damit erscheint die Hoffnung der zunehmenden Individualisierung fast naiv. Doch selbst vor einem weniger metaphysischen Hintergrund ist zu bezweifeln, dass Heterogenisierung zur Individualisierung beiträgt, insofern es eben zumeist der Fall ist, dass je genauer die Gruppe bzw. Kategorie bestimmt wird, die angeblich auf das Individuum zu passen scheint, die Leute eher dazu geneigt sind, diese Beschreibung zu essentialisieren und damit alle, die unter diese ‚genauere‘ Kategorie fallen, über einen Kamm zu scheren; im Versuch, den Menschen gerechter zu werden, wurden Kategorien angepasst durch genauere Bestimmung, in welchen jene nun ‚gerechter‘ behandelten Menschen stärker als zuvor gefangen wurden. Derartiges lässt sich an vielen Beispielen beobachten, und ich will hier nur ein politisches geben: In einem klassischen Zwei-Parteien-System sind die beiden Seiten üblicherweise derart offen und in sich vielfältig, dass grundsätzlich verschiedene Perspektiven innerhalb ein und derselben Partei eingenommen werden können. Die zunehmende Ausdifferenzierung von Parteien führt zu einer programmatischen Geschlossenheit innerhalb der einzelnen Parteien in einer nun deutlich heterogeneren Parteienlandschaft. Ein- bzw. Ausschlüsse werden immer wahrscheinlicher in dem Maße, indem die Vorstellung der Reinheit und der konkreten Bestimmtheit einer parteilichen Ausrichtung zunimmt. Selbiges lässt sich etwa an der queeren Kritik am Feminismus beobachten (Butler 1990), der eben nicht immer nur ‚strategisch‘ essentialistisch agiert (aktuelle Diskussionen um den Status von Transfrauen sind hierfür ein beredtes Beispiel).

Auch wenn es also kontraintuitiv erscheint: Zunehmende Heterogenisierung scheint in vielen Fällen zu einer zunehmenden Entindividualisierung zu führen, insofern die kategorialen Grenzen dichter und undurchlässiger werden.

Doch selbst in den Fällen, wo das nicht der Fall ist, wo also auf der Grundlage zunehmender Heterogenisierung das Individuum im Kreuzungspunkt von immer mehr sich kreuzenden Linien verortet wird und nicht als Mitglied einer immer genauer bestimmten Gruppe bzw. die immer genauer bestimmte Gruppe am Ende nur noch ein Element enthält – selbst hier wird das Individuum noch ein-

geschlossen und vor allem eines: fest-gestellt. Repräsentiert die Zuordnung einer Person zu einer Gruppe eine Abstraktion über den Raum (d. h. verschiedene, räumlich voneinander getrennte Elemente werden zusammengefasst), so repräsentiert die Erfassung einer einzelnen Person als eine bestimmte Person eine Abstraktion über die Zeit. Die Feststellung einer Person ist eben genau dieses – eine Fest-Stellung: Eine immer genauere Beschreibung einer Person muss von jeglicher Veränderung immer mehr absehen, und das Individuum wird ein und für alle Male bestimmt. Generell, aber vor allem in pädagogischen Prozessen mag das auch gar nicht anders gehen, insofern es pragmatisch unmöglich bleibt, immer wieder aufs Neue auszuhandeln, wer jemand ist.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird nun deutlich, dass der eingangs zitierte Wahlspruch *Wir sind alle anders!* mehr ist als eine einfache Feststellung: Er ist *in nuce* die Verdeutlichung des Problems, indem er die zwei absolut gegensätzlichen Seiten vereinigt und so auf die unbeantwortbare Frage verweist, die trotz aller Unbeantwortbarkeit doch immer wieder, in jedem Augenblick aufs Neue, beantwortet werden muss und auch beantwortet wird. Während ‚wir‘ und ‚alle‘ die extreme Absehung vom Individuellen darstellen, vermeint der Verweis auf die Andersheit eben jene absolute Individualität mit aufzurufen, d. h. auf das zu verweisen, wo jede_r eben nicht ‚wir‘ oder ‚alle‘ ist_sind. Es erscheint daher nur folgerichtig, wenn es vor dem Hintergrund angestrebter Individualisierung dann auch Versuche gab und gibt, eben jene Andersheit genauer zu bestimmen in ihrer Rolle für pädagogisches Denken und Handeln. Dem soll im Folgenden in Form einer letzten Problematisierung nachgedacht werden.

3 Problematisierung III: Jenseits der Heterogenisierung

Bereits 2007 bescheinigt Thomas Bedorf der Diskussion um Fremdes und Anderes eine Konjunktur (und stellt zugleich die komplexe Geschichte dieser Differenzierungsdifferenz dar). In Absetzung zum ‚Anderen‘ soll etwas theoretisch eingeholt werden, das vor allem Theoretiker_Innen des absolut Individuellen notwendig erscheint. Wurde oben besprochen, wie Heterogenität, d. h. kategorisierende Differenz, letztlich auf einer Identität auf höherer Ebene basiert, so soll nun der Begriff des ‚Fremden‘ eben jene absolute Andersheit meinen, die jenseits einer identifizierenden Identität liegen soll. „Das Andere oder der/die Andere ist dann dasjenige, das sich vom Selben oder vom Ich nur ontologisch oder numerisch unterscheidet, aus übergeordneter Perspektive jedoch gleich erscheint. Das Fremde oder der Fremde hingegen ‚unterscheidet sich‘ (ohne diese Metaperspektive) oder bestimmt sich als dasjenige, was jenseits einer Grenze als das Ausgeschlossene liegt“ (Bedorf 2007, S. 23). Bereits hier wird deutlich, dass der Versuch, das Fremde als das jenseits aller Identifikationen Liegende, zu kämpfen

haben wird mit der Sprache und dem Verweisen: In einer Sprache, welche Bestimmtheit immer aus der Differenz, d. h. der Negation, generiert, bleibt das Negierte immer Teil und Bezugspunkt des Negierenden. Jede Anstrengung, auf etwas außerhalb dieser Dyade zu verweisen, bleibt notwendig schwierig und nur ahnend: Mögen wir auch noch so sehr von innen an die Grenzen stoßen, so bleiben wir doch eben immer nur innen, und das Außen steht als solches bereits unter Spekulationsverdacht bzw. unter dem Verdacht, am Ende doch nur transzendental erschlossen zu sein (was dann das angeblich doch existierende Außen zu einem *Noumenon* werden ließe, dessen ontologischer Status mehr als prekär wäre). So wird dann auch das Fremde zumeist als ein Sich-Entziehendes behauptet, zu welchem man allenfalls orphische Bezüge herzustellen vermag (d. h. solche Bezüge, die dasjenige, zu welchem man sich in Bezug setzt, im Bezugnehmen verschwinden lassen) (Hogrebe 1997). Oder man verweist auf Brüche, Überraschungen, Unerwartetes – auf jene Ereignisse, in denen die Grenze gewissermaßen von außen durchstoßen und damit auf etwas aufmerksam gemacht wird, was eben nicht innerhalb der Mauern heimisch gewesen zu sein schien. Da allerdings auch hier das Außen, wiewohl uneinholbar, doch noch ein Außen in Bezug auf ein Innen bleibt, hat Waldenfels (1997) noch zusätzlich unterschieden zwischen einem ‚absoluten‘ und einem ‚radikal‘ Fremden, wobei das absolut Fremde so fremd ist, dass es für uns gewissermaßen nicht einmal existiert, während das radikal Fremde „all das [betrifft], was außerhalb jeder Ordnung bleibt und uns mit Ereignissen konfrontiert, die nicht nur eine bestimmte Interpretation, sondern die bloße Interpretationsmöglichkeit in Frage stellen“ (Waldenfels 1997, S. 36).

Tatsächlich bliebe nun zu fragen, wie es mit dem Individuellen steht, welches doch den pädagogischen Individualisierungsbestrebungen zugrunde liegen soll: Ist jenes Individuelle im pädagogischen Prozess ein Anderes, ein radikal Fremdes, oder gar ein absolut Fremdes? Nimmt man das oben erinnerte Mantra ernst, so handelt es sich bei den in einem pädagogischen Bezug Stehenden um jeweils Andere. Das würde bedeuten, dass es gerade nicht um Individualitäten in einem emphatischen Sinne geht, die sich hier angeblich gegenüberstehen würden: Insofern das Andere eben nur ein Anderes in Bezug auf mich ist und mir daher in gewisser Weise auch identisch, bleibt das absolut Individuelle auf der Strecke. Tatsächlich wäre dann auch die gern wiederholte Aufforderung, das Andere *als* Anderes anzuerkennen und zu behandeln, nichts anderes als eine Aufforderung, alle identisch zu behandeln, insofern hier nichts anderes gesagt wird, als dass alle eben Andere sind, und eben als Andere identisch. Und auf dieses uns allen Gemeinsame wäre sich dann pädagogisch in je identischer Weise zu beziehen. Gleiches trifft im Übrigen auf Verweise zu, die sich auf die ‚Individualität‘ beziehen, insofern hier Individualität eben auch nur als eine allgemeine Eigenschaft ausgesagt wird, die uns allen zukommt, und daher die Aufforderung, jemanden *als* Individuum zu behandeln, eben gerade heißt, alle identisch zu behandeln. Mit solchen generellen Aufforderungen ist daher gar nichts erreicht – sie sagen wohl

das Gegenteil von dem, was die Aussagenden gerne ausgesagt haben möchten. Hier wäre dann auch der Platz, auf das generelle Problem der Anerkennung zu verweisen, welche eben immer nur Anerkennung als etwas Bestimmtes sein kann: Anerkennung bleibt somit immer eine dreistellige Relation (etwas wird von etwas als etwas anerkannt), und im Akt des Anerkennens wird nicht einfach etwas festgestellt, sondern es wird tatsächlich fest-gestellt, in eine Form, d. h. Kategorie, gebracht und auf diese Weise mit anderem identifiziert. In dieser Feststellung wird dann dasjenige nicht an-, sondern verkannt, was möglicherweise jenseits jener kategorialen Identifizierung liegen könnte (und genau eine solche Aussage macht eigentlich gar keinen Sinn) (Bedorf 2010). Für pädagogische Theorie und pädagogisches Handeln hat das natürlich gravierende Folgen, wie Waldmann (2019) in aller wünschenswerten Klarheit herausarbeitet.

Wie sieht es nun mit dem Fremden aus? Lassen sich absolut oder radikal Fremdes in irgendeiner Weise mit einem in einem emphatischen Sinne Individuellen (dem *individuum ineffabile*) in eine pädagogische Verbindung bringen?

Diese Frage lässt sich von zwei verschiedenen Seiten aus beantworten, die ich hier der Einfachheit halber als ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ gegenüberstelle. So wäre aus der Perspektive der Erziehung zu fragen, was *mit* dem Fremden passiert in der Inbezugsetzung durch ein Subjekt bzw. eine Person, und aus einer Perspektive der Bildung, was *durch* das Fremde passiert mit dem Subjekt bzw. der Person im Ereignis der als formend vorgestellten Inbezugsetzung.

In der ersten Perspektive erscheint das Fremde in jenem Moment vernichtet, in welchem auf es Bezug genommen wird. Tatsächlich ist es ja gerade das Charakteristische eines pädagogisch-erzieherischen Ereignisses, dass eine Entität möglicherweise als Mensch (zumindest vor post-humanistischen Anfragen) und als Erziehbares kategorisiert und an- bzw. verkannt wird. Die pädagogische Relation als Kern des pädagogischen Geschehens verlangt ein In-Bezug-Setzen, das das ehemals Fremde als pädagogisches Gegenüber bestimmt und kategorisiert. Insofern wird die absolute Fremdheit und mit ihr die absolute Individualität genichtet: trotzdem also möglicherweise alle möglichen Aspekte von Heterogenität und Andersheit beachtet (und, natürlich, anerkennend vernichtet) werden, so bleibt doch der Akt der pädagogischen Bezugnahme ein Akt grundlegender Kategorisierung, welchem pädagogische Prozesse nicht entrinnen können. Waldenfels beschreibt dieses als die „Aneignung des Fremden“ (Waldenfels 1997, S. 48 ff.). Tatsächlich bildet diese Figur der Aneignung das Rückgrat von Hegels Konzeption der ‚Aufhebung‘, in welcher durch die Negation der ursprünglichen Negation diese aufgehoben und so gewissermaßen angeeignet, d. h. als etwas ursprünglich Ununterschiedenes erkannt wird. Und als Randbemerkung sei gestattet: Die Konjunktur von Levinas im Zuge pädagogischer Theoretisierungen des Fremden bleibt immerhin solange frag-würdig, solange es erscheint, als ob die grundlegende Bestimmung des Fremden als *visage*, als ‚Gesicht‘ oder auch ‚Antlitz‘, nicht doch bereits ursprünglich anthropomorphisiert und daher also einem

ebenso ursprünglichen Akt der An- und damit Verkenning entspringt – in welchem Falle es eben doch nicht ein absolut Fremdes, sondern ein in der Kategorisierung als Humanes bereits Angeeignetes ist (und der Verdacht bestehen bleibt, dass es lediglich eben diese Anthropomorphisierung ist, die es nun sinnvoll erscheinen lässt, das Ganze als ‚Ethik‘ anzusprechen). Doch das hier nur am Rande als Anfrage im Angesicht einer Konjunktur der Levinas-Rezeption.

Für die andere Perspektive ist ein theoretisches Angebot gemacht worden, das ebenfalls an Waldenfels anschließt. Hier wird gefragt, was die Begegnung mit dem Fremden mit dem Subjekt macht, und inwiefern diese Begegnung mit dem, oder vielmehr: der Einfall des Fremden das Subjekt in einer dynamisierend-formenden Weise beeinflusst, welche aus pädagogischer Perspektive als ‚Bildung‘ apostrophiert werden könnte. Kollers „Theorie der transformatorischen Bildung“ (Koller 2011) schließt sich an die dritte von Waldenfels beschriebene Art und Weise des Umgangs mit dem Fremden an: „Antwort auf den Anspruch des Fremden“ (Waldenfels 1997, S. 50 ff.). Für Waldenfels ergibt sich aus der responsiven Bezugnahme eine Offenheit, welche das Fremde eben nicht aneignet, sondern als Fremdes vorgängig sein lässt, ohne dass es im Verlauf des Beziehens vernichtet wird, indem ihm der Sinn des Subjekts sozusagen übergestülpt wird. Der entstehende Sinn entsteht vielmehr zwischen Fremdem und Subjekt, ohne dass der Sinn dabei vom Subjekt selbst hervorgebracht wird (vgl. Waldenfels 1997, S. 53). Auf diese Weise wird die Hoffnung theoretisiert, eine Bezugnahme und Sinnstiftung konzeptionell hervorzubringen, welche die Fremdheit des Fremden bewahrt. Ich will hier nicht im Einzelnen diskutieren, ob das überzeugend ist, oder doch am Ende nur ein nettes Spiel mit Worten bleibt, für das funktionieren muss, was funktionieren soll: Es erscheint schwierig sich vorzustellen, dass dieses Theorem nicht doch den Boden einer Phänomenologie verlässt, verlassen muss (und sich auf diese Weise Diskussionen annähert, die Fichte bereits deutlich früher im Rahmen einer Transzendental-Philosophie im Hinblick auf das führte, was er ‚Anstoß‘ nannte). Transformatorische Bildungstheorie jedenfalls schließt an Waldenfels insofern an, insofern sie nun die Begegnung mit dem Fremden, die hierbei entstehende Irritation und grundlegende Infragestellung bestehender Sinn-Ordnungen als Anlass für eine Neu-Bestimmung der Welt- und Selbstverhältnisse des Subjekts anspricht. Ebenfalls relevant erscheint hier die Responsivität des Bildungsgeschehens, in welcher nun eine Beteiligung des Fremden eingeschrieben ist: Bildung kann demnach nie völlige Selbst-Bildung sein. Darüber hinaus bleibt sie allerdings u. a. skeptisch in Bezug auf Waldenfels’ Vorstellungen von der Entstehung des Neuen im Zwischen von Subjekt und Fremden (Koller 2011). Hier besteht noch Klärungsbedarf, und tatsächlich lässt sich Derartiges erst dann verstehen, wenn klar geworden ist, wie dieses Zwischen beschaffen ist, wie es entsteht, d. h. durch wen oder was, und wie um es *als* ein Zwischen gewusst werden kann und ob also die Rede vom Zwischen tatsächlich Substantielles meinen kann oder doch am Ende nur eine jener theoretischen Schachzüge ist, mit

welchen Theoretiker gelegentlich paradox oder gar unmöglich erscheinende Situationen zu ‚lösen‘ versuchen. Allerdings: Mit derartigen Überlegungen haben wir das, was üblicherweise unter Heterogenität im pädagogischen Diskurs verhandelt wird, bereits verlassen.

Mit diesen Überlegungen erscheint der Raum möglicher Heterogenisierungsdebatten ausgemessen zu sein. Natürlich lassen sich alle angesprochenen Aspekte und Debatten vertiefen. Doch sind diese dann wohl zumeist Diskussionen innerhalb des hier vorgestellten Rahmens. Wie ist nun damit umzugehen? Wie lässt sich pädagogisch auf diese Probleme reagieren? Dazu einige abschließende Gedanken.

Epilog: Umgang mit dem Dilemma

Blicken wir kurz zurück: Heterogenität erwies sich als ein Hergestelltes, für dessen Herstellungsprozess keine Regeln abschließend und verbindlich angebbar wären. Sind es auf der einen Seite metaphysische Überlegungen zur Ordnung des Seienden, im Hinblick auf epistem- und ontologische Über-, Unter- und Zuordnungen, steuern auf der anderen Seite pädagogisch-teleologische Theorien didaktischer Relevanz die Art und Weise, auf welche Heterogenität mit Blick auf personale Identitäten in pädagogischen Kontexten hergestellt wird. Weit davon entfernt, neutral zu sein oder auch nur sein zu können, gehen solche Heterogenisierungsakte zumeist einher mit Evaluationen und stehen in der Gefahr, das mit Blick auf eine erhoffte zunehmende Individualisierung vermeintlich immer genauer Bestimmte immer stärker zu essentialisieren und in Raum und Zeit festzustellen. Selbst dort, wo mit dem Extrem des absolut Fremden theoretisiert wird, verbleibt das Pädagogische gebunden an den pädagogischen Bezug und damit die Heterogenisierung innerhalb der Logik der Ent-Fremdung, der An- und Verkennung. Nur dort, wo das Bezughafte der Pädagogik aufgegeben wird, erscheint etwas anderes möglich. Dieses allerdings um den Preis der Einführung einer theoretischen Figur des bezuglosen Bezugs, der relationslosen Relation – eines Zwischen, welches ein Zwischen bleibt, ohne dass es in Bezug zu den jeweils beiden Seiten stehen würde, dessen Zwischen es angeblich ist. Die Formulierung einer überzeugenden pädagogischen Theorie der nicht-aneignenden Heterogenität bzw. Heterogenisierung wird davon abhängen, diese Figur plausibel machen zu können. Bis dahin bleibt Heterogenität eben genau nicht Heterogenität, sondern Heterogenisierung, d. h. eine performativ aufrechterhaltene Differenzierung, welche im Prinzip auch anders verlaufen könnte. Und damit verbleiben wir, die wir heterogenisieren, absolut verantwortlich für die Folgen jenes Aufrechterhaltens. In einem gewissen Sinne ist ein Scheitern am Individuum unvermeidlich – zumindest dann, wenn wir emphatisch von einem solchen reden wol-

len. Und damit schließt sich ein Kreis, der uns zurückbringt an ein Ursprungsproblem moderner Pädagogik: Wie lässt sich eine unvermeidlich am Individuum scheiternde pädagogische Praxis rechtfertigen? Oder, in Kants berühmten Worten: „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig!“ (Kant 1803, S. 711/A32) Was Kant lediglich für nötig hält, hat sich als unvermeidlich erweisen: In pädagogischer Praxis muss jeden Augenblick aufs Neue entschieden oder bestätigt werden, in welcher Weise das Individuum im Bezugnehmen fest-gestellt und so im Anerkennen verkannt wird. Die Verantwortung hierfür lässt sich nicht aufschieben oder gar abschieben: Keine noch so gute Begründung würde diese Last verschwinden lassen. Und weil es immer ein persönliches Scheitern ist, muss auch jede_r eine persönliche Rechtfertigung finden. Nichts lässt sich hier delegieren, und die Schuld verschwindet nicht, nur weil man die Augen geschlossen hält und sich hinter der angeblichen Wahrheit der richtigen Bestimmung versteckt.

Literatur

- Bedorf, Thomas (2007): Die Konjunktur des Fremden und der Begriff des Anderen. In: Röttgers, Kurt/Schmitz-Emans, Monika (Hrsg.): Die Fremde. Essen: Blaue Eule, S. 23–38.
- Bedorf, Thomas (2010): Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: Zeitschrift für Inklusion 1 (<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>).
- Braidotti, Rosi (2013): The Posthuman. Oxford: Polity Press.
- Butler, Judith (1990): Gender trouble: feminism and the subversion of identity. New York: Routledge.
- Campbell, Joseph Keim/O’Rourke, Michael/Slater, Matthew H.(2011): Carving Nature at Its Joints. Natural Kinds in Metaphysics and Science. Cambridge/MA.: MIT Press.
- De Landa, Manuel (2013): Intensive science and virtual philosophy. London; New York: Bloomsbury.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gloy, Karen (2001): Vernunft und das Andere der Vernunft Freiburg und München: Alber.
- Heinzel, Friederike (2008): Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In: Ramseger, Jörg/Wagener, Matthea (Hrsg.): Chancengleichheit in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133–138.
- Heinzel, Friederike/Prengel, Annedore (Hrsg.) (2002): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung 6. Opladen: Leske + Budrich.
- Hessisches Kultusministerium (2012): Individuelle Förderung Individualisiertes Lernen. Orientierungsgrundlagen zum Umgang mit Heterogenität in Unterrichts- und Schulentwicklung des Hessischen Kultusministeriums. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium (<https://kultusministerium.hessen.de/presse/infomaterial/9/individuelle-foerderung-individualisiertes-lernen>).
- Hogrebe, Wolfgang (1997): Orphische Bezüge. Jena/Erlangen: Palm & Enke.
- Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik. In: (Ders.) (1983): Werke in 10 Bänden. Hrsg. Von Wilhelm Weischedel. Band 10. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 691–764.
- Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli/Sauer, Birgit (Hrsg.) (2007): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Koerrenz, Ralf et al. (2017): *Geschichte der Pädagogik*. Paderborn: UTB.
- Koller, Hans-Christoph (2011): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativ-scher Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Loden, Marilyn/Rosener, Judy B. (1991): *Workforce America! Managing Employee Diversity as a Vital Resource*. Homewood, Ill.: Business One Irwin.
- Sedgwick, Eve Kosofsky (1990): *Epistemology of the Closet*. Berkeley: UCP.
- Waldenfels, Bernhard (1997): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden. Band 1*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldmann, Maximilian (2019): *Queer/Feminismus und kritische Männlichkeit. Ethico-politische und pädagogische Positionen*. Leverkusen-Opladen: Budrich UniPress Ltd.

Zur Logik der Inklusion

Alexandra Schotte

Der folgende Beitrag thematisiert einen Ausschnitt aus der Inklusionsdebatte, die wesentlich durch das im Jahre 2009 in Deutschland in Kraft getretene „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (UN-Behindertenrechtskonvention [UN-BRK]) Auftrieb erhalten hat, wobei die Bezugnahme auf die Konvention selbst eher partiell erfolgte. Doch ist es gerade die globale Rahmensetzung, die insofern aufschlussreich ist, als sich in ihr unterschiedliche kulturelle Zugänge zu einem (flexibel gehaltenen) Denkansatz über Behinderung und ein Projektionsfeld „Inklusion“ bündeln. In einem ersten Teil werden daher Dimensionen zu menschenrechtlichen Aspekten unter der Problematik Behinderung skizziert, die spezifische Entwicklungen und Schwerpunktsetzungen aufzeigen sollen. Wenn im weiteren Verlauf von „Logik der Inklusion“ die Rede sein soll, dann kommen mehrere Interpretationsperspektiven in Betracht. Eine kann darin bestehen, „Inklusion“ in einem weiter gefassten, vorwiegend pädagogisch und bildungspolitisch gefassten Kontext zu verstehen, bei welchem „Reform“ auf Dauer gestellt ist und bei dem „Inklusion“ als eine mehr oder weniger austauschbare Reform-Metapher erscheint mit einem Anfangs- und einem (medialen) ‚Verbrauchsdatum‘. Die Logik der Inklusion würde sich aus dieser Perspektive dementsprechend vorwiegend aus einer übergeordneten Krisen- und Reformsemantik erschließen (vgl. Koerrenz 2014, S. 179 f.).¹

Eine weitere Perspektive kann darin gesehen werden, die „Logik der Inklusion“ in einem engeren pädagogischen Inklusions-Kontext zu verorten, der seinerseits zugleich mit den oben beschriebenen Dynamiken verschränkt ist. Hierbei ergeben sich unterschiedliche Zugänge bzw. Schwerpunktsetzungen. So kann geschaut werden, welche Logiken für den Inklusions-Diskurs selbst geltend gemacht werden – der Blick sich also auf die Argumentations- bzw. Analyseebene

1 Der Verlauf wäre dabei folgender: Ein Thema erzeugt Aufmerksamkeit (etwa durch eine prioritäre Platzierung oder/und häufige Problematisierung), weist dabei einen hohen emotionalen Identifikationsgrad auf (positiv oder negativ besetzt), schließlich treten erste Ermüdungserscheinungen auf: Neuigkeits- bzw. Nachrichtenwert relativieren sich, wesentliche Argumente sind vorgetragen und ausgetauscht, das Interesse nimmt ab und richtet sich schließlich auf einen neuen krisenbesetzten Gegenstand unter einem Dringlichkeitspostulat. Mit dieser Verlaufskurve sollen keineswegs Problematiken kleingeredet, sondern darauf aufmerksam gemacht werden, dass öffentliche Thematisierungen immer auch einer (nicht durchgehend) kalkulierbaren Inszenierung unterliegen.

richtet – und hiermit verbunden, welche Logiken sowohl im Rahmen der Programmatik „Inklusion“ als auch der unter dieser Programmatik zugeschriebenen Praxis beigeordnet werden (Selbst- und Fremddeutungen). Unter diesem zweiten Ansatz wird skizzenartig auf spezifische Logiken verwiesen.

1 Ausgangspunkt: Die Salamanca-Erklärung

Kennzeichnend für den Inklusionsdiskurs ist die mit ihm zugleich erfolgende Geschichtsschreibung, die ihren Beginn oder zumindest eine markante Wegmarke auf die sogenannte Salamanca-Erklärung von 1994 setzt (vgl. auch Giese 2017, S. 15). Bei der Salamanca-Erklärung handelte es sich um die Abschlusserklärung der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“, die 1994 von der UNESCO in Kooperation mit dem spanischen Ministerium für Bildung und Wissenschaft in Salamanca stattfand. Die Bedeutung der Erklärung wird darin gesehen, dass sie die Kennzeichnung „Inklusion“ global popularisiert hat.² In Deutschland hat die Erklärung seinerzeit allerdings kaum Eingang in den (behinderten)pädagogischen Fachdiskurs gefunden. Bis heute bleibt sie eher eine Zitiergröße.

Angesichts der weltweit äußerst differenten und häufig mit negativen Aspekten besetzten anthropologischen und ethischen Auffassungen zu Kindheit und Behinderung in Verbindung mit Erziehung und Bildung ist die ideelle Reichweite der Erklärung nicht zu unterschätzen, auch wenn mit ihr keine juristische Handhabe verbunden war. So nimmt die Erklärung ihren Ausgangspunkt bei einer anthropologischen Grundbestimmung, indem die Lernfähigkeit des Menschen – insonderheit des Kindes mit Beeinträchtigung unabhängig vom Geschlecht – ausdrücklich betont wird. Im Rahmen des Programms „education for all“ ging es bei der Salamanca-Erklärung darum, auf programmatischer Ebene global ein universales Recht auf einen Schulzugang zu formulieren. Als „Leitprinzip“ wurde zugrunde gelegt:

„dass Schulen **alle Kinder**, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Straßen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten“ (Österreichische UNESCO-Kommission 1996/2010).

2 Die Erklärung stand unter der Programmatik einer „Inclusive Education“. In der deutschsprachigen Übersetzung durch die österreichische UNESCO-Kommission war die Kennzeichnung „Integration“ gewählt worden.

Sonderschulen oder Spezialklassen sollten der Erklärung folgend perspektivisch die Ausnahme bilden, wobei explizit der Aufbau eines Sonderschulbereichs in Regionen, wo es diese nicht gab, auch nicht empfohlen wurde unter Begründung der Kostenintensität und eines daraus resultierenden Ungleich effekts für große Teile der ländlichen Bevölkerung gegenüber einer relativ kleinen urbanen Elite (Österreichische UNESCO-Kommission 1996/2010).

2 Wegmarke: Die Behindertenrechtskonvention

Ein zweiter Höhepunkt wird innerhalb der Inklusionshistoriographie mit der UN-Behindertenrechtskonvention gesetzt.³ Die UN-BRK wurde am 13. Dezember 2006 in New York verabschiedet, in Deutschland wurde sie im März 2009 von der Bundesregierung ratifiziert.

Aus heutiger Sicht wirkt es befremdlich, dass „Behinderung“ in der Geschichte der Menschenrechte – trotz der NS-Verbrechen (Euthanasiemorde, bis zu 200.000 Opfer) – ein nahezu über vierzig Jahre weitgehend ausgeblendetes Thema war (vgl. Degener 2009, S. 201; Schweiker 2017, S. 67).⁴ Behindertenpolitik war ein Bereich, der vornehmlich der Weltgesundheitsorganisation zugeordnet war (Degener 2009, S. 201 f.).⁵ Erst mit den frühen 1980er Jahren wurde Behinderung im Rahmen des Weltaktionsprogramms für Menschen mit Behinderungen allmählich als ein Menschenrechtsthema wahrgenommen (vgl. Degener 2006, S. 104).⁶

3 Obwohl in der englischen Originalfassung der Begriff der „Inklusion“ nur an wenigen Stellen verwendet wurde und in der offiziellen deutschen Übersetzung „Inklusion“ mit „Integration“ übersetzt wurde – und damit im Konventionstext selbst gar nicht vorkommt (vgl. auch Giese 2017, S. 17; vgl. Wansing 2016, S. 4), wird die Konvention in Deutschland unter der Leitprogrammatik „Inklusion“ kommuniziert. Vgl. hierzu auch die von der (ehemaligen) Beauftragten der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, Verena Bentele, herausgegebene Ausgabe der UN-BRK vom Januar 2017.

4 In Artikel 2 (Verbot der Diskriminierung) der Internationalen Menschenrechte ist Behinderung nicht als eine eigenständige Kategorie ausgewiesen. Innerhalb der Menschenrechtskonventionen berücksichtigt offensichtlich lediglich die Kinderrechtskonvention (1989) Behinderung mit Artikel 23 (Förderung behinderter Kinder) (vgl. Schattenmann 2014, S. 85).

5 Der Fokus richtete sich dabei auf die Schwerpunkte Definition, Prävention und Rehabilitation (Degener 2009, S. 201).

6 In die ausgehenden 1980er Jahre fallen die ersten Vorstöße für ein Menschenrechtsübereinkommen zum Schutz von Menschen mit Behinderungen. Doch konnten sich diese Initiativen nicht durchsetzen. Argumentiert wurde u. a., dass ein Schutz bereits über die bestehenden Menschenrechtsabkommen gewährleistet sei bzw. sich mit einem solchen Abkommen die Ausgrenzung für Menschen mit Behinderung verschärfen würde (vgl. Degener 2006, S. 104). Im Hintergrund spielte dabei immer auch das potenzielle Kostenmotiv eine Rolle.

Hinter der UN-BRK steht eine weitreichende Konsensfindung zwischen unterschiedlichen kulturellen und religiösen Prägungen,⁷ die zudem von schwierigen politischen Konstellationen (Nahostkonflikt, Irakkrieg) überschattet war (vgl. Behindertenbeauftragte 2016). Aktuell ist die UN-BRK von 177 Staaten sowie der EU anerkannt.⁸

Indem Inklusion in der öffentlichen Wahrnehmung, aber auch innerhalb der pädagogischen Fachdebatten vornehmlich als Schulstrukturdebatte geführt wird, verbunden mit der Frage der Existenz der Förderschulen (vgl. Giese 2017, S. 8; vgl. Herz 2014, S. 4),⁹ wird die Tragweite der Konvention im Hinblick auf ihren ethisch-normativen Horizont, der eine globale Gültigkeit beansprucht, kaum angemessen wahrgenommen.¹⁰

Die UN-BRK besteht aus einer (unverbindlichen) Präambel und 50 Artikeln. In den Eingangsartikeln werden u. a. Zweck (Artikel 1), Definitionen (Artikel 2) und allgemeine Prinzipien dargelegt. Die Artikel 10 bis 30 beinhalten die zentralen Normsetzungen; hier werden Personenschutzrechte, Selbstbestimmungsrechte, soziale und wirtschaftliche Rechte sowie Freiheitsrechte modifiziert im Hinblick auf Menschen mit Behinderung (Schattenmann 2014, S. 95). Die an hinterer Stelle rangierenden Artikel (Artikel 31–40) regeln „die Implementierung und Überwachung des Abkommens“; die Schlussbestimmungen (Artikel 41–50) enthalten technische Regelungen von Völkerrechtsverträgen, wie z. B. Ratifikationsbestimmungen (Degener 2009, S. 203; vgl. im Überblick auch Winkler 2018, S. 43–50)

7 Einen besonderen Brennpunkt bildete etwa die Formulierung von Rechtsansprüchen für Menschen mit Behinderungen im Hinblick ihrer sexuellen und reproduktiven Selbstbestimmungsrechte (Degener 2006, S. 108).

8 Warum trotz eines breiten Differenzspektrums in den Normvorstellungen dennoch so viele Staaten zeitnah die Konvention unterzeichnet haben, lässt sich einerseits mit einem globalen Verständnis von universal definierter Gerechtigkeit erklären, auch wenn dieses kulturell variiert, andererseits (und hiermit mehr oder weniger stark verbunden) erachtete man die Konvention politisch und finanziell in weiten Teilen als ‚konsequenzenlos‘.

9 Wengleich dieser Punkt (die Engführung auf Schule) selbst kritischer Gegenstand der Debatte ist.

10 In Artikel 1 wird ausgeführt: „Zweck dieses Übereinkommens ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern. Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“ (ebd., S. 8) „Seelisch“ zielt hier auf psychische und „geistig“ i. w. S. auf ‚kognitive‘ Problematiken. Anliegen war es, länger andauernde psychische Beeinträchtigungen in die Kategorie der Behinderung mitaufzunehmen, um sie in den Schutzbereich der Konvention einzubeziehen.

Der Rechtekatalog kann als Spiegelfolie für einen global vorfindlichen inhumanen Umgang mit dem Phänomen Behinderung gelesen werden (vgl. auch Winkler 2018, S. 44); so etwa wenn ein angeborenes „Recht auf Leben“ (Art. 10) ausgesprochen wird, der Eintrag in ein Geburtenregister, das Recht auf einen Namen, der Erwerb einer Staatsangehörigkeit, – soweit möglich – das Recht auf Erziehung in der eigenen Familie durch Eltern oder Angehörige (Art. 18/2) ausgesprochen werden, wie ebenso das Recht auf „[u]nabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft“ (Art. 19) oder etwa grundlegend die Achtung der körperlichen und seelischen Unversehrtheit (Art. 17) bzw. Gesundheit (25) Berücksichtigung finden, wozu dann auch der Erhalt der Fruchtbarkeit gehört (in Art. 23 1c), wie ebenso eine Verhinderung der Vorenthaltung von Gesundheitsleistungen, Nahrungsmitteln und Flüssigkeiten (vgl. Art. 25 f.) (Behindertenbeauftragte der Bundesregierung 2017).

Obwohl die Konvention tiefgreifende Unrechtsproblematiken ins Auge fasst, trägt sie dennoch einen optimistischen Grundzug, was darin zum Ausdruck kommt, dass sie den Rechtsanspruch auf „volle Teilhabe“ (Art 26 1) in Verbindung mit Genuß („enjoyment“) setzt und sich damit auf eine letztlich unverfügbare und mit Optimismus besetzte Kategorie beruft (vgl. hierzu Winkler 2018, S. 46).

In der Konvention kommt sehr deutlich der partikulare Gedanke zum Ausdruck, indem nach Geschlecht und Alter sowie weiterführenden kulturellen und sozialen Kategorien Behinderung ausdifferenziert wird. Indem die gleichen (formalen) Normen, Lebensmuster Partizipationsmöglichkeiten und latent die gleichen entwicklungslogischen Annahmen für Menschen mit Behinderungen reklamiert werden wie für Menschen ‚ohne‘ Beeinträchtigung (Behinderung), wird die Implementierung einer Sonderanthropologie vermieden.¹¹ Das heißt jedoch nicht, dass die Schwerpunktlegung auf Behinderung nicht auch problematisch gesehen wird. Widerspruch erregt dabei nicht im engeren Sinn die definitorische Bestimmung,¹² der Vorwurf richtet sich vielmehr darauf, dass mit der Konven-

11 In diesem Sinne zielt etwa auch die Forderung der Wahrung von Rechten für Kinder mit Behinderungen auf die Wahrung der Eigengesetzlichkeit von Kindheit, wie sie in der Kinderrechtskonvention ihren Niederschlag gefunden hat, und nicht auf eine, die die Eigengesetzlichkeit von Kindern mit Behinderung (als ‚behinderte‘ Kinder) betonen würde.

12 Zu den schwierigsten Verhandlungsgegenständen der Konvention gehörte die Definitionsfrage von Behinderung. Einen Konsens fand man schließlich in einer Formalbestimmung und einer formalen Zielgruppenbestimmung (Präambel e und Artikel 1). So wird in der Präambel darauf verwiesen, „dass [sich] das Verständnis von Behinderung [...] ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern“ (Behindertenbeauftragte der Bundesregierung 2017, S. 5). Artikel 1 weist Zielgruppen aus: „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, wel-

tion ein Sonderstatus im Rahmen der Allgemeinen Menschenrechte etabliert würde, insofern eine spezifische Gruppe (Menschen mit Behinderung) privilegiert würde, „indem sie [die Konvention, A.S.] für diese mehr fordert, als Menschen gemeinhin zugestanden wird“ (Winkler 2018, S. 50, hier in Darlegung der kritischen Position).¹³

3 Schwerpunkt: Der Artikel 24

Die pädagogische Debatte hat ihr Augenmerk nun insbesondere auf Artikel 24 (Bildung) der UN-BRK gerichtet¹⁴ und hier im speziellen auf einen Absatz, der auf den integrativen (im Englischen: inklusiven) Gedanken abhebt und herausstellt, dass:

„Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden; Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“ (Behindertenbeauftragte der Bundesregierung 2017, Artikel 24 Absatz 2a, b, S. 21).

che sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“ (ebd., S. 8)

- 13 In den unterschiedlichen Beiträgen zum Entstehens-Hintergrund der UN-BRK wird regelmäßig darauf hingewiesen, dass mit der Behindertenrechtskonvention keine neuen Menschenrechte oder Sonderrechte verankert werden sollten (und wurden). Anliegen war es gewesen, die bereits bestehenden Menschenrechte im Hinblick auf Behinderung zu präzisieren. Durchaus jedoch enthält die Konvention einige Artikel, die „keine direkten Entsprechungen in anderen Menschenrechtsverträgen finden“ (Degener 2015), was in der „der rechtswissenschaftlichen Literatur bereits diskutiert [wird]“ (ebd.).
- 14 Der Artikel 24 gehörte zu den schwierigeren Verhandlungsgegenständen der Konvention. So war im international besetzten Ad-hoc-Ausschuss im Vorfeld der engeren Verhandlungen über Fragen diskutiert worden, welchem Referenzbegriff und damit welcher Leitlinie grundsätzlich der Vorzug zu geben sei („integration“ – „inclusion“), ob bzw. inwiefern das Recht auf Bildung für Kinder mit Behinderungen als ein Wahlrecht der Eltern zu statuieren sei, und schließlich ob oder welche Festlegungen hinsichtlich der Sonderschule zu treffen seien. Das heißt, es ging um die Fragen, welche Normative zugrunde gelegt werden sollten und in diesem Sinne um die Aushandlung von unterschiedlichen Interessenslagen. Hatte man in einer ersten vorläufigen Fassung des Ausschusses noch ein Wahlrecht der Eltern sowie ein Wahlrecht auf inklusive Bildung vorgesehen, so wurden diese Optionen ebenso wie jene eines Menschenrechts auf Sonderbeschulung für Menschen mit Behinderung (Menschen mit Hörproblematik) aufgegeben. Mit der endgültigen Fassung sollte ein Zeichen für Inklusion (gemeinsame Beschulung) gesetzt werden (ausführlich: Degener 2012).

Auch wenn in der Konvention diesbezügliche Angaben nicht angeführt sind, zielt die Leitlinie der UNESCO perspektivisch auf die Auflösung von Sonderschulen in ihrer bestehenden Form. In den letzten Jahren ist dies durch diverse Stellungnahmen noch einmal zum Ausdruck gebracht worden. Während in den abschließenden Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands im Mai 2015 der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen noch die Empfehlung eines Rückbaus der Förderschulen aussprach, wurde in der „Allgemeine[n] Bemerkung Nr. 4 des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (verabschiedet im August 2016) folgende Stellungnahme abgegeben:

„Der UN-Ausschuss bekräftigt hier erneut das Ziel eines inklusiven Schulsystems ohne Sonder- und Förderschulen. [...] Der UN-Ausschuss macht deutlich, dass sich Staaten, die neben dem ‚regulären‘ Schulsystem ein Sonder- oder Förderschulsystem weiter aufrechterhalten, in Widerspruch zur Verpflichtung aus Artikel 24 UN-BRK stellen. Er empfiehlt den Staaten deshalb dringend, die Finanzierung ihres Bildungssystems zu überdenken und die Mittel nur noch in die Entwicklung von inklusiver Bildung fließen zu lassen“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2017, S. 4 und 6).¹⁵

In diesem Zusammenhang gilt es jedoch darauf zu verweisen, dass innerhalb des Inklusionsdiskurses zentrale Stellungnahmen, wie jener des General Comment 4 (Right to inclusive education) zum Teil gar nicht wahrgenommen werden, ihre Medienwirksamkeit als begrenzt einzuschätzen ist.¹⁶

Mit der Konvention wird für Menschen mit Behinderung letztlich eine Bildungsdimension aufgezeigt, die als Aufruf zur eigenen aktiven Lebensgestaltung verstanden werden kann und die idealerweise im Spektrum zwischen Freiheit und Selbstverantwortung angesiedelt ist. Dabei richtet sich die Zielbestimmung gleichermaßen auf den Aufbau eines positiven Selbstbildes.¹⁷ Die Konvention verkennt also nicht die psychische Problematik einer eingeschränkten Wert-

15 Der Stellungnahme nachgesetzt ist eine relativierende Bemerkung zur Umsetzung: „Dabei stellt der UN-Ausschuss klar, dass eine schrittweise Verwirklichung sich jedoch nicht auf die unmittelbar umzusetzende Verpflichtung auswirkt: Die Vertragsstaaten sind verpflichtet, zumindest die Erfüllung eines unerlässlichen Mindeststandards in Bezug auf eines jeden im Recht auf Bildung enthaltenen Merkmals zu gewährleisten.“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2017, S. 4)

16 Als Monitoring-Stelle zur Umsetzung der UN-BRK veröffentlicht das Deutsche Institut für Menschenrechte sämtliche Dokumente, wobei das Institut dabei auch eine eigene Position vertritt.

17 Wiederholt wird in der Konvention der Aspekt der Würde herausgestellt, die jedem Menschen voraussetzungslos zukomme, die es aber zu fördern gelte (vgl. hierzu Bielefeldt 2009).

schätzung (vgl. Winkler 2018, S. 46), die mit Behinderung einhergehen kann¹⁸, wie ein positives Selbstbild grundsätzlich als eine universale Leitvorgabe verstanden wird.

Es ist dem Urteil von Michael Winkler zuzustimmen, dass die Konvention „eine geradezu klassische Form des Bildungsdenkens“ aufweist um die Referenzen Autonomie, Unabhängigkeit, Freiheit und Würde (ebd.),¹⁹ wobei auch die Anlage der ‚Argumentation‘ als Ausweis eines solchen Denkens verstanden werden kann.²⁰

4 Positionsbestimmungen: Die Inklusionsdebatte

Mit Inkrafttreten der UN-BRK in der Bundesrepublik hat sich innerhalb weniger Jahre auf breiter Ebene – auch in qualitativer Hinsicht der Beiträge – eine Inklusionsdebatte etabliert. Obwohl die Konvention quasi alle Bereiche des Lebens thematisiert, ist „Inklusion“ in erster Linie als eine bildungspolitische bzw. pädagogische Problematik kommuniziert worden (siehe Fußnote 3), demgegenüber andere Bereiche, in denen Inklusion ebenso eine Rolle spielt, zumindest in der öffentlichen Wahrnehmung eher unterrepräsentiert sind. Dabei ist es jedoch offensichtlich gerade auch die Eingrenzung auf Schule (einschließlich des Adressaten- und Beteiligtenkreises), die eine entscheidende Größe²¹ für das öffentliche Interesse darstellt.

Der Inklusionsdiskurs hat sich in den vergangenen Jahren vor allem auf jene Fragen fokussiert, die in Artikel 24 (Bildung) der UN-BRK formal bestimmt wurden (und in Konkretion ausgespart geblieben sind). Dazu gehört vor allem die Frage, was unter einem integrativen/inkluisiven Bildungssystem zu verstehen und wie dieses in seinen Binnenstrukturen auszugestalten sei, einschließlich der hier-

18 In diesem Sinne weisen die Ausführungen in der Konvention über das hinaus, was teilweise unter einer relationalen Kategorie von Behinderung (verortet zwischen Individuum, Mitwelt und Umwelt, jedoch ohne nähere Schwerpunktsetzung auf die innere Verfasstheit) verstanden wird.

19 Ohne dass dabei die Konvention als eine (explizit) pädagogische Programmatik konzipiert ist.

20 Hierzu heißt es bei M. Winkler: „Sie [die Konvention, A.S.] will einen Prozess der Auseinandersetzung anregen, wenn nicht sogar anstiften, lässt zu, dass Hinweise, Erwägung und Besorgnisse gleichrangig als Begründung herangezogen werden. Es geht um das Gespräch und eine Praxis, nicht um eine bestimmte Lösung. Dazu öffnet sie einen Reflexionshorizont, der sich nicht hintergehen lässt – sie insistiert auf Menschenrechte, weiß aber, dass und wie die Debatte um Menschenrechte weder erstarren noch zum Substitut werden darf, wenn die Einflussnahme auf menschliches Leben und seine Gestaltung gleichsam verloren gegangen sind.“ (Winkler 2018, S. 45) Winkler verweist an anderer Stelle dabei explizit noch einmal auf die sozialpädagogische Dimension der Konvention, insofern ihr Schwerpunkt darauf setzt, „die sozialen und kulturellen Verhältnisse so zu verändern und zu gestalten, dass Abilities entstehen können, Fähigkeiten, besser vielleicht: Dispositionen.“ (ebd., S. 43 f.).

21 Die über die personellen Bezüge insofern auch eine hohe Bindung herzustellen vermag.

mit verbundenen Fragen, welche Stellung Förderschulen in einem integrativen Bildungssystem einzunehmen haben oder wer über die Schulwahl letztgültig entscheidet (die Frage des Elternwahlrechts).

Kennzeichnend für die deutschsprachige Inklusionsdebatte (auch) innerhalb des pädagogischen Fachdiskurses²² scheint eine Abgrenzung zwischen konsequenten Inklusionsbefürwortern und jenen, die Inklusion als Gesellschaftsprojekt der Humanisierung zwar befürworten, aber an der Debatte bzw. den Ausdeutungen um Inklusion (auch in institutioneller Perspektive), den programmatischen Leitlinien und Handlungspraxen Kritik üben (vgl. auch Winkler 2018, S. 32);²³ insofern können grob konsequent(er)e Inklusionsbefürworter²⁴ und moderate Inklusionsbefürworter (‘Inklusionskritiker’) unterschieden werden.²⁵ Allerdings gilt es darauf zu verweisen, dass es sich nicht um Personenkreise mit jeweils homogenen Auffassungen handelt; zwar finden sich eine Reihe von Schnittmengen bei spezifischen Standpunkten, jedoch differieren die Begründungszusammenhänge, die ihrerseits wiederum mit individuellen biografischen (einschließlich politischen) und wissenschaftstheoretischen Prägungen verknüpft sind.

Wie aufgeladen die Debatte in den letzten Jahren geführt worden ist, ermisst sich an Deutungen wie jener eines „Glaubenskrieges“ (Jantzen 2015, hier durchaus auch in der Diktion eines „quasireligiösen“ Bezugs). Inzwischen ist sie etwas abgeflaut und das Thema in den Medien etwas in den Hintergrund gerückt. Die Zwischenbilanz nach 10 Jahren Behindertenrechtskonvention in Deutschland im März 2019 fiel durchwachsen aus.

