

Territorien der Theorie: post-koloniale Irritationen meiner bildungstheoretischen Praxis.

Benjamin Jörissen, <http://joerissen.name> benjamin@joerissen.name

Preprint, nicht zitiertfähig.

Zitierfähige Fassung erschienen als:

Jörissen, B. (2019). Territorien der Theorie: Post-koloniale Irritationen meiner bildungstheoretischen Praxis. In U. Stadler-Altman & B. Gross (Eds.), *Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zu Entgrenzungen der Disziplin*. (pp. 57–62). Opladen: Barbara Budrich.

Bildungstheorie versteht sich zu einem guten Teil, wenn auch in sehr verschiedenen Verständnissen, als kritisches Projekt. Der Topos der Alterität (des Fremden, des Anderen) hat in diesem Kontext – im Anschluss entweder an kritisch-theoretische Figurationen (das Nicht-Identische) oder an differenztheoretische Positionen (*différance*) – zunehmende Bedeutung erlangt. Wir kommen, stellen die Kolleg.innen Bilstein, Ecarius und Keiner (2011, 7) fest, „beim Nachdenken über Erziehung und Bildung nicht darum herum, kulturelle Vielfalt und Differenz, die Komplexität von Lebenswelten zu berücksichtigen“ – und zwar deshalb nicht, weil die globale Welt eine entgrenzte sei (ebd.).

Dabei zieht sich allerdings paradoxerweise die Spur des Ausschlusses eines sehr konkreten „Anderen“ durch den bildungstheoretischen Diskurs, insofern postkoloniale Perspektiven mit erheblicher Verspätung, und dann auch eher randständig, zur Kenntnis genommen werden (vgl. aber etwa Göhlich: in Jörissen/Zirfas 2010; Balzer 2014; Mecheril 2014; Knobloch in Hummrich/Pfaff/Dirim/Freitag 2016).

Dieser Zustand ist im Hinblick auf die tradierten Formen deutscher Erinnerungsarbeit und Vergangenheitsbewältigung allenfalls erklärbar, aber nicht zu rechtfertigen. Wenn „postkoloniales Denken und Argumentieren nicht nur eine intellektuelle Mode [ist], sondern der einzige Zugang zur Welt- und Nationalgeschichte, der dem Zeitalter der Globalisierung angemessen ist“ (Brumlik 2016), dann ist nachdrücklich ein Ende der gängigen Praxis der Nicht-Zurkenntnisnahme postkolonialer bildungs- und erziehungstheoretischer Positionen einzufordern.

Dies gilt zum einen im Hinblick auf die indizierte Befragung der Strukturgenese und -ausdifferenzierung moderner Bildungstheorie in kolonialistischen Nationalstaaten, zumal insbesondere auch für ästhetische Bildung, deren Urheber sich – möglicherweise, dies wäre Gegenstand der Prüfung – als Subjekt vor allem im Rahmen eines kolonialen Projekts in seinem bekannten paternalistisch-pastoralen Selbstverständnis entwerfen. Ein prominentes Beispiel:

"Das Geschenk liberaler Grundsätze wird Verräterei an dem Ganzen, wenn es sich zu einer noch gärenden Kraft gesellt und einer schon übermächtigen Natur Verstärkung zusendet; das Gesetz der Übereinstimmung wird Tyrannei gegen das Individu-

um, wenn es sich mit einer schon herrschenden Schwäche und physischen Beschränkung verknüpft und so den letzten glimmenden Funken von Selbsttätigkeit und Eigentum auslöscht. Der Charakter der Zeit muß sich also von seiner tierischen Entwürdigung erst aufrichten, dort der blinden Gewalt der Natur sich entziehen und hier zu ihrer Einfalt, Wahrheit und Fülle zurückkehren – eine Aufgabe für mehr als ein Jahrhundert. Unterdessen, gebe ich gerne zu, kann mancher Versuch im einzelnen gelingen; aber am Ganzen wird dadurch nichts gebessert sein, und der Widerspruch des Betragens wird stets gegen die Einheit der Maximen beweisen. Man wird in andern Weltteilen in dem Neger die Menschheit ehren und in Europa sie in dem Denker schänden.“ (Schiller 1838, 28).

Dies schreibt der europäische Denker Friedrich Schiller, im zentralen siebten seiner Briefe über ästhetische Erziehung. Doch ist der Nachsatz argumentativ auffällig unnötig; ein Appendix lediglich, der doch das Ganze entlarvt. Die (später als solche offenkundig gewordene) Kraftlosigkeit der Idee rein ästhetischer Versöhnung im Zeichen der Kunst stützt sich am kolonial konstruierten Anderen und seiner vermeintlichen Natürlichkeit; typisch hierfür die Gleichzeitigkeit von Abwertung und Infantilisierung einerseits, neidgeladener Projektion des eigenen verdrängten Begehrens andererseits (Hall 1994).

