

MARÍA DO MAR CASTRO VARELA

Welt „begreifen“ statt „ergreifen“: Bildungsfragen und Strategien des (Re-)Worlding

ABSTRACT Die Frage der Wissensproduktion bildet einen der Dreh- und Angelpunkte eines postkolonialen Politikverständnisses. Doch wie kann nicht nur eine eurozentrische Repräsentationspraxis und Wissensproduktion problematisiert, sondern auch ein epistemischer Wandel herbeigeführt werden? Gibt es eine Möglichkeit, nicht-eurozentrisch zu denken? Müssen wir auf Bildungsinstitutionen europäischen Zuschnitts verzichten, oder können diese so transformiert werden, dass sie Widerständigkeiten Raum geben anstatt den hegemonialen Machtstrukturen zu dienen? Der Beitrag lotet die Herausforderungen postkolonialen Denkens aus und diskutiert Strategien für einen politischen und epistemischen Wandel in Universität und Globaler Bildung.

KEYWORDS Postkoloniale Theorie, Globale Bildung, imperiale Wissensproduktion, Verlernen

1. Einleitung

„Das Eintreten für ‚Entwicklung‘ ist zur Ideologie geworden: zu einem Geflecht von Ideen, das die Realität nicht etwa erhellt, sondern verschleiert“ (Sarr 2019: 23).

Ob Globale Bildung, Erwachsenenbildung oder Politische Bildung: Postkoloniale Perspektiven sind inzwischen weder aus der pädagogischen Theoriebildung noch aus der politischen Theorie und Praxis wegzudenken (Ziai 2016; Castro Varela/Dhawan 2020). Für die theoretischen Überlegungen innerhalb der kritischen Entwicklungsforschung bieten sie zudem einen guten Rahmen, um kritisch in den Kanon und die Routinen der

Development Studies zu intervenieren (etwa Danielzik/Bendix 2016). Im Beitrag soll die Entwicklungsforschung oder Entwicklungszusammenarbeit nicht detailliert untersucht werden, sondern eher allgemein ein kritischer Blick auf die Disziplin und generelle Disziplinierung geworfen werden.

So stellt sich etwa die Frage, ob und welche globalen Allianzen in Anbetracht postkolonialer Macht- und Herrschaftsverhältnisse sinnvoll und ethisch sein können? Aber auch, welche Bildung in der Lage sein wird, nichtimperialistische Subjekte hervorzubringen? Und ob Globale Bildung die imperiale Lebensweise (Brand/Wissen 2017) nicht nur kritisch darstellen, sondern ihr auch etwas entgegensetzen kann? Ulrich Brand und Markus Wissen zufolge verweist der Begriff der „imperialen Lebensweise auf die Produktions-, Distributions- und Konsumnormen, die tief in die politischen, ökonomischen und kulturellen Alltagsstrukturen und -praxen der Bevölkerung im globalen Norden und zunehmend auch in den Schwellenländern des globalen Südens eingelassen sind“ (ebd.: 44). Zu Recht kritisiert Thomas Sablowski (2018: o.S.) das Konzept, weil es unter anderem nahelege, dass „(d)ie individuelle Konsumtion, nicht die Produktion [...] als Ansatzpunkt für sozialökologisches Handeln“ erhalten könne. Dennoch verweist die allgemeine Analyse auf wichtige strukturelle globale Ungleichheiten, und es stellt sich die Frage: Was tun in Anbetracht solch gravierender Ungleichheiten?

Im Zusammenhang mit Bildung erscheint es dringlich, zu untersuchen, wie in die Wissens- und Subjektproduktion so eingegriffen werden kann, dass sich der Wunsch nach einer imperialen Lebensweise, die ohne die vorherrschenden globalen kapitalistischen Ausbeutungsverhältnisse nicht zu haben ist, verändern lässt. Um diese Frage zu adressieren, macht es durchaus Sinn, Gayatri Chakravorty Spivaks Idee von Bildung als einer „zwangsfreien Neuordnung von Begehren“ (*uncoercive rearrangement of desires*) (Spivak 2004b: 529) als Ausgangspunkt zu nehmen. Diese zielt zum einen auf die Ausbildung demokratischer und „ethischer Reflexe“ (Damrosch/Spivak 2011: 482), wobei ethische Reflexe als ein „Hingehen zum Anderen“ (*to go toward the other*, ebd., Hervorhebung MCV) beschrieben werden. Zum anderen wird in ihren Analysen die ökonomische Seite nie ausgeblendet, weswegen Spivak im Zusammenhang mit postkolonialer Bildung immer auf die Notwendigkeit eines Überwindens

der „Klassenapartheid“ (etwa Spivak 2008: 32) verweist. Ethik bleibt bei ihr zudem an eine Praxis der Überschreitung des Partikularen gebunden, was hegemoniale Alltagskulturen notwendigerweise angreift. Spivak folgend, macht dies ein Denken erforderlich, welches in der Lage ist, ein erweitertes Abstraktions- und mithin auch Imaginationsvermögen auszubilden, sodass mehr verstanden werden kann als das, was unmittelbar selbst erfahren wurde. Imagination kann dabei als eine „visuelle Form der Erkenntnis“ beschrieben werden. „Was immer als voneinander getrennte Sphären betrachtet wurde, kann zusammenfließen, sich überlappen und ein neues visuelles (imaginatives) Regime [...] hervorbringen“ (Schmidt-Gleim 2013: o.S.). Spivak speist ihre politische Hoffnung aus den Möglichkeiten kritischer Geisteswissenschaften und folgt damit im Grunde einer kritischen humanistischen Tradition (Spivak 2004a).

Der nachfolgende Text geht der Frage nach einer möglichen „Provinzialisierung“ (im Sinne Chakrabartys 2010) hegemonialer Wissensproduktionen nach und skizziert hierin u.a. die Rolle der Universität (als Kanonverwalterin). Provinzialisierung kann beschrieben werden als Intervention in die Universalisierung Europäischen Wissens und der dazugehörenden Art und Weise einer dominanten Wissensproduktion. Wenn es auch unmöglich scheint, sich von den Schriften der Aufklärung zu verabschieden, so ist es doch möglich, in diese kritisch zu intervenieren, indem bspw. der dominante Kanon hinterfragt wird. Letztendlich handelt es sich bei dem hegemonialen Wissen, das an den Universitäten (durchaus nicht nur in Europa) vermittelt wird, nur um einen Bruchteil des globalen Wissens. Provinzialisierung weist auf diese Tatsache hin und plädiert dabei nicht auf eine Überwindung des postaufklärerischen Wissens, sondern um eine kritische Erweiterung und Kontextualisierung.

Dabei wird, das sei vorweggesagt, die Universität gleichsam als „unbedingte Institution“, als Raum der Freiheit des Denkens zu erhalten gesucht. Hier Jacques Derrida folgend, wird also für eine Universität plädiert, der ein „bedingungsloses Recht zu hinterfragen“ eingeräumt wird, und zum „Widerstand gegen jede Form von ökonomischer, politischer, rechtlicher oder ethischer Beschränkung“ aufgerufen (Derrida 2001: 73). Das mutet paradox an, ist aber letztendlich lediglich ein Symptom des *double bind* (siehe Spivak 2012; Castro Varela/Haghighat i.E), in dem sich kritische Intellektualität heute gefangen sieht. Doublebind beschreibt sogenannte

„Doppelbotschaften“, die ein „richtiges“ Handeln unmöglich machen. Das Kommunizieren mit Doppelbotschaften hat gefesselte Subjekte zur Konsequenz. Jede Bewegung, jede Aussage ist im Grunde falsch, ein Richtig kann es nicht geben. Wie Homi Bhabha bemerkt, hat dies Frantz Fanon für postkoloniale Subjekte pointiert in seiner Schrift *Schwarze Haut – Weiße Masken* (2015 [1952]) beschrieben, in der er die koloniale Situation als eine „Konstellation des Deliriums“ beschreibt (vgl. Bhabha 2000: 64).