Wenn derzeit „Digitalisierung“ und umweltpolitische Themen (wieder) die bildungspolitische Tagesordnung bestimmen, dann kann dies auch als eine Dynamik interpretiert werden, die sich einordnen lässt in eben jene auf Dauer gestellte Reformrhetorik (als übergreifende Logik) mit wechselnden Prioritätenset-

22 Wo zum Teil ebenfalls eine ermangelnde Wissenschaftlichkeit in der Diskussion beklagt wird.

23 Die Kritik richtet sich insofern weniger grundlegend gegen ethische Ideen als vielmehr gegen ideelle Überhöhungen oder Instrumentalisierungen, die mit der Inklusionsprogrammatik verbunden werden.

24 Ein ‚radikales‘ Inklusionsverständnis zeichnet sich dahingehend aus, dass eine ausnahmslos gemeinsame Beschulung angestrebt, wie ebenso auf klassifizierende Zuschreibungen verzichtet wird (Giese 2017, S. 43). Als weitere Kriterien, die aber nicht unbedingt Konsens für ein konsequentes Inklusionsverständnis beanspruchen können, kann die Ablehnung von Bildungsstandards und Leistungsbewertungen in Geltung gebracht werden, verknüpft mit einer moralisch-menschenrechtlichen Kritik (vgl. ebd.).

25 Allgemein lässt sich feststellen, dass die Beteiligung von Heil-, Sonder- bzw. Rehabilitationspädagogen am Inklusions-Diskurs hoch ist (vgl. Winkler 2018, S. 34; Papke 2016, S. 141); diese nehmen sowohl als Inklusionsbefürworter als auch -kritiker maßgeblich Einfluss auf die Debatte. Die Beteiligung von Behindertenpädagogen ist dabei auf Forschungstraditionen um das Phänomen Behinderung zurückzuführen.

zungen und Krisendeutungen, was jedoch nicht heißen soll, dass es nicht auch problematisch zu wertende Phänomene gibt; kritikwürdig sind vielmehr kurzschlüssig-engführende Deutungshoheiten (Ideologien) (vgl. Koerrenz 2014, S. 180).²⁶

5 Logiken: Die Widrigkeiten im System

Im Folgenden wird schlaglichtartig auf weitere Logiken im Sinne von Schlussfolgerungen/Dynamiken verwiesen, die für den Inklusionsdiskurs selbst geltend gemacht werden bzw. diesem implizit sind. Sie richten sich, worauf eingangs hingedeutet wurde, auf eine Analyseebene des Diskurses, angesiedelt zwischen Theorie- und Praxisebene einschließlich unterschiedlicher Bezugssysteme.

Theoriedefizit als Anthropologiedefizit: Obwohl die Salamanca-Erklärung und Behindertenrechtskonvention „eine anthropologische Marschrichtung vorgeben“ (Giese 2011, S. 219), kennzeichnet die Inklusionsdebatte ein anthropologisches Defizit (u.a. Giese 2017; Giese 2011). Dies gilt sowohl für strukturelle Entscheidungen als auch für spezifische Handlungspraxen (wie etwa den „Index für Inklusion“) (vgl. Giese 2017, hier auf Unterrichtskonzeptionen). D. h. es werden Normen im Hinblick auf die ‚richtige‘ Schule, den ‚richtigen‘ Unterricht statuiert, die – auch wenn ihre Motive einem humanen Anspruch folgen – doch zu einem großen Teil latente und damit unhinterfragte Menschenbilder und Vorstellungen über Lernen mitführen,²⁷ die auf ihre Weise wirken und daher einer „sensiblen und aufmerksamen Reflexion bedürfen“ (Giese 2011, S. 219)²⁸ – dies gerade auch vor dem Hintergrund einer so angedachten inklusiven (Allgemeinen) Pädagogik, die vom Kind/Heranwachsenden ihren Ausgangspunkt nehmen soll.

26 Wenn „Digitalisierung“ gegenüber „Inklusion“ aktuell einen prioritären Stellenwert einnimmt, dann auch deshalb, weil hier eine starke wirtschaftliche Lobby ihre Interessen mit Nachdruck vertritt (vgl. Niederastroth 2018, S. 97), wie Digitalisierung gleichermaßen Rationalisierung verspricht angesichts eines prognostizierten Lehrerberarfs von 25.000 zusätzlichen Lehrern in der Primarstufe und 27.000 in der Sekundarstufe 1 bis 2030 (vgl. Niederastroth 2018, S. 64; Zahlen nach Klemm/Zorn 2018).

27 Oder bestimmte Annahmen unterstellt werden.

28 Die ermangelnde Aufklärung über immanente Normativa speziell in Unterrichtskonzeption wird von Giese zu Recht als eine gesellschaftlich-demokratische Problematik verortet, insofern sie ansonsten eine „unbekannte[] Masse in der pädagogischen und zwischenmenschlichen Praxis“ bleiben (Giese 2011, S. 219). Verwiesen wird in diesem Zusammenhang schließlich ebenso auf gesellschaftliche Vorprägungen institutioneller und unterrichtlicher Wirklichkeit (vgl. Giese 2011, S. 220): „divergierende[] Machtbeziehungen [...], die auch unterhalb der Oberfläche des Gegenständlichen wirken.“ (ebd.)

Auffällig ist jedoch, dass, obwohl „Teilhabe“ eine zentrale Forderung der Behindertenrechtskonvention repräsentiert und von der UNESCO sehr deutlich die Beteiligung von Kindern (mit Behinderung) an Entscheidungsprozessen eingefordert wird, die Perspektive auf das Kind (mit Behinderung) als Lernender und aktiv Beteiligter innerhalb der Inklusionsdebatte erstaunlich blass bleibt.²⁹

Theoriedefizit in der Differenz von ‚Systemlogiken‘: Als ein zentraler Kritikpunkt im Inklusionsdiskurs wird von allen Seiten eine fehlende theoretische Fundamentierung beklagt (wie dabei teilweise ebenso eine ermangelnde einheitliche Begriffsverwendung),³⁰ wobei die Auffassungen darüber differieren, inwieweit ein Begriff wie „Inklusion“ in einem pädagogischen Kontext überhaupt ein (sinnvolles) theoretisches Fundament bieten kann.³¹ Die Verwendung des Inklusionsbegriffs wird dabei auch als ein ‚Logik‘-Problem (begriffs-/disziplinlogisch/ethisch) in den Blick genommen (vgl. u. a. Ziemen 2012). So stellt Michael Winkler heraus:

„Inklusion ist aber kein pädagogischer Begriff – wie sehr er im Zusammenhang des gesellschaftlich organisierten Systems der Bildung und Erziehung Verwendung findet. Es gibt keine inklusive Pädagogik – ein solcher Ausdruck ist in jeder Hinsicht Unfug, weil alles pädagogische Handeln sich unausweichlich in der Spannung bewegt, dass Menschen sich als Subjekte begreifen, dass ihnen sichergestellt oder ermöglicht wird, sich frei und machtvoll in einer Gesellschaft und ihrer Kultur sowie gegenüber dieser sich zu verhalten, die Einfluss auf sie nehmen will“ (Winkler 2018, S. 42).³²

29 Wenn aus anderen Disziplinen der Vorwurf geäußert wird, dass Pädagogik ihr Referenzsystem in der Behindertenrechtskonvention sehe und ihr eigenes vernachlässige, so ist diese Kritik manchemteils nicht ganz von der Hand zu weisen. Die Mittel und Wege sind in Abstimmung mit dem Ziel in der Tat pädagogisch zu bestimmen. Jedoch verhält es sich auch nicht so, dass die Konvention unpädagogisch bzw. pädagogisch inkompatibel sei (siehe oben), da wesentliche Positionsbestimmungen (wie jene „vom Kinde aus“ bzw. eine anthropologische des Lebenslaufs) in einem explizit pädagogischen Denken ihren Ursprung finden (vgl. Koerrenz 2014).

30 Diese wird im Inklusionsdiskurs auch unter der Kennzeichnung „Logik der Widrigkeiten“ thematisiert (Schnell 2015).

31 In diesem Zusammenhang wird regelmäßig auf die fachfremde Herkunft (aus der Mineralien-/Gesteinskunde) und die Verwendung des Begriffes in soziologischen/systemtheoretischen Zusammenhängen verwiesen, wobei der Begriff im Hinblick auf seine Angemessenheit in pädagogischen Zusammenhängen zumeist nicht in Frage gestellt wird; der Diskurs zielt eher auf die Möglichkeit oder auch Notwendigkeit eines zu vereinheitlichen den Begriffsverständnisses in Verbindung mit einer theoretischen Grundlegung.

32 An anderer Stelle wird die exklusive Dimension von Pädagogik betont (vgl. Winkler 2018, S. 138).

Instrumentalisierung: Im Hinblick auf die ethische Perspektive wird auf einen unterlegten ‚Einschlusszwang‘ als ‚Normativ‘ verwiesen,³³ der nicht nur in Differenz zu einem freiheitlichen Denken stehe – wie er überdies per se eine Außen-seiterposition (und damit ein wie auch immer geartetes Diskriminierungsdenken bereits unterstelle) –, sondern unter einem Humanitätsgedanken ganz andere, kapitalismuskonforme Ziele verfolge (vgl. u. a. Bernhard 2015) – und insofern die Instrumentalisierung eines (sozial)ethischen Ansatzes unter der Kennzeichnung „Inklusion“ problematisiert wird.³⁴

Ebenso wird in der Diskussion auf Systemlogiken von Schule verwiesen (Allokationsfunktion, Selektionsfunktion), die durch Inklusion nicht aufgehoben, sondern übertüncht oder zeitlich und institutionell lediglich verlagert würden.

Transformationsproblematiken/Differente Logiken: Das Projekt Inklusion weist darüber hinaus im Hinblick auf sein Anliegen und die praktische Umsetzung einige Paradoxien auf, die mit den Standardisierungsverfahren und der Zuweisungspraxis in Verbindung stehen und dabei die Erhebungskategorien selbst demontieren.³⁵ Die in den letzten Jahren zum Teil explosionsartig angestiegenen Inklusionsquoten in einzelnen Bundesländern beruhen nicht auf ausgeprägt rückläufigen Zahlen von Kindern mit Förderbedarf in Sonderschulen (im Bundesdurchschnitt von 4,9% [2008/09] auf 4,3% [2016/2017] nach Klemm 2018, S. 10), sondern auf Förderzuschreibungen von sogenannten Problem- und Risikoschülern in der Regelschule (im Überblick: Klemm 2018).³⁶ Die Zuschreibun-

33 Bezugnehmend auf die referierte Inklusionsprogrammatisierung.

34 Dabei verhält es sich jedoch keineswegs so, als dass eine solche Kritik nur von inklusionskritischer Seite geäußert würde. Auch Ines Boban und Andreas Hinz als klare Inklusionsbefürworter thematisieren in einem aktuellen Beitrag „Inklusion zwischen Menschenrechten und Neoliberalismus“, wobei ihr Blick schließlich der Kommunikations- und Vermittlungsebene „Stiftungen“ gilt (Boban/Hinz 2017, S. 45; vgl. auch Herz 2015). Der Verweis zielt letztlich auf problematische Kooperationsverhältnisse im Kontext von Inklusion, bei denen eben gerade diese Kennzeichnung die Klammer für die Vermittlung divergierender Interessenslagen bildet.

35 Überhaupt beschreibt der Punkt Erhebung eine sensible Problematik, insofern gerade aus behindertenpädagogischer Perspektive eine gewisse Reserviertheit – nicht zuletzt begründet aus einer geisteswissenschaftlichen Tradition heraus – gegenüber vergleichenden Erhebungen besteht, insofern zentral die Vergleichbarkeit von Individuen/Individualproblematiken in Frage gestellt wird.

36 Dekategorisierungsbestrebungen werden damit begründet, Stigmatisierungen verhindern zu wollen. Dieser Zugang wird jedoch auch kritisch gesehen und hat sich bislang nicht durchsetzen können. Diesbezüglich wird geltend gemacht, dass es sowohl für die wissenschaftliche Diskussion eines Referenzbegriffes bedarf als auch um auf praktischer Seite spezifische Hilfeleistungen formulieren und einfordern zu können (vgl. Ahrbeck/Fickler-Stang 2015, S. 261), wie ein Nichtthematisieren Problematiken, die mit Behinderung kulturell und ontologisch verbunden sind, als solche nicht aus der Welt schafft. Schließlich wird ebenso die Überlegung geäußert, ob die Ablehnung der Stigmatisierung nicht vielleicht selbst eine abwertende Anthropologie verrate und Urteile über Andere und ihren Behinderungsstatus eher für ein Bereitschaftsmotiv zur Hilfe

gen von Behinderung haben sich insofern mit der Inklusionsprogrammatisik sogar noch erhöht.³⁷ Zugleich gibt es die gegenläufige Tendenz, dass ‚fortschrittliche‘ Bundesländer, die auf die Ermittlung von Förderbedarfen (mit den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Emotionale und soziale Entwicklung“ sowie „Sprache“) in unteren Klassen verzichten wie ebenso auf einen personell-gebundenen Förderbedarf, besonders niedrige Inklusionsanteile aufweisen – und dabei den eigenen Bedarf unterschätzen (vgl. Klemm 2018, S. 8).

6 Appell: Die Notwendigkeit pädagogischen Denkens

In den letzten Jahren ist mehrfach (rhetorisch) Verwunderung darüber zum Ausdruck gebracht worden, in welcher Weise „Inklusion“ zu einer Projektionsfläche für eine Universal-Utopie werden konnte. Ein ‚technischer‘ Grund dürfte zweifelsohne im Theoriedefizit, in mangelnder Reflexion liegen,³⁸ was hier in wenigen Zügen skizziert wurde.³⁹ Aus disziplinarer Sicht gesehen müssen ethische Motive – wie sie mit dem Inklusionsprojekt aufgegeben sind – rückgebunden werden an ein systematisches *pädagogisches* Denken, damit ein Ideal nicht in Ideologie umschlägt oder das Ideologische eines Ideals identifiziert werden kann.

Insofern geht es angesichts der Ausgangslagen (bestehende Machtverhältnisse, institutionelle Logiken) immer auch um eine Verständigung über die Machbarkeit und Grenzen von Pädagogik wie schließlich um das Austarieren zwischen Exklusiv- (auf das Individuum bezogen) und Inklusivansprüchen (auf den gesellschaftlichen Zusammenhang projiziert).

Literatur

Ahrbeck, Bernd/Fickler-Stang, Ulrike (2015): Ein inklusives Missverständnis. Warum die Dekategorisierung in der Verhaltensgestörtenpädagogik die Kooperation mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie erschwert. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 43, H. 4, S. 255–263.

Boban, Ines/Hinz, Andreas.: Inklusion zwischen Menschenrechten und Neoliberalismus – eine Problemskizze. In: Lütje-Klose, Birgit et al. (Hrsg.): *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft*. Bd. I. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 39–47.

und Unterstützung stehen und in diesem Sinn die Kategorie „Behinderung“ längst in einer neutralen/pragmatischen Verständnis verwendet wird (Winkler 2018).

37 Was als solches aber nicht zwangsläufig als negativ bewertet werden muss.

38 In Verbindung mit einer positiv grundierten, jedoch flexiblen Kategorie.

39 Ein anderer ist die Frage nach dem Bedarf an Utopien. Zweifelsohne benötigt (auch) Pädagogik immer ein gewisses Maß an Utopie, um als Pädagogik (und nicht als bloße Technologie) dauerhaft wirksam sein zu können.

- Degener, Theresia (2006): Menschenrechtsschutz für behinderte Menschen. Vom Entstehen einer neuen Menschenrechtskonvention der Vereinten Nationen. In: Vereinte Nationen, S. 104–110. https://zeitschrift-vereinte-nationen.de/fileadmin/publications/PDFs/Zeitschrift_VN/VN_2006/Heft_3_2006/04_Degener_VN_3-06_6-6-06.pdf (Abfrage: 19.12.2019)
- Bbeauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2017) (Hrsg.): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin. (= Behindertenbeauftragte der Bundesregierung 2017).
- Bbeauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen: UN-Behindertenrechtskonvention feiert 10. Geburtstag. Zehn Jahre UN-BRK – dazu fünf Fragen von Verena Bentele an Theresia Degener (13.12.2016). https://www.behindertenbeauftragter.de/DE/Presse-und-Aktuelles/DerBeauftragteAktuell/Artikel/2016/20161209_Krueppeltribunal.html (Abfrage: 19.12.2019) (= Behindertenbeauftragte der Bundesregierung 2019).
- Bielefeldt, Heiner (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention (Essay No. 5). 3., aktualisierte und erweiterte Aufl. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Bernhard, Armin (2015): Inklusion – Ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. In: Kluge, Sven/Liesner, Andrea/Weiß, Edgar (Hrsg.): Inklusion als Ideologie (Jahrbuch für Pädagogik). Frankfurt/Main: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, S. 109–119.
- Degener, Theresia (2015): Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. Abrufbar unter bidok – die digitale Bibliothek zu Behinderung und Inklusion: <http://bidok.uibk.ac.at/library/degener-behindertenrechtskonvention.html> (Abfrage: 19.12.2019)
- Degener, Theresia (2012): Das Recht auf inklusive Bildung als Menschenrecht. In: Kritische Justiz 4, S. 405–419.
- Degener, Theresia (2009): Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 57, Heft 2, S. 200–219.
- Degener, Theresia (2006): Menschenrechtsschutz für behinderte Menschen. Vom Entstehen einer neuen Menschenrechtskonvention der Vereinten Nationen. In: Vereinte Nationen 3, S. 104–110. https://zeitschrift-vereinte-nationen.de/fileadmin/publications/PDFs/Zeitschrift_VN/VN_2006/Heft_3_2006/04_Degener_VN_3-06_6-6-06.pdf (Abfrage: 19.12.2019)
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2017): Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention. Das Recht auf inklusive Bildung. Allgemeine Bemerkung Nr. 4 des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte
- Giese, Martin (2017): Skizzen zur kulturanthropologischen Begründung einer inklusiven (Fach-)Didaktik. Habilitationsschrift zur Erlangung der Lehrbefähigung für das Fach Rehabilitationswissenschaften. Berlin (Keine Verlagsangabe). https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/20438/habilitation_giese_martin.pdf?sequence=3&isAllowed=y (Abfrage: 19.12.2019)
- Giese, Martin (2011): Der Inklusionsdiskurs in der Heil- und Sonderpädagogik. Ein anthropologisches Niemandsland. Zeitschrift für Heilpädagogik, 62, Heft 6, S. 218–221.
- Herz, Birgit (2017): Inklusionssemantik und Risikoverschärfung. Kluge, Sven/Liesner, Andrea/Weiß, Edgar (Hrsg.): Inklusion als Ideologie (Jahrbuch für Pädagogik). Frankfurt/Main: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, S. 59–76.
- Herz, Birgit (2014): Pädagogik bei Verhaltensstörungen: An den Rand gedrängt? Zeitschrift für Heilpädagogik, 65, Heft 1, S. 4–14.
- Jantzen, Wolfgang (2018): Inklusion als Paradiesmetapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. Vortrag beim Inklusionspädagogischen Wochenende in Dorum 2015 vom 13.–15.3.2015. „Inklusion in Selektion? Wege – Widerstände – Visionen“. Veranstalter: Fachgruppe Sonderpädagogik der GEW im Bezirk Lüneburg und VDS im Bezirk Lüneburg. <https://userpages.uni-koblenz.de/~proedler/autsem/ipame.pdf> (Abfrage: 19.12.2019)
- Klemm, Klaus/Zorn, Dirk (2018): Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe (Gutachten im Auftrag der Bertelsmann Stiftung). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, Klaus (2028): Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive (Gutachten im Auftrag der Bertelsmann Stiftung). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Koerrenz, Ralf (2014): Reformpädagogik. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh.

- Niederastroth, Markus (2018): Strategie der Kultusministerkonferenz Bildung in der digitalen Welt'. Herausforderung für Educational Governance, Schulentwicklung und schulisches Qualitätsmanagement. Baden-Baden: Tectum Wissenschaftsverlag.
- Österreichische UNESCO-Kommission: Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse (Übersetzung Petra Flieger) 1996/2010. Abrufbar unter bidok – die digitale Bibliothek zu Behinderung und Inklusion: <http://bidok.uibk.ac.at/library/unescosalamanca.html> (Abfrage: 19.12.2019)
- Papke, Birgit (2016): Das bildungstheoretische Potenzial inklusiver Pädagogik. Meilensteine der Konstruktion von Bildung und Behinderung am Beispiel von Kindern mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Schattenmann, Eva (2014): Inklusion und Bewusstseinsbildung: Die Notwendigkeit bewusstseinsbildender Maßnahmen zur Verwirklichung von Inklusion in Deutschland. Oberhausen: Athena Verlag
- Schnell, Irmtraud (2015): Zur Logik der Widrigkeiten. Einführung in diesen Band. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag S. 9–15.
- Schweiker, Wolfgang (2017): Prinzip Inklusion: Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht.
- Wansing, Gudrun (2016): Was bedeutet Inklusion? Der Bürger im Staat, 66, Heft 1, S. 4–9.
- Wohlgensinger, Corinne (2014): Behinderung und Menschenrechte: Ein Verhältnis auf dem Prüfstand. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Winkler, Michael (2018): Kritik der Inklusion. Am Ende eine(r) Illusion. Stuttgart: Kohlhammer
- Ziemen, Kerstin (2012): Art. Inklusion. Abrufbar unter: Inklusio.net. Informationsplattform für Inklusion: <http://www.inklusio.net/inklusion/was-ist-inklusion/> (Abfrage: 19.12.2019)

Herausforderungen

Eurozentrismus als pädagogische Herausforderung.

Annäherungen über Anfragen Ernest Jouhys
an die Disziplingeschichte

Sebastian Engelmann

*Jeder Schritt ist der erste in den blauen Dunst
Weiß nicht was die Zukunft bringt, weiß nur gestern überdauert uns
Und wünsch mir mehr zu sagen an meinem jüngsten Tag
Als vom Mutterleib ins Grab 'ne gute Zeit gehabt*
Freundeskreis, Erste Schritte/Retrospektive

Erinnern ist eine trügerische Angelegenheit. Die von 1996 bis 2007 bestehende Hip-Hop Band Freundeskreis, selbstbezeichnete Vertreter_innen des Conscious Rap, bekannt für politische Texte und die Hitsingle A-N-N-A bringen es auf den Punkt: Menschen sind in Geschichten verwoben und erzählen sich diese Geschichte auch um eine Möglichkeit zu finden, mit der Zukunft umzugehen. Diese Geschichten sind divers, überschreiten Grenzen und lassen sich nicht einzelnen Kategorien zuschreiben – so wenig wie die Musik von Freundeskreis jemals *nur* Hip-Hop gewesen wäre oder Hip-Hop so einfach bestimmt werden könnte; Jazz, Soul, Reggae, Afrobeat, zahlreiche Einflüsse prägten die Geschichte und das Oeuvre der Band. Geschichtsbewusstsein ist auch für wissenschaftliche Disziplinen von Relevanz, wie Ulrich Herrmann erst vor einiger Zeit in einem Interview angemerkt hat: Die Verortung und Beurteilung von nur vermeintlich neuen Diskussionen um Inklusion, Neue Medien und Maschinelles Lernen erscheint oft so entfernt, da Wissen über geschichtliche Kontinuitäten fehlt (vgl. Herrmann 2018). Es wird deutlich: Auch wissenschaftliches Arbeiten ist eine aller Idealität entzogene schmutzige Praxis. Sie ist beeinflusst durch sozialen Wandel, angetrieben, eingengt und oft genug gehemmt durch kulturelle Bedingungen, politische Umstände und kontingente Idiosynkrasien der Zeit. Sie ist keineswegs *clean*, steril oder losgelöst von einer nur scheinbar weit entfernten Praxis. So kann beispielsweise – hier sehr überspitzt als Beispiel ausgewählt – davon ausgegangen werden, dass ohne die beinahe gewaltsame Konstruktion einer *French Theory* durch „American modes of reading the French authors“ (Cusset 2008, S. 7) in Verbindung mit kluger und engagierter Praxis einzelner Verlage und Übersetzer_innen in anderen Ländern (vgl. Felsch 2015) die Theorielandschaft in der aktuellen Erziehungswissen-

schaft heute ganz anders aussehen würde, da die vermeintliche intellektuelle Avantgarde ganz andere Bücher in ihrer Hosentasche mit sich herumgetragen hätte. Die Suche nach einer (womöglich sogar *der einen*) Tradition gestaltet sich also mehr als schwierig – denn es gibt sie nicht. Dennoch beziehen sich Wissenschaftler_innen und ganze Disziplinen auf „ihre“ Klassiker und erheben einzelne Texte zum Kanon. Dies gilt nicht nur für die Erziehungswissenschaft oder Pädagogik, welche unzählige solcher Überblicksdarstellungen unterschiedlicher Ausrichtung hervorgebracht hat, die zumeist – wenn auch in pointierten Portraits mit unabstreitbaren Erkenntnisgewinn – die gleiche Geschichte erzählen (vgl. Tenorth 2003a; 2003b), sondern auch für die Soziologie.¹ Sowohl Überblicksvorlesungen als auch Einführungsbände sind hier deutschlandweit erstaunlich isomorph ausgestaltet (vgl. Gertenbach et al. 2009; Rosa/Strecker/Kottmann 2018). Personen aus dem außereuropäischen Raum – gar weiblich eingelesene Menschen – tauchen in den Inhaltsverzeichnissen selten auf.² Und auch kleinere Disziplinen heben „ihre“ Hauptwerke oder Schlüsselwerke hervor, denen so trotz aller kritischen Reflexivität eine Aura der Überlegenheit verliehen wird (vgl. Senge/Schützeichel 2013; Stöhr et al. 2019). Dies geschieht aus guten Gründen. Die einen mögen es Traditionsbildung nennen, die anderen nennen es Identitätsfindung und begründen es mit der Notwendigkeit einer stupenden Gelehrsamkeit. So schreiben Hartmut Rosa und David Strecker in ihrem Vorwort von 2012:

„Weiterhin findet sich in diesem Band allerdings kein Kapitel zu einer soziologischen Theoretikerin, so wie auch Stimmen aus dem globalen Süden fehlen. Das können wir nur zum Teil mit der Dominanz bürgerlicher weißer Männer im Wissenschaftsbetrieb rechtfertigen. Deren Vorherrschaft bedeutet nämlich nicht, dass gar keine Alternativen existieren. Gleichwohl sind wir überzeugt, dass es, um Einseitigkeiten und Verzerrungen im wissenschaftlichen ‚Mainstream‘ identifizieren zu können, umso nötiger ist, die eingängigen Klassiker zu studieren“ (Rosa/Strecker/Kottmann 2018, S. 12).

Weiterhin gehe es darum, exemplarisch systematische Zusammenhänge zu erschließen. Und dies geht offenbar am besten mit den bereits „eingängigen Klassikern“. Anders gedacht, könnte es viel interessanter sein, die Ausschlüsse und das

1 Daniel Tröhler diskutiert die Problematik von solchen Versuchen mit historiografischem Fokus sehr erhellend in einer Rezension (vgl. Tröhler 2004).

2 Zur Explikation des Problems: Marianne Weber wird in erster Linie zur Frau Max Webers. Sie wird zudem als in der Frauenbewegung aktive Rechtshistorikerin beschrieben. Das in ihrem Werk – wie jüngst Heike Kahlert anmerkte – eine eigentümliche Verschränkung von Macht und Geschlecht diskutiert wird bleibt so unbetrachtet. Auch die Herausgabe der Schriften von Max durch Marianne Weber ohne die Weber wohl kaum noch immer so viel Bedeutung zugesprochen würde, bleibt unerwähnt. Solche Informationen finden Studierende und Interessierte dann erst an anderer Stelle. Im Vordergrund dieser Betrachtungen liegt die „Systematik“ – was auch immer das bedeutet.

(noch) Unsichtbare, das sich oft genug als das eigentlich Anregende erweist, aufzuspüren, ohne es brutal in das allzu grelle Licht der Betrachtung zu zerren. Erst in einer solchen Perspektive wird das Fließen der Semantik selbst ersichtlich. In vielen Fällen lässt sich erklären, *wieso* dieser eine Text rezipiert und andere gar nicht erst wahrgenommen, übersetzt, publiziert oder gekauft wurde. Ein solches Vorgehen setzt aber zunächst einen Bruch mit den eigenen, oft lieb gewonnenen Kategorien voraus. Dieser Bruch kann nur als Aneignung und Umschreibung verstanden werden, wobei sich epistemische Gewalt – die wohl immer auf eine angenommene Essenz rekurriert – nicht vermeiden lässt. Wir *machen* Geschichte und verändern Welt; und damit können wir nicht einfach aufhören. In meinem Beitrag werde ich die Notwendigkeit des Zweifels an den dominanten Groß Erzählungen der pädagogischen Hagiografie ausweisen. Zugleich werde ich mich aber auch dafür aussprechen, weiterhin solche Geschichten zu schreiben, wenn auch anders.

Hierzu werde ich in einem ersten Schritt die Vorstellung einer kritischen Disziplingeschichte skizzieren. Zugleich werde ich an die Diskussion der disziplinären Identitätsstiftung qua Klassikerdiskurs erinnern. In einem zweiten Schritt werde ich den Beginn einer möglichen Gegenerzählung liefern, die auf abweichendes Denken in der Pädagogik in Deutschland verweist. In all ihrer Beschränkt- und Situiertheit im europäischen Kontext liefert das Werk von Ernest Jouhy, deutscher Jude, Exilant, Kommunist, Resistance-Kämpfer und Begründer einer Forschungsrichtung „Pädagogik: Dritte Welt“ an der Universität Frankfurt, *einen* Zugang, eine Kritik am Eurozentrismus in der deutschsprachigen Diskussion des 20. Jahrhunderts auszumachen. Die Thematisierung dieses Falls bricht mit der dominanten Geschichte und verweist stellvertretend auf weitere Versuche. In einem dritten Schritt gehe ich auf die möglichen Potenziale einer solchen Praxis im Zusammenhang mit der Disziplingeschichte ein. Bei diesem Text handelt es sich um einen Versuch – ein unabgeschlossenes Projekt, ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder Überlegenheit, welches seinen Ausgang im Archiv selbst nimmt.

1 Die Mechanismen des Archivs und der disziplinären Identität – Eine Annäherung

Auch wenn Archive oder abseits gelegene Bereiche von Bibliotheken, verwaiste Lesesäle zu später Stunde und wenig besuchte Lektürekurse zur Pädagogik des späten 17. Jahrhunderts oft weit ab von der Welt erscheinen, sind auch sie stets in Gesellschaft verwickelt. Es ist zu beachten, dass auch in diesen Settings der „Selbstreflexion der Wissensproduktion im Kontext der gesellschaftlichen Machtverhältnisse und der Kritik an der Illusion einer Neutralität und Harmlosigkeit von Wissenschaft, die lediglich den Status Quo als gegeben anerkennt und reproduziert“ (Castro Varela/Niggemann 2018, S. 229) eine hervorgehobene Stellung zukommt. Die Fragen, die im Anschluss an eine solche Selbstreflexion –

selbst ein sehr europäisches Projekt – anschließen, sind die nach Normativität, Entscheidungsbegründungen, Ein- und Ausschließungen in der Kanonproduktion. Dabei ist klar: „Die Geschichte der Pädagogik – auch der sozialistischen – ist schließlich aufs Engste verflochten mit Imperialismus und kolonialer Herrschaft“ (ebd., S. 235) und damit mit dem, was Autor_innen im Anschluss an Judith Butler und Gayatri Chakravorty Spivak als epistemische Gewalt bezeichnen. Innerhalb einer eurozentrischen, normalisierenden Matrix werden einzelne Wissensbestände gewaltsam ausgelöscht und so als irrelevant markiert. Ihnen wird Anerkennung verweigert und so die Unterdrückung fortgeschrieben. Für Wissen muss immer davon ausgegangen werden, dass es situiert ist. Es wurde in einem bestimmten Kontext produziert und ist letztlich durch die Subjektivität der Produzent_innen und der Interpret_innen bestimmt.³ In ihrem zuerst 1988 veröffentlichten Essay betont Donna Haraway in wissenschaftskritischer Absicht die Standortgebundenheit des wissenschaftlichen Wissens. Wissen ist stets zeitlich und lokal gebunden. Es ist abhängig von kulturellen Deutungsmustern, was die Vorstellung eines privilegierten Wissens selbst als Konstruktion ausweist. Auf diese Art „Haraway was ‚reinventing‘ (on a semiotic level) our ontological situatedness“ (Petifils 2015, S. 32). Zudem bedeutet Haraways Position in all ihrer Konsequenz, dass „no insider’s perspective is privileged, because all drawings of inside-outside boundaries in knowledge are theorized as power moves, not moves towards truth“ (Haraway 1991, S. 184). Wissen ist „actually *made*“ (ebd.) und damit konstruiert. Eine Kritische Wissens- und Disziplingeschichte wendet sich ebendiesen Konstruktionsprozessen zu (vgl. Rieger-Ladich/Rohstock/Amos 2019, S. 9). Ihr Programm kann wie folgt skizziert werden:

„Sie versucht im Gegenteil Vergessene und Vergessenenes, Ab- und Umbrüche, Neben- und Abwege, ja die umkämpfte Hervorbringung erziehungswissenschaftlichen Wissens, das gleichsam im Prozess des Entstehens immer auch schon wieder umgeschrieben wird, allererst sichtbar zu machen. Eine nach den Maßstäben historischer Epistemologie verfahrenende Wissens- und Disziplingeschichte beteiligt sich daher in dem Maße selbst an emergenten Praktiken des Erinnerns, Umschreibens und Vergessens, wie sie diese Praktiken zum historiographischen Gegenstand ihrer (selbstreflexiven) Untersuchung macht“ (ebd.).

Markus Rieger-Ladich folgt Michel Foucault und Jacques Derrida, wenn er mit Blick auf die produktive Kraft des Archivs dazu rät, „gleichsam in den Lücken

3 Das diese allgemeine Aussage zugleich den Anspruch auf Gültigkeit erhebt und sich selbst als standpunktabhängig versteht sollte klar sein. Auch ich bin als Autor_in verortet, habe nur begrenzten Zugang zu Wissen und bin in meiner Erkenntnis gebunden an meinen sensorischen Apparat. So verkündet auch dieser Beitrag nicht die Wahrheit, sondern verfängt sich in den Problemen, die das Fließen der Episteme verursacht.

des Archivs zu lesen und dessen Leerstellen zu erkunden“ (Rieger-Ladich 2019a, S. 39). Ausschließungen und Umschreibungen werden so als nur leicht über-tünchte Brüche ersichtlich, die des Öfteren genutzt werden, um eine Geschichte zu stabilisieren und zu normalisieren. Ziel einer so gearteten Geschichtsschreibung ist nicht nur Deutungskämpfe nachzuzeichnen und die Bestätigungen der etablierten Ordnung offenzulegen, sondern auch „neue Aussagesysteme zu etablieren sowie alternative Narrative zu erproben“ (ebd., S. 40). Diese Narrative setzen die Aneignung von vergessenen, vernachlässigten oder unbekanntem Entwürfen voraus. Sie nehmen eine neue Position ein, die wie alle anderen nur eine Stimme im polyfonen Diskurs ist (vgl. Rieger-Ladich 2019b, S. 20 ff.). Bei aller Kritik an Kanonisierung erscheint es aber auch sinnvoll, gemeinsam geteilte Texte zur Identitätsstiftung zu nutzen – die Frage ist die nach dem Umgang. Michael Winkler spricht sich für einen reflektierten Umgang mit „Klassikern“ der Pädagogik aus. Trotz aller Kritik an der Erhebung von Texten in den Status eines „Klassikers“ (vgl. Engelmann 2019a) erscheinen sie auf ihre Art sinnvoll. Denn in den zu Klassikern gewordenen Texten werden Sachverhalte beschrieben, in Sprache gefasst, die es ermöglichen, pädagogische Phänomene gegenständlich zu erfassen. Sie eröffnen so „den Zugang zu den Sachverhalten“ (Winkler 2011, S. 33) und produzieren sie mit. Schon vor Rieger-Ladich rekurriert Winkler auf die Wissenschaftstheoretiker_innen Kuhn und Fleck, wenn er darauf hinweist, dass Wissenschaftler_innen sich in „Zusammenhängen bewegen, die durch Prüfungen oder wenigstens durch Sozialisationsprozesse erzwungen werden“ (ebd., S. 34). Das ermöglicht idealiter geteiltes Wissen und insbesondere geteilte Praktiken der Reflexion. Die Annahme ist freilich, dass die Texte etwas über die Sache der Disziplin aussagen – und hier kommt der Aspekt der Klassikerbildung mit ins Spiel. Denn in einem kommunikativen Zusammenhang können Texte *für* die Erziehungswissenschaft gelesen werden. Ihnen kommt dann eine heuristische Funktion zu, die es ermöglicht, einzelne Phänomene als pädagogische zu diskutieren. Die erste Frage an die Texte ist dann die danach, welches theoretische Problem in dem Text behandelt wird. Das wiederum impliziert die Voraussetzung, dass Pädagog_innen zumindest eine „subtile und sublimen Vorstellung von dem haben, was Erziehung, Bildung und Unterricht auszeichnet; insofern bestätigt sich erneut die Vermutung einer doch erheblichen sachlich-gegenständlichen Objektivität, die [...] eben *unter* den kontextuell gebundenen Diskursen liegt und zuweilen hervor blinzelt“ (ebd., S. 48–49). Die Annahme ist also, dass nicht über die „Klassiker“ selbst, sondern über die gemeinsame Verständigung über mindestens implizit erziehungswissenschaftlich relevante Phänomene eine Identität erzeugt wird. Diese Identität korrespondiert mit den Texten, in denen die Sachverhalte aufgezeigt werden. Die Texte selbst erzeugen aber keine disziplinäre Identität per se. Dies tut die Auseinandersetzung mit den in ihnen ausgemachten Phänomenen, die über sie zur Sprache gebracht werden. So reicht es nicht aus, als Erziehungswissenschaftler_in ein Luhmann-Glossar abzuspulen

(außer, die Person möchte als Luhmann-Expert_in bekannt werden), sondern ein Bezug zu den Sachverhalten muss hergestellt werden. Dies ist auch für die Schriften Niklas Luhmanns möglich. Dementsprechend offen sind Klassiker als gemachte Produkte, sie dienen als Anregung zur individuellen Aneignung. In dieser Offenheit liefern sie die Möglichkeit von zeitgleicher Identitätsbildung und dem Abbau von Mythen der Identität. Carsten Büniger und Sabrina Schenk arbeiten dies heraus, wenn sie zunächst darauf hinweisen, dass wissenschaftliches Arbeiten einen gewissen Grundstock voraussetzt, der wiederum kontextspezifisch und selbst durch bedingte Entscheidungen konstruiert ist: „Jede Wissenschaftsdisziplin geht davon aus, dass ihre künftigen Vertreterinnen und Vertreter sich zunächst einmal einen ‚Bestand‘ aktuell vorhandenen Wissens aneignen müssen, bevor die Disziplin von ihnen vertreten werden kann“ (Büniger/Schenk 2019, S. 235). Die Aneignung des Wissens kann mit der oben angesprochenen Praxis der Verständigung über die Probleme bei Winkler verbunden werden. In der Übersetzung von Theorieproblemen finden zwangsläufig Verschiebungen statt. Das Übersetzen basiert aus hermeneutischer Perspektive auf der Unterstellung einer Relevanz für aktuelle Diskussion. Texte werden erneut interpretiert, erneut konzeptualisiert und erneut reflektiert. In den Texten ist die Möglichkeit zur Aktualisierung durch Tradierung angelegt. Das wiederum ist immer erkenntnispolitisch motiviert und nicht aus der Notwendigkeit heraus zu begründen: „Wenn es ein Interesse gibt, einzelne Autorinnen und Autoren oder Perspektiven aus ‚der Tradition‘ (wieder) ins Gespräch zu bringen, so stellt sich die Bemühung um eine ‚sachlich‘ angemessene Thematisierungsweise zugleich auch als Bemühung um eine strategisch aussichtsreiche dar“ (ebd., S. 249).

Was bedeutet das aber für diesen Text? In diesem Teilkapitel habe ich zunächst darauf hingewiesen, dass die Erzählungen der Disziplin brüchig sind. Insbesondere die Lücken im Archiv können Auskunft darüber geben, wie Dinge möglicherweise anders gedacht werden können, welche Pfade eingeschlagen wurden und welche nicht. Die Offenheit, die schnell in Beliebigkeit umschwenken könnte, wird dort durch disziplinäre Identität konterkariert, wo von Sachverhalten wie Erziehung, Bildung und Sozialisation geschrieben und darüber diskutiert wird. Die Identität konstruiert sich dann nicht über das Abarbeiten einer Liste an vermeintlich wichtigen Texten, sondern über die Aneignung der Texte in systematischer Absicht. Dabei werden sie unweigerlich übersetzt und tradiert. Die Veränderung offenbart Überschüsse in Texten, die erst mit Abstand sichtbar werden können. Neuer Perspektivierungen auf Altbekanntes entstehen, werden ausgebaut und aus der bekannten Geschichte wird durch Verfremdung eine neue. Die Phänomene bleiben dabei die gleichen, die Formen der Verständigung ändern sich jedoch.⁴

4 Deutlich wird dies im Beitrag von Karsten Kenklies in diesem Band; das pädagogische Problem

2 Kritik der Archivierung – Der Fall Jouhy

Bis hierhin sollte deutlich geworden sein, dass die Tradierung von Wissen über nur vermeintlich zeitlose „Klassiker“ sowohl zu kritisieren als auf zu affirmieren ist. Kritikwürdig ist die Praxis immer dann, wenn Identität qua Bezug auf ebenjene Texte aus- und abgrenzend mit abwertender Intention vollzogen wird, der Alleinvertretungsanspruch ebenjener konstruierten Tradition vertreten wird. Zu affirmieren ist ein Umgang mit solchen Klassikern ebenfalls, denn in der je spezifischen Aneignungspraxis – wie oben skizziert wurde – kann Neues herausgearbeitet, Bekanntes gewendet und anders betrachtet, sowie auf Verdrängungen und Missverständnisse hingewiesen werden.⁵ Beide Arten des Vorgehens gehen mit ihren eigenen Vorentscheidungen unterschiedlich um. Die erste ignoriert mögliche Anfragen, die zweite perspektiviert und macht Vorentscheidungen transparent, wobei auch sie letztlich erkenntnispolitisch in der Argumentation springt. Fragen an das Archiv sind nämlich nicht logisch aus diesem ableitbar. Auch sie entstehen aufgrund von konstruierten Forschungsdesideraten oder persönlichen Interessen. Es wird deutlich, dass jegliche Produktion einer Geschichte immer Ausschlüsse erzeugt und diese machtförmig aufrechterhält. Freilich ist auf die Affirmation und Neupositionierung eines Gegenkanons eine Form der Machtausübung, die nicht zu vernachlässigen ist. Zusätzlich stellt sich aber die Frage, wie es dazu kommen kann, dass Ideen verlorengehen, die bereits vorhanden waren und wie erziehungswissenschaftliches Denken immer wieder hinter bereits in den Diskurs eingebrachte Reflexionsfolien zurückfallen kann und so oft Denken vergisst, „dass aktuelle Krisenphänomene ältere Wissensbestände in einem veränderten Licht erscheinen lassen“ (Rieger-Ladich 2019a, S. 42).

Eine solche eigentümliche Passung ergibt sich für eine Pädagogik, die das Unterdrückungsverhältnis zwischen dem globalen Süden und Norden bereits sehr früh in den Blick genommen hat: die kritische Pädagogik Ernest Jouhys. Hier wird es nun nicht darum gehen, Jouhy als den privilegierten Anknüpfungspunkt oder gar unumgängliche Wegmarke eines jeden kritischen Nachdenkens über „das“ eurozentrische Denken in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft auszuweisen. An seiner Position lässt sich aber hervorragend verdeutlichen, wie sehr punktuelle Anschlussfähigkeit, ausbleibende Schulbildung und fehlende institutionelle Absicherung über die Zirkulation von Wissen bestimmen. Bei Ernest Jouhy handelt es sich um einen Pädagogen, der auf ein mehr als bewegtes

bleibt bestehen und ist nach wie vor unlösbar. Neue Kontextualisierungen ergeben aber andere Perspektivierungen und verkomplizieren die Angelegenheit noch weiter.

- 5 Beispiele für solche Studien gibt es aktuell einige. Sie alle eröffnen neue Perspektiven auf nur vermeintlich bekannte Zusammenhänge, wie die Reformpädagogik (vgl. Horn 2018; Pfützner 2017; Keim/Schwerdt/2016).

Leben zurückblickt – hier werde ich nur wenige Stationen nachzeichnen können, um Jouhy im 20. Jahrhundert zu verorten. Ein Fokus wird in einem zweiten Teil auf seiner Tätigkeit an der Universität Frankfurt liegen sowie auf der Grundfigur seines Denkens.

Der am 19. Juli 1913 als Ernst Leopold Jablonski in Berlin geborene Jouhy durchlebt ein radikales Zeitalter; sein „Leben ist grundlegend von den Verwerfungen des 20. Jahrhunderts gekennzeichnet und sein individueller Lebensweg eingebettet in die kollektive Erfahrung deutsch-jüdischer Kommunisten“ (Voigt 2017, S. 19). Jude – Kommunist – Exilant: Diese zugeschriebenen Identitätsmarker bestimmen laut Sebastian Voigt, der die wohl umfangreichste und nachvollziehbarste Auseinandersetzung mit Jouhys Lebensweg vorgelegt hat, sein Leben. 1933 floh Jouhy ins Exil nach Frankreich und nahm in der zunehmend gefährlichen Situation in Paris sein antifaschistisches Engagement auf, 1939 wurde ihm wie vielen anderen die deutsche Staatsbürgerschaft entzogen. 1942 übernahm er die pädagogische Leitung einer den deutschen Landerziehungsheimen ähnlichen Einrichtung. Ziel der Einrichtung war es, „Kindern einen möglichst normalen Alltag zu bereiten und ihnen eine formale Schulbildung zuteilwerden zu lassen“ (ebd., S. 34).⁶ Aber auch an diesem zunächst sicher scheinenden Ort nahmen die antijüdischen Ressentiments zu: 1942 wurde Jouhy interniert, auch einige Kinder wurden in Gewahrsam genommen. Sie wurden in ein Durchgangslager gebracht: „Jouhy selbst war drei Tage in diesem Deportationslager, von dem aus die Kinder in den Tod abtransportiert wurden“ (ebd., S. 36). 1943 tauchte Jouhy unter. Hier nahm er den Namen an, den er ab nun tragen sollte: Ernest Jouhy. Im Untergrund beteiligte er sich am kommunistischen Widerstand. Nach der Befreiung kehrte er nach Paris zurück und setzte sich eingehender mit den Möglichkeiten einer psychologischen Betreuung von traumatisierten Jugendlichen nach dem Zweiten Weltkrieg auseinander. 1952 ging er an die heute für die sexuellen Missbrauchsfälle bekannte Odenwaldschule in Heppenheim, an der zu dieser Zeit viele Remigrant_innen eingestellt wurden (vgl. Keupp et al. 2019, S. 199 ff.). In seiner 17-jährigen Lehrtätigkeit an der Odenwaldschule war er „immer auch bestrebt, seine Erfahrung aus der Résistance an die Schüler zu vermitteln. Er ging davon aus, dass das beste Mittel zur Herausbildung einer toleranten Haltung die unmittelbare Begegnung mit anderen sei“ (Voigt 2017, S. 68). Von erhöhter Relevanz für diesen Beitrag ist Jouhys Tätigkeit an der Universität Frankfurt – denn hier stößt er mit seiner fachlichen Ausrichtung in beinahe unbekanntes Terrain vor. Nach Abschluss seiner Promotion an der Sorbonne wechselte er zunächst mit einer Teilzeitstelle an die Universität Frankfurt. Der Wechsel war nicht einfach, die Goethe-Universität wollte keinen alten „Ausländer“ einstellen. Jouhy entschloss sich als

6 Parallelen zum Werk Minna Spechts, die ebenfalls Erfahrungen im Exil machte und wie Jouhy später an der Odenwaldschule lehren sollte, scheinen hier auf (vgl. Engelmann 2018).

Reaktion darauf, die deutsche Staatsbürgerschaft anzunehmen und wurde ab 1971 ordentlicher Professor für Sozialpädagogik. In Frankfurt richtete er das Institut „Pädagogik: Dritte Welt“ ein und engagierte sich in Bürger_innenbewegungen, in denen er die privilegierte Möglichkeit „der Selbstorganisation von Menschen [sah], um Einfluss auf die politischen Verhältnisse zu nehmen. [...] In Bürgerinitiativen, so hoffte er, werde sich ein kritisches Bewusstsein für gesellschaftliche und wirtschaftliche Zusammenhänge herausbilden und basisdemokratische Umgangsformen gelernt“ (ebd., S. 74). Soziale Bewegungen – so kann man hier zusammenfassen – waren für Jouhy ein Ort der Bildung, der auch in aktuellen Publikationen als relevant markiert wird (vgl. Bunk 2018). So wird ersichtlich, dass sich im Frankfurt der späten 70er und frühen 80er Jahre pädagogisches Denken beginnt zu institutionalisieren, das in eine größere Erzählung über den Umgang mit imperialen und kolonialen Verhältnissen in der Erziehungswissenschaft eingeordnet werden kann. Jouhys Werk hat trotz dieser zentralen Stellung bis jetzt wenig Aufmerksamkeit erfahren (zur Einführung vgl. Ortmeier 2013; Engelmann 2019b) und harret einer genaueren Diskussion.

