

Schildermans, Hans

## Pädagogische Theorie und die Frage der Dekolonisierung. Überlegungen zur Bedeutung der Kritik in einer dekolonialen Pädagogik

Breinbauer, Ines Maria [Hrsg.]; Krause, Sabine [Hrsg.]: *Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung. Neue Perspektiven und Herausforderungen für die Professionalisierung.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 31-41



Quellenangabe/ Reference:

Schildermans, Hans: Pädagogische Theorie und die Frage der Dekolonisierung. Überlegungen zur Bedeutung der Kritik in einer dekolonialen Pädagogik - In: Breinbauer, Ines Maria [Hrsg.]; Krause, Sabine [Hrsg.]: *Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung. Neue Perspektiven und Herausforderungen für die Professionalisierung.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 31-41 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335761 - DOI: 10.25656/01:33576; 10.35468/6177-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335761>

<https://doi.org/10.25656/01:33576>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



### Kontakt / Contact:

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Hans Schildermans*

## **Pädagogische Theorie und die Frage der Dekolonisierung. Überlegungen zur Bedeutung der Kritik in einer dekolonialen Pädagogik**

### **Abstract**

Ziel dieses Beitrags ist es, die Relevanz des Dekolonisierungsdenkens für die Pädagogik zu untersuchen. Die Annahme lautet, dass eine bestimmte Form der Kolonialität auch in pädagogischen Diskursen vorhanden ist, auch wenn sie nicht aus (post-)kolonialen Kontexten stammen. Diese Diagnose ermöglicht eine Hinterfragung von Leitmotiven, die das pädagogische Denken bis heute in gewisser Weise geprägt haben und die, so Mignolo, „die dunkle Seite der westlichen Moderne“ verschleiern. Dieser Beitrag konzentriert sich auf die Bedeutung der Kritik sowohl für die Pädagogik als auch für die Dekolonisierung. Anhand einer Problematisierung der Kritik eröffnet sich eine neue Perspektive auf die Dekolonisierung der Pädagogik.

**Keywords:** Pädagogik als Disziplin; Aufklärung; epistemischer Kolonialismus; Kritik; Dekolonisierung.

### **1 Einleitung**

Nachdem schon seit vielen Jahren die Frage nach Dekolonisierung hochschulpolitische Debatten zur Gegenwart und Zukunft der Universität im globalen Süden geprägt hat, scheint die Diskussion jetzt auch im deutschsprachigen Raum angekommen zu sein (vgl. Satilmis 2019, Wagner 2021). Bisher hat sich die Diskussion jedoch vor allem auf die Institution der Universität und ihre Curricula konzentriert. Bis auf einige Disziplinen, die sich ausdrücklich auf dem „Ethnologisieren, Musealisieren, Kartieren, Anthropologisieren, Dokumentieren, Katalogisieren, Sezieren und Klassifizieren von Völkern und Ländern außerhalb dessen, was als ‚Europa‘ angesehen wurde“ etabliert haben – sowie die Geschichte, die Anthropologie, und die Geographie – wurde das Wissenschaftsverständnis einzelner Disziplinen bisher nur eingeschränkt thematisiert (Gopal 2021, S. 878).<sup>1</sup> Dieser Beitrag widmet sich somit der Frage nach dem kolonialen Bezug des wissenschaftlichen

1 Alle Zitate, die nicht aus deutschsprachigen Quellen stammen, wurden von dem Autor dieses Beitrags ins Deutsche übersetzt.

Diskurses der Pädagogik. Auf welche Art und Weise unterliegt die Pädagogik den Vorwürfen der Kolonialität? Wenn angenommen wird, dass die Pädagogik von einer kolonialen Weltvorstellung geprägt ist, stellt sich die Frage, wie die Disziplin dekolonisiert werden kann?