Das *double bind* fungiert als eine bildhafte Analyse, die eine verzwickte Situation sichtbar und damit auch beschreibbar macht. Im nachfolgenden Text soll nun das Doublebind einer postkolonialen Bildung skizziert werden, die humanistisch sein will und gleichsam die humanistische Tradition hinterfragt (Spivak 2004a, 2012). „Study humanism, said Gramsci, in somewhat the same spirit as some of us say deep language learning and literary textuality train the ethical reflex“ (Spivak 2012: 27). Wie kann etwa eine fundamentale Kritik an der Moderne formuliert werden, die ausgeht von einer Institution der Moderne: der Universität eben? Warum ist es paradox, eine antikapitalistische Ideologie auf dem eigenen Apple-Laptop zu verschriftlichen und über Facebook zu verbreiten? Und warum macht es wenig Sinn, eine Dekolonisierung zu propagieren, ohne in der Lage zu sein, eine nicht-europäische Sprache zu sprechen (siehe hierzu Spivak 2004b)?

Daran schließt sich eine Kritik an (Globaler) Bildung an. Es ist dies eine Kritik, die zwangsläufig die eigene Fehlbarkeit, das eigene Scheitern im Versuch, sich und die ‚Anderen‘ „zu bilden“, in die Reflexion einbettet – gerade dann, wenn die eigene Praxis bereits als „kritisch“ beschrieben wird.

Der Text endet mit dem Plädoyer für eine *kontrapunktische Kritik*. Einer solchen geht es nicht darum, die *eine* Wahrheit durchzusetzen, sondern vielmehr darum, im Sinne Michel Foucaults das Spiel der Wahrheiten zu verstehen. „Mein Problem besteht darin“, stellte Foucault fest, „herauszufinden, wie die Menschen sich, und zwar sich selbst und die anderen, durch die Produktion von Wahrheit regieren“ (Foucault 2005 [1980]: 34). Eine kontrapunktische Kritik lässt mehrere Standpunkte zu, ohne es an der notwendigen Schärfe und Klarheit der Kritik missen zu lassen, die für eine Transformation wichtig ist. Wenn eine der Folgen kolonialer epistemischer Gewalt die Homogenisierung der Wissensproduktion

war, so scheint es sinnvoll und angemessen, nach taktischen Möglichkeiten zu suchen, der Vielfalt von Perspektiven und Hinterfragungen wieder Raum zu gewähren: Die kontrapunktische Kritik ermöglicht es, Strategien zu entwickeln.

2. Wissensarchive, Macht und Gewalt

Universitäten sind privilegierte Orte der westlichen Wissensproduktion. Hier werden u.a. Erkenntnisse hervorgebracht, die der Unterdrückung *Anderer* (etwa der Nicht-Bürgerlichen, der Nicht-*weißen*, der Nicht-Europäer_innen) dienen, aber auch Strategien der Emanzipation entworfen. Die Universität ist ein ambivalenter Ort der Macht. Die irritierende Gleichzeitigkeit von Unterdrückung und Emanzipation wird häufig von denen negiert, die der Universität nach wie vor eine ungebrochene aufklärerische Emanzipationskraft zugestehen, wie auch von jenen, die die Universität als kapitalistische und/oder eurozentrische Institution verurteilen. Und es stimmt, an vielen renommierten Universitäten wird das Wissen bereitgestellt, das militärischem Strategiedenken, Sicherheitspolitiken oder etwa problematischen Bevölkerungspolitiken wichtige Parameter und Szenarien liefert, die nationalstaatliche Politik beeinflussen. Bereits 1986 hat die Universität Bremen eine sogenannte Zivilklausel unterschrieben, die ein Forschen für die Rüstungsindustrie verbietet. Einige Universitäten sind dem Beispiel Bremens gefolgt.¹ Ob dies allerdings ausreichend ist, um ein nicht-kriegerisches Erkenntnisinteresse der Universitäten zu garantieren, bleibt aus vielerlei Gründen fraglich. Denn es sind nicht nur die technischen und naturwissenschaftlichen Fakultäten, die Wissen herstellen, das gewaltvoll genutzt werden kann. So arbeitet die EU-Agentur FRONTEX bekanntlich mit Sozialwissenschaftler_innen zusammen, die u.a. Daten über globale Migrationsbewegungen zusammentragen, die von der EU genutzt werden, um Migrationsbewegungen in Richtung der EU-Grenzen zu stoppen.² Die Etablierung der sogenannten *Area Studies* (Regionalwissenschaften) ist in diesem Zusammenhang ein ebenso unrühmliches Beispiel. Diese wurden nach dem Zweiten Weltkrieg, zu Zeiten des Kalten Krieges, etabliert und stellen seitdem u.a. Wissen bereit, das produktiv gemacht wird, um Entwicklungsforschung

(etwa bezüglich Bevölkerungsentwicklung, Migrationsdynamiken, ideologischen Debatten etc.) ehemalig kolonisierter Länder zu beobachten und zu analysieren. Ein Wissen, dass es imperialen Staaten ermöglicht, politisch in Ländern des Globalen Südens zu intervenieren. Es ist hier nicht der Ort, um die unterschiedlichen Kritiken an den Regionalwissenschaften zusammenzutragen und zu untersuchen. Auch sollen nicht die Verflechtungen der Regionalwissenschaften mit den *Development Studies* aufgezeigt werden. Beides würde zu weit führen. Hier genügt es, auf die bekannten Verwicklungen universitären Wissens in imperiale Politiken hinzuweisen. Bereits in den 1990er Jahren bemerkte Gustavo Esteva in dem von Wolfgang Sachs herausgegebenen polemischen *Development Dictionary*:

„The very discussion of the origin or current causes of underdevelopment illustrates to what extent it is admitted to be something real, concrete, quantifiable and identifiable: a phenomenon whose origin and modalities can be the subject of investigation. The word defines a perception. This becomes, in turn, an object, a fact. No one seems to doubt that the concept does not allude to real phenomena“ (Esteva 1992: 11).

Esteva deutet darauf hin, dass die Beschreibung von Ländern als „unterentwickelt“ diese erst zu „unterentwickelten Ländern“ machte, und erhebt Kritik gegen Vertreter_innen der Modernisierungstheorie, die u.a. den Gegensatz zwischen „moderner“ und „traditioneller“ Welt betont, wobei der Globale Süden prinzipiell auf der Seite der „Unterentwicklung“ zu finden ist.

Modernisierungstheorien gehen von der Annahme aus, „dass Entwicklungshemmnisse nicht so sehr von wirtschaftlichen Defiziten verursacht würden, sondern Resultat der Eigenart und Wertvorstellungen traditioneller Gesellschaft seien. [...] Grundzüge dieses Gedankenganges finden sich bereits bei Max Weber“ (Lehmkuhl 2012: 46).