Einen möglichen Ausgangspunkt hierfür finden wir in der Situation in Frankfurt, die dankenswerterweise schon in Grundzügen durch Bernd Heyl skizziert wurde (vgl. Heyl 2017). Diese ist unter anderem bestimmt von der Beziehung Jouhys zu Hans-Joachim Heydorn, einem Vertreter der sogenannten Kritischen Erziehungswissenschaft. Die beiden kannten sich bereits seit Jouhys Zeit an der Odenwaldschule. Heydorn war auf Jouhy „aufgrund seines Emigranten-schicksals und seiner vielfältigen politischen und pädagogischen Erfahrungen aufmerksam geworden“ (ebd., S. 118). Der von Jouhy im Kontext der Frankfurter Professur etablierten Forschung war laut Heyl die Annahme inhärent, dass „jede Form von ‚Entwicklung‘ eine pädagogische Seite hat, die auch der kritischen Beleuchtung bedarf“ (ebd., S. 119). Neben medienpädagogischen Projekten gerinnt das Projekt einer pädagogischen Betrachtung von Abhängigkeits- und Ausbeutungsverhältnissen zwischen einer „ersten“ und einer „dritten“ Welt in kritischen Essays, welche die Dialektik von Bildung und Aufklärung in den Blick nehmen. So wird in Frankfurt, vorangetrieben durch Jouhy und seinen Nachfolger Patrick Dias der Versuch unternommen, die Erziehungswissenschaft zum einen aus ihrem methodologischen Nationalismus zu lösen und zum anderen die Zusammenarbeit mit dem globalen Süden zu intensivieren, den Fluss von Ideen zu ermöglichen und ein solidarisches Miteinander zu ermöglichen. Verbindungen zum oft aufgerufenen Gewährsmann einer Critical Pedagogy, wie sie sich im englischsprachigen Raum etabliert hat, Paulo Freire, sind ebenfalls vorhanden: 1978 kam Freire auf Einladung Jouhys nach Deutschland. Aber Jouhy geht weiter als Freire: „Er kritisiert eine ethnozentrisch verkürzte Sicht und betont, dass eine Überwindung der zerstörerischen kulturellen, ökonomischen und kapitalistisch geprägten Dynamik nicht möglich ist“ (ebd., S. 125), ohne dass die Erkenntnisse der Unterdrückten_innen selbst angeeignet werden. Der Kulturtransfer, der auch

bei Jouhy oftmals als unterdrückend und verblendend ausgewiesen wird, ist die Bedingung der Möglichkeit der Überwindung ebendieser Unterdrückung und Verblendung. Nach der Emeritierung Jouhys wurde das Studiengebiet neu strukturiert und ein Aufbaustudiengang eingerichtet, der nach 15 Jahren nicht weitergeführt wurde. Die Professur wurde nach der Emeritierung von Dias nicht erneut besetzt. Bis zu diesem Zeitpunkt war das Institut „eines der wenigen deutschen Institute, das relevante Forschung zum Bildungswesen von Dittweltländern betrieb“ (ebd., S. 127) und das Thema prominent in ihrem Forschungsprogramm platzierte. Heyl verfolgt diese Spur noch weiter, rekapituliert unter anderem die Publikationen des ebenfalls abgewickelten IKO-Verlags und des Jahrbuchs „Pädagogik: Dritte Welt“ bis hin zu Verknüpfungen mit der Universität Oldenburg, an dem weiterhin ein Ergänzungsstudiengang Interkulturelle Pädagogik angeboten wird und an der das Zentrum für Süd-Nord-Bildungskooperation beheimatet war, dessen Leiter Wolfgang Nitsch 2016 verstorben ist.

Das Stichwort „Pädagogik: Dritte Welt“ verschwindet dann laut Heyl „aus den relevanten Fachdiskursen“ (ebd., S. 129). Fraglich ist allerdings, ob es überhaupt je präsent war. Wörterbücher der Pädagogik führen das Stichwort nicht. Heyl formuliert die These, dass das Verschwinden der Forschungsrichtung zum einen etwas damit zu tun habe, dass sich

„die neoliberale Globalisierung mit ihrer Orientierung an einem gnadenlosen Wettbewerb weitgehend durchgesetzt [hat]. Entwicklungspolitik folgt heute den Normen und Standards der Weltbank, Bildungs- und Erziehungsprogramme in den Ländern des Südens werden den Erfordernissen der ‚Strukturanpassung‘ unterworfen, ein ökonomischer Universalismus erneuert die Herrschaft“ (ebd.).

Aber was bleibt? Auf der einen Seite kann festgehalten werden, dass durch die genaue Rekonstruktion von Heyl und Voigt darauf hingewiesen werden kann, dass sich ein Netzwerk von Kommunikation zum Thema Globaler Süden, Unterdrückung und antikolonialistisches Denken schon im Archiv der Disziplin befand, bevor die begründete Kritik an Orientalismus und exkludierendem Sprechen über das „Andere“ samt Festigung einer Monopolstellung „der“ europäischen Perspektive erneut kritisiert wurde. Das Thema Bildung war für Jouhy und Dias sowie alle Pädagog_innen, die an diesem Projekt mitgewirkt haben, maßgeblicher Motor der Kolonialisierung und zugleich eine Möglichkeit, diese zu überwinden. Deutlich wird zudem, dass die Forschungsrichtung – mitsamt ihrer politischen Sprengkraft – im institutionellen Gefüge keinen Anschluss fand. Studiengänge wurden abgewickelt, sicherlich auch aus ökonomischen Gründen, Professuren wurden nicht neu besetzt, da andere Dinge als wichtiger erachtet wurden. Dementsprechend konnte sich die aus dem Widerstand kommende, kritische Denkform nicht etablieren. Die genauen Prozesse des Ausschlusses im Kontext des institutionellen Gefüges gilt es durch weitere bildungs-

historische Forschung nachzuzeichnen. Aber auch ein anderer Grund kann dafür ausgewiesen werden, dass Jouhys Denken nicht anschlussfähig wurde. Dieser liegt in den Denkbewegungen, in der Theorie, selbst. Denn wie oben bereits angemahnt, hat sich eine sich der eigenen Fragilität bewusste Theorie immer wieder gegen sich selbst zu wenden. In seiner von einigen als „Hauptwerk“ bezeichneten Essaysammlung „Bleiche Herrschaft – Dunkle Kulturen. Essais zur Bildung in Nord und Süd“ (Jouhy 1985) wird der zweifelnde Gestus, der von Benjamin Ortmeier als Kern der Theoriekonstruktion Jouhys bezeichnet wird, eindrücklich vor Augen geführt. Dialektik, Psychologie, Medienpädagogik, Reflexion zu Sprache und Bewusstseinsbildung prallen hier oft unvermittelt aufeinander. Dabei unternimmt Jouhy nicht den Versuch, vereinheitlichend oder harmonisierend zu wirken, was ich hier nur kurz skizzieren werde. Stattdessen verweist er auf die Spannungen, die jedem Prozess der Emanzipation innewohnen.

Bildung ist sowohl Mittel der Herrschaft als auch Mittel der Befreiung. Sie kann innovativ und bewahrend eingesetzt werden. Ein Ausgleich dieses Verhältnisses ist für Jouhy nur möglich, wenn die durch Bildung vermittelten Fähigkeiten der Machthabenden angeeignet und dann gegen sie gewendet werden. Das setzt aber eine Einbindung in das System voraus, das letztlich – so zumindest Jouhy – seine eigene Abschaffung erst möglich macht. Jouhy macht eine Spannung aus, die nicht problematischer sein könnte:

„Damit [der Notwendigkeit der Aneignung] verquicken sich in dichotomischen Gewand in der Dritten Welt – und gerade bei den Machteliten – die Funktionen rationaler, fortschrittlicher und demokratisch-emanzipatorischer Vorhut mit denen des Klassen- oder Gruppenegoismus, den den Massen die ‚Kultur des Schweigens‘ (Freire) aufzwingt“ (ebd., S. 9).

So weist Jouhy im Stil der Kritischen Erziehungswissenschaft und anschlussfähig für aktuelle Überlegungen zu gouvernementalen Praktiken auf die Stellung von herrschenden Eliten hin, die zugleich emanzipatorische als auch unterdrückende Praxis realisieren. Hier überschreitet Jouhy Freire und auch Ivan Illich:

„Es kann für eine theoretische Bewältigung der Bildungsproblematik der Dritten Welt nicht genügen, die katastrophalen Folgen des universalen Umbruchs nur den Herrschaftsformen des Imperialismus zuzuschreiben, ohne sich an die Wurzeln der Verbindung vorzugraben, die zwischen Herrschaft und Modernisierungskompetenz bestehen“ (ebd., S. 10).

Illich und Freire schreibt er zu, dass diese

„zwar den Blick für das zweckrationale Herrschaftsinteresse der imperialistischen Modernisierung [schärfen], aber im Grunde weisen sie keinen Weg zu seiner Über-

windung auf, weil sie die Gründe des Elends allein den Produktions- und Herrschaftsverhältnissen zuschreiben, ohne diese mit der weltweiten Explosion der Produktionsweisen, also mit dem Umbruch der Produktions-, Verkehrs- und Lebensverhältnisse durch Wissenschaft und Bildung der herrschenden Industriekultur selbst in direkte Verbindung zu setzen“ (ebd., S. 10).

Der Blick auf die Materialität der Situation belegt für Jouhy, dass im Zuge der Kommodifizierung neue Bedürfnisse geweckt werden, die Emanzipation zugleich befördern und verhindern können. Eine bildungsphilosophische Theoretisierung müsse sich zum einen von einer rationalistischen Verklärung der Modernisierungstheorie und zum anderen von einer radikalen Umwälzung verabschieden, die auf einem idealisierten Menschenbild basiere. Sie dürfe

„diesen barbarisch erscheinenden Widerspruch von Entfaltung moderner Produktivkräfte und Zerstörung traditioneller Kommunikation nicht idealistisch verbrämen oder scheinradikal überspringen wollen. Sie muß im Gegenteil davon ausgehen, daß die Verflechtung der wirtschaftlich-sozialen und der kulturellen Entwicklung aller Teile unserer Welt zu einer nicht umkehrbaren Entfaltung materiell-psychischer Bedürfnissen bei den Massen der Arbeitenden führt, die deren eigentliche Bildungsmotivation ausmacht. [...] Diese neuen Bedürfnisse laufen der Emanzipation (im Geiste der Aufklärung) gleichzeitig zuwider und befördern sie“ (ebd., S. 11).

Die Situation gestaltet sich also komplexer als gedacht, Jouhy verkompliziert dort, wo vorher von Illich und Freire Deregulierung und Revolution als Lösung vorgeschlagen wurden. Er zeichnet ein Projekt:

„Die angedeutete Aufgabenstellung bedarf zunächst einer historischen wie einer aktuellen bildungspolitischen Ausdifferenzierung. Es muß mithin versucht werden zu umreißen, welches der historische Standort des Betrachters ist, mit welchen Tendenzen der Erziehung und Bildung wir es auf Grund der antagonistischen Entwicklung der Nord-Süd-Beziehungen zu tun haben und schließlich wie diesen Widersprüchen in Forschung und Lehre methodisch so begegnet (sic!) werden kann, daß aus ihnen ein Weg in eine lichtere Zukunft erkennbar wird“ (ebd., S. 12).

Auf diese Art setzt sich Jouhy konsequent zwischen alle Stühle. Er kritisiert die europäische Aufklärung. Zugleich will er das Projekt nicht zurücklassen. Er schließt sich in kritischer Absicht Freire und Illich an, weist aber aus, dass sie das eigentliche Problem der Verschränkung von Herrschaft und Bildung nicht vollends erschlossen haben. Er kritisiert die Verfechter_innen einer Modernisierungstheorie und weiß zugleich um die realen Konsequenzen der Modernisierung. Er liefert keineswegs eine klare und eindeutige Antwort. Eine kohärente Theorie der Befreiung liefert er ebenfalls nicht. In seinen Überlegungen muss er

immer wieder neu ansetzen, sich selbst widersprechen und seine Aussagen letztlich als standortgebunden ausweisen. In dieser Bewegung erschließt sich ein weiterer Grund dafür, wieso Jouhy wenig Anschlusskommunikation vergönnt war: sein Standpunkt ist stets hinterfragbar und zugleich enorm fest in einem humanistischen, aufklärerischen Wertehorizont verwurzelt. Er kultiviert in seinen Texten eine Form der Selbstkritik, die anderen Positionen bei aller Schärfe immer wieder Platz einräumt. So wird eine Form der Erkenntnispolitik realisiert, die nicht auf den Konsens abzielt, sondern den stetigen Konflikt im Spannungsverhältnis von Beharren, Zurückweichen und Voranschreiten performativ vollzieht. Alle drei Bewegungen machen ihn in einer Zeit wenig anschlussfähig, die durch Fortschrittsglauben, Ausweitung des Marktes und schwere Wertekonflikte gekennzeichnet ist. Seine Position als ehemaliger Kämpfer in der Résistance und Kommunist, oft genug mit Marx gegen ebendiesen argumentierend, waren ebenfalls nicht anschlussfähig und sprachen gegen seine Rezeption. Möglicherweise ist Jouhy aber heute anschlussfähiger als jemals zuvor, denn die mit ihm abgebrochene Linie könnte eine Antwort darauf geben, wie die Erziehungswissenschaft aussehen könnte, wenn sie „den Kolonialismus früher (an-)erkannt und als Anlass zur Selbstkritik begriffen“ (Rieger-Ladich 2019a, S. 41) hätte – sollte dies nicht der Fall sein, sollte die Selbstbeschreibung vermeintlich selbstkritischer Wissenschaften dringend überprüft werden.

3 Fragmentarische Identitäten und Sabotageversuche

Was bleibt nun aber? Ist das Problem der Tradition nun gelöst? Die Antwort ist – wie auch dieser gesamte Beitrag – unentschieden. Ziel meines Beitrags war es, die Notwendigkeit des Zweifels an den dominanten Groß Erzählungen der pädagogischen Hagiografie zu bekräftigen. Zugleich habe ich mich aber auch dafür ausgesprochen, weiterhin solche Geschichten zu schreiben. Die Dialektik dieser Stoßrichtung habe ich anhand ausführlicher Diskussionen zu Erinnerungspraktiken innerhalb des disziplinären Archivs ausgewiesen, ergänzt um eine Diskussion der Funktion von geteilten, traditionsstiftenden Texten – wir stehen vor einem Dilemma.⁷ Zum einen wird die Dekonstruktion von vermeintlich exkludierenden Traditionen angemahnt – und das ist absolut notwendig, denn Vergessen und Erinnern sind maßgeblich bestimmt von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen. Zum anderen löst sich die Dekonstruktion dort in Wohlgefallen

7 Bei genauerer Betrachtung könnte sich hierbei – wenn die Praxis des Umschreibens von Geschichte genauer fokussiert wird – auch eine trilemmatische Konfiguration ausweisen lassen. Der Versuch der umfassenden theoretischen Überlegungen Mai-Anh Bogers (2019) auf das disziplinäre Gedächtnis bleibt an dieser Stelle leider aus.

auf, wo sie selbst normalisiert wird und beispielsweise eine „postkoloniale Dreifaltigkeit“ (Kerner 2012, S. 18) produziert wird. Dort, wo die Gegengeschichte zur hegemonialen, selbst exkludierenden Narration aufsteigt, verliert sie ihr subversives Potenzial und exkludiert selbst. Aber auch hier greift das oben bereits angeführte Argument der Notwendigkeit einer Verständigung über relevante Phänomene und eine empowernde Haltung ist gut begründet. Eine Geschichtsschreibung, die sich dieser Problematik entziehen will, sieht sich damit konfrontiert, dass sie keine festen Gewissheiten mehr produzieren kann – dafür verkompliziert sie ihr Themengebiet und wendet sich gegen die eigene Erzählung, was ein erhöhtes und dem Gestus entsprechendes Niveau der Kritik erzeugt, wie es performativ bei Dhawan und Castro Varela aufgeführt wird (Dhawan/Castro Varela 2015). Die stetige Kritik an der identitätsstiftenden Geschichte verunmöglicht aber konsequent die Tradition. Zugleich muss die Tradition verteidigt werden, da sie als Standpunkt erst Kritik ermöglicht. Und dass dieses Spannungsverhältnis von mir hier postuliert wird, ist wiederum auf eine standpunktabhängige Entscheidung zurückzuführen, die legitim und nicht legitim ist. Anhand meiner Überlegungen zu Ernest Jouhy habe ich zweierlei ausgewiesen. Zum einen ist deutlich geworden, dass einzelne Erinnerungsspuren in der Erziehungswissenschaft schlicht abbrechen. Sie werden nicht mehr rezipiert, durch andere Namen verdeckt und fallen oft genug aus dem Diskurs heraus. Jouhys Werk wird in der aktuellen Erziehungswissenschaft nur vereinzelt tradiert, kritische Projekte beziehen sich nicht auf ihn und oft genug wäre ein Abgleich mit dem bereits erarbeiteten Wissensbestand angebracht, um argumentative Probleme nicht immer und immer wieder überrascht zu entdecken. Zum anderen sollte aber auch deutlich geworden sein, dass in ebendiesem hier nur kurz geöffneten Archiv mannigfaltige Anregungen und Reflexionsanlässe für die Erziehungswissenschaft liegen. Seien es nun Formen der Kritik – wie es sie beispielsweise am *Emil* von Rousseau in großer Zahl sowohl von bürgerlicher als auch feministischer Seite gab –, von ausgegrenzten Denker_innen – unter anderen die der großen Exilcommunity – oder auch die Diskussionen um das Verhältnis von sozialer Bewegung und institutionalisierter Wissenschaft sowie die Praxisverständnisse in pädagogischen Projekten abseits des systematisch aufgeschriebenen Worts: All diese Bestände liegen vor und können neu angeordnet werden. Das Denken Ernest Jouhys ist ein Beispiel dafür, wie das Sprechen über einen mehr als aktuellen Sachverhalt in verschiedene Geschichten eingeordnet werden kann. Bereits der Hinweis darauf, dass kritische Stimmen zu internationaler Zusammenarbeit, zum Verhältnis von globalem Süden und Norden sowie zu postdemokratischen Zuständen seit einiger Zeit akut sind, ist als *Sabotage* zu verstehen. Im Anschluss an Castro Varela und Niggemann – die sich wiederum auf Spivak beziehen – kann von einer affirmativen Sabotage dann gesprochen werden, wenn Menschen sich Texten aufs Neue zuwenden. Dabei geht es nicht darum, Texte wie beispielsweise die der Aufklärung „zu verwerfen, sondern sich diese anzueignen, um sie dann gewisserma-

ßen gegen dieselben zu richten“ (Castro Varela/Niggemann 2018, S. 236). Jouhy liefert ein Beispiel für eine solche Aneignung, indem er immer wieder auf die Brüche von Überlegungen hinweist, theoretische Überlegungen reflektiert, neu komponiert und so oft genug gegen sich selbst wendet. Er ist Teil eines vielstimmigen, methodisch unterschiedlich gelagerten Archivs, das gemeinsamer Bezugspunkt der Erziehungswissenschaft sein kann. Dieses Archiv erzeugt keine abgeschlossene Tradition. Es bietet aber in seiner Unabgeschlossenheit einen gemeinsamen Bezugspunkt, der immer wieder zur reflexiven Wende auf die eigene Bedingtheit animiert. Die notwendige und zugleich unmögliche Tradition einer Disziplin ergibt sich dann wahrscheinlich nicht durch die Kanonisierung von Texten oder die Absolutsetzung methodischer Zugänge. Sinnvoller erscheint die stetige Bezugnahme auf das Archiv, weniger durch die materiale Setzung von Relevanz, sondern durch die geteilte Praxis der Wissensproduktion mit Bezug auf angenommene Phänomene.

Literatur

- Boger, Mai-Anh (2019): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: edition assemblage.
- Bünger, Carsten/Schenk, Sabrina (2019): Belehrung. und Neufassung. – Tradieren als Übersetzen. Überlegungen zum Anschluss an Günther Buck und Heinz-Joachim Heydorn. In: Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne/Amos, Karin (Hrsg.): *Erinnern – Umschreiben – Vergessen: Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Weilerswist, S. 235–254.
- Bunk, Benjamin (2018): Bildung und Soziale Bewegung. Die Movimento dos Sem Terra und das World Social Forum als Räume für Bildungsprozesse. Paderborn: Schöningh.
- Castro Varela, Maria do Mar/Niggemann, Janek (2018): „back to the future“ – Anmerkungen zu den Un_Möglichkeiten sozialistischer Bildung“, in: Engelmann, Sebastian/Pfützner, Robert (Hrsg.): *Sozialismus & Pädagogik. Verhältnisbestimmungen und Entwürfe*, Bielefeld: transcript, S. 257–274.
- Cusset, François (2008): *How Foucault, Derrida, Deleuze, & Co. Transformed the Intellectual Life of the United States*. Minnesota: University Press.
- Dhawan, Nikita/Castro Varela, Maria do Mar (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2. Auflage. Bielefeld: transcript.
- Engelmann, Sebastian (2018): *Pädagogik der Sozialen Freiheit. Eine Einführung in das Denken Minna Spechts*. Paderborn: Schöningh.
- Engelmann, Sebastian (2019a): Alles wie gehabt? Zur Konstruktion von Klassikern und Geschichte(n) der Pädagogik. In: Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne/Amos, Karin (Hrsg.): *Erinnern – Umschreiben – Vergessen: Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Weilerswist, S. 65–93.
- Engelmann, Sebastian (2019b): Fluidität und Viskosität. Zweifelnde Bildung bei Ernest Jouhy. In: Oberlechner, Manfred/Schneider, Robert (Hrsg.): *Fluidität.bildet*. Schwalbach. Wochenschau, S. 27–38.
- Felsch, P. (2015): *Der lange Sommer der Theorie: Geschichte einer Revolte*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Gertenbach, Lars/Kahlert, Heike/Kaufmann, Stefan/Rosa, Hartmut/Weinbach, Christine (2009) *Soziologische Theorien*. Paderborn: Fink.
- Haraway, Donna (1991): *Simians, Cyborgs, and Women. The Reinvention of Nature*. London: Free Association Books.
- Herrmann, Ulrich (2018): Im Gespräch mit Prof. Dr. Ulrich Herrmann. In: *Ife Newsletter* 10. 7–8.

- Heyl, Bernd (2017): Zusammenarbeit auf Augenhöhe. Pädagogik: Dritte Welt. In: Heyl, Bernd/Voigt, Sebastian/Weck, Edgar (Hrsg.): Ernest Jouhy – zur Aktualität eines leidenschaftlichen Pädagogen. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel, S. 117–130.
- Horn, Elija (2018): Indien als Erzieher: Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918–1933. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jouhy, Ernest (1985): Bleiche Herrschaft – Dunkle Kulturen. Essais zur Bildung in Nord und Süd. Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich/Reh, Sabine (Hrsg.) (2016): Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kerner, Ina (2017): Postkoloniale Theorien zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Keupp, Heiner/Mosser, Peter/Busch, Bettina/Hackenschmied, Gerhard/Strauss, Florian (2019): Die Odenwaldschule als Leuchtturm der Reformpädagogik und als Ort sexualisierter Gewalt. Eine sozialpsychologische Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Ortmeyer, Benjamin (2013): 100 Jahre Ernest Jouhy. Dialektische Vernunft als zweifelnde Ermütigung. Zum Werk von Ernest Jouhy. Frankfurt/Main: Protogoras.
- Petifils, Brad (2015): "Researching the Posthuman. The 'Subject' as a Curricular Lense", in: Snaza, Nathan/Weaver, J. (Hrsg.): Posthumanism and Educational Research. New York/London: Routledge.
- Pfützner, Robert (2017): Solidarität bilden. Sozialistische Pädagogik im langen 19. Jahrhundert. Bielefeld: transcript.
- Rieger-Ladich, Markus (2019a): Archivieren und Speichern. Das Gedächtnis der Disziplin als Politikum. In: Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne/Amos, Karin (Hrsg.): Erinnern – Umschreiben – Vergessen: Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist, S. 17–48.
- Rieger-Ladich, Markus (2019b): Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne/Amos, Karin (2019): Wissen und Macht, Wissenschaft und Disziplin. Eine Einleitung. In: Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne/Amos, Karin (Hrsg.): Erinnern – Umschreiben – Vergessen: Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist, S. 7–16.
- Rosa, Hartmut/Strecker, David/Kottmann, Andreas (2018): Soziologische Theorien. 3 Auflage. UVK: Konstanz/München.
- Senge, Konstanze/Schützeichel, Rainer (Hrsg.) (2013). Hauptwerke der Emotionssoziologie. Wiesbaden: Springer VS.
- Stöhr, Robert et al. (Hrsg.) (2019): Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2003a): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1: Von Erasmus bis Helene Lange. Beck: München.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2003a): Klassiker der Pädagogik. Bd. 2: Von John Dewey bis Paolo Freire. Beck: München.
- Tröhler, Daniel (2004): Rezension zu: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1: Von Erasmus bis Helene Lange; Bd. 2: Von John Dewey bis Paolo Freire. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (6), S. 926–929
- Voigt, Sebastian (2017): Widerspruch und Widerstand. Zum Lebensweg und zur politischen Entwicklung Ernest Jouhys. In: Heyl, Bernd/Voigt, Sebastian/Weck, Edgar (Hrsg.): Ernest Jouhy – zur Aktualität eines leidenschaftlichen Pädagogen. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel, S. 18–75.
- Winkler, Michael (2011): Vergessen oder vernachlässigt – Die Erziehungswissenschaft und ihre Klassiker., in: Koerrenz, Ralf (Hrsg.): Bildung und Kultur – Zwischen Tradition und Innovation. Jena: IKS, S. 27–54.

Wahrheit als pädagogische Herausforderung.

Annäherungen über das „Operndorf Afrika“ von Christoph Schlingensief

Mirka Dickel und Johanna Lehmann

In dem Artikel „Zeigt das wahre Afrika!“, der 2006 in der Wochenzeitung „Die Zeit“ (03/2006) veröffentlicht wurde, kritisiert der Autor Henning Mankell (1948–2015) die westlichen Medien dafür, dass sie Afrika als einen Ort des Elends, des Sterbens und der kriegerischen Gewalt zeigen und damit ein falsches Bild des Kontinents zeichnen. Er fordert die Darstellung des „wahren Afrikas“. In dem Artikel „AfrikaSpiegelbilder und Wahrnehmungsfiler: Was erzählen europäische Afrikabilder über Europa?“ bewertet Philippe Kersting (2011) die Forderung Mankells als „naiv und problematisch“ (Kersting 2011, S. 3). Denn nach Kersting gibt es die Darstellung des „wahren Afrikas“ gar nicht: Afrika könne es „nur in einem doppelten Plural geben. Einerseits im Plural der multiplen Realitäten in Afrika und andererseits im Plural der multiplen Realitäten auf Afrika“ (Kersting 2011, S. 3). Anstelle der Forderung nach der Darstellung des wahren Afrikas fordert Kersting daher „Zeigt ein anderes Afrika!“ und „Nehmt ein anderes Afrika wahr!“ (vgl. Kersting 2011, S. 3).

1 Einordnung des Befundes und Zielstellung

Aus postkolonialer Perspektive, von der aus Kersting spricht, lässt sich immer nur ein „anderes Afrika“, niemals aber ein „wahres Afrika“ zeigen. Denn die postkoloniale Perspektive zeichnet sich in ihrem epistemischen Fundament dadurch aus, dass sie sich von der Idee, es könne eine Kategorie der „Wahrheit“ oder eine Kategorie der „kulturellen Identität“ im Hinblick auf kulturelle Repräsentationen geben, abwendet. Vielmehr geht es in postkolonialer Perspektive darum, zu untersuchen, mit welchen Mechanismen und Strategien, vermeintliche „Wahrheiten“ und sogenannte „kulturelle Identitäten“ hergestellt werden. Das Wort postkolonial markiert die Zeit nach der Kolonisierung und verweist auf Kontinuitäten und Parallelen zu kolonialen Machtverhältnisse in der heutigen Welt, konkret auf die Erhebung der westlichen Zivilisation zur Norm, die in der globalisierten Welt in veränderter Form weiterhin besteht. Ungerechtigkeiten, Abhängigkeits-, Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse werden, wenn auch

in anderer Weise als zur Zeit des Kolonialismus, permanent (re-)produziert. Der Kolonialismus hatte zur Folge, dass die Europäer den ehemals kolonialisierten Völkern und Kulturen ein „erniedrigendes Bild ihrer selbst zurückgespiegelt“ haben, das dann zu einem der „mächtigsten Werkzeuge ihrer Unterdrückung geworden“ ist (Taylor 1992/2017, S. 14), da es massiven Einfluss auf die Selbstwahrnehmung und Selbstzuschreibung der Kolonialisierten hatte. Konkret haben die Kolonialisierten gelernt, sich mit den Augen der Unterdrücker zu sehen, sich in ihren Kategorien zu denken. In postkolonialer Perspektive sollen die (Macht-)Verhältnisse, die diese Identitätszuschreibungen nach wie vor re-inszenieren, entlarvt werden, so dass Veränderung möglich wird.

Die Forderung der Darstellung eines „wahren Afrikas“ ist – postkolonial gelesen – also nichts weiter als ein diskursives Muster, eine sprachliche Strategie, ein Afrika-Bild als wahr zu markieren, und damit die repräsentierte Vorstellung von kultureller Identität als natürlich, wesenhaft, ganzheitlich oder „gott“-gegeben erscheinen zu lassen, um dieses „wahre“ Bild in der Gemengelage der konkurrierenden Sinnzuschreibungen wirkmächtig hervorzuheben. Die Rede vom „wahren Afrika“ ist bloß ein europäisches Deutungsmuster, eine Fremdzuschreibung, sie wirkt gleichwohl auf das Selbstverständnis der Afrikaner und verstärkt die Unterdrückung der je eigenen Selbstentwürfe. In postkolonialer Perspektive existieren verschiedene Darstellungen Afrikas nebeneinander oder nacheinander; immer handelt es sich um Repräsentationen von Afrika, die prinzipiell gleich(ermaßen) gültig sind. Denn zum einen wird jedes Afrikabild durch *jemanden* erzeugt, aus bestimmten Interessenslagen, mit bestimmten Wirkungen und Folgen. Zum anderen zeigt jedes Afrikabild immer nur einen kleinen Ausschnitt des Alltagslebens, Afrika kann daher immer auch anders dargestellt werden.

Nun stellt sich allerdings die Frage, ob wir Mankells Forderung der Darstellung eines „wahren Afrikas“ in einer postkolonialen Denkweise überhaupt gerecht werden können. Denn Mankell ist, so zeigt der „Zeit“-Artikel auch, alles andere als theoretisch naiv, vielmehr kann er als „postkolonial-informiert“ bezeichnet werden, d. h. er weiß um die postkoloniale Kritik an machtvollen, hegemonialen Repräsentationen. Doch im Unterschied zu den postkolonialen Denkern geht es Mankell nicht darum, die unterschiedlichen und immer wieder „anderen“ Darstellungen Afrikas bloß zu sammeln. Vielmehr hat er eine Wertung der Repräsentationen Afrikas hinsichtlich eines Wahrheitsmomentes im Sinn. Nehmen wir Mankell im Folgenden einen Moment lang ernst, nehmen wir an, ein „wahres Afrika“ ließe sich zeigen. Auf welche Weise, so wäre dann weiter zu fragen, könnte „wahres Afrika“ sichtbar werden und von woher bezöge die Rede vom „wahren Afrika“ in theoretischer Hinsicht ihre Geltung?

Das Ziel unseres Beitrags besteht folglich darin, einen Weg zu plausibilisieren, die Beziehung zwischen „Europa“ und „Afrika“ anders als (bloß) in der (post-)kolonialen Disposition begreifen zu können, nämlich in einer Weise, in der es gelingt, das wahre Afrika zur Darstellung zu bringen. Von einem Wahren

und Wahreren lässt sich in philosophisch-hermeneutischer Theorieperspektive sprechen. So führt die Begegnung von konkurrierenden Lebensformen, sofern sie gelingt und also ein Prozess sozialer Transformation im Vollzug der Begegnung in Gang gesetzt wird, in eine wahre(re) Lebensform. Gelungene interkulturelle Begegnungen lassen sich als Praxis der immanenten Kritik von Lebensformen beschreiben, wie Jaeggi (2014) im Anschluss an Hegel und Marx ausführt. In diesem Sinne ist der auf dem Wege der interkulturellen Transformation gewonnene neue Zustand einer Lebensform wahr, und auch wahrer als der alte, da er die Verarbeitung des Ungenügens der alten Position in sich enthält.

Wir machen uns auf die Suche nach einem Fallbeispiel, mit dessen Hilfe wir zum einen den Sinn einer Begegnung von Lebensformen als Praxis immanenter Kritik besser verstehen können, das zugleich und in eins die postkoloniale Kritik nicht negiert, die ja auch aktuell unbezweifelbar Berechtigung hat, da sich die postkolonialen Verhältnisse unter global-gesellschaftlichen Bedingungen nach wie vor in jede interkulturelle Begegnung einschreiben. Der deutsche Film- und Theaterregisseur, Autor und Aktionskünstler Christoph Schlingensief (1960–2010) arbeitete bis zu seinem Tode an dem Projekt „Operndorf-Afrika“, einem Ort der „interkulturellen Begegnung“ (Schlingensief in operndorf-afrika.com 2019e, o. S.) in der Nähe des westafrikanischen Ouagadougou in Burkina Faso. Mankell ist einer von mehreren spendenfreudigen Unterstützern des Projektes „Operndorf Afrika“ (vgl. Niermann 2013, S. 18), vermutlich ein Hinweis auf die Hoffnungen, die Mankell selbst mit diesem Projekt verknüpfte.¹

Unser Beitrag gliedert sich folgendermaßen: Nach den einleitenden Bemerkungen werden in Punkt 2 „Postkoloniale Perspektiven auf Alterität“ und in Punkt 3 „Immanente Kritik von Lebensformen – eine hermeneutische Perspektive auf Alterität“ die schon in der Einleitung kurz umrissenen Theorieperspektiven differenziert, so dass sie im Folgenden als Brillen mit unterschiedlichen Sehschärfen und toten Winkeln fungieren können, durch die das „Operndorf-Projekt“ in seinem widersprüchlichen Charakter erkennbar wird. In Punkt 4 „Dekolonialität: Epistemischer Ungehorsam und Grenzdenken“ diskutieren wir, inwiefern es überhaupt legitim ist, bei der Suche einer neuen Beziehungsform zwischen Europa und Afrika eine postkoloniale bzw. eine interkulturell hermeneutische Perspektive in Anschlag zu bringen. Denn es wird „mit der Forderung nach epistemischer Dekolonialisierung eine radikale Entkopplung vom modernen europäischen Denken“ (Knobloch 2020, S. 228) gefordert, das sowohl die hermeneutische als auch die postkoloniale Perspektive gründiert, um der Kon-

1 Auch wenn uns bewusst ist, dass zwischen den Vorstellungen, den medialen Repräsentationen des „Operndorfes“ und der materiellen Konkretisierung und sozialen und interkulturellen Praxis vor Ort mit Brüchen und Widersprüchen zu rechnen ist, liegt der folgenden Darstellung allein die mediale Repräsentation des Operndorfes zugrunde. Dies ist angesichts der Zielsetzung unseres Beitrags durchaus legitim.

trolle von Subjektivität und Erkenntnis, die insbesondere Bildungs- und Transformationsprozessen inhärent ist, als wesentlichem Moment kolonialer Herrschaft Vorschub zu leisten (vgl. Knobloch 2020, S. 228). Erst im Anschluss an die Bestellung des theoretischen Feldes gehen wir in Punkt 5 auf das Fallbeispiel „Operndorf Afrika (Schlingensiefel) – (Post-)koloniale Kritik und bildende Begegnung zwischen kulturell Fremden“ ein. Denn es ist Bestandteil des Kunstprojektes, immer wieder explizit oder implizit auf die hermeneutischen Potenziale der interkulturellen Begegnung, wie auf die postkoloniale Kritik zu referieren. Die Verklammerung zwischen den immer wieder ins Bewusstsein gebrachten widersprüchlichen Theoriediskursen und der sich vollziehenden ambigen alltäglichen Praxis ist dem Werk strukturell eingeschrieben. Das Operndorf wird als ambivalenter Ort erkennbar, wobei die Widersprüchlichkeit als Motor der sozialen Dynamik und der dialektischen Transformation begriffen wird, in dessen Vollzug sich momenthaft das „wahre Afrika“ zeigen kann. Der Beitrag endet mit einer pointierten Zusammenfassung in Punkt 6 „Fazit: Zeigt das wahre Afrika!“.

2 Post-Koloniale Perspektiven auf Alterität

Afrika lässt sich nicht an sich darstellen; vielmehr ist die Darstellung Afrikas immer schon das Ergebnis einer Beziehung zwischen „Europa“ und „Afrika“, in der „Europa“ den westlichen Blick anlegt, in dem „Afrika“ als das Andere erfasst bzw. alterisiert wird. Es handelt sich um einen Prozess, in dem das kolonial Andere durch Differenzierung hergestellt wird. In dem als Gründungsdokument des Postkolonialismus geltendem Werk „Orientalismus“ macht Edward Said (1978) am Beispiel des Abwertungsprozesses des Orients deutlich, wie die selbstbewusste Identität Europas als Folge von Differenzierung zwischen dem Westen und den Anderen erfolgte und enttarnt diese Zweiteilung der Welt als binäre oppositionelle Fiktion. Die postkoloniale Kritik erinnert beständig an die diese Beziehung grundierende hegemoniale gesellschaftliche Situation. Hegemonie bezeichnet nach Anderson (2018) die „Vorherrschaft und Überlegenheit eines Akteurs (Staat, Institution, Organisation, Individuen) in politischer, militärischer, wirtschaftlicher, religiöser und kultureller Hinsicht. Andere Akteure haben gegenüber dem Hegemon nur eingeschränkte Chancen, ihre Interessen durchzusetzen“ (nach Schlottmann/Wintzer 2019, S. 301).

Während die postkolonialen Forschungsarbeiten in den 1960er und 1970er Jahren ihren Fokus auf die Geschichte der Kolonisation und deren Auswirkungen auf die Kultur, Wirtschaft, Politik kolonialisierter Länder sowie auf die Unabhängigkeitsprozesse legten, etablierten sich in den 1980er Jahren Theorien und Modelle, die alle Formen kolonialer Machtverhältnisse untersuchten, die trotz rechtlich-politischer Souveränität der ehemaligen Kolonien das Verhältnis zwischen dem Westen und anderen Ländern auch nach der Dekolonisierung prä-

ten (vgl. ebd., S. 303). Konkret legt das postkoloniale Denken seinen besonderen Fokus auf die Analyse von Diskursen und Symboliken. Denn über sprachliche und visuelle Darstellungen entstehen normative Bilder und Vorstellungen, die Afrika als kulturell und zivilisatorisch unterentwickelt markieren und die auf der Ebene der Repräsentationen Identitäten, Konzepte und Praktiken diskursiv konstituieren („Othering“). Es ist das Anliegen der postkolonialen Perspektive Kritik an diesen gesellschaftlichen Wirklichkeiten zu üben. Unhinterfragte Selbstverständlichkeiten werden dekonstruiert, d. h. auf die Muster hin freilegt, über die sich Wirklichkeit entlang dieser Bedeutungszuweisungen konstituiert. In der wiederholten Benennung und Reflexion der vormals unausgesprochenen Machtverhältnisse liegt die Chance der Bewusstwerdung der hegemonialen Strukturen und folglich die Chance der Veränderung der Beziehung unter nach wie vor persistenten globalen Herrschaftsverhältnissen. Über die Sichtbarmachung dieser Bedeutungszuweisungen werden Veränderungen der individuellen, gesellschaftlichen und politischen Situation möglich.

Zugleich kann die Enttarnung der Repräsentationen als Herrschaftstechnologien, die antagonistische Differenzlinien zwischen Kolonisierten und Kolonisierenden zeichnen, den Prozess der Dekolonialisierung immer nur am Anfang unterstützen. Denn Kulturen treffen nicht, so argumentiert der indische postkoloniale Kulturtheoretiker Homi K. Bhabha, als zeitlich stabile, geschlossene und reine Entitäten, sogenannte Containerkulturen, im Sinne einer Kulturvorstellung des Kulturessentialismus aufeinander. Vielmehr entstehen in den ununterbrochenen Debatten und Diskussionen permanent neue Bedeutungen, Interpretationen und Sinngebungen. In den 1990er Jahren stellt Homi K. Bhabha in seinem Werk „The Location of Culture“ (1994; dt. Die Verortung der Kultur, 2000) die Notwendigkeit eines Third Space heraus. In diesem kulturellen Zwischenraum könne es gelingen, die Produktivität des Uneinheitlichen, der Differenz zu ermöglichen, anders gesagt, kulturelle Diversität zu entfalten und zu verhandeln, statt in einer Gegenüberstellung einander fremder kolonialer und kolonialisierter Kulturen Differenzierungen zu verfestigen. Es zeigen sich koloniale Machtverhältnisse bei gleichzeitigem Auflehnen gegen koloniale Strukturen, so dass kulturelle Differenz beständig neu hervorgebracht wird. Die prozessuale und kreative Neukonstruktion von Identität bezeichnet Homi Bhabha als Hybridität. „The process of cultural hybridity gives rise to something different, something new and unrecognisable, a new area of negotiation of meaning and representation“ (Bhabha/Rutherford 1990, S. 211, zit. nach Bonz/Struve 2006, S. 144).

Die Möglichkeiten der Artikulation der Unterdrückten werden vor dem Hintergrund Gayatri Chakravorty Spivaks Text „Can the subaltern speak?“ (1988/2008) einer Kritik unterzogen, vor der der Anspruch der gesellschaftlichen Aushandlung von Bedeutung noch einmal in einem anderen Licht erscheint. Denn Spivak bezweifelt, dass sich die komplexen Unterdrückungsmechanismen ohne

weiteres aushebeln oder umgehen lassen, so dass die unterdrückten Subjekte von jetzt auf gleich einfach „sprechen, handeln und wissen“ (Spivak 1988/2008, S. 276) können. Sie fordert, dass die Unterdrückten und Nichtrepräsentierten, die Subalternen, Gehör finden. Damit ist nicht gemeint, dass die Marginalisierten zu passiv sind, um sich zur Wehr zu setzen, vielmehr meint „Sprechen“ in der rhetorischen Frage, die als Titel ihres Textes fungiert, den vollständigen Vollzug des Sprechaktes, zu dem auch das Zuhören zählt. Den Subalternen werde aber häufig kein Gehör geschenkt. Eine der Hauptaufgaben der marginalisierten und aus der globalen Peripherie stammenden postkolonialen Intellektuellen sieht Spivak daher darin, die Subalternen zu repräsentieren und sich zugleich auf den eigenen Umgang mit der Fremdrepräsentation selbstreflexiv zu beziehen, indem u. a. auch die eigene privilegierte Rolle in der Sozialstruktur immer wieder ins Bewusstsein geholt wird. Spivak plädiert an die postkolonialen Intellektuellen, die eigene Täterrolle zu erkennen, statt sich bloß als Opfer des westlichen Rassismus zu sehen (vgl. Nandi 2006, S. 132).

Seit 2000 hat sich das interdisziplinäre Forschungsfeld der Kritischen Weißseinsforschung (vgl. Arndt et al. 2017) etabliert. Das, die verschiedenen Ansätze verbindende Element, ist der Perspektivwechsel: Rassismus wird nun als Problem weißer Menschen erkannt und verhandelt, statt als Problem der „People of Colour“. Damit wird die Forderung erhoben, dass Weiße nicht länger unsichtbar bleiben, indem sie die anderen beobachten und beforschen, sondern einen reflexiven Blick auf sich selbst richten und „Weiße“ auch aus „schwarzer Sicht“ erforscht werden, die ihre Position von den Beschriebenen und Imaginierten hin zu den Beschreibenden und Imaginierenden wechseln.

Im Zuge der postkolonialen Kritik wurde auch der Blickwinkel auf die Entwicklungsforschung und Entwicklungszusammenarbeit verschoben. Im Zuge der über 60-jährigen Geschichte der Entwicklungsforschung wurden unterschiedliche Entwicklungstheorien mit dem Anspruch formuliert, Unterentwicklung zu erklären und Empfehlungen für Entwicklung zu geben, die als monokausal, eurozentrisch, unterkomplex, geodeterministisch und wenig selbst-reflexiv kritisiert wurden. Das Grunddilemma der Entwicklungsforschung bestand darin, Entwicklung konstitutiv zu setzen und diese zugleich kritisch zu hinterfragen. Die Post-Development-Ansätze verabschieden sich daher vom Motiv der Entwicklung, auch um von vornherein zu verhindern, dass die europäische Fortschrittsgeschichte bloß auf andere Länder übertragen wird. Angestrebt werden autonome Selbstorganisationen lokaler, regionaler und nationaler Gemeinschaften (Schlottmann/Wintzer 2019, S. 305; Ziai 2012).

3 Immanente Kritik von Lebensformen – eine hermeneutische Perspektive auf Alterität

Im Folgenden wird der Kontakt einer Lebensform mit anderen Lebensformen als Problem oder Krise begriffen, die zu Transformationsprozessen der eigenen und fremden Lebensform herausfordert. Als Lebensform bezeichnet Jaeggi

„kulturell geprägte Formen menschlichen Zusammenlebens, Ordnungen menschlicher Koexistenz, die ein Ensemble von Praktiken und Orientierungen, aber auch deren institutionelle Manifestationen und Materialisierungen umfassen. Unterschiede in Lebensformen drücken sich also nicht nur in unterschiedlichen Überzeugungen, Wertorientierungen und Einstellungen aus; sie manifestieren sich in Mode, Architektur, Rechtssystem und Weisen der Familienorganisation, in jenem von Musil so genannten ‚dauerhaften Stoff von Häusern, Gesetzen, Verordnungen und geschichtlichen Überlieferungen‘, der unser Leben ausmacht“ (Jaeggi 2014, S. 20).

Die Begegnung von verschiedenen kulturellen Formen des Lebens wird zu einem gelingenden Prozess sozialer Transformation, wenn solch ein Prozess als durch Probleme und Krisen hervorgerufener rationaler Lernprozess begriffen wird, zu dem sich die Beteiligten immer auch selbstreflexiv ins Verhältnis setzen müssen. Denn zur „Frage nach dem Gelingen einer Lebensform als Lernprozess gehört also auch die nach der reflexiven Zugänglichkeit dieses Prozesses, oder allgemeiner: danach, auf welche Weise sich die in eine Lebensform Involvierten zu dieser verhalten oder ins Verhältnis setzen können“ (ebd., S. 316). Stellen sich Transformationen im Zuge eines rationalen Lernprozesses während des Kontaktes von Lebensformen ein, so ist das Resultat wiederum eine Lebensform, allerdings eine, in der die frühere Lebensform aufgehoben, im Sinne von enthalten, ist. Da die neue Position die zu überwindende Position in sich aufnimmt, lässt sich davon sprechen, dass diese neue Lebensform als aufnehmende Transformation des Alten, wahrer ist als die alte Lebensform.

„Als transformative Immanenz lässt sich dann ein Vorgang bezeichnen, in dem sich ‚das Neue‘, die gegenüber der alten geglückten Praxis, und die transformierte, reichhaltiger gewordene Norm nur in der Auseinandersetzung mit dem ‚Alten‘ und als dessen Überwindung, nicht in Absehung von diesem gewinnen lassen. Der jeweils ‚neue Zustand‘ wäre dabei ‚wahrer‘ als der alte, sofern er das Problem löst, das Defizit oder die Einseitigkeit aufhebt, die den alten Zustand in die Krise getrieben oder vor ein Problem gestellt hat“ (ebd., S. 303).

Lebensformen, die sich im Zuge rationaler Lernprozesse in der Begegnung mit anderen Lebensformen transformieren sind gelingende Lebensformen, im Unterschied zu lebensformneutralen Organisationen des Zusammenlebens, die sich

durch ein Nichtgelingen des Transformationsprozesses auszeichnen. „Misslingende Lebensformen leiden an einem kollektiven praktischen Reflexionsdefizit, einer Lernblockade. Sie sind anders gesagt, nicht in der Lage, die sich ihnen stellenden Probleme zu lösen oder die Krisenerfahrungen, denen sie ausgesetzt sind, als Erfahrungen angemessen wahrzunehmen und sich ihnen entsprechend zu transformieren“ (ebd., S. 227).

Die hier in Anschlag gebrachte Rationalität sozialer Dynamik ist weder als selbstläufig sich vollziehender und zwingender Entwicklungsprozess zu verstehen noch kommt sie an ein von vornherein bestimmtes Ende oder unterstellt eine Fortschrittsbewegung der Menschheit insgesamt. Vielmehr werden

„Prozesse unterschiedlicher Größenordnung bezeichnet, die in unterschiedlichen Beziehungen zueinander stehen, aber nicht in Anspruch nehmen müssen, sich zu einer einheitlichen Fortschrittsbewegung zu summieren. Es gibt dann nicht die eine zentrale Krise, sondern vielfältige und gegebenenfalls interferierende Störquellen, die aber auch systematisch miteinander zusammenhängen können. Damit ist eine Reformulierung einer starken geschichtsphilosophischen Position anvisiert, die die Teleologie der Letzteren, also die Annahme einer zwangsläufig notwendigen Stufenfolge der sozialen Entwicklung, gerade nicht teilt, sondern gewissermaßen ‚pragmatisch deflationiert‘ und sich außerdem auf vielfältige (auch kleinteilige) Transformationen beziehen lässt, ohne deren Zusammenspiel in einem ‚großen Ganzen‘ zu präjudizieren“ (ebd., S. 318).