Dies führt (mich) zu der Frage, ob nicht nur Bildung, wie von Bourdieu (1982) aufgezeigt, maßgeblich über ihre distinktive Funktion Ausschlüsse produziert, sondern ob unser *Denken über* Bildung, unsere Bildungstheorien also, in ihrer Tiefenstruktur gleichsam Denkmuster aufweisen, die sich letztlich – mittelbar – kolonialen Weltverhältnissen verdanken. Die Frage irritiert, denn der darin zum Ausdruck kommende Verdacht ist zugegebenermaßen weit hergeholt. Geographisch betrachtet sogar sehr weit; ich hole ihn her aus Südamerika, aus Subsahara-Afrika und aus Ozeanien. Mein Beispiel zitiert nicht die bekannten Größen postkolonialer Theoriebildung, sondern entstammt dem Alltag akademischer Praxis in der globalisierten Welt, der Begegnung mit Kolleginnen und Kollegen aus dem Feld der *Arts Education*. Diese setzen sich (vgl. Akuno et al. 2015) mit den sogenannten „Berliner Thesen“ zur *arts education* auseinander, die von fünfzig europäischen Expertinnen und Experten als europäische Position für die arts edu-Weltkonferenz in Seoul 2010 erstellt wurde. Die Reaktionen des globalen Südens sind deutlich.

So attestiert Gloria Zapato Restrepo der südamerikanischen Musikpädagogik, dass diese, nicht zuletzt im Zuge des Imports und der Verbreitung des Orffschen Schulwerks auf diesem Kontinent indigene und lokale Tradierungen invisibilisiere und zugleich eine elitäre hochkulturelle Bildungspraxis etabliere „still ignoring not only the ancient traditions and knowledge of the original inhabitants but also the process of hybridization and the actual practices of the population“ (Zapata Restrepo in Akuno et al. 2015: 93). Paradoxerweise versteht sich die Orffsche Musikpädagogik selbst als reformpädagogisches, ganzheitliches, kreativitätsorientiertes und vor allem zukunftsorientiertes Projekt. Dennoch schlägt sie in der südamerikanischen Translokation als kolonialer Exportschlager in das Gegenteil um; das Schulwerk wird zu einem Vehikel der Produktion von Subalternität.

Tia Reihana argumentiert epistemologisch. Sie verweist auf die Komplizenschaft europäisch-bildungstheoretischen Denkens mit Prozessen der Marginalisierung und des kolonialen Othering. Konsequenterweise fordert sie kaupapa Māori als Norm, nicht als „andere“ Position, ein: „Within Aotearoa/New Zealand there are distinct traditions aligned to Western European values of arts and culture in education. For Māori, these epistemologies embedded in particular historical perspectives have provided a long association with the marginalization of maori knowledge. [...] It is however imperative to remember that for Māori within a kaupapa Māori environment we are no longer positioned as other [...] rather, that we are the norm within our own constructions of art and culture in education.“ (Reihana in Akuno et al. 2015: 94). Die eurozentrische Handreichung dem kulturell Anderen gegenüber wird umgekehrt, wo das/die vermeintlich Andere sich selbst als Subjekt ihres Sprechens zur Norm erklärt und somit den nur vermeintlich „post“(?)-kolonialen Bezugshorizont umstülpt. „When considering *development of the individual and modern societies*, a kaupapa Māori paradigm extends upon declarations of the Berlin Theses to encompass the collective. The individual is seen as an extension of *whanau* (family), *hapu* (sub-tribe) and *iwi* (tribe). These relationships are the foundations of how Māori communities interact within a wider society“ (ebd). Māori communities sind hier das Subjekt der Bildung, denn das Individuum ist nur aus dieser heraus zu verstehen; dies ist seine Her-Kunft.

Emily Akuno schließlich attestiert dem eurozentrisch-individualistischen Bildungsmodell schlichtweg Irrelevanz. Es mag irgendwo auf der Welt Probleme lösen, jedoch nicht in Kenia. Vielleicht auch nicht in vielen anderen Teilen der Welt: „This lifelong, context-specific arts education embeds a holistic and communal approach to the development of the individual, so paradoxically it both embodies and renders unnecessary the concept of Bildung as a distinct philosophy of learning built on the notion of a distinct individual [...]“ (Akuno et al. 2015: 90).