Allerdings stellt sich die Kritik an der Modernisierungstheorie bei näherem Hinsehen nicht als „grundsätzliche Absage an die Moderne und ihre Theorie“ heraus, wie Detlef Pollack bemerkt, sondern ist eher in der „Kontinuität der Moderne“ zu verorten, die sich „unter Bezugnahme auf ihren Anspruch auf vernünftige Praxis und legitimierende Rationalität als ‚rettende Selbstkritik‘“ (Pollack 2016: 221) entwirft. Es scheint selbst den

radikalen Kritiker_innen der Moderne nicht möglich zu sein, sich ganz von den Paradigmen der „Modernisierungstheorien“ zu verabschieden, die auf Annahmen der Aufklärung beruhen. Die Schriften der Aufklärung, die zweifelsfrei zentraler Bestandteil des geistes-, sozial- und bildungswissenschaftlichen Kanons und des europäischen Selbstbildes sind, dienten lange Zeit nicht nur ausschließlich der Bildung des weißen, bürgerlichen Mannes, sondern machten auch ein rassifizierendes Denken als universal gültiges Wissen geltend. Mit diesem konnte der transatlantische Sklavenhandel ebenso legitimiert werden wie die Einverleibung kolonialer Territorien inklusive ihrer Ressourcen und ihres Wissens. Erinnerung sei etwa an Kants unrühmliche Vorlesungen zur Anthropologie, in denen er Menschen in differente „Rassen“ mit unterschiedlicher Bildungsfähigkeit einteilte (kritisch dazu Allais 2016; Dhawan 2016). Charles Mills (1997: 70) bringt dies mit folgenden Worten auf den Punkt: „The famous theorist of personhood is also the theorist of subpersonhood.“ Kants philosophische Ausführungen, haben einem rassifizierten Denken die notwendige wissenschaftliche Weihe verliehen. Gleichzeitig wurden sowohl die Frankfurter Schule als auch Gerechtigkeitstheoretiker_innen wie etwa John Rawls zutiefst von den Schriften der Aufklärung im Allgemeinen und Immanuel Kant im Besonderen beeinflusst. Auch die Menschenrechte sind ohne die Schriften der Aufklärung nicht vorstellbar (siehe kritisch hierzu Castro Varela/Dhawan 2020).

Wir haben es hier wohl mit einem veritablen Doublebind zu tun: Die Gewalt europäischer Wissensproduktion kennend, sehen wir uns nicht imstande, eurozentrische Epistemologien zu umgehen, wenn wir liberale, emanzipative und progressive Projekte verfolgen. Versuche in diese Richtung sind zumeist in einem unguten Nativismus – der Glaube also, dass die dominanten Vorstellungen und Praktiken der Unterdrückung per se besser seien – geendet, vor dem schon Frantz Fanon (2015 [1952]) in seinen Ausführungen zur Négritude gewarnt hat. Zu diesen würde ich heute durchaus auch einige der Schriften aus dem dekolonialen Feld zählen, immer dann, wenn die Kritik sich darin erschöpft, *andere* Wissensquellen zu ‚entdecken‘ und gleichsam die Selbstkritik und das eigene Eingebettetsein in hegemoniale Strukturen ausgeblendet wird (ausführlicher hierzu Castro Varela 2017).

Die Skepsis gegenüber einem eurozentrischen Wissen sitzt trotzdem - kaum zu Unrecht - bei vielen post- und dekolonialen Kritiker_innen tief. Santiago Castro-Gómez (2008: 281) zufolge ist die koloniale Herrschaft vor allem als Repression differenter Erkenntniswege zu verstehen. Die privilegierte Position des in europäischen Universitäten gelehrten modernen, auf der Aufklärung basierenden Wissens beschreibt er als „Hybris des Nullpunktes“ (*hybris del punto cero*), die sich nicht nur in der disziplinaren Struktur der Episteme und ihren eurozentrischen Inhalten widerspiegelt, sondern auch in den spezifischen Fakultätsstrukturen der Universität, die ein transdisziplinäres Denken quasi unmöglich machten (Castro-Gómez 2005). Castro-Gómez zufolge ist die Aufklärung allerdings *keine* nur-europäische Epoche, deren Ideen im Nachgang universalisiert wurden. Die Aufklärung speiste sich ihm zufolge vielmehr aus mannigfaltigen Diskursen, die an unterschiedlichen Orten der Welt hervorgebracht wurden (ebd.: 22).

Dieser Vorstellung folgend, kann es nicht darum gehen, die europäischen Schriften durch außereuropäische zu ersetzen, sondern vielmehr müsste die Polyphonie und Hybridität von Theoriebildung sichtbar gemacht werden, die ohne die Diversität der Autor_innenschaft nicht denkbar ist. Postkoloniale Autor_innen betonen insoweit folgerichtig die Ambivalenz einer eurozentrischen Wissensproduktion (siehe etwa Spivak 2012; Dhawan 2014, 2019) und stellen heraus, dass es vor allem für jene geboten scheint, sich mit den Schriften der Aufklärung auseinanderzusetzen, die sich an den Rändern der „Lehrmaschine“³ befinden: die Marginalisierten, die nach Hegemonie Strebenden, die Subalternen. Um die Lehrmaschine in Bewegung zu versetzen, muss, bildhaft gesprochen, in die Archive der Aufklärung eingebrochen werden. Und dafür ist es notwendig, dass möglichst viele in die Lage versetzt werden, in diese zu intervenieren. Die Archive, die etwa die Geschichten der kolonialen und rassistischen Gewalt in sich bergen. Hier finden sich Geschichten, die noch nicht veröffentlicht wurden. Es gilt auch die großen Lücken, die das Archiv charakterisieren, in den Blick zu nehmen. Weil die Norm, die das Wertvolle und Archivierbare vom Nicht-Wertvollen und mithin Nicht-Archivierbaren trennt, eine Norm der Ausschließung ist.

3. Aufklärungskritik als „affirmative Sabotage“

„Kritisches Denken, das auch vor dem Fortschritt nicht innehält, verlangt heute Parteinahme für die Residuen von Freiheit, für Tendenzen zur realen Humanität, selbst wenn sie angesichts des großen historischen Zuges ohnmächtig scheinen“ (Horkheimer/Adorno 1998/1947: Vorwort zur Neuauflage 1969).

In ihrer „Dialektik der Aufklärung“ gingen Theodor W. Adorno und Max Horkheimer (1998/1947) der Frage nach, warum das Projekt der Aufklärung immer wieder in einer Gegenaufklärung endete. Für die beiden Philosophen, die ihre Thesen in den 1940er Jahren im US-amerikanischen Exil formulierten, bedeutet der Nationalsozialismus keineswegs einen Zivilisationsbruch, sondern ein Umschlagen der Aufklärung in Terror aufgrund der diese bestimmende Dialektik. Eine Dialektik, die sie, wenn überhaupt, so Manfred Füllsack (1997: 313), „dann zumindest nicht geradewegs auf das ihr angepeilte Ziel zulaufen lässt“. Die Kritik an der Philosophie und Politik der Aufklärung, die auf eine lange Geschichte zurückblickt, erscheint als eine heterogene und disparate Auseinandersetzung mit den Paradigmen der Aufklärung, deren Formulierung nicht unerheblich mit der Kolonisierung der Welt durch Europa verflochten ist.

