

Gericke, Christina

Dekolonisierung als Bildungsprozess? Wenn das transformatorische Bildungsdenken selbst in die Krise gerät

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. 57-72



Quellenangabe/ Reference:

Gericke, Christina: Dekolonisierung als Bildungsprozess? Wenn das transformatorische Bildungsdenken selbst in die Krise gerät - 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. 57-72 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335783 - DOI: 10.25656/01:33578; 10.35468/6177-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335783>

<https://doi.org/10.25656/01:33578>

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Christina Gericke

Dekolonisierung als Bildungsprozess? Wenn das transformatorische Bildungsdenken selbst in die Krise gerät

Abstract

In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft werden postkoloniale Konzepte in verschiedenen Subdisziplinen zwar bereits seit längerer Zeit herangezogen, etwa um Rassifizierungsdiskurse sichtbar zu machen. Prozesse einer die Subdisziplinen übergreifenden postkolonialen (Selbst-)Kritik setzen dagegen erst in der jüngeren Zeit ein. Dazu gehört unter anderem, disziplinär geprägte Grundbegriffe in ihrer Logik im postkolonialen Geflecht zum Gegenstand zu machen, und die Bedingungen der eigenen Wahrnehmungen und Handlungen zu befragen. Während die Grundlagen der modernen Pädagogik im Anschluss an die Arbeiten Foucaults zwar bereits einer machtkritischen Analyse unterzogen wurden, werden insbesondere neuere bildungstheoretische Ansätze, etwa die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, bislang erst vereinzelt in den Blick genommen.

Ziel dieses Beitrags ist es, das transformatorische Bildungsdenken im Anschluss an Hans-Christoph Koller mit postkolonialen Konzepten ins Gespräch zu bringen und herauszuarbeiten, welche Fallstricke, aber auch welche Möglichkeiten mit dem Anspruch, der von einer postkolonialen Kritik ausgeht, verbunden sind: Wird in diesem Beitrag zunächst *mit* der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse die These eines selbst in die Krise geratenen Denkens aufgeworfen, soll in einem zweiten Schritt der Bildungsbegriff in seiner Grundstruktur, der Veränderung des Selbst-, Welt- und Anderen-Verhältnisses, systematisch einer post- und de-kolonialen Lesart unterzogen werden, um zu eruieren, welche Risiken mit einem Re-Entry verbunden sind und welche Ansatzpunkte sie für eine dekolonisierende Denkbewegung eröffnet.

Keywords: Transformatorische Bildungstheorie – Postkoloniale Kritik –/Moderne/Kolonialität –Dekolonisierung

1 Einleitung

Forciert durch öffentliche Restitutionsdebatten und auf Druck sozialer Bewegungen gegen Rassismus und geschichtsrevisionistische Denkmalpflege erfahren postkoloniale Perspektiven auch in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft und Lehrer*innenbildung mittlerweile breitere Aufmerksamkeit (Castro Varela 2021, Ivanova-Chessex, Shure & Steinbach 2022, Koerrenz 2020, Lutz- Sterzenbach & Wagner 2021). Prozesse einer die Subdisziplinen übergreifenden postkolonialen (Selbst-)Kritik setzen erst in der jüngeren Zeit ein¹ (vgl. Knobloch & Drerup 2022, Knobloch 2019; 2020, Castro Varela 2016, Castro Varela & Klug 2021). Insbesondere die Rezeption postkolonialer Konzepte und Dekolonisierungsansätze im Kontext der Migrationsgesellschaft wird vielfach von (Auf-)Forderungen begleitet, koloniale Gewalt- und Machtverhältnisse in ihren transnationalen historischen Verflechtungen und ihre bis in die Gegenwart reichenden Nachwirkungen zu rekonstruieren und (dekonstruierend) zu bearbeiten. Dazu gehört unter anderem, die Universität als Ort der Wissenskanonisierung und Lehrer*innenbildung in den Blick zu nehmen, das disziplinär geprägte Denken in seiner Historizität zu analysieren, die Schemata der eigenen Wahrnehmungen und Handlungen zu befragen und zur Reflexion zu bringen und schließlich eine andere Haltung, ein anderes Verständnis und eine andere Praxis zu entwickeln, mit anderen Worten: in einen Transformationsprozess einzutreten.

Obwohl der Bildungsbegriff bereits vielfältigen kritischen Analysen unterzogen wurde, gilt er nach wie vor als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft und dient im Bildungssystem ebenso wie in der Lehrer*innenbildung in der Formulierung eines ‚Bildungsauftrags‘ der (normativen) Orientierung. Neuere bildungstheoretische Ansätze sind bislang nur vereinzelt in den Fokus postkolonialer Kritik geraten oder daraufhin befragt worden, ob sie angesichts bereits aufgenommener macht- und differenztheoretischer Begriffsarbeiten geeignet sein könnten, Dekolonisierungsbewegungen zu eröffnen und diese zu unterstützen (vgl. Wartmann 2021, Knobloch 2019, Forster 2017) oder diese gar beeinträchtigen könnten. Als einer dieser neueren Ansätze kann die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse gelten, die von Hans-Christoph Koller (2012/ 2018) vorgelegt wurde. Bildung wird von ihm zunächst als ein Prozess der Erfahrung aufgefasst, aus dem das Subjekt in seinem grundlegenden Verhältnis zur Welt, zu sich selbst und zu anderen Menschen verändert hervorgeht (Koller 2011, S. 108). Kollers Theoriebildung stellt eine sprachphilosophisch und differenztheoretisch ausgerichtete Reformulierung der neuhumanistischen Bildung dar, die auch auf Fragen der empirischen Erfassung der Struktur dieser Selbst-Weltverhältnisse, der Verlaufsformen

1 Eine Rezeptionshistorie sowie der Entwurf einer postkolonialen Pädagogik wurde jedoch bereits 2012 von Patricia Baquero Torres vorgelegt.

von Transformationen sowie eine Beschreibung der Krisenerfahrung als Anlass für transformatorische Prozesse (vgl. Koller 2018, S. 17-18) antworten möchte. Dieser Beitrag unternimmt den Versuch, Bildung als Transformationsgeschehen mit postkolonialer Kritik in ein Gespräch zu bringen. Geprüft werden soll die Verunsicherung darüber, ob postkoloniale Spuren auch in jenen neueren Bildungstheorien auffindbar sein könnten, die vordergründig das moderne, (europäische/deutsche) Subjekt zwar verabschiedet haben, tendenziell aber doch an einem individualtheoretisch orientierten Transformationsgedanken festzuhalten scheinen und daher vor dem Hintergrund postkolonialer Kritik Skepsis hervorrufen müssen. Die These lautet, dass trotz poststrukturalistischer Irritationen und Reformulierungen das moderne Momentum in einer post-modern reformulierten Figuration von Welt,- Selbst- (und Anderen-) Verhältnissen zu ‚überleben‘ scheint. Postkoloniale Kritik setzt an verschiedenen Punkten dieser Grundstruktur abermals an, indem die Verortung der Grundfigur neuhumanistischer Bildung in der Geschichte der europäischen Moderne und ihren Verwobenheiten mit Kolonialität als epistemische Voraussetzungen (vgl. dazu Forster 2019) markiert werden, und eröffnet darüber hinaus die Frage, was Dekolonisierung, bildungstheoretisch gewendet, bedeuten könnte.