Das ist keine ferne Theorie: Alle drei Positionierungen beruhen auf pädagogischer Praxis von Kollegen und Kolleginnen, mit denen wir regelmäßigen Kontakt haben, wie eben mit anderen Kollegen und Kolleginnen auch. Sie weisen individualistische Bildungskonzepte zurück, und zwar explizit oder implizit auch reformpädagogische und kritische Spielarten – Akuno vs. Kant, Reihana vs. Humboldt, Zapato Restrepo vs. Orff. Die koloniale Echo-kammer will uns nicht mehr antworten; die Spiegelung am Anderen misslingt; wer sich artikuliert, eignet sich nicht gut zur Projektionsfläche. Offenkundig wird das, was wir bildungspolitisch, theoretisch und praktisch beschreiben und betreiben, nicht länger als Zentrum und Normalform vergesellschaftlichten Menschseins akzeptiert. Mit wem genau, so frage ich mich, sprechen wir eigentlich, wenn wir Bildungstheorie betreiben? Haben die *einheimischen* Begriffe unseres Faches als solche etwa geografische Grenzen? Von wem möchten wir gern eine Antwort erhalten, von wem vielleicht lieber nicht? Etwas irritiert finden wir uns selbst als „das Andere“, das Andere nämlich für süd-südliches Identitäten, welche „wir“ nicht sind. Bildungstheorie und -praxis täte gut daran, sich nicht länger am theoretischen Pendant der Mercator-Projektion zu orientieren; soviel zum Thema „Selbst-Welt-Referenz“.

Das subjektzentrierte Drama des Bildungsprozesses – die Heldenreise des Sichverlierens und Wiedergewinnens, das Bewältigen der individualbiographischen Krise, das Erringen umfassenderer Orientierungsrahmen, die dem komplexen Subjekt noch mehr Flexibilität ermöglichen etc. – basiert, so könnte man wohl vermuten, auf einer permanenten „Setzung“ des Individuums – seiner philosophischen Setzung und Voraus-Setzung in Aufklärung und Neuhumanismus. Das wären einmal ganz andere „Vergessene Zusammenhänge“ in der Bildungstheorie und -praxis. Die Bildung „des Subjekts“ setzt landläufig dieses bereits voraus; eine bloße Frage störungsfreier und effizienter frühkindlicher Bildung und halbwegs funktionierender Schulzeit. Es setzt sich jedoch langsam durch, den genitivus subiectivus als genitivus obiectivus, mithin die „Bildung des Subjekts“ als seine *Hervorbringung* aus sozialen Praktiken (Alkemeyer/Budde/Freist 2013) zu verstehen und nach seinen Bedingungen zu fragen.

Ich schlage vor, hinter dieser nur vermeintlich theoretischen „Setzung“ in der Tat ein materielles *Settlement* zu suchen, eine *territoriale Praxis der Subjektivation*. Schon Horkheimer und Adorno (1969) haben daran erinnert, dass das Subjekt (historisch) aus gewaltsamen Akten seiner territorialen Kämpfe heraus entstand. Der territoriale Besitz wird schließlich Voraussetzung der Selbstermächtigung in Form einer „gesettelten“, eingehetzten Form von Subjektivität. Die moderne westliche Fiktion der Einheit des Subjekts, also seiner „Identität“, hängt aus dieser Perspektive – und zwar raumtheoretisch – wesentlich mit der ideologischen, aber auch der politischen Einhegung des Subjekts zusammen, das seine nomadische Herkunft vergessen hat. *Displacement* wäre demgegenüber als Norm in Erinnerung zu bringen, vor deren Hintergrund *Settlement* als ein „energieaufwändiger“ Zustand, der immer wieder hergestellt werden muss, darstellt. Her-Kunft mit einem Habitus territorialen Besitzanspruchs zu verbinden, ist dabei eine Strategie der *Naturalisierung* dieses Zustands.

Wir könnten zumindest dies schon früher gewusst haben, denn einer der (trotz der Bemühungen Joas' und weniger anderer) in der gängigen pädagogischen Rezeptionspraxis wohl am übelsten zugerichteten „Klassiker“ erziehungswissenschaftlicher Identitätstheorie – die Rede ist von George Herbert Mead –, hat den ausgesprochen prekären Status des „self“ in seiner späten „*Philosophy of the Present*“ (Mead 1932) im Rekurs auf den heute nicht zufällig wieder gelesenen Philosophen Whitehead (Stengers 2014) registriert. Der Ort, an dem Identität überhaupt nur hergestellt werden kann, ist die Gegenwart. Mead zeigt bereits auf, dass die Gegenwart, „in“ der wir leben, tatsächlich ein „realer“ Effekt einer *kollektiven Fiktion* ist. Er konzipiert das Subjekt dabei eben nicht als Subjekt, sondern als eigenzeitliches „Trajekt“, als ein raumzeitliches Phänomen, das nur im kollektiven Begegnungsraum eine „gegenwärtige Realität“ erhalten und erreichen kann.