Während poststrukturalistische Denker_innen den Anspruch auf Universalisierung, der von der europäischen Aufklärung propagiert wurde, infrage stellen, sieht der kürzlich verstorbene Historiker Zeev Sternhell (2010) eine antidemokratische Tradition der Anti-Aufklärer, die von Johann Gottfried Herder, Edmund Burke und Benedetto Croce bis Isaiah Berlin und Jacques Derrida reichen, am Werk. Letzterem sagt er etwa nach, dass für ihn jedweder Humanismus unweigerlich zu Kolonialismus, Rassismus und Eurozentrismus führe. Diese totale Verurteilung des Humanismus, so Sternhell, verkenne den wahren Geist der Aufklärung (ebd.: 20). Eine Kritik an den grundlegenden Thesen und Modi der Aufklärung scheint ihm zufolge immer potenziell antidemokratisch zu sein. Sternhell ist sich hier mit Jürgen Habermas einig, der bspw. Michel Foucault als Antihumanist bezeichnete und ihn der „Auslöschung des Subjekts“ (Habermas 1985: 324) bezichtigte.

Ob nun die Aufklärung oder die Kritik an der Aufklärung Freiheit und Demokratie sichert, soll hier nicht behandelt werden, es ist jedoch wichtig, postkoloniale Kritik im Kontext dieser breiten und erbittert geführten Debatte zu verorten (siehe hierzu Bühl 2003). Postkoloniale Kritik steht gewissermaßen in der Tradition der Aufklärungskritik. Das liegt zum einen sicher darin begründet, dass poststrukturalistische Schriften die postkoloniale Theorie stark beeinflusst haben. So ist Edward Saids *Orientalism* (1978) sehr richtig als koloniale Diskursanalyse beschrieben worden. Auch Spivak bezieht sich in ihren Schriften immer wieder auf das Werk und wichtige Konzepte Derridas (Castro Varela/Dhawan 2020). Im Nachfolgenden werden exemplarisch Spivaks Strategien im Umgang mit dem Erbe der Aufklärung skizziert.

Eine kritische Postaufklärungsperspektive, wie Spivak sie vertritt, versucht nicht, sich aus der Aufklärung hinauszuschleichen oder mit großem Getöse die Tür zur Aufklärung zuzuschlagen. Dies käme einem Aktionismus gleich, wie etwa ihn Adorno vehement ablehnte. Seiner Ansicht nach ist Aktionismus „wesentlich auf die Verzweiflung zurückzuführen, weil die Menschen fühlen, wie wenig Macht sie tatsächlich haben, die Gesellschaft zu verändern“ (Adorno 2003: 405). Dagegen gilt es für ihn, sich den Widersprüchen zu stellen und einem gefährlichen politischen Zynismus intellektuell etwas entgegenzustellen, indem versucht wird, tatsächlich zu begreifen. Seiner Theorie der Halbbildung folgend, die als Kritik an einer instrumentalen Bildung verstanden werden kann, kommt Zynismus einer Anpassung und Ohnmachtsbekundung gleich: „Fetischisiert, undurchdringlich, unverstanden wird, was dem Subjekt als unabänderlich sich darstellt“ (Adorno 2006: 53). Auch wenn die intellektuelle Kapitulation nicht als solche erkannt und benannt, sondern trotzig als Widerstand gepriesen wird. Weswegen die Halbgebildeten, so Adorno, Widerstand preisen, aber im Grunde sich selbst an die Mehrheitsideologien angepasst haben.

Dass Adornos Gedankengänge – im Gegensatz zu Habermas – eine Nähe zu Foucaults Denken zeigen, wurde von Letzterem selbst geäußert und durch vielfache Studien belegt (etwa Cook 2018). Seltener finden sich in der Literatur Auseinandersetzung mit Spivak und ihrer Beziehung zu Adornos Schriften. Eine der wenigen kritischen Studien hat Asha Varadharajan vorgelegt. In ihrem Buch *Exotic Parodies. Subjectivity in Adorno*,

Said, and Spivak (1995) setzt sie sich nicht nur kritisch mit Spivaks und Sais Schriften auseinander, sondern liest diese gewissermaßen mit Adorno gegen den Strich. So bemerkt sie: „For the postcolonial intellectual, whose relation to occidental thought is not one of alienation but of agonizing proximity, the moment of dissidence occurs when her immersion in the destructive element enables her, as Adorno might say, to hate it properly“ (Varadharajan 1995: xxviii).

Interessant ist dabei nicht nur die teilweise Kommensurabilität von Spivaks und Adornos Argumentationen, die Varadharajan herausarbeitet, sondern auch ihre konkreten Auseinandersetzungen mit Bildungsfragen im Zusammenhang mit historischer Gewalt, die diverse Parallelen zeigen (Castro Varela 2014). Ähnlich wie Horkheimer und Adorno sieht Spivak das Ziel einer Aufklärungskritik nicht in deren Verdammung und Negierung. Spivak rät dagegen, die Schriften der Aufklärung zu studieren und sie dann in einer dekonstruktiven Bewegung, die sie als „affirmative Sabotage“ (siehe Spivak 2016: o.S.) bezeichnet, gegen dieselben selbst zu richten: Kant gegen Kant; Hegel gegen Hegel. Indem sie den Begriff der Sabotage das Adjektiv „affirmativ“ voranstellt, „entwirft Spivak eine Strategie, die die Instrumente des Kolonialismus in Werkzeuge für dessen Überschreitung verwandelt“ (Dhawan 2019: 198).

4. Kognitive Gerechtigkeit

Wenn nun auf der einen Seite die affirmative Sabotage dazu aufruft, die Werke der Aufklärung gründlich zu lesen, so scheint das proklamierte Ziel postkolonialer Studien, nämlich die Dekolonisierung des Geistes, nach einer intellektuellen Unnachgiebigkeit und scharfer Selbstkritik zu verlangen. Hier wäre die Macht des Kanons ebenso zu hinterfragen wie die konkrete Zusammensetzung der Fakultäten. Bisher stellen sich die Ergebnisse der Diskussionen um rassistische Praxen an deutschen Universitäten als eine verkürzte Inklusionspolitik dar, die vor allem darauf abzielen, eine möglichst diverse Gruppe Studierender repräsentieren zu können. Auch wenn es wichtig ist, dass sich die Universitäten mit ihrer eigenen Exklusionspolitik beschäftigen und durch Programme und Anreize versuchen dazu beizutragen, dass Menschen aus nicht-hege-

monialen sozialen Gruppen studieren, verbleibt diese Politik letztlich nur an der Oberfläche.

Spivak plädiert dagegen für „produktives Rückgängigmachen“ (*productive undoing*, Spivak 2012: 1). Über Jahrhunderte hinweg waren nur weiße männliche europäische Bürger dazu berechtigt, eine Universität oder gar eine öffentliche Bibliothek zu besuchen. Selbst Virginia Woolf beschreibt noch Ende der 1920er Jahre in ihrem Essay *Ein Zimmer für sich allein* in einer fiktiven Geschichte, die den realen Ausschluss von Frauen aus der Welt der Bücher dokumentiert, wie einer Frau der Zugang zur Bibliothek in Oxbridge versperrt wird. Bissig bemerkt sie: „Daß eine berühmte Bibliothek von einer Frau verflucht worden ist, ist für eine berühmte Bibliothek ohne jeden Belang“ (Woolf 2000 [1929]: 13). Lange Zeit war es bedeutsames Privileg des weißen europäischen bürgerlichen Mannes, als das denkende Subjekt der Geschichte hervorgebracht zu werden. Diesem gegenüber stehen diejenigen, denen nachgesagt wurde, sie könnten nicht denken: Frauen, die Kolonisierten, Proletarier_innen, Subalterne. Sie wurden von intellektueller Arbeit nicht nur ausgeschlossen, sondern lernten auch geistige Arbeit zu verachten.

