

María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan

Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus¹

Kunst und Bildung

Die Frage von Bildung wird immer akuter. Nicht erst seit PISA wissen wir, wie Bildung soziale Segregation vorantreibt, wie sie Ausgrenzungen stabilisiert und die, die von Bildung ausgeschlossen werden stigmatisiert. Den Hauptschulabschluss bezeichnet der Soziologe Ulrich Beck wahrscheinlich zu Recht als »Nonbildung«.² Und es ist wohl kaum zufällig, dass diese Nonbildung insbesondere Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien und ökonomisch armen Familien zukommt. Wie verhält sich nun Kunst zur Bildung; oder besser gesagt: Kann Kunst und die Vermittlung von Kunst andere Zugänge zu Wissen schaffen, andere Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen?

Bereits seit den späten 1970er Jahren finden sich in diesem Zusammenhang eine Reihe kritischer Diskurse, die sich mit der Rolle von Kunst und Kunsterziehung beschäftigen. Während die einen allerdings argumentieren, dass es vor allem darum gehe, SchülerInnen und Studierende dazu zu erziehen, Kunst zu erkennen und zu verstehen, betonen andere die Rolle von Kunstkritik als »Erziehung« selber.³ Kunstkritik ist dem zweiten Ansatz nach nicht Kritik um ihrer selbst willen, sondern realisiert gerade das, was die Kunst repräsentiert, nämlich die Beziehung zwischen Mensch und Leben. So verstanden, ist es die Intention der Kunstkritik, Türen zu öffnen für eine ästhetische Erfahrung, die im direkten Zusammenhang mit den eigenen sozialen und kulturellen Erfahrungen steht. Erfahrungen der sozialen Positionierung ebenso wie der Verletzlichkeit und Verletzungsgewalt. Kunstpädagogik wird hier zu einer Pädagogik der Ermöglichung – oder räumlich ausgedrückt, einer Erfahrung von Raumschaffung. Kunstvermittlung geht jedoch weiter. Sie kann als ein neues Paradigma verstanden werden, welches, Pierangelo Maset folgend, in einem deutlichen Gegensatz zu dem steht, was gemeinhin unter Kunstpädagogik verstanden wird. Das, was Maset als künstlerische Kunstvermittlung bezeichnet, setzt an der Frage an, »wie Gestaltungen materieller und immaterieller Art hervorgebracht und kommuniziert werden können, die Kunst als differenzielles Potential weiterentwickeln«.⁴ Interessant an einer solchen Sichtweise ist aus unserer Perspektive zumindest zweierlei: Erstens der Versuch, eine Zweckorientierung von

1 Vortrag auf der documenta 12 in Kassel am 12.07.2007 im Rahmen des Vermittlungsprojekts *Deutsch Wissen*. Wir danken Inka Gressel für die Durchsicht und Kommentierung des Vortragsmanuskripts.

2 Ulrich Beck: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt am Main 1986.

3 Vgl. Pierangelo Maset: *Praxis Kunst Pädagogik. Ästhetische Operationen in der Kunstvermittlung*, Books on Demand, Lüneburg 2001/ 02; Sabine Baumann; Leonie Baumann (Hg.): *Wo laufen S(s)ie denn hin?! – Neue Formen der Kunstvermittlung fördern*, Wolfenbüttel 2006.

4 Pierangelo Maset: »Fortsetzung Kunstvermittlung«, in: Pierangelo Maset; Rebekka Reuter; Hagen Steffel (Hg.): *Corporate Difference: Formate der Kunstvermittlung*, Books on Demand, 2006, S. 11–24, hier S. 13.

Kunst und Kunstpädagogik zu vermeiden, und zweitens die grundsätzliche Problematisierung von Bildung und Wissen. Problematisierung sei dabei im Sinne Michel Foucaults⁵ verstanden, als ein Fragen danach, wie etwas zu einem Problem wurde, und wer von welchen Fragestellungen profitiert. Wie konnte beispielsweise die Frage nach der documenta Eingang finden in den Einbürgerungstest? Welches Wissen benötigt wer und wofür? Und andersrum: Welche Felder der Ignoranz sind für wen zulässig, ja eventuell auch notwendig?

Nicht zufällig wird die Kunstpädagogik gerne als ein *Reisen zur Kunst* beschrieben. Eine, wie wir finden, folgenreiche Metapher, zeigt sich das Reisen doch eng verquickt mit der imperialen Beherrschung eines Teiles der Welt durch die Anderen. Kolonialismus und Rekolonisierung sind hier die markanten Stichworte. Kritische Kunstvermittlung beschäftigt sich dagegen mit den vorhandenen Landkarten des Wissens und versucht Kunst dabei als eine Möglichkeit autonomen Denkens zu befördern. Und so kann es kaum verwundern, dass sich kritische Kunstvermittlung interessiert zeigt an postkolonialer Kritik und den mit dieser einhergehenden poststrukturalistischen Denkansätzen. In einer Welt, die durch Globalisierung und Migration gezeichnet ist, befinden sich selbstredend auch KünstlerInnen nicht nur in einem permanenten internationalen Austausch, sondern auch in einem verstärkten Kampf um Wahrnehmung und Anerkennung. Dies verlangt nach einer Kunstvermittlung, die nicht simplifizierend auf transkulturelle⁶ Herangehensweisen zugreift, sondern auch die postkoloniale Verfasstheit unserer Welt ernst nimmt, also die historischen Verflechtungen betrachtet, die es uns beispielsweise nicht möglich machen, ungestraft einem methodologischen Nationalismus zu frönen.

Was ist postkoloniale Theorie?

Postkoloniale Theorie und postkolonialer Aktivismus interessieren sich nicht *nur* für die Quadratkilometer okkupiertes Land und auch nicht *nur* für die Millionen ausgebeuteter, ermordeter und unterjochter Menschen in diesen Ländern, sondern zeigt auf, dass Kolonialismus auch eine intellektuelle, geistige und kulturelle Bewegung war, in deren Folge Europa und das Wissen über dieses und seinen *Anderen* entstand. Postkoloniale Theorie hat in all ihren Varianten immer wieder darauf hingewiesen, dass keine Region dieser Erde den Wirkungen kolonialer Herrschaft entkommen konnte. Nicht nur Großbritannien und Indien weisen eine koloniale Beziehung auf. Auch in Ländern, die nie kolonisiert wurden – wie etwa Thailand – haben kolonialistische Diskurse tiefe Spuren hinterlassen; und Länder, die auf den ersten Blick nur marginal involviert waren, profitierten nicht nur im großen Stil von den Kolonien, sondern stellten auch das geistige Instrumentarium bereit, die imperialistischen Gewalttaten zu legitimieren. Bis zum heutigen Tage gehören

5 Michel Foucault: »Polemics, Politics, and Problematizations. An Interview with Michel Foucault«, in: Paul Rabinow (Hg.): *The Foucault Reader*, New York 1984, S. 381–390.

6 Wolfgang Welsch: »Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen«, in: Kurt Luger; Rudi Renger (Hg.): *Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien*, Wien 1994, S. 147–169.

rassistische und imperialistische Theorien des 19. Jahrhunderts zum Common Sense, der darüber Auskunft gibt, was wertvoll ist und was nicht, was normal ist und was nicht, was gut und was böse ist, was Angst macht oder Vertrauen schafft.⁷

Der postkoloniale theoretische Zugang ist interdisziplinär und stellt ein Zusammenspiel von Marxismus und poststrukturalistischer Theoriebildung dar. Dabei werden die Kritik an den imperialