

Wartmann, Robert; Jašová, Michaela

## Bildung provinzialisieren

*Tertium comparationis* 26 (2020) 1, S. 38-62



Quellenangabe/ Reference:

Wartmann, Robert; Jašová, Michaela: Bildung provinzialisieren - In: *Tertium comparationis* 26 (2020) 1, S. 38-62 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262347 - DOI: 10.25656/01:26234

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262347>

<https://doi.org/10.25656/01:26234>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



## Bildung provinzialisieren

*Robert Wartmann & Michaela Jašová*

*Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg & Universität Hamburg*

### *Abstract*

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

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

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

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

Ausgehend von Chakrabarty (2008) Auseinandersetzung mit dem Geschichtsbegriff in ‚*Europa provinzialisieren: Postkolonialität und die Kritik der Geschichte*‘ möchten wir mit drei bildungstheoretischen Zugängen, einem postfundamentalistischen (Alfred Schäfer), einen machttheoretischen (Norbert Ricken) und einen dekonstruktiven Zugang (Michael Wimmer), drei Anknüpfungspunkte für die Erzeugung einer ambivalenten Bildungsgeschichte erarbeiten. Als Erstes werden wir uns mit *Europa als theoretisches Subjekt* und mit der hegemonialen Asymmetrie zwischen westlichen und nicht westlichen Gesellschaften beschäftigen. In Bezug auf die akademische Auseinandersetzung mit Bildung werden wir diese Asymmetrie anhand von u.a. dem Curriculum von erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Einführungsliteratur verdeutlichen und bildungstheoretisch mithilfe des postfundamentalistischen Ansatzes Schäfers einordnen und aus postkolonialer Perspektive problematisieren. Als Zweites werden wir auf die Dichotomie modern/vormodern und die von Chakrabarty als Beispiel angeführte wirkmächtige Übergangserzählung von Karl Marx eingehen und diese mit der machttheoretischen Perspektive Rickens auf Bildung verschränken. Als Drittes und abschließend thematisieren wir die postkolonialen Anknüpfungen Chakrabartys an Jacques Derrida und die Frage nach einem anderen Umgang mit Geschichte, in unserem Fall Bildungsgeschichte(n). Diesen Umgang werden wir am Beispiel der in der Bildungstheorie wenig beachteten Verschränkung zwischen Bildung und Nation skizzieren. Die folgenden Überlegungen

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

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

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

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

(im Sinne eines Dispositivs<sup>2</sup>) verstanden, welche mit der Moderne und dem Mythos der Nation verschränkt ist.

## 1. Das theoretische Subjekt Europa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

Als Beispiel für solch einen Universalismus lässt sich Humboldts Anthropologie, Sprach- und Bildungstheorie anführen. So „bleibt Humboldts Bildungsbegriff eingebettet in eine letztlich metaphysische Einheitskonzeption, die die Pluralität und Heterogenität der Individuen wie der Sprachen nur anerkennt, um sie in eine ursprüngliche und höhere Ganzheit zu überführen“ (vgl. Koller, 1997, S. 62 f.). Sei es die ursprüngliche *eine* Sprache des ‚Menschengeschlechts‘, das identitätslogische und hermeneutische Sprachverständnis (Wimmer, 2009), das unterstellte Streben der Menschen nach Einheit (ebd., S. 71) oder die Ausweisung einer ‚spezifischen *Menschenfassung*‘<sup>45</sup> als Menschheit schlechthin (Ricken, 2006, S. 313); es können viele

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

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

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

## 2. Bildung als Stütze der bürgerlichen Moderne

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3. Interventionen

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 4. Ambivalente und heterogene Bildungsgeschichten

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

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

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

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

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

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

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

### *Anmerkungen*

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

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

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

### Literatur

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

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

- W. Marotzki & A. Schäfer (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 45–64). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Koller, H.-C. (2017). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft* (8., aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kössler, T. (2020). *Aufgaben und Ziele der Historischen Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Unveröffentlichtes Manuskript. Antrittsvorlesung 29.1.2020. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Kpao Sarè, C. (2021). Literarisierung der Person und des Werkes von A.W. Amo. In S. Knauß, L. Wolfradt, T. Hofmann & J. Eberhard (Hrsg.), *Auf den Spuren Anton Wilhelm Amos. Philosophie und ihr Ruf nach Interkulturalität*. Bielefeld: transcript.
- Krappmann, L. (2013). Bildung ist ein Überlebensinstrument – weltweit. Transkript einer Rede von Lothar Krappmann. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Dossier Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/151602/bildung-als-ueberlebensinstrument>
- Kuhlmann, C. (2013). *Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Latour, B. (1998). *Wir sind nie modern gewesen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mabe, J.E. (2007). *Wilhelm Anton Amo interkulturell gelesen*. Nordhausen: Traugott Bautz.
- Marx, K. (1964). Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. In *Marx Engels Werke*, Buch III, Band 25. Berlin: Dietz.
- Marx, K. (1983). Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. In *Marx Engels Werke*. Buch I. Bd. 23, Berlin: Dietz.
- Marx, K. & Engels, F. (1953). *Ausgewählte Schriften*. Bd. 1. Berlin: Dietz.
- Marx, K. & Engels, F. (1960). *Über Erziehung und Bildung*. Berlin: Volk und Wissen.
- Marx, K. & Engels, F. (1970). *Historisch-kritische Gesamtausgabe. Werke, Schriften, Briefe* (hrsg. v. D. Rjazanov, unveränderter Nachdruck der Ausgabe Frankfurt 1927–1935). Glashütten i.T.: Auvermann.
- Marx, K. & Engels, F. (1972). *On colonialism*. New York: International Publishers.
- Mecheril, P. (2020). Kulturelle Differenz. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 305–316). Wiesbaden: Springer VS.
- Messerschmidt, A. (2019). Kontexte des Antiziganismus und Perspektiven antiziganismuskritischer Bildung. In C. Anastopoulos (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim: Beltz Juventa. Verfügbar unter: [https://www.erziehungswissenschaft.uni-wuppertal.de/fileadmin/erziehungswissenschaft/fach\\_gender-und-diversity/Messerschmidt\\_2019\\_EEO\\_Antiziganismus.pdf](https://www.erziehungswissenschaft.uni-wuppertal.de/fileadmin/erziehungswissenschaft/fach_gender-und-diversity/Messerschmidt_2019_EEO_Antiziganismus.pdf)
- Nordmann, A. (2015). *Technikphilosophie zur Einführung* (2., korrigierte und erweiterte Aufl.). Hamburg: Junius.
- Nsamenang, A.B. & Tchombe, T.M.S. (2012). Introduction: Generative pedagogy in the context of all cultures can contribute scientific knowledge of universal value. In A.B. Nsamenang & T.M.S. Tchombe (Hrsg.), *Handbook of African educational theories and practices* (S. 5–20). Bamenda: Human Development Resource Center.
- Pongratz, L. (2002). Bildung als Ware. Die Transformation des Bildungsbürgers zum Selbstvermarkter. In J. Claßen (Hrsg.), *Erich Fromm: Erziehung zwischen Haben und Sein* (S. 37–56). Weinheim: Beltz.
- Reichenbach, R. (2007). *Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.



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

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