2 Postkoloniale Kritik und die Kolonialität der Macht in dekolonialen Ansätzen

Obwohl Postkolonialismus keine abgeschlossene, spezifische, historische Periode, keine klar disziplinär zu verortende Forschungsperspektive oder ein politisches Programm bezeichnet (vgl. Boatcă 2016), teilen ‚postkoloniale Theorien‘ und ‚Postkoloniale Kritik‘ in all ihrer interdisziplinären Vielstimmigkeit die Beschäftigung mit der Rekonstruktion kolonialer Herrschaft und Machtmechanismen und deren Konsequenzen bis in die Gegenwart (Dhawan 2019, S. 184) – die wechselseitige Konstitution einer modernen, westlichen und der anderen, nicht-westlichen, nicht-modernen Welt, sowie die dekonstruierende Arbeit an der eurozentrisch geprägten, linear-progressiven Erzählung von Globalgeschichte, ihren machtvollen Trennungen wie auch ihrer „unauflösbaren Verflechtung der europäischen und außereuropäischen Welt“ (Conrad & Randeria 2013, S. 33). Der Begriff ‚postkolonial‘ helfe dabei, so Stuart Hall, die „Aufmerksamkeit darauf zu richten, dass die Kolonisierung den Gesellschaften der imperialen Metropolen und ihren Kulturen keineswegs äußerlich war, sondern tief in westliche Ordnungen eingeschrieben ist“ (Hall 2013, S. 203) – wenn auch auf fundamental andere Weise. Kolonisierung benennt aus dieser Perspektive nicht nur die direkte Herrschaft imperialer Mächte über bestimmte Gebiete der Welt. „Gemeint ist vielmehr der gesamte Prozess von Expansion, Erforschung, Kolonisierung und

imperialen Hegemonisierung, der die ‚äußere Gestalt‘, die konstitutive Außenseite der europäischen und der westlichen kapitalistischen Moderne nach 1492 bildete“ (Hall 2013, S. 208).

Dipesh Chakrabartys (2010) Studien nehmen die globale Geschichtsschreibung zum Gegenstand der Kritik am Eurozentrismus. Er konstatiert, dass „Europa‘ immer noch das souveräne, theoretische Subjekt aller Geschichten [ist], einschließlich derjenigen, die wir als ‚indisch‘, ‚chinesisch‘ oder ‚kenianisch‘ bezeichnen“ (Chakrabarty 2013, S. 134). Diese Stellung Europas als Subjekt setze gegenüber der Welt die kategorialen und konzeptuellen Maßstäbe einer universalen europäischen Wissensform. Der moderne Nationalstaat wird als „die wünschenswerteste Form politischer Gemeinschaft“ universalisiert. ‚Europa‘ geht als „Urheimat des Modernen“ (ebd., S. 154) und Subjekt dieser Meistererzählung hervor, während nichtwestliches Wissen, nichtwestliche Geschichten und Organisationsformen „alltägliche Subalternität“ (ebd.) werden.² In Anlehnung an Foucault befassten sich weitere postkolonial motivierte Arbeiten mit der Verstrickung von Wissen und Wissenschaft in Prozesse der europäischen Expansion. Dazu gehören nicht nur jene Wissenschaften, die zum Zwecke der Expansion instrumentalisiert wurden, sondern auch zahlreiche unverdächtig anmutende Disziplinen, die Botanik, die Geografie, die Sprachwissenschaft, die Ethnologie, etc., die aber mit dem weltumspannenden „wissensgenerierenden kolonialen Verlangen untrennbar verbunden sind“ (Conrad & Randeria 2013, S. 55). In dem nahezu unerschöpflichen und rücksichtslosen Sammeln von Informationen über die ‚neue Welt‘ und die ‚Anderen‘ wurden diese zum Objekt westlicher Wissensproduktionen gemacht. Die koloniale Herrschaft, brutale Ausbeutung und Plünderung bis hin zu genozidalen Verbrechen, wurden, wie Nikita Dhawan (2019) herausgestellt hat, mit der so genannten ‚zivilisatorischen Mission‘, des Exports der Aufklärung, Rationalität und des Humanismus, legitimiert und als „Triumph der Wissenschaft und Rationalität über den Aberglauben und das Unwissen gefeiert. Den „Unzivilisierten“ das ‚Licht‘ des ökonomischen Fortschritts und der intellektuellen Errungenschaften Europas zu bringen“ (Dhawan 2019, S. 185), wurde zur tragenden Vorstellung kolonialer Herrschaft, zu einem pädagogischen Projekt zur Überwindung der vermeintlichen ‚Zurückgebliebenheit‘ der Nicht-Europäer qua Durchsetzung europäischer Werte und Praktiken, Normen und Institutionen, – einschließlich des christlichen Glaubens. Die damit verbundene Degradierung nicht-westlicher Wissensformen, die Unterdrückung und Auslöschung von Glaubens- und Kulturpraktiken, Geschichten, Sprachen während der kolonialen Herrschaft wird auch

2 Dass dieses eurozentrische Geschichtsnarrativ auch in der Erziehungswissenschaft eine Gegenwart hat, verdeutlichen Wartmann & Jašová (2020) anhand von Einführungstexten und Handbüchern der Erziehungswissenschaft, sowie Knobloch (2020) an Einführungen zur Geschichte der Pädagogik, in denen eine „national ausgerichtete Theorietradition“ gepflegt werde, „die ihre Wurzeln in der griechischen Antike sieht“ (Wartmann & Jašová 2020, S. 46).

als epistemische Gewalt (Spivak 1988, zit. nach Brunner 2020, S. 77ff.) bezeichnet. Diese, so Sebastian Garbe (2013a), stelle das epistemische Fundament jener Machtformation dar, welches die kognitive, epistemische und kulturelle Dimension strukturiert. Garbe führt aus, dass epistemische Gewaltverhältnisse nicht nur in den Wahrheitsregimen zu suchen sind, die koloniale Subjekte als ‚Anderer‘ konstituieren und den europäischen Maßstäben unterwerfen, sondern gleichzeitig dafür sorgen, dass dieser sich selbst in die eurozentristisch zugeschnittene Ordnung von Anerkennbarkeit einordnet. „Die epistemische Gewalt des Eurozentrismus besteht also in der gewaltsamen Durchsetzung einer für die kolonisierten Bevölkerungen fremden, das heißt europäischen kognitiven, kulturellen und epistemischen Perspektive: die Gewalt, die Welt nicht mit den eigenen Augen erkennen zu können“ (Garbe 2013a, S. 5).