In einem Versuch, sich dieser Kritik zu entziehen, könnte die Pädagogik zwei Einwände vorbringen. Erstens könnte sie auf ihren akademischen und wissenschaftlichen Charakter hinweisen und den Anspruch auf Autonomie und Freiheit, der das Selbstverständnis der Pädagogik zumindest im deutschsprachigen Raum seit vielen Jahren geprägt hat, hervorheben, um so der Anklage politischer Komplizenschaft zu entkommen. Zweitens könnte sie betonen, dass die Disziplin der Pädagogik vor allem an Universitäten im ehemaligen Mutterland betrieben wurde und nicht in der kolonialen oder postkolonialen ‚Peripherie.‘ Obwohl im Kolonialismus Institutionen der formalen Bildung und Erziehung eine wichtige Rolle spielten (vgl. Willinsky 1999), wurde der Pädagogik als Wissenschaft eine eher kleine Rolle zugemessen. Um der Frage der Kolonialität des pädagogischen Diskurses gerecht zu werden, beschäftigt sich der erste Abschnitt damit, die zwei angesprochenen Einwände zu entkräften und ein Argument dafür vorzubringen, sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen. Anschließend wird die modern-koloniale Weltanschauung, die dem pädagogischen Denken zugrunde liegt, näher beleuchtet, bevor schließlich ein Anstoß zu einer dekolonialen Pädagogik gegeben wird.

## 2 Die Logik der Kolonialität und die Rhetorik der Moderne

Um die zwei Einwände entkräften zu können, ist es entscheidend, die Bedeutung von Kolonialität im Allgemeinen und für die Pädagogik im Besonderen zu klären. Verschiedene dekoloniale Theoretiker\*innen wie Walter Mignolo (2007), Achille Mbembe (2016) und Boaventura de Sousa Santos (2014), betonen, dass Kolonialismus nicht eine rein materialistische, politisch-wirtschaftliche Tatsache ist, sondern es im Kern um die Strukturierung und Unterdrückung des indigenen Wissens und die Besetzung möglicher Zukunftsvorstellungen geht. In diesem Sinn ist Kolonialismus vor allem als epistemischer Prozess zu verstehen. Mignolo (2007) argumentiert, dass die „Logik der Kolonialität“ mit der „Rhetorik der Moderne“ einhergeht (S. 453). Diese Rhetorik stellt Europa in den Mittelpunkt der Welt und konzipiert die Weltgeschichte als eine des Fortschrittes durch Aufklärung, Emanzipation und Rationalität. Deswegen betrifft die Logik der Kolonialität nicht nur die Besetzung von Land, wirtschaftliche Ausbeutung oder politische Unterordnung, sondern auch und vor allem die Inanspruchnahme von Wissens-, Gefühls-, und Vorstellungsweisen. Der Kolonialismus wird als untrennbar von dem intellektuellen und erkenntnistheoretischen Erbe der Moderne verstanden

und zwar in dem Maße, dass „die Rhetorik der Moderne und die Logik der Kolonialität zwei Seiten ein und derselben Medaille sind“ (Mignolo 2007, S. 464). Daher ist es nicht verwunderlich, dass die Relevanz von Dekolonisierungskämpfen für die Pädagogik diskutiert wird: es werden Tagungen zum Thema Dekolonisierung der Universität organisiert, es wird versucht, den Lehrplan durch die Einbeziehung schwarzer und indigener Autor\*innen zu erweitern und es wird der Wunsch geäußert, die Studierenden- und Professor\*innenschaft zu diversifizieren, um das koloniale Erbe der Universität zu beseitigen (vgl. Andreotti, Stein, Ahenakew & Hunt 2015). Dekoloniale Autor\*innen haben sich allerdings gegen die Ausdehnung des Begriffs der Dekolonisierung – wie er sowohl in akademischen als auch in Managementdiskursen verwendet wird – ausgesprochen. Eve Tuck und K. Wayne Yang (2012) argumentieren zum Beispiel, dass Dekolonisierung in diesen Diskursen zu einer Metapher wird, die hauptsächlich Themen der Diversität, Inklusion und sozialer Gerechtigkeit behandelt und demzufolge die Forderung nach Landrückgabe vernachlässigt. Nichtsdestotrotz ist diese Problematisierung des Kolonialismus als epistemischer Prozess besonders kräftig, weil sie den Kampf gegen Kolonialität in erster Hinsicht nicht als eine Aufgabe für Aktivist\*innen und Politiker\*innen im globalen Süden thematisiert, sondern auch Universitäten und Wissenschaftsdisziplinen in Europa dazu auffordert, ihre Rolle in der Entwicklung und Verbreitung einer westlichen, modern-kolonialen Weltanschauung zu reflektieren (vgl. Gopal 2021; Stein & Andreotti 2017).