Universitäten bleiben, trotz einer partiellen Öffnung, exklusive Orte, an denen sich einige wenige Herrschaftswissen aneignen können, um eine imperialistische Lebensweise zu legitimieren. Universitäten und ihre Fakultäten müssen die Kontinuität des kolonialen Denkens in den Lehrplänen, Strukturen und Praxen herausfordern. Achille Mbembe (2016: 30) hat den Erfolg einer solchen Auseinandersetzung auf den Punkt gebracht, wenn er über Universitäten als Räume schreibt, in denen Schwarze und migrantische Studierende sagen können: „Das ist mein Zuhause [...] Ich gehöre hierher.“ Das ist keine Gastfreundschaft. Es ist keine Wohltätigkeitsorganisation.“ Das könnte mit einem historischen Streifzug beginnen. So könnten wir feststellen, dass die Harvard University nicht nur als die älteste Universität in den nordamerikanischen Kolonien gilt, sondern bis heute ein Ort der Elitenreproduktion geblieben ist. Universitäten ermöglichen es den Kolonialmächten, eine ‚kolonisierte Elite‘ zu produzieren, die als wichtige lokale Wissensproduzent_innen fungierten. Um den Zusammenhang zwischen kolonialer Subjektivierung und der Kanonisierung des Wissens herauszuarbeiten, bedienen sich dekoloniale Studien der Kolonialität der Macht als zentrales Analysekonzept.

Unter Kolonialität versteht der peruanische Soziologe Aníbal Quijano Strukturen und Praxen, die aus der imperialen Herrschaft hervorgegangen sind und nach wie vor globale Macht- und Herrschaftsverhältnisse charakterisieren. In seinen Schriften arbeitet er heraus, wie die Kolonialmächte Operationen entwickelten, die eine neue Konfiguration intersubjektiver Machtbeziehungen zwischen Europa und den kolonisierten Territorien etablierten. Die kulturellen Errungenschaften der Kolonisierten wurden appropriiert und für die Weiterentwicklung des Kapitalismus zum Einsatz gebracht. Kolonisierung bedeutet Wissen, wie auch die spezifischen Formen von Wissensproduktion der Kolonisierten zu zerstören und das Erlernen der dominanten Kultur zu erzwingen, um die Beherrschung vollkommen zu machen. Dabei lässt sich die eurozentrisch-kapitalistische Herrschaft Quijano zufolge über zwei zentrale Achsen bestimmen: die Kolonialität der Macht und die Entfaltung der Moderne. In seinen Schriften macht er deutlich, dass die Kolonialität der Macht nicht außerhalb des Ökonomischen zu denken ist. Unter anderem deshalb, weil die Rassifizierung der Welt insbesondere das Ziel verfolgt habe, Ausbeutungsverhältnisse zu legitimieren. Zunächst musste festgelegt werden, dass die kolonisierten, versklavten und unter Knechtschaft gestellten Menschen nicht derselben Gruppe angehörten wie die weißen Europäer_innen, um dann eine Ausbeutung der Anderen (jeweils abhängig von Hautfarbe, sozialer Position, Geschlecht etc.) zu begründen. Dabei entstand eine komplexe Klassifikationsstruktur, die eine Ausbeutung von Arbeitskraft ermöglichte, die später in Formen des Kapitalismus mündete, der „sich historisch erst mit der Entstehung Amerikas“ konstituierte (Quijano 2016: 66).

Die etablierten Arbeitsverhältnisse setzten die auf dem europäischen Kontinent bereits existierenden sozialen Unterscheidungsmerkmale ein, um ein Ausbeutungsverhältnis in den Amerikas zu etablieren, welches Europa ein Maximum an Reichtum bescherte, von dem es heute noch profitiert. Um dieses aufrechtzuerhalten, musste Wissen nicht nur zerstört werden, sondern auch in die Art und Weise, wie die Welt wahrgenommen und die *Anderen* imaginiert wurden, eingegriffen werden. Innerhalb postkolonialer Theorien wird deswegen von einem *worlding* gesprochen. Gemeint ist hiermit die Produktion einer hegemonialen Weltvorstellung. In diesem Falle einer Welt, in der Europa das Zentrum darstellt und die kolonisierten Territorien die Peripherien; in der Europa als modern und

entwickelt repräsentiert wird und die ehemals kolonisierten Länder als unterentwickelt und traditionell imaginiert werden. Neben den materialistischen Dimensionen des Kolonialismus, besonders der Einbettung der Kolonien in die internationale Arbeitsteilung, die eine globale Ungleichheit und die sozioökonomische Verarmung des Globalen Südens in Gang setzte, fokussiert Spivak auch auf die kulturelle Produktion des Imperialismus, die sie als „Worlding“ (1985: 247) bezeichnet. Im „Worlding“ sieht sie Ähnlichkeiten mit Marx' Warenfetischismus, wonach im Kapitalismus Waren so fetischisiert werden, dass der zu ihrer Produktion angewandte (entfremdete) Arbeitsprozess nicht mehr zu erkennen ist (vgl. Kapoor 2008: 43).

Spivak zufolge hat die epistemische Gewalt des Imperialismus dazu geführt, dass die ‚Dritte Welt‘ in ein Zeichen verwandelt worden ist, dessen Produktion gelöscht wurde, sodass die westliche Dominanz der europäischen Mehrheit glaubhaft gemacht werden konnte (Spivak 1999: 114ff.). Im Falle der kolonisierten Gemeinschaften der Amerikas und des transatlantischen Sklavenhandels kommt, wie Santos (2014: 92, Hervorhebung i.O.) feststellt, die Auslöschung riesiger Wissensbestände einem „Epistemizid“ gleich, der den Genozid begleitete:

„The energy that propels diatopical hermeneutics comes from a destabilizing image that I designate *epistemicide*, the murder of knowledge. Unequal exchanges among cultures have always implied the death of the knowledge of the subordinate culture, hence the death of the social group that possessed it.“

Santos bezieht sich hier auf die von Raimon Panikkar geprägte Idee der „diatopischen Hermeneutik“. Darunter versteht er die Kunst, bei der alle am kognitiven Prozess beteiligten Elemente sich so verändern können, dass eine Erweiterung von Bedeutungen möglich wird. Erst dann wird ein gegenseitiges Produktivmachen diverser kultureller Vorstellungen möglich sein, das tatsächlich das Bewusstsein verändern könnte (Cappellini 2016: 490). Panikkar (1979) stellte mit der diatopischen Hermeneutik den hermeneutischen Zirkel infrage, der nur eine singuläre Kultur in den Blick nimmt und hoffnungslos provinziell bleiben muss.⁴ Damit hat Panikkar schon früh eine transkulturelle Hermeneutik entworfen, deren Ziel es u.a.

war, Begegnung zwischen Spiritualität und einem sogenannten rationalen Denken zu ermöglichen. Santos zeigt auf, dass eine diatopische Hermeneutik von der Lücke, der Leere bestimmt wird, die durch die koloniale Löschung und Vernichtung von Wissen und Spiritualität entstanden ist. Es gehe bei der Dekolonisierung von Wissen weniger um die Etablierung einer multiplen Perspektive, sondern eher um eine koloniale Machtanalytik. Letztere untersuche, wie die Aufwertung „europäischen Wissens“ mit der Disqualifizierung des „Wissens der Anderen“ einherging.