Die bisher nur in aller Kürze entfaltete Argumentation folgt hier und im Weiteren dem 2014 von der Philosophin Rahel Jaeggi vorgelegten Buch „Kritik von Lebensformen“, in dem sie auf die Frage „Lassen sich Lebensformen kritisieren?“ (Jaeggi 2014, S. 9) eine normative Antwort findet, und damit der „ethischen Enthaltensamkeit“ in dieser Frage eine Ausarbeitung und argumentative Verteidigung einer bestimmten Form von Kritik entgegensetzt, die nicht aus einer externen autoritären Perspektive betrieben wird, sondern aus einem Prozess hervorgeht, in dem Kritik und Selbstkritik miteinander verschränkt sind.

Das von Jaeggi stark gemachte Modell der immanenten Kritik von Lebensformen ist weder auf externe Maßstäbe angewiesen noch verbleibt es in einem Bezugsrahmen interner (inter-)subjektiver Maßstäbe. Vielmehr findet sich der Maßstab im Kritisierten, d. h. in der Sache des Problems bzw. im Gelingen von Problemlösungsprozessen selbst. Denn immanente Kritik bezieht ihre Maßstäbe aus Kontexten, die in sich widersprüchlich sind. Das bedeutet, dass sie, indem sie sich den widersprüchlichen inhärenten Normen eines Problems anschließt, zugleich deren Kritik übt. Die immanente Kritik setzt also an Krisenmomenten und Spannungsverhältnissen innerhalb einer Lebensform an, und transzendiert diesen Ausgangspunkt. Orientiert „an den Krisen, in die gesellschaftliche Praktiken und Ideale geraten können, [ist immanente Kritik] das kritische Ferment der

Selbsttransformation einer Lebensform“ ebd., S. 259). Die Transformierung ist möglich, da Lebensformen einen Moment von Erfahrungsoffenheit und Durchlässigkeit enthalten, wenn sie nicht zwanghaft und dysfunktional sind. Diesen Transformationsprozess „kann man als ethischen Lernprozess oder auch, altmodischer, als Emanzipationsprozess bezeichnen, der dieser Annahme zufolge durch die kritische Thematisierung eigener und fremder Lebensformen angestoßen wird“ (ebd., S. 60).

Der Wahrheits- und Geltungsanspruch des Kontaktes von rivalisierenden Lebensformen macht sich somit am „Kriterium der erfolgreichen Überwindung der in den zu kritisierenden Verhältnissen liegenden Probleme, Krisen und Widersprüchen fest – letztlich am rationalen und sich zum Besseren anreichernden Charakter des durch die immanente Kritik angestoßenen Entwicklungsprozesses selbst“ (ebd., S. 304). Das geschieht mit und durch die Individuen sowie durch die selbstreflexive Bezugnahme auf die Regeln der sozialen Dynamiken. Die Bedeutung der Individuen für den transformativen Lernprozess der Lebensformen wird von Jaeggi folgendermaßen formuliert:

„Weiterhin muss man voraussetzen, dass sich die neuen Lebensformen nicht einfach hinter dem Rücken der Individuen durchgesetzt haben. Bestehende Praktiken werden, soll es sich um einen Lernprozess handeln, durch die kollektive und (in einem gewissen Maß) reflexiv begleitete Transformation durch die an dem jeweiligen Praxiszusammenhang Beteiligten verändert“ (ebd., S. 329).

Dieses Zitat pointiert das Wesentliche der immanenten Kritik: Sie kommt ohne Metasprachspiel und archimedischen Punkt aus. Sie geht vielmehr von einem konkreten historischen und gesellschaftlich situierten Zusammenhang aus und transzendiert diesen zugleich. Dazu ist es notwendig, dass die gesellschaftshistorische Situation als widersprüchlich kritisiert wird, denn ohne diese Kritik würde der Widerspruch nicht sichtbar. Das analysierende Verfahren des Kritikers ist also unabdinglich, damit die Widersprüchlichkeit des Zusammenhanges erkennbar wird und sich von hier aus Transformation vollziehen kann.

4 Dekolonialität: Epistemischer Ungehorsam und Grenzdenken

Hier nun greifen wir die dekoloniale Perspektive auf, aus der deutlich wird, wie das Verhältnis von (Post-)Kolonialität und Moderne nicht nur hinterfragt werden, sondern neu gedacht werden muss und welche Rolle die humanistischen, hermeneutischen Ansätze westlicher Prägung sowie die postkolonialen Ansätze dabei spielen (dürfen). Aus postkolonialer Perspektive wird grundsätzlich angezweifelt, dass Bezüge auf humanistische Theorien hilfreich sein können, um über

die Gestaltung der Beziehung zwischen „Afrika“ und „Europa“ nachzudenken, die den Anspruch hätte, eine Beziehung auf Augenhöhe zu sein. Denn die sozialphilosophisch-hermeneutischen Theorien über Bildung, Transformation und Emanzipation sind Produkte der Moderne, genauer haben sie sich im Zuge der europäischen Aufklärung entwickelt, so dass die humanistische Rationalität der europäischen Moderne in sie eingeschrieben ist (vgl. dazu auch die Zusammenfassung und Kommentierung dieser Diskussion bei Rösen 2018). Die Kontrolle von Subjektivität und Erkenntnis wird als wesentliches Moment kolonialer Herrschaft herausgestellt:

„Die Kontrolle von Subjektivität und Erkenntnis – man könnte auch sagen: die Kontrolle der Bildung – sei insofern bereits ein zentrales Moment des Kolonialismus gewesen, als hierdurch auch die Kolonisierten in die Lage versetzt wurden, die Legitimität des Kolonialismus anzuerkennen. Denn als legitim muss der Kolonialismus auch für die Kolonisierten insofern erscheinen, als er ihrer eigenen Bildung dient. Begründen lässt sich diese Bildungsaufgabe durch die koloniale Differenz, d. h. durch die geistige und kulturelle Unterlegenheit der Kolonisierten sowie Überlegenheit der Kolonisierenden“ (Knobloch 2020, S. 229).

Daher fordert Walter Dignolo (2012), ein profilierter Denker der Dekolonialität und Mitglied im interdisziplinären vor allem in Lateinamerika aktiven gleichnamigen Forschungskollektiv, dem u. a. auch die Soziologen Edgardo Lander und Aníbal Quijano, die Pädagogin Catherine Walsh, der Ethnologe Arturo Escobar und die PhilosophInnen Enrique Dussel und María Lugones angehören, die epistemische Dekolonialisierung, die radikale Entkopplung vom modernen europäischen Denken (vgl. Knobloch 2020, S. 228). Aus dekolonialer Perspektive stellt sich das Verhältnis zwischen Kolonialität und Moderne so dar, dass die Kritik an der Kolonialität moderner Bildung aus einer machtkritischen Perspektive geleistet wurde, die ihrerseits als modern bezeichnet werden muss, da es aus der Erfahrung der Kolonialität hervorgegangen ist. Modernes Denken lässt sich daher nicht ohne Weiteres als ein rein europäisches Projekt verstehen und auf eine bloß europäische und westliche Geistesgeschichte zurückführen. Im Zuge der Kritik an dem modernen Denken kommt es auch zu einer Umdrehung der kolonialen epistemischen Machtverhältnisse: „Während der europäische Kolonialismus und die westliche Hegemonie durch die geistige und kulturelle Überlegenheit der ‚westlichen Zivilisation‘ gegenüber dem ‚Rest‘ der Welt legitimiert wurde, sind es nun kritische Stimmen aus der nicht-westlichen Welt, die auf die Beschränktheit europäischer Horizonte verweisen“ (Knobloch 2020, S. 231). Durch diese dekoloniale Interpretation der Verhältnisse werden zwei Prämissen als bloße Behauptungen entlarvt. Deutlich wird, dass weder die Behauptung, dass der Humanismus ein rein europäisches Projekt ist, noch die Behauptung, dass nur der Westen epistemisch machtvoll ist, zutrifft.

Ausgehend von diesem Befund lässt sich das Anliegen der Dekolonialen verstehen, das darin besteht, das Verhältnis von postkolonialer Kritik und epistemischer Moderne, gemeint sind hermeneutische Theorieperspektiven, die sich im Zuge der Aufklärung entwickelt haben, unter Fokussierung der unhinterfragten und etablierten philosophischen Grenzziehungen zwischen diesen Theoriehorizonten neu zu verhandeln ist (vgl. Knobloch 2020, S. 231). Dabei setzt die dekoloniale Theorie auf ein Grenzdenken, das auf der Erfahrung und Erkenntnis der Kolonialität moderner Bildung beruht. Diese führt dazu, „die eigene Bildung und das damit verbundene Selbst- und Weltbild sowohl als emanzipatorisch und in diesem Sinne modern, als auch als unterdrückend und in diesem Sinne kolonial zu verstehen“ (Knobloch 2020, S. 235). Diese koloniale Haltung, die das eigene Selbst- und Weltbild als non plus ultra setzt und den kulturell Fremden in die eigenen Wahrnehmungs-, Beschreibungs- und Deutungsmuster einordnet, kategorisiert und bewertet, ist nicht nur im Westen, sondern ebenso in den ehemaligen Kolonien zu finden, sie ist sowohl bei denjenigen zu finden, die hermeneutisch argumentieren, als auch bei denjenigen, die postkolonial argumentieren. Wie lassen sich also die Epistemiken des Postkolonialismus und der Hermeneutik in Anschlag bringen, ohne einer kolonialen Haltung zu verfallen? Auf diese Frage antwortet die Dekolonialität: Das Grenzdenken ermöglicht es, zwischen verschiedenen Identitätsangeboten hin und her zu wechseln, d. h. sich und andere auf doppelte Weise zu identifizieren, sowohl mit der Moderne, verstanden als Bildungs- und Befreiungsprozesses, der sich in der interkulturellen Begegnung figuriert und in epistemischer Hinsicht hermeneutisch gerahmt ist, als auch mit der postkolonialen Kritik, im Sinne einer grundsätzlichen Kritik an den globalen gesellschaftlichen Verhältnisse, die auch jede interkulturelle Begegnung grundieren. Demgemäß kommt Mignolo zu folgender Einschätzung über die Zukunft:

„Die globale Zukunft wird weder von einer Ethno-Klasse noch von einer säkularen oder religiösen Ideologie entworfen oder ausgefüllt werden, sondern sie wird interepistemisch, dialogisch und pluriversal sein. Dadurch wird das Grenzdenken zu einer zwangsläufig kritischen und dekolonialen Methode epistemischer und politischer Projekte, die die Gräben zuschütten und die imperiale Komplizenschaft aufzeigen, durch die die Rhetorik der Moderne und die Logik der Kolonialität miteinander verbunden sind“ (Mignolo 2012, S. 206, nach Knobloch 2020, S. 236).

Voraussetzung für dieses dekoloniale Grenzdenken als einer Form von Denken, Leben und Handeln, ist die Haltung des „epistemischen Ungehorsams“, die dazu befähigt, die sozialen Verhältnisse im lokalen, regionalen, nationalen und globalen Maßstab immer wieder als veränderbar zu verstehen, sowie dazu im Kommunalen handlungsfähig zu sein, die andererseits dazu befähigt, sich dem kulturell Fremden immer wieder zu öffnen, sich von ihm (existentiell) berühren und

(unvorhersehbar) verändern zu lassen. Diese Haltung hat man nicht einfach, sie muss ins Bewusstsein gerückt und eingeübt werden. Sie ist das Fundament einer globalen Zukunft, der es weder um die Wiederverwestlichung bzw. die Vollen- dung des Projektes der westlichen Moderne geht noch um die Entwestlichung und Einschränkung der westlichen Moderne zugunsten „der Politik der ökonomisch stark aufstrebenden Volkswirtschaften (China, Singapur, Indonesien, Bra- silien und der Türkei gefolgt von Japan)“ (Mignolo 2011, S. 7 (IV)), sondern um die „Entstehung einer globalen politischen Gesellschaft entkoppelt von Wieder- verwestlichung und Entwestlichung“ (ebd., S. IV). Dekolonialität versteht sich als eine dritte Kraft, die „Existenz in der Konstruktion einer Zukunft in Anspruch nimmt, die nicht den Absichten einer Wiederverwestlichung oder Entwestli- chung überlassen werden dürfen“ (ebd., S. 8 (IV)). Wie kann es gelingen, diese dekoloniale Haltung des epistemischen Ungehorsams einzuüben? Das „Opern- dorf Afrika“ lässt sich u. E. zumindest in seiner Anlage als zukunftsweisendes Projekt, als Intervention, als eingreifende Praxis der Transmoderne (Enrique Dussel) erkennen. Das Projekt kann als transmodern bezeichnet werden, da es sich „maßgeblich aus den (marginalisierten) Möglichkeiten der Exteriorität“ speist, gemeint ist der bislang Ausgeschlossene, der exterioriale kulturell Fremde, der als Subjekt der Exteriorität Unterdrückte und da es „ein noch zu konstruie- rendes Jenseits (beschreibt), das die (westliche) Moderne übersteigt“ (Kastner/ Weibel 2012, S. 13–14).

Der Zugriff auf das Fallbeispiel „Operndorf“ hat den Vorteil, dass es als Kunstwerk die komplexen und widersprüchlichen Strukturen und Dynamiken der interkulturellen Begegnung sowie ihre transformative Potenzialität wie in einem Brennglas erkennen lässt. Denn Schlingensiefs Kunst hat den Anspruch, die Spielregeln und Möglichkeiten nach denen eine gelingende interkulturelle Be- gegnung verläuft, ebenso wie die Widerständigkeit der Wirklichkeit, die den interkulturellen Kontakt beschneiden, begrenzen, ablenken oder verhindern können, konkret, die persistenten postkolonialen Strukturen, immer auch trans- parent zu machen. Mitteilung der Prinzipien, nach denen eine interkulturelle Be- gegnung gelingen kann, sowie die Provokation postkolonialer Kritik dem Projekt und der Projektleitung gegenüber gehören somit zum Kunstwerk selbst. Durch die Transparentmachung der Regeln der interkulturellen Begegnung unter (post-)kolonialen gesellschaftlichen Bedingungen werden wir zum einen auf diese aufmerksam, zum anderen ist diese Transparenz ein wesentlicher Bestand- teil jeder gelungenen Begegnung, da erst die Hinwendung zu den, die Begegnung grundierenden sozialen, politischen und ökonomischen Regeln es ermöglicht einen bewussten Umgang mit diesen und damit eine potenzielle Veränderung der ansonsten unwillkürlich ablaufenden kolonialen Automatismen, die das Feld der europäisch-afrikanischen Begegnung prägen.

Zugleich handeln wir uns mit dem Fallbeispiel aus dem Bereich der Kunst, zumal, wenn wir aus der Ferne über diesen Ort nachdenken, auch einige Schwie-

rigkeiten in der Darstellung ein. Denn Schlingensiefs Vision folgt selbstredend keinem Metaplan, sondern muss sich – ganz den vorherigen Erläuterungen entsprechend – als ein Werk im Prozess begreifen. Ihm ist damit auch nicht mit glasklaren Architekturen des Wissens beizukommen, vielmehr gilt angesichts der vielfältigen Brüchigkeiten zwischen Diskursen, gelebter Erfahrung und Vorstellungen die Schlüssigkeit immer wieder herzustellen und im permanenten Wechsel der Perspektiven sich immer wieder neu zu verankern und Fuß zu fassen. Damit ist eine wesentliche Herausforderung des Schlingensief'schen Projektes angesprochen, die Niermann (2013, S. 24) folgendermaßen charakterisiert: „Allein die vollständige Entwirrung der verschiedenen Dimensionen des Operndorfs ist eine komplexe Denkaufgabe, die scheitern muss, denn Schlingensiefs Kosmos ist nicht allein auf analytischer Verstandesebene zu erfassen, sondern berührt die Selbst-Bewusstheit und -Reflexivität, das Spüren selbst“.

5 Das „Operndorf Afrika“ (Schlingensief) – zwischen postkolonialer Kritik und der bildenden Begegnung mit dem kulturell Fremden

Christoph Schlingensief, geboren am 24. Oktober 1960 in Oberhausen (vgl. Gaensheimer 2011a, S. 357), war ein ebenso umstrittener wie beliebter Künstler. Für Janke und Kovacs (2011, S. 9) war er „ein Künstler, der am Puls der politischen, gesellschaftlichen und medialen Entwicklung arbeitete“, für Gaensheimer (2011b, S. 39) einer „der großen und bedeutenden Künstler unserer Gegenwart“ und für Elfriede Jelinek (in Janke/Kovacs 2011, S. 49, Herv. i. Orig.) „DER Künstler schlechthin“. Durch seine Filme, Theater- und Operninszenierungen, Projekte und Aktionen, die politische und gesellschaftliche Themen aufgriffen, wurde er aber auch als provozierend, irritierend, uneindeutig und verwirrend wahrgenommen (vgl. Gaensheimer 2011b, S. 39; Niermann 2013, S. 66). Zu seinen Werken gehören unter vielen anderen *United Trash* (Film, 1995/96), eine Kirche der Angst vor dem Fremden in mir (Fluxus-Oratorium 2008), *Mea Culpa* (ReadyMadeOper 2009), *Sterben lernen – Herr Andersen stirbt in 60 Minuten* (Theater 2009) und *Via Intolleranza II* (Oper 2010). In seinem Schaffen wurde er beeinflusst durch den Fluxus und Joseph Beuys, aber auch von Richard Wagner (vgl. Gaensheimer 2011a, S. 23).

2008 wurde bei Christoph Schlingensief Krebs diagnostiziert, er verstarb am 21. August 2010 in Berlin. Seine Erfahrungen mit der Krebserkrankung verarbeitete er unter anderem in den Inszenierungen zwischen 2008 und 2010. Nach seiner Diagnose fasste er den konkreten Entschluss, das „Operndorf Afrika“ mit Opernhaus, Schule und Krankenstation zu bauen (vgl. Schlingensief in Blasberg 2009, o. S.). Nach langer Suche fand er ca. 30 km von der Hauptstadt Burkina Fasos entfernt einen Ort für sein Operndorf. Schlingensief hatte den Wunsch,

mit Kunst etwas „Nützliches“ zu machen. Das Operndorf sollte ein Ort internationaler Begegnung, des künstlerischen Austauschs sowie Arbeitens sein. Die Pläne für das Operndorf stammen vom gebürtigen Burkinabe Francis Kéré.

In der Rede zur Grundsteinlegung am 8. Februar 2010 betonte Schlingensief die Relevanz von Bildung und des Baus der Schule (vgl. Schlingensief 2011, S. 104). Denn dort sollen die Kinder und Jugendlichen „ihre eigenen Bilder entwickeln, ihre Landesmusik lernen, Musikinstrumente bauen, Bands gründen, Aufnahmen machen, Filme drehen“ (ebd.). Am 8. Oktober 2011 wurde die Schule des Operndorfs eröffnet, heute können dort in sechs Klassen jeweils 50 Schüler_innen (50% Mädchen) lernen. Die Schule hat einen künstlerischen Schwerpunkt, was sich unter anderem an der Ausstattung mit einem Filmvorführraum, Werkstätten und einem Tonstudio zeigt. Sie bietet zusätzlich außerschulische künstlerische Angebote, wie beispielsweise Workshops mit Künstler_innen aus Burkina Faso (vgl. operndorf-afrika.com 2019b, o. S.). Um den Schüler_innen eine warme Mahlzeit zu ermöglichen, gibt es eine Kantine, welche mit Hilfe von Müttern und Großmüttern betrieben wird. Weiterhin gibt es im Operndorf eine Krankenstation, die ihren Fokus auf notfallmedizinische und zahnmedizinische Versorgung sowie auf Geburtshilfe und gesundheitliche Aufklärung (insbesondere Dentalhygiene) legt (vgl. operndorf-afrika.com 2019c, o. S.). Für die Angestellten der Schule und der Krankenstation gibt es Wohnungen auf dem Gelände.

Die Architektur des Operndorfes zeichnet sich dadurch aus, dass lokale Baustoffe mit europäischer Technologie in einer klimatisch passenden Bauweise verbunden werden. Der Architekt des „Operndorfes Afrika“, Francis Kéré, verfolgt ein Konzept der sozialen Architektur. Diesem liegt eine Bauweise zugrunde, die die örtlichen Bedingungen, Möglichkeiten und Bedürfnissen berücksichtigt sowie die Bevölkerung (als Arbeitskräfte) in den Bauprozess einbezieht, um nachhaltige Bauprozesse und Instandhaltungen zu ermöglichen (vgl. operndorf-afrika.com 2019a: o. S.). Alle Räumlichkeiten und Gebäude sind so angelegt, dass ein Miteinander und Beieinandersein möglich wird.

In der Mitte des Operndorfs soll ein Festspielhaus mit Proberäumen entstehen. Obgleich dieses Gebäude noch nicht existiert, finden seit 2012 kulturelle Veranstaltungen statt, die vom Programmdirektor Alex Moussa Sawadogo organisiert werden (vgl. operndorf-afrika.com 2019d, o. S.). Neben dem Austausch mit regionalen Künstler_innen, ist auch ein Austausch mit internationalen Künstler_innen durch Artist-in-Residence-Programme vorgesehen, für die Künstler_innen wurden auch Gästehäuser angelegt. Des Weiteren gibt es eine Bibliothek wie auch Alphabetisierungskurse und Fortbildungen mit landwirtschaftlichem Fokus, um langfristig eine autarke Versorgung zu ermöglichen.

Seit Schlingensiefs Tod übernimmt seine Witwe Aino Laberenz einen Großteil der Koordination der Verwirklichung des Operndorfes, wofür sie 2012 eine Stiftung gründete (Stiftung Operndorf Afrika). Horst Köhler (ehem. Bundesprä-

sident) ist seit 2011 Schirmherr des Projektes. Eine Akzeptanz des Operndorfes in Burkina Faso ist dadurch zu erkennen, dass die Mitarbeiter_innen der Krankenstation und der Schule durch die burkinische Regierung angestellt werden. Langfristig soll das gesamte Projekt an die Trägerschaft Burkina Fasos übergehen und somit eine Souveränität der Bewohner ermöglicht werden (vgl. operndorf-afrika.com 2019e, o. S). Schon jetzt werden Arbeitsplätze ausschließlich an Burkinabe vergeben.

In Christoph Schlingensiefs Werken lassen sich immer wieder Anknüpfungen an Beuys finden. Wiesen frühere Projekte Schlingensiefs direkte Bezüge zu Kunstwerken Beuys auf (z. B. in „Eine Kirche der Angst vor dem Fremden in mir“, in „Hase“ und „Fettecke“), nimmt er sich beim „Operndorf“ dem Konzept der sozialen Plastik an. Der sozialen Plastik liegt ein erweiterter Kunstbegriff zugrunde. Mit der Aussage „Jeder Mensch ist ein Künstler“ meint Beuys, dass jeder ein Gestalter ist, der die Gesellschaft als soziale Plastik mitgestaltet (vgl. Buschkühle 2017, S. 452). Hinter dieser Annahme steht ein aufklärerischer, anthropologischer, pädagogischer Kunstbegriff. Aus Kunst kann eine gesellschaftliche/bürgerliche Initiative werden. Auch Schlingensief wird zugeschrieben, nicht nur die Grenzen zwischen Kunstgattungen, sondern auch die Grenze zwischen Kunst und Leben aufzuheben (vgl. Schweeger 2011, S. 328). Kunst ist eine Möglichkeit auf gesellschaftliche Prozesse einzuwirken, sie kann auch als eine Form der Demokratie gesehen werden (vgl. Steinmeier 2011, S. 338). Seinem erweiterten Kunstbegriff liegt wie dem von Beuys, die Überzeugung zugrunde, dass aus der Verbindung des Lebens, also der menschlichen Tätigkeiten und der Kunst etwas „Neues, Großartiges entstehen könne“ (ebd., S. 339), wenn Kunst Leben bedeutet. Kunst lässt sich bei Schlingensief (und Beuys) als einen (gesellschaftlichen) Prozess verstehen.

Diesen sozialen Prozess hält Schlingensief über Widersprüche in Gang: So ist das „Operndorf Afrika“ beides in einem, ein modernes Projekt der Bildung und Umbildung von Lebensformen bzw. von kultureller Identität in Relation zu kultureller Alterität, sowie ein (post-)koloniales Projekt, das mit der Realisierung notwendigerweise einen Teil der den Globus umspannenden kolonialen Matrix der machtvollen persistenten global-gesellschaftlichen Abhängigkeitsverhältnisse bildet. (Post-)koloniale Kritik und interkulturelle Begegnung des kulturell Fremden sind in diesem Projekt miteinander verschlungen und verschränkt, sie verstärken und beflügeln sich. An exemplarischen Facetten des Projektes wird im Folgenden herausgestellt, dass das Operndorf immer wieder zum Wechsel von Perspektiven und Positionen herausfordert. Im Zuge dieses Tanzes der Standpunkte kann sich kulturelle Identität immer wieder neu in Auseinandersetzung mit den und dem kulturell Fremden herausbilden. Deutlich wird auch, dass das „wahre(re) Afrika“, ebenso wie das „wahre(re) Europa“ auch in diesem Projekt nicht ein für alle Mal gefunden werden kann. Aber es kann in der Anstrengung der lebendigen Denk-, Sprach- und Gefühlsbewegung in der transfor-

mierenden Begegnung allererst und immer wieder neu gefunden werden. In diesem Sinne sind die folgenden Facetten des Projektes als Spuren zu verstehen, an denen sich die „lebendige Denk-, Sprach- und Gefühlsbewegung“ entzünden kann:

- Schlingensief bedient sich immer wieder der Begriffe „Afrika“ und „Europa“. Hiermit werden zum einen die gesellschaftlich wirkungsvollen Kategorien benannt. Diese Benennung ist notwendig, da sie zum gesellschaftshistorischen Zusammenhang gehören, der im Operndorf-Projekt analysiert und transformiert werden soll. Zum anderen lassen sich diese Begriffe zugleich auch im Sinne von äußerlichen Zuschreibungen lesen, so dass die Differenz zwischen Afrika und Europa, die eigentlich transformiert werden soll, permanent reifiziert wird (vgl. zur Notwendigkeit der Reifikation durch Sprache: Schlottmann 2012).
- Der soziale Prozess lässt sich in der Verwirklichung des Projektes durch die mitwirkenden Personen am Operndorf erkennen. Hierbei wird der erweiterte Opernbegriff Schlingensiefs mit der Forderung „Jedem seine Oper!“ (Niermann 2013, S. 93) deutlich. Im Gegensatz zur erstarrten „Hochkultur-Oper“ sieht Schlingensief die Oper im „Operndorf-Afrika“ als Kommunikations- und Begegnungsinstrument, als Möglichkeit des „Wissens-, Kultur- und Empfindungstransfers zwischen Afrika und Europa“ (ebd., S. 91). In dieser Form der Oper kommen verschiedene Kunstrichtungen zusammen und ergeben einen lebendigen sozialen Organismus, der in Wechselwirkung mit seiner Umgebung und Gesellschaft steht. So kann die Oper auch einen Ort der Heilung darstellen (vgl. ebd., S. 92). Zugleich stellt Schlingensief den Begriff der „Oper“ prominent in dem Titel seines Werkes heraus und beschwört damit die Kritik der Postkolonialen, die anprangern, dass gerade künstlerische (und wissenschaftliche) Praktiken zumeist unbewusst die kolonialen Unterdrückungsmechanismen reinszenieren. Schlingensief selbst offenbart das Motiv seiner Wortwahl, indem er auf die Inszenierung des Widerspruchs zwischen dem Bild der „europäischen Hochkultur“ und seinem Ansinnen die „Oper“ als Lebensform sowie als Kunstbegriff zu verstehen, eingeht. Sein erklärtes Ziel ist es, über diese gezielt provozierten Missverständnisse ins Nachdenken über den Kunstbegriff zu kommen (vgl. Schlingensief 2014, S. 166).
- Für Schlingensief (2011, S. 103) liegt „der Reichtum Burkina Fasos [...] in der spirituellen Reinheit seiner Bewohner“. Damit meint er die „Möglichkeit, Dinge zu spüren, die sich nicht immer in reiner Körperlichkeit zeigen“ (ebd., S. 18). In diesem Sinne möchte er „von Burkina Faso lernen!“ (ebd.). Das „Operndorf“ und die Begegnung mit Afrika soll eine Empfindsamkeit, eine Ganzheitlichkeit ermöglichen. Niermann (2013, S. 96) formuliert dies so: „Afrika ist einmal mehr die Möglichkeit, sich das [in der Offenheit dem Anderen gegenüber] im Angesicht des Anderen vor Augen zu führen und

schließlich sich selbst zu hinterfragen.“ Es geht ihm darum, in der Begegnung mit dem Fremden, mit dem scheinbar anderen, sich selbst zu erfahren und die eigene Wahrnehmung zu schärfen, „um das ‚Fremde‘ im ‚Eigenen‘ kennenzulernen“ (Niermann 2013, S. 108). An dieser Aussage lässt sich die Art der Beziehung diskutieren, die Schlingensief mit seinem Projekt im Sinn hat. Es stellt sich die Frage, ob ihm an einer Beziehung auf Augenhöhe gelegen ist oder ob es sich bloß um eine Beziehung handelt, in der der Andere im Kontext der Selbstfindung funktionalisiert wird. Schlingensief spricht auch davon, dass er „Afrika“ „offiziell beklaunen“ möchte. Sein erklärtes Anliegen ist es, „Afrika“ gerade keine „verkehrte[n] Masken aufzusetzen“ (ebd., S. 86, 90), sondern die Bilder Afrikas (aber auch die der Oper) aufzudecken. Indem Schlingensief den Ausdruck „offiziell beklaunen“ verwendet, intendiert er, dass sein Kunst-Projekt als hegemoniale Praxis markiert wird und provoziert die Diskussion über sein Kunstprojekt als koloniales System.

- Mit dem „Operndorf-Projekt“ bricht Schlingensief einerseits mit Hilfe der Kunst im Sinn der sozialen Skulptur aus der „klassischen“ Entwicklungshilfe aus, da soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten vordergründig überhaupt nicht zum Thema werden. Doch auch, wenn dieses Projekt nicht der „klassischen“ Entwicklungshilfe zu entsprechen scheint (vgl. Niermann 2013, S. 100), so weist es Aspekte eben dieser auf. Dies äußert sich unter anderem in der Organisation des Projekts, auch wenn Schlingensief selbst es als ein Kunstwerk und andere als eine „Provokation des konventionellen Entwicklungsdenkens“ (ebd., S. 118) bezeichnen. Im Unterschied zu Entwicklungsprojekten wird die Annäherung hier über die Kunst vollzogen. Trotzdem gibt auch Schlingensief (2014, S. 171) das verborgene Gefühl zu, „dass Afrika eben doch ein ganz wichtiger Kontinent ist, dass man da mal eingreifen und, ja, auch helfen muss“. So wird auf der Projekthomepage auch zu Spenden für das Operndorf aufgerufen, eine Praxis der klassischen Entwicklungshilfe.
- Das Operndorf-Projekt gibt eine Form vor, mit dem Wunsch, dass das Operndorf partizipativ, emanzipatorisch zur freien Entfaltung genutzt wird, und dennoch wird die „Form“ des Operndorfs in seiner Funktion benötigt, um das zu sein, was es beabsichtigt zu sein. Es muss als Ort des (interkulturellen) Austauschs und des Lernens sowie künstlerischen Wirkens genutzt werden, um dieses (Wunsch-)Bild der Inszenierung der Begegnung, der Befreiung und der Freiheit zu erfüllen.
- Schlingensief spricht vom Gegensatz eines verrohten Europas zum lebendigen, spirituellen Afrika und beschwört durch diese Praxis des Othering die postkoloniale Kritik. Niermann (2013, S. 66) sieht im Operndorf vor allem eine Möglichkeit, scheinbare Widersprüchlichkeiten dialogisch neu zu verknüpfen. Dabei muss man diese nicht aufheben, man kann sie stehen lassen und so thematisieren. Daher kommt er zu der Einschätzung, dass das Operndorf „keine postkoloniale Theoriemaschine“ ist, vielmehr „ein Plädoyer für

die Überwindung einer überkommenden Herrschaftsweise“. Das Operndorf ermöglicht neue Blickwinkel durch die Begegnung mit dem Fremden.

- Der Film über das Operndorf (YouTube: Christoph Schlingensief Operndorf Afrika, Minute 9:08–9:50) zeigt, wie Schlingensief den roten Hügel, den Ort seines Operndorfes erklimmt. Schlingensief formuliert, „eigentlich ist das ein geheimnisvoller Ort und es ist so toll, das Geheimnis jetzt langsam kennenzulernen und die anderen dann nachher mitzunehmen und ihnen wie so ein kleiner Junge dann zu zeigen, wo der Schatz liegen könnte. Und der Schatz ist man selber und der andere und das Ganze und das ist ja das, was ich eigentlich immer, mein Leben lang gesucht habe, dass das Ganze der Schatz ist, und mag ein Teil auch missgestaltet sein. Die Wahrheit ist das Ganze. Genau“. Dies provoziert die Einschätzung, dass sich Schlingensief durch das Operndorf selbst ein Denkmal setzt. Auch wenn Schlingensief sich dem kolonialen Habitus widersetzen will, so bleibt er zugleich ein „weißer“ Künstler der ein (Entwicklungs-)Projekt zur Verwirklichung eigener Sehnsüchte, Wünsche und Träume begonnen hat.

Der Wechsel von Perspektiven und Positionen als Voraussetzung für die immer wieder neu zu gewinnende und darzustellende wahre kulturelle Identität wird durch die Inszenierung des „Operndorfs Afrika“ ermöglicht. Im Unterschied zu einer bloß postkolonialen kritischen Perspektive oder einer bloß hermeneutisch bildungs- und transformationstheoretischen Perspektive werden hier beide Perspektiven zueinander in ein Verhältnis gesetzt, um neue Möglichkeitsräume für die Beziehung zum kulturell Fremden und zu sich selbst zu schaffen. Durch das Hin- und Herwechseln zwischen einer hermeneutischen auf Verstehen und Bildung hin orientierten Perspektive und einer (post-)kolonialen kritischen Perspektive lässt sich der eigene Erfahrungsraum erweitern und neu erzählen. In dieser immer wieder neu zu gestaltenden paradoxen Figuration von postkolonialer Kritik und der „öffnenden Begegnung“ verschieben sich die Grenzen zwischen hier/mir und dort/dem anderen permanent. Es lassen sich immer wieder neue Haltepunkte finden, Möglichkeiten für beide Seiten in der Begegnung das eigene Selbst- und Weltverhältnis zu hinterfragen und neu zu entwerfen (vgl. Knobloch 2020, S. 234).

6 Fazit: Zeigt das wahre Afrika!

Die Frage nach der Möglichkeit der Darstellung des „wahren Afrikas“ wurde reformuliert in die Frage danach, wie sich die Beziehung zwischen „Europa“ und „Afrika“ anders als (bloß) in (post-)kolonialer Manier verstehen und gestalten lässt, so dass das „wahre Afrika“ zum Vorschein kommen kann. Wir fragten nach den Möglichkeiten und Grenzen einer interkulturellen Begegnung von Lebens-

formen, in der das „wahre Afrika“, ebenso wie das „wahre Europa“, Gestalt gewinnen kann. Denn gelingt soziale Transformation im Zuge des Kontaktes konkurrierender Lebensformen, sind immer zugleich beide Seiten der an der Dynamik Beteiligten in die Veränderung einbezogen. Als Lebensformen wurden kulturelle Gebilde verstanden, die „keine individuellen Optionen [sind], sondern überpersönlich geprägte Ausdrucksformen mit öffentlicher Relevanz“ (Jaeggi 2014, S. 22) sowie „von Menschen gestaltete und transformierbare Lebensbedingungen“ (ebd., S. 58).

Deutlich wurde, dass der kulturellen Repräsentation bzw. kulturellen Darstellung in postkolonialer und hermeneutischer Perspektive eine unterschiedliche Bedeutung zukommt. Während in postkolonialer Perspektive die Repräsentation als Zuschreibung verstanden wird, die den Anderen in seiner Identität festlegt, ist eine Repräsentation in hermeneutischer Perspektive ein Haltepunkt in einem immer schon fortlaufenden Prozess eines interkulturellen Kontaktes und damit immer nur als Momentaufnahme in einem Fluss zu haben, der für den Moment der Repräsentation einfriert und Strukturen erkennbar werden lässt, der im nächsten Augenblick aber schon wieder dem Prozess unterworfen ist, der zu einer Umformung führt und damit wieder neue Momentaufnahmen bzw. Repräsentationen zeitigt. Während es in postkolonialer Perspektive sinnlos ist, von „Identität“ in Bezug auf eine kulturelle Lebensform zu sprechen, geht die hermeneutische Position von einer Identität in Differenz aus:

„Die Rede von sozialen Lernprozessen muss daher eine derartige Identität der Differenz annehmen: Die entsprechende Lebensform muss nach einer durch Lernen bewirkten Transformation gleichzeitig dieselbe, wie eine andere sein; wenn lernend eine Erfahrung gemacht worden sein soll, so muss das Subjekt diese Erfahrung in seiner Identität noch identifizierbar und gleichzeitig verändert sein. Lernen impliziert eine Kontinuität in der Diskontinuität“ (ebd., S. 329).

Und in diesem prozessualen und transformativen Sinne können wir davon sprechen, dass die als Transformationen widersprüchlicher sozialer und historischer Zusammenhänge im Zuge der immanenten Kritik von Lebensformen hervorgegangen Repräsentationen wahr(er) sind als die vorherigen Darstellungen.

Am Fallbeispiel „Operndorf Afrika“ lassen sich fünf formale Kriterien als Gelingensbedingungen für eine neuartige Begegnung des interkulturell Fremden, in der ein „wahr(er)es Afrika“ und ein „wahr(er)es Europa“ sich zeigen kann, zusammenfassend darstellen: 1) Es kann keine einfachen Antworten darauf geben, wie unter postkolonialen globalisierten gesellschaftlichen Verhältnissen das „wahr(er)e Europa“ und das „wahr(er)e Afrika“ zur Darstellung kommen kann. 2) „Wahr(er)es Europa bzw. Afrika“ kann sich überhaupt nur an Orten zeigen, die einen ambivalenten Charakter haben, gemeint sind Orte, an denen sich die Kritik an der postkolonialen Praxis permanent aktualisiert und an denen trotz-

dem und zugleich die interkulturelle Begegnung und Verständigung immer wieder neu gewagt wird. 3) Wird die Ambivalenz des, den gesellschaftlich und historisch situierten, Zusammenhanges nicht verschwiegen, sondern immer wieder analysiert und zur Sprache gebracht und kommt es zu einer Öffnung gegenüber dem kulturell Fremden der Bewusstheit dessen, was die eigene Begegnung rahmt, können sich beide Seiten für die soziale Dynamik entscheiden, die die Qualität der Beziehung verändert, so dass sich beide miteinander in Kontakt stehenden Lebensformen transformieren. 4) Das Wahre(re) ist nichts, das der eine über den anderen in einer distanzierten Beobachterposition in Erfahrung bringt. Wahrheitsmomente sind vielmehr auf einen Vollzug angewiesen; gemeint ist eine Begegnung, in der sich beide Seiten auf etwas Gemeinsames hin öffnen. 5) In einer interkulturellen Begegnung, die sich dadurch auszeichnet, dass beide Beziehungspartner sowohl für die Chancen der verstehenden Begegnung als auch für die Re-Produktion postkolonialer Verhältnisse sensibilisiert sind, wird die Haltung des „epistemischen Ungehorsams“ als Voraussetzung für ein Grenzdenken eingeübt. So, werden die Bedingungen für Möglichkeit der Veränderung geschaffen, die sich im Zuge der Bewältigung von praktischen Widersprüchen und Konflikten in einer Krise figurieren. Dabei lässt sich nie damit rechnen, dass sich Wahrheitsmomente finden. Allerdings lassen sich die Bedingungen dafür günstig halten.

Literatur

- Anderson, Perry (2018): Hegemonie. Konjunkturen eines Begriffs. Berlin: Suhrkamp.
- Arndt, Susan/Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy (Hrsg.) (2017): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast.
- Bhabha, Homi (1994): *The Location of Culture*. London und New York: Routledge.
- Bhabha, Homi/Rutherford, Jonathan (1990): *The Third Space – Interview with Homi Bhabha*. In: Rutherford, Jonathan (Hrsg.): *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence & Wishart, S. 207–221.
- Blasberg, Anita (2009): Ein Opernhaus für Ouagadougou. Wie der Künstler Christoph Schlingensiefel, schwer an Krebs erkrankt, durch Afrika reist und einen Bauplatz für sein Festspielhaus sucht. In: *Zeit online* 2009, H. 27, o. S. (auch online unter www.zeit.de/2009/27/DOS-Schlingensiefel (Abfrage: 21.10.2019)).
- Bonz, Jochen/Struve, Karen (2006): Homi K. Bhabha: Auf der Innenseite kultureller Differenz: „in the middle of differences“. In: Moebius, Stephan/Quadflieg, Dirk (Hrsg.): *Kultur. Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: Springer, S. 140–156.
- Buschkühle, Carl-Peter (2017): Soziale Plastik. In: Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf/Pauls, Karina (Hrsg.): *Lexikon der Kunstpädagogik*. Oberhausen: Athena, S. 451–453.
- Gaensheimer, Susanne (Hrsg.) (2011a): Christoph Schlingensiefel. Deutscher Pavillon 2011. 54. Internationale Kunstausstellung la Biennale di Venezia. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Gaensheimer, Susanne (2011b): Rede zur Eröffnung des Deutschen Pavillons auf der 54. Biennale von Venedig. In: Janke, Pia/Kovacs, Teresa (Hrsg.): *Der Gesamtkünstler Christoph Schlingensiefel*. Wien: Praesens, S. 39–41.
- Janke, Pia/Kovacs, Teresa (Hrsg.) (2011): *Der Gesamtkünstler Christoph Schlingensiefel*. Wien: Praesens.

- Kastner, Jens/Weibel, Tom (2012): Dekoloniale Optionen. Argumentationen, Begriffe und Kontexte dekolonialer Theoriebildung. In: Mignolo, Walter D.: Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien: Turia + Kant, S. 7–42.
- Kersting, Philippe (2011): AfrikaSpiegelbilder und Wahrnehmungsfiter: Was erzählen europäische Afrikabilder über Europa? In: Kersting, Philippe/Hoffmann, Karl W. (Hrsg.): AfrikaSpiegelbilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag. Mainz: Geographisches Institut der Johannes-Gutenberg-Universität, S. 3–10.
- Knobloch, Phillip D. Th. (2020): Kolonialität und die Kultur der Anerkennung. In: Balzer, Nicole/Beljan, Jens/Drerup, Johannes (Hrsg.): Charles Taylor. Perspektiven der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: Mentis, S. 221–242.
- Mankell, Hermann (2006): Zeigt das wahre Afrika! In: Zeit online 2006, H. 3, o. S. (auch online unter www.zeit.de/2006/03/Afrika (Abfrage: 21.10.2019)).
- Mignolo, Walter D. (2011): „Geopolitik des Wahrnehmens und Erkennens. (De)Kolonialität, Grenzen und epistemischer Ungehorsam“. <https://transversal.at/pdf/journal-text/313/> (Abfrage: 22.02.2020)
- Mignolo, Walter D. (2012): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik und Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien: Turia + Kant.
- Nandi, Miriam (2006): Gayatri Chakravorty Spivak: Übersetzungen aus anderen Welten. In: Möbius, Stephan/Quadflieg Dirk (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: Springer, 129–139.
- Niermann, Jan Endrik (2013): Schlingensief und das Operndorf Afrika. Analysen der Alterität. Wiesbaden: Springer.
- operndorf-afrika.com (2019a): „Fokus Architektur“. www.operndorf-afrika.com/fokus/die-architektur-des-operndorf-afrika/ (Abfrage: 21.10.2019)
- operndorf-afrika.com (2019b): „Fokus Bildung“. www.operndorf-afrika.com/fokus/bildung/ (Abfrage: 21.10.2019)
- operndorf-afrika.com (2019c): „Fokus Gesundheit“. www.operndorf-afrika.com/fokus/gesundheit/ (Abfrage: 21.10.2019)
- operndorf-afrika.com (2019d): „Fokus Kultur“. www.operndorf-afrika.com/fokus/kultur/ (Abfrage: 21.10.2019)
- operndorf-afrika.com (2019e): „Fokus Nachhaltigkeit“. www.operndorf-afrika.com/fokus/nachhaltigkeit/ (Abfrage: 21.10.2019)
- operndorf-afrika.com (2019f): „Vision“. www.operndorf-afrika.com/vision/#schlingensief (Abfrage: 21.10.2019)
- Jaeggi, Rahel (2014): Kritik von Lebensformen. Berlin: Suhrkamp.
- Rüsen, Jörn (2018): Humanismus interkulturell denken. Theorie- und Methodenprobleme. In: Escher, Anton/Spiekermann, Heike C. (Hrsg.): Perspektiven der Interkulturalität. Forschungsfelder eines umstrittenen Begriffs. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 111–126.
- Said, Edward (1978): Orientalismus. Frankfurt/Main: Fischer Wissenschaft.
- Schlingensief, Christoph ([2010] 2011): Rede von Christoph Schlingensief anlässlich der Grundsteinlegung des Operndorfes am 8. Februar 2010. In: Gaensheimer, Susanne (Hrsg.): Christoph Schlingensief. Deutscher Pavillon 2011. 54. Internationale Kunstausstellung la Biennale di Venezia. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 102–105.
- Schlingensief, Christoph (2014): Ich weiß, ich war's. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Schlottmann, Antje (2012): Reden vom Raum, der ist. Zur alltäglichen Notwendigkeit der Ontologisierung räumlicher Sachverhalte. In: John, René/Rückert-John, Jana/Esposito, Elena (Hrsg.): Ontologien der Moderne. Wiesbaden: Springer, S. 189–206.
- Schlottmann, Antje/Wintzer, Jeannine (2019): Weltbildwechsel. Ideengeschichten geographischen Denkens und Handelns. Bern: UTB.
- Schweeger, Elisabeth (2011): Ein persönlicher Blick auf Christoph Schlingensief. In: Gaensheimer, Susanne (Hrsg.): Christoph Schlingensief. Deutscher Pavillon 2011. 54. Internationale Kunstausstellung la Biennale di Venezia. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 327–329.

- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988/2008): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien: Turia + Kant.
- Steinmeier, Frank Walter (2011): Der Künstler der Demokratie. In: Gaensheimer, Susanne (Hrsg.): Christoph Schlingensief. Deutscher Pavillon 2011. 54. Internationale Kunstausstellung la Biennale di Venezia. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 337–340.
- Taylor, Charles (1992/2017): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. 3. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- YouTube (2010): „Christoph Schlingensief Operndorf Afrika“. Ausschnitt: 9:08–9:50 www.youtube.com/watch?v=-7io_8gQAVU (Abfrage: 04.01.2020)
- Ziai, Aram (2012): Post-Development: Fundamentalkritik der Entwicklung. In: Geographica Helvetica 2012, H. 67, S. 133–138.

Säkularität als pädagogische Herausforderung.

Annäherungen über den Biologie-Unterricht

Elizabeth Watts

Einführung

Wenn man sich anschaut, was Kultur ist, gibt es mehrere Ebenen. Die erste Schicht ist die oberflächlichste Schicht, die auf dem Aussehen einer Person basiert und auf der die meisten unserer voreiligen Urteile gründen (z. B. Kleidung einer Person oder das Tragen religiöser Accessoires), die zweite wären Überzeugungen und Traditionen (z. B. Bräuche, die eine Person befolgt, welche Feiertage sie feiert oder zu welchem Gott sie betet) und die dritte ist das, was im Mittelpunkt dieses Artikels stehen wird – das grundlegende Verständnis einer Person von sich selbst und der Welt (z. B. ihre Ansichten über ihren Grund des Seins und ihre Rolle oder Zweck in der Welt). Wenn wir unser Verständnis von Kultur oder Vielfalt einfach auf dem basiert, was wir sehen können – dann entwickeln wir ein zu vereinfachtes Verständnis der Gestaltung der Gesellschaft und in einem pädagogischen Kontext, der Gestaltung eines Klassenzimmers. Mit anderen Worten, wenn wir uns ein Klassenzimmer voller Schüler_innen ansehen, können wir alle Schüler_innen in einfache Kategorien wie „amerikanisch“ oder „europäisch“ oder „afrikanisch“ einteilen. Vielleicht verfeinern wir diese Kategorien und unterscheiden zwischen Personen mit irischem oder italienischem Hintergrund oder zwischen westafrikanischer oder nordafrikanischer Herkunft. Aber selbst, wenn wir versuchen, Kultur mit Hilfe dieser oberflächlichen Kategorisierung mit immer detaillierteren und komplexen Deskriptoren zu betrachten, wie einen afroamerikanischen Mann mit religiösen Überzeugungen der Southern Baptist oder einen atheistischen algerischen Einwanderer, haben wir immer noch kein gutes Gefühl für die wahre kulturelle Pluralität, die innerhalb einer Gruppe von Menschen existiert.