Die beiden oben genannte Einwände können nun widerlegt werden: Die Bedeutung einer dekolonialen Perspektive an Universitäten im Allgemeinen und in der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin im Besonderen ist tatsächlich kaum zu unterschätzen, da Universitäten historisch nicht nur bei der Konstruktion von Wissen über verschiedene Regionen und Kulturen der Welt, sondern auch im Selbstverständnis Europas als Zentrum der Modernität und der aufgeklärten Wissenschaft und Rationalität eine entscheidende Rolle gespielt haben. Die Pädagogik ihrerseits trug wiederum dazu bei, dass der Mensch als bildungsbedürftig angesehen wurde und dass das Ziel dieses Bildungsprozesses an dem Zugang zum rationalen Denken und Diskurs orientiert war (vgl. Kant 1784/1999, 1803/1960). Wenn also die Pädagogik hinterfragt wird, sollte dieses Ziel der Emanzipation, die nach Mignolo die „dunkle Seite der westlichen Moderne“ darstellt, fokussiert werden (2011, S. 1). Tatsächlich ist es gerade diese pädagogische Rhetorik der Emanzipation, die auch die Kolonisierung weitgehend legitimierte und ein gewisses Menschenbild – welches zur Rationalität bestimmt sei – förderte. In diesem Sinne hat dieses aufgeklärte Denken eine blendende Wirksamkeit, welche die perversen Auswirkungen der Logik der Kolonialität und die Rolle, die der Pädagogik beim Untermauern dieser Logik zukam, in den Schatten gestellt hat.

### 3 Die dunkle Seite der Pädagogik: Universalismus, Humanismus, Fortschritt, Kritik

Nun stellt sich die Frage, wie diese eher bildhafte Darstellung der dunklen Seite oder der Schattenseite der Pädagogik weiter artikuliert, bzw. weiter ausdifferenziert werden kann. Es soll näher erläutert werden, welche Annahmen diese moderne Anthropologie der Pädagogik begründen. In diesem Zusammenhang und im Hinblick auf die dekoloniale Kritik werden heute einige Begriffe als problematisch aufgefasst. Besonders werden hier die Begriffe des Universalismus, des Humanismus, des Fortschritts und der Kritik als fragwürdig gesehen. Diese Begriffe können in diesem Beitrag nur kurz beleuchtet werden, denn eine umfassende Analyse dieser Begriffe, welche auch ihrem historischen Wandel gerecht wird, würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen.

Das folgende Zitat von Mbembe zeigt die Querverbindung zwischen mindestens drei der oben genannten Merkmale der modern-kolonialen Weltanschauung deutlich. Mbembe (2017) bezeichnet den Kolonialismus als

„eine Form des Regierens, die sich aus der universalen Vernunft ergibt. Die universale Vernunft ging von der Existenz gleichnamiger Subjekte aus, deren Universalität in ihrer Menschlichkeit begründet war. Die Anerkennung eines gemeinsamen Menschseins ermöglichte es, jedes Individuum als juristische Person innerhalb der Zivilgesellschaft zu betrachten“ (S. 97).

Der Universalismus ermöglicht, so Mbembe, eine Anthropologie, die kulturelle Unterschiede aufhebt, indem sie den Menschen als ein Wesen darstellt, welches sich einer universalen Vernunft bedient. In diesem Sinn wird in der Moderne nicht nur der Mensch ins Zentrum des Kosmos gerückt, sondern auch der Mensch selbst als vernunftbegabtes Wesen definiert, während Lebensformen, welche dieser Idee der universalen Vernunft nicht entsprechen, von dieser humanistischen bzw. anthropozentrischen Kosmologie ausgeschlossen werden (vgl. Mignolo 2011). Schlussendlich lässt sich der Kolonialismus deswegen als ein Einschließungsprojekt verstehen, in welchem indigene Völker und Kulturen als wissens- und aufklärungsbedürftig betrachtet und somit in die moderne Kosmologie eingeschlossen wurden. Diese Kosmologie ist stark von der Idee des gesellschaftlichen Fortschritts geprägt, welche die Welt eins und die Zeit linear macht und den Menschen auf einen Fortschrittspfad zu einer vermeintlich besseren Zukunft setzt – was auch immer 'besser' bedeuten soll (vgl. Tröhler 2020).

