

Horsthemke, Kai

## 'Epistemologische Vielfalt' und Global Citizenship Education

*ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 42 (2019) 4, S. 19-26



Quellenangabe/ Reference:

Horsthemke, Kai: 'Epistemologische Vielfalt' und Global Citizenship Education - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 42 (2019) 4, S. 19-26 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-213084 - DOI: 10.25656/01:21308; 10.31244/zep.2019.04.04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-213084>

<https://doi.org/10.25656/01:21308>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**ZEP**  
Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep/profil>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission  
Vergleichende und Internationale  
Erziehungswissenschaft

4'19

**Global Citizenship  
Education:  
Problemvorgaben und  
Herausforderungen**

- The West and the Rest? Zur postkolonialen Kritik an GCE
- GCE und die Herausforderung epistemischer Dekolonialisierung
- ‚Epistemologische Vielfalt‘ und GCE
- Global imaginaries: re-thinking possibilities for GCE



WAXMANN

Die Theorie und Praxis weltbürgerlicher Erziehung und Bildung (in der internationalen Debatte: Global Citizenship Education, hiernach: GCE) sieht sich in den letzten Jahren verstärkt mit einer Reihe von politischen und pädagogischen Herausforderungen und Kritiken konfrontiert. So stehen z.B. die in vielen Konzeptionen einer GCE vertretenen kosmopolitischen Idealvorstellungen offensichtlich in scharfem Kontrast zu erstarkenden kommunitären und national-patriotischen Orientierungen und Gefühlslagen. GCE scheint entsprechend, so die Kritik, auf politischen und ethischen Orientierungen zu basieren, die zurzeit nur von einer kleinen kosmopolitisch gesinnten Elite geteilt werden, die als privilegierte ‚frequent travellers‘ ihren Anteil an der Reproduktion globaler Ungerechtigkeiten und Herrschaftsverhältnisse nicht hinreichend reflektieren. Darüber hinaus operieren kontemporäre Ansätze der GCE, so eine weitere einflussreiche Kritik, mit Prämissen und Leitvorstellungen, die als Ausdruck obsoletter eurozentristisch verkürzter und latent neokolonialer epistemischer und moralischer Vorgaben zu gelten haben. So steht zwar außer Frage, dass viele der aktuellen politischen Konflikte in und außerhalb liberaler Demokratien auch als Resultat und Kollateralschaden einer entgrenzten Globalisierung zu interpretieren sind. Zugleich scheinen je-

doch auch die Theorie und Praxis der GCE – als eine ethische, politische und pädagogische Antwort auf unterschiedliche Facetten von Globalisierungsprozessen – selbst von den Spannungen und Konflikten durchdrungen zu sein, die sie zu bearbeiten vorgeben.

In diesem Themenschwerpunkt werden in Auseinandersetzung mit einigen der wichtigsten Kritiken und Kontroversen aktuelle Herausforderungen und Problemvorgaben einer weltbürgerlichen Erziehung und Bildung diskutiert und Konzeptionen der GCE auf den Prüfstand gestellt.

Den Anfang macht *Johannes Drerup* mit einer Verteidigung einer universalistischen Konzeption von GCE gegen eine der zentralen Kritiken, die unter anderem im Rahmen von postkolonialen Theorieansätzen vorgebracht wurde. Diese Kritik moniert, dass GCE von genuin ‚westlichen Werten‘ ausgeht (z. B. in der Form einer Menschenrechtsbildung und -erziehung oder von Konzeptionen der Rationalität oder des Selbst), die weder universell akzeptiert seien, noch universelle Geltung beanspruchen könnten und daher illegitimer Weise Angehörigen nicht westlicher Kulturen und Gesellschaften pädagogisch aufoktroiert würden.

*Phillip D. Th. Knobloch* setzt sich mit der Frage auseinander, wann und warum der Vorwurf des Eurozentrismus

berechtigt und sinnvoll ist und welche Möglichkeiten es gibt, eurozentrische Sichtweisen im Bereich GCE zu überwinden. Unter Rückgriff auf dekoloniale Theorien aus dem Globalen Süden werden exemplarisch an einem GCE-Konzept der UNESCO Möglichkeiten epistemischer Dekolonialisierung aufgezeigt.

*Kai Hosthemke* beschäftigt sich in seinem Beitrag mit dezidiert epistemologisch justierten Kritiken an GCE und mit in diesem Kontext häufig erhobenen Forderungen nach Berücksichtigung epistemologischer Vielfalt. Im Rahmen einer kritischen Auseinandersetzung mit der Debatte über die epistemologischen Grundlagen von GCE versucht er plausibel zu machen, dass GCE sich nur auf Basis eines eindeutigen, allgemeingültigen und universalistischen Wissensverständnisses angemessen begründen lässt, welches erlaubt, Wissen von Nichtwissen und Wissenschaft von Aberglauben zu unterscheiden.

*Oakleigh Welply* entwickelt im Anschluss an Ricoeurs Arbeiten zur politischen Rolle von Imaginationen einen Vorschlag dafür, wie mit den Spannungen, die Konzeptionen von GCE inhärent sind, angemessen theoretisch und praktisch umgegangen werden könnte.

*Johannes Drerup, Phillip D. Th. Knobloch & Christian Brüggemann*  
Dezember 2019  
doi.org/10.31244/zep.2019.04.01

## Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik  
ISSN 1434-4688

## Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

## Schriftleitung:

Annette Scheunpflug

## Technische Redaktion:

Caroline Rau (verantwortlich),  
Jana Costa (Rezensionen),  
Anne-Christine Banze (Schlaglichter)

## Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

## Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555,  
48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40  
E-Mail: info@waxmann.com

**Begründet von:** Alfred K. Tremel (†) mit dem AK Dritte Welt Reutlingen.

**Ehemals in der Redaktion:** Barbara Asbrand, Hans Bühler, Hans Gängler, Sigrid Görgens, Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Alfred Holzbrecher, Torsten Jäger, Gerhard Mersch, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Georg Friedrich Pfäfflin, Arno Schöppe, Birgit Schößwender, Horst Siebert, Klaus-Jürgen Tillmann, Barbara Toefer, Erwin Wagner, Joachim Winter.

**Aktuell in der Redaktion:** Achim Beule, Claudia Bergmüller, Christian Brüggemann, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Lydia Kater-Wettstadt, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheid, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt.

**Anzeigenverwaltung:** Waxmann Verlag GmbH, Paula Brauer: brauer@waxmann.com

**Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autorinnen und Autoren

**Titelbild:** Stockvector-Nummer: 1348287332; <https://www.shutterstock.com>

**Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:** erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 24,00, Einzelheft EUR 11,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischer Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

## Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission  
Vergleichende und Internationale  
Erziehungswissenschaft

4'19

- |        |    |                                                                                                                            |
|--------|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Themen | 4  | <b>Johannes Drerup</b><br>The West and the Rest?<br>Zur postkolonialen Kritik an Global Citizenship Education              |
|        | 12 | <b>Phillip D. Th. Knobloch</b><br>Global Citizenship Education und die Herausforderung<br>epistemischer Dekolonialisierung |
|        | 19 | <b>Kai Horsthemke</b><br>„Epistemologische Vielfalt“ und Global Citizenship Education                                      |
|        | 27 | <b>Oakleigh Welply</b><br>Globale imaginaries: re-thinking possibilities for GCE                                           |
| VIE    | 34 | camp for [future].<br>„What do we want? Climate justice!<br>When do we want it? Now!“                                      |
|        | 35 | 17 Ziele: SDG-Fortbildung für Lehrkräfte in Bremen                                                                         |
|        | 36 | Rezensionen                                                                                                                |
|        | 39 | Schlaglichter                                                                                                              |

Kai Horsthemke

## „Epistemologische Vielfalt“ und Global Citizenship Education

### Zusammenfassung

In der Debatte über (Welt-)Bürgerbildung – (*Global*) *Citizenship Education* oder (*G*)CE – und ihre epistemologischen, moralischen und politischen Grundlagen werden im Wesentlichen drei Positionen unterschieden: Kosmopolitismus, Lokalismus und Relationalismus. Die in diesem Kontext häufig erhobenen Forderungen nach epistemologischer Vielfalt werden im Folgenden kritisch geprüft. Damit ist das Ziel verbunden, plausibel zu machen, dass GCE sich nur auf Basis eines eindeutigen, allgemeingültigen und universalistischen Wissensverständnisses angemessen begründen lässt, welches erlaubt Wissen von Nichtwissen und Wissenschaft von Aberglauben zu unterscheiden. Ein entsprechend modifizierter Kosmopolitismus nimmt Unterschiede in praktischen epistemischen Prioritäten zur Kenntnis, ohne dass diese auf eine Vielfalt von Epistemologien hinauslaufen.