Der oberflächliche Blick vernachlässigt die Tiefe der Vielfalt, da sich unsere Überzeugungen und Traditionen nicht isoliert weiterentwickeln und oft von vielen Faktoren, die nicht nur auf familiäre Beziehungen basieren, sondern auch durch geographische Bedingungen beeinflusst werden. Wenn wir uns die Zeichnungen anschauen, die wir alle produziert haben, sehen wir ein viel größeres Maß an Vielfalt – nicht nur auf der Grundlage unserer künstlerischen Fähigkeiten, sondern auch der Vielzahl möglicher menschlicher Interpretationen der

Welt. Während dieser Aspekt der Kultur oft am wenigsten aus der Sicht eines Außenstehenden offensichtlich wird, ist er wohl einer der größten Einflüsse auf den Charakter und die Perspektive einer Person auf die Welt.

1 Dominante Kulturen und Kolonisierung

Der Hauptfokus dieses Artikels basiert auf den Bedingungen innerhalb amerikanischer Schulen und so werden wir kurz auf die Kolonisierung Amerikas schauen, um die Entwicklung der „dominanten“ Kultur in den USA zu vergegenwärtigen und zu verstehen, wie sie tief in das amerikanische kollektive Bewusstsein eingedrungen ist.

Obwohl der Prozess der Migration und Einwanderung langwierig ist, stellt die Kolonisierung der „neuen Welt“ eine neue Situation dar, in der große Landstriche als „frei“ galten und für die Einnahme zur Verfügung standen. Hier ist klar, dass die Rechte und Traditionen der indigenen Völker Amerikas in diesem Prozess völlig übersehen wurden. Die Weite und die interpretierte „Leere“ Amerikas lockten neue Einwanderer in Scharen an. Die große Entfernung zwischen Amerika und Europa wirkte jedoch wie ein Selektionsmoment, da alle, die sich entschlossen, in diese „neue Welt“ zu wandern, dies mit einem großen Sprung tun mussten. Während es möglich ist, langsam über Grenzen innerhalb eines Kontinents wie Europa zu wandern, wo man in der Lage wäre, den Kontakt zum Heimatland aufrechtzuerhalten, erforderte die Reise über den Atlantik, dass die Pilger nicht nur ihr Leben während des Migrationsprozesses riskieren mussten, sondern auch, dass die Rückkehr in ihre Heimat sehr schwierig und unwahrscheinlich gewesen wäre.

Aus diesem Grund waren die ersten Gruppen von Migrantinnen, jene Gruppen mit enormer ideologischer Motivation. Ein wichtiger Beweggrund war die Idee, eine christliche Nation zu schaffen. Im Rahmen der sogenannten großen Migration verließen zwischen 1628 und 1640 21.000 Puritaner_innen ihr Heimatland und errichteten Kolonien: „In the eyes of the Puritan leaders the settlement of New England appeared to be the most significant act of human history since Christ bade farewell to His disciples [...]. An entire community living as God had directed men to live – this was the vision that impelled thousands of people to cross the Atlantic“ (Miller 1966, S. 50). Laut Stephen Prothero brachten die Puritaner_innen ein Narrativ mit: sie hatten Europa verlassen, um das Christentum zu erneuern und die Welt neu zu erschaffen (Prothero 2012). Es gab ihnen das Gefühl, dass sie die Ausgewählten waren. Max Weber argumentiert weiter, dass insbesondere die Puritaner_innen die Arbeitsethik und das Wirtschaftssystem durch ihre religiösen Ansichten in den Vereinigten Staaten beeinflussten (Weber 1905).

1630 brachte die Winthrop-Flotte 11 Schiffe mit über 1000 Puritaner_innen nach Massachusetts. Während dieser Reise hielt John Winthrop eine Predigt auf

seinem Schiff mit dem Titel „A Model of Christian Charity“. Diese Predigt enthielt die Idee, dass sie auf dem Weg waren, eine neue Gesellschaft zu schaffen, „a city on the hill“ (Belton 2012, <http://www.pbs.org/godinamerica/transcripts/hour-two.html>). Das Konzept einer Stadt auf einem Hügel stammt aus der Bergpredigt Jesu in Matthäus 5:14: „You are the light of the world. A city that is set on a hill cannot be hidden.“ Das Motiv „Stadt auf einem Hügel“ wurde in der amerikanischen Geschichte immer wieder reproduziert und hat die Idee des amerikanischen Exzeptionalismus genährt (Prothero 2012, <https://www.pbs.org/godinamerica/transcripts/hour-one.html>).

Neben den Puritaner_innen war es eine zweite religiöse Gruppe, die das Verständnis des Christentums in der US-amerikanischen Geschichte maßgeblich beeinflusste: die Quäker_innen. Das Quäkertum ist eine Gruppierung innerhalb des Christentums, die während des englischen Bürgerkriegs (1642–1651) entstand und die in der Regel den protestantisch-reformatorischen Strömungen seit dem frühen 16. Jahrhundert zugerechnet wird. Obwohl auch das Quäkertum stark von der Reformation beeinflusst war, unterscheiden sie sich in ihrem Glauben an die Bibel sehr von den Puritaner_innen. Während die Puritaner_innen das Christentum zu seiner reinen Form zurückbringen wollten, die auf der Bibel basiert, versuchten die Quäker_innen, alle Vermittler zwischen Gott und seinem Volk zu entfernen (vgl. Miller 1966). Sie waren wichtige Mitglieder in der Gründung von acht englischen Kolonien in Nordamerika. William Penn, einer ihrer einflussreichsten Anführer, gründete West Jersey, Delaware und Pennsylvania mit der religiösen Notlage der Quäker im Hinterkopf und hoffte, dass er in der Lage „true primitive Christianity“ (Miller 1966, S. 79) zu reproduzieren. Für die Quäker_innen waren diese Gründungen wie ein „Heiliges Experiment“, ähnlich dem Konzept einer „Stadt auf einem Hügel“ in New England (Barbour/Frost 1998).

Die Puritaner_innen und Quäker_innen spielten nicht nur eine wichtige Rolle bei der Kolonisierung der Vereinigten Staaten, sondern brachten auch Ideen in die amerikanische Gesellschaft ein, die später in der Entwicklung eines evangelischen Fundamentalismus in den Vereinigten Staaten immer wichtiger werden würden. Diese Ideen waren durchaus unterschiedlich, ergänzten sich jedoch in bestimmter Weise. Die Puritaner_innen brachten einen starken Glauben an die Bedeutung der strikten Einhaltung der Bibel ein, was sich später in der Verbundenheit mit der wörtlichen Auslegung der Bibel zeigen sollte. Die Quäker wiederum gehörten zu den ersten, die die Idee einer direkten Beziehung zwischen Gott und dem Menschen ohne die Notwendigkeit von Vermittlern wie der Kirche radikal forderten.

In den 1730er und 1740er Jahren, etwa hundert Jahre nach Beginn der Großen Migration, begann in den Vereinigten Staaten das „Great Awakening“. Das Große Erwachen war eine evangelikale Bewegung, die aus kraftvollen Predigten hervorging, die den Zuhörer_innen ein Gefühl einer tiefen und persönlichen Be-

ziehung zu ihrem Herrn Jesus Christus gaben und die Notwendigkeit der persönlichen Erlösung betonten (Kidd 2007). In dieser Zeit (1739) begann Reverend George Whitefield seine Predigtreise durch die amerikanischen Kolonien. Laut Stephen Marini hatte Whitefield, wie er es selbst bezeichnete, eine geistliche Wiedergeburt erlebt. Diese Wiedergeburt habe zu einer Transformation der Seele durch den Heiligen Geist Gottes geführt, die den Menschen „this perennial radical Protestant idea of immediate connection between God and the individual human soul“ (Marini 2012, <https://www.pbs.org/godinamerica/transcripts/hour-one.html>) zurückgebracht hat.

Kurz nach dem Ende der Amerikanischen Revolution gab es ein neues Erwachen in Amerika. Das zweite große Erwachen begann um 1790 innerhalb der protestantischen Bevölkerung der Vereinigten Staaten. Das zweite Große Erwachen war geprägt von Begeisterung, Emotion und Appell an das Übernatürliche und lehnte gleichzeitig den Rationalismus der Aufklärung ab (Smith 1957). Die Bewegung konzentrierte sich auf soziale Reformen, die die Gesellschaft vor der erwarteten Wiederkunft Jesu Christi von Übeln befreien sollten, und wurde von baptistischen und methodistischen Predigern geleitet (ebd.).

Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts war die religiöse Landschaft der Vereinigten Staaten völlig verändert – während es zur Zeit der Revolution 15.000 Methodisten gab, waren es gegen 1850 mehr als eine Million und zwei Drittel von ihnen waren evangelische Protestanten (Belton 2012, <http://www.pbs.org/godinamerica/transcripts/hour-two.html>). Zu dieser Zeit entstanden in den Vereinigten Staaten mehrere religiöse Sekten, wie die Shaker, die Mormonen, die Zeugen Jehovas und die Gemeinde der Siebenten-Tags-Adventisten. Der baptistische Prediger William Miller kündigte an, dass die Wiederkunft Christi am 22. Oktober 1844 stattfinden würde, was die religiöse Leidenschaft der Vereinigten Staaten während dieser Zeit noch verstärkte. Der nordöstliche Teil Amerikas war während dieser Zeit so stark unter dem Einfluss von Erweckungsbewegungen, dass das nördliche New York als „burned-over district“ bezeichnet wurde, was sich auf die Tatsache bezog, dass die Evangelisten bereits alle Menschen dort konvertiert hatten (vgl. Lechleitner 2013). Die Idee des Exzeptionalismus, d. h. dass die Amerikaner_innen als auserwähltes Volk Gottes zu sehen sind, wurde durch die gesamte amerikanische Geschichte bis ins 20. Jahrhundert in Form von Revivals getragen, wo die Beziehung zu Gott sowohl persönlich als auch zentral für das Verständnis der Amerikaner_innen von ihrer Welt und sich selbst war.

Diese Idee wurde erzählt und neugestaltet. Besonders in den amerikanischen Schulen wurde im Geschichtsunterricht das Narrativ der USA als christliche Nation gelehrt. Eine solche fokussierte Lesart vernachlässigt aber den Beitrag vieler der anderen Einwander_innen, die an der Gründung des Landes beteiligt gewesen sind – wie z. B. chinesische Einwander_innen, die Mitte des 19. Jahrhunderts bei der Produktion der transnationalen Eisenbahn eine zentrale Rolle spielten. Diese Einwander_innen haben nicht nur geholfen, die Ost- und Westküste der

Vereinigten Staaten zu verbinden, sondern haben auch neue Weltanschauungen, religiöse Überzeugungen und Wertesysteme mitgebracht.

2 Multikultureller versus kulturellen Pluralismus: Melting Pot versus Mosaik

Wenn wir uns die heutigen Vereinigten Staaten ansehen, nimmt die Zahl der verschiedenen Ethnien und Religionen immer weiter zu. Diese kulturelle Vielfalt in den USA wurde oft als „melting pot“ bezeichnet, da Generationen von Einwander_innen scheinbar „miteinander verschmelzen“. Während dies ursprünglich ein positives Konzept von „Harmonie“ zu sein schien, zeigte sich, dass dieses „Verschmelzen“ nur zustande kam, weil Einwander_innen ihre Kulturen aufgaben, um sich besser an die amerikanische Gesellschaft anzugleichen. Ich sehe das in meiner eigenen Heimatstadt El Paso im Süden von Texas, wenn mexikanische Einwander_innen sich manchmal entscheiden, ihren Kindern nicht Spanisch beizubringen, damit die Kinder sich schneller und besser an die amerikanische Kultur anpassen können. Aber das bedeutet faktisch einen großen Verlust, nicht nur in der Sprache, sondern auch in der Kultur und in der Bindung zu ihrer mexikanischen Herkunft.

Als ich zum ersten Mal die Idee eines „kulturellen Mosaiks“ hörte, klang es im Vergleich zum „melting pot“ etwas negativ. Es klang so, als ob wir uns nicht mischen könnten und dass jede Kultur isoliert bliebe. Aber in Wirklichkeit sollte die Idee eines Mosaiks veranschaulichen, wie mehrere Kulturen in der Lage sind, nebeneinander zu existieren, ohne ihre Eigenart zu verlieren. Ein weiterer Begriff, der zur Veranschaulichung dieses Konzepts verwendet wird, ist die kulturelle „Salatschüssel“, die versucht, die Ideen des Schmelztiegels und des Mosaiks zu kombinieren, indem sie ein Bild schafft, in dem alle Kulturen noch als solche für sich existieren und sich dennoch mit den anderen Kulturen, mit denen sie in Kontakt kommen, vermischen und ergänzen. Bei der Beschreibung dieses Zusammenlebens mehrerer Kulturen gibt es zwei Begriffe, die am häufigsten verwendet werden, nämlich: Multikulturalität und kultureller Pluralismus. Während beide Begriffe eine Gemeinschaft beschreiben, in der mehrere Kulturen existieren, konzentriert sich der eine Begriff, der kulturelle Pluralismus, auf die Existenz einzelner Kulturen, die im Kontext einer dominanten Kultur existieren. Dagegen geht der andere Begriff – die Multikulturalität – davon aus, dass alle Kulturen mit gleicher Stärke existieren und das Potenzial haben, zumindest zweitweise die dominante Kultur zu werden, da alle Kulturen im Wesentlichen miteinander offen interagieren.

Während die Anwesenheit mehrerer anderer Kulturen innerhalb der Vereinigten Staaten einst als Schmelztiegel angesehen wurde, wird sie jetzt eher als Mosaik oder Salatschüssel verstanden, wie der ehemalige US-Präsident Jimmy

Carter einmal sagte, „We become not a melting pot but a beautiful mosaic. Different people, different beliefs, different yearnings, different hopes, different dreams“ (Rede in Pittsburgh, Pa., 27. Oktober 1976). Das Thema dieses Beitrags ist jedoch nicht die Diskussion über die allgemeinen Bedingungen der Gesellschaft insgesamt, sondern wie sich diese Dynamik in der Gesellschaft auf Klassenzimmer und Bildung auswirkt. Im Folgenden werden wir uns darauf konzentrieren, wie dieses Integrationskonzept (Mosaik oder Salatschüssel) im Klassenzimmer beibehalten werden kann.

3 Öffentliche Schulen und säkulare Schulbildung

Die Vereinigten Staaten sind ein relativ junges Land und ein junges Land hat eine relativ kurze Geschichte der Schulbildung. In Tabelle 1 wird ein Überblick über den Beginn der öffentlichen Schulbildung, der Pflichtschule und der de-segregierten Schulbildung gegeben.

Tabelle 1: Überblick über die wichtigsten Trends in der Bildungspolitik in den Vereinigten Staaten

| | |
|--|--|
| Akademische Entwicklungen | Die ersten Schulen wurden im 17. Jahrhundert eröffnet. |
| | Öffentliche Schulen begannen sich ab Mitte des 19. Jahrhunderts ausschließlich auf die akademischen Fächer zu konzentrieren. |
| | Die erste Lektion über Evolution wurde erstmals 1914 in öffentlichen Schulen unterrichtet. |
| Schulpflicht | Massachusetts war der erste Staat mit Schulpflicht 1852. |
| | Ab 1918 forderte jeder Staat von den Schülern den Abschluss der Grundschule. |
| Abschaffung der Segregation an Schulen | Erste Schule für befreite Menschen in North Carolina 1863. |
| | Abgesonderte Schulen wurden in den späten 1970er Jahren abgeschafft. |

Mit einer Geschichte von über 150 Jahren Pflichtschulbildung und 50 Jahren Erfahrung mit de-segregierten Schulen ergeben sich viele verschiedene Perspektiven, aus denen wir den kulturellen Pluralismus in der Bildung untersuchen könnten. Dieser Artikel wird sich auf den kulturellen Pluralismus konzentrieren, der den größten Einfluss auf unser Verständnis von uns selbst und unserer Welt hat: nämlich unsere Glaubenssysteme; seien sie religiöser, spiritueller oder atheistischer Natur. Wenn wir den kulturellen Pluralismus aus der Perspektive einer Vielzahl von religiösen Überzeugungen betrachten, die in jedem Klassenzimmer zu finden sind, können wir beginnen zu verstehen, wie der säkulare Unterricht in Biologie als ein Referenzrahmen für den kulturellen Pluralismus funktionieren kann.

Das Wort Biologie selbst bedeutet „Studium des Lebens“ und ist das Studium von allem, was lebt, z. B. Pflanzen und Tieren. Dennoch gibt es im Biologieunterricht bestimmte Themen, die zu Diskussionen über „den Sinn des Lebens“ führen können. Auch wenn dies nicht das eigentliche Thema einer Biologiekunde ist, können Theorien wie die der Evolution, die die organischen Ursprünge der menschlichen Spezies beschreibt, im Widerspruch zu anderen religiösen Überzeugungen über die Herkunft des Menschen stehen. Dieses Thema ist über ein Jahrhundert hinweg in den Vereinigten Staaten zum Gegenstand von Kontroversen geworden, weil die Evolutionstheorie als eine große Störung der dominanten amerikanischen Kultur angesehen wurde. Wie Hasia Diner sagte; der Darwinismus untergrub die Vorstellung, was es bedeutet, ein_e Amerikaner_in zu sein, „A core religious belief was that human beings were the crown of creation. And in very American terms, the American was also the crown of creation. But now, reading these accounts of Darwin, one couldn't say that any longer. Darwinism undermined the notion of what it means to be an American“ (Diner 2012, Abschrift: <http://www.pbs.org/godinamerica/transcripts/hour-four.html>).

Obwohl Darwin seine Theorie 1859 veröffentlichte, schaffte sie es erst 1914, während der Erweiterung der Pflichtschule in den USA in die amerikanischen Lehrbücher. Die Thematisierung von Evolution wird im vorliegenden Artikel als „Evolutionswissenschaft“ verstanden, wie sie in der Entscheidung des *McLean v. Arkansas Board of Education* festgelegt worden ist. Richter William Overton hatte darin definiert, was Evolution innerhalb von Bildungskontexten bedeutet.

Description of the meaning of evolution in an educational context by Judge Overton

Definition of evolution-science according to the Arkansas Balanced Treatment Act

„Evolution-science“ means the scientific evidences for evolution and inferences from those scientific evidences. Evolution-science includes the scientific evidences and related inferences that indicate: (1) Emergence by naturalistic processes of the universe from disordered matter and emergence of life from nonlife; (2) The sufficiency of mutation and natural selection in bringing about development of present living kinds from simple earlier kinds; (3) Emergence by mutation and natural selection of present living kinds from simple earlier kinds; (4) Emergence of man from a common ancestor with apes; (5) Explanation of the earth's geology and the evolutionary sequence by uniformitarianism; and (6) An inception several billion years ago of the earth and somewhat later of life.

McLean v Arkansas Board of Education, 529 F.Supp. 1255, E.D Ark. (1982)

Man könnte sich fragen, warum Bundesrichter Begriffe wie Evolution definieren. Um dies zu verstehen, muss man sich zunächst daran erinnern, dass die Evolutionstheorie, sobald sie in amerikanischen Klassenzimmern eingeführt wurde, auf

großen Widerstand gestoßen ist. So wurde beispielsweise im Jahr 1920 eine umfassende Kampagne gegen die Lehre der Evolution vom ehemaligen Präsidentschaftskandidaten William Jennings Bryan geführt. Dabei formulierte Bryan: „I object to Darwinian theory because I fear we shall lose the consciousness of God’s presence in our daily life if we must accept the theory that through all the ages, no spiritual force has touched the life of man“ (Colt/Jennings 2012: <http://www.pbs.org/godinamerica/transcripts/hour-four.html>). Diese Bewegung gegen die Evolutionstheorie war sehr attraktiv für die Evangelikalen, die die Evolutionstheorie als Bedrohung für die traditionelle Interpretation der Bibel und als eine moralische Erniedrigung sahen (vgl. Blancke/Hjermitsev/Kjærgaard 2014). Die Bemühungen von Evangelikalen und Bryan waren folgenreich und der politische Druck veranlasste 23 Staaten, eine Anti-Evolutionsgesetzgebung zu diskutieren. Drei dieser Staaten entschieden sich schließlich für eine Gesetzgebung, die das Unterrichten der Evolution verbot (Tennessee, Mississippi und Arkansas). Das Verbot in Tennessee führte 1925 zum Scopes-Prozess. Diesem Prozess folgten zahlreiche weitere, bei denen die Evolution im Mittelpunkt der juristischen Debatte stand, und aus diesem Grund begannen die Bundesrichter, genau zu definieren, was der Begriff Evolution bedeutet.

Es bleibt nicht genügend Zeit oder Raum in diesem Artikel, um viele ähnliche Fälle darzustellen und zu diskutieren. Festzuhalten ist jedoch, dass die Begründung für das Verbot der Evolutionstheorie darin bestand, dass sie die dominante kulturelle Idee einer christlichen Nation untergraben würde, mit anderen Worten, weil die Evolutionstheorie als Widerspruch zur jüdisch-christlichen Geschichte der Schöpfung gesehen wurde.

4 Balanced Treatment?

Die Tatsache, dass die Evolutionstheorie als ein solcher Angriff angesehen wurde, unterstreicht, dass eine bestimmte Auslegung des Christentums als öffentlich akzeptierte Norm etabliert worden war und dass die Evolutionstheorie als Bedrohung für diesen „universellen“ Glauben oder zumindest für das Verständnis der USA als christliche Nation oder des Christentums als dominante Kultur aufgefasst wurde. Doch die andere Seite der amerikanischen Kultur ist die Trennung von Kirche und Staat. Obwohl es zwar eine basisdemokratische Initiative gab, die es erlaubte, dass die Anti-Evolutionsgesetzgebung in mehreren Staaten verabschiedet wurde (Watts/Levit/Hossfeld 2016), entschied der Oberste Gerichtshof der Vereinigten Staaten 1968 letztendlich, dass diese Art von Gesetzgebung verfassungswidrig war (Epperson v. Arkansas, 393 U.S. 97), da sie gegen die Establishment Clause verstoßen würde. Die Gründungsklausel ist Teil des First Amendment: „Congress shall make no law respecting an establishment of religion, or prohibiting the free exercise thereof; or abridging the freedom of

speech, or of the press; or the right of the people peaceably to assemble, and to petition the government for a redress of grievances.“

Der Oberste Gerichtshof der USA ist besonders vorsichtig bei der Beobachtung von Verletzungen der Gründungsklausel in öffentlichen Schulen – aus drei Gründen: (1) Schüler_innen sind gesetzlich zum Schulbesuch verpflichtet, (2) kleine Kinder und Jugendliche sind von Natur aus sehr beeinflussbar, und (3) Lehrer spielen eine maßgebliche und einflussreiche Rolle im Klassenzimmer (vgl. Wexler 2010, S. 216). Der Oberste Gerichtshof vermerkte in einer Entscheidung von 1948:

„Designed to serve as perhaps the most powerful agency for promoting cohesion among a heterogeneous democratic people, the public school must keep scrupulously free from entanglement in the strife of sects. The preservation of the community from divisive conflicts, of government from irreconcilable pressures by religious groups, of religion from censorship and coercion however subtly exercised, requires strict confinement of the state to instruction other than religious, leaving to the individual's church and home, indoctrination in the faith of his choice“ (McCullum v. Board of education, 333 U.S. 203, 216 f.).

Obwohl das amerikanische Rechtssystem entschlossen ist, die Trennung von Kirche und Staat aufrechtzuerhalten, ist das kulturelle Verständnis der USA als christlicher Staat weit verbreitet. Die politische Rechte mit ihrer Deutung des Christentums versucht immer wieder, die Idee einer christlichen Nation juristisch in Gesetze zu transformieren. So wurde in den 1970er Jahren ein Gesetz verabschiedet, das versuchte, die Lücken in den Urteilen des Obersten Gerichtshofs der 1940er und 1960er Jahre zu nutzen. Die neue Gesetzgebung ist weitgehend bekannt als „balanced treatment“ oder „ausgewogene Behandlungsmaßnahmen“. Diese wurden in mehreren Staaten verabschiedet, wie dem Genesis Act in Tennessee 1973 und dem Balanced Treatment for Creation-Science and Evolution-Science Act in Arkansas 1981. Die Gesetze besagen, dass jedes Mal, wenn die Evolutionstheorie in einem Klassenzimmer unterrichtet wird, die gleiche Zeit der Diskussion über die „Creation-Science“ gewidmet werden muss, d. h. Schüler_innen lernen mit welchen „wissenschaftlichen“ Daten die biblische Geschichte der Schöpfung belegt werden kann.

Überblick der in den Vereinigten Staaten in den 1970er und 1980er Jahren verabschiedeten „balanced treatment“-Gesetzgebung

Genesis Act: Any biology textbook used for teaching in the public schools, which expresses an opinion of, or relates a theory about origins or creation of man and his world shall be prohibited from being used as a textbook in such system unless it specifically states that it is a theory as to the origin and creation of man and his world and is not represented to be scientific fact.

Any textbook so used in the public education system which expresses an opinion or relates to a theory or theories shall give in the same textbook and under the same subject commensurate attention to, and an equal amount of emphasis on, the origins and creation of man and his world as the same is recorded in other theories, including, but not limited to, the Genesis account in the Bible.

...Each school board may use textbooks or supplementary material as approved by the State Board of Education to carry out the provisions of this section. The teaching of occult or satanical beliefs of human origin is expressly excluded from this Act.

Genesis Act: 1973 Tenn. Pub. Acts, Chap. 377

Balanced Treatment for Creation-Science and Evolution-Science Act: „Public schools within this State shall give balanced treatment to creation-science and to evolution-science.“ Section 4 Definitions, as used in this Act:

(a) „Creation-Science“ is defined as scientific evidences for creation and related inferences that indicate: (1) Sudden creation of the universe, energy, and life from nothing; (2) The insufficiency of mutation and natural selection in bringing about development of all living kinds from a single organism; (3) Changes only within fixed limits of originally created kinds of plants and animals; (4) Separate ancestry for man and apes; (5) Explanation of the earth's geology by catastrophism including the occurrence of a worldwide flood; and (6) A relatively recent inception of the earth and living kinds.

(b) „Evolution-Science“ is defined as being scientific evidences and related inferences that indicate: (1) Emergence by naturalistic processes of the universe from disordered matter and emergence of life from nonlife; (2) The sufficiency of mutation and natural selection in bringing about the development of present living kinds from simple earlier kinds; (3) Emergence by mutation and natural selection of pre-sent living kinds from simple earlier kinds; (4) Emergence of man from a common ancestor with apes; (5) Explanation of the earth's geology and the evolutionary sequence by uniformitarianism; and (6) An inception several billion years ago of the earth and somewhat later of life.

Balanced Treatment for Creation-Science and Evolution-Science Act: 1981 Arkansas Act 590

Diese Gesetzgebung führt indirekt ein problematisches Selbstverständnis von öffentlicher Normalität mit sich. So beschreibt die Idee eines „Gleichgewichts“ ein „Zweiparteiensystem“, d. h. wir können *entweder* die Welt nach der Wissenschaft *oder* nach einer konservativen christlichen Perspektive verstehen. Eine folgenreiche Konsequenz dessen ist, dass dieses Zweiparteiensystem völlig die Fülle anderer Religionen und Weltanschauungen vernachlässigt, die auch im Klassenzimmer vorhanden sind.

Um die Vielfalt der religiösen Ansichten und Kulturen zu respektieren, würde diese Art der „ausgewogenen Behandlung“ aber eigentlich erfordern, dass die Wissenschaft nicht nur mit der christlichen Schöpfungsgeschichte, sondern auch mit allen anderen Schöpfungsgeschichten „ausgeglichen“ wird. Dies stellt natürlich eine große Herausforderung dar, denn wo beginnen wir all die verschiedenen Schöpfungsgeschichten zu behandeln? Wenn wir diese Art von Ent-

scheidungen nicht auf die Förderung der dominanten Weltanschauung oder Kultur stützen, sollten wir dann chronologisch beginnen? Mit anderen Worten wäre es nicht sinnvoll, wenn wir eine alternative Idee anbieten würden und wir mit den Traumzeitgeschichten der Aborigines beginnen, da sie wohl eine der ältesten lebenden Kulturen sind? Oder sollten wir mit den ursprünglichen Schöpfungsgeschichten Amerikas beginnen, indem wir uns die Schöpfungsgeschichten verschiedener indianischer Stämme wie der Navajo ansehen?

Natürlich ist es klar, dass es nicht genug Zeit während einer Unterrichtseinheit gibt, um alle Schöpfungsgeschichten zu behandeln, die von einer relevanten Kultur, Religion oder Tradition stammen. Aus diesem Grund kann der säkulare Charakter der öffentlichen Schule als ein Mittel zum Schutz des kulturellen Pluralismus verstanden werden, da sie sich wie ein Schutzraum oder eine neutrale Zone verhält, in der keine Religion oder Kultur Vorrang vor einer anderen erhält. Mit anderen Worten, dass die jüdisch-christliche Geschichte keinen Vorrang vor den anderen Schöpfungsgeschichten hat, sondern nur die Wissenschaft im naturwissenschaftlichen Unterricht gelehrt werden sollte und jede_r Schüler_in dadurch den Raum und die Freiheit erhält, seinen eigenen Glauben an den Ursprung des Lebens oder seinen Sinn aufrechtzuerhalten.

Mein Verständnis von kulturellem Pluralismus ist es jedenfalls, dass jede Kultur und jedes Individuum in der Lage sein müssen, ihre eigene Interpretation und Wahrnehmung der Welt aufrechtzuerhalten, und dass der Säkularismus als Mittel zum Schutz dieser Vielfalt dienen kann.

Literatur

- Barbour, Hugh/Frost, J. William (1998): *The Quakers*. Westport: Greenwood Press.
- Belton, David (2012): *A New Eden. God in America*. PBS (US-Amerikanische Fernsehserie). Abschrift: <http://www.pbs.org/godinamerica/transcripts/hour-two.html>
- Blancke, Stefaan/Hjermitslev, Hans Henrik/Kjærgaard, Peter C (2014): *Creationism in Europe*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Colt, Sarah/Jennings, Thomas/Belton, David (2012): *A New Light. God in America*. PBS (US-Amerikanische Fernsehserie). Abschrift: <http://www.pbs.org/godinamerica/transcripts/hour-four.html>
- Diner, Hasia (2012): *A New Light. God in America*, PBS. (US-Amerikanische Fernsehserie). Abschrift: <http://www.pbs.org/godinamerica/transcripts/hour-four.html>
- Kidd, Thomas (2007): *The Great Awakening: The Roots of Evangelical Christianity in Colonial America*. New Haven: Yale University Press.
- Lechleitner, Elizabeth (2013): *Seventh-day Adventist Church emerged from religious fervor of 19th Century*. <https://www.adventist.org/articles/seventh-day-adventist-church-emerged-from-religious-fervor-of-19th-century-1/> (Abfrage: 01.11.2019)
- Marini, Stephen (2012): *A New Adam. God in America*. Interview PBS (US-Amerikanische Fernsehserie). Abschrift: <https://www.pbs.org/godinamerica/transcripts/hour-one.html>.
- Miller, John C. (1966): *The First Frontier: Life in Colonial America*. Lanham: University Press of America.
- Prothero, Stephen (2012): *A New Adam. God in America*. PBS (US-Amerikanische Serie). Abschrift: <https://www.pbs.org/godinamerica/transcripts/hour-one.html>

- Smith, Timothy L. (1957): *Revivalism and Social Reform: American Protestantism on the Eve of the Civil War*. New York: Harper and Row.
- Watts, Elizabeth (2018): *Analysis of Creationism in the United States from Scopes (1925) to Kitzmiller (2005) and its Effect on the Nation's Science Education System*. *Annals of the History and Philosophy of Biology* Vol. 19 (20149). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Watts, Elizabeth/Levit, Georgy S./Hossfeld, Uwe (2016): *Science Standards: The foundation of evolution education in the United States*, in: *Perspectives in Science* 10, S. 59–65.
- Weber, Max (1905). *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. Germany.
- Wexler, Jay (2010): *From the Classroom to the Courtroom. Intelligent Design and the Constitution*, in: *Evolution: Education and Outreach* 3, Heft 2, S. 215–224.

Widerstand und Kontemplation als pädagogische Herausforderung.

Annäherungen über bell hooks' postkoloniales Denken

Milena Morosoli

1 Pädagogische Perspektiven im Anschluss an bell hooks

„Well, I believe whole-heartedly that the only way out of domination is love, and the only way into really being able to connect with others, and to know how to be, is to be participating in every aspect of our life as a sacrament of love, and that includes teaching“ (hooks/Yancy 2015, o. S.).

Mit diesem Gedanken beschreibt die US-amerikanische Literaturwissenschaftlerin und Pädagogin bell hooks ein Kernstück ihrer Arbeit. Es lässt sich bereits erahnen, dass ihre Pädagogik in Zusammenhang mit Gesellschaft und Politik sowie mit bestehenden Machtverhältnissen gebracht werden muss. Zur Überwindung von Unterdrückung durch Macht gibt sie darüber hinaus einen Lösungsweg vor, der – an diesem Zitat gemessen – zunächst im Unkonkreten bleibt.

Vor diesem Hintergrund lohnt ein näherer Blick, wie dieses Motiv der „love“ und des „participating“ von hooks als zentrale Herausforderung des Denkens und Handelns konkretisiert wird. Wie Kazeem und Schaffer festhalten, kann hooks zu den Vertreter_innen Postkolonialer Theorie gezählt werden, da „ihre Arbeit an der kritischen Thematisierung der Effekte und den Überschneidungen der gesellschaftlichen Klassifikationsstrukturen entlang von Rassismus, Sexismus und Klassismus orientiert und an emanzipatorischen Verhältnissen, an der Dekolonisierung und besonders an Ermächtigung ausgerichtet [ist]“ (Kazeem/Schaffer 2012, S. 179). Darüber hinaus zeigt sich spätestens durch die Veröffentlichungen ihrer drei pädagogischen Hauptwerke *Teaching to Transgress – Education as the Practice of Freedom* (hooks 1994), *Teaching Community – A Pedagogy of Hope* (hooks 2003) und *Teaching Critical Thinking – Practical Wisdom* (hooks 2010), dass bell hooks zu dem Feld Bildungswissenschaft einen bedeutsamen Beitrag geliefert hat (vgl. Kazeem-Kamiński 2018, S. 71). Trotz der prägenden Wirkung ihrer Werke auf die Pädagogik im englischsprachigen Raum (vgl. Davidson/Yancy 2009a) findet sich im deutschsprachigen Bereich erstaunlicher Weise nur ein marginaler Bestand an Sekundärliteratur zu hooks' Pädagogik. Die Arbeit von Kazeem-Kamiński erschließt unter dem Titel *Engaged Pedagogy – An-*

tidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks ihr Werk für den deutschsprachigen Raum auf umfassende Weise und eröffnet eine dezidiert pädagogische Perspektive. Durch das Lesen von hooks' Werk mit Blick auf die Gegenwart könnten neue Impulse für eine befreiende, antidiskriminatorische Pädagogik generiert werden (vgl. Kazeem-Kamiński 2018, 144 f.).

Ohne bell hooks an dieser Stelle als Vertreterin der Postkolonialen Theorie sowie aufgrund ihrer pädagogischen Expertise dem im Entstehen begriffenen Feld der Postkolonialen Pädagogik strikt zuzuordnen, möchte ich im Folgenden dennoch den Versuch wagen, zwei grundlegende Perspektiven ihrer Pädagogik einander gegenüberzustellen und schließlich zusammenzuführen. Auf diese beiden Perspektiven verweisen bereits der Titel und das einleitende Zitat des Beitrags und bilden unter den Stichworten „Widerstand“ und „Kontemplation“ zwei meines Erachtens grundlegende Bausteine der pädagogischen Theorie von bell hooks. Die Perspektive „Widerstand“ als vornehmlich aktiv, die Perspektive „Kontemplation“ als eher passiv verstehend, erzeugt diese Betrachtung ein vielschichtiges Spannungsfeld. So nähert sich folgender Text aus zwei Richtungen der Pädagogik von bell hooks an. In einem ersten Schritt wird bell hooks' Pädagogik des Widerstands skizziert. Neben hooks' eigenen Erfahrungen und theoretischen Bezügen aus dem Diskurs des Schwarzen Feminismus erscheint hier insbesondere der Pädagoge Paulo Freire eine wichtige Referenz für diese Perspektive zu sein. Die theoretische Nähe zu ihm wird anhand zahlreicher Bezüge sowie der Übernahme verschiedener Statements deutlich (beispielsweise die Betonung von „Education as the Practice of Freedom“, vgl. hooks 1994; vgl. Freire 1973). Auf der anderen Seite steht der buddhistische Mönch Thich Nhat Hanh, welcher der Perspektive „Bildung und Spiritualität bei bell hooks“ einen Rahmen bereitstellt. Neben Freire gilt er als einer der wichtigsten Bezüge für bell hooks (vgl. Kazeem-Kamiński 2018, 106 f.). Auch im zweiten Schritt werden Grundannahmen aus der Bildungstheorie von bell hooks skizziert. Anschließend gilt es, für beide Perspektiven die daraus resultierenden Handlungsfelder pädagogischer Praxis herauszuarbeiten. Damit lässt sich auch beantworten, wie Lehren und Lernen unter den Vorzeichen einer Pädagogik nach hooks gestaltet werden kann.

Zu Beginn möchte ich kurz die methodische Herangehensweise des Artikels aufgreifen und auf die Texte von bell hooks selbst und die Besonderheit ihrer sprachlichen Gestaltung hinweisen. Nicht zuletzt aufgrund ihrer Tätigkeit als Schriftstellerin zeichnen sich hooks' Werke durch eine große Bandbreite an verschiedenen Textarten aus. bell hooks verfasst Gedichte, fiktive Texte sowie gesellschaftskritische beziehungsweise pädagogische Texte, oftmals in essayistischer Form gehalten. Sie verknüpft dabei den Inhalt mit Erfahrungen aus ihrer Kindheit, ihrer pädagogischen Praxis und ihrem Leben. Ihre Sprache ist poetisch, kreativ, repetitiv und melodisch. Oftmals ist der Übergang zwischen den verschiedenen Textarten fließend und die Abgrenzung zwischen literarischen und wissenschaftlichen Texten nur schwer vorzunehmen. (vgl. Kazeem/Schaffer

2012, S. 178) Diese Ausgangslage spricht dafür, die Schriften im Sinne einer qualitativ-hermeneutischen Herangehensweise zu betrachten. Um die sprachlichen Besonderheiten unverfälscht wiederzugeben, enthält der Artikel Zitate in englischer, nicht übersetzter Form. An einigen Stellen sind diese bewusst in voller Länge gesetzt, um ihrer sprachlichen Gestaltung Raum zu geben. Da die Pädagogik bell hooks' für mich selbst Inspirationsquelle für Bildungsarbeit ist, möchte ich diesbezügliche Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung mit in den Artikel einfließen lassen. Dabei beziehe ich mich vor allem auf Weiterbildungsangebote und Workshops für pädagogische Fachkräfte mit der Zielstellung, Ungleichheitsmechanismen zu erkennen, zu reflektieren und eine Pädagogik der Vielfalt zu etablieren.

2 bell hooks' Pädagogik des Widerstands

bell hooks, deren bürgerliche Name Gloria Jean Watkins lautet, wächst Mitte der 1950er Jahre in einer Schwarzen Arbeiter_innenfamilie¹ im US-amerikanischen Hopkinsville auf. Ereignisse des *Civil Right Movement*, wie etwa der *Montgomery Bus Boycott* (1955) oder Martin Luther King's Rede „I have a dream“ (1963) prägen das gesellschaftliche und politische Bild der Zeit. hooks erfährt inmitten dessen die Facetten einer Mehrfachdiskriminierung, die sie später in ihren Schriften zum Thema macht. Dabei teilt sie ein besonderes Verständnis von Wissenschaft, genauer formuliert von Theorie und Praxis, die sie als zwei reziproke Bestandteile zusammendenkt. Sie betont die Wichtigkeit eines Raumes für (subjektive) Erfahrungen und die Heilkraft der daraus entstehenden theoretischen Ansätze (vgl. hooks 1994, 59 ff.). Ihr Kunstname selbst symbolisiert eine Form der Abgrenzung und des Widerstands, von Davidson und Yancy als „symbolic anti-thesis“ (Davidson/Yancy 2009b, S. 3) zu Gloria Watkins bezeichnet. Er schafft ihr die Möglichkeit der Distanzierung, der Bildung einer Künstlerinnenidentität, „that would challenge and subdue all impulses leading me away from speech into silence“ (hooks 1989, S. 9). Darüber hinaus lässt sich ihre Namenswahl auch in den Zusammenhang mit der Geschichte der Sklaverei in den USA bringen, wo die selbstbestimmte Namensgebung teils als Akt des Widerstandes verstanden wird (vgl. Kazeem-Kamiński 2018, S. 27).

Im Kontext des Widerstand-Leistens findet bell hooks in dem brasilianischen Befreiungspädagogen Paulo Freire einen wichtigen Bezugspunkt. Die Perspek-

1 Ich habe mich für die Verwendung des Begriffs „Schwarze Menschen“ entschieden, da er eine Selbstbezeichnung ist. Die Kursivsetzung des Begriffes *weiß* soll verdeutlichen, dass es sich bei dieser Bezeichnung nicht um eine biologische Eigenschaft, sondern eine soziale Konstruktion handelt.

tive der Unterdrückten (eine Formulierung von Freire) teilend, schreibt sie über ihn: „Paulo was one of the thinkers whose work gave me a language“ (hooks 1994, S. 46) und betont damit den Raum für Widerstand, der ihr durch seine Werke eröffnet wurde. Freire und hooks gehen davon aus, dass das Individuum als praxisschaffendes Wesen dazu fähig ist, kritisch in die Wirklichkeit eingreifen und diese verändern zu können. Somit ist auch ihre Pädagogik unter dem Schlagwort „Bildung als Praxis der Freiheit“ stets danach ausgerichtet, in einem fortwährenden Prozess gesellschaftliche Machtgefälle zu hinterfragen und diese letztlich aufzulösen. Dabei spielt die Ermächtigung des Subjekts, sowie dessen Sprachfähigkeit eine zentrale Rolle. In Anlehnung an Freire betont hooks die Bedeutsamkeit der Sprache in ihrer Idee des *talking back*, worunter das Widerrede-Leisten der Unterdrückten gegenüber ihren Unterdrücker_innen gemeint ist. Sie betont die Sprache als Akt des Widerstands, denn „[o]ur words are not without meaning. They are an action – a resistance“ (hooks 1989, S. 28). Die Perspektive der Unterdrückten beibehaltend, schreibt sie hierzu außerdem: „For us [any oppressed, colonized group, Anm. der Verfasserin], true speaking is not solely an expression of creative power; it is an act of resistance, a political gesture that challenges politics of domination that would render us nameless and voiceless“ (hooks 1989, S. 8). hooks Pädagogik des Widerstands ist somit im Kern an der Ermächtigung des Subjekts ausgerichtet, welches durch das Erlangen einer bedeutungsvollen Sprache in die Wirklichkeit eingreifen kann.

Voranstehendes Zitat verdeutlicht auch, dass bell hooks' Pädagogik stets in einem gesellschaftlichen beziehungsweise politischen Kontext gedacht werden muss. Daher soll der Blick demnach nun auf ihr Verständnis gesellschaftlicher Strukturen gerichtet werden, gegen die sie mit pädagogischen Mitteln Widerstand leisten möchte. bell hooks verwendet den Begriff der *White Capitalist Patriarchal Supremacy* (vgl. beispielsweise hooks 1994, S. 47). Er verdeutlicht das Zusammenwirken mehrerer Ungleichheitsmechanismen und legt, anders als die Termini „Rassismus“ oder „Sexismus“, den Fokus auf die von den machtvollen Strukturen profitierenden Menschen. Im Sinne dieses Gesellschaftsbildes geht hooks davon aus, dass bestehende Hierarchien sowohl von privilegierten als auch von denjenigen, die von ihnen betroffen sind, reproduziert werden. Dieses Phänomen bezeichnet hooks als „colonizing mind-set“ (hooks 1994, S. 46). Ein weiteres Schlagwort in diesem Kontext, welches das Zusammenwirken verschiedener Ungleichheitsmechanismen beschreibt, ist der Begriff der *Intersektionalität*. Sich auf den berühmten Ausspruch Sojourner Truths „Ain't I a Woman?“ (vgl. hooks 2015) beziehend, kritisiert bell hooks die Unsichtbarkeit Schwarzer Frauen im feministischen Diskurs. Die doppelte Diskriminierungserfahrung aufgrund der Hautfarbe und des Geschlechts wurde beziehungsweise wird oftmals entweder unter der Kategorie „Frau“ oder der Kategorie „Schwarz-Sein“ subsumiert und die Überschneidung verschiedener Formen der Diskriminierung nicht berücksichtigt.

Der Blick auf die biografische Kontextualisierung bell hooks', auf die Einflüsse Freires, auf die Sprache als Akt des Widerstands und auf ihr Bild von Gesellschaft deuten daraus resultierende Implikationen für die pädagogische Praxis an, die ich im Folgenden näher erläutern werde. Dabei ist es erwähnenswert, dass hooks in ihren Texten insbesondere aus ihren Lehrerfahrungen in der Hochschuldidaktik schöpft. Eines ihrer zentralsten Ziele ist die Konstruktion eines „democratic setting“ (hooks 1994, S. 40) von Seiten der Lehrenden. Dabei geht es um die Gestaltung eines Lehr-/Lernraumes, der allen Beteiligten in gleichem Maße die Teilhabe ermöglicht. „Who speaks? Who listens? And why?“ (ebd.) kann für Lehrende als grundlegende Idee verstanden werden, sich der Perspektive, aus der die Lernenden sprechen immer wieder bewusst zu werden und dementsprechend agieren zu können. Das erfordert in der Ausbildung der Lehrenden zunächst ein strukturelles Verständnis von gesellschaftlich bedingten Ungleichheiten und die damit einhergehende Wertigkeit von Heterogenität.

Eine weitere Kernidee in hooks' Pädagogik ist die Betonung, „no education is politically neutral“ (ebd., S. 37). Dies verdeutlicht noch einmal den Zusammenhang ihrer pädagogischen Arbeit mit gesellschaftlichen, beziehungsweise politischen Gegebenheiten. Diese Haltung ist eine weitere Verbindung zwischen ihr und Paulo Freire und zeigt sich im Hinblick auf die pädagogische Praxis beispielsweise in der Bedeutsamkeit der Auswahl der Lehrinhalte. hooks zeigt in diesem Kontext auf, dass ein *weißer* und männlicher Professor, „who teaches only work by ‚great white men‘ is making a political decision [...]“ (ebd.). bell hooks schildert, dass der Versuch, diese Thematik im Kontext der Hochschullehre anzusprechen nicht immer auf Offenheit von Seiten der Lehrenden stößt (vgl. ebd., 37 f.). Und auch der Blick auf meine Erfahrungen im Kontext der Erwachsenenbildung zeigt, dass die Auseinandersetzung mit den eigenen Privilegien und dem Verstehen von Rassismus, Sexismus usw. als strukturelle Phänomene weder ohne Hürden noch in kurzer Zeit möglich ist.

bell hooks steht damit für eine Pädagogik, die gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse sichtbar macht und diese letztlich aufzubrechen versucht. Zentral ist die Ermächtigung der Marginalisierten und die gleiche Partizipationsmöglichkeit für alle Lernenden. Die Verflechtung von Bildung und Gesellschaft, beziehungsweise Politik erfordert von allen Beteiligten des Lehr-/Lernprozesses das Wissen über die Mechanismen der Unterdrückung und den Raum zu sprechen, zu handeln und Widerstand zu leisten.

3 Bildung und Spiritualität bei bell hooks

Andererseits ist für die Pädagogik bell hooks' eine kontemplative Idee charakteristisch. Schrittweise ein Bewusstsein für Mechanismen der Unterdrückung wie Sexismus oder Rassismus zu erlangen, kann bedeuten, eine neue Haltung zu ent-

decken, die das eigene Weltbild auf den Kopf stellt. hooks schreibt, dass dieser Prozess mit Schmerzen verbunden ist, denn „new ways of knowing may create estrangement where there was none“ (hooks 1994, S. 43). Beobachtungen im universitären Kontext, aber auch in der politischen Bildungsarbeit im Kontext der Erwachsenenbildung zeigten mir, dass über Entfremdungsmomente hinaus bei der kritischen Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen der Diskriminierung oftmals eine sehr dualistische Weltsicht entsteht. Diese scheint vorzugeben, was „gut“ und was „schlecht“, was „richtig“ beziehungsweise „falsch“ ist oder was „gesagt werden darf und was eben nicht“. Daran zeigt sich die Schwierigkeit der Dekonstruktion von Kategorien wie „Hautfarbe“ oder „Geschlecht“, denn die Auflösung verschiedene Ungleichheitsmechanismen erfordert zunächst die Benennung ebendieser und die Entwicklung einer Haltung gegenüber ihnen. bell hooks eröffnet mit ihrer Bildungstheorie einen Gedanken, der an diesem scheinbar unauflöselichen Punkt ansetzt. Besonders essentiell wirkt an dieser Stelle die Formulierung hooks' in einem Interview mit Helen Tworikov: „To commit to love is fundamentally to commit to a life beyond dualism. (hooks/Tworikov 1992, o. S.). In diesem Interview, aber auch in vielen weiteren Schriften von bell hooks wird ihre Nähe zu buddhistischer Philosophie sowie der Bedeutsamkeit von Spiritualität deutlich. Insbesondere in den beiden späteren pädagogischen Schriften *Teaching Community* und *Teaching Critical Thinking* lässt sich ihre Position bezüglich Spiritualität in Kontexten des Lehrens und Lernens finden. In der Auseinandersetzung mit dieser Thematik wurde auch ersichtlich, dass die Felder „buddhistische Philosophie“ beziehungsweise „Spiritualität“ schwer greifbar sind. Im christlichen Kontext aufgewachsen, bezeichnet hooks sich selbst als „Buddhist-Christian“ (hooks/Yancy 2015, o. S.), wobei sie betont, sich besonders mit den mystischen Dimensionen der Religionen verbunden zu fühlen (vgl. hooks/Tworikov 1992, o. S.). Sie differenziert zwischen Religion und Spiritualität und konstatiert, dass erstere im pädagogischen Kontext Gefahr läuft, aufgrund dogmatischer Strukturen Diskussionen zum Schweigen zu bringen oder eine feindliche Spannung unter den Lernenden zu erzeugen. Die Auseinandersetzung mit Spiritualität hingegen ist für sie aufgrund ihrer alltäglichen Bedeutsamkeit im Sinne von Fragen, die das Zusammenleben diskutieren, zentraler Bestandteil in Lehr-/Lernsituationen. hooks orientiert sich an einer Definition des Dalai Lamas, wenn sie unter Spiritualität die Etablierung verschiedener Grundqualitäten des menschlichen Wesens wie etwa Mitgefühl, Geduld oder Vergebung versteht (vgl. hooks 2010, S. 148). Spiritualität bietet bell hooks darüber hinaus die Möglichkeit, einen Umgang mit Negativem, mit Emotionen wie Schmerz, Angst und Verlust zu finden. Bereits bevor sie eine Sprache des Widerstands erlangen konnte, diente ihr die spirituelle Praxis als Bewältigungsstrategie: „There is that moment of delay that allows us – in the midst of physical suffering and pain – to remember that we are more than our pain. And that there are other ways that we can speak“ (hooks 2003, S. 164).