Auch in der Analyse orientalistischer Diskurse (Said 2012) wird deutlich, dass die Praxis kolonialer Herrschaft nicht zu trennen ist von einem Erkenntnis- und Repräsentationssystem eines kolonialen Diskurses, der über die (Er-) Findung des Orients und ‚den Orientalen‘ als den Anderen Europas, den Okzident gleichzeitig hervorbringt. Der durch westliche Forschungen gespeiste Diskurs über ‚den Orient‘ diente der Legitimierung der kolonialen Herrschaftsausübung. In seiner verdichteten Form etablierte sich ein Wahrheitswissen über den Anderen und konstituierte sich zugleich ein westliches Selbstbild, das zur universellen Norm erhoben wurde.

„Tatsächlich beruht der koloniale Diskurs essentiell auf einer Bedeutungsfixierung, die in der Konstruktion und Festsetzung der ausnahmslos Anderen zum Ausdruck kommt. Die gewaltvolle Repräsentation der Anderen als unverrückbar different war notwendiger Bestandteil der Konstruktion eines souveränen, überlegenen europäischen Selbst (etwa Said 1978)“ (Castro Varela & Dhawan 2015, S. 22).

Auch in dekolonialen³ Theorieansätzen ist die globale Trennung in koloniale Zentren und den kolonisierten Peripherien, die sich während der europäischen Expansion seit dem 16. Jahrhundert vollzog, unaufhebbar verbunden mit der Moderne. Die Unaufhebbarkeit von Kolonialität und Moderne wird im südamerikanischen Dekolonisierungsansatz in dem Konzept Moderne/Kolonialität (Quijano 2016, Mignolo 2012) zum Ausdruck gebracht. Während der Begriff des Kolonialismus sich auf eine historische Periode bezieht, markiert der Begriff ‚Kolonialität‘ das Fortbestehen eines Machtverhältnisses (Mignolo 2012, S. 42) auch nach der formalen Dekolonisierung, welches sich in den sozioökonomischen, politischen und epistemischen Asymmetrien fortlaufend aktualisiert. Diese koloniale Machtstruktur trenne in modern/vormodern, disqualifizierte Wissensformen und soziale Organisationsweisen und schaffe eine unhintergehbare, hierarchisierte – Mignolo

3 Vergleichende Betrachtungen von postkolonialen und dekolonialen Theorieansätzen wurden überblicksartig von Kastner & Waibel 2012 und Boatcă 2016 herausgearbeitet.

nennt es eine „koloniale Differenz“ – moderner und kolonialer Subjekte nach vermeintlichen *Rassen*, Klassen, Ethnien.⁴

Postkoloniale Theorie und „dekoloniale Optionen“ (Kastner & Waibel 2012, S. 29) markieren die Ambivalenz der Moderne in ihren geohistorischen und epistemologischen Grundlagen. Dabei werden die Grundmuster des Denkens und Wahrnehmens auch geopolitisch verortet, d.h. an einen Entstehungskontext gebunden und situiert. Diese Situietheit ist nicht kulturalistisch oder essentialistisch zu verstehen, sondern markiert die Beschränkungen des Denkens und Wahrnehmens, welche der Ort und die Positionierung innerhalb eines Machtverhältnisses diesem auferlegen. Diese Verortung helfe dabei, universalistische Ansprüche zu irritieren. Die Vorstellung eines „Nullpunktes“ (Quijano 2016) als Möglichkeit eines universellen Ortes der Erkenntnis wäre aufzugeben und eröffne ein dekoloniales Grenzdenken, in dem sich verschiedene verortete Perspektiven überlappen können.

Nun trifft postkoloniale Kritik in der Erziehungswissenschaft auf ein Feld theoretischer Forschungen, in der die klassischen Theorien und tragenden Konzepte von Bildung (Ricken 2006), Autonomie (Meyer-Drawe 2000) und Mündigkeit (Rieger-Ladich 2002) bereits seit zwei Jahrzehnten qua sozialwissenschaftlicher Theorieimporte machtkritisch, differenz- und alteritätstheoretisch (Masschelein & Wimmer 1996, Wimmer 2007) und dekonstruierend bearbeitet wurden und anschließende macht- und subjektkritische Forschungen, insbesondere an Foucault (im Überblick Balzer 2020) sowie an Judith Butler (im Überblick Jergus 2012, vgl. Ricken, Casale & Thompson 2019) zahlreich vorliegen. Diese verweisen darauf, dass das Denken des klassischen modernen Subjekts in der Erziehungswissenschaft bereits dem eines weitaus fragileren, verwiesenen, postmodernen Subjekts gewichen ist.⁵ Auch Hans-Christoph Koller greift poststrukturalistische Konzeptionen auf, um Bildung anders denken zu können und dieses Anders-Werden systematisch zu fassen und empirisch erforschen zu können.

4 Mignolo (2007) schließt dabei u.a. an Arbeiten Quijanos an, wenn er von einer Matrix der kolonialen Macht (colonial matrix of power) spricht, die er in vier interrelationalen Domänen beschreibt: „control of economy (land appropriation, exploitation of labor), control of gender and sexuality (family education) and the control of subjectivity and knowledge“ (Mignolo 2007, S. 159).

5 Dennoch scheinen sich diese Theoriebildungen eher an der „(Re)-Souveränisierung europäischer Vernunft“ (Forster 2017, S. 187) zu brechen, als umgekehrt– was ihn zu der Frage führt, welches Denken stark genug sei, um mit diesen Souveränisierungen zu brechen. Auch Robert Wartmann (2020) konstatiert, dass insbesondere Humboldt, trotz aller akademischer Auseinandersetzungen, Problematisierungen und Kritiken, gemeinsamer Bezugspunkt geblieben sei, der „so etwas wie eine gemeinsame Identität der Bildungstheorie stiftet“ (Wartmann 2020, S. 239).