Auch die bolivianische Soziologin Silvia Rivera Cusicanqui (2018) beschreibt die Auslöschung von Wissen im Prozess der Kolonisierung und ruft nach einer kognitiven Gerechtigkeit, die auch das spirituelle Wissen nicht länger ausgrenzt. Die Kritik an der Ausschließlichkeit von Rationalität und der gleichzeitigen Marginalisierung von Spiritualität als Norm der Aufklärung ist im Übrigen keine nur-außereuropäische Forderung. Im Gegenteil, als Rationalitätskritiker gelten zweifelsohne etwa Max Weber und Zygmunt Baumann, während Walter Benjamin das Magische im philosophischen Denken nie ausgeschlossen hat (hierzu etwa Losiggio 2018).

Die epistemische Gewalt, die sich in der Kolonialzeit entfaltete, aber auch heute noch in den Praktiken der Entwicklungszusammenarbeit erscheint, ist ohne die spezifische Wissensproduktion (in Art und Weise) an den Universitäten der Metropolen und Kolonien nicht denkbar. Dabei ist die Produktion von Erkenntnissen an den Universitäten Europas wiederum ohne die geistigen Rohstoffe (in Form von Ideen, Mythen und Ritualen) aus den Kolonien gar nicht vorstellbar. Alexander von Humboldt, der Bruder von Wilhelm (der die Gründung der ersten Forschungsuniversität weltweit, der heutigen Humboldt-Universität zu Berlin, initiierte), reiste beispielsweise von 1799 bis 1804 mit einem Visum der Spanischen Krone für viele Jahre durch Mittel- und Südamerika, um dann die letzten Jahre seines Lebens in Berlin und Paris zu verbringen, wo er die gesammelten Informationen, Zeichnungen und Objekte über Geografie, Flora, Fauna und die kolonisierten Gemeinschaften und Territorien systematisierte, analysierte und darstellte (Zantop 1997: 166). Die Zivilisierungsmission der Kolonialmächte benötigte zudem auch ein universitär legitimates Wissen, um Plünderung, Genozid und Sklavenhandel in den Kolonien zu

rechtfertigen. Dieses wurde von Universitätsprofessoren beispielsweise in Form der ‚Rassenforschung‘ und in der Ethnologie, die ja erst im Zusammenhang mit der Kolonisierung entstanden ist, bereitgestellt. Wie etwa Michel-Rolph Trouillot (2003) herausarbeitet, begann die Ethnologie als ein europäisches Projekt, das sich der Erforschung der kolonisierten Territorien verschrieben hatte. Es verstand sich als zuständig für die nicht-europäischen, nicht-modernen, nicht-aufgeklärten, ja, nicht-zivilisierten Teile der Welt. Das hier entwickelte Denken und Wissen ist in großen Teilen immer noch Grundlage der Entwicklungszusammenarbeit. Ist es möglich, eine Politik der Dekolonisierung zu befürworten, wenn der Kanon der europäischen Ethnologie und der Regionalwissenschaften deren Weltsicht geformt hat?

Der senegalesische Wirtschaftswissenschaftler Felwine Sarr (2019) entwirft in diesem Zusammenhang eine Kritik der Moderne aus der Sicht des afrikanischen Kontinents, in der die unterschiedlichen Kolonialmächte mit Grausamkeit gewütet haben. Er widerspricht mit Verve der Vorstellung der *einen* Moderne, die von Europa ausging, und beschreibt stattdessen eine „afrikanische Moderne“, die sich „als unmittelbarer individueller und kollektiver Erlebnishorizont der Afrikaner“ begreifen lässt (Sarr 2019: 38). Hier hebt er insbesondere den Schock der Sklaverei hervor, der den Kontinent um Jahrzehnte zurückgeworfen habe. „Was wäre der afrikanische Kontinent“, fragt er pointiert, „ohne den Sklavenhandel geworden?“ Um dann fortzufahren: „Wir werden es stets nur aus kontrafaktischen Annahmen erraten können“ (ebd.: 54). Daran anschließend entfaltet er die Geschichte Afrikas als eine, in der immer wieder neue Zukünfte erdacht wurden. Der Fokus wird nicht auf ein vermeintliches Scheitern, sondern auf Resilienz gelenkt. Afrika wird als ein Kontinent beschrieben, der sich immer wieder von gewaltsamen Einflussnahmen erholt hat: von den Effekten des Sklavenhandels, den Genoziden, Bürgerkriegen, des Apartheidregimes etc. Ein solches Denken interveniert in ein eurozentrisches, entwicklungspolitisches Narrativ von „gescheiterten Staaten“ (*failed states*), kompliziert gleichsam hegemoniale Zeit- und Raumvorstellungen und entkräftet den dominanten Dualismus zwischen Tradition und Moderne (und damit auch die klassischen Modernisierungstheorien).

5. Bildung und die Politik des Verlernens

Quijanos Beschreibung folgend kann Eurozentrismus als eine Perspektive des Wissens beschrieben werden, die globalisiert wurde, indem andere Imaginationen kolonisiert wurden (Quijano 2008: 197f.). Der Wille zur Dekolonisierung beginnt entsprechend mit einem Prozess des „Verlernens“ (Spivak 2004). Bei Santos wird dieser Prozess als „*untraining*“ (Santos 2014: 15) bezeichnet, was als „wegtrainieren“ übersetzt werden könnte, oder eben auch als „nicht mehr eintrainieren“. „Untraining“ folgt der Einsicht, dass es darum gehen muss, die Vielfalt von Wissen wieder sichtbar werden zu lassen und Praxen der Homogenisierung und Essenzialisierung von Kulturen zu hinterfragen. Für Santos (2014: 17) hingegen ist das, was er als „*untraining*“ bezeichnet, nur durch „wiederholte Übungen der Selbstreflexion“ möglich. Ein Prozess, der als eine Art Raumneugestaltung beschrieben werden kann, die es ermöglicht, dass andere Epistemologien den Geist beflügeln, die dann auch Affekte, Praktiken und Bildproduktionen beeinflussen. Begriffe, die als „normal“ angesehen wurden, können als rassistisch enttarnt werden.

Der Prozess des Verlernens mag nach einer eher banalen, wenig dichten Praxis klingen, de facto jedoch handelt es sich um einen komplexen Prozess, der geschätzte Denkgewohnheiten ins Wanken bringt und die Sicherheiten wissenschaftlicher Erkenntnisse, Begriffe und Konzepte hinterfragt. Die produzierte Verwirrung und Unsicherheit ist dabei Teil eines produktiven Rückgängigmachens. Nach Spivak verspricht das Verlernen, die Ordnung der Dinge zu unterbrechen und uns der Sicherheit der Systematiken und Routinen zu berauben. Spivak zufolge kann nur ein konstraintuitives Denken, das auch als ein nicht-angepasstes Denken beschrieben werden kann, den Kampf gegen hegemoniale Konfigurationen aufnehmen. Natürlich müssen alle, die es wagen, den Kanon, die Lehrpläne und die Universalität des europäischen Wissens in Frage zu stellen, befürchten, ausgegrenzt, ausgelacht und disqualifiziert zu werden. Doch es ist, wie Chokr bemerkt: Wer verlernen möchte, muss entschlossen sein, „nicht aufgenommen zu werden“ (2009: 61). Die Herausforderung der imperialen Agenda kann nur gelingen, wenn unbequeme, unvertraute Argumente zugelassen werden,

sodass ein anderes Begreifen der Welt möglich wird. Folgerichtig betont Spivak immer wieder, dass eines der wichtigsten Elemente einer transnationalen Bildung darin bestehe, den Geist auf intellektuelle Leistung vorzubereiten, sodass dieser in die Lage versetzt wird, mit den Ambivalenzen und Widersprüchen umzugehen, die einen „imaginativen Aktivismus“ befördern (ebd.: 104).