Diese modern-koloniale Weltanschauung, welche die drei oben genannten Aspekte miteinschließt, resoniert stark mit den Aufgaben, die sich das pädagogische Denken mindestens seit Zeiten der Aufklärung, wenn nicht bereits zuvor, gesetzt hat. Ein letzter Aspekt, welcher bisher noch nicht angesprochen wurde, ist die Rolle der Kritik. Während die ersten drei Begriffe in der dekolonialen Theorie

quasi einstimmig abgelehnt, oder zumindest tiefgreifend überarbeitet worden sind, ist die Bedeutung der Kritik eher umstritten. In seinem Vorschlag einer dekolonialen Erkenntnistheorie, die den verschiedenen, divergierenden Arten und Weisen von Wissen – den „Epistemologien des Südens“ – gerecht werden, kommt nicht nur der Kritik als epistemischem und politischem Projekt, sondern auch der kritischen Theorie und kritischen Pädagogik Paolo Freires eine äußerst bedeutsame Funktion zu. Santos stellt der Hegemonie eurozentrischer Wissenschaft (und ihren Werten der Objektivität, Neutralität und Universalität) eine Ökologie des Wissens gegenüber, welche er definiert als „die Anerkennung der Koexistenz verschiedener Wissensformen und die Notwendigkeit, die Affinitäten, Divergenzen, Komplementaritäten und Widersprüche zwischen ihnen zu untersuchen, um die Effektivität des Widerstandskampfes gegen die Unterdrückung zu maximieren“ (Santos 2018, S. 8).

In seinem Versuch dem modern-kolonialen Denkschema zu entkommen, greift Santos mit anderen Worten auf eine Verknüpfung der Erkenntnistheorie mit der Politik zurück, indem er diese Wissensformen als wichtiges kognitives Hilfsmittel in sozialen Kämpfen betrachtet. „Corazonar“ bezeichnet die Aufwärmung dieser Kenntnisse, wenn sie nicht mehr als ‚kalte‘ und objektive Fakten betrachtet werden, sondern wenn sie im Kampf eingesetzt werden und einen pragmatischen Wert für die Veränderung der Welt erhalten (ebd., S. 99). Santos bezieht sich auf die Ideen der kritischen Pädagogik nach Paolo Freire und erläutert weiterführend, dass Ökologien des Wissens „kollektive kognitive Konstruktionen sind, die von den Prinzipien der Horizontalität [...] und der Reziprozität geleitet werden“ (ebd., S. 78). Mit anderen Worten, die Ökologie des Wissens „basiert auf der Idee der gegenseitigen Begegnung und des wechselseitigen Dialogs, der die gegenseitige Befruchtung und den wechselseitigen Austausch von Wissen, Kulturen und Praktiken im Kampf gegen Unterdrückung unterstützt“ (ebd., S. 252). Hinsichtlich Santos‘ Vorschlag und dessen pädagogischen Implikationen lassen sich nun einige Fragen formulieren.

#### 4 Wege aus der oder zurück in die Moderne

In Santos‘ Engagement für eine Erkenntnistheorie, welche die modern-koloniale, eurozentrische Auffassung von Wissenschaft und deren „erkenntnistheoretische Arroganz, die sich in normativen Dualismen wie Wahrheit/Falschheit oder Wissen/Meinung ausdrückt“ (2018, S. 38), aufhebt, läuft er Gefahr, einen Dualismus zu vergessen, der für die moderne Welt und ihre Vorstellung von Wissen absolut grundlegend war. Hiermit ist die ‚Zweiteilung der Natur‘ nach Alfred North Whitehead gemeint, welcher damit einerseits die reine und ursprüngliche Natur und andererseits die Natur, wie sie dem Menschen erscheint, meinte. Diese Zwei-

teilung wurde durch Kants transzendente Erkenntnistheorie eingeleitet, die das Ding an sich von unserem Wissen darüber trennt und eine Reihe von erkenntnistheoretischen Problemen in Bezug auf die Natur des Wissens und die Art und Weise zu Wissen aufwirft. Santos riskiert diese Spaltung zwischen Ontologie und Epistemologie – die Welt, so wie sie ist, und die Welt, so wie sie uns erscheint – zu verfestigen. Demgegenüber argumentiert Martin Savransky (2017) allerdings, dass „die Pluralisierung anderer Wissensformen niemals ausreichen kann, es sei denn, ihr Auftauchen stellt die metaphysischen Strukturen der Vorstellung, die das Verhältnis zwischen Epistemologie und Ontologie intakt hält, in Frage“ (S. 17). Indem die Ökologie des Wissens den Kolonialismus vor allem als erkenntnistheoretisches Problem angeht, riskiert sie, die Grundlagen, auf denen die Trennung von Wissen und Wirklichkeit ruht, unangetastet zu lassen und verwässert das Projekt zu einer Art allgemeinem Relativismus.