3 Transformatorische Bildungstheorie⁶

‚Anders denken‘ und ‚Anders werden‘ markiert Hans-Christoph Koller (2018) bekanntermaßen als entscheidende Momente transformatorischer Bildungsgeschehen (ebd., S. 9). Dabei stellt die „klassische Fassung“ des Bildungsbegriffs Humboldts, nach der Koller unter Bildung „die möglichst umfassende Entfaltung menschlicher Entwicklungspotentiale [...] in einer möglichst umfassenden Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt“ (ebd., S. 11) versteht, den Rahmen dar. Entscheidend sei dabei, dass diese nicht „im solipsistischen Bezug des Individuums auf sich selbst erfolgen kann, sondern dass der Mensch dazu eines Widerparts, einer ‚Welt ausser sich‘ bedarf“ (ebd.). Diese Grundfigur des Selbst- und Weltverhältnisses aufgreifend, versteht Koller Bildung als

„Veränderung der grundlegenden Figuren des Welt-Selbstverhältnisses von Menschen, die sich potentiell immer dann vollziehen, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren ihres bisherigen Weltverhältnisses nicht mehr ausreichen. (vgl. Kokemohr 2007). Bildungsprozesse bestehen demzufolge darin, dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen ermöglichen, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden.“ (Koller 2018, S. 16).

Die Veränderung des Selbst-Welt-Verhältnisses als zentrales Gerüst der Theoriearchitektur soll nachfolgend besonders in den Blick genommen werden.

Der Grundgedanke der Veränderung der grundlegenden Figuration wird nach Koller nicht mehr primär durch Auseinandersetzung mit Sprachen, sondern mit Krisen bzw. Problemlagen beschrieben. Die Herausforderung durch eine Problemlage kann als negative Erfahrung Anlass einer „radikalen Infragestellung bisheriger Welt-Selbstverhältnisse“ (Koller 2018, S. 77) verstanden werden. Auch „Erfahrungen des Fremden“ (ebd., S. 79 ff.) im Anschluss an Waldenfels (1997) ermöglichten die genauere Erfassung der Grundstruktur veränderter Welt- und Selbstverhältnisse. Das Fremde ist demnach nicht nur „ein Objekt unseres Wahrnehmens, Denkens und Handelns, sondern etwas, von dem ein Anspruch ausgeht“, ein „Phänomen eigener Qualität“ (ebd., S. 80), das nicht vom aktiven Subjekt bestimmt werden kann, sondern das Erfahrungen des Fremden als widerfahrende Ereignisse *durchmacht*. In einem Widerfahrnis entziehe sich das Fremde dem durch eine Ordnung strukturierten Zugriff der Wahrnehmungen und Denkgewohnheiten. Fremderfahrungen durchkreuzen also diese Ordnung. Waldenfels folgend bestimmt Koller Bildungsprozesse als ein responsives Antwortgeschehen

6 Ich beschränke mich in diesem Kapitel hauptsächlich auf die Monografie ‚Bildung anders denken‘ (2018), die ich als Versuch lese, die konzeptionelle Arbeit am transformatorischen Bildungdenken in den Verschränkungen und theoretischen Erweiterungen vorzustellen und für empirische Forschungen anschlussfähig zu machen.

auf diese Ansprüchlichkeit des Fremden. Als Beispiel für eine Krisenerfahrung, die Welt- und Selbstverständnisse in dieser Weise in Frage stellen, nennt er Konflikte, die im Kontext interkultureller Kooperation auftreten können (ebd., S. 16).

Neben der Bedeutung von Fremderfahrungen, welche die autonome, selbstreferenzielle Stellung des Subjekts bereits relationiert, zieht Koller sprachphilosophische Konzeptionen (Lyotard) und poststrukturalistische Subjektkritik ein. Lyotards Sprachtheorie eröffnet die Möglichkeit, Selbst-Welt-Verhältnisse nicht als „Ausdruck einer vorgängigen Subjektivität“ (Koller 2018, S. 95) zu begreifen. Das Subjekt wird vielmehr als Effekt sprachlicher Prozeduren, als „Resultat der Verkettung von Sätzen gemäß bestimmter diskursiver Regeln“ (ebd.) erst möglich. Die Position eines Subjekts wird durch die je nach Diskursart und das jeweils geltende Regelsystem zur Verkettung von Sätzen zugewiesen (vgl. ebd., 96).

Auch das Verhältnis von Selbst und Welt wäre demnach ein Effekt von komplexen diskursiven Formationen und Verkettungen von Sätzen. Mit Lyotard geht Koller von einer „radikalen Pluralität der Diskursarten“ (ebd., S. 96) aus. Darüber hinaus greift er Judith Butlers Begriff der Subjektivation auf, um auf die unhintergehbare Verwiesenheit auf andere zu verweisen. Judith Butler folgend erlange das werdende Subjekt Handlungsfähigkeit in einem höchst ambivalenten Verhältnis zur Macht, indem es sich dieser einerseits unterwerfen muss und andererseits die Macht die Möglichkeit zu Handlungsfähigkeit bewirkt (vgl. ebd., S. 60-61). Das Subjekt wird zum „Schauplatz dieser Ambivalenz, in welcher das Subjekt sowohl als Effekt einer vorgängigen Macht wie als Möglichkeitsbedingung für eine radikal bedingte Handlungsfähigkeit entsteht“ (Butler, S.19 zit. nach Koller 2018, S. 60). Dabei sei das Subjekt in seinem „Begehren nach gesellschaftlicher Existenz“ genötigt, sich in „Kategorien, Begriffen und Namen“ hervorzubringen, die „außerhalb seiner selbst liegen“ (ebd.), und die „vorgezogen werden, wenn die Alternative darin besteht, überhaupt keine soziale Existenz zu haben“ (ebd.).

Mit Lyotards Konzept des Widerstreits wird wiederum eine konflikttheoretische Ebene in Bildungsprozesse eingezogen, die insbesondere ethische Dimensionen politischer oder sozialer Konflikte zu fassen vermag und an die postkoloniale Kritik produktiv anschließen könnte. Die Herausforderung und zugleich das bildungstheoretische Potential bestehe darin, so Koller, den Widerstreit zwischen unvereinbaren Diskursarten von Konfliktparteien zu eröffnen und offen zu halten, indem bislang unterdrückte Diskursarten zur Artikulation gebracht werden können und eine neue (gemeinsame) Sprache zu suchen ist, die diesen gerecht wird.