**Schlüsselworte:** *epistemologische Vielfalt, Kosmopolitismus, Lokalismus, Relationalismus, Ubuntu, Weltbürgerbildung*

### Abstract

Three broad kinds of orientation can be identified with regard to (global) citizenship education, or (G)CE: cosmopolitanism, localism, and relationalism. They differ in their respective approaches not only to cultural transmission and instruction but also to knowledge and knowledge production. My aim in this paper is to interrogate the notion of local or indigenous knowledge in (G)CE research and to investigate whether the postcolonial idea of epistemological diversity does not involve a mistaken sense of ‘epistemology’. I argue that there are good reasons for an unequivocal and universally applicable understanding of knowledge and epistemology in (global) citizenship education and GCE research – and for being able to distinguish between knowledge and non-knowledge. A relevantly modified cosmopolitanism acknowledges differences in practical epistemic priorities, without these amounting to ‘diverse epistemologies’.

**Keywords:** *epistemological diversity, cosmopolitanism, localism, relationalism, ubuntu, global citizenship education*

### Kosmopolitismus, Lokalismus und Relationalismus: Varianten einer epistemologischen Grundlegung von GCE

In der Debatte über Bürgerbildung (*citizenship education* – CE), GCE und ihre epistemologischen, moralischen und politischen Grundlagen werden im Wesentlichen drei Positionen unterschieden. Den Kosmopolitismus, so eine erste Position, kennzeichnen Akzeptanz und Neutralität gegenüber allen Kulturen und Kulturkreisen zumindest insofern, dass diese nicht intolerant, respektlos und ungerecht sind (Nussbaum, 2002; Papastephanou, 2005). Kosmopolitische Bildung soll angehenden Weltbürgerinnen und Weltbürgern die größtmögliche Wahlfreiheit zwischen kulturellen Gütern und Lebensentwürfen sowie den weitestmöglichen Zugang zu Konzeptionen eines guten bzw. lebenswerten Lebens vermitteln und ermöglichen. Dazu gehört auch der Zugang zu einer Vielfalt von Epistemologien, nicht nur als Option der Selbst- und Weltverständigung, sondern vor allem als Basis für eine kritische Auseinandersetzung. Dies beinhaltet die Kenntnisnahme verschiedener erkenntnistheoretischer Orientierungen: erkenntnistheoretischer Fundamentalismus, wie z. B. Naturalismus, Empirizismus, Rationalismus, Positivismus und Realismus, Anti-Foundationalismus wie z. B. Pragmatismus, Interpretivismus, Standpunkttheorie u. dgl. Diese verschiedenen Epistemologien werden dabei in der Regel als normative Orientierungsvorgaben eingeführt, in dem Sinne, dass unterschiedliche epistemologische Zugänge zwar zur Kenntnis genommen werden, aber zugleich die Überzeugung vorherrscht, nur eine Epistemologie könne wahr bzw. die richtige sein. Der Weltbürger wird entsprechend vorgestellt als ein verständigungsorientierter, aber kritischer Denker, der sich von den Maßstäben der Objektivität, der Unparteilichkeit, der universellen Vernunft, sowie von allgemeingültigen Werten leiten lässt.

Für den Lokalismus, als einer zweiten Position, ist dagegen die lokale Kultur, der eigene Kulturkreis maßgebliche Orientierungsvorgabe. Indigene Bildung und Erziehung sollen im Rahmen kultureller Instruktion Parteilichkeit und Loyalität gegenüber lokalen Werten, Anschauungen und Wissen(sweigen) vermitteln. Experimentieren mit Fremdem (soweit das überhaupt möglich ist) und Kritik am lokalen Status Quo wird

dagegen eher mit Skepsis begegnet. So gilt gerade im Hinblick auf CE das Vertrauen in die Meinungen und Aussagen der Gemeinschaftsältesten und ‚Stammes-Weisen‘ als von zentraler epistemischer Relevanz. Ausgehend von dieser Vorgabe wird im Rahmen lokalistischer Ansätze starke Kritik an kosmopolitischen Bildungs- und Wissensverständnissen geübt, da diese unweigerlich mit Kolonialismus und Machtmissbrauch verknüpft sind. Das sogenannte ‚Weltwissen‘, also universell gültiges und relevantes Wissen, ist ein Mythos, eine Chimäre: Alles Wissen ist subjektiv, relativ, ‚lokal‘ (Higgs, 2018, S. 213; Swanson, 2015, S. 32), notwendigerweise verortet (Abdi, 2015, S. 23), so wie auch jegliche Wertung und Bewertung lokal in ihrer Einbettung und Geltung begrenzt sind. So ergibt sich eine Vielzahl epistemologischer Orientierungen – aber keine übergeordnete Perspektive, aus welcher eine Orientierung als vorrangig, wichtiger oder wertvoller ausgewiesen werden kann. Dies kann nur aus der jeweils eigenen, kulturell eingebetteten Perspektive geschehen, die aber entsprechend keinen Anspruch auf Universalität bzw. Allgemeingültigkeit erheben kann.

Der Hinweis auf epistemologische Vielfalt und unterschiedliche Epistemologien wird verbunden mit Forderungen der Rückgewinnung oder Zurückforderung von ‚Wissensgütern‘, als Wiederinbesitznahme von historisch unterdrückten Orientierungen und Ansichten. Die ‚Weltbürgerin‘ bzw. der ‚Weltbürger‘ dagegen ist aus dieser Perspektive ein neoliberales, genuin westliches Konstrukt, wohingegen davon auszugehen ist, dass es faktisch nur *lokal situierte* Bürger, Menschen in bestimmten historischen und geopolitischen Kontexten und Zusammenhängen gibt. Wie auch das Konstrukt des ‚Weltwissens‘ ist die/der ‚Weltbürger/in‘ als Ausdruck des Versuchs einer Durchsetzung neoimperialer Vorstellungen zu verstehen, der auf epistemologischen Kolonialismus und Rassismus und damit verbundenen Formen epistemischer Gewaltausübung hinausläuft (De Oliveira Andreotti, 2011, S. 385 f.; Abdi et al., 2015, S. 3; Abdi, 2015, S. 16, 18, 20, 21, 23; Swanson, 2015, S. 28, 33).

Eine dritte epistemologische Position stellt der Relationalismus dar. Der Relationalismus ist auf den ersten Blick zunächst nur schwer vom Lokalismus zu unterscheiden. Auch hier gilt eine Identifikation mit der eigenen Kultur als vorrangiges Ziel. Allerdings werden dabei zusätzlich Offenheit und Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen, Werten und Wissenswegen betont. Erziehung und Bildung beziehen sich, so die Grundidee, auf eine Vielzahl von Epistemologien, die alle legitim sind, alle gleichermaßen wertvoll. Dabei ist Parteilichkeit allerdings nicht verwerflich, sondern gehört sozusagen zur psychologischen Grundausstattung der Weltbürgerinnen bzw. der Weltbürger, die in erster Linie relational situiert sind und als intersubjektiv eingebettete Akteure vorgestellt werden. Es ist daher aus dieser Sicht auch vertretbar, dass sie primär um jene besorgt sind, die ihnen nahestehen, also um den jeweils spezifischen Familien-, Freundes- und Kulturkreis. Das bedeutet aber nicht, dass sie sich per se Fremden und Fremdem gegenüber verschließen. Zentral ist aus dieser Perspektive dennoch die epistemologische Annahme, dass Wissen relational und kommunal strukturiert ist (Dei, 2014, S. 12; De Oliveira Andreotti, 2011, S. 391; Swanson, 2015). Anders ausgedrückt: ‚Ich weiß, weil wir wissen‘, oder: ‚Ein Wissender ist ein Wis-

sender wegen (d. h. auf Grund von) anderen Wissenden‘. Wissen in seinen verschiedenen Formen und Manifestationen basiert auf persönlicher, sozialer und kultureller Nähe.