Zur Verteidigung von Santos könnte jedoch angeführt werden, dass es ihm durch die Verbindung von Wissen und Kampffursachen teilweise gelingt, diese Zweiteilung zwischen Wissen und Realität zu überwinden. Er formuliert schließlich ein spezifisches pragmatisches Kriterium, welches ihm erlaubt, zumindest einige der Gefahren des Relativismus zu umgehen. Santos schlägt vor, dass der Wert des Wissens von seinen weltverändernden Fähigkeiten abhängt, oder anders ausgedrückt, davon, wie es genutzt werden kann, um politische Kämpfe voranzutreiben. Santos argumentiert, dass „der Erfolg oder Misserfolg der Suche nach Wahrheit immer mit der Stärke oder Schwäche einer bestimmten, konkreten ethischen Verpflichtung zusammenhängt“ (Santos 2018, S. 38). Dabei setzt sich Santos jedoch dem Einwand aus, die Prozesse der Wissensschaffung von dem spezifischen ethischen oder politischen Projekt abhängig zu machen, dem diese Prozesse dienen. Zudem geht er davon aus, dass dieses Projekt von vornherein definiert und den Menschen, die sich an diesem Kampf beteiligen, eindeutig ist. Im Fall der Epistemologien des Südens ist dieses politische Projekt jenes einer Pluralität von Wissensformen, die harmonisch koexistieren. Auf diese Weise macht die Ökologie des Wissens jedoch nicht nur das Wissen von einem externen, politischen Kriterium abhängig (seiner Wirksamkeit im Kampf), sondern gibt auch einer bestimmten Art von Kosmopolitismus nach, genauer gesagt dem, was Isabelle Stengers (2005) einen toleranten Kosmopolitismus nennen würde, bei dem „die Politik darauf abzielen sollte, die Existenz eines ‚Kosmos‘, einer ‚guten gemeinsamen Welt‘ hervorzubringen,“ in der diese Pluralität des Wissens koexistieren kann, ohne dass eine Art von Wissen über die anderen dominieren würde (S. 995). Eine solche Konzeption lässt wenig Raum für die Frage, wie diese ‚gute gemeinsame Welt‘ tatsächlich aussehen würde und wenig „Raum zu zögern, was es bedeutet, ‚gut‘ zu sagen“ (ebd.).

Wenn die pädagogische Dimension der Ökologie des Wissens fokussiert wird, fällt auf, dass Santos‘ Pädagogik weitgehend von seinem erkenntnistheoretischen Projekt abgeleitet ist und für den politischen Kampf ausgenutzt wird. Wie bereits

erwähnt, baut die pädagogische Dimension der Ökologie des Wissens auf den Grundlagen der kritischen Pädagogik Freires, mit ihrem Schwerpunkt auf Dialog, Stimme und Beteiligung im Hinblick auf Bewusstseinsbildung und politische Emanzipation, auf. Diese Ideen sind jedoch an verschiedenen Stellen kritisiert worden, auch von dekolonialen Autor\*innen, weil sie das modern-koloniale Projekt der universalen Emanzipation fortschreiben (vgl. Mignolo 2007, S. 454-456: *emancipation* versus *liberation*). In einer differenzierten Einschätzung des Wertes der kritischen Pädagogik für indigene und dekoloniale Kämpfe hat beispielsweise Sandy Grande (2015) darauf aufmerksam gemacht, dass die kritische Pädagogik Erbe „einer westlichen Tradition ist, die viele Komponenten aufweist, die mit der indigenen Kosmologie und Erkenntnistheorie in Konflikt stehen, einschließlich einer linearen Auffassung von Zeit und Fortschritt und eines Anthropozentrismus, der den Menschen in den Mittelpunkt des Universums stellt“ (S. 117; vgl. oben). Die begrifflichen Werkzeuge der kritischen Pädagogik scheinen daher nicht ganz geeignet zu sein, um wirklich mit den modern-kolonialen Denkweisen bezüglich gesellschaftlichem Wandel zu brechen.