4 Dekolonisierung als Bildungsprozess

Werden nun post- und dekoloniale Kritik und transformatorische Bildungstheorie ins Gespräch gebracht, werfen die Interventionen eine Problemlage auf, die das disziplinäre Selbstverständnis mit ihren Normen der Wissensproduktion berührt. Diese Krise zeigt sich vordergründig in einem Mangel an Auskunftsfähigkeit gegenüber den aufgeworfenen Fragen, ob und in welcher Weise bildungstheoretische Denkfiguren mit Kolonialität verwoben sind und daher auch gegenwärtig am Fortwirken eurozentristisch geprägter Denk- und Wahrnehmungsstrukturen beteiligt sind, sowie in der Frage, welche Konsequenzen damit verbunden sind. Der Verweis auf eine eigene Verstrickung mit der kolonialen Vergangenheit und ihrer möglichen Vergegenwärtigung entzieht sich dem eigenen Zugriff und kann daher als beunruhigende Fremderfahrung des abwesend Anwesenden (ebd., S. 83), des postkolonialen Erbes, im bildungstheoretischen Denken gelesen werden. Unter der Voraussetzung, auf die Fremderfahrung überhaupt responsiv reagieren zu können, gerät das eigene Bildungsdenken in die Krise, werden bisherige Welt-Selbst-Verhältnisse tatsächlich radikal in Frage gestellt und können zum Anlass für Transformationen werden.⁷ In dieser Perspektive kann Dekolonisierung keinen Prozess der Rückabwicklung in einen vor-kolonialen Zustand darstellen, sondern müsste sich auf die Veränderung jener Ordnungen richten, die das Wahrnehmen, Denken und Handeln (Koller 2018, S. 86) strukturieren.

Entlang der Frage des möglichen Fortschreibens problematischer kolonial geprägter Denkfiguren durch ihre unbemerkte Tradierung kann auch ersichtlich werden, dass bereits die Wahrnehmbarkeit oder Nicht-Wahrnehmbarkeit ebendieser als problematische eine Frage des Standortes und damit eine der Macht ist. Diese unterschiedlichen Positionierungen sind jedoch nicht reflexiv von einem Ort aus einholbar, sondern können, im Anschluss an Koller und Lyotard, im Bezeugen und Anerkennen eines Widerstreits, d.h. der Ermöglichung von Artikulation, liegen.⁸ Bisherige Wahrnehmungsordnungen werden irritiert, insofern sich in postkolonialer Kritik etwas artikuliert, das zum einen die Situiertheit der Denk- und Wahrnehmungsschemata kenntlich macht und in dem zum anderen ein geohistorisches Unrecht zur Sprache gebracht wird und damit ein Widerstreit eröffnet wird.

In der Betonung der Verwiesenheit des Selbst in der Krisenerfahrung wird das Verhältnis von Selbst zur Welt in seiner Fragilität und Wandelbarkeit in den Fokus gerückt und als sprachlich strukturierte, „figurierte Verhältnisse“ (ebd., S. 16)

7 Koller führt in seiner Waldenfels-Rezeption an, dass dieser neben der angedeuteten auch zwei andere Reaktionsformen anführt: die Aneignung des Fremden unter Affirmation des Eigenen, sowie die Ausgrenzung und Aussonderung qua Gleichsetzung des Fremden mit einem Feind (ebd., S. 84).

8 Anhand des von Koller angeführten Beispiels ließe sich herausarbeiten, worin der Unterschied besteht, einen Konflikt als kulturellen oder als einen postkolonial geprägten, widerstreitenden, zu verstehen.

aufgefasst, die darüber hinaus als radikal heterogen angenommen werden. Die Figurationen von Selbst-Welt-Verhältnissen stellen also eine sprachlich-epistemische Wirklichkeitskonstruktion dar, in der Subjektivität und Welt nicht mehr strikt zu trennen sind, oder in der Welt vom Subjekt zu „ergreifen“ wäre, sondern sich beide wechselseitig bedingen. Mit dieser Perspektive ist die Chance auf diskursiv-materielle Verschiebungen (post-)kolonial figurierter Verhältnisse verbunden, insbesondere, wenn Bildungsprozesse relational verhandelt und nicht auf die individualtheoretische Dimension transformatorischer Prozesse reduziert werden, da Kolonialität eine globale, überindividuelle Rationalität adressiert.

4.1 (Post-)koloniale Selbst- Welt- Verhältnisse

Mit der sprachtheoretisch akzentuierten Perspektive sind jedoch nicht nur Chancen, sondern auch Risiken verbunden: Postkoloniale Kritik und dekoloniale Ansätze weisen nachdrücklich darauf hin, dass moderne Subjektivität ohne die Berücksichtigung von kolonialen Machtverhältnissen unzureichend verstanden werden kann, insofern sie auch als ein Effekt kolonialer Herrschaft und sie begleitender Diskursformationen, Wissens- und Machtpraktiken beschrieben werden kann, der bis in die Gegenwart hinein soziale und geopolitische Wirklichkeit konstituiert. Indem Bildung dazu beiträgt, Subjekte im modernen Sinne hervorzu- bringen, bzw. Subjektivation in der Grundstruktur von Selbst-Welt-Verhältnissen eine elementare Bedeutung zukommt, entfaltet sich in einer post- und dekolonialen Betrachtungsweise die Problematik der historischen, materiell-diskursiven Trennung der fortschrittlichen Moderne von der rückständigen Nicht-Moderne, die Mignolo als „Kolonialität der Macht“ beschreibt, auch auf der Ebene der Subjektwerdung: Wird Kolonialität als fortbestehendes grundlegendes Element eines globalen Macht- und Wissenskomplexes betrachtet, durch das koloniale und moderne Subjekte in ihrer „kolonialen Differenz“ (Mignolo) hervorgebracht werden, werden Selbst-Weltverhältnisse in ihrer diskursiven Verwiesenheit als (post)kolonial figurierte Selbst-Weltverhältnisse lesbar.