Der Lokalismus und der Relationalismus sind sich einig in der Ablehnung der Annahme, es könne universelles bzw. universell relevantes und gültiges Wissen geben (Abdi et al., 2015, S. 5), sowie in dem damit verbundenen Votum gegen „Wissensglobalisierung“, die auf eine „Mono-Epistemisierung“ (Abdi, 2015, S. 21, 23), d. h. auf illegitime Formen der epistemischen Überwältigung hinauslaufe. Der Relationalismus versteht sich daher als „alternative Globalisierungsbewegung“ (Chan-Tiberghien, 2004, S. 191, 208), die jeglichen universell-transkulturellen erkenntnistheoretischen Anspruch als eine Form der Übergriffigkeit entschieden ablehnt und verwirft.

### **„Unterschiedliche Epistemologien“ und „Wissensökologien“**

Den Begriffen der epistemologischen Vielfalt und der unterschiedlichen Epistemologien ist in Wissenschaft und Öffentlichkeit in letzter Zeit zunehmende Aufmerksamkeit zuteilgeworden. Eine der bemerkenswertesten Entwicklungen, auch in der Debatte über GCE des letzten Vierteljahrhunderts, ist die Inflation von Epistemologien – Annahmen darüber, was auf diesem Gebiet Wissen ausmacht, was als Evidenz für eine Behauptung zählt und wie wiederum diese Evidenz epistemisch gerechtfertigt werden kann. Es ist nicht einfach den Überblick zu behalten, angesichts der vielen in der Debatte verhandelten unterschiedlichen (fundamentalistischen und antifundamentalistischen) epistemologischen Ansätze. Die Auseinandersetzung mit diesen epistemologischen Ansätzen wird zugleich als Kern der Weltbürgerbildung betrachtet. Die Vorbereitung angehender Weltbürgerinnen und Weltbürger auf epistemologische Vielfalt gilt aus dieser Sicht z. B. als eine der wichtigsten Aufgaben von Universitäten. Insofern Epistemologien in alle Phasen des Bildungsprozesses und auch seiner Erforschung relevant sind, und insofern intersubjektive Verständigung im Alltag und im Forschungskontext jeweils durch Epistemologien vorgeprägt wird, so die Annahme, ist die Beschäftigung mit epistemologischer Vielfalt unabdingbar für GCE.

Während der letzten Jahrzehnte hat die Kontroverse über unterschiedliche Epistemologien und des epistemologischen Pluralismus eine zusätzliche Dimension erhalten, nicht nur in der feministischen Epistemologiekritik, sondern auch im Kontext der postkolonialen und antikolonialen Theorie und Praxis. So werden der „monochromen Logik westlicher bzw. männlicher Epistemologie“ (Odora Hoppers, 2002a, S. vii; Odora Hoppers, 2002b, S. 18) die Existenz unterschiedlicher Wissenssysteme und pluraler Manifestationen der Epistemologie gegenübergestellt (Chan-Tiberghien, 2004, S. 192, 208; De Oliveira Andreotti, 2011, S. 390, 394, 396; Dei, 2014, S. 10; Abdi, 2015, S. 20, 23; Higgs, 2018, S. 213). In ihrem Plädoyer für eine sogenannte „Wissensökologie“<sup>1</sup> sprechen Boaventura de Sousa Santos, João Arriscado Nunes und Maria Paula Meneses ebenfalls von einer „immensen“ epistemologischen Vielfalt auf der Welt“ (De Sousa Santos et al., 2008, S. xix, xlviii). Basierend auf der Prämisse, es gäbe keine globale soziale Gerechtigkeit ohne globale kognitive Gerechtigkeit (ebd.; vgl. auch Chan-Tiberghien, 2004, S. 196; De Oliveira Andreotti,



2011, S. 381), beziehen sie sich allerdings mit diesem Appell nicht in erster Linie auf erkenntnistheoretische Fragen, sondern auf Fragen der ethnischen und kulturellen Vielfalt und auf Gender-Divergenzen. Während der letzten Jahrzehnte sei die Anerkennung der kulturellen Vielfalt auf der Welt stetig gewachsen, wobei die derzeitigen Kontroversen entsprechend im Wesentlichen Probleme der *kulturellen* Anerkennung betreffen. Dies wiederum könne nicht mit Bezug auf die epistemologische Vielfalt der Welt behauptet werden, also mit Bezug auf die unterschiedlichen Wissenssysteme, die den Bräuchen und Praktiken verschiedener sozialer Gruppen weltweit zu Grunde liegen (De Sousa Santos et al., 2008, S. xix). Von der Annahme ausgehend, dass kulturelle Vielfalt und epistemologische Vielfalt einander durchdringen, ist es das Anliegen der Autoren aufzuzeigen, wie neue Formen der sozialen Emanzipation, die sich gegen die Monokultur des wissenschaftlichen Wissens wenden, durch eine sog. ‚Wissensökologie‘ möglich würden. Dies sei jedoch kein wissenschaftsfeindlicher Ansatz: Die hier angedachte alternative Epistemologie platziere die Wissenschaft lediglich in einen Kontext der Wissensvielfalt zeitgenössischer Gesellschaften. Die Wissensökologie sei eine Einladung zur Förderung nichtrelativistischer Dialoge zwischen verschiedenen Formen des Wissens (*knowledges*<sup>2</sup>). Den unterschiedlichen Wissensarten, die in erkenntnistheoretische Auseinandersetzungen über ihren Beitrag zu einer demokratischen und gerechten Gesellschaft und zur Entkolonisierung des Wissens und der Macht notgedrungen verwickelt seien, würden auf diese Art gleiche Chancen eingeräumt (ebd., S. xx).

Dies veranschaulicht die gängige (lokalistische und auch relationalistische) Ansicht, dass verschiedenen Ethnien und Kulturen eigene Epistemologien zu Grunde liegen, dass Epistemologien zudem jeweils geschlechtsspezifisch sind, und dass diese bisher von der vorherrschenden sozialen Gruppe missachtet worden seien. Eine Begleiterscheinung ist die ebenfalls weitverbreitete Meinung, die Weltbürgerbildung und -bildungsforschung seien von bestimmten Annahmen über Wissen und Wissensproduktion gesteuert, welche die Interessen und historischen Traditionen dieser dominanten Gruppe widerspiegeln. So sprechen sich zum Beispiel eine Vielzahl von Autoren für eine Dekolonialisierung oder Entkolonialisierung von Wissen, für die Anerkennung von indigenen, lokalen bzw. subalternen Wissenssystemen und „radikal unterschiedlichen“ Erkenntnistheorien in einer neugedachten (G)CE aus (Odora Hoppers, 2002a, S. vii; Odora Hoppers, 2002b, S. 18; Chan-Tiberghien, 2004, S. 205; De Oliveira Andreotti, 2011, S. 387, 394; Dei, 2014, S. 10, 16, 19; Abdi, 2015, S. 20; Swanson, 2015; Higgs, 2018). Weitere beliebte, damit verwandte Begriffe und Bezeichnungen sind „lokale kulturelle Wissenswege“ (Dei, 2014, S. 11) und „nichteuropäische“ bzw. „alternative Epistemologien“ (De Oliveira Andreotti, 2011, S. 385; Chan-Tiberghien, 2004, S. 205).