Auch aus einem eher allgemein-pädagogischen Blickwinkel kann die kritische Pädagogik aus verschiedenen Gründen in Frage gestellt werden. Elizabeth Ellsworth (1989) hat den universalistischen Anspruch problematisiert, der der humanistischen Idee der Rationalität zugrunde liegt, die sowohl Mittel als auch Zweck der kritischen Pädagogik ist. Mit einer gewissen Ironie merkt sie an, dass die Rolle der Lehrperson darin besteht, dafür zu sorgen, dass „die Schüler die Möglichkeit haben, auf logische Weise zu der ‚allgemeingültigen Aussage‘ zu gelangen, die dem Diskurs der kritischen Pädagogik zugrunde liegt – nämlich, dass alle Menschen ein Recht auf Freiheit von Unterdrückung haben, das durch den demokratischen Gesellschaftsvertrag garantiert wird“ (S. 304). Zudem hat Joris Vlieghe (2018) die Rolle der Lehrenden in der kritischen Pädagogik problematisiert, indem er behauptet, dass die kritische Pädagogik die Ungleichheit zwischen Lehrenden und Lernenden reproduziert. Nicht mehr als wissende gegenüber unwissenden Subjekten sind Lehrende und Lernende ungleich, sondern als Subjekte, die sich der bestehenden Ungleichheiten bewusst sind und solchen, die sich dieser Ungleichheiten (noch) nicht bewusst sind – daher die Bedeutsamkeit der Bewusstmachung. Diese Verschiebung macht die Lehrenden zu „Richtern, die zu entscheiden haben, ob wahre Befreiung stattgefunden hat oder nicht“ (S. 918). Schließlich könnte man der kritischen Pädagogik die Frage vorwerfen, ob eine kritische Haltung ihr revolutionäres Potenzial nicht verloren hat, da eine kritische Haltung im kognitiven Kapitalismus zu einer begehrten Ressource geworden ist. Jan Masschelein (2004) hat sogar behauptet, dass die Kritik heutzutage vollständig unter der herrschenden neoliberalen und kapitalistischen Mentalität subsumiert wurde. Dies bedeutet, dass „Kritik nicht mehr gegen die bestehende soziale

Ordnung und Macht eingesetzt werden kann, sondern Teil dieser Ordnung und Macht geworden ist“ (S. 355).

Aus diesen Gründen wäre es in diesem Zusammenhang möglicherweise sinnvoll, von der Kolonialität der Kritik im doppelten Sinn zu sprechen. Zum einen, weil die Kritik sowohl als erkenntnistheoretische als auch als ethische Bemühung zutiefst mit dem kolonialen Erbe der Aufklärung und ihrem Glauben an Emanzipation – in den unterschiedlichsten Bedeutungen, die diesem Begriff von Kant bis Freire zugekommen sind – verknüpft ist. Anhand Santos' Vorschlag der Ökologie des Wissens wurde gezeigt, wie dieses Vorhaben einer epistemischen Dekolonisierung noch immer in der Anthropologie und Pädagogik der Aufklärung – und somit auch in ihrer dunklen Seite – angesiedelt bleibt und die Zukunft als Vorstellungsraum zugunsten des Horizonts eines toleranten Kosmopolitismus wieder schließt. Es gibt aber auch eine zweite Bedeutung dieses Begriffs der Kolonialität der Kritik, diesmal nicht als Subjektgenitiv – die Kritik als kolonisierend – sondern als Objektgenitiv – die Kritik als kolonisiert. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Kritik heutzutage ihre Radikalität verloren hat und als Kompetenz zu einem begehrten Gut auf dem Arbeitsmarkt geworden ist (vgl. Hodgson, Vlieghe & Zamojski 2022; Latour 2004). Vor diesem Hintergrund wird möglicherweise die Auffassung, dass die Kritik heutzutage selbst vom Kapitalismus kolonisiert wurde, nachvollziehbar und ergibt somit einen zweiten Grund, die Kritik loszuwerden oder zumindest tiefgreifend zu überdenken.