Die postkolonialen Analysen des Othering, der im Diskurs hervorgebrachten Ver-Änderung, die etwa von Edward Said und Gayatri Chakravorty Spivak beschrieben wurden, finden als kritische Interventionen hier ihren systematischen bildungstheoretischen Ort, insofern für das Verhältnis des Subjekts zur Welt und zu sich selbst das essentialisierende und homogenisierende Wissen über den Anderen als konstitutiv aufgefasst wird. Die damit einhergehenden Dominanzverhältnisse sind der materiell-diskursive Effekt einer epistemischen Ordnungsstruktur in Selbst-, Welt- und Anderen-Verhältnisse eingeschrieben und kommen in Zuschreibungspraktiken und Zugehörigkeitsordnungen zum Ausdruck.

Eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse hätte also nicht nur, wie Koller schreibt, „ihre Aufmerksamkeit über die Struktur von Welt- und Selbstverhältnissen hinaus auf die Analyse der gesellschaftlichen Normen zu richten“ (Koller

2018, S. 67), denen sich das Subjekt unterwerfen muss, um soziale Anerkennung zu erfahren, sondern diese Normen wären außerdem systematisch in ihrer globalgeschichtlichen Historizität und Machtwirksamkeit zu analysieren.⁹ Das Festhalten an der Grundfigur des Selbst-Welt-Verhältnisses birgt außerdem das Risiko, die Erzählung einer modernen Bildungsgeschichte fortzusetzen, die, wie es in postkolonialer Perspektive erkennbar wird, koloniale Ausblendungen und andere Formen geohistorischer und geopolitischer Ausschlüsse ein weiteres Mal möglich werden lässt. Denn mit dem Einsetzen poststrukturalistischer Konzeptionen in die Humboldt'sche Konstellation des Selbst-Welt-Verhältnisses scheint auch eine Ordnung fortzuwirken, in der das Subjekt seinen ‚angestammten Platz‘ gegenüber ‚der Welt‘ haben und ihr übergeordnet bleiben kann, insofern ‚Welt‘ den Status des Erkenntnisgegenstandes und des ‚Widerparts‘ behält. ‚Welt‘ ist dabei nicht einfach, sondern stellt in dekolonialer Perspektive als Folge eurozentrischer Wissens- und Repräsentationsordnungen eine asymmetrische, in modern und kolonial geteilte Wirklichkeit dar. Edgar Forster (2017) erinnert daran, dass die Beschreibung von Welt eine Frage der epistemischen Normen darstellt, deren universeller Anspruch auf Grundlagen einer „hegemonialen Wissenspolitik der westlichen Moderne“ (Forster 2017, S. 143) legitimiert wird. Epistemische Normativität problematisiere die Differenz zwischen Gegenstand und Erkenntnis und „artikuliert diese notorische Unzulänglichkeit, an der vollständigen Repräsentation der Wirklichkeit zu scheitern“ (ebd., S. 144), einer „Kluft zwischen Wirklichkeit oder Welt und ihrer Repräsentationen“ (ebd.), die sich nur normativ schließen lasse. Diese Form des verzerrenden und damit auch Stellung nehmenden Moments durch den Einsatz normativer Orientierungen in der Wissensproduktion entscheide darüber, wie sich Wirklichkeit realisiert. Die normative Orientierung, die bildungstheoretisches Denken im Bildungsbegriff geben könnte, wird aus postkolonialer Sicht fraglich, wenn Reformulierungen der Grundstruktur die Re-Produktion präfigurierter Figuren ermöglichen. Ein Indiz dafür kann darin gesehen werden, dass die Krise als Prozessanlass dem Selbst äußerlich zu sein scheint, während Transformationsprozesse im Selbst verortet und als individuell verlaufende Prozesse gedacht werden, die hinsichtlich des Anlasses abschließbar erscheinen, während ‚Welt‘ von Veränderung unberührt zu bleiben scheint.

9 In den Ausführungen Knoblochs wird deutlich, wie das Fortwirken bis heute in der „Verbreitung moderner europäischer Bildung“ zum Ausdruck kommt, die mit der Markierung von Bildungsdefiziten des globalen Südens einhergeht (Knobloch 2019, S. 166). Diese legitimieren auch heute pädagogische und bildungspolitische Maßnahmen, „durch die sich koloniale Subjekte in moderne transformieren sollen“ (Knobloch 2019, S. 167).

5 Schlussbetrachtung

Postkoloniale Perspektiven und Dekolonisierungsansätze stellen Interventionen dar, deren Ignorierung oder Zurückweisung nicht bzw. nicht mehr unumwunden legitim erscheint. Mit ihnen sind Fragen verbunden, welche auch die Universität als Ort der Wissensproduktion und -kanonisierung und eben auch die Lehrer*innenbildung betreffen, beispielsweise, wenn es darum geht, welches Wissen, welche Geschichte wie begründet und weitergegeben wird.

Die Frage lautet also, was es bedeuten könnte, dass das moderne Bildungsdenken weder losgelöst von der transatlantischen Kolonialgeschichte zu betrachten ist noch diese als in einer historischen Periode abgeschlossen gelten kann, und welche Konsequenzen daraus aus erziehungswissenschaftlicher Sicht folgen – wenn der Bildungsbegriff als Grundlage pädagogischen Handelns angenommen wird.

Was unter Bildung unter welchen historischen Bedingungen verstanden wurde und wird, ist Gegenstand von Auseinandersetzungen, die in der Bildungstheorie einen Ort haben. Kollers Entwurf transformatorischer Bildungsprozesse bietet an, die Irritationen durch postkoloniale Kritik in ihrer Ansprüchlichkeit anzuerkennen. Dekolonisierung könnte daher als ein transformatorisches Bildungsgeschehen im Sinne einer grundlegenden Änderung der Konfiguration aufgefasst werden. Mit der von Koller eingeführten Figur des Widerstreits wird ein Artikulationsraum eröffnet und offen gehalten für jene Diskursarten, Artikulationen und Positionierungen, die bislang unterdrückt wurden. Dazu gehören postkoloniale Artikulationen. Indem die Fragen danach aufgeworfen werden, wie die postkoloniale Konstellation im Kontext der Schule in der Migrationsgesellschaft, der universitären Lehrer*innenbildung, der Erinnerungskulturen, etc. sichtbar gemacht werden kann, geschieht bereits Veränderung, verändert sich dieser Artikulationsraum. Eine Aufgabe könnte darin bestehen, diesen Widerstreit aufrecht zu erhalten und damit das Privileg des letzten Wortes abzugeben.