Allerdings bleiben in den meisten Fällen der Auseinandersetzung über verschiedenartige, alternative, dekolonialisierte und entmännlichte Epistemologien einige wichtige philosophische Probleme ungelöst bzw. werden gänzlich ignoriert. Was ist der genaue semantische Gehalt dieser Behauptungen über epistemologische Verschiedenartigkeit? Halten diese unterschiedlichen Arten, Wissen zu begründen, einer genauen Untersuchung bzw. einer kritischen Hinterfragung stand? In

welchem Zusammenhang stehen sie mit den traditionellen epistemologischen Unterscheidungen zwischen Wissen und Meinung und zwischen deskriptiven und normativen Fragen und Ansätzen, sowie weiteren wesentlichen Bestandteilen der traditionellen Erkenntnistheorie wie Begründung, Rechtfertigung und Wahrheit?

### Der Begriff der Epistemologie – normative und deskriptive Konzeptionen

Jon Levisohn und Denis Phillips weisen darauf hin, dass besonders in der bildungsphilosophischen Literatur über multikulturelle Reformen der Begriff der Epistemologie rhetorisch-inflationär verwendet wird, wodurch wichtige Fragen und Unterscheidungen eher verschleiert als geklärt werden (Levisohn & Phillips, 2012, S. 40). Die traditionelle Bedeutung von Epistemologie ist Erkenntnistheorie bzw. Logik des Wissens. Angefangen mit Platon und Aristoteles sind sich Erkenntnistheoretiker im Wesentlichen einig über eine grundlegende Trennung zwischen Wissen und Meinung (Glaube oder Überzeugung). Eine weitere Unterscheidung, in Bezug auf Überzeugungen und Wissen, betrifft deskriptive und normative Formen der Analyse. Werden diese Unterschiede verwischt, so Levisohn und Phillips, dann werde jegliche rationale Argumentation potenziell untergraben, einschließlich die von Lokalist\*innen, Relationalist\*innen und anderen postkolonialen Theoretikern verwendeten Argumente (ebd., S. 42). Um begriffliche Klarheit und Orientierung zu schaffen, unterscheiden Levisohn und Phillips zwischen den folgenden normativen und deskriptiven Denkansätzen in der Verwendung des Epistemologie-Begriffs:

1. Epistemologie als ein normatives Forschungsgebiet
2. Epistemologie im Sinne einer normativen Erkenntnistheorie
3. Epistemologie als eine Beschreibung des Erkenntnis- und Meinungserwerb von Menschen
4. Epistemologie als eine Beschreibung einer Reihe unterschiedlicher Meinungen und Überzeugungen

Der erste Ansatz bezieht sich auf den klassischen philosophischen Wissensbegriff. Hier wird unterschieden zwischen Wissen (Erkenntnis) und Meinung (Vorstellung, Glaube), zwischen bloßer Meinung und berechtigter (begründeter) Meinung (Überzeugung) sowie zwischen einer wahren Meinung und einer Meinung, die nicht nur wahr, sondern auch berechtigt (begründet) ist. Die Fragestellung ist hier im Wesentlichen normativ. Zum Beispiel geht es hier um die Bewertung von Meinungen und Meinungsstrategien; welche Meinungen (Vorstellungen) glaubwürdig genug sind, so dass danach gehandelt werden kann; darum, wie Forscherinnen und Forscher ihre Untersuchungsergebnisse oder Befunde validieren sollen, welche Formen der Argumentation und der Rechtfertigung akzeptabel sind, und wer als epistemische Autorität gilt.<sup>3</sup>

Die zweite Art der Verwendung des Begriffs bezieht sich auf unterschiedliche Epistemologien innerhalb der philosophischen Tradition. Levinsohn und Phillips stellen Empirizismus, Rationalismus und Positivismus (also Beispiele des erkenntnistheoretischen Fundamentalismus) dem Pragmatismus und an-

deren Formen des Antifoundationalismus gegenüber, die jeweils für sich beanspruchen die richtige und wahre Epistemologie darzustellen und in diesem (weiten) Sinne normative Projekte sind. Die Koexistenz der verschiedenen Theorien lässt sich dadurch erklären, dass die Philosophen noch immer darüber streiten – wobei aber Konsens darüber herrscht, dass nur eine Position richtig sein kann. Dies ist allerdings bei ‚indigenen‘ oder ‚subalternen‘ Epistemologien nicht der Fall – welche laut ihrer Verfechter alle gleichermaßen respektabel und gültig seien.

Die dritte übliche Verwendung von ‚Epistemologie‘ hat eine grundsätzlich deskriptive Funktion, d. h., es geht um die rein deskriptiv-analytische Rekonstruktion dessen, wie Menschen dazu kommen, etwas zu glauben. Sie ist eher ein Teil der Wissenssoziologie (die eigentlich als ‚Meinungssoziologie‘ bezeichnet werden sollte) und der Lernpsychologie als der Philosophie.

Die vierte Bedeutung von ‚Epistemologie‘ ist ebenfalls deskriptiv. Hier geht es um die Beschreibung der Inhalte von Meinungen, die von verschiedenen Gruppen und Gemeinschaften vertreten werden. Der Begriff ‚indigene Epistemologien‘ bezieht sich auf die unterschiedlichen Meinungen und Überzeugungen verschiedener ethnischer oder kultureller Gruppen. Im deskriptiven Sinne ist dieser Begriff unproblematisch – d. h. im Sinne der Interpretation von Epistemologien als Glaubenssysteme oder Meinungskataloge. Aus einer dezidiert normativen epistemologischen Perspektive (im Sinne der zweiten Verwendung des Begriffs der Epistemologie) kann die Existenz unterschiedlicher (z. B. ‚indigener‘) Epistemologien allerdings nicht bestätigt werden (Levinsohn & Phillips, 2012, S. 54).

### Was ist ‚epistemologische Vielfalt‘?

Harvey Siegel (2012) hat eine Anzahl gängiger Verwendungen des Begriffs der ‚epistemologischen Vielfalt‘ untersucht. So kennzeichnet dieser Begriff:

1. Überzeugungen und Überzeugungssysteme
2. methodologische Vielfalt, d. h. unterschiedliche Forschungsmethod(ologi)en
3. eine Vielfalt an Forschungsfragen
4. die Vielfalt der Forscher und deren Kulturen
5. Epistemologien und epistemologische Sichtweisen

In den ersten vier Fällen ist gegen die entsprechende Verwendung des Begriffs der ‚Vielfalt‘ nichts einzuwenden. Überzeugungs- und Glaubenssysteme variieren, sind teilweise höchst unterschiedlich, wie auch Forschungsfragen und Forschungsmethoden (wobei Siegel darauf hinweist, dass dies nicht als methodologischer Relativismus verstanden werden soll<sup>4</sup>). Ebenso gibt es enorme Variationen in den Biografien der Forscher, ihren individuellen, sozialen und kulturellen Identitäten, ihren Interessen, Zielen und Prioritäten. Allerdings ist hier die jeweilige Verwendung des Epistemologie-Begriffs unzutreffend: Von den Philosophen wird er in keiner der Formen verwendet, die in dieser Debatte Usus sind. Problematisch wird der Aufruf zur epistemologischen Vielfalt jedoch, wenn dadurch die Grenzen zwischen epistemologischem Pluralismus

und epistemologischem Relativismus verwischt werden und das Plädoyer für epistemologische Vielfalt auf die Behauptung einer Koexistenz mehrerer, parallel existierender ‚Wahrheiten‘ hinausläuft (Higgs, 2018, S. 213; Swanson, 2015, S. 32; Abdi, 2015, S. 23). Als Beispiel für die Fallstricke relativistischer Forderungen nach Anerkennung von diversen Epistemologien lässt sich die Debatte über *Ubuntu* anführen.