## 5 Der Kolonialität der Kritik widerstehen

„Es lässt sich nicht leugnen, dass die Universität ein Ort der Zuflucht ist und es lässt sich nicht hinnehmen, dass sie ein Ort der Aufklärung ist“ (S. 21). Mit diesen Worten öffnen Stefano Harney und Fred Moten (2016) ihre Gedanken zur Universität und Kritik in dem Buch *The Undercommons. Flüchtige Planung und schwarzes Studium*. Harney und Moten problematisieren das koloniale Erbe der Aufklärung und die Verpflichtung, der die Universitäten aufgrund ihres professionellen Selbstverständnisses als Institution der Kritik noch immer nachzukommen versuchen. Diese kritische Vorstellung der Universität stellen sie den ‚Undercommons‘ gegenüber, welcher einen sozialen Ort der kontinuierlichen Sozialität meint, der sich innerhalb der Universität und trotz der Universität fortsetzt und sich weder von professionellen noch von kritischen Vorgaben der Institution zähmen lässt. Interessanterweise verbinden Harney und Moten diese Idee der Sozialität mit ihrem Begriff des ‚schwarzen Studiums‘ (*black study*). Was diesen Begriff des Studiums charakterisiert, ist ein starkes Gefühl der gemeinsamen und gegenseitigen Unvollständigkeit, welches das Scheitern der selbstbewussten Subjektivität, die von der zeitgenössischen Universität vorausgesetzt wird, einführt

(vgl. Citton 2021). Studieren ist in diesem Sinne nie die Leistung eines Einzelnen, sondern immer der immanente Effekt des Zusammenseins mit anderen innerhalb der Sozialität des Studiums, den Undercommons der Universität. „Im Gegensatz [zur Universität] könnten die Undercommons als misstrauisch gegenüber Kritik verstanden werden, ihr gegenüber misstrauisch und gleichzeitig der Kollektivität ihrer Zukunft verpflichtet, jener Kollektivität, die möglicherweise ihre Zukunft sein wird“ (Harney & Moten 2016, S. 41).

Was lässt sich nun bezüglich der Pädagogik als Wissenschaft und insbesondere einer dekolonialen Art pädagogischer Theoriebildung aus dem Vorstehenden schließen? Wenn Kritik nicht mehr emanzipiert und die zur Selbstbestimmung befähigte Subjektivität zum Zweck hat, sondern stattdessen die Kollektivität des Studierens – so wie Harney und Moten dies betont haben – in den Vordergrund gerückt wird, stellt sich die Frage, wie die Wirksamkeit der pädagogischen Theorie neu verstanden werden kann. Zumindest ein Aspekt scheint also von zentraler Bedeutung zu sein, nämlich dass eine solche pädagogische Theorie sich dafür einsetzt, Zukünfte zu eröffnen, wo zuvor bestimmte Zukünfte als wahrscheinlicher oder wünschenswerter postuliert wurden. Dies bedeutet auch, dass sich die pädagogische Theorie nicht von vorgefassten sozialen oder politischen Zielen leiten lässt und auch nicht von einem Zynismus, der davon ausgeht, dass eine andere Zukunft nicht möglich sei. Gleichzeitig darf sich allerdings die Pädagogik nicht wieder hinter dem Vorwand der Autonomie und Unabhängigkeit verstecken – Themen, die die aufgeklärte Pädagogik so sehr geprägt haben – und muss gerade die Verflechtung zwischen pädagogischer Theorie und gesellschaftlichen Themen und Fragestellungen ernst nehmen. In diesem Sinne gilt es auch, der Annahme gerecht zu werden, dass die Erkenntnistheorie der pädagogischen Forschung nicht von der existenziellen Dimension der Fragen, mit denen sie sich befasst, zu trennen ist – ohne jedoch die Antwort auf diese Fragen in Normen oder Prinzipien festzulegen. Mit anderen Worten kann die pädagogische Theorie in ihrer dekolonialen Variante als eine weltstiftende Praxis verstanden werden, in der sich die Kollektive um die sie betreffenden Themen versammeln und beim Studieren oder der Erforschung dieser Themen das Zusammenleben neu formieren. Es besteht kein Zweifel daran, dass eine solche pädagogische Theorie, die immer eng mit der konkreten Praxis der pädagogischen Forschung verbunden ist, nie für immer gegeben ist, sondern immer wieder in neuen Situationen neu gestaltet werden muss.