Hier wird deutlich, dass Spiritualität für bell hooks vor Theorien widerstandsorientierter Denker_innen als heilsame Quelle gelten konnte. Der Kern dieses Gedankens wird auch an folgendem Zitat ersichtlich, in dem sie schildert, sich nicht ausschließlich und insbesondere nicht vorrangig über die Kategorien „Hautfarbe“ und „Geschlecht“ zu definieren:

„If I were really asked to define myself, I wouldn't start with race; I wouldn't start with blackness; I wouldn't start with gender; I wouldn't start with feminism. I would start with stripping down to what fundamentally informs my life, which is that I'm a seeker on the path“ (hooks/Tworkov 1992, o. S.).

Dieses Zitat lässt darüber hinaus eine Haltung erkennen, die nicht fest in Strukturen oder Dualismen steckt, sondern stets nach Offenheit und Vertrauen dem Unbekannten gegenüber ausgerichtet ist. Als Zwischenergebnis ist hier bereits festzuhalten, dass wenngleich hooks in ihrem Werk den Marginalisierten in besonderem Maße Aufmerksamkeit schenkt und ihre Bildungstheorie unter gesellschaftlich-machtvollen Voraussetzungen konzipiert, sie zusätzlich eine spirituelle, universale Perspektive hinzuzieht.

Der buddhistische Mönch Thich Nhat Hanh, verankert in der Denktradition des engagierten Buddhismus, ist ein weiterer wichtiger Bezugspunkt für hooks. Kazeem-Kamiński hält fest, dass Thich Nhat Hanh neben Paulo Freire von hooks am häufigsten rezipiert wird (vgl. Kazeem-Kamiński 2018, S. 106). Der engagierte Buddhismus vereint buddhistische Lehren wie etwa Achtsamkeit und Meditation mit einer politischen beziehungsweise ethischen Haltung. Es ist die „integration of contemplation and political activism“ (hooks/Tworkov 1992, o. S.), die hooks inspiriert. Im Zuge des Vietnamkriegs leistete dieser Mönch mit seinen Anhänger_innen eine Form des Widerstands, die Gewaltlosigkeit als höchste Priorität ansieht. Aufgrund seiner Nähe zu weltlichem Geschehen, wird den Vertreter_innen des engagierten Buddhismus oftmals vorgeworfen, den grundlegenden Lehren des Buddhismus zu widersprechen, die die Distanzierung von allem Weltlichen mit einschließen (vgl. Kazeem-Kamiński 2018, 120 f.). In der Gegenüberstellung ihrer wichtigen Bezugspunkte, Paulo Freire und Thich Nhat Hanh, teilt hooks mit letzterem vor allem Vorstellungen des menschlichen Körpers, den er holistisch im Sinne einer Einheit von physischem Körper, Geist und Seele versteht.

„Whereas Freire was primarily concerned with the mind, Thich Nhat Hanh offered me a way of thinking about pedagogy which emphasized wholeness, a union of mind, body and spirit. His focus on a holistic approach to learning and spiritual practice enabled me to overcome years of socialization that had taught me to believe a classroom was diminished if students and professors regarded one another as ‚whole‘ human beings, striving not just for knowledge in books, but knowledge about how to live in the world“ (hooks 1994, S. 16).

Aus diesem Blick auf den menschlichen Körper ergeben sich für hooks auch Konsequenzen für die pädagogische Praxis. Lehren und Lernen ist daher nicht als etwas zu verstehen, was ausschließlich im Geist geschieht und vermeintlich objektive Erkenntnisse erzeugt, sondern in den Zusammenhang mit dem Körper als Ort des Subjektiven und Emotionalen gebracht werden muss. In diesem Zusammenhang plädiert sie für eine Pädagogik, die Achtsamkeit und Ganzheit als grundlegende Ziele versteht (vgl. hooks 2003, 178 ff.). hooks geht außerdem davon aus, dass unsere Körper „ideologically marked“ (Lacom/Hadley 2009, S. 55) sind. An dieser Stelle lässt sich eine Verwobenheit der zentralen Perspektiven des Artikels beobachten. Welche Geschichte unser Körper erzählt, welche verschiedenen Rollen er spielt und vor allem von welchen gesellschaftlichen Strukturen er beeinflusst ist, erfordert Bewusstsein und Reflexion. In Anlehnung an Thich Nhat Hanh erlangen diese Überlegungen insbesondere mit Blick auf die Lehrenden Bedeutung. Menschen in heilsamen Professionen, worunter auch der Lehrer_innenberuf fällt, „must be actively committed to a process of self-actualization that promotes their own well-being if they are to teach in a manner that empowers students“ (hooks 1994, S. 15). bell hooks betont in diesem Zusammenhang, dass beispielsweise Ansätze feministischer Pädagogik den sogenannten „mind/body split“ (ebd., S. 193) aufbrechen und ermöglichen, „to be whole in the classroom and as a consequence wholehearted“ (ebd.). Sie kritisiert im Hinblick auf ihre Lehrerfahrungen den fehlenden Raum für eine achtsame Begegnung sich selbst gegenüber, „that it was only the work of the mind that mattered, that any care of the soul – or spirits – had to take place in private, almost in secret“ (hooks 2003, S. 179). Im Anschluss an bell hooks gilt es für Lehrende also, sich achtsam und liebevoll selbst zu betrachten, wenn sie in Bildungskontexten agieren. hooks' Nähe zu Spiritualität zeigt sich außerdem in der Idee, Lehr-Lernkontexten als inklusive, verbindende Räume zu gestalten. Dabei versteht hooks den Begriff „community“ (ebd., S. 163) als Integration sämtlicher Vielfalt und damit als eben genanntes Denken jenseits der Dualismen „schwarz“/„weiß“, „männlich“/„weiblich“ oder „gut“/„schlecht“ hinweg:

„To be guided by love is to live in community with all life. However, a culture of domination, like ours, does not strive to teach us how to live in community. As a consequence, learning to live in community must be a core practice for all of us who desire spirituality in education“ (ebd.).

Im Anschluss an hooks gilt es somit Lehrräume zu gestalten, die von der Frage geleitet sind, wie diese Verbindung hergestellt werden kann, die „a sense of the sacred“ (ebd., S. 180) herstellen können. Lehrende, in zweiter Konsequenz aber auch Lernende sollen in einem reflektiven Prozess für ebendiese Fragen des Miteinanders Bewusstsein entwickeln und danach Bildungsräume gestalten.

Die Pädagogik bell hooks' ist von einer spirituellen Perspektive geprägt, die

es in erster Linie ermöglicht mit negativen Emotionen und Schmerz umzugehen. Sie erlaubt es, Widersprüche dualistischen Denkens einzuladen und dadurch sich selbst, aber auch gegenüber Anderen eine liebevolle Haltung zu entwickeln. Dieser Betrachtung liegt eine Anthropologie zugrunde, die von einer Einheit von Körper, Geist und Seele ausgeht und nach welcher, pädagogische Settings ausgerichtet sein sollten.

4 Ein Ausblick: Bildung als heilsamen Prozess verstehen

Durch die Eröffnung zweier Perspektiven auf die Pädagogik bell hooks' konnten für sie relevante theoretische Bezüge sowie deren Konsequenzen für das pädagogische Handeln getrennt voneinander betrachtet werden. Dabei wurde eine erste Perspektive skizziert, die sich durch Aktivität, Positionierung, durch Widerstand und dem Ziel der Befreiung aus gesellschaftlichen Machtverhältnissen auszeichnet. Der zweite Blick auf die Pädagogik bell hooks' verdeutlichte, dass dieser Haltung Vorstellungen über das menschliche Wesen zugrunde liegen, die einen spirituellen Hintergrund haben. Somit zeigte diese Vorgehensweise jedoch auch, dass bell hooks insbesondere die zweite hier eröffnete Perspektive stets in Zusammenhang mit der ersteren denkt. Der Verweis auf Thich Nhat Hanh macht hierbei die Verbindung einer an politischen Themen orientierten und gleichsam spirituell-fokussierten Pädagogik in besonderer Weise deutlich. Dabei weist die Formulierung „I can testify to the meaningfulness of spiritual practice and that such practice sustains and nurtures progressive teaching, progressive politics, and enhances the struggle for liberation“ (hooks 2003, S. 164) darauf hin, dass eine befreiende, politische Bildungspraxis einen spirituellen Nährboden benötigt. bell hooks spricht spiritueller Praxis die Kraft zu, Bildungsprozesse, die an der Dekonstruktion bestehender Machtverhältnisse interessiert sind, anzustoßen und zu begünstigen. An dieser Stelle möchte ich nochmals auf das Zitat zu Beginn des Artikels verweisen, das Lehren und Lernen als „to be participating in every aspect of life as a sacrament of love“ (hooks/Yancy 2015, o. S.) versteht. Damit ist eine pädagogische Haltung verbunden, die sowohl Lehrende als auch Lernende als ganzheitliche Wesen betrachtet – verflochten in gesellschaftliche Ungleichheiten – und Bildung als Prozess versteht, der durch Innehalten und Annehmen eine heilsame Wirkung hat.

Im Sinne einer solchen Pädagogik liegt es nahe, die Bildungsstrategien bell hooks' weiterzudenken und -knüpfen. Dabei wäre beispielsweise zu überlegen, wie im deutschen Schulkontext Lehr-/Lernsettings gestaltet werden könnten, die von der Idee einer postkolonialen Bildung nach hooks geprägt sind. Hierbei wäre beispielsweise an die Verankerung antirassistischer sowie antisexistischer Wissens Elemente in den Curricula der Lehrer_innenausbildung zu denken. Aber auch die Betrachtung des menschlichen Körpers im ganzheitlichen Sinne kann

Anklang im Bildungskontext finden. So könnte der Gedanke nachverfolgt werden, was es für Lehrende bedeutet, sich um „self-actualization“ (hooks 1994, S. 15) zu bemühen und welche Strategien entwickelt werden können, die Bewusstsein und Achtsamkeit in Lehr-/Lernkontexten möglich machen.

Literatur

- Davidson, Maria del Guadalupe/Yancy, George (Hrsg.) (2009a): *Critical perspectives on bell hooks*. New York: Routledge.
- Davidson, Maria del Guadalupe/Yancy, George (2009b): Introduction. In: Davidson, Maria del Guadalupe/Yancy, George (Hrsg.): *Critical perspectives on bell hooks*. New York: Routledge, S. 1–13.
- Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- hooks, bell (1989): *Talking back. Thinking feminist, thinking black*. Boston, Mass.: South End Press.
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York, NY: Routledge.
- hooks, bell (2003): *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. New York, NY: Routledge.
- hooks, bell (2010): *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*. New York: Routledge.
- hooks, bell (2015): *Ain't I a woman. Black women and feminism*. [Second edition]. New York, London: Routledge.
- hooks, bell/Workov, Helen. „Agent of Change: An Interview with bell hooks“. <https://tricycle.org/magazine/agent-change-an-interview-with-bell-hooks/> (Abfrage: 02.09.2019).
- hooks, bell/Yancy, George. „Buddhism, the Beats and Loving Blackness“. <https://opinionator.blogs.nytimes.com/2015/12/10/bell-hooks-buddhism-the-beats-and-loving-blackness/> (Abfrage: 02.09.2019).
- Kazeem, Belinda/Schaffer, Johanna (2012): Talking back. bell hooks und Schwarze feministische Ermächtigung. In: Reuter, Julia (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Wiesbaden: Springer VS., S. 177–188.
- Kazeem-Kamiński, Belinda (2018): *Engaged Pedagogy. Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks*. 2., unveränderte Auflage. Wien: Zaglossus.
- Lacom, Cindy/Hadley, Susan (2009): Teaching to Transgress: Deconstructing Normalcy and Resignifying the Marked Body. In: Davidson, Maria del Guadalupe/Yancy, George (Hrsg.): *Critical perspectives on bell hooks*. New York: Routledge, S. 55–67.

Kulturelle Vielfalt als pädagogische Herausforderung.

Annäherungen über das Schulsystem in Kanada

Sabina Lautensach

Einführung

Der berühmte Anthropologe Clifford Geertz definierte Kultur als „the shared patterns that set the tone, character, and quality of people’s lives“ (Geertz 1972, S. 261). Die meisten Anthropologen stimmen mit ihm überein in der Annahme, dass Kultur sich nur zu einem kleinen Teil als Verhalten darstellt, sondern im Wesentlichen als „shared ideals, values, and beliefs that people use to interpret experience and generate behaviour and which are reflected in their behaviour“ (Haviland 1996, S. 32). In diesem Sinn manifestieren sich die kulturell bedingten Ideale, Werte und Überzeugungen in einem Verhaltensmuster „that falls within the range of variation the members consider proper and acceptable“ (ebd.).

Obwohl es also nur die sichtbare Spitze des psychologischen Eisberges darstellt, bietet das kulturell bedingte Verhalten im Kollektiv die einzige Möglichkeit, Kulturen zu charakterisieren und zu vergleichen. Kultur kann immer nur als Differenz erkannt werden. Insofern stellt die kulturelle Vielfalt die Summe unserer Differenzen dar – stets präsent, wenn auch in wechselhaftem Ausmaß und in zeitlich variabler Form. Das Gegenteil der Vielfalt ist für Anthropologen von ebenso großem Interesse, nämlich die Grundstrukturen und Eigenschaften der menschlichen Natur, die uns alle verbinden.

Warum und wofür ist Kultur wichtig im Rahmen der Bildung? Zunächst spielen kulturelle Unterschiede eine wichtige Rolle im Abgleich zweier Axiome in Bildung und Erziehung, die Axiome der Gleichheit und der Ungleichheit (vgl. Rancière 2010). Die allgemeine Anerkennung von unabdingbaren Menschenrechten und Menschenwürde basiert auf der Annahme, dass in gewisser Beziehung und in gewissem Ausmaß, alle Menschen als gleich, gleichwertig und gleichberechtigt zu betrachten sind. Dagegen spricht die ebenso offenbare Wahrheit, dass dem Individuum nicht nur eine einzigartige Partikularität zu eigen ist, sondern dass auch sozio-kulturelle Gruppen, ihre Denkweisen, Traditionen und Weltbilder, nur in beschränkter Masse gegen einander aufzuwiegen sind. Das hat zur Folge, dass in der – pädagogischen sowie soziopolitischen – Praxis das Prinzip der Billigkeit (*equity*) oft dem Prinzip der Gleichberechtigung (*equality*)

vorzuziehen ist, wie z. B. in gezielten Fördermaßnahmen (*affirmative action*). Zudem ist eine Beachtung von Kultur wichtig in der Erstellung von Curricula, in der Formulierung und Priorisierung von Schulregeln und Praktiken, im täglichen Umgang und Diskurs miteinander, sowie in der Aufnahme, Behandlung und Beurteilung von Lernenden. Im Nordwesten British Columbias wird Bildung außerdem heutzutage dazu benutzt, indigene Kulturen (d. h. u. a. ihr Wissen, ihr Glauben, ihre Überlieferungen, ihre Sprachen) zu stärken und vor dem Aussterben zu bewahren.

Die Beziehungen zwischen Kultur und Erziehung und Bildung sind von einer interessanten Wechselwirkung geprägt. Einerseits werden Erziehung und Bildung als Instrumente der kulturellen Reproduktion verwendet, oft auch unbewusst. Vorherrschende Wertvorstellungen, Weltbilder und Ideale werden über Curricula an die nächste Generation weitervermittelt, was gelegentlich sogar in die Unterdrückung von Alternativen ausartet. Andererseits wird besonders die Bildung in der Form von Reformpädagogik als ein wesentlicher Bestandteil von zentral gelenkten Programmen betrachtet, mit deren Hilfe bestimmte kulturelle Denkweisen und Werte an neue politische Richtlinien angepasst werden können (vgl. Koerrenz 2014, S. 187 ff.). Auch im individuellen Rahmen können Lehrende aus eigener Initiative einen gewissen kulturellen Einfluss auf die Lernenden ausüben; zum Teil beruht dieser Einfluss auf dem günstigen Umstand, dass sich Kultur sowieso immer dynamisch verändert (man bedenke nur die rapide Veränderung der Umgangssprache) und dass kleine, gezielte Kursänderungen im Rahmen des örtlich Möglichen vielerorts zu finden sind – vor allem, was affektive Lernziele betrifft (vgl. Noddings 1995; vgl. Likona 1992).

In Kanada, wie fast überall in Nordamerika und in anderen ehemaligen Kolonien, ist die kulturelle Heterogenität im Prinzip eine Konsequenz der jahrhundertalten Geschichte von Kolonisierung und Masseneinwanderung und somit weniger neu als in Europa. Siedler_innen aus aller Herren Länder und Ureinwohner_innen lebten zusammen unter abwechselnd konfrontativen oder assimilativen Bedingungen, die bis heute weitgehend ungeklärt und ungeschlichtet bleiben. In vielen Fällen wurde das Problem des Umgangs mit kolonisierten Kulturen kurzerhand durch Genozid gelöst. Wo es Überlebende gab wurde das Problem weitgehend im Interesse der Modernität totgeschwiegen, übertüncht bzw. beschönigt. Tatsache bleibt, dass viele Ureinwohner nach wie vor mit der kolonialen Realität leben müssen und dass eine Schlichtung oder Bereinigung immer noch außer Reichweite liegt. Daraus ergeben sich drei ethische Fragen, denen ich in diesem Kapitel nachgehe: *Inwieweit lässt sich eine Bezeichnung des Status quo als postkolonial überhaupt rechtfertigen? Wie kann man eine Entkolonisierung im Rahmen des kanadischen Schulwesens konzipieren? Und welche zukünftigen Herausforderungen sind in diesem Zusammenhang zu erwarten im Hinblick auf den rapiden weltweiten Umweltwandel, dessen Ausmaße eindeutig bedrohlich sind?*

Mein persönliches Leben hat in vieler Hinsicht mein wissenschaftliches Interesse als Anthropologin an der Kultur prädestiniert. Tochter von Volksdeutschen in Schlesien und Kroatien, aufgewachsen im damaligen Jugoslawien, integriert in das deutsche Schulwesen der Sechzigerjahre, ausgewandert mit 21 nach Kanada und vierzehn Jahre später nach Neuseeland, Staatsbürger beider Länder, mehrsprachig und geläufig in den Lebensweisen von einem halben Dutzend Kulturen, hat mich der Begriff der kulturellen Identität von früh auf fasziniert. Ein Pass berechtigt Ansprüche auf kanonisierte Geschichte, Rechte, Privilegien und Prestige. Ein ebenso wichtiges Indiz ist der Gebrauch einer Sprache; im täglichen Leben hat die Sprachfähigkeit sogar Vorrang. An der Hotelrezeption wird ein Akzent zum Anlass, dass man um seinen Pass gebeten wird. Sprachfähigkeit, sowie Hautfarbe, Geschlecht und Habitus bedingen sozio-kulturelle Eingrenzung und Ausgrenzung. Der kanadische Pass der ‚Indianerin‘ hat im Vergleich wenig unmittelbaren Einfluss auf die Weise, in der sie von ihrem sozialen Umfeld behandelt wird.

1 Koloniale, postkoloniale und neokoloniale Geschichten

Die Bevölkerung British Columbias bestand 2016 zu 5,9 Prozent aus Personen indigener Herkunft (Government of BC 2018). Öffentliche Schulen in British Columbia wurden 2017/18 zu 11,2 Prozent von indigenen Kindern (unter 14 Jahren) besucht. Der Prozentsatz verringert sich drastisch vom Kindergarten ab (d. h. ab der ersten Klasse im deutschen Schulwesen). Nur ein Bruchteil dieses Kontingents erringt den Hauptschulabschluss nach der 8.Klasse (67 Prozent), und noch weniger erlangen die Hochschulreife (51 Prozent der 12.Klasse, verglichen mit 74 Prozent von Non-indigenen) (vgl. Government of BC 2018).

Die Geschichte der Ureinwohner Kanadas wurde nachhaltig geprägt von der Bildungspolitik von Kolonialregierungen, die nach der Konföderation 1867 zum einzigen Repräsentanten aller Ureinwohner wurde, ohne dass ihnen bis 1960 auch nur das Wahlrecht zugestanden wurde. Ein großer Prozentsatz der indigenen Kinder (30 Prozent in einer Spanne von hundert Jahren) wurde in sogenannten *Residential Schools* interniert. Der sogenannte Indian Act wurde 1884 geändert, was diese Form der Schulbildung für die nächsten 115 Jahre zur gesetzlichen Pflicht für alle indigenen Kinder machte.

Trotz der Abschaffung des Residential School Systems werden indigene Lernende von den vorherrschenden Bedingungen im Bildungssystem weiterhin benachteiligt, wie die obengenannten Statistiken andeuten. Die Bedürfnisse von indigenen Lernenden, und möglicherweise auch die Bedürfnisse von Einwanderminoritäten außerhalb des dominanten Spektrums, bleiben weiterhin ungenügend berücksichtigt. Im Rahmen der Bildungsreform von 2017 wurde in British Columbia ein neuer Lehrplan verabschiedet, der ausdrücklich dieses Defizit bereinigen soll. Der Erfolg dieser Reform bleibt abzuwarten.

Eine Erklärung für dieses Defizit liegt in dem chronischen Missverständnis von dem Prinzip der Gleichberechtigung. Wie bereits erörtert, kann eine Interpretation, die nicht über Gleichbehandlung hinausgeht, keine Lösung für die kulturelle Benachteiligung von Minderheiten darstellen. Stattdessen sollte das Prinzip der Billigkeit gelten, das gewährleistet, dass vielfältige Bedürfnisse auf vielfältige Weisen berücksichtigt werden. Nur so kann ein Schulsystem gleichwertige Anforderungen schaffen und die kulturelle Sicherheit aller Lernenden gewährleisten (s. u.).

Im Rahmen der Globalisierung und Liberalisierung von Handelsbeziehungen und Rohmaterialproduktion wurden Holzindustrie, Bergbau, Petroleumindustrie und die Fischerei in British Columbia weitgehend auf den Exportmarkt orientiert. Rohmaterialien wurden in zunehmendem Maß direkt exportiert, was die Preise senkte, Arbeitsplätze ins Ausland verlegte und die heimische Prozessindustrie größtenteils eliminierte. Heute rollen die Güterzüge pausenlos Richtung Küste, beladen mit Rohstoffen für den asiatischen Markt, und kehren zurück mit Konsumgütern aus China. Eine wachsende Anzahl von Pipeline-Projekten gibt Anlass zu intensivem Protest seitens diverser Bürgerbewegungen und indigener Stämme. Dieser Trend hatte, mit der Unterstützung gewählter Regierungen, eine wirtschaftliche und politische Entmachtung zur Folge, wodurch die Industrie von transnationalen Konzernen übernommen wurde und die Preise von Rohstoffen vom Weltmarkt diktiert werden und in keiner Relation zu ihren tatsächlichen ökologischen Produktionskosten stehen. Die politische Kontrolle über diese Mechanismen ging infolge unseres undemokratischen Wahlsystems in die Hände von hintergründigen Machtgruppen, die sich der öffentlichen Verantwortung weitgehend zu entziehen wissen. Diese Entmachtung von demokratischen Kontrollmechanismen kommt einer neuen Kolonialherrschaft nahe, die keinen Widerspruch seitens der örtlichen Bevölkerung zulässt. Im Gegensatz zu seinen historischen Vorläufern macht der Neokolonialismus wenig Unterschiede zwischen Entwicklungsländern und rohstoffreichen OECD-Ländern. Besonders für die Ureinwohner und ihre traditionellen Heimatregionen hat sich die Ausbeutung durch diverse Kolonialmächte wenig verändert. Ein wesentliches Ziel der Schulbildung in den Provinzen ist es, eine verlässliche Zufuhr von Arbeitspersonal in diesem System zu garantieren.

2 Die Entkolonisierung der Schule

Viele ehemalige Kolonien, sowie auch ehemalige Kolonialmächte, bemühen sich nach wie vor gegen Ungerechtigkeit und Vorurteile vorzugehen, deren Ursprung in der Kolonialgeschichte liegt (vgl. Banks 2002). Die Schule spielt dabei eine wichtige Rolle als Schauplatz von Reformstrategien und dem Spiegel umstrittener kultureller Identitäten. Viele Beispiele von dahingehenden curricularen Re-

formen und pädagogischer Praxis aus den USA (vgl. Wayne 2014) und Kanada (vgl. St. Denis 2011) zeigen auf erhöhte Besorgnisse über Rassismus und Diskriminierung und ein Interesse an Rollenmodellen für den Widerstand und die Ermächtigung zu Debatte und Interessenvertretung.

Was diese Bemühungen in Nordamerika weiterhin behindert ist das Erbe von offiziellen Programmen, die auf die allgemeine Integrierung von indigenen Kindern in die Siedlergesellschaft abzielten. In den USA war der American Indian Relief Council von 1860 bis 1978 beauftragt, mit Hilfe von ‚native boarding schools‘ (60 Schulen für 6200 Kinder in den 1880iger Jahren) indigene Kinder getrennt von ihren Familien in einer ‚weißen‘ Kulturumgebung zu schulen und zu konditionieren (vgl. Partnership with Native Americans 2019). In Kanada ist dieses Erbe noch stärker zu spüren, vor allem in den westlichen Provinzen. Von 1840 an arbeiteten Regierung und Kirchen gemeinsam an Programmen, die einem gezielten kulturellen Genozid gleichkamen. Besonders bezeichnend im offiziellen Gesetzestext ist der Begriff der „*Final Solution*“ für das „*Indian Problem*“ (vgl. Stromquist 2015). Über 150.000 indigene Kinder wurden gewaltsam ihren Familien entrissen und in geschlossenen *Residential Schools* interniert. Über 6000 Kinder starben dort. Die letzte Residential School wurde erst 1996 geschlossen, achtunddreißig Jahre nachdem Kanada die allgemeine Menschenrechtserklärung unterschrieben hatte, und vierzehn Jahre nach der Verabschiedung der kanadischen Charter of Rights and Freedoms. Ein verheerender Report einer National Inquiry Commission enthüllte 2019 den Mangel an offiziellem Interesse an der Aufklärung von vermissten und ermordeten indigenen Frauen und Mädchen, sowie die Versuche mehrerer Regierungen, das zu vertuschen (vgl. National Inquiry 2019).

Diese übergeordneten Gegebenheiten im politisch-kulturellen Umfeld stellen für das (provinziell verwaltete) Bildungssystem, sowie für die einzelnen Schulen und Gemeinden vielfache Herausforderungen dar. Das Erbe des Residential School Systems manifestiert sich als eine schwer zu heilende Wunde in den indigenen Kulturen Kanadas. Eine gesamte Generation wurde gewaltsam daran gehindert, ihre Sprache zu sprechen (Nadeln wurden den Kindern in die Zunge gesteckt, wenn sie dabei erwischt wurden), ihre kulturellen Traditionen auszuüben (das Potlatch war von 1884 bis 1951 verboten), sowie diese Traditionen an ihre Kinder weiterzugeben. Noch heute ist diese Konditionierung an einer bestimmten Altersschicht deutlich zu bemerken. Das erste Gebot der Entkolonisierung betrifft somit die Überbrückung dieser demographischen Kluft durch gezielte Maßnahmen zur Speicherung und zum Präservieren von mündlicher Literatur und Überlieferungen, sowie von indigenem Sprachwissen. Diese Bemühungen gehen zwar über die Schule hinaus, können aber dort initiiert und unterstützt werden.

Die zweite Aufgabe der Entkolonisierung der kanadischen Schule betrifft den Umgang mit der Heterogenität. Kriterien sind Kultur, Religion, Gender, Ethnie, sowie die Meinungsäußerung und Selbstverwirklichung. Die Aufgabe beinhaltet die Toleranz der Heterogenität im Prinzip und die Unterstützung ihres Aus-

drucks, innerhalb demokratisch ausgehandelter Grenzen. Auch hier hat die kanadische Schule, nebst der Gesellschaft im Umfeld, noch viel zu lernen. Neben Fortschritten in Form der LGBTQI+ Bewegung, steht beharrlicher Widerstand in der Form von Hassliteratur, Verbreitung von Falschheit und ‚Alternativwahrheit‘, Irreführung und Fanatismus – alles durchgeführt unter dem Schutzmantel liberaler Toleranz. Es geht also bei dieser Aufgabe auch um die Erstellung von Grenzen der Toleranz, die Bewegungen ausschließt, die allgemein anerkannte moralische Grundprinzipien (wie z. B. die Menschenrechte) ablehnen. Diese Seite der Aufgabe betrifft die breite Masse des Bildungssystems; es gibt aber auch die Seite der Minderheiten, Individuen und Gruppen die es kaum wagen, sich öffentlich bemerkbar zu machen aus Angst vor Anfeindungen. Die Befähigung zur freien Bekennung zu einer kulturellen Minderheit und ihrem Selbstverständnis erfordert ein Mindestmaß an kultureller Sicherheit (s. u.).

Die dritte Aufgabe ist ebenso schwierig wie kontrovers. Viele der konzeptuellen Hindernisse und strukturellen Barrieren zu einer wirksamen Transformationspädagogik (vgl. Giroux 1985; 2012) beziehen ihre Resilienz von etablierten Machtverhältnissen, selbst-proklamierten Eliten und traditionellen Oligarchien, deren Hauptinteresse dem Status quo gilt. Eine wirklich antikoloniale Pädagogik muss auch hier ansetzen mit Hilfe von kontra-hegemonialen Interventionsmethoden. Wie weit man dabei gehen kann und gehen sollte bleibt natürlich umstritten. Sollte die fortschrittliche Lehrkraft den Mythos vom Weihnachtsmann explizit dekonstruieren, aufgrund des Widerstands gegen Lügen? Zum Glück gibt es auch weniger kontroverse Ziele und eine wachsende Literatur der kritischen Theorie der Pädagogik, die kontra-hegemoniale Bestrebungen untermauert (vgl. Giroux 2012; vgl. McLaren 2015). Ein solches Ziel, das erst seit 2018 größere Unterstützung gefunden hat, ist die Befreiung von kommerziellen Abhängigkeiten und Beschränkungen, wie stereotypierte Konsumententscheidungen und schablonenhafte Lebensstile. Ein eindrucksvolles Beispiel ist der fast lebenswichtige Verbrauch von Petroleumprodukten angesichts einer Armut an technologisch möglichen Alternativen, die nach wie vor keine offizielle Unterstützung erhalten. Die Unterdrückung des Individuums ist hier spürbar als der Entzug von Bewegungsfreiheit und dem Zwang, der Erde zu schaden. Ansätze einer ökologisch informierten Befreiungspädagogik bauen auf die Grundsätze von Paulo Freire (1986), um es einer neuen Generation von befähigten jungen Leuten zu ermöglichen, Kanada von der wachsenden Antidemokratie im Süden abzugrenzen. Obwohl behindert, und vereinzelt befeindet von traditionellen politischen Machtgruppen und ihren industriellen Sponsoren und Lobbyisten² stellen sie ein wesentliches Kontingent der *Fridays-for-Future*-Schulstreik-Bewegung.

2 Unter den bekannten Akteuren befinden sich die Canadian Association of Petroleum Producers (CAPP) <https://d36rd3gki5z3d3.cloudfront.net/wp-content/uploads/2019/10/EDC-Oil-Cli->

Die Freiheit des Individuums, seine kulturelle Identität zu wählen und sie auszuleben, muss komplementiert werden mit der Freiheit zur Assimilierung. Im Rahmen der menschlichen Sicherheit und speziell der Religionsfreiheit wurde diese doppelte Anforderung klar ausgedrückt als ‚Freiheit der Religion‘, ergänzt durch ‚Freiheit vor Religion‘ (vgl. Brown 2013). Lernende von kulturellen Minderheiten haben ein Recht auf unbehinderte Wahl ihrer kulturellen Zugehörigkeit.

Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass die Entkolonisierung der kanadischen Schule auf Argumenten der Gleichberechtigung und Billigkeit beruht. Entkolonisierung erfordert oft, dass traditionelle Machtverhältnisse hinterfragt, rekonzipiert und reformiert werden. Die Zugehörigkeit zu kulturellen Gruppen, und das Ausscheiden aus demselben, sowie Ausdrücke von kultureller Identität, muss der freien Entscheidung des Individuums überlassen sein. Freies Befreiungspädagogik als Instrument zur Entkolonialisierung hat auch in diesem Zusammenhang nicht an ihrer Bedeutung eingebüßt. Es geht nicht an, dass sich in der Schule nur verträgt wer einander ähnelt. Darin liegt das Versagen des ‚Melting Pot‘-Ideals der Amerikanischen Gesellschaft. Kanadier propagieren stattdessen oft das ‚Tossed Salad‘-Ideal, aber um es in soziale Gegebenheiten zu verwandeln, innerhalb und außerhalb der Schule, bedarf es noch viel Arbeit. Ein Meilenstein auf dem Weg stellt die kulturelle Sicherheit dar.

3 Kulturelle Sicherheit und Multikulturalität an kanadischen Schulen

Jeder Neuankömmling in der Schule, gleich welcher kulturellen Affinität, hofft auf kulturelle Sicherheit. Die Canadian National Aboriginal Health Organisation (NAHO) (NAHO 2006, o. S.) definierte kulturell unsicheres Verhalten als *„any actions that diminish, demean or disempower the cultural identity and well being of an individual“*. Im Kontext der Schule wird diese Definition lediglich auf das Verhalten und die Erfahrungen von Gruppen erweitert (vgl. Lautensach/Lautensach 2011). An der Schule entspricht kulturelle Sicherheit der Gewissheit einer verletzlichen Person (d. h. Schüler_in), dass ihre Abhängigkeit nicht zu psychologischem Schaden führen wird. Kulturelle Sicherheit beinhaltet alle Vorkehrungen und Verwaltungsmaßnahmen, die der Experte (d. h. Lehrende) dahingehend einsetzen kann, wird aber definiert und erkannt von dem verletzlichen Empfänger.

mate-Action-Oct-2019.pdf?x76404; die Royal Bank of Canada und die Toronto Dominion Bank <https://www.theguardian.com/environment/2019/oct/13/top-investment-banks-lending-billions-extract-fossil-fuels>.

Das Konzept der kulturellen Sicherheit entstand aus dem Bedürfnis, die professionelle Ethik im Gesundheitswesen mit den Menschenrechten und der Menschenwürde zu vereinbaren. Dies ist besonders wichtig in Situationen, die ein Machtdifferential zwischen Personen beinhalten (vgl. Ramsden 2005). Das gilt für das Doktor-Patient Verhältnis wie für das Lehrer-Schüler Verhältnis und ähnliche professionelle Situationen. Maßnahmen zur kulturellen Sicherheit haben sich in diesen Situationen als äußerst hilfreich erwiesen, besonders wo kulturelle Entmachtung oder widersprüchliche kulturelle Werte im Spiel waren (vgl. Singer 2011).

Pädagogische Maßnahmen zur Entkolonisierung von Schulsystemen konzentrieren sich auf die Vielfalt der Kulturen, auf Probleme mit Ungerechtigkeit in den sozio-kulturellen Wechselwirkungen und Machtstrukturen, die postkoloniale Gesellschaften charakterisieren. Zur Unterstützung von „*meaningful and active resistance to the forces of colonialism that perpetuate the subjugation and/or exploitation of our minds, bodies, and lands*“ (Waziyatawin/Yellow Bird 2012, S. 3) muss Pädagogik die Situation und die Anliegen einer ethno-kulturellen Minderheit an der heutigen Schule berücksichtigen (vgl. Harrison et al. 2013). Sie muss auch der kulturellen Vielfalt entgegenkommen und ihre problematischen Wechselwirkungen mit der hegemonialen Modernität ansprechen. Zwei Hauptgesichtspunkte sind dabei zu berücksichtigen: Zum einen bedarf es eines energischen Engagements für *Gerechtigkeit* in ihren Auslegungen bezüglich Verteilung, Wiedergutmachung und Verfahrensmaßnahmen (vgl. Strega/Brown 2015). Zum anderen ist die kulturelle Sicherheit der Lernenden und der Lehrenden zu fördern, was spezielle Bildungsinitiativen für beide Seiten erfordert. Zusätzliche Dringlichkeit ist geboten im Zuge der erhöhten Mobilität von Familien und dem Risiko, dem Flüchtlinge ausgesetzt sind, die, ebenso wie indigene Gruppen, an Schulen oft benachteiligt und ignoriert werden (vgl. Lautensach/Lautensach 2018).

Die kulturelle Sicherheit einer Person (oder einer Familie) beruht auf wirksamer Bildung durch eine Lehrkraft, die über ihre eigene kulturelle Identität in dem Sinne reflektiert hat, dass sie erkannt hat, welche Wirkungen ihre eigene Kultur auf ihren Unterricht ausübt (vgl. NCNZ 2011, S. 7). Diese Erkenntnis wird in interkulturelle Kompetenzen umgesetzt und kommt als kulturell sichere Pädagogik zum Vorschein. Eine solche ist möglichst frei von jeglichem Verhalten, was die kulturelle Identität und das Wohlergehen einer Person oder Gruppe beeinträchtigt, erniedrigt oder entkräftet (vgl. NAHO 2006, S. 3). Kulturell sichere Pädagogik lässt sich also, wie auch die kulturelle Sicherheit, nur aus der Sicht der Empfänger formulieren.

Kulturelle Sicherheit kann unausgeglichene Machtverhältnisse transformieren und institutionelle Diskriminierung neutralisieren und lindert auf diese Weise die Auswirkungen des Kolonialismus (vgl. Ramsden 2005). Dieses Potenzial rechtfertigt das Fördern von kulturell sicherer Bildung (*culturally safe edu-*

cation) an der Schule als eine Voraussetzung für den Lernerfolg von kulturell benachteiligten Schüler_innen. Die wachsenden interkulturellen Spannungen im breiteren sozialen Raum bedingen jedoch noch ein zweites Ziel: Eine Bildung für die kulturelle Sicherheit (*education for cultural safety*) geht über den Kontext der Schule hinaus und trägt maßgeblich bei zu der gewaltlosen Beilegung von interkulturellen Spannungen in der breiten Gesellschaft. Diese Möglichkeit wurde an anderer Stelle als das Lernziel ‚sich vorzubereiten, Beleidigung zu tolerieren‘ (*„prepare to be offended“*) diskutiert (vgl. Lautensach/Lautensach 2011; 2015). Zusammen können diese zwei Ziele, kulturell sichere Bildung und die Bildung für die kulturelle Sicherheit, einen maßgeblichen Beitrag zu einer postkolonialen Reformpädagogik leisten.

Die Entwicklung von kulturell sicherem Verhalten wurde von Irihapeti Ramsden als ein Lernprozess dargestellt, der sowohl den Neankömmling als auch die Wirtsgesellschaft einschließt. Ramsden beschreibt diesen Lernprozess als ein Stufenmodell. Die Entwicklung von kulturellem Bewusstsein dient als Basis für kulturelle Sensibilität, welche darauf in kulturelle Kompetenzen umgesetzt wird, die letzten Endes zu kultureller Sicherheit führen (vgl. Ramsden 2005). Ursprünglich wurde dieses Stufenmodell als Curriculum für die Ausbildung zur Krankenpflege in Neuseeland entwickelt. Das Modell erscheint auch erfolgversprechend für andere professionelle Bildungsprogramme, soweit diese Berufe ebenfalls von einem Machtdifferential geprägt sind. Die Ausbildung zum Lehrberuf, zur Rechtsberatung, zur Sozialarbeit und zum Mediziner weisen diese Gemeinsamkeit vor. Trotzdem hat das Konzept der kulturellen Sicherheit in diesen Branchen zumindest in Kanada noch nicht den nötigen Anklang gefunden.

4 Eingrenzung und Ausgrenzung im Rahmen der kulturellen Sicherheit

Das Dilemma der kulturellen Sicherheit besteht in den gegensätzlichen Anforderungen zweier Ideale. Einerseits verlangt die Bewahrung von kultureller Identität einer Gruppe die klare Darstellung von Grenzen, die Eingrenzung und Ausgrenzung anhand kultureller Affiliation gewährleistet. Andererseits erfordert das Ideal einer multikulturellen Gesellschaft ein Mindestmaß an allgemeiner Inklusion und reformträchtiger Solidarität, was auch die Transparenz und Permeabilität solcher Grenzen beinhaltet.

Kultur stellt natürlich nur eines von vielen Kriterien dar, die zu der Heterogenität an den Schulen und in der breiten Gesellschaft beitragen. Daneben nennen Pädagog_innen als Kriterien der Heterogenität die Lernstile, Intelligenzprofile, soziale Stufen, Familienverhältnisse, sowie Gesundheit und Freundeskreis. Zudem ist die nordamerikanische High School, im Vergleich zu europäischen Gymnasien, von größerer Inklusivität geprägt; deren Ursprung lag in einem

Kompromiss zwischen egalitären Vorstellungen einer Schule für alle einerseits und der Einbeziehung von vielfältigen Interessen und Anforderungsniveaus seitens der Lernenden andererseits, die Raum für Spezialisierungen und individuelle Aspirationen lässt. Diese egalitäre und inklusive Tradition ist in der nordamerikanischen Gesellschaft tief verankert, hat aber aus meiner Sicht zur Folge, dass die Hochschulreife einiges zu wünschen übrig lässt, was die kognitiven und affektiven akademischen Voraussetzungen für einen erfolgreichen Hochschulabschluss betrifft. Auch unter diesem rein pragmatisch-akademischen Gesichtspunkt bleibt das Dilemma ungelöst.

Aus anthropologischer Sicht hat das Ideal der Multikulturalität in Kanada noch nicht genügend zu einer erfolgreichen Bereinigung von interkulturellen Spannungen beigetragen. Das trifft sowohl auf Kanada zu als auch auf viele andere Länder, deren kulturelle Vielfalt explosiv wächst. Bundeskanzlerin Merkel hat 2015 für Deutschland die Einlösung des multikulturellen Versprechens eher skeptisch beurteilt (vgl. Die Presse 2015). Obwohl die volle Tragweite dieser Feststellung über den Rahmen dieses Beitrags hinausgeht, erscheint doch die Frage nach den Auswirkungen für das Schulwesen angebracht. Die Kanzlerin betonte, dass sowohl die Häufigkeit als auch die Schwere von gewaltsamen Konflikten in der deutschen Gesellschaft nicht abgenommen hat; dass der Wille und die Bereitschaft der Deutschen, auf entsprechende soziokulturelle Erneuerungen zuzuarbeiten, überschätzt worden war. Dieses Problem ist jedoch vielen Gesellschaften gemein, die wachsende Flüchtlingskontingente beherbergen.

Neben mangelnder kultureller Sicherheit auf beiden Seiten erscheinen als Ursachen für dieses Versagen die falsche Auslegung aufoktrozierter Melting Pot-Ideale, sich verschlimmernde sozio-ökonomische und politische Ungleichheit, sowohl als tiefgehende Spaltungen in Bezug auf Wertvorstellungen und Weltbilder. „Preparing to be Offended“ (vgl. Lautensach/Lautensach 2011) kann diese Probleme lindern, aber das erfordert Zeit. Zudem spricht diese Linderung keinesfalls die Kernprobleme an.

5 Kulturelle Sicherheit im Anthropozän

Die Wechselwirkungen zwischen Kulturen und Bildungs-Systemen spielen sich in einem soziokulturellen Umfeld ab, das wie das Weltklima in einem dramatischen Wandel begriffen ist. Die ‚Great Acceleration‘ (vgl. Steffen et al. 2015) im Namen des menschlichen ‚Fortschritts‘ – Bevölkerungswachstum, Konsum und Wirtschaftswachstum, Armut neben Hyper-Reichtum, Militarisierung und Technologisierung – hat unseren Planeten soweit verändert, dass viele von einem neuen Erdzeitalter sprechen: dem Anthropozän. Es hat uns fundamentale Veränderungen der Biosphäre beschert – erschöpfte Ressourcen, verschmutzte Umwelt, Klimawandel, Artenverlust – Trends, die sich weiter beschleunigen und zu-

spitzen. Großteile der Menschheit werden gezwungen sein, ihre Heimat zu verlassen und nach bestem Glück sich eine Existenz als kulturelle Neuankömmlinge in anderen Ländern und Erdteilen zu suchen.

Der Grund für diese Massenmigration ist der Mangel an menschlicher Sicherheit, der auch oft den Mangel an kultureller Sicherheit beinhaltet. Flüchtlingen mangelt es an den grundlegenden Bedürfnissen für die menschliche Existenz (vgl. Maslow 1943) und ebenso grundlegenden Befähigungen (vgl. Nussbaum 2011), beide zum Großteil unabhängig von Kultur oder Persönlichkeit. Martha Nussbaum unterscheidet zehn solche Befähigungen: ein quantitativ und qualitativ volles Leben; Gesundheit; Freiheit von Gewalt und Gefangenschaft; Bildung, die Fantasie, Gedanken und Argument ermöglicht; die Fähigkeit zu lieben und zu trauern; praktische kritische Analyse des Guten; Gemeinschaft und Harmonie; Naturnähe; Spielen; und Herrschaft über eine minimale Umgebung (vgl. ebd., S. 33 f.). Neben ihrer universalen Gültigkeit werden diese Befähigungen natürlich in verschiedenen Kulturen verschieden ausgelegt – was aber im Falle von Flüchtlingen die Tatsache ihrer mangelnden Befähigung lediglich relativiert, ohne sie zu widerlegen.

Neben der wachsenden Mobilität im Globalen Raum ist diese mehr oder weniger erzwungene Migration von Millionen die Hauptursache für den Anstieg der kulturellen Vielfalt an unseren Schulen. Syrische Flüchtlingsfamilien haben mittlerweile sogar meine kleine Stadt im entlegenen Nordwesten British Columbias erreicht. Die sozialen, politischen und kulturellen Begleiterscheinungen sind uns inzwischen nur allzu vertraut. In der täglichen Schulpraxis erhebt sich die Frage, inwieweit spezielle Bedürfnisse angemessener Grund für spezielle Behandlung seien. Als angemessen gilt an BC Schulen grundsätzlich die ‚Special Education‘ in Fällen von diagnostizierter Lernbehinderung oder Begabung. Ergänzender Sprachunterricht wird Lernenden mit anderen Muttersprachen angeboten. Im Allgemeinen wird die Eingliederung in die allgemeine kulturelle Vielfalt der kanadischen Gesellschaft ermutigt, und eine Ausgliederung in segregierte Gruppen wird nur in Fällen empfohlen, wo ein Kind dringende kulturelle Unterstützung in einer solchen speziellen Gemeinschaft benötigt.

Nicht erlaubt ist das Tragen von zeremoniellen Dolchen, der Ausschluss von islamischen Mädchen vom Sportunterricht, und die allgemeine Gendertrennung und Benachteiligung von Mädchen, die manche Religionen vorschreiben. Augenfällig ist der allgemeine Vorrang der Menschenrechte vor der Freiheit zur Religionsausübung oder zu anderen kulturellen Traditionen, die Menschenrechte verletzen. Der Extremfall der weiblichen Genitalverstümmelung ist aus überzeugenden Gründen unter den meisten Legislativen grundsätzlich straffällig (vgl. Nussbaum 1999). Dieses extreme Beispiel zeigt, dass auch unter einer Ethik der Menschenwürde nicht allen Kulturen der gleiche Respekt gebührt (vgl. Gbadesin 2009).

Was aus diesen Beispielen hervorgeht ist ein klares Bekenntnis gegen den un-

begrenzten kulturellen Relativismus. Den Bedürfnissen von Kulturen, die Hass oder Intoleranz befürworten, wird weder nachgekommen, noch wird ihr öffentliches Bekenntnis erlaubt. Die Entscheidung ist im Einzelnen natürlich nicht immer so einfach. Die kanadische Gesellschaft zeigt einen ausgeprägten Hang zu *laissez-faire*, der in manchen Fällen nur durch den Druck der öffentlichen Medien überwältigt wird. In der Tat müssen solche extremen Ausgrenzungen die Ausnahme bleiben, die die Regel der Inklusion bestätigen – denn auf die pädagogischen Vorteile des Kontakts mit dem kulturell Anderen ist schwer zu verzichten. Er kann Lernenden helfen, soziale Kompetenzen und Resilienz zu entwickeln. Im Klassenzimmer wie in der breiten Gesellschaft können Heterogenität und Inklusion sich gegenseitig unterstützen. Ingroups benötigen ein Maß von interner Homogenität um sich zu identifizieren, aber auch genügend Differenz zum kulturell Anderen. Ein allgemein bekanntes Beispiel sind die Vor- und Nachteile von gemischten Schulen gegenüber Gendertrennung.

