

Mohamed, Sabine

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

Tertium comparationis 26 (2020) 1, S. 22-37



Quellenangabe/ Reference:

Mohamed, Sabine: #MustFall. Überlegungen zur Dekolonialisierung und einer postkolonialen Ästhetik an der Universität - In: *Tertium comparationis* 26 (2020) 1, S. 22-37 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262330 - DOI: 10.25656/01:26233

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262330>

<https://doi.org/10.25656/01:26233>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



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

Sabine Mohamed

Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Abstract

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bildungslücken

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

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

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

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

Epistemische Transformation

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

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

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

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

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

Dekoloniale Bildung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Neuarchivierung des Archivs

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

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

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

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

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

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

Sprache und das Kommen der Anderen

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

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

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

Ästhetische Theorie und Zerfall

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

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

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

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

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

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

Anmerkungen

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

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

Literatur

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

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