In dem Versuch, Dekolonisierung als Bildungsgeschehen zu denken, werden auch bildungstheoretisch zu bearbeitende Problemfelder deutlich. Postkoloniale Perspektiven geben Anlass zu der Frage, ob die De-Zentrierung moderner Subjektivität nicht gleichermaßen eine *De-Zentrierung des Welt-Begriffes* verlangt, um dieses Verhältnis *grundlegend* anders figurieren zu können. Eine dekolonisierende Bewegung in der Bildungstheorie müsste an der epistemischen Ordnung der Bildung ansetzen und die Figuration von Selbst-Welt-Anderen, insbesondere die machtvollen Trennungen, die ihr inhärent sind, zur Disposition stellen. Mit den Begriffen ‚Selbst‘, ‚Welt‘ und ‚Andere‘ in einer Anordnung scheint ein imaginäres Verhältnis aufgerufen zu werden, das die bislang geleisteten Dekonstruktionen überlebt zu haben scheint. Stuart Hall hat bereits 2002 daran erinnert, dass

„auf die Dekonstruktion von Kernkonzepten durch so genannte Post-Diskurse nicht deren Abschaffung und Verschwinden folgt, sondern ihre Ausbreitung (so warnte Fou-

cault), jetzt allerdings an einer ‚dezentrierten‘ Position des Diskurses. ‚Das Subjekt‘ und ‚Identität‘ sind nur zwei Begriffe, die, nachdem sie in ihrer einheitlichen und essentialistischen Form radikal auseinandergenommen worden waren – und in einem Maß, das unsere kühnsten Erwartungen übertraf – sich in ihrer dezentrierten Form als neue diskursive Positionierungen ausbreiteten. [...] Nur zu leicht fällt man der Versuchung anheim, zu glauben, dass der Essentialismus, weil er theoretisch dekonstruiert wurde, auch politisch verdrängt (displaced) worden sei.“ (ebd., S. 207).

Diese politische Verdrängung wäre mit einer dekolonisierenden Praxis der Bildungstheorie in Verbindung zu bringen. Dekolonisierung könnte bedeuten, Selbst-Welt-Anderenverhältnisse aus ihrer getrennten und trennenden Verhaftung zu lösen und in Bewegung zu versetzen, Selbst, Welt und Andere in ihrer Verworfenheit zu erfassen, indem andere Geschichten und andere Ereignisse erinnernd vergegenwärtigt werden, die auf die Verbundenheit von Kolonialität und Moderne verweisen. Der auf diese Weise bezeugte Widerstreit stellt überhaupt erst die Voraussetzung für neue Diskursarten dar, globalen Gerechtigkeitsfragen zu begegnen. Mit Castro Varela (auf Spivak verweisend) hieße es daher, die normative Orientierung von Bildung darin zu bestimmen, „den Geist auf intellektuelle Leistung vorzubereiten, um mit den Ambivalenzen und Widersprüchen umzugehen, die einen ‚imaginativen Aktivismus‘ (Spivak 2012: 104) kennzeichnen“ (Castro Varela 2020, S. 92). Gemeint ist damit ein ethischer Aktivismus, der darauf abzielt, die Vorstellungskraft für ein „productive undoing“ (Spivak) in der postkolonialen Konstellation zu erweitern. Dekolonisierungsbewegungen im bildungstheoretischen Denken zu stützen, könnte in diesem Sinne auch bedeuten, das „Gebäude der klassischen Bildungstheorien, [...das] nur noch eine Ruine ist (Wimmer 2014, S. 140), noch weiter abzutragen, bis sie für die Geschichte der Moderne/ Kolonialität Platz bieten und diese zudem durch neue Begriffe und mit anderen ‚reisenden Konzepten‘ und ihren spezifischen historischen Kontexten bewohnbar zu machen.

Literatur

- Balzer, Nicole (2020): Foucault in der Pädagogik. In: Kammler, Clemens; Parr, Rolf & Schneider, Johannes Ulrich (Hrsg.): Foucault- Handbuch, Leben – Werk– Wirkung, 2. Erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Metzler Verlag, S. 463 – 475.
- Baquero Torres, Patricia (2012): Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: Reuter, Julia & Karentzos, Alexandra (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 314 – 326.
- Boatcă, Manuela (2016): Postkolonialismus und Dekolonialität. In: Fischer, Karin & Hauck, Gerhard, dies. (Hrsg.): Handbuch Entwicklungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 113-123.
- Brunner, Claudia (2020): Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, Maria do Mar (2021): Welt “begreifen” statt „ergreifen“: Bildungsfragen und Strategien des (Re-)Worlding. In: Journal für Entwicklungspolitik, XXXVII, I, S. 126-152.

- Castro Varela, María do Mar & Klug, Teo (2020): Postkoloniale Perspektiven auf Bildung. In: Bauer, Ulrich; Billigmayr, Uwe & Scherr, Albert (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1>
- Castro Varela, María do Mar (2020): Postkoloniales Lesen– Hegemoniale Wissensproduktion und postcolonial literacy, *Tertium Comparationis, Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Vol. 26, Nr. 1, S. 84-95.
- Castro Varela, María do Mar (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: Geier, Thomas & Zaborowski, Kathrin (Hrsg.): *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen, Studien zur Schul- und Bildungsforschung* 51, Wiesbaden: Springer VS, S. 43-59.
- Castro Varela, María do Mar & Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2., komplett überarbeitete und erweiterte Auflage. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, María do Mar & Dhawan, Nikita (2009): *Mission Impossible: Postkoloniale Theorie im deutschsprachigen Raum?* In: Reuter, Julia & Villa, Paula-Irene (Hrsg.): *Postkoloniale Soziologie: Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 303-329. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/9783839409060>
- Chakrabarty, Dipesh (2010): *Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung*. Frankfurt a. Main: Campus Verlag.
- Chakrabarty, Dipesh (2013): *Europa provinzialisieren: Postkolonialität und die Kritik der Geschichte*. In: Conrad, Sebastian; Randeria, Shalini & Römhild, Regina (Hrsg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, 2. *Erweiterte Auflage*, Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 134-161.
- Conrad, Sebastian & Randeria, Shalini (2013): *Einleitung Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt*. In: Conrad, Sebastian; Randeria, Shalini & Römhild, Regina (Hrsg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, 2. *Erweiterte Auflage*, Frankfurt a. Main: Campus, S. 32-72.
- Dhawan, Nikita (2019): *Die affirmative Sabotage der Aufklärung*. *Zeitschrift für Politik*, Jahrgang 66, Heft 2, S. 183-198.
- Forster, Edgar (2017): *Ausblick auf das Ende des kolonialen Dankens*. In: Robert Wartmann, und Sara Vock, (Hrsg.): *Verantwortung*. Im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte. Leiden, Niederlande: Brill Schöningh, S. 187-206. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.30965/9783657785766>
- Forster, Edgar (2019): *Die Frage nach epistemischer Normativität in der Erziehungswissenschaft*. In: Meseth, Wolfgang; Casale, Rita; Tervooren, Anja & Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 139-154.
- Garbe, Sebastian (2013a): *Deskolonisierung des Wissens. Zur Kritik der epistemischen Gewalt in der Kultur- und Sozialanthropologie*. In: *Austrian Studies in Social Anthropology*. Nr. 1: 1-17. Verfügbar unter: <https://alumni-ksa.univie.ac.at/wp-content/uploads/text-documents/ASSA/ASSA-Journal-2013-01-DeskolonisierungDesWissens.pdf> (Zugriff: 10.12.2022).
- Hall, Stuart (2013): *Wann gab es das »Postkoloniale«? Denken an der Grenze*. In: Conrad, Sebastian; Randeria, Shalini & Römhild, Regina (Hrsg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, 2. *Erweiterte Auflage*, Frankfurt a. Main: Campus, S. 197-223.
- Jergus, Kerstin (2012): *Politiken der Identität und der Differenz. Rezeptionslinien Judith Butlers im erziehungswissenschaftlichen Terrain*. In: Ricken, Norbert & Balzer, Nicole (Hrsg.): *Butler. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29-56.
- Kastner, Jens & Wäibel, Tom (2012): *Einleitung: Dekoloniale Optionen. Argumentationen, Begriffe und Kontexte dekolonialer Theoriebildung*. In: Buden, Boris; Kastner, Jens; Lorey, Isabell et al. (Hrsg.): *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Kolonialität*. Wien/ Berlin: Turia + Kant, S. 7-42.
- Koerrenz, Ralf (2020): *Globales lehren, Postkoloniales lehren. Perspektiven für Schule im Horizont der Gegenwart*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.