Im Gegensatz zu vielen Neuankömmlingen mit Migrationshintergrund, erfahren indigene Lernende im kanadischen Schulsystem (organisiert auf provinzieller Ebene) immer noch beträchtliche Nachteile. Die letzte Residential School schloss endlich 1996 ihre Tore, ein erstaunlich spätes Datum, wenn man bedenkt, dass das Ausmaß des angerichteten Leids seit Jahrzehnten bekannt war. Viele Autoren stellen es auf gleiche Ebene mit kulturellem Völkermord (vgl. Stromquist 2015). Noch heute bekommen viele indigene Lernende weder genügend Unterstützung, um kulturell definierte Ingroups an öffentlichen Schulen zu formieren, noch fühlen sie sich willkommen an einer solchen inklusiven multikulturellen Schule. Viele Schulen vertreten immer noch in erster Linie die Siedlerkultur und kolonialistische Ansätze und feiern z. B. nach wie vor die Eroberung des Kontinents von Ost nach West ungeachtet ihrer moralisch fragwürdigen Motive. Andererseits zeigen viele kanadische Curricula einen zweifelhaften Progressivismus, mit glorifizierten „21st Century Skills“ für maximale Arbeitsmarktfähigkeit in einer zunehmend fiktiven Zukunft, die Indigenen noch viel fremdartiger vorkommen muss als mir. Erst die weltweiten Schulstreiks und Demonstrationen gegen solche Überflussbesessenheit, die 2019 auch kanadische Schulen erreichten, haben die Blindheit der kanadischen Schulsysteme gegenüber den Gefahren des Anthropozäns hervorgehoben. Erfolgsbeispiele für indigenes Lernen sind viele von First Nations organisierte Privatschulen, die aber meist in kultureller Isolierung arbeiten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass kanadische Schulen als Mikrokosmos der kanadischen Mainstream-Gesellschaft den allgemeinen Unwillen verkörpern, sich auf die kulturellen und umweltbedingten Herausforderungen des Anthropozäns angemessen vorzubereiten. Die kanadische Außenpolitik orientiert sich nicht mehr (wie in den 1980iger Jahren) an der menschlichen Sicherheit, sondern am krampfhaften Aufrechterhalten von überholten Wachstumsmythen. Im internen Spiegelbild behindert die Ideologie des neoliberalen

Spätkapitalismus eine angemessene Verwirklichung der kulturellen Sicherheit. Die kanadische Hegemonialkultur enthält ein großes Maß von Trägheit, von politischer Naivität und Apathie, sowie einen ausgeprägten Provinzialismus, verstärkt durch ein wenig demokratisches Wahlsystem. Um unsere Lernenden wirksam auf die interkulturellen Herausforderungen ihrer Zukunft im Anthropozän vorzubereiten, bedarf es viel wohlbedachter Reform.

Literatur

- Au, Wayne (Hrsg.) (2014): *Rethinking Multicultural Education: Teaching for Racial and Cultural Justice*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Banks, James A. (2002): *An Introduction to Multicultural Education* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Die Presse (2015): Merkel: „Multikulti bleibt eine Lebensluege“. <https://www.diepresse.com/4886864/merkel-multikulti-bleibt-eine-lebensluege> (Abfrage: 20.10.2019)
- Freire, Paulo (1986): *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Pub. Co.
- Gbadegesin, Segun (2009): Culture and Bioethics. In Kuhse, Helga/Peter Singer (Hrsg.). *A Companion to Bioethics 2*. Auflage. Oxford: Wiley-Blackwell, S. 24–35.
- Geertz, Clifford (1972): *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books
- Giroux, Henry (1985): Teachers as Transformative Intellectuals. National Council for Social Studies. In: Kevin, Ryan/James M. Cooper (Hrsg.). *Kaleidoscope: Contemporary and Classic Readings in Education 12*. Auflage. Belmont, CA: Wadsworth, S. 35–40.
- Giroux, Henry (2012): *Education and the Crisis of Public Values: Challenging the Assault on Teachers, Students & Public Education*. New York: Peter Lang.
- Government of BC. (2018): *Aboriginal Report 2013/14–2017/18: How Are We Doing?* <https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/reports/ab-hawd/ab-hawd-school-district-public.pdf> (Abfrage: 20.10.2019)
- Harrison, Edward/Lautensach, Alexander K./Verna.L. McDonald (2013): Moving from the Margins: Promoting Cultural Safety in Teacher Education. *McGill Journal of Education* 47 (3), S. 323–343. <http://mje.mcgill.ca/article/view/8846> (Abfrage: 26.10.2019)
- Haviland, William A. (1996): *Cultural anthropology 8*. Auflage Sydney: Harcourt Brace College Publishers.
- Koerrenz, Ralf (2014): *Reformpädagogik: Eine Einführung*. Paderborn, Germany: Ferdinand Schoeningh.
- Lautensach, Alexander K./Lautensach, Sabina W. (2011): Prepare to be Offended: Cultural Safety Inside and Outside the Classroom. *International Journal of Arts & Science* vol. 4 (25), S. 183–194. <https://unbc.academia.edu/AlexLautensach> (Abfrage: 26.10.2019)
- Lautensach, Alexander K./Lautensach, Sabina W. (2015): Prepare to be Offended Everywhere: How Cultural Safety In Public Places Can Prevent Violent Attacks. *International Journal of Sustainable Future for Human Security (J-Sustain)* 3 (1), 56–62. http://www.j-sustain.com/files/pub/file/Vol%202015/Vol%203%20No%201/J-Sustain_Vol3_No1_56-62_SS-019-01152.pdf (Abfrage: 26.10.2019)
- Lautensach, Alexander K./Lautensach, Sabina W. (2018): Learning Sustainable Cultural Safety in a Crowded, Warming World. *Journal for Sustainability Education* http://www.susted.com/word-press/content/learning-sustainable-cultural-safety-in-a-crowded-warming-world_2018_06/ (Abfrage: 26.10.2019)
- Lickona, Thomas (1992): *Educating for Character: How our schools can teach respect and responsibility*. Toronto: Bantam.
- Maslow, Abraham H. (1943): A theory of human motivation. *Psychological Review*. 50 (4), S. 370–396.
- McLaren, Peter (2015): *Pedagogy of Insurrection*. New York: Peter Lang.

- NAHO (National Aboriginal Health Organisation Canada) (2006): Factsheet on Cultural Safety. <http://www.naho.ca/english/documents/Culturalsafetyfactsheet.pdf> In British Columbia wurde NAHO 2013 von der First Nations Health Authority (FNHA) abgelöst. <http://www.fnha.ca/wellness/cultural-humility/webinars> (Abfrage: 26.10.2019)
- National Inquiry into Missing and Murdered Indigenous Women and Girls (2019): Reclaiming Power and Place: The Final Report of the National Inquiry into Missing and Murdered Indigenous Women and Girls (Volumes 1a & 1b). https://www.mmiwg-ffada.ca/wp-content/uploads/2019/06/Final_Report_Vol_1a.pdf (Abfrage: 21.07.2019); https://www.mmiwg-ffada.ca/wp-content/uploads/2019/06/Final_Report_Vol_1b.pdf (Abfrage: 07.06.2019)
- NCNZ (Nursing Council of New Zealand) (2011) Code of Conduct for Nurses. Wellington, NZ: NCNZ. http://www.nursingcouncil.org.nz/Content/download/255/1172/file/Nurses_Code_of_Conduct.pdf (Abfrage: 12.01.2014),
- Noddings, Nel (1995): Teaching Themes of Care. Phi Delta Kappan (May). In Kevin, Ryan/James M. Cooper (Hrsg.). Kaleidoscope: Contemporary and Classic Readings in Education 12. Auflage. Belmont, CA: Wadsworth. S. 148–153.
- Nussbaum, Martha (2011): Creating Capabilities: The Human Development Approach. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha (1999): Judging Other Cultures: the Case of Genital Mutilation. In Sex and Social Justice, Einführung S. 15–24. https://www.hf.uio.no/ikos/english/research/news-and-events/events/phd/2019/nussbaum_judging-other-cultures--the-case-of-genital-mutilation.pdf (Abfrage: 15.10.2019)
- Partnership with Native Americans (2019): History and Culture: Boarding Schools. http://www.nativepartnership.org/site/PageServer?pagename=pwna&page=PWNA_Native_History_boardingschoolsSW (Abfrage: 20.10.2019)
- Ramsden, Irihapeti (2005): Toward Cultural Safety. In: Dianne, Wepa (Hrsg.), Cultural Safety in Aotearoa New Zealand. Auckland, NZ: Pearson Education, S. 2–19.
- Rancière, Jacques (2010): On Ignorant Schoolmasters. In Jacques Rancière – Education, Truth, Emancipation (with a new essay by Jacques Rancière), Bingham, Charles/Biesta, Gert (Hrsg.), London/New York: Continuum, S. 1–24.
- Singer, Jordan (2011): Transformative schooling. In: Solomon, Patrick/Singer, Jordan/Arlene Campbell/Allen, Andrew/Portelli, John (Hrsg.), Brave New Teachers: Doing Social Justice Work in Neoliberal Times. Toronto: Canadian Scholars Press.
- Steffen, Will/Broadgate, Wendy/Deutsch, Lisa/Gaffney, Owen/Ludwig, Cornelia (2015): The trajectory of the Anthropocene: The Great Acceleration. *The Anthropocene Review* 2 (1), S. 81–98.
- Strega, Susan/Brown, Leslie (2015): Research as Resistance: Revisiting Critical, Indigenous, and Anti-Oppressive Approaches 2. Auflage. Canadian Scholars Press.
- Stromquist, Gail (2015): Project of Heart: Illuminating the hidden history of Indian Residential Schools in BC. Vancouver: British Columbia Teachers Federation (BCTF).
- St. Denis, Verna (2011): Silencing aboriginal curricular content and perspectives through multiculturalism: “There are other children here”. *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies* 33 (4), S. 306–317.
- Waziyatawin /Yellow Bird, Michael (2012): For Indigenous Minds Only: A Decolonization Handbook. Santa Fe, NM: SAR Press.

Hidden Curriculum als pädagogische Herausforderung.

Annäherungen über die Gegenwart
des Indigenen in Kanada

Kathryn Arsenault

1 Einleitung

Anfang der 1990er Jahre besuchte ich eine nach Bishop Grandin (1829–1902) benannte Grundschule in Edmonton, Alberta. Auch die Nachbarschaft der Schule ist nach dem Bishop benannt, ebenso wie die direkt neben der Schule gelegene LRT-Station (Light Rail Transit). Bishop Grandin wurde in meiner französischen katholischen Schule geehrt, weil er bei der Gründung von Kirchen, Krankenhäusern und Schulen in ganz Alberta half. Zu diesen Schulen gehörten auch die sogenannten *Indian Residential Schools*. Bishop Grandin war ein starker Befürworter des Aufbaus dieser Schulen und war der Überzeugung, dass junge Kinder aus ihren Familien und indigenen Gemeinschaften herausgenommen und zum Christentum bekehrt werden sollten.

Da ich in dieser Umgebung aufwuchs, wurde ich dazu erzogen, katholische Missionare zu verehren und verstand ihr Ziel, die indigenen Völker von sogenannten „Heathens“ zu guten Katholiken zu bekehren, als ein edles Ziel. Für mich waren die Residential Schools ein zu befürwortendes Unterfangen und ich wurde bis ins Erwachsenenalter hinein mit keiner gegenteiligen Meinung konfrontiert.

In dem vorliegenden Beitrag möchte ich die Ziele der katholischen Kirche und der kanadischen Bundesregierung in Bezug auf Residential Schools untersuchen. Auch möchte ich diskutieren, wie gegenwärtig Schülerinnen und Schüler mit dem aktuellen Lehrplan über das Erbe der *Residential Schools* unterrichtet werden und die Frage beantworten, ob ich, wenn ich 30 Jahre später die Schule besucht hätte, etwas anderes gelernt hätte. Ich beginne damit, meine gegenwärtige Sichtweise auf das Erbe der *Residential School* darzulegen. Diese Perspektive wurde aus einer privilegierten Position heraus entwickelt und nur aus eigenem Interesse (und Verantwortungsgefühl) spreche ich dieses Thema an. Dann gehe ich kurz auf das *Residential School System* ein, einschließlich der Ziele der Kirche und der kanadischen Bundesregierung. Es folgt ein Blick auf die *Truth and Reconciliation Commission*. Ein Projekt, das als Reaktion auf Berichte von Überlebenden der *Residential Schools* entstanden ist, die ihre Erfahrungen mit Miss-

brauch und Vernachlässigung während des Besuchs dieser Einrichtungen schildern. Die Absicht des Projekts war es (und ist es immer noch) Wege zu finden, die Probleme in der Beziehung zwischen indigenen und nicht-indigenen Menschen in Kanada zu diskutieren. Im Folgenden untersuche ich, wie sich der Lehrplan der Schulen in Bezug auf die Art und Weise verändert hat, wie Schüler*innen über die große Zahl indigener Gruppen in Kanada unterrichtet werden und stelle im Wesentlichen die Frage, ob der kanadische Lehrplan (insbesondere *die High School Programme Aboriginal Studies 10-20-30*, die ich im vierten Teil dieses Beitrags untersuche) in einer Weise unterrichtet wird, die den von der *Truth and Reconciliation Commission* geäußerten Bedenken Rechnung tragen.

2 Residential School System

Ich befand mich in der Anfangsphase meiner Schullaufbahn, als die letzten *Residential Schools* geschlossen wurden. Ich bin auf dem *Treaty 6 land* geboren und aufgewachsen, was bedeutet, dass ich auf einem Land lebte, das jemand anderem gehört. Diese Tatsache wurde mir nie beigebracht. Mein Interesse an der Geschichte der *Residential Schools* begann mit einer Wandbildserie, die sich in der oben erwähnten *LRT-Station Grandin* befand. Das Wandbild, das 1989 von der Künstlerin Sylvie Nadeau angefertigt wurde, besteht aus drei getrennten Wandbildern, von denen zwei direkt mit den *Residential Schools* in Verbindung gebracht werden können (das abgebildete Szenario des dritten Wandbilds spielt in der Gegenwart. Die katholische Kirche und die katholische Schule sind mittig im Bild). Während alle drei Wandgemälde eine Vielzahl an Bildern zeigen, deren Interpretation viel Zeit in Anspruch nehmen würde, zeigt das Wandgemälde, das immer herausragt, Bishop Grandin neben einer Nonne, die ein indigenes Baby hält, mit einer kleinen Gruppe von Indigenen und einer Schule im Hintergrund. Dieses Wandgemälde war Gegenstand meiner Magisterarbeit, die sich mit der Produktion des kulturellen Gedächtnisses in Kanada befasste und mit der Frage, wie wir als Gesellschaft ein Bild davon aufgebaut haben, das die Beziehungen zwischen indigenen und nicht-indigenen Menschen in Kanada gesund und respektvoll seien. Dieser Gedanke wird nicht nur in Kanada reproduziert, sondern auch in den Rest der Welt getragen. Kanada ist stets bemüht, dem Rest der Welt ein Bild zu vermitteln, dass die Beziehungen zwischen indigenen und nicht-indigenen Völkern gesund sind und dass indigene Kulturen geschätzt und geschützt werden. Wenn es um die Behandlung der indigenen Bevölkerung geht, wird Kanada vom Rest der Welt als positives Beispiel herangezogen, zumindest im Vergleich zu unseren Nachbarn im Süden.

Auf meiner Suche nach Informationen darüber, wie die TRC-Empfehlungen zur Erziehung in Schulen umgesetzt werden, machte ich die Bekanntschaft von Matthew Whitman, der als Lehrer für Aboriginal Studies in Edmonton arbeitet.

Im Austausch mit ihm äußerte ich meine Wahrnehmung, dass es gegenwärtig für Kanadier viel zu leicht ist, im Unwissen zu bleiben über die Art und Weise, wie *Residential Schools* und Kolonisierung ein heutiges Kanada gestaltet (oder missgestaltet) haben. Ein Kanada, das von Ungleichheit geprägt ist und in der die Nachfahren der Siedler und Kolonisatoren die dominierende gesellschaftliche Klasse bilden. Whitman antwortete mir: „Canada is the friendly domestic abuser of the world stage. We smile, we're polite, we send aid, we peacekeep, we came up with R2P (Responsibility to Protect) but when we're at home and the blinds are drawn and no one is watching, we have consistently abused our indigenous peoples and tried to keep it from getting out“ (Whitman 2019, o. S.).

Wir müssen der Realität ins Augen sehen und festhalten, dass indigene Menschen statistisch in folgenden Kategorien überrepräsentiert sind: Einweisung in Bundesgewahrsam (Inhaftierung), Einweisung von Jugendlichen in Strafvollzugsanstalten, Opfer von Gewaltverbrechen, Suizide, Gebühren für gemeinnützige Dienste und Rückkehr in das Gefängnis nach Entlassungen (vgl. *Adult and youth correctional statistics in Canada 2017/18*). Darüber hinaus bilden indigene Menschen in Gesundheits- und Wohlfahrtsstatistiken sowie bezüglich des Erhalts von Bildungsleistungen das Schlusslicht (Kelly-Scott/Smith 2015).

Der Lebensstandard der in Kanada lebenden indigenen Völker ist im Allgemeinen viel niedriger als der der nicht indigenen Bevölkerung. In der Regel sind die Lebensverhältnisse in den Reservaten sehr schlecht: So müssen die *Neskantaga First Nation* in Nordontario zum Beispiel seit fast 25 Jahren jegliches Wasser vor dem Verzehr kochen (vgl. Government of Canada 2020). Anstatt die Gründe für diese Missstände anzugehen und nach Lösungen zu suchen, wie man sie bekämpfen könnte, sind viele der Meinung, dass es genügt, nur diese Probleme anzuerkennen. Leicht wird ignoriert, dass die nicht indigene Bevölkerung weiterhin von (neo-)kolonialen Strukturen profitiert. Diese Strukturen führen zur Unterdrückung der indigenen Bevölkerungen und unterstützen weiterhin das Vorhaben, indigene Kulturen auszurotten.

Seit dem europäischen Kontakt ist die Ausrottung indigener Kulturen eine Folge der Kolonialisierung. Zwangsassimilation war eine Schlüsselstrategie, um indigene Kulturen zu beseitigen, um den Weg für die Besiedlung weiter Teile Kanadas zu ebnen. Eine der gewaltsamsten Strukturen, die den versuchten kulturellen Völkermord an indigenen Völkern in Kanada unterstützte, war das *Residential School System*. In letzter Zeit wurde dem Thema *Versöhnung* große Aufmerksamkeit geschenkt. Ein Begriff, der in Kanada zunehmend verwendet wird, wenn es um die Geschichte der eigenen Siedler-Kolonialzeit geht. Der Begriff gewann an Dynamik als eine Reaktion auf das zunehmende öffentliche Bekanntwerden der Geschichte der *Residential Schools*. Bis Anfang der 2000er Jahre konnten die meisten Kanadier die Schrecken, die in *Residential Schools* begangen wurden, ignorieren. Erst eine formelle Entschuldigung des ehemaligen Premierministers Stephen Harper im Jahr 2008 für das *Residential School System* änderte

dies und der Gedanke der *Versöhnung* („reconciliation“) zwischen indigenen und nicht-indigenen Menschen in Kanada war geboren (vgl. Perrott 2015). Der Begriff *Versöhnung* wird zwar selbst mehrdeutig verwendet, aber oft als Hinweis darauf, dass Kanada den Kolonialismus überwunden hat und sich bemüht, die Beziehungen zu den indigenen Bevölkerungen zu verbessern. Insbesondere im Bildungsbereich finden sich Schritte zur „Dekolonisierung“ des Lehrplans und Initiativen wie die „Indigenization“ gewinnen an Bedeutung. Es bleibt jedoch die Skepsis, ob es sich bei diesen Schritten lediglich um eine Assimilation unter neuem Namen handelt.

Die bloße Anerkennung des *Residential School Systems* als Institution kolonialer Unterdrückung an sich ist keine Lösung und kann definitiv auch nicht als *Versöhnung* bezeichnet werden. *Residential Schools* waren vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Schließung der letzten Schulen im Jahr 1996 überall in Kanada zu finden (vgl. Miller 2020). Obwohl sie bis weit in die 90er Jahre hinein existierten, werden *Residential Schools* oft als etwas dargestellt, das es nur vor langer Zeit gab. Die Schulen wurden aufgebaut, um Kanadas „Indianerproblem“ zu lösen. Worte wie „civilize“ (dt.: zivilisieren) und „assimilate“ (dt.: assimilieren) wurden verwendet, um die Ziele dieses versuchten kulturellen Völkermords zu beschönigen. Die Assimilation (später umbenannt in Integration) bedeutete eine kulturelle Anpassung in nur eine Richtung.

Alles Indigene wurde an der Tür beschlagnahmt. Schüler*innen an *Residential Schools* wurde es verboten, indigene Sprachen zu sprechen oder indigene Traditionen zu praktizieren. Sie trugen Schuluniformen und waren manchmal sogar gezwungen, euro-kanadische Namen anzunehmen (vgl. Truth and Reconciliation Commission 2015). Der Unterricht fand in Französisch oder Englisch statt. Viele Schüler*innen verstanden diese Sprachen nicht und das Sprechen indigener Sprachen wurde in der Regel bestraft. Diese Faktoren führten zu einem Schamgefühl um die eigene indigene Identität und die Schulen boten selten eine kultursensible Erziehung. Die Schüler waren oft gezwungen, körperliche Arbeiten zu leisten und der Unterrichtsstandard war im Allgemeinen schlecht, da die Lehrer*innen kirchliche Angestellte und keine zertifizierten Lehrkräfte waren.

Residential Schools befanden sich oft in abgelegenen Gebieten und in der Regel weit weg von den Reservaten, so dass es für die Eltern schwierig war, ihre Kinder zu besuchen. Nicht zu vergessen sind die Zeiten, in denen es für indigene Gemeinschaften illegal war, überhaupt ihre Reservate zu verlassen. Da die Kinder gewaltsam ihren Familien entrissen wurden (bis Mitte der 1990er Jahre hatte der sogenannte *Indian Act* den Schulbesuch obligatorisch gemacht – vgl. Canadian Government 1985) und erst im Alter von 18 Jahren zurückkehren durften, entstand ein kultureller Schwebezustand, in dem die indigenen Gemeinschaften nicht von den Euro-Kanadiern akzeptiert oder ihnen gleichgestellt wurden. Gleichzeitig waren sie aber nicht in der Lage, sich mit der eigenen indigenen Kultur zu identifizieren. Die Schüler*innen erlebten regelmäßig körperliche und emotionale Misshandlung

gen. Die offizielle Zahl der Schüler*innen, die in den *Residential Schools* starben, wird auf knapp 4100 geschätzt. (vgl. Truth and Reconciliation Commission 2015). Die Dunkelziffer wird wahrscheinlich deutlich höher liegen. Die Erkrankungsrate in Internatsschulen war im Vergleich zur Allgemeinbevölkerung exponentiell höher, wie der Bryce-„Report on the Indian Schools of Manitoba and the Northwest Territories“ aus dem Jahr 1907 zeigte (vgl. Smith 2019).

Es war Peter Henderson Bryce (1853–1932), der seinerzeit vom Indian Affairs Department in Ottawa eingestellt wurde, um über die sanitären Bedingungen von *Residential Schools* im Westen Kanadas zu berichten. Er besuchte 35 Schulen und stellte fest, dass sie überfüllt und schlecht belüftet waren: beste Voraussetzungen für die Verbreitung von Tuberkulose. Von den 1.537 Schüler*innen, über die er berichtete, starb ein Viertel in den Schulen, eine Zahl, die in Wirklichkeit wahrscheinlich viel höher war, wenn man diejenigen mit einbezieht, die kurz nach der Schulentlassung starben. Eine Schule hatte sogar eine Sterblichkeitsrate von 69%. Bryce wollte über die verfehlte staatliche Gesundheitspolitik aufklären und für eine bessere Struktur der Schulen sorgen, geriet damit aber in Konflikt mit der staatlichen Gesundheitsbehörde. Das führte dazu, dass Bryce ab 1913 die weitere Finanzierung für die Forschung über den Tod von Kindern in *Residential Schools* versagt und auch die Präsentation seiner Forschungsergebnisse auf akademischen Konferenzen behindert wurde. 1922 publizierte Bryce auf eigene Initiative seine Sicht der Dinge in dem Buch „The Story of a National Crime: being an appeal for justice to the Indians of Canada“. In diesem Buch verweist er darauf, dass die Regierung seit dem Bericht aus dem Jahr 1907 untätig geblieben war und sich nicht für eine Verbesserung der hygienischen Verhältnisse in den *Residential Schools* eingesetzt hatte.

Der Großteil der *Residential Schools* wurde von der katholischen Kirche betrieben. Doch während sich andere religiöse Gruppen für die Geschehnisse im *Residential School System* entschuldigt haben, weigert sich die katholische Kirche bis heute, ihre Beteiligung an den Gräueltaten anzuerkennen. Hier ist es wichtig, die Absicht der Kirche zu berücksichtigen. Die ersten Siedler, mehrheitlich Franzosen und Engländer, nahmen diplomatische Beziehungen zu indigenen Gruppen auf, insbesondere zu den Huronen. Als jedoch immer mehr Siedler eintrafen, änderte sich der Ansatz und die Forderung, Land für Besiedlungen zu sichern, wurde immer dringlicher. Die Récollet-Missionare leiteten die ersten *Residential Schools* mit der Absicht, eine indigene Elite zu bilden, die dann den Rest der Gemeinschaft „zivilisieren“ sollte (vgl. Barman/Hébert 1986). Darauf folgten die Jesuiten-Missionare, die indigene Menschen in indigenen Sprachen und in indigenen Gemeinschaften ausbildeten. Die Jesuiten waren der Überzeugung, dass der effektivste Weg indigene Menschen zum katholischen Glauben zu konvertieren über die eigenen Sprachen gelang. Gleichzeitig zwangen sie ihnen einen landwirtschaftlichen Lebensstil auf (vgl. Meehan 2017).

Assimilation in der einen oder anderen Form war ein Schlüsselaspekt dieser

beiden frühen Stile der *Residential Schools* – ein Element, das sich in der dritten Welle der Residential Schools ab dem 19. Jahrhundert wiederholte. Das Hauptziel der Kirche war es, so viele Kinder wie möglich zu der jeweiligen Konfession des Christentums zu bekehren. Dies änderte sich jedoch, als die kanadische Regierung begann, die Schulen teilweise zu finanzieren (vgl. Truth and Reconciliation Commission 2015). Bereits Kinder ab vier Jahren wurden zu Mündeln des Staates mit dem Ziel, „Killing the Indian in the Child“ (vgl. Young 2015). Die Schulen wurden absichtlich weit entfernt von den Reservaten angesiedelt, um die Kontaktaufnahme zu den Familien zu erschweren. Generell wurde das Band zwischen Eltern und Kindern als Hindernis für weitere Siedlungsprojekte der nicht-indigenen Bevölkerungen angesehen.

Es ist auch wichtig, die beachtliche Anzahl von Menschen in Kanada zu berücksichtigen, die entweder der Meinung sind, dass die Ureinwohner „darüber hinwegkommen müssen“ oder dass die *Residential Schools* zum Wohle der indigenen Bevölkerung eingerichtet wurden und daher nicht als beschämender Teil der kanadischen Geschichte dargestellt werden sollten. Es besteht nach wie vor die Überzeugung, dass die indigenen Völker zivilisiert werden müssen, da es anscheinend leichter fällt, die Geschichte der zahlreichen indigenen Gemeinschaften zu ignorieren, die lange vor der Ankunft der Europäer mit ihren eigenen Sprachen, ihrer eigenen Geschichte, Kultur, Spiritualität, Technologie und ihren eigenen Wertesystemen existierten (vgl. Belshaw 2015).

3 The Truth and Reconciliation Commission

Kanadas *Truth and Reconciliation Commission* (TRC) war ein Projekt, das von 2008 bis 2015 wirkte und Zeugnisse von über 6.500 Zeugen und Überlebenden (TRC) sammelte. Den Vorsitz der nichtstaatlichen Kommission führte Murray Sinclair, ein kanadischer Senator und wichtiger Vertreter der Rechte der indigenen Bevölkerung. Die TRC sollte durch Zeugenberichte die Geschichte des *Residential School System* in Kanada dokumentieren. Die Kommission hatte aber keine rechtlichen Befugnisse, mutmaßliche Straftäter zu identifizieren. Unter der TRC entstanden elf Bände, darunter die „Calls to Action“, 94 Empfehlungen bzw. Forderungen „to redress the legacy of residential schools and advance the process of Canadian reconciliation“ (Truth and Reconciliation Commission of Canada 2015, S. 1). Von diesen 94 Forderungen thematisieren sieben die Erziehung:

- „We call upon the Government of Canada to repeal Section 43 of the *Criminal Code of Canada*.“
- „We call upon the federal government to develop with Aboriginal groups a joint strategy to eliminate educational and employment gaps between Aboriginal and non-Aboriginal Canadians.“

- „We call upon the federal government to eliminate the discrepancy in federal education funding for First Nations children being educated on reserves and those First Nations children being educated off reserves.“
- „We call upon the federal government to prepare and publish annual reports comparing funding for the education of First Nations children on and off reserves, as well as educational and income attainments of Aboriginal peoples in Canada compared with non-Aboriginal people.“
- „We call on the federal government to draft new Aboriginal education legislation with the full participation and informed consent of Aboriginal peoples. This new legislation would include a commitment to sufficient funding and would incorporate the following principles“:
 - „Providing sufficient funding to close identified educational achievement gaps within one generation.“
 - „Improving education attainment levels and success rates.“
 - „Developing culturally appropriate curricula.“
 - „Protecting the right to Aboriginal languages, including the teaching of Aboriginal languages as credit courses.“
 - „Enabling parental and community responsibility, control, and accountability, similar to what parents enjoy in public school systems.“
 - „Enabling parents to fully participate in the education of their children.“
 - „Respecting and honouring Treaty relationships.“
- „We call upon the federal government to provide adequate funding to end the backlog of First Nations students seeking a post-secondary education.“
- „We call upon the federal, provincial, territorial, and Aboriginal governments to develop culturally appropriate early education programmes for Aboriginal families.“ (Truth and Reconciliation Commission of Canada 2015, S. 1 f. – Zitationsangabe bezieht sich auch auf die vorangegangenen Zitate)

Viele indigene Gemeinschaften haben betont, dass Versöhnung nicht ohne die Anerkennung des Rechts der Indigenen auf Souveränität gelingen kann. Die Idee eines „versöhnten“ Kanada ist jedoch eine sehr offene und utopische Vorstellung. Die Frage, was es überhaupt bedeutet, bleibt offen: ist die nicht indigene Bevölkerung Kanadas mit den indigenen Völkern versöhnt? Versöhnen sich die indigenen Völker mit dem kulturellen Völkermord, der an ihnen versucht wurde? Oder versöhnen sich nicht indigene Kanadier mit der Kolonialgeschichte, von der sie weiterhin Privilegien genießen?

4 Fokus – Lernen und Kultur

Der aktuelle Lehrplan der Sekundarschulen bietet die Wahlpflichtreihe „Aboriginal Studies“, ein Drei-Kurs-Programm, das Schüler*innen die indigenen Kulturen näherbringt, mit dem Ziel: „shift thinking, understanding and knowledge of Aboriginal people, the issues and challenges they face, and the contributions they have made to society“ (Alberta Education 2019). Indigenes Wissen wird auf westliche lineare Weise, mit einem Anfang und einem Ende, vermittelt. Beginnend mit den „Aboriginal Studies 10“ und endend mit den „Aboriginal Studies 30“. Die Schüler*innen werden über die indigene Kultur in einem anthropologischen Sinne unterrichtet, anstatt tatsächlich zu erfahren, wie die Erinnerung an die koloniale Geschichte Kanadas weiterhin einigen zugutekommt und andere unterdrückt (vgl. ebd.). Programme wie „Aboriginal Studies“ und „Indigenous Studies“ werden in ein bereits bestehendes System eingefügt, das den indigenen Lernstilen nicht förderlich ist. Die Kurse werden in einem System unterrichtet, das nicht nur nicht von den indigenen Völkern geschaffen wurde, sondern auch im gleichen System, das seit weit über einem Jahrhundert zur Kolonisierung verwendet wird. Dies schadet im Sinne der Stärkung der „Überlegenheit“ westlicher Lernformen und Ablehnung der Validität indigener Lernformen.

Es wird ohne Weiteres angenommen, dass die euro-kanadische Kultur als Norm selbstverständlich ist. Institutionen wie Schule verstärken diese Idee durch ihre Lehrmethoden und durch das, was im Lehrplan enthalten ist oder – vielleicht noch wichtiger – nicht in den Lehrplan aufgenommen wird. Die Ignoranz gegenüber der Rolle der Siedler-Kolonisten ist ein Akt der bewussten Nichtberücksichtigung und ermöglicht es, die Zerstörung indigener Kulturen als unvermeidlich und quasi „natürlich“ zu lehren.

Erziehung war schon immer ein Werkzeug des Siedler-Kolonialismus und wird verwendet, um ein System aufrechtzuerhalten, das die indigene Kultur unterdrückt und kontinuierlich versucht zu eliminieren. Die ersten Erwähnungen indigener Völker in Schulbüchern waren im besten Fall voreingenommen und im schlimmsten Fall rassistisch (vgl. O'Neil 1987). Wobei im Allgemeinen nichts über entwendete Ländereien, *Residential Schools* oder den versuchten kulturellen Völkermord geschrieben wurde. Tatsächlich wird jegliches Fehlverhalten und jegliche Form der Unterdrückung seitens der Siedlerbevölkerung oder der kanadischen Regierung schöngefärbt. Dieses verbreitete Narrativ übt weiterhin Einfluss auf die Wahrnehmung der indigenen Bevölkerungen innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers aus und rechtfertigt die systematische Unterdrückung dieser Gemeinschaften. Während der offene Rassismus in der Öffentlichkeit abgenommen hat und sich die dominante Terminologie von der Ausrottung über die Assimilation hin zur Integration und final zur „Indigenization“ verlagerte, hat sich das kolonial strukturierte Bildungssystem nicht in einem ähnlichen Maße positiv verändert. Residential Schools und die fehlende Anpassung des ak-

tuellen Lehrplans haben sich auf die indigenen Kulturen als Ganzes ausgewirkt. Um zu verstehen, warum indigene Menschen in Kriminalitätsstatistiken, Schulabbrecherquoten und Gesundheitsstatistiken so überrepräsentiert sind, muss untersucht werden, inwieweit nicht-indigene Menschen vom Fortbestand einer Gesellschaft profitieren, die auf der Vernichtung indigener Kultur und der Ausrottung der indigenen Bevölkerung aufgebaut wurde.

Meine eigene Forschung konzentriert sich auf das Gebiet von Edmonton, wo die Anzahl der High-Schools, die tatsächlich Aborigine Studies anbieten, unklar ist, da das *provincial ministry for early, primary, and secondary education* diese Statistiken nicht weitergeben darf. Indem ich separat mit öffentlichen High-Schools Kontakt aufnahm, deuten meine inoffiziellen Ergebnisse darauf hin, dass eine Reihe von Schulen zwar mindestens einen der drei Kurse anbietet, viele aber überhaupt keine.

Bezüglich der Immersionsprogramme für indigene Sprachen bietet die University of Alberta eine jährliche Sommerschule an, die vom Canadian Indigenous Languages and Literacy Development Institute (CILLDI) organisiert wird mit dem Ziel, Kanadas indigene Sprachen durch Dokumentation, Lehre und Alphabetisierung zu revitalisieren (vgl. Statistics Canada 2016). Bei der Kontaktaufnahme bezüglich des Anteils der Student*innen im Programm, die sich als indigen identifizieren, kam die Antwort, dass, obwohl keine offiziellen Statistiken erhoben wurden, die indigenen Student*innen 99,5% der Teilnehmer*innen ausmachten. Für die Student*innen der *Aborigine Studies 10-20-30* liegen keine Statistiken oder inoffizielle Schätzungen vor, aber ich gehe davon aus, dass die Mehrheit der Student*innen auch indigen ist. Dies ist zwar nicht überraschend, scheint aber ein ineffizienter Weg zur *Versöhnung* zu sein, wenn wir *Versöhnung* als eine Beziehung zwischen indigenen und nicht-indigenen Kanadiern verstehen wollen, die vom gegenseitigen Respekt der Kultur des jeweils anderen leben soll.

Die Ironie, dass indigene Gemeinschaften ihre eigene Geschichte in der Sprache ihrer Kolonisatoren lernen (und in den meisten Fällen auch von Nachfahren der Kolonisatoren gelehrt wird), ist ein Paradebeispiel für den Übergang zu einer Atmosphäre der Unschuld und hat wenig mit tatsächlicher *Versöhnung* zu tun. Während die Bemühungen um den Schutz indigener Sprachen als zu kompliziert erachtet werden, kann die Frage diskutiert werden, wie wir dann auf eine lange Tradition des Schutzes unserer zweiten Landessprache, dem Französischen, zurückblicken können. Während die Mehrheit Kanadas Englisch als Muttersprache spricht und Englisch für den Alltag verwendet, genießt Französisch einen besonderen Status, vor allem in der Provinz Québec, wo es die einzige Amtssprache ist (ebenfalls in New Brunswick und Manitoba, wo es sich den Status der Amtssprache mit Englisch teilt). Es gibt strenge Gesetze über den Schutz der französischen Sprache in Kanada; die kanadische Charta der Rechte und Freiheiten stellt beispielsweise unter 16 (1) „Official Languages of Canada“ fest, „English and

French are the official languages of Canada and have equality of status and equal rights and privileges as to their use in all institutions of the Parliament and Government of Canada“ (Canadian Charter of Rights and Freedoms 1982) und unter 18 (1) „the statutes, records and journal of Parliament shall be printed and published in English and French and both language versions are equally authoritative“ (ebd.). Dies ist zwar ein angemessener Schutz des Französischen, aber, wenn man sich die Provinz Alberta ansieht, gaben nur 0,1% der Bevölkerung an, ausschließlich Französisch zu sprechen sowie 6,5% Französisch und Englisch zu sprechen. Der Rest der Bevölkerung sprach entweder nur Englisch (92%) oder weder Französisch noch Englisch (1,4%) (Statistics Canada 2016). Das bedeutet, dass große Anstrengungen unternommen werden, um eine Sprache zu schützen, die von weniger als 10% der Bevölkerung gesprochen wird. Im Vergleich dazu verfügen die indigenen Sprachen, die seit dem europäischen Kontakt stark gefährdet sind, über weitaus weniger Schutzmaßnahmen.

5 Moves to Innocence

Es stellt sich die Frage, ob diese Initiativen ein Schritt zur Versöhnung mit der siedlerkolonialen Geschichte sind oder ob sie einfach nur eine weitere neue Assimilationsinitiative darstellen. Ob nun der Begriff Assimilation, Integration oder Indigenisierung verwendet wird, sie alle beziehen sich mehr oder weniger darauf, die Dominanz der euro-kanadischen Kultur zu rechtfertigen und (bestenfalls) indigene Kulturen an den Rand zu drängen. Es stellt sich die Frage nach dem Hidden Curriculum in der kanadische Bildungspolitik.

In ihrem Artikel *Decolonization is not a metaphor* beziehen sich Eve Tuck and K. Wayne Yang auf die „moves to innocence“ (ein Begriff, der 1998 von Janet Mawhinney geprägt wurde) als Aktionen, die als entkolonisierend bezeichnet werden, die aber tatsächlich Schritte zur Befreiung von der Verantwortung gegenüber der kolonialen Vergangenheit Kanadas sind (vgl. Tuck/Yang 2012). Diese Aktionen haben wenig mit der Dekolonisierung zu tun oder mit den Menschen, die kolonisiert wurden. Sie konzentrieren sich stattdessen darauf, die Schuld von denen zu lösen, die von der Kolonisierung profitieren. Diese „moves to innocence“ sind „strategies or positionings that attempt to relieve the settler of feelings of guilt or responsibility without giving up land or power or privilege, without having to change much at all“ (ebd., S. 10). Ein Beispiel dafür, auf das ich häufig gestoßen bin, sind die E-Mail-Signaturen von Schul- und Universitätsmitarbeitern; die Signatur lautet typischerweise in irgendeiner Form: „The University of Alberta respectfully acknowledges that we are located on Treaty 6 territory, a traditional gathering place for diverse Indigenous peoples including the Cree, Blackfoot, Metis, Nakota Sioux, Iroquois, Dene, Ojibway/Saulteaux/Anishinaabe, Inuit, and many others whose histories, languages, and cultures

continue to influence our vibrant community“ (University of Alberta & Communications Toolkit 2019, o. S.). In diesem Beispiel erkennt die Universität zwar an, sich auf „traditional territory“ zu befinden, aber es ist höchst unwahrscheinlich, dass sie eines dieser Gebiete je aufgeben wird. In der Signatur wird außerdem wenig darüber gesagt, was „Treaty 6“ eigentlich bedeutet. Der 1876 geschlossene Vertrag wurde von den in Zentral-Alberta und Saskatchewan lebenden indigenen Gruppen („Bands“) unterzeichnet, mit der Absicht „[to] use the clauses contained in the treaty to protect their cultures and economies from the effects of settlement pressures and of diminishing buffalo herds“ (Whitehouse-Strong 2007, S. 26). Die Politik der kanadischen Regierung hingegen war von Siedlungs- und Assimilationsinteressen bestimmt. Die abweichenden Ziele haben zu Meinungsverschiedenheiten zwischen den in der Region lebenden indigenen Gruppen und der kanadischen Regierung geführt, wie der Vertrag auszulegen sei, obwohl diese immer häufiger vorkommende E-Mail-Signatur eine Art Eingeständnis nahelegt, dass die Bestimmungen des „Treaty 6“ nicht fair umgesetzt wurden.

Programme wie die *Aboriginal Studies 10-20-30* können ebenfalls als Schritte zur Unschuld gedeutet werden, da sie als Quelle des Trostes für eine siedlerkolonistische Bevölkerung dienen, aber wenig tun, um den Schaden rückgängig zu machen, der durch die „Residential School“ und den Kolonialismus im Allgemeinen in Kanada verursacht wurde. Diejenigen, die an Aborigine Studies oder Immersionsprogrammen teilnehmen, sind auf den ersten Blick das erwartete Publikum. Diejenigen, die weiterhin von kolonialen Strukturen profitieren, dürfen jedoch die Geschichte (und Gegenwart) ignorieren, die ihr Privileg prägt. Es wäre so, als würde man nur jüdisch stämmige Menschen über den Holocaust unterrichten.

Die Häufigkeit, mit der „Indigenization“, Dekolonisierung und Versöhnung als Schlagworte im Diskurs auftreten, sollte nicht zu dem (Miss-)Verständnis führen, dass Kanadas Geschichte mit Blick auf die Beziehung zwischen indigenen und nicht-indigenen Völkern eine Erfolgsgeschichte ist. Wie indigene Kultur gelernt und wie Siedler-Kolonialgeschichte gelehrt wird, muss kritisch hinterfragt werden und diese Initiativen sollten sich nicht nur auf ein indigenes Publikum beziehen.

Dekolonisation bedeutet nicht, Kurse für indigene Studiengänge in den Lehrplan aufzunehmen. Dekolonisation bedeutet nicht, indigene Sprachkurse für Interessierte anzubieten. Die Dekolonisation ist chaotisch sowie unbequem. Sie erfordert, dass die dominante siedlerkolonistische Gesellschaft sich der Realität stellt, dass die gelehrte Geschichte eine eindimensionale Darstellung ist, besonders hinsichtlich der Vorstellung, dass die kanadische Geschichte mit dem europäischen Kontakt beginnt und dass die „Zivilisierung“ der „Indianer“ ein edler Akt war.

6 Manifest Manners

Eines der größten Hindernisse für die Dekolonialisierung ist das, was Gerald Vizenor als *Manifest Manners* bezeichnet. Ein Konzept, das sich auf die Vorrangstellung von Begriffen wie „noble savage“ bezieht. *Manifest Manners* betrachtet indigene Kulturen nicht als real und lebendig. Das Konzept stuft indigene Völker und Kulturen auf Stereotypen zurück und unterstützt „monotheism, cultural determinism, objectivism, and the structural conceits of savagism and civilization“ (Vizenor 1994, S.vii).

Wie kann eine Kultur, die als Relikt der Vergangenheit gilt und als „wild“ bezeichnet wird, sich mit dem Kanada des 21. Jahrhunderts *versöhnen*? Das Konzept *Manifest Manners* erlaubt es auf der Grundlage eurozentrischer Vernunft, indigene Lehr- und Lernmethoden zu verwerfen. Es wurden zahlreiche Initiativen ergriffen, um den indigenen Völkern mehr Kontrolle über die Erziehung zu ermöglichen. Sie werden jedoch immer von einer Klausel begleitet, die besagt, dass sie den provinziellen Standards entsprechen müssen. Deshalb scheint es, dass Versöhnung erneut nur Assimilation bedeutet. Bis die indigenen Kulturen nicht mehr als minderwertig gegenüber der euro-kanadischen Kultur angesehen werden und die Nicht-Indigenen ihr vorhandenes Privileg anerkennen, ist *Versöhnung* unerreichbar und wird wahrscheinlich ein weiteres Synonym für Zwangsassimilation werden.

Literatur

- Alberta Education (2019): Aboriginal Studies 10–12. Programs of Study. Retrieved from education.alberta.ca/aboriginal-studies/programs-of-study (Abfrage: 24.05.2020)
- Baman, Jean/Hébert, Yvonne/McCaskill, Don (1986): *Indian Education in Canada* (1. Band). Vancouver: UBC Press.
- Belshaw, John Douglas (2015): *Canadian History: Pre-Confederation* (Kapital 2.4: The Millenia before Contact). (O. T. BC, Ed.) BC Campus.
- Government of Canada (2015): Statistics Canada: Aboriginal Peoples: Fact Sheet for Canada. www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-656-x/89-656-x2015001-eng.htm (Abfrage: 24.05.2020)
- Government of Canada (2017/2018): Statistics Canada: Adult and youth correctional statistics in Canada. www150.statcan.gc.ca/n1/pub/85-002-x/2019001/article/00010-eng.htm (Abfrage: 24.05.2020)
- Government of Canada (2018): Crown-Indigenous Relations and Northern Affairs: Treaties, agreements and negotiations. www.rcaanc-cirnac.gc.ca/eng/1100100028574/1529354437231 (Abfrage: 24.05.2020)
- Government of Canada (2018): Statistics Canada: Crown-Indigenous Relations and Northern Affairs, Treaties, agreements and negotiations. www.rcaanc-cirnac.gc.ca/eng/1100100028574/1529354437231 (Abfrage: 24.05.2020)
- Government of Canada (2020): Indigenous Services Canada: Water in First Nations communities. www.sac-isc.gc.ca/eng/1506514143353/1533317130660 (Abfrage: 24.05.2020)
- Government of Canada (2020): Justice Laws Website: Indian Act (R.S.C., 1985, c. I-5): An Act respecting Indians. laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/i-5/fulltext.html (Abfrage: 24.05.2020)

- Meehan, John D. (2017): Jesuit Historiography Online: Historiography of Jesuits in Canada since 1842. referenceworks.brillonline.com/entries/jesuit-historiography-online/historiography-of-jesuits-in-canada-since-1842-COM_196201 (Abfrage: 24.05.2020)
- Miller, J. R (2020): The Canadian Encyclopedia: Residential Schools in Canada. www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/residential-schools (Abfrage: 24.05.2020)
- Morice, Adrian (1911): New Advent: The Catholic Encyclopedia, Catholic Indian Missions of Canada. www.newadvent.org/cathen/10378a.htm (Abfrage: 24.05.2020)
- Perrott, Zach (2015): The Canadian Encyclopedia: Students of Indian Residential Schools. www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/government-apology-to-former-students-of-indian-residential-schools (Abfrage: 24.05.2020)
- Smith, Maximilian (2019): The Canadian Encyclopedia: Peter Henderson Bryce. www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/peter-henderson-bryce (Abfrage: 24.05.2020)
- Tuck, Eve/Yang, K. Wayne (2012): Decolonization is not a Metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* (1. Band, S. 1–40)
- Truth and Reconciliation Commission (2015): Missing Children Project. www.trc.ca/events-and-projects/missing-children-project.html (Abfrage: 24.05.2020)
- Truth and Reconciliation Commission (2015): The Final Report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada (5. Band). Montreal & Kingston, Canada.
- University of Alberta (n.d.): Faculty of Arts: CILLDI. www.ualberta.ca/canadian-indigenous-languages-and-literacy-development-institute/index.html (Abfrage: 24.05.2020)
- Whitehorse-Strong, Dereck (2007): Everything Promised Had Been Included in The Writing: Indian Reserve Farming And The Spirit And Intent Of Treaty Six Reconsidered. *Great Plains Quarterly*.
- Whitman, Matthew (2019, Mai 24): Re: Aboriginal Studies. Nachricht an Kathryn Arseneault. E-Mail.