6. (Zwischen-)Fazit

Europäische philosophische und theologische Argumente wurden ständig mobilisiert, um die Kolonisierten zu entmenslichen und diese als *Andere* hervorzubringen. Auch humanistische Bildungsvorstellungen sind von rassistischen Annahmen durchdrungen. Vor diesem Hintergrund kann Spivaks Aufruf, die Bildung zu dehumanisieren, als Plädoyer für eine notwendige Hinterfragung eurozentrischer Wissenskonfigurationen verstanden werden. Das bedeutet nicht, dass eine nicht-humanistische Bildung verfolgt werden soll, sondern weist vielmehr auf die Widersprüche innerhalb humanistischer Bildung hin. Von Johann Gottfried Herder über Wilhelm Humboldt zu Karl Marx und Jean-Paul Sartre wurde eine bestimmte soziale Gruppe adressiert, die sie in gewissem Maße dazu bestimmten, durch humanistische Bildung gewissermaßen „veredelt“ zu werden.

Fanon beschrieb in *Schwarze Haut – Weiße Masken* (2015 [1952]) die koloniale Situation als eine „Konstellation des Deliriums“ (zit. in Bhabha 2000: 64). Dieses Bild wendend, bestimmt Cusicanqui (2018: 229) in Anschluss an Fanon die Dekolonisierung des Geistes als den Versuch, „europäischen Delirien“ zu entkommen. Dies gelingt nur über eine komplexe Erinnerungspolitik und intervenierende Mikropolitiken (im Sinne Foucaults), die sich daranmachen, die Welt zu „begreifen“, ohne diese „ergreifen“ zu wollen. Ein erster Schritt wäre getan, würde an den Universitäten die Hinterfragung des (fachspezifischen) Kanons zum üblichen Verfahren und jedes singuläre Weltbegreifen zurückgewiesen werden. In diesem Sinne plädiere ich für eine kontrapunktische Kritik, die eine polyphone Kultur der Kritik etabliert. Konkret bedeutet dies, dass in den Kanon interveniert wird und dieser gewissermaßen mit Ideen und Kritiken aus den Rändern

angereichert wird, ohne dass die kanonischen Paradigmen notwendigerweise gelöscht werden.

Die Idee des kontrapunktischen Denkens zeigt sich inspiriert durch die Ausführung von Edward Said zum kontrapunktischen Lesen, bei dem westliche und nicht-westliche Erfahrungen wahrgenommen und zugelassen werden. Said verfolgte dabei eine „nomadische, unstedt wandernde und anti-narrative Energie“ (Said 1994: 369). Eine weitere Inspiration kommt von Fernando Ortiz (2002 [1940]), der das Kontrapunktische vorstellt als „eine Mischung aus wissenschaftlichen Erkenntnissen und poetischem Wissen“ (González Echeverría 1996: 24; Übers. MCV). Ein kontrapunktisches Denken stellt mithin die hegemoniale Ordnung des Diskurses infrage, ohne eine neue Ordnung durchzusetzen: Die Kritik verbleibt selbstkritisch, weil sie immer wieder von anderen Perspektiven gebrochen wird. Dies ermöglicht auch eine „Provinzialisierung“ der Universität. Dabei geht es nicht darum, die Universität zu zerstören, sondern vielmehr deren zerstörerische Potenzialität aufzuzeigen und in diese zu intervenieren. Es geht in diesem Zusammenhang eben auch darum, Strategien eines ‚Re-Worlding‘ zu entwerfen. Strategien also, die in Anbetracht der Kolonialität der Macht bspw. Räume schaffen, in denen eine ethische Bildung entwickelt wird, der es nicht darum geht, das eigene Profitieren von globalen kapitalistischen Strukturen zu ignorieren.

- 1 Siehe hierzu die sehr gut recherchierte Serie „Geheimer Krieg“ der Süddeutschen Zeitung und des NDR aus dem Jahre 2013, www.sueddeutsche.de/thema/Geheimer_Krieg, 18.9.2020.
- 2 Siehe als Beispiel „The European Border and Coast Guard“ der CEPS TASK FORCE, www.ceps.eu/wp-content/uploads/2017/02/TFR%20EU%20Border%20and%20Coast%20Guard%20with%20cover_o.pdf (kritisch dazu Buckel 2018). In einem Rechtsgutachten kommt das European Center for Constitutional and Human Rights (ECCHR) 2007 zu der Einschätzung, dass „(d)ie von der EU-Agentur FRONTEX konzipierte Flüchtlingsabwehr [...] menschen- und flüchtlingsrechtliche Verpflichtungen der EU-Staaten“ missachte (siehe: <https://web.archive.org/web/20131022093724/https://www.ecchr.de/index.php/rechtsgutachten-515/articles/gutachten-mittelmeer-rechte.html>, 14.07.2020).
- 3 Als „Lehrmaschine“ (*teaching machine*) beschreibt Spivak (1993) die Bildungsinstitutionen.
- 4 Vergleiche hierzu die Website von Raimon Pannikar: <http://raimon-panikkar.org/english/gloss-diatopic.html>, 11.10.2019.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2003): Vermischte Schriften I (Bd. 20 der Gesammelten Schriften). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (2006): Theorie der Halbbildung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Allais, Lucy (2016): Kant's Racism. In: *Philosophical Papers* 45 (1), 1-36. <https://doi.org/10.1080/05568641.2016.1199170>
- Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg.
- Bühl, Achim (2003): Die Habermas-Foucault-Debatte neu gelesen: Missverständnis, Diffamierung oder Abgrenzung gegen Rechts? In: *PROKLA. Zeitschrift für Kritische Sozialwissenschaft* 33 (1), 159-182. <https://doi.org/10.32387/prokla.v33i130.682>
- Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise: Zur Ausbeutung von Mensch und Natur in Zeiten des globalen Kapitalismus. München: Oekom. <https://doi.org/10.3726/JP2017.21>
- Buckel, Sonja (2018): Winter is coming. Der Wiederaufbau des europäischen Grenzregimes nach dem ‚Sommer der Migration‘. In: *PROKLA. Zeitschrift für Kritische Sozialwissenschaft* 48 (3), 437-457. <https://doi.org/10.32387/prokla.v48i192.907>
- Cappellini, Roberta M. (2016): Hermeneutics and the Empeiria of the Soul in Panikkar. In: *Philosophy Study* 6 (8), 486-495. <https://doi.org/10.17265/2159-5313/2016.08.005>
- Castro-Gómez, Santiago (2005): La hybris del punto cero: Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, Santiago (2008): (Post)Coloniality for Dummies: Latin American Perspectives on Modernity, Coloniality, and the Geopolitics of Knowledge. In: Moraña, Mabel/Dussel, Enrique/Jáuregui, Carlos A. (Hg.): *Coloniality at Large. Latin America and the Postcolonial Debate*. Durham: Duke University Press, 259-285.
- Castro Varela, María do Mar (2014): Uncanny Entanglements: Holocaust, Colonialism and Enlightenment. In: Dhawan, Nikita (Hg.): *Decolonizing Enlightenment: Transnational Justice, Human Rights and Democracy in a Postcolonial World*. Opladen: Barbara Budrich, 115-138. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzsf3.7>
- Castro Varela, María do Mar (2017): Postkolonial, dekolonial oder doch antikolonial? Ein Plädoyer für supplementierendes Denken. In: Steger, R./Ludwig, M./Brychcy, J./Pütz, E./Sell, K. (Hg.): *subAlternativen. postkoloniale Kritik und dekolonialer Widerstand in Lateinamerika*, Münster: edition Assemblage, 65-78.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2020): Die Universalität der Menschenrechte überdenken. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 20, 33-38.