## Literatur

- Andreotti, Vanessa de Oliveira; Stein, Sharon; Ahenakew, Cash & Hunt, Dallas (2015): Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. In: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 4, S. 21-40.
- Citton, Yves (2021): Practicing study as self-alienation and counter-addiction (studium, black study, études). In: *Philosophy and Theory in Higher Education*, 3, H.3, S. 29-42.
- Ellsworth, Elizabeth (1989): Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. In: *Harvard Educational Review* 59, S. 297-324.
- Gopal, Priyamvada (2021): On decolonisation and the university. In: *Textual Practice*, 35, S. 873-899.
- Grande, Sandy (2015): *Red Pedagogy. Native American Social and Political Thought*. Auflage zum 10. Jahrestag. London: Rowman & Littlefield.
- Harney, Stefano & Moten, Fred (2016): *Die Undercommons. Flüchtige Planung und schwarzes Studium*. Wien: transversal texts.
- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris & Zamojski, Piotr (2022): Manifest für eine post-kritische Pädagogik. In: Bittner, Martin & Wischmann, Anke (Hrsg.): *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des „Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik“*. Bielefeld: Transcript, S. 19-24.
- Kant, Immanuel (1784/1999): *Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften*. Hamburg: Meiner.
- Kant, Immanuel (1803/1960): *Über Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Latour, Bruno (2004): Why has critique run out of steam? From matters of fact to matters of concern. In: *Critical Inquiry*, 30, S. 225-248.
- Masschelein, Jan (2004): How to conceive of critical educational theory today? In: *Journal of Philosophy of Education*, 38, S. 351-367.
- Mbembe, Achille (2016): *Decolonizing the university: new directions*. In: *Arts & Humanities in Higher Education*, 15, S. 29-45.
- Mbembe, Achille (2017): *Critique of black reason*. Durham: Duke University Press.
- Mignolo, Walter (2007): *Delinking: the rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality*. In: *Cultural Studies*, 21, S. 449-514.
- Mignolo, Walter (2011): *The darker side of western modernity. Global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press.
- Santos, Boaventura de Sousa (2014): *Epistemologies of the South. Justice against epistemicide*. London: Routledge.
- Santos, Boaventura de Sousa (2018): *The end of the cognitive empire. The coming of age of epistemologies of the South*. Durham: Duke University Press.
- Satilmis, Ayla (2019): "Uni, öffne Dich!" In: Darowska, Lucyna (Hrsg.): *Diversity an der Universität. Diskriminierungskritische und intersektionale Perspektiven auf Chancengleichheit an der Hochschule*. Bielefeld: Transcript, S. 85-114.
- Savransky, Martin (2017): A decolonial imagination: sociology, anthropology and the politics of reality. In: *Sociology*, 51, S. 11-26.
- Stein, Sharon & Andreotti, Vanessa de Oliveira (2017): Higher education and the modern/colonial global imaginary. In: *Cultural Studies – Critical Methodologies*, 17, S. 173-181.
- Stengers, Isabelle (2005): *The cosmopolitical proposal*. In: Latour, Bruno & Weibel, Peter (Hrsg.): *Making things public. Atmospheres of democracy*. Cambridge: The MIT Press, S. 994-1003.
- Tröhler, Daniel (2020): Learning, progress, and the taming of change: the educational aspirations of the Age of Enlightenment. In: Tröhler, Daniel (Hrsg.): *A cultural history of education in the Age of Enlightenment (1650-1800)*. London: Bloomsbury, S. 1-24.
- Tuck, Eve & Yang, Wayne K. (2012): *Decolonization is not a metaphor*. In: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1, S. 1-40.
- Vlieghe, Joris (2018): Rethinking emancipation with Freire and Rancière: a plea for a thing-centered pedagogy. In: *Educational Philosophy and Theory*, 50, S. 917-927.

- Wagner, Lucienne (2021): Von der Universität über Diversität zur »Pluriversität«?! In: Dankwa, Serena; Filip, Sarah-Mee; Klingkovsky, Ulla & Pfruender, Georges (Hrsg.): Bildung. Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum. Bielefeld: Transcript, S. 91-110.
- Willinsky, John (1999): Learning to divide the world. Education at empire's end. Minneapolis: University of Minnesota Press.

## **Autor**

**Schildermans, Hans**, PhD

ORCID: 0000-0003-4408-523X

Senior Research Fellow am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.

Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Theorie der Hochschulbildung, Universitätsgeschichte und -politik.

[hans.schildermans@univie.ac.at](mailto:hans.schildermans@univie.ac.at)