Ausblicke

Diesseits von Globalem und Postkolonialem: Bildung zur Nachhaltigkeit

Alexander Lautensach

Annäherungen

Die vielfachen Anforderungen, die das Anthropozän an die Menschheit stellt, stammen von der Überlastung unserer globalen ökologischen Basis. Während die Verursachung dieser Überlastung zum Großteil bei den OECD Ländern liegt, so treffen die tragischen Konsequenzen die Entwicklungsländer am stärksten; letzten Endes jedoch (be)treffen sie uns alle. Im Einzelnen manifestieren sich die Anforderungen des Anthropozäns regional in vielen Variationen sowie global als kategorische Grenzen. In Bezug auf Erziehung und Bildung beinhalten sie unter anderem, dass wir alle unser Leben ändern; dass wir gemeinsam von den Fehlern diverser Machthaber und Regierungen lernen und dass wir diverse Defekte in Erziehung und Bildung erkennen und durch Reformpädagogik korrigieren. Diese Fehler und Defekte können sich auf Unterlassungen oder auf aktive Handlungen beziehen; sie können sich international und systemübergreifend (wie in der menschlichen Sicherheit) erstrecken oder sich durchaus lokal manifestieren (wie in der kulturellen Sicherheit). Mögliche pädagogische Lösungen werde ich anhand von reformpädagogischen Beispielen auslegen, die auch die Parallele zur Entkolonisierung berücksichtigen.

Versuche zur Korrektur dieser Defekte in Erziehung und Bildung werden ebenfalls von den Gesichtspunkten des Globalen/Homogenen und des Regionalen/Pluralistischen geprägt. Zum einen sind dabei lokale Gegebenheiten und Bedürfnisse in Betracht zu ziehen; gleichzeitig können diese Versuche auf globale Modelle und internationale Strategien basieren, wie z. B. im Fall des Nachhaltigen Entwicklungsziels (SDG) No. 4. Regionale Pluralität und globale Gemeinsamkeiten stehen zwar oft in Kontrast, können sich aber auch in konkreten Reformen produktiv ergänzen. Das gilt sowohl für ontologisch objektive Fakten und deren Funktion im Lehrplan als auch für ontologisch subjektive Interpretationen und Rollenverständnisse, Weltbilder und kulturell bedingte Ansätze zur Selbstverwirklichung. Im Zusammenhang mit der weltumfassenden Krise der Nachhaltigkeit erscheint mir das Phänomen des Anthropozäns das bedeutsamste Beispiel dafür zu sein, wie die Dialektik von Heterogenität und Inklusion sowohl universale Herausforderungen an die Menschheit stellt als auch jeden von uns auf individuelle Weise anspricht.

1 Willkommen im Anthropozän

Erst kürzlich fiel mir auf, dass viele meiner Kolleg_innen an der Akademie offenbar noch nie vom Anthropozän weder gehört noch gelesen hatten. Ich war schockiert – wie konnte das passieren? Das Anthropozän manifestiert sich in so vielfältigen Formen, die sowohl die menschliche Sicherheit beeinträchtigen als auch viele andere Arten und Biotope ausrotten, und das mit einer Geschwindigkeit, die alle vergangenen geohistorischen Wandlungen in den Schatten stellt. Schulkinder streiken schon deswegen! Und trotzdem gibt es in meinem akademischen Umfeld Menschen, die sich offenbar davon keineswegs betroffen fühlen.

Das Anthropozän ist der Name eines neuen Erdzeitalters, das seit etwa einem Jahrhundert dem Holozän folgt. Der Name wurde um die Jahrtausendwende von Paul Crutzen (2002) geprägt und im Mai 2019 von der *Anthropocene Working Group* als offizielle Empfehlung an die Internationale Kommission für Stratigraphie angenommen. Aus geologischer Sicht sind die charakteristischen Leitfossilien des Anthropozäns die Mikroplastik-Partikel und der Beton, sowohl einige künstliche Radioisotope; die ersteren sammeln sich seit den 1950er Jahren in geologischen Strata an. Andere Veränderungen erstrecken sich auf Hydrosphäre, Biosphäre, die Pädosphäre und die Atmosphäre (vgl. Byrtynsky 2018). Diese Veränderungen sind anthropogen, d. h. von menschlichen Aktivitäten verursacht. In der Geschichte der Erde hat noch nie eine einzelne Species den Planeten so grundsätzlich verändert wie wir es gerade tun – eine Tatsache, die ebenfalls zur Empfehlung der Working Group beitrug.

Für die allgemeine Menschheit bedeutet das Anthropozän in erster Linie, dass wir jetzt auf einem neuen Planeten unter neuen, selbsterzeugten Lebensbedingungen existieren. Bill McKibben (2010) nannte diesen Planeten *Eaarth*. Die Hauptkennzeichen des Planeten *Eaarth* sind neue, aggressivere Klimata, eine reduzierte Artenvielfalt, die intensivere Verschmutzung von Land, Wasser und Luft, und eine Verarmung an Ressourcen (vgl. WEF 2019). Die katastrophalen Auswirkungen für Ernährung, Gesundheit, Obdach und andere grundsätzliche menschliche Bedürfnisse (vgl. Nussbaum 2011) führen bereits jetzt in den Schlagzeilen. Für viele biologische Arten ist das Spiel schon längst vorbei. In diesen Kontexten einer allgemein reduzierten menschlichen Sicherheit¹ erleben wir sekundäre Veränderungen von Kultur, Geschichte, Wirtschaft, Religion und Gesellschaft; wir führen weiterhin Kriege und schließen Bündnisse, wir versklaven, verschleppen und verkaufen uns gegenseitig. Gleichzeitig vermehren wir uns nach wie vor unbedacht und verbrauchen immer mehr von Ressourcen, die im

1 Nach dem sog. Four-Pillar Modell beruht die menschliche Sicherheit auf vier Säulen: sozio-politische Sicherheit, wirtschaftliche Sicherheit, gesundheitliche Sicherheit und umweltbedingte Sicherheit (vgl. Lautensach/Lautensach 2013).

selben Maße schwinden. Wir bestehen dabei auf selbstgemachten ‚Rechten‘, das möglichst ohne Beschränkungen so weiter zu tun, ohne auf die Konsequenzen zu achten. Mit anderen Worten, das Anthropozän nimmt weitgehend unaufhaltsam seinen Lauf.

Zusammenfassend lässt sich das Anthropozän sowohl als zeitnahe Bedrohung und als Gelegenheit für tiefgreifende Reformen interpretieren (vgl. Leusch/Kampfhausen 2017). Manche Aspekte betreffen die gesamte Menschheit und andere Lebensformen in einer überwiegend universalen Weise, während sich andere regional und kulturell verschieden manifestieren und auch interpretiert werden. Der *Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC, Zwischenstaatlicher Ausschuss für Klimaänderungen) fasste die Krise folgendermaßen zusammen: „*Continued emission of greenhouse gases will cause further warming and long-lasting changes in all components of the climate system, increasing the likelihood of severe, pervasive and irreversible impacts for people and ecosystems*“ (IPCC 2014, S. 8).

Diese Beobachtungen weisen auf interessante Wechselwirkungen hin, die Bildung und Erziehung mit unserer Umwelt verbinden. Die Krise ist in erster Linie ein Resultat unseres kollektiven Missverhaltens, welches von Wachstumswahn und anthropozentrischer Hybris geprägt und ständig von Medien, Werbung und der Unterhaltungsindustrie ermutigt wird. Auch die Schulbildung muss dazu beigetragen, oder zumindest nicht genügend davon abgeraten haben. Es besteht also für alle Pädagog_innen eine gewisse moralische Pflicht, diese mögliche Mitschuld zu erforschen und gegebenenfalls anzusprechen. Die Grundlagen dieser Mitschuld werden uns im nächsten Abschnitt beschäftigen.

Zunächst aber lässt sich festhalten, dass wirksame Maßnahmen, den negativen Auswirkungen des Anthropozäns entgegenzuwirken, ohne eine entsprechende Bildungsreform kaum eine Chance haben. Fragen wie „Was kann uns passieren?“ „Was sollen wir tun, was lassen?“ „Wann ist es geboten, ‚wir‘ zu sagen?“ „Wer ist verantwortlich?“ können im gesellschaftlichen und politischen Rahmen nur unzulänglich behandelt werden, solange sie nicht auch im pädagogischen Rahmen angesprochen werden. Nicht zuletzt betreffen die Antworten ja besonders diejenigen, deren Zukunft von dieser Pädagogik maßgebend geprägt wird – d. h. fast alle jungen Leute.

Zudem ist in Anbetracht des rapide wachsenden und wissenschaftlich belegbaren Schadens, den die Krise für Menschen und Biosphäre anrichtet, eine gewisse Dringlichkeit geboten – zumindest aus der Sicht einer großen Mehrheit. Für mich persönlich stellt sich das Anthropozän in erster Linie als Alptraum dar – warum dann nicht für andere? In diesem Zusammenhang erscheint die Unwissenheit meiner Kolleg_innen als eher schädlich oder zumindest einer zeitnahen Linderung hinderlich. Sie konnte nur ermöglicht werden in einem Bildungssystem, das von unangemessenen Ausgrenzungen geprägt ist, die in diesem Fall auf übertriebene Spezialisierung und zweckwidrige Wertvorstellungen hinauslaufen.

Sie kann aber auch nicht unbedingt durch absolute Eingrenzung (z. B. in Form einer globalen Vision) korrigiert werden. Im Einzelnen müssen pädagogische Kompromisse ausgehandelt werden, die weittragende moralische Kompromisse in der breiten Gesellschaft widerspiegeln. Die Unwissenheit über das Anthropozän ist auch auf individuell und kulturell verschiedene Interpretationen der historischen Gegenwart begründet. Inwieweit diese Vielfalt einer sozialpolitischen Lösung helfen oder schaden könnte, wird im dritten Abschnitt behandelt.

Je weiter die Krise fortschreitet, desto klarer erscheint es, dass solche „Lösungen“ weitgehend Notbehelfe darstellen werden. Die Erringung einer gewissen Resilienz wird jetzt vielfach angesprochen, eine Widerstandsfähigkeit gegenüber extremer Umweltveränderung, Wirtschaftsschrumpfung und Ressourcenmangel. Für manche Regionen und Bevölkerungsschichten klopft der Klimawandel schon jetzt an die Tür, während anderswo immer noch verneint, verschleiert und verzögert wird. Obwohl die Aussichten für die Zukunft jedes Jahr grimmiger erscheinen (Wallace-Wells 2019), können wir viele dieser Auswirkungen offenbar nach wie vor ignorieren – wenn auch immer weniger leicht – oder mit trivialen und unwissenschaftlichen Erklärungen verwerfen, im Zuge einer ‚Zuklärung‘ (d. h. eine Gegenauflärung, *Endarkenment*), die, zumindest in Nordamerika, bedenkliches Ausmaß erreicht hat. Was dabei keineswegs hilft ist das Auftauchen von Kakistokratien – von Regierungen und anderen Machthabern, die absolut unfähig oder unwillig erscheinen, an Gegenmaßnahmen teilzunehmen oder auch nur ihre Verantwortung dafür anzuerkennen. Greta Thunberg, selbst noch Schülerin, hat wie keine andere diese grobe Unterlassung angeprangert (2018) – und mit ihr sind wir wieder bei bildungsbedingten Lösungen angelangt.

2 Inwieweit hat Bildung versagt?

Pädagogisch gesehen, ist die äußerst unterschiedliche Beurteilung der Lage ein Grund zur Beunruhigung. Manche sprechen von einem schlichten Versagen der Bildung (vgl. z. B. Orr 2004; Lautensach 2010). Ein prominentes Beispiel ist die *Decade of Education for Sustainable Development* (DESD) (2005–2014) der UNESCO, die kaum einen Einfluss auf die Hauptursachen der Krise zeigte, nämlich Bevölkerungswachstum, Konsum, Militarisierung, Verschmutzung von Luft, Wasser und Böden, und wachsende wirtschaftliche Ungleichheit (vgl. Spady/Lautensach 2013). Im größeren Rahmen fällt auf, dass genau diejenigen Individuen, die in entscheidungskräftigen Spitzenpositionen einen wesentlichen positiven Beitrag zur Krisenbewältigung hätten leisten können, auch ein überdurchschnittliches Maß an Schulbildung genossen hatten – was offenbar wenig half. Auch Konsumenten in den breiten Mittelschichten der OECD-Länder scheinen trotz ihrer ausgiebigen Schulbildung wenig geneigt, ihren Lebensstil an die Krise anzupassen. Die offensichtliche Unfähigkeit eines Großteils der Menschheit, eine

humane, gerechte und wirksame Wende zustande zu bringen, ist also zum Teil auf ein Versagen der Bildung zurückzuführen. Dieses Versagen stellt sich allgemein als Unterlassung (nicht besser zu bilden) oder als aktive Handlung (falsch zu bilden) dar.

Im Rahmen des Klimawandels werden oft als mögliche Gegenmaßnahmen die Verhinderung, die Linderung, die Anpassung und die Umkehr diskutiert. Verhindern können wir den Klimawandel nicht mehr – wohl aber seine schlimmsten Auswirkungen lindern, vorausgesetzt, dass die Regierungen der Welt beizeiten genügend Einsicht und Initiative zeigen. Bis jetzt gibt es wenig Anhaltspunkte dafür, dass eine solche Kurswende bevorstünde, obwohl den verantwortlichen Machthabern alle wissenschaftlichen Daten längst vorliegen, und sie allgemein hochgebildet sind. Das 1.5°C Ziel der COP21 Konferenz in Paris scheint schon jetzt außer Reichweite zu liegen. Eine Erwärmung von 2°C hätte bereits wesentlich schärfere Folgen (vgl. IPCC 2018). Umkehr ist ausgeschlossen, aber eine Linderung erscheint nach wie vor möglich. Dieses Spektrum von grundsätzlichen Gegenmaßnahmen zum Klimawandel beziehen sich in ähnlicher Weise auf die anderen Probleme des Anthropozäns – das Artensterben, die Verschmutzung und den Ressourcenmangel.

Wenn alle anderen Gegenmaßnahmen versagen, bleibt noch die Anpassung. Die Resilienz als Strategie zur Anpassung wurde bereits im Rahmen des Klimawandels angesprochen. Anpassung wird allgemein zunehmend als großes Ziel angepriesen, aber oft ohne sich die Konsequenzen und Implikationen vor Augen zu führen (Beispiel: die Gemeinde Fairborn in North Wales). Historisch gesehen, haben sich nur manche Kulturen als genügend anpassungsfähig erwiesen, um regionale Umweltkrisen oder neue Erfordernisse zu überleben (vgl. Diamond 2005). Hindernisse in der Anpassung sind oft kulturell bedingt, wie das Beispiel der Briten in Indien zeigt. Korsetts, Tweed Jackets, Roast Beef und ähnliche kulturelle Eigenheiten erwiesen sich im tropischen Umfeld als eher nachteilig; trotzdem wurde starr an ihnen festgehalten, bis es zu spät war. Ähnliche Probleme des Starrsinns seitens herrschender Schichten behindern bis heute die Entkolonisierung vielerorts.

Wo liegen allgemein die Hindernisse auf dem Weg zur „Great Transition“ in eine absolut nachhaltige Zukunft (vgl. Raskin 2016)? Extremer ‚*Status Quo Bias*‘ ist eine von Diamond’s (2005) Erklärungen, nach dem Motto „immer so weiter, es hat uns weit gebracht“. Dazu kommt die Selbsttäuschung, die Illusion, dass Homo sapiens die Situation jederzeit neu analysieren und durch Technologie wieder in den Griff bekommen kann. In der Kolonialsituation gab es die weitverbreitete Arroganz, dass man keinen Ratschlag von „minderwertigen“ Kulturen anzunehmen hätte, selbst in Krisensituationen; heutzutage gilt diese Arroganz den Ratschlägen von Ökologen – Leuten, die Vögel zählen und keine Ahnung von Betriebswirtschaft haben. Angesichts des Versagens der Kolonialherrschaft und der Bedrohung durch das überwältigende kulturelle Andere (*Culture Shock*)

gab es dann noch den Rückzug ins Extreme: jetzt erst recht Identität zu zeigen und mit keiner Miene nachzugeben. In Indien gab es bis zum Ende der Kolonialherrschaft ‚Whites-only‘ Clubs, die für Hunde und Inder gesperrt waren. Heute tauchen im Angesicht der zerbröckelnden Weltherrschaft eines rigiden Neokapitalismus häufig Hasskundgebungen auf alle und alles auf, was auch nur auf Umwelt hindeutet – wie z. B. Wettbewerbe in Nordamerika, wer das meiste Großwild in kürzester Zeit erlegen kann (darunter Grizzlies und Berglöwen). Hate mails und Morddrohungen an Umweltaktivisten gehören schon fast zur Tagesordnung.

Solche fatalen Wertvorstellungen, Geisteshaltungen und Dysfunktionen tragen viel bei zu dem allgemeinen Versagen einer anpassungsunfähigen Weltordnung mit ihren Regierungsformen, Konzernen, Machtverhältnissen, Zielvorstellungen und mentalen Scheuklappen. Bildungssysteme leisteten einen wesentlichen Beitrag zur Stabilität dieser Ordnung. Speziell in der Bildung und Schulung verursacht sie, dass für die Wende erforderliche Lernziele noch viel zu wenig gelernt werden, dass falsches und irreführendes ‚Wissen‘ immer noch Platz im Curriculum findet, und dass der Befähigung der Lernenden, selbständig kritisch und kreativ zu denken sowie empathisch und respektvoll zu fühlen, nicht genügend Aufmerksamkeit gewidmet wird. Den vielfältigen psychologischen und weltanschaulichen Hintergründen bezüglich möglicher Schuld, Verantwortung und anderen Motiven, bezüglich möglicher Ursachen wie Unwissenheit, Inkompetenz, Fahrlässigkeit, Gleichgültigkeit, Eigennutz oder sogar Heimtücke, kann hier nicht weiter nachgegangen werden. Doch hat das menschliche und organisatorische Versagen in Bezug auf berufliche Verpflichtungen wie die Schadenminderungspflicht, Sorgfaltspflicht, Obhutspflicht, Mitwirkungspflicht und Intervention (z. B. der Einwirkung von Hetzrhetorik entgegenzuwirken) im besonderen Zusammenhang mit der deutschen Geschichte bereits viel Aufmerksamkeit erweckt. In diesem Vortrag geht es mir darum, den entsprechenden Fragen nach zweckmäßiger Reformpädagogik nachzugehen.

3 Erziehung und Bildung als Gegenmaßnahmen zum Chaos

Jede persönliche Auslegung des Anthropozäns – entweder als existentielle Bedrohung, oder als Gelegenheit zu tiefgreifender Erneuerung, oder sogar als überhaupt kein Thema an sich – führt zu der Frage, inwieweit eine solche Auslegung von einer bestimmten Schulbildung geprägt wurde. Nachdem aber die Bildung allgemein in hohem Masse unsere Auslegungen von Realität beeinflusst, kann man wohl von einer gewissen Verantwortung des Bildungssystems ausgehen. Die eben diskutierte Kritik der Bildung beruht auf dieser Annahme, dass das Versagen der Bildung maßgeblich zu dem Versagen der Menschheit (oder eines Großteils derselben) beiträgt. Mögliche Ansätze für eine Reform-

pädagogik zur Nachhaltigkeit liegen in den Manifestationen des Versagens von Bildungssystemen. Denn obwohl eine Bildung zur Nachhaltigkeit Jahre oder sogar Jahrzehnte benötigt, um ihre positiven Wirkungen voll zum Ausdruck zu bringen, so bleibt Lehrenden doch keine moralische Alternative, als zu versuchen, die pädagogischen Ursachen menschlichen Versagens auf die einzigen ihnen möglichen Weisen zu berichtigen. Um dem Versagen der Bildung Abhilfe zu schaffen, bedarf es der Initiative vieler Lehrender. Diese moralische Pflicht beruht zum einen auf dem Prinzip der Widergutmachung (*restorative justice*), zum anderen auf der allgemeinen professionellen Fürsorgepflicht aller Lehrenden, bei allen pädagogischen Maßnahmen im besten Interesse der ihnen anvertrauten Lernenden zu handeln.

Die Pflicht der Lehrenden zu einem Versuch nach ihren besten Kräften steht also außer Frage. Welche Erfolgsaussichten sind aber einem solchen Versuch beizumessen? Historische Beispiele deuten an, dass Bildung Handlungen und Denken entscheidend beeinflussen kann, selbst angesichts kultureller Hemmnisse. Zudem geben die diversen Manifestationen des Versagens in dieser Hinsicht einige konkrete Anhaltspunkte für eine gezielte Reformpädagogik (vgl. Koerrenz 2014, S. 78). Diese Manifestationen erstrecken sich zum Teil international und systemübergreifend (wie in der ökologischen Unsicherheit) als auch lokal und exklusiv (wie in der kulturellen Unsicherheit). Trotzdem gibt es angesichts der fortgeschrittenen Krisensituation Grund zu der Befürchtung, dass jegliche dementsprechende Anstrengung zu spät komme. Was kann eine reformierte Schulbildung jetzt noch erreichen, wie viel könnte man noch retten?

Im Sommer 2018 beschloss eine 15-jährige Schülerin in Schweden, dass sie genug hatte von der allgemeinen Untätigkeit und dem chronischen weltweiten Versagen von Regierungen und Unternehmern gegenüber der globalen Klimakrise. Am 14. Dezember 2018 gab Greta Thunberg (2018) eine feurige Rede an der COP24 Konferenz von Regierungen in Kattowice, Polen. „You are not mature enough to tell it like it is“, ermahnte sie ihre Zuhörer, überwiegend ältere weiße Männer, „even that burden you leave to us children.“ Ab dem 15. Februar 2019 folgte eine Welle von über zweitausend Schulstreiks, an denen über eine Million Schulkinder in 125 Ländern beteiligt waren. Ihr Ziel war der Protest gegen das chronische Versagen der Regierungen, wirksame Maßnahmen zum Klimaschutz zu ergreifen. Die politisch neutrale Ausrichtung der Protestbewegung (d. h. weder links- noch rechtsgerichtet) machte vielen Beobachtenden merklich zu schaffen, während andere sie als Merkmal kommender Masseninitiativen betrachteten. Das weitgehend unerwartete Ausmaß dieser globalen öffentlichen Reaktion auf die Initiative eines einzigen Kindes deutet auf ein noch unbekanntes Potenzial individueller Initiative hin, das die mögliche Wirkungskraft einer entsprechenden Reformpädagogik unschätzbar groß erscheinen lässt.

Für mich hat das Beispiel von Greta Thunberg und der ihr folgenden Bewegung gezeigt, wie viel durchschnittliche Schulkinder von den allgemeinen Zielen

der Bildung verstehen, wie intensiv sie darüber nachzudenken bereit sind und wie sehr sie sich Sorgen über ihre eigene Zukunft machen – augenscheinlich sehr viel mehr als ihre Eltern, die häufig nicht mit ihnen auf die Straße gingen. Ihr Beispiel hat deutlich gemacht, dass auch eine ökologisch eher mittelmäßige Schulbildung im Verbund mit anderen, z. T. traumatischen, Lernerlebnissen, das Verhalten von Individuen, Gruppen und Massen in einem erstaunlichen Maß verändern kann (vgl. Woodbury 2019).

Was sollten Lehrende und Lernende von Greta Thunberg lernen? Ich stellte meinen Kolleg_innen diese Frage zum Anlass einer Fakultätssitzung. Die Antworten zeigten ein gewisses Wohlwollen und Anerkennung von Gretas Altruismus, ihrer Initiative zum Gemeinwohl und ihrer Fähigkeit zu inspirieren. Was ich in den Antworten vermisste war auch nur eine Andeutung des Abgrunds, an dessen Rand wir alle im Moment tanzen. Greta sah ihn, meine Kolleg_innen kaum. Es ist aber gerade die richtige Einschätzung des Abgrundes, die es Lehrenden ermöglicht, ihren Anstrengungen angemessenen Nachdruck zu verleihen. Im Zuge einer wirksamen Reformpädagogik muss also auch ein Großteil des Lehrkörpers von dem Ernst der Lage erst einmal überzeugt werden. Nur so kann der Wandel des Anthropozäns zur Wende werden.

Eine von den Streikenden oft geäußerte Kritik lautete: „Wozu sollen wir in die Schule gehen, solange uns dort nur gelehrt wird, wie man einen Job im 20. Jahrhundert bekommt?“ Diese Kritik zeigt auf eine Malaise, die wesentlich zum Versagen der Bildung beigetragen hat. Wie oben beschrieben, beinhaltet sie das Fehlen im Lehrplan von für die Wende wichtigem Wissen, Fähigkeiten, Wertvorstellungen und Geisteshaltungen, sowie das immer noch fortwährende Lehren von Inhalten, die mehr Schaden anrichten als Nutzen tun, sowie der stetige Antrieb zum Einfügen, zur Billigung, zur Selbstentmachtung.

Eine Bildung, die es Lernenden erlaubt, diesen Zumutungen zu entkommen, müsste demnach drei Anforderungen genügen: Sie müsste für die Wende wichtiges Lernen priorisieren und stärken, schädliches Gelerntes kritisch zu hinterfragen und zu entschärfen, und aktive Befreiungspädagogik im Sinne Paulo Freires zu praktizieren. Das beinhaltet zum Beispiel, dass man die obengenannten Hindernisse durch Bildung erodiert; dass man lernt, „selbst [zu] denken“ (vgl. Welzer 2016); dass man kritisch analysiert, was weiterhin Schaden anrichtet, einschließlich des eigenen Selbstverständnisses. Diese Gedankengänge müssen auch unverzüglich vorherrschende Hegemonialstrukturen ins Auge fassen.

In einem ausführlicheren Werk habe ich diese Gesichtspunkte einer Bildung zur Nachhaltigkeit unter den folgenden sechs Zielen zusammengefasst (vgl. Lautensach 2010; 2020).

- Den Fortschritt neu zu definieren;
- die allgegenwärtige Anthropozentrik mit Oeko-zentrik zu ersetzen;
- neue, für den Wandel wichtige Fähigkeiten zu lernen;

- eine konstruktive, innovative Vision von der Zukunft zu gestalten und sich anzueignen;
- provinzielle Beschränktheit des Denkens durch örtliche Gesichtspunkte im globalen Zusammenhang zu erweitern;
- die Lernenden durch *Conscientisation* und *Empowerment* zum praktischen Handeln zu bewegen (vgl. Freire 1986).

Hier liegen sowohl die Schwerpunkte der Bildung zur Nachhaltigkeit als auch wirksame Gesichtspunkte zu einem gesellschaftlichen und politischen Kurswechsel, der für die Wende als unabdingbar zu betrachten ist. Es gilt, für die allgemeine Schülerschaft, und für Studierende in allen Fachrichtungen sowohl als in der Fachrichtung Pädagogik, unter jedem der sechs Ziele maßgebliche Lernziele und effektive Lernpraktiken zu finden. Dabei verdient die affektive Domäne von Lernzielen (u. a. Wertvorstellungen, Geisteshaltungen, Interessen, Neigungen – s. Anderson et al. 2001) besondere Beachtung, weil solches Lernen wie kein anderes zukünftige Entscheidungen beeinflusst (vgl. Lautensach 2010; Sipos et al. 2008). Einstellungen wie Respekt, Toleranz, Altruismus, Solidarität, Verantwortungsgefühl sind wichtiger als Lesen, Schreiben und Rechnen – obwohl natürlich in speziellen akademisch-kognitiven Bereichen wie Ökologie ebenfalls viel zu erreichen verbleibt. Gleichzeitig werden Einstellungen oft nicht durch offizielle Programme, sondern mehr durch den heimlichen Lehrplan vermittelt. Wesentliche Beiträge zu diesen Ansätzen sind bereits in der Literatur zu finden (vgl. Bigelow/Swinehart 2015; Singleton 2015; Lautensach 2013). Offizielle Unterstützung für die Bildung in Wertvorstellungen und universalen Normen, leider jedoch oft nur oberflächlicher Art, kommt auch von diversen Schulgesetzen (z. B. in Deutschland und Kanada).

Für Akademiker_innen in der Lehramtsausbildung stellt sich die Frage nach möglichen praktischen Gegenmaßnahmen, die das Versagen der Bildung direkt ansprechen. Die Kernfrage ist: Wie kann die Reformpädagogik in der Lehrbildung noch rechtzeitig bestimmte Praktiken verändern, um das Schlimmste zu verhindern? Ohne entsprechende strukturelle Reformen von Bildungs- und Erziehungssystemen erscheint ein solches Unterfangen kaum der Mühe wert. Aber wie viel kann Schulbildung in der uns verbleibenden Zeitspanne noch ändern? Die obengenannten sechs Ziele stellen dafür nur Anfangspunkte dar. Laut meiner Erfahrung finden selbst Studierende am Anfang des Lehramtsstudiums es allgemein nicht überaus schwer, Beispiele für entsprechende Lernziele zu nennen. Die nächsten Schritte, nämlich Lehrpraktik und Bewertung, entscheiden den Erfolg jedoch maßgebend. In Abwesenheit von offiziellen Richtlinien bleibt dieser Erfolg hauptsächlich der Initiative einzelner Ausbilder überlassen.

Es gibt Gegenargumente, die andeuten, dass Bildung prinzipiell nicht dem Zweck der Nachhaltigkeit dienlich sein kann, weil sie in demselben Gedanken-

käfig fungiert, der für die Malaise mitverantwortlich ist (vgl. Su/Su 2019). Aber was sind die Alternativen?

- Eine Alternative wäre die Flucht in den historischen Revisionismus und *Status Quo Bias*, allen globalen Wandel zu ignorieren und zu unterrichten, als ob die Welt des 20. Jahrhunderts ewig fortbestehen würde. Solch eine Bildung wird heute noch an vielen wirtschaftlich ausgerichteten Institutionen (*business schools*) praktiziert.
- Eine Verleugnung ins Gegenteil ist ebenfalls anzutreffen, in der Form von Bildungsprogrammen, die die Ausbeutung der Natur ad nauseam proklamieren (s. Hasskundgebungen in Abschnitt 2). Solch negative Bildung macht neuerdings in Nordamerika Schlagzeilen und trübt Zukunftsvisionen.
- Eine weitverbreitete Verhaltensweise von Bildungssystemen ist zu zögern und abzuwarten bis mögliche Reformen reaktiv erforderlich werden (anstatt proaktiv vorzubeugen). Diese Haltung wird vor allem in der Politik bevorzugt. Ihre Hauptkonsequenz ist das Vergeuden von guten Gelegenheiten. Ein prominentes Beispiel ist SDG No. 4 (vgl. UN 2015), das in erster Linie auf Inklusivität und allgemeine Grundbildung ausgerichtet ist, ohne weder die Zukunft noch die Nachhaltigkeit ernsthaft in Betracht zu ziehen.

Diese Alternativen erscheinen sowohl in ihren Konsequenzen unvertretbar als auch in ihrer Logik mangelhaft. Sie verleugnen physische Gegebenheiten und Naturgesetze, die gemeinhin als ontologisch objektiv gelten (vgl. Searle 1995) und verlassen sich ausschließlich auf das Fortbestehen von ontologisch subjektiven Gedankengebäuden, von denen viele moralisch nicht mehr vertretbar sind.

4 Schlussbemerkungen und Bündelung

Zusammenfassend lassen sich drei Argumente für das Projekt einer Bildung zur Nachhaltigkeit formulieren. Wie eben gezeigt, erscheinen die pädagogischen Alternativen zu einer solchen Bildung weder moralisch vertretbar noch logisch fundiert. Zweitens besteht eine zwingende Pflicht seitens der Gesellschaft und der Lehrenden, die auf Wiedergutmachung und auf der Fürsorgepflicht beruht. Drittens lässt die kritische Situation der Menschheit und der Biosphäre keinen Zweifel daran, dass drastische Gegenmaßnahmen im Kollektiv zeitnah geboten sind.

Letzten Endes ist die Wende zu einer nachhaltigen Zukunft im Prinzip unvermeidlich. Was immer die Menschen nicht rechtzeitig bewerkstelligen, wird die Natur entschieden in die Hand nehmen und auf ihre unabdingbare Art regeln. Die Bildung zur Nachhaltigkeit ist also keine Option, sie ist vielmehr in irgendeiner Form ebenfalls unvermeidlich, wobei wir aber immer noch unter alternative Formen und Zeitplänen auswählen können. Dieses Spektrum von

Überlebensmodalitäten (*modes of survival*) wurde von Potter (1988) in bloßes, armseliges, idealistisches, unverantwortliches und annehmbares Überleben eingeteilt. Jede dieser Modalitäten bestimmt auch eine eigene maximale Bevölkerungszahl und einen ökologischen Fußabdruck (vgl. Rees 2013). Als moralische Richtlinien für eine solche Auswahl stehen dabei die Menschenrechte und die Oekozenrik (z. B. in der Form des Earth Manifestos [vgl. Mosquin/Rowe 2004; Curry 2011]) zur Verfügung, sowie immer genauere Rahmenbeschreibungen unseres ‚sicheren Verhaltensraums‘ (vgl. Rockstroem et al. 2009; Raworth 2017). Auch in diesem übergeordneten Rahmen stellt Bildung zur Nachhaltigkeit keinen wahlweisen Luxusartikel dar, sondern eine Verantwortung – sowie einen mehr oder weniger funktionsfähigen Rettungsring.

Eine Reformpädagogik zur Nachhaltigkeit wird maßgeblich von ihrem weiteren sozio-politischen und kulturellen Umfeld geprägt werden und Einflüssen unterliegen, die nur teilweise von bewussten kollektiven Entscheidungen abhängen. Darunter fällt die Erziehung zur Nachhaltigkeit im kulturell-familiären Rahmen, kurz- und längerfristige Konfliktsituationen und Trends, sowie die Zukunft der menschlichen Sicherheit in ihren sozio-politischen, wirtschaftlichen, gesundheitlichen und ökologischen Aspekten. Zum Beispiel wurde die Nachhaltigkeit unter dem Szenarium eines teilweisen Zusammenbruchs unter dem Begriff von *Deep Adaptation* von Bendell (2018) beschrieben. Letzten Endes wird die Bildung zur Nachhaltigkeit – ihre Innovation, ihr Einfluss, und ihr öffentlicher Zuspruch – auch davon geprägt werden, wie sich die vorherrschenden Auslegungen des Anthropozäns künftig entwickeln.

Literatur

- Anderson, Lorin W./Krathwohl, David R./Airasian/Cruikshank, Peter W./Mayer, Richard E./Pintrich, Paul R./Raths, James/Wittrock, Merlin C. (Hrsg.) (2001): A taxonomy for learning, teaching, and assessing — A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives. Chicago: Addison Wesley Longman, Inc.
- Bendell, Jem (2018): *Deep Adaptation: A Map for Navigating Climate Tragedy*. IFLAS Occasional Paper 2 www.iflas.info (July 27). Occasional Paper, Institute of Leadership & Sustainability (IFLAS), University of Cumbria, UK. <http://www.lifeworth.com/deepadaptation.pdf> (Abfrage: 29.07.2018)
- Bigelow, Bigelow/Swinehart, Tim (2015): *A People’s Curriculum for the Earth*. Milwaukee: Rethinking Schools Ltd.
- Burtynsky, Edward/Baichwal, Jennifer/Nicholas, De Pencier (2018): *Anthropocene*. Toronto: Art Gallery of Ontario, Goose Lane in collaboration with the National Gallery of Canada.
- Crutzen, Paul J. (2002): *Geology of Mankind*. *Nature* 415, Heft 23, S. 23.
- Curry, Patrick (2011): *Ecological Ethics: An Introduction*. 2. Auflage. Cambridge: Polity Press.
- Diamond, Jared (2005): *Collapse: How Societies Choose to Fail or Succeed*. London: Penguin Books.
- Encyclopedia of Earth (2012): *Welcome to the Anthropocene*. <http://www.anthropocene.info> (Abfrage: 12.09.2019)
- Editor (2019): *Seven Days: Anthropocene Vote*. *Nature* 569, S. 604–605. <https://www.nature.com/articles/d41586-019-01677-7> (Abfrage: 22.10.2019)
- Freire, Paulo (1986): *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Pub. Co.

- Giroux, Henry (1985): *Teachers as Transformative Intellectuals*. National Council for Social Studies. In: Ryan, Kevin/Cooper, James M. (Hrsg.), *Kaleidoscope: Contemporary and Classic Readings in Education*. 12. Auflage, 2007. Belmont: Wadsworth, S. 35–40.
- IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) (2014). Summary for policymakers. In Field, Christopher B./Barros, Vincente R./Dokken, D.J./Mach, Katherine J./Mastrandrea, Michael D./Bilir, Eren, T./Chatterjee, Monalisa/Ebi, Kristie L./Estrada, Yuka Otsuki/Genova, Robert C./Girma, Betlehem/Kissel, Eric S./Levy, Andrew N./MacCracken, Sandy/Mastrandrea, Patricia R./White, Leslie L. (Hrsg.) *Climate change 2014: impacts, adaptation, and vulnerability. Part A: Global and Sectoral Aspects. Contribution of Working Group II to the Fifth Assessment Report (S. 1–32)*. Cambridge/New York: Cambridge University Press. <http://www.ipcc.ch/> (Abfrage: 15.03.2016)
- IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) (2018): Summary for Policymakers. In: Masson-Delmotte, Valérie/Zhai, Panmao/Pörtner, Hans-Otto/Roberts, Debra/Skea, Jim/Shukla, Priyadarshi R./Pirani, Anna/Moufouma-Okia, Wilfran/Péan, Clotilde/Pidcock, Roz/Connors, Sarah/Matthews, J.B. Robin/Chen, Yang/Zhou, Xia/Gomis, Melissa I./Lonnoy, Elisabeth/Maycock, Tom/Tignor, Melida/Waterfield, Tim (Hrsg.) *Global warming of 1.5°C. An IPCC Special Report on the impacts of global warming of 1.5°C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty*. Genf, CH: World Meteorological Organization. <http://www.ipcc.ch/report/sr15/> and http://report.ipcc.ch/sr15/pdf/sr15_spm_final.pdf (Abfrage: 11.10.2018)
- Koerrenz, Ralf (2014): *Reformpädagogik: Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schoeningh.
- Lautensach, Alexander K. (2010): *Environmental Ethics for the Future: Rethinking Education to Achieve Sustainability*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Lautensach, Alexander K. (2013): *Shaping the Hidden Curriculum in Education: A Strategy Towards Sustainability*. *Journal of Teaching & Education* 2, Heft 4, S. 119–129.
- Lautensach, Alexander K. (2020 in Bearbeitung): *Survival How? Education, Crisis, Diachronicity and the Transition to a Sustainable Future*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Lautensach, Alexander K./Lautensach, Sabina W. (2013): Summary and Conclusions. In: Lautensach, Alexander/Lautensach, Sabina (Hrsg.) *Human Security in World Affairs: Problems and Opportunities*. Wien: Caesarpres, S. 411–448.
- Lesch, Harald/Kampfhausen, Klaus (2017): *Die Menschheit schafft sich ab*. 6. Auflage. München: Verlag Komplet-Media.
- McKibben, Bill (2010): *Earth: Making a Life on a Tough New Planet*. New York: Times Books.
- Mosquin, Ted/Rowe, Stan (2004): *A Manifesto for Earth*. *Biodiversity* 5, Heft 1, S. 3–9. <http://www.ecospherics.net/pages/EarthManifesto.pdf> (Abfrage: 26.08.2019)
- Nussbaum, Martha (2011): *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Orr, David R. (2004): *Earth in Mind: On education, environment and the human prospect*. Washington: Island Press.
- Potter, Van Rensselaer (1988): *Global Bioethics: Building on the Leopold Legacy*. East Lansing: Michigan State University Press.
- Raskin, Paul (2016): *Journey to Earthland: The Great Transition to Planetary Civilization*. Boston: Paul Raskin/Telus Institute.
- Raworth, Kate (2017): *Doughnut Economics: Seven ways to think like a 21st century economist*. London: Chelsea Green Publishing & Cornerstore & Penguin.
- Rees, William.E. (2013): *Ecological Footprint, Concept of*. In: Levin, Siman A. (Hrsg.), *Encyclopedia of Biodiversity*. 2. Auflage. Bd. 2, S. 701–713, Waltham: Academic Press.
- Rockström, Johann/Steffen, Will/Noone, Kevin/Persson, Asa/Chapin III, F. Stuart/Lambin, Eric F./Lenton, Timothy.M./Scheffer, Marten/, Folke, Carl/Schellnhuber, Hans Joachim/Nykvist, Björn/de Wit, Cynthia A./Hughes, Terry/van der Leeuw, Sander/Rodhe, Henning/Sörlin, Sverker/Snyder, Perter K./Costanza, Robert/Svedin, Uno/Falkenmark, Malin/Karlberg, Louise/Corell, Robert W./Fabry, Victoria J./Hansen, James/Walker, Brian/Liverman, Diana/Richardson, Katherine/Crutzen, Paul/Foley, Jonathan A. (2009): *A Safe Operating Space for Humanity*. *Nature* 461, S. 472–475.

- Searle, John R. (1995): *The Construction of Social Reality*. New York: The Free Press.
- Singleton, J. (2015): Head, Heart And Hands Model For Transformative Learning: Place As Context For Changing Sustainability Values, *Journal of Sustainability Education* 9, S. 2151–7452.
- Sipos, Yona, Battisti, Bryce/Grimm, Kurt (2008): Achieving transformative sustainability learning: engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 9, Heft 1, S. 68–86.
- Spady, Donald/Alexander K. Lautensach (2013): Why Human Security Needs Our Attention. In: A.K. Lautensach/Sabina W. Lautensach (Hrsg.), *Human Security in World Affairs: Problems and Opportunities*, Vienna, Austria: Caesarpress, S. 17–33.
- Su, Hanno/Shia Su (2019): Why solving intergenerational injustice through education does not work. *On Education. Journal for Research & Debate* 2, Heft 4, S. 1–5.
- Thunberg, Greta (2018): Speech at plenary session. Gefilmt am 12. Dezember im COP24 in Katowice. https://www.fridaysforfuture.org/#greta_speech_dec12_2018 (Abfrage: 20.07.2019)
- UNESCO (2005): *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO, S. 7. http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/esd/documents/ESD_IIS.pdf (Abfrage: 15.04.2015)
- UN (United Nations) (2015): Sustainable Development Goal 4. <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4> (Abfrage: 03.04.2019)
- Wallace-Wells, David (2019): *The Uninhabitable Earth: Life After Warming*. Boston: Dutton.
- Welzer, Harald (2016): *Selbst Denken: Eine Anleitung zum Widerstand*. 7. Auflage. Frankfurt/Main: Fischer Verlag.
- Woodbury, Zhiva (2019): Climate Trauma: Toward a new taxonomy of trauma. *Ecopsychology* 11, Heft 1, S. 1–8.
- WEF (World Economic Forum) (2019): *Global Risk Report 2019*. Geneva, CH: World Economic Forum. <https://www.weforum.org/reports/the-global-risks-report-2019> (Abfrage: 26.08.2019)

Autor_innenverzeichnis

Kathryn Arsenault,

Sprachenzentrum Bauhaus Universität Weimar, Fachbereich Englisch, Bauhaus Universität Weimar, Coudraystraße 13B, 99423 Weimar

Prof. Dr. Mirka Dickel

Lehrstuhl für Didaktik der Geographie, Institut für Geographie, Chemisch-Geowissenschaftliche Fakultät, Friedrich-Schiller-Universität, Löbdergraben 32, 07743 Jena

Dr. Sebastian Engelmann

Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Institut für Erziehungswissenschaften, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Münzgasse 22, 72070 Tübingen

Dr. Karsten Kenklies

Senior Lecturer for Education Studies (History and Philosophy of Education), School of Education, University of Strathclyde Glasgow, 141 St. James Road G4 OLT, Glasgow, Scotland

Prof. Dr. Dr. Ralf Koerrenz

Lehrstuhl für Historische Pädagogik und Globale Bildung, Institut für Bildung und Kultur, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Am Planetarium 4, 07743 Jena

Lena Köhler

Lehrstuhl für Historische Pädagogik und Globale Bildung, Institut für Bildung und Kultur, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Am Planetarium 4, 07743 Jena

Prof. Dr. Alexander Lautensach

College of Arts, Social and Health Sciences, School of Education, University of Northern British Columbia, 3333 University Way, V2N 4Z9, Prince George, British Columbia Canada

Dr. Sabina Lautensach

College of Arts, Social and Health Sciences, School of Education, University of Northern British Columbia, 3333 University Way, V2N 4Z9, Prince George, British Columbia Canada

Johanna Lehmann

Lehrstuhl für Didaktik der Geographie, Institut für Geographie, Chemisch-Geowissenschaftliche Fakultät, Friedrich-Schiller-Universität, Löbdergraben 32, 07743 Jena

Milena Morosoli

Lehrstuhl für Religionspädagogik, Theologische Fakultät, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fürstengraben 6, 07743 Jena

Dr. Alexandra Schotte

Lehrstuhl für Pädagogik, Fach und Arbeitsgruppe für Pädagogik und Erziehungswissenschaft, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät, Universität Augsburg, Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg

Christoph Schröder

Lehrstuhl für Historische Pädagogik und Globale Bildung, Institut für Bildung und Kultur, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Am Planetarium 4, 07743 Jena

Dr. Elizabeth Watts

AG Biologiedidaktik, Institut für Zoologie und Evolutionsforschung, Fakultät für Biowissenschaften, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Am Steiger 3, Bienenhaus, 07743 Jena



Ralf Koerrenz | Nils Berkemeyer (Hrsg.)
System Schule auf dem Prüfstand
2020, 228 Seiten, broschiert
ISBN: 978-3-7799-3971-9
Auch als **E-BOOK** erhältlich

Schule als »System« zu betrachten, ist in letzter Zeit zu Unrecht eher in den Hintergrund gerückt. Bei aller Betonung von Unterrichtsqualität und Unterrichtsentwicklung sind es doch die systemischen Bedingungen von Schule, die das Handeln und Denken aller Beteiligten, von Lernenden und Lehrenden bis hin zu Eltern und Schulinspektion, maßgeblich mitbestimmen. Das Stichwort »System« selbst weist dabei auf zwei durchaus unterschiedliche Zugänge und Bedeutungen, die je für sich eine prägende Kraft ausüben. Da ist zum einen die Institution Schule als ein zeitlich umgrenzter Ort, in dem mit bestimmten Ansprüchen, Zielsetzungen und Regelstrukturen das Handeln und Denken von Personen geprägt wird. Und da ist zum anderen Schule als Teil eines gesellschaftlichen Systems, in dem die Ansprüche der Individuen auf Bildung und Wohlergehen mit dem staatlichen Anspruch, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu reproduzieren und in Reformperspektiven zu verändern, in eine praktische Balance zu bringen sind. Die Beiträge des Bandes untersuchen beide Bedeutungsdimensionen von Schule als System und stellen selbstverständliche Deutungsmuster kritisch auf den Prüfstand. Die Verbindung von Schule und demokratischer Verständigung über die systemischen Bedingungen bildet die Grundlage aller Beiträge.



Julia Bernstein
**Antisemitismus an Schulen
in Deutschland**
Befunde – Analysen – Handlungsoptionen
Mit Online-Materialien
2020, 616 Seiten, Hardcover
ISBN: 978-3-7799-6224-3
Auch als **E-BOOK** erhältlich

»Du Jude« ist eines der gebräuchlichsten Schimpfwörter auf deutschen Schulhöfen. Stigmatisierung, Beleidigung, Bedrohung und Gewalt gehören zum Alltag vieler jüdischer Schüler_innen in Deutschland – trotz aller gesellschaftlichen und pädagogischen Bemühungen, Antisemitismus zu bekämpfen.

Julia Bernstein erschließt das Problemfeld Antisemitismus an Schulen in einer qualitativ-soziologischen Forschung und analysiert erstmalig aus den Perspektiven der betroffenen Schüler_innen und Lehrkräfte die Befunde vor historischen und theoretischen Hintergründen. Diese neue Herangehensweise macht den Band zusammen mit der Darstellung konkreter Handlungsmöglichkeiten für den Umgang mit Antisemitismus zu einem unverzichtbaren Begleiter für Unterrichtsgestaltung und das soziale Miteinander an Schulen und darüber hinaus.



Richard Münch
Der bildungsindustrielle Komplex
Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat
2018, 392 Seiten, broschiert
ISBN: 978-3-7799-3950-4
Auch als **E-BOOK** erhältlich

„Bildung“ ist das Mantra der „Wissengesellschaft“ unserer Gegenwart. Durch bessere Bildung sollen die großen Probleme unserer Zeit gelöst werden. Die Schule soll alle aus wachsender Heterogenität folgenden Verwerfungen, Ungleichheiten und Konflikte der Gesellschaft auflösen. Das ist die zentrale Agenda der Ablösung des Wohlfahrtsstaates durch den Wettbewerbsstaat. Richard Münch unterzieht diese Reformagenda einer kritischen Analyse mit Fokus auf der Pionierrolle der USA. Im Mittelpunkt steht dabei die Ablösung des pädagogischen Establishments in den Schaltzentralen der Kultusbürokratie durch einen bildungsindustriellen Komplex, in dem internationale Organisationen, Think Tanks, Beratungsunternehmen, missionarische Milliardärsstiftungen, Bildungsreformer und Bildungsforscher mit der Bildungs- und Testindustrie zusammenwirken, um den schulischen Bildungsprozess einer minutiösen externen Kontrolle zu unterwerfen.