Darin steckt erstens die Einsicht, das Subjekt als gerade nicht als fixiertes (einmal entstanden, immer vorhanden), sondern als in fluiden zeitlichen Verläufen Befindliches zu verstehen. Es ist der Punkt zwischen einer fließenden Vergangenheit (die die Form einer Biographie annehmen *kann*) und einer Entwurfsstruktur in Richtung Zukunft (die als Karriere, aber auch als zyklischer Identitätsprozess erscheinen kann). Und selbst als die-

ser Punkt kann es sich nur sozial „realisieren“. Dies verweist zweitens auf den Umstand, dass „Subjektivität“ nur als iterative Wiederholung solcher Gegenwarten existiert (denn Gegenwart vergeht ständig): das „Setzen“ des Subjekts muss immer wieder iterativ (ritualisiert) hergestellt werden. Dafür ist eine kulturelle, performative Geste notwendig (die sich in nomadischen und sesshaften Kulturen signifikant unterscheidet), die diesen Ort vorbereitet.

In den Territorien etablierter Wissenschaft reservieren wir uns diesen Ort als Subjekte einer theoretischen, wissenschaftlichen Praxis, im Rahmen routinierter und durchaus machtvoller begrifflicher Gesten, die wir – nicht unbedingt andere in dieser Form – zugleich als kritische verstehen.

Literatur

- Akuno, Emily/Klepacki, Leopold/Lin, Mei-Chun/O’Toole, John/Reihana, Tia/Wagner, Ernst/Zapata Restrepo, Gloria (2015): Whose arts education? International and intercultural dialogue, in: Mike Fleming/Liora Bresler/John O’Toole (eds.), *The Routledge International Handbook of the Arts and Education*. London: Routledge, pp.79–105.
- Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (2013): *Selbst-Bildungen: Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*, transcript Verlag.
- Balzer, Nicole (2014): *Spuren der Anerkennung: Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*, Wiesbaden: VS Verlag.
- Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta/Keiner, Edwin (2011): Einleitung, in: Johannes Bilstein/Jutta Ecarius/Edwin Keiner (Hrsg.), *Kulturelle Differenzen und Globalisierung: Herausforderungen für Erziehung und Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag, S.7–12.
- Bourdieu, Pierre (Januar 1982): *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Brumlik, Micha (17. Oktober 2016): Denken der Stunde. Achille Mbembe befragt im Rekurs auf seine Lebensgeschichte die afrikanischen Entwicklungen seit der Entkolonialisierung, in: *taz*, S. 15.
- Göhlich, Michael (2010): Homi K. Bhabha: Die Verortung der Kultur, in: Benjamin Jörissen/Jörg Zirfas (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.315–330.
- Hall, Stuart (1994): *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*, Hamburg: Argument Verlag.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1969): *Dialektik der Aufklärung: philosophische Fragmente*, Frankfurt/M.: Fischer.
- Jörissen, Benjamin/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2010): *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*, Wiesbaden: VS-Verlag.

- Keiner, Edwin/Schaufler, Sarah (2013): Disziplinäre und organisatorische Grenzen, Überschneidungen und Neuformatierungen, in: Norbert Ricken/Hans-Christoph Koller/Edwin Keiner (Hrsg.), Die Idee der Universität - revisited. Wiesbaden: VS-Verlag, S.269–301.
- Knobloch, Phillip D. Th. (2016): Die Konstituierung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im kulturellen Kontext von modernity/coloniality, in: Merle Hummrich/Nicolle Pfaff/İnci Dirim/Christine Freitag (Hrsg.), Kulturen der Bildung: Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Wiesbaden: SVS-Verlag, S.19–28.
- Mead, George Herbert (1932): The Philosophy of the Present, Prometheus Books.
- Mecheril, Paul (2014): Subjektbildung: Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft, Bielefeld: Transcript.
- Schiller, Friedrich (1838): Sämtliche Werke in zwölf Bänden. Zwölfter Band., Stuttgart und Tübingen: Cotta.
- Stengers, Isabelle/Chase, Michael/Latour, Bruno (2014): Thinking with Whitehead: A Free and Wild Creation of Concepts, Harvard University Press.