

Castro Varela, María do Mar

## Postkoloniales Lesen. Hegemoniale Wissensproduktion und postcolonial literacy

*Tertium comparationis* 26 (2020) 1, S. 84-95



Quellenangabe/ Reference:

Castro Varela, María do Mar: Postkoloniales Lesen. Hegemoniale Wissensproduktion und postcolonial literacy - In: *Tertium comparationis* 26 (2020) 1, S. 84-95 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262364 - DOI: 10.25656/01:26236

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262364>

<https://doi.org/10.25656/01:26236>

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)



## Postkoloniales Lesen – Hegemoniale Wissensproduktion und postcolonial literacy

*María do Mar Castro Varela*

*Alice Salomon Hochschule, Berlin*

### *Abstract*

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

### 1. Einleitung

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

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

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

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

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

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

## 2. Die Leere der Curricula und die Macht der Archonten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3. Die Kunst des Kontrapunktischen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 4. Fazit: Postcolonial literacy und die Frage der Ethik

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

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

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

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

## Literatur

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

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