- Castro Varela, María do Mar/Haghighat, Leila (i.E): Double bind postkolonial. Kritische Perspektiven auf Kunst und Kulturelle Bildung. Bielefeld: transcript.
- Chakrabarty, Dipesh (2010): Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung. Frankfurt am Main: Campus.
- Cook, Deborah (2018): Adorno, Foucault and the Critique of the West. London: Verso.
- Cusicanqui, Silvia Rivera (2018): Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un mundo en crisis. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Damrosch, David/Spivak, Gayatri Chakravorty (2011): Comparative Literature/ World Literature: A Discussion with Gayatri Chakravorty Spivak and David Damrosch. In: Comparative Literature Studies 48 (4), 455-485. <https://doi.org/10.5325/complitstudies.48.4.0455>
- Danielzik, Chandra-Milena/Bendix, Daniel (2016): Mit dem postkolonialen Pflug über entwicklungspolitische Felder. Die Beispiele Tourismus und reproduktive Gesundheitspolitik. In: Ziai, Aram (Hg.): Postkoloniale Politikwissenschaft. Bielefeld: transcript, 273-291. <https://doi.org/10.14361/9783839432310-015>
- Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dhawan, Nikita (2014): Decolonizing Enlightenment: Transnational Justice, Human Rights and Democracy in a Postcolonial World. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzsf3>
- Dhawan, Nikita (2017): Die Aufklärung retten: Postkoloniale Interventionen. In: Zeitschrift für Politische Theorie 2, 249-255. <https://doi.org/10.3224/zpth.v7i2.09>
- Dhawan, Nikita (2019): Die affirmative Sabotage der Aufklärung: Die postkoloniale Zwickmühle. In: Zeitschrift für Politik 2, 183-198. <https://doi.org/10.5771/0044-3360-2019-2-183>
- Esteve, Gustavo (1992): Development. In: Sachs, Wolfgang (Hg.): The Development Dictionary. Guide to Knowledge as Power. London/New Jersey: Zed Books, 6-52.
- Fanon, Frantz (2015 [1952]): Schwarze Haut, weiße Masken. Wien: Turia + Kant.
- Foucault, Michel (2005 [1980]): Diskussion vom 20. Mai 1978. In: Foucault, Michel (Hg.): Dits et Ecrits. Schriften, Bd. 4, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 25-43.
- Füllsack, Manfred (1997): Dialektik der Post-Aufklärung: Zur Situation der kritischen Gesellschaftstheorie 50 Jahre nach Erscheinen der „Dialektik der Aufklärung“. In: Soziale Welt 48 (3), 313-327.
- González Echeverría, Roberto (1996): El Contrapunteo y la literatura. In: La Gaceta de Cuba, 2, 23-26.
- Habermas, Jürgen (1985): Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1998/1947): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Lehmkuhl, Ursula (2012): Ambivalenzen der Modernisierung durch Kolonialismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 62 (44/45), 44-50.
- Losiggio, Daniela (2018): Una revisión de la teoría Benjaminiana de estetitzación: sobre la dialéctica entre magia y política. In: Verbo de Minas 19 (34), 24-45.

- Mbembe, Achille (2016): Decolonizing the university: New directions. In: *Art & Humanities in Higher Education* 15 (1), 29-45. <https://doi.org/10.1177/1474022215618513>
- Mills, Charles (1997): *The Racial Contract*. Ithaca/London: Cornell University Press.
- Ortiz, Fernando (2002 [1940]): *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*. Madrid: Cátedra.
- Pannikar, Raimon (1979): *Myth, Faith and Hermeneutics*. Cross-Cultural Studies. New York: Paulist Press.
- Pollack, Detlef (2016): Modernisierungstheorie – revised: Entwurf einer Theorie moderner Gesellschaften. In: *Zeitschrift für Soziologie* 45 (4), 219-240. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2015-1013>
- Quijano, Aníbal (2008): Coloniality of power, eurocentrism, and social classification. In: Moraña, Mabel/Dussel, Enrique/Jáuregui, Carlos A. (Hg.): *Coloniality at Large. Latin America and the Postcolonial Debate*. Durham: Duke University Press, 181-224.
- Quijano, Aníbal (2016): *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika*. Wien/Berlin: Turia + Kant.
- Sablowski, Thomas (2018): Warum die imperiale Lebensweise die Klassenfrage ausblenden muss. In: *Luxemburg. Gesellschaftsanalyse und linke Praxis*, 5 (18). www.zeitschrift-luxemburg.de/warum-die-imperiale-lebensweise-die-klassenfrage-ausblenden-muss/, 10.8.2020.
- Said, Edward (1978): *Orientalism*. New York: Vintage.
- Said, Edward (1994): *Kultur und Imperialismus. Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Santos, Boaventura de Sousa (2014): *Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide*. London/New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315634876>
- Sarr, Felwine (2019): *Afrotopia*. Berlin: Matthes & Seitz. <https://doi.org/10.5749/j.ctv105bbig>
- Schmidt-Gleim, Meike (2013): Auf dem Tisch. In: *Anthropological Materialism*. <https://anthropologicalmaterialism.hypotheses.org/1923>, 22.7.2020.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985): Three Women's Texts and a Critique of Imperialism. In: *Critical Inquiry* 12 (1), 243-261. <https://doi.org/10.1086/448328>
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1993): *Outside in the Teaching Machine*. New York/London: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1999): *A Critique of Postcolonial Reason. Towards a History of the Vanishing Present*. Calcutta/New Delhi: Seagull. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjsf541>
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2004a): *Death of a Discipline*. Calcutta/New Delhi: Seagull.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2004b): Righting Wrongs. In: *The South Atlantic Quarterly* 103 (2/3), 523-581. <https://doi.org/10.1215/00382876-103-2-3-523>

- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Other Asias*. Malden/Oxford: Blackwell Publishing.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2016): "When Law Is Not Justice", Interview by Brad Evans, in *New York Times* 13. Juli 2016. www.nytimes.com/2016/07/13/opinion/when-law-is-not-justice.html, 31.01.2021.
- Sternhell, Zeev (2010): *The Anti-Enlightenment Tradition*. New Haven/London: Yale University Press.
- Trouillot, Michel-Rolph (2003): *Global Transformations: Anthropology and the Modern World*. New York: Palgrave Macmillan.
- Varadharajan, Asha (1995): *Exotic Parodies. Subjectivity in Adorno, Said, and Spivak*. Minneapolis/London: University of Minnesota Press.
- Woolf, Virginia (2000 [1929]): *Ein Zimmer für sich allein*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Zantop, Susanne (1997): *Colonial Fantasies. Conquest, family, and nation in precolonial Germany, 1770–1870*. Durham: Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11cw4kw>
- Ziai, Aram (Hg., 2016): *Postkoloniale Politikwissenschaft. Theoretische und empirische Zugänge*. Bielefeld: transcript.

ABSTRACT *The question of knowledge production is one of the linchpins of a postcolonial understanding of politics. But how can a Eurocentric practice of representation and knowledge production not only be problematized, but actually bring about an epistemic change? Is there a possibility of non-eurocentric thinking? Do we have to do without educational institutions of European design or can these be transformed so that they not only serve the hegemonic power structures but also give space to resistance? The article explores the challenges of postcolonial thinking and discusses strategies for political and epistemic change in the university and global education.*

María do Mar Castro Varela
 Alice Salomon Hochschule Berlin
 castrovarela@posteo.de