### *Ubuntu* als Ethos der GCE-Dekolonisierung und -Indigenisierung

Dalene Swanson (2015) schlägt ein Kernkonzept des afrikanischen Humanismus, *Ubuntu*, für die Neukonzeptualisierung von GCE vor. *Ubuntu* stellt eine kommunale Ontologie dar und ist die Kurzform von *Umntu ngumuntu ngabantu*: ‚Ein Mensch ist ein Mensch wegen (d. h. auf Grund von) anderen Menschen.‘ Anders ausgedrückt: ‚Ich bin, weil wir sind.‘ Die *Ubuntuisierung* von GCE, so Swanson, bedeute eine Neukonzeptualisierung lokaler und globaler Bindungen und Beziehungen als Lebensbasis und könne so dem destruktiven Kurs wachsender globaler Ungerechtigkeit entgegenwirken (ebd., S. 33). *Ubuntu* beherbergt eine Philosophie der Gemeinschaftsstärke durch Gemeinschaftsunterstützung, derzufolge Identität und Würde durch Empathie, Großzügigkeit, gegenseitige Unterstützung und Kooperation, gemeinschaftliches Engagement und soziale Harmonie gewährleistet werden (ebd., S. 34). Bereits 1996 hatte sich Malegapuru Makgoba für *Ubuntu* als demokratisches Ideal für Südafrika ausgesprochen (Makgoba, 1996; s. auch Enslin & Horsthemke, 2004). Im Gegensatz zu Makgoba handelt es sich bei Swanson aber nicht um ein relativistisches Demokratie- und CE-Verständnis, sondern um ein auf Dekolonialisierung und Indigenisierung fundiertes Neudenken von Weltbürgertum – und diesbezüglich um Afrikas ‚einzigartigen‘ Beitrag (Swanson, 2015, S. 33 f.).

Bei Swanson, wie schon bei Makgoba, hat *Ubuntu* auch eine epistemologische Dimension. *Ubuntu* als ‚afrikanischer Wissensweg‘ wird als zirkulär, organisch und kollektivistisch verstanden und dargestellt, im Gegensatz zur Linearität und zum Materialismus und Individualismus westlicher Perspektiven. Innerhalb einer solchen kommunalistischen Philosophie werden die affektiven und relationalen ethischen Grundsätze in den Vordergrund gerückt und so im Kontext des Postkolonialismus zur Quelle eines (wiederentdeckten) afrikanischen epistemologischen Selbstbewusstseins (ebd., S. 35). Dabei ist auch eine Erweiterung des Wahrheitsbegriffs erwähnenswert. Angelehnt an das Wahrheitsverständnis der südafrikanischen *Truth and Reconciliation Commission* umfasst ‚Wahrheit‘ nicht nur forensische Wahrheit, sondern auch persönliche oder narrative Wahrheit, soziale oder dialogische Wahrheit sowie heilende oder restaurative Wahrheit.<sup>6</sup> Wie *Ubuntu* und Wissen ist auch Wahrheit kollektivistisch, relational und bezieht sich darauf, was es bedeutet, ein Mensch (ein Mit- und Welt-Bürger) zu sein – und mit ‚einem Anderen‘ („an-Other“; ebd., 34) in einer Bindung oder Beziehung zu stehen.

Swansons Argument wird nicht entscheidend durch den Einwurf geschwächt, dass *Ubuntu* nicht einzigartig ist: Das im nordafrikanischen Kulturraum gängige *Maat* und auch *Wahkohtowin* (Cree) und *Mitakuye oyasin* (Lakota) drücken identische Gedanken aus. So werden lediglich die Einzigartig-



keit und Unterschiedlichkeit von *Ubuntu* in Frage gestellt, nicht aber sein Status als Ethos einer neugedachten Weltbürgerbildung. Etwas problematischer sind dagegen die mit *Ubuntu* einhergehenden patriarchalischen Praktiken im südlichen Afrika: Polygamie<sup>7</sup>, *Amagrhikiza* (eine Art Mentorschaftsprogramm, das sexuelle Enthaltsamkeit bei jungen und älteren Mädchen gewährleisten soll) und das ebenfalls angeblich moralfördernde *Ukubhloha kwezintombi* („virginity testing“ bei Mädchen, „which seeks to achieve the goal of purity in the context of the spread of HIV/AIDS“; Ntuli, 2002, S. 61 f.). Die hier vorgesehene Relationalität orientiert sich an androzentrischen bzw. patriarchalischen Vorgaben und Vorstellungen. Durch eine Abgrenzung von diesen Vorgaben ließe sich *Ubuntu* jedoch ggf. für die Anwendung innerhalb der (G)CE entsprechend modifizieren.

Das stärkste Argument gegen eine Nutzung von *Ubuntu* im Rahmen von GCE ist vermutlich, dass das mit der Programmatik verknüpfte Wissens- und Wahrheitsverständnis weitere erhebliche Probleme birgt, die noch gravierender sind als die grundlegenden logischen Konsistenz- und Kohärenzschwierigkeiten von relativistischen Positionen. Wenn Wissen und Wahrheit von Mensch zu Mensch, Gesellschaft zu Gesellschaft, Kultur zu Kultur verschieden sind<sup>8</sup>, dann wäre es nicht nur vermessen, sondern halt- und sinnlos, Wahrheitsansprüche anderer zu bewerten bzw. zu beurteilen. Natürlich wird genau das von vielen konstruktivistisch orientierten Postkolonialisten begrüßt. Nur: Diese Art Wahrheitsrelativismus ist *symmetrisch*. Wenn man ihn anführen kann, um die Entmachteten vor den Urteilen und der alleinigen Deutungshoheit der Mächtigen zu schützen, dann kann man ihn auch anführen, um die Mächtigen vor Kritik durch die Entmachteten zu immunisieren. Eine weitere Implikation: Um in der Lage zu sein eine begründete Entscheidung über richtig und falsch, angemessene und unangemessene epistemische Geltungsansprüche zu treffen, reicht es sich die vorherrschenden Meinungen in der eigenen Gesellschaft anzuschauen. Welche Werte, Verantwortlichkeiten, Pflichten und Rechte (wenn überhaupt) sollten Heranwachsenden vermittelt werden? Wovon sollten sie geschützt werden? Ist direkte Demokratie die richtige Regierungsform – oder eher repräsentative Demokratie? Wie steht es mit Regierungsformen wie Oligarchie, Einparteiherrschaft oder Autokratie? Wie man diese Fragen beantwortet, ist im Rahmen dieser Position vollständig durch die Lokalität sowie den Kontext des Fragestellers determiniert und lässt sich nicht translokal, transkontextuell und mit Bezug auf kontexttranszendierende Kriterien beantworten. Als Konsequenz lässt sich dann von dieser Warte folglich innerhalb einer Gesellschaft oder einer Kultur auch nicht von Fortschritt oder Rückschritt in Sachen Wissenserwerb sprechen, weil keine transhistorischen Vergleiche zulässig sind. Demnach kann auch das Stimmrecht für Frauen nicht als *demokratischer Erfolg* bewertet werden ebenso wenig wie die Überwindung von Apartheid in Südafrika. Diese Überlegungen betreffen auch den normativen ‚Reform-‘ und ‚Transformations-Diskurs‘ in der (Welt-)Bürgerbildung und -Erziehung. So ist z. B. Philip Higgs' Feststellung, „a ‚relevant and responsible (global) citizenship education agenda will reveal a readiness to transform not only local societies, but also other societies in the interchange and interaction of epistemic networks in a global context when it comes to citizenship

education“ (Higgs, 2018, S. 220 f.), vor dem Hintergrund *radikal unterschiedlicher und miteinander inkompatibler Epistemologien* gleich doppelt illusorisch. Sie setzt schließlich die Möglichkeit einer normativen und diachronen intrasozialen/intrakulturellen Transformation ebenso voraus, wie die Möglichkeit eines intersozialen/interkulturellen Austauschs und Zusammenwirkens.