- Koller, Hans-Christoph (2018): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie. In: Andreas Lischewski (Hrsg.): *Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 213-235.
- Koller, Hans-Christoph (2014): Fremdheitserfahrungen als Herausforderung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Bartmann, Sylke & Immel, Oliver (Hrsg.): *Das Vertraute und das Fremde*. Bielefeld: transcript, S. 157-176.
- Knobloch, Phillip & Drerup, Johannes (Hrsg.) (2022): *Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven*. Bielefeld: transcript.
- Knobloch, Phillip (2020): On the Epistemic Decolonization of 'Western' Education: Reflections on the History of Pedagogy. *On_Education. Journal for Research and Debate*, Jg. 3, H. 7. Verfügbar unter: http://dx.doi.org/10.17899/on_ed.2020.7.5
- Knobloch, Phillip (2019): Subjektivierung und moderne/koloniale Bildung. Zur Formierung von Grenzsubjekten. In: Ricken, Norbert; Casale, Rita & Thompson, Christiane (Hrsg.): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, S. 159-177.
- Lutz-Sterzenbach, Barbara & Wagner, Ernst (2021): *Kunstpädagogik dekolonisieren*. BDK-Mitteilungen, 57, 3, S. 30-31.
- Maschkelein, Jan & Wimmer, Michael (1996) (Hrsg.): *Alterität Pluralität Gerechtigkeit – Randgänge der Pädagogik*. St. Augustin: Academia Verlag.
- Mayer-Drawe, Käte (2000): *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. 2. Auflage. München: Kirchheim Verlag.
- Mignolo, Walter D. (2007): Introduction. Coloniality of power an de-colonial thinking. *Cultural Studies*, 21, 2-3, S. 155-167.
- Mignolo, Walter D. (2012): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Kolonialität. In: Buden, Boris; Kastner, Jens; Lorey, Isabell, et al. (Hrsg.): *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Kolonialität*. Wien/ Berlin: Turia + Kant.
- Quijano, Aníbal (2016): *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika*. Wien/ Berlin: Turia + Kant.
- Ricken, Norbert (2006): *Die Ordnung der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ricken, Norbert (2015a): Bildung als Dispositiv. Bemerkungen zur (Macht-)Logik eines Subjektivierungsmusters. In: Othmer, Julius & Weich, Andreas (Hrsg.): *Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 41-58.
- Ricken, Norbert (2015b): Bildung als Subjektivierung. Anmerkungen zur Macht der Bildung. In: Christof, Eveline & Ribolits, Erich (Hrsg.): *Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Wien: Löcker, S. 193-215.
- Rieger-Ladich, Markus (2002): *Mündigkeit als Pathosformel: Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Said, Edward W. (2012): *Orientalismus*. Originalausgabe erschien 1978 unter dem Titel *Orientalism*, Pantheon Books: New York. 3. Auflage. Frankfurt a. Main: Fischer Verlag.
- Wartmann, Robert (2021): Das postkoloniale Ende der Bildung. In: Knauß, Stefan; Wolfradt, Louis; Hofmann, Tim & Eberhard, Jens (Hrsg.): *Auf den Spuren von Anton Wilhelm Amo: Philosophie und der Ruf nach Interkulturalität*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 237-260. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/9783839456972-015>
- Wartmann, Robert & Jašová, Michaela (2020): Bildung provinzialisieren. In: *Tertium Comparationis, Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, Vol. 26, Nr. 1, S. 38-62.

- Wimmer, Michael (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen, Budrich, S. 109-122.
- Wimmer, Michael (2007): „Wie dem Anderen gerecht werden? Herausforderungen für Denken, Wissen und Handeln“. In: Schäfer, Alfred (Hrsg.): Kindliche Fremdheit und pädagogische Gerechtigkeit. Paderborn: Schöningh, S. 155-184.

Autorin

Gericke, Christina, Dr.in

ORCID: 0000-0002-9213-8618

Wissenschaftliche Mitarbeiterin (Post-doc) im Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Münster.

Forschungsschwerpunkte: Neue politische Ökonomie der Bildung; Globale Verflechtungsgeschichte: Kolonialismus, Nationalsozialismus und Bildung, Rassismuskritik in der Erziehungswissenschaft; Qualitative Bildungsforschung; Pädagogische und politische Subjektivationsprozesse; Habilitationsprojekt zu erziehungs- und bildungstheoretischen Entwürfen postkolonialer und postnationalsozialistischer Erinnerungskulturen in pluralen Gesellschaften.

christina.gericke@uni-muenster.de