### Epistemische Ungerechtigkeit

Nun stellt sich die Frage, ob die von mir vertretene Konzeption von Wissen und Epistemologie (und Skepsis gegenüber ‚epistemologischer Vielfalt‘ bzw. damit zusammenhängender Begriffe wie ‚indigenes Wissen‘ oder ‚lokale Wissensarten‘) nicht auf die epistemische Form der Ungerechtigkeit hinausläuft. Ist dies nicht alles Teil eines verwerflichen hegemonialen Diskurses? Ein weiteres Beispiel ist Siegels Reaktion auf Claudia Ruitenberg's Frage bezüglich der Epistemologien afrikanischer Ureinwohnerinnen<sup>9</sup>: „They're not epistemologies. If students don't understand that by the end of their graduate education, they haven't been well educated.“ (Code et al., 2012, S. 138) Wird durch die Weigerung, hier von ‚Epistemologien‘ zu sprechen, einheimischen Afrikanerinnen möglicherweise ein epistemischer Schaden bzw. „epistemische Gewalt“ (De Oliveira Andreotti, 2011, S. 385 ff.) zugefügt?

Epistemische Ungerechtigkeit ist laut Miranda Fricker eine spezifische Art von Ungerechtigkeit. Fricker unterscheidet zwischen zwei Arten von epistemischer Ungerechtigkeit, zwischen „Aussageungerechtigkeit“ und „hermeneutischer Ungerechtigkeit“, welche beide im Wesentlichen ein Unrecht bezeichnen, das einer Person in ihrer Rolle als Wissende zugefügt wird (Fricker, 2007, S. 1; s. auch S. 21). So spricht man von Aussageungerechtigkeit, wenn die Voreingenommenheit des Hörers dazu führt, den Aussagen der sprechenden Person verminderte Glaubwürdigkeit zuzuschreiben. Hermeneutische Ungerechtigkeit tritt bereits im Vorfeld auf: zum Beispiel ist eine Person, die auf Grund einer Leerstelle in den kollektiven interpretativen Ressourcen nicht in der Lage ist, die Bedeutung ihrer sozialen Erfahrungen zu verstehen, ungerecht benachteiligt (ebd., S. 1).

Im Mittelpunkt von Frickers Analyse steht der Begriff der (sozialen) Macht, die definiert wird als sozial situierte Fähigkeit, anderer Menschen Handlungen zu beeinflussen und zu kontrollieren (ebd., S. 4; s. auch S. 13). Diese Art der Macht dient dazu, eine bestimmte soziale Ordnung zu schaffen oder zu erhalten, und zeigt sich einerseits in verschiedenen Formen von Ermöglichung und andererseits in Nichtglaube, Fehlinterpretation und erzwungenem Schweigen. Ferner führt diese Macht dazu, Menschen auf Grund ihrer Zugehörigkeit zu einer gewissen Gruppe entweder ein Glaubwürdigkeitsübermaß oder ein Glaubwürdigkeitsdefizit zu verleihen (ebd., S. 21). Die vorrangige Charakterisierung von Aussageungerechtigkeit betrifft üblicherweise Glaubwürdigkeitsdefizite und nicht Glaubwürdigkeitsüberschüsse (ebd.). Frickers Interesse gilt besonders der „Identitätsmacht“ und den von dieser durch die Manifestation identitätsbedingter Vorurteile verursachten Schäden. An den Letzteren liegt es, dass gewissen Personen, auf Grund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe, die Glaubwürdigkeit abgesprochen wird. Die Aussageungerechtig-

keit beinhaltet eine Ablehnung der Glaubwürdigkeit ihrer Wissensansprüche. Die hermeneutische Ungerechtigkeit entspringt hingegen einem allgemeinen Versagen, die für das Verstehen und Interpretieren dieses Wissens notwendigen kognitiven Ressourcen verfügbar zu machen und zu ordnen. Im Ergebnis werden diese Menschen in ihrer Selbstentwicklung und dem Erlangen umfassender Menschenwürde behindert. „Sie werden daran gehindert, zu werden wer sie sind“ (ebd., S. 5). In weißen und/oder patriarchalischen Gesellschaften können derartige epistemische Erniedrigungen (ebd., S. 51) das Selbstvertrauen von (schwarzen oder weiblichen) angehenden Wissenden darin zerstören, eben jene vertrauensvollen Gespräche zu führen, die gut funktionierende epistemische Gemeinschaften kennzeichnen (ebd., S. 52 f.). Laut Fricker hemmen sie sogar Selbst-Bildung (ebd., S. 55). Obwohl Aussage- und hermeneutische Ungerechtigkeit individuell erfahren und praktiziert werden, erzeugen sie nicht nur individuellen Schaden. Sie entspringen jenem sozialen Gefüge, das von der Befangenheit und Voreingenommenheit gekennzeichnet ist, die diese Ungerechtigkeiten beleben und aufrechterhalten. Sich dagegen aufzulehnen erfordert einen kollektiven sozialen und politischen Wandel (ebd., S. 8).

Glaubwürdigkeit wird bekanntlich von Vorurteilen maßgeblich beeinflusst. Beruht Skepsis gegenüber epistemologischer Vielfalt auf derartigen Vorurteilen? Und ist diese Skepsis nicht bezeichnenderweise ein Teil von hegemonialen Diskursen? Louise Antony rät Männern zu positiver epistemischer Diskriminierung: Wenn eine Frau oder ein anderes Mitglied einer stereotypisierten, marginalisierten Gruppe etwas Außergewöhnliches sagt, solle der Mann annehmen, er ist es, der nichts versteht – und *nicht*, dass die jeweilige sprechende Person „bescheuert“ ist (Antony, 1995, S. 89<sup>10</sup>). Fricker dagegen erachtet eine derartige inhaltsübergreifende Strategie der positiven epistemischen Diskriminierung nicht zwingend als gerechtfertigt. Die beste Art und Weise, den Entschädigungsvorsatz zu würdigen, sei in Form eines unbestimmten kontextsensitiven Urteilsvermögens – in der Form einer Tugend (Fricker, 2007, S. 171). Wann darf demnach ein weißer Mann behaupten, dass eine Frau oder ein anderes Mitglied einer stereotypisierten, marginalisierten Gruppe epistemische Defizite aufweist (z. B. bezüglich der Begründung oder eben Nichtbegründung einer Überzeugung) oder gar ‚bescheuert‘ ist – wenn er das überhaupt jemals darf? Zwingt mich die epistemische Gerechtigkeit folglich, mit meiner Meinung zurückzuhalten, ständig der Glaubwürdigkeit anderer gegenüber aufgeschlossen zu sein, diese nie zu kritisieren? Wenn ein Glaubwürdigkeitsdefizit epistemische Ungerechtigkeit beinhaltet, warum sollte dann ein Glaubwürdigkeitsübermaß (wodurch bislang ‚epistemisch erniedrigte‘ Menschen überhöhte Glaubwürdigkeit erhalten) nicht auch epistemisch fragwürdig sein? Im Grunde genommen (und das betrifft auch Siegels Antwort auf Ruitenbergs Einwand bezüglich der Epistemologien einheimischer Afrikanerinnen) gibt es sicher einen Unterschied zwischen Kritik an den Aussagen einer Person mit der bloßen Begründung, dass sie schwarz und/oder eine Frau ist, und Kritik an den Aussagen einer schwarzen und/oder weiblichen Person mit der Begründung, dass ihr Denken fehlerhaft oder trugschlüssig ist. Unsinn und mangelnde Begründung sind schließlich kein kultur-, rassen- oder geschlechtsspezifisches

Phänomen. In diesem Sinne erachtet Fricker selbst – obwohl sie insgesamt ein Prinzip der Schadensvermeidung in den Vordergrund zu stellen scheint (ebd., S. 85) – die „vulgärrelativistische“ Weigerung, die Gepflogenheiten anderer Kulturen moralisch zu bewerten oder zu beurteilen, als „inkohärent“ (ebd., S. 106).

### Der Wert der Verschiedenartigkeit in der Erkenntnistheorie

Emily Robertson hat unlängst die Verschiedenartigkeit als eine epistemische und moralische Tugend bezeichnet. Allerdings bekräftigt dieses Argument nicht alternative Epistemologien, kognitiven Relativismus oder die Verdrängung von Wahrheit als epistemisches Ziel (Robertson, 2013, S. 300). Der Wert der Verschiedenartigkeit in der Erkenntnistheorie liege in der Möglichkeit, dass die unterschiedlichen Erfahrungen verschiedener Gruppen dazu führen, dass sie Dinge glauben und wissen, auf die andere nicht achten. Die Berichte dieser Erfahrungen können z. B. als Daten dienen, welche Forschern die Untersuchung des gegebenen sozialen Systems oder der sozialen Struktur von ihrem sozialen Standort aus ermöglichen (ebd., S. 304).

Die betreffende Vielfalt ist demnach als praktische epistemische Priorität zu verstehen, die verschiedenartigen (individuellen, aber auch sozialen und kulturellen) Lebenserfahrungen entstammt. Eine plausible Ansicht besagt, dass angemessen begründetes Wissen und Wahrheit nicht radikal geographisch oder kulturell in ihrer Geltung variieren, dass sie also über Individuen, Gesellschaften und Kulturen hinaus gleich bleiben – dass es jedoch ausgeprägte epistemische Belange geben mag, die im Kontext von bestimmten persönlichen, historischen und soziokulturellen Lebensverhältnissen entstehen. Wenn es stimmt, dass praktische epistemische und pädagogische Prioritäten aus Lebenserfahrungen hervorgehen und auch daraus, wie diese sozial artikuliert werden, dann lässt sich auf Grund der verschiedenartigen Lebenserfahrungen der Menschen weltweit annehmen, dass die praktischen epistemischen Prioritäten unterschiedlich und vielfältig ausfallen werden.

So führen laut Elizabeth Anderson (2002, S. 325) zum Beispiel die persönlichen Erfahrungen von Periodenkrampf, Schwangerschaft und Geburt zu gewissen frauenspezifischen Prioritäten innerhalb der medizinischen Praxis. Daraus lassen sich aber keine globalen Behauptungen über unterschiedliche Epistemologien, Ontologien oder Wertesysteme aufstellen. Anderson geht entsprechend nicht davon aus, dass Theoretikerinnen auf Grund ‚weiblicher Differenzen‘ genötigt sind, radikal unterschiedliche Perspektiven in alle Wissensbereiche einzubringen (ebd., S. 326).

Geht man, um ein weiteres Beispiel zu nennen, von der Erfahrung eines weitreichenden Glaubwürdigkeitsdefizits aus, dann leuchtet es ein, dass einst marginalisierte Afrikaner, u. a. afrikanische Philosophen und Wissenschaftler, auch (und vielleicht besonders) in der politischen Bildung epistemischer Transformation und Wiedergutmachung Priorität einräumen. Wenn epistemische und pädagogische Belange und Orientierungen aus verschiedenen sozialen Lebensformen entstehen, dann bedürfen jene besonderer Aufmerksamkeit, die aus einem

undemokratischen, hierarchischen System hervorgegangen sind. Angesichts der (besonders brutalen) physischen und psychischen Kolonialisierung auf dem afrikanischen Kontinent leuchtet ein, dass eins der epistemologischen und pädagogischen Hauptanliegen sein sollte, der Entwicklung einer ‚Skaven-Mentalität‘ oder einer ‚Opfer-Mentalität‘ entgegenzuwirken – trotz der anhaltenden ökonomischen Krise und dem niedrigen Wirtschaftswachstum. Während gewisse historische und sozioökonomische Rahmenbedingungen zum Beispiel den Begriff einer afrikanischen Epistemologie nicht automatisch validieren oder rechtfertigen, ist dennoch die Vorstellung der mentalen, kognitiven Entkolonialisierung von hoher Plausibilität. Die Dekolonialisierung des afrikanischen Geistes bedeutet aber keine postfaktische Epistemologie, keine Ablehnung von ‚westlicher‘ oder ‚abendländischer‘ Logik und Rationalität, sondern beinhaltet im Nachdenken über das Denken eine Rückkehr zur eigenen Sprache, die Betrachtung der eigenen Konzeptualisierung.

Sind diese Überlegungen stichhaltig, dann bedeutet ‚Wissensvielfalt‘ weder eine Vielzahl von Wahrheiten noch eine ‚Anything goes‘-Auffassung von Rechtfertigung und Wissen, sondern verweist auf die an gewisse soziale und geografische Räume geknüpften unterschiedlichen Erfahrungen bzw. verschiedenartigen sozialen Wege zum Wissen (Robertson, 2013<sup>11</sup>). In diesem Sinne ist der Verweis auf ‚Epistemologien‘, wie auch auf „pluralische Wissenssysteme“ (De Sousa Santos et al., 2008, S. xxxix) oder subalterne, indigene oder lokale Wissensformen, nicht nur wenig hilfreich, sondern auch irreführend.

Das Versprechen eines modifizierten Kosmopolitismus, für das wirkliche Leben von Relevanz zu sein, hat teilweise natürlich mit Fragen des Kontextes und der Örtlichkeit zu tun, aber nicht im Sinne einer ausschließenden und solipsistischen Nichteinmischungspolitik. Es ist eher anzunehmen und auch vertretbar, dass die besonderen historischen, geografischen und soziokulturellen Erfahrungen von Menschen und Gruppen zu bestimmten Prioritäten führen, die ihre epistemologische Theorie und ihre epistemische Praxis beeinflussen – und auf diese Art erkenntnistheoretische Werkzeuge hervorbringen, welche die (Welt-)Bürgerbildung und auch -Bildungsforschung im Ganzen zu bereichern in der Lage sind.

## Anmerkungen

- 1 Der von den Autoren verwendete Ausdruck „ecology of knowledges“ zeigt schon, dass Wissen hier unüblicherweise im Plural auftritt.
- 2 Vgl. auch Chan-Tiberghien (2004, S. 191, 197), die von „subjugated knowledges“ spricht.
- 3 Um gleich einer möglichen Kritik zuvorzukommen: Es handelt sich hier nicht um ein wesentlich oder ausschließlich ‚westliches‘ Wissensverständnis. Auch in Yoruba (einer mehrheitlichen ethnischen und kulturellen Gruppierung in Nigeria) gibt es z. B. eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen *gbàgbó* (Meinung/Glaube; dem subjektiven, privaten oder persönlichen Wissensbestandteil) und *mò*, d. h. theoretischem bzw. propositionalem Wissen. Wie Hallen und Sodipo (1997, S. 81) zum Beispiel feststellen, *gbàgbó* that may be verified is *gbàgbó* that may become *mò*. *Gbàgbó* that is not open to verification and must therefore be evaluated on the basis of justification alone (*àlàyé, papò* etc.) cannot become *mò* and consequently its *òótó* [truth] must remain indeterminate.
- 4 So spricht sich zum Beispiel Smith (1999, S. 183–195) für einen Forschungsansatz im Kontext einer Kaupapa Maori-basierten Epistemologie und Methodologie aus (vgl. auch Chan-Tiberghien 2004, S. 192, 197; Higgs 2018, S. 213). Siegel geht es darum, aufzuzeigen, dass zwingende Urteile über die Qualität konkurrierender For-

schungsmethod(ologi)en möglich sind. Einige sind besser als andere und manche sind schlicht ungültig bzw. unzulässig.

- 5 Im südlichen Afrika werden auch die Begriffe *Botho* (*Motho ke motho ka batho*) und *Hunhu* (*Munhu munhu navhanu*) benutzt.
- 6 Ob es sich bei letztgenannten tatsächlich um Wahrheit handelt, und nicht um persönliche Meinungen, Konsens und Versöhnung, ist äußerst fraglich. Ohne ‚forensische‘ Wahrheit, also Aufklärung und Veröffentlichung dessen, was *wirklich/tatsächlich* geschehen ist, wäre die Herangehensweise der Wahrheitskommission wenig mehr als ein politisierter Kuschelkurs.
- 7 „That marriage should not of necessity be monogamous is one of the ancient practices of *ubuntu* philosophy“ (Ramose, 2002, S. 329). Da Polygamie auf dem afrikanischen Kontinent ausschließlich ‚Vielweiberei‘ bedeutet, ist hier wie auch bei den nachfolgenden Praktiken ein ausgeprägter Androzentrismus unübersehbar. So betrachtet ist *Ubuntu* nur schwerlich mit Weltbürgerbildung vereinbar.
- 8 „The burgeoning literature on educational globalization ... has largely focused on a ‘restructuring imperative’, at the expense of a *radically different epistemology*“, heißt es bei Jennifer Chan-Tiberghien (2004, S. 192; meine Hervorhebung). Und bei Ali Abdi (2015, S. 21): „[P]erhaps there is something that stands for some truth but it must be polycentrically constructed and practiced so it does not leave the real, lived experience of some out, thus potentializing their epistemic exile and attendant oppressive outcomes“.
- 9 Diese Roundtable-Diskussion fand im April 2010 in San Francisco statt (Code et al., 2012, S. 137).
- 10 Antony verwendet den Begriff „nuts“.
- 11 Zu beachten ist hier die Verwendung des Singulars von ‚Wissen‘.

## Literatur

- Abdi, A. A. (2015). Decolonizing global citizenship education. Critical Reflections on the Epistemic Intersections of Location, Knowledge, and Learning. In A. A. Abdi, L. Shultz & T. Pillay (Hrsg.), *Decolonizing global citizenship education* (S. 11–26). Rotterdam, Boston & Taipei: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-277-6>
- Abdi, A. A., Shultz, L. & Pillay, T. (2015). Decolonizing global citizenship: An Introduction. In A. A. Abdi, L. Shultz & T. Pillay (Hrsg.), *Decolonizing global citizenship education* (S. 1–9). Rotterdam, Boston & Taipei: Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-277-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-277-6_1)
- Anderson, E. (2002). Feminist epistemology: An interpretation and a defense. In K. B. Wray (Hrsg.), *Knowledge & inquiry: Readings in epistemology* (S. 312–351). Ontario & New York: Broadview Press.
- Antony, L. (1995). Sisters, please, I'd rather do it myself: A defense of individualism in feminist epistemology. *Philosophical Topics*, 23(2), 59–94. <https://doi.org/10.5840/philtopics19952322>
- Chan-Tiberghien, J. (2004). Towards a ‘global educational justice’ research paradigm: Cognitive justice, decolonizing methodologies and critical pedagogy. *Globalisation, Societies and Education*, 2(2), 191–213.
- Code, L., Phillips, D. C., Ruitenberg, C. W., Siegel, H. & Stone, L. (2012). Epistemological diversity: A roundtable. In C. W. Ruitenberg & D. W. Phillips (Hrsg.), *Education, culture and epistemological diversity: Mapping a contested terrain* (S. 121–143). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2066-4\\_7](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2066-4_7)
- Dei, G. J. S. (2014). Global education from an ‘indigenist’ anti-colonial perspective. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 9(2), 4–23. <https://doi.org/10.20355/C53G6B>
- De Oliveira Andreotti, V. (2011). (Towards) Decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 381–397. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605323>
- De Sousa Santos, B., Nunes, J. A. & Meneses, M. P. (2007). Introduction: Opening up the canon of knowledge and recognition of difference. In B. De Sousa Santos (Hrsg.), *Another knowledge is possible: Beyond northern epistemologies* (S. xix–lxii). London & New York: Verso.
- Enslin, P. & Horsthemke, K. (2004). Can ‘ubuntu’ provide a model for citizenship education in democracy in African democracies? *Comparative Education*, 40(4), 545–558. <https://doi.org/10.1080/0305006042000284538>
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Hallen, B. & Sodipo, J. O. (1997). *Knowledge, belief, and witchcraft: Analytical experiments in African philosophy*. Stanford: Stanford University Press.
- Higgs, P. (2018). Indigeneity and global citizenship education: A critical epistemological reflection. In I. Davies, L.-C. Ho, D. Kiwan, C. L. Peck, A. Peterson, E. Sant & Y. Waghid (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (S. 209–223). London: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5\\_14](https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_14)

- Levisohn, J. A. & Phillips, D. C. (2012). Charting the reefs: A map of multicultural epistemology. In C. W. Ruitenberg & D. C. Phillips (Hrsg.), *Education, culture and epistemological diversity: Mapping a contested terrain* (S. 39–63). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2066-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2066-4_3)
- Makgoba, M. W. (1996). In search of the ideal democratic model for SA. *Sunday Times (Südafrika)*, October 27, S. 23.
- Ntuli, P. P. (2002). Indigenous knowledge systems and the African Renaissance: Laying a foundation for the creation of counter-hegemonic discourses. In C. A. Odora Hoppers (Hrsg.), *Indigenous knowledge and the integration of knowledge systems: Towards a philosophy of articulation* (S. 53–66). Claremont: New Africa Books.
- Nussbaum, M. C. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4–5), 289–303. <https://doi.org/10.1023/A:1019837105053>
- Odora Hoppers, C. A. (2002a). Introduction. In C. A. Odora Hoppers (Hrsg.), *Indigenous knowledge and the integration of knowledge systems: Towards a philosophy of articulation* (S. vii–xiv). Claremont: New Africa Books.
- Odora Hoppers, C. A. (2002b). Indigenous knowledge and the integration of knowledge systems: Towards a conceptual and methodological framework. In C. A. Odora Hoppers (Hrsg.), *Indigenous knowledge and the integration of knowledge systems: Towards a philosophy of articulation* (S. 2–22). Claremont: New Africa Books.
- Papastephanou, M. (2005). Globalisation, globalism and cosmopolitanism as an educational ideal. *Educational Philosophy and Theory*, 37(4), 533–551. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2005.00139.x>
- Ramose, M.B. (2002). The ethics of ubuntu. In P. H. Coetzee & A. P. J. Roux (Hrsg.), *Philosophy from Africa* (S. 324–330). Cape Town: Oxford University Press Southern Africa.
- Robertson, E. (2013). The epistemic value of diversity. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 299–310. <https://doi.org/10.1002/9781118721254.ch9>
- Siegel, H. (2012). Epistemological diversity and education research: Much ado about nothing much? In C. W. Ruitenberg & D. C. Phillips (Hrsg.), *Education, culture and epistemological diversity: Mapping a contested terrain* (S. 65–84). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2066-4\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2066-4_4)
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. New York: Zed Books.
- Swanson, D. M. (2015). Ubuntu, indigeneity, and an ethic for decolonizing global citizenship. In A. A. Abdi, L. Shultz & T. Pillay (Hrsg.), *Decolonizing global citizenship education* (S. 27–38). Rotterdam, Boston & Taipei: Sense Publishers.

### Prof. Dr. Kai Horsthemke

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Bildungsphilosophie und Systematische Pädagogik, KU Eichstätt-Ingolstadt, Visiting Professor an der University of the Witwatersrand, Südafrika, und Fellow am Oxford Centre for Animal Ethics, England. Er ist der Autor von *The Moral Status and Rights of Animals* (Porcupine Press, 2010), *Animals and African Ethics* (Palgrave Macmillan, 2015) und *Animal Rights Education* (Palgrave Macmillan, 2018) und der Herausgeber von *Education Studies* (Oxford University Press Southern Africa, 2013 und 2016, 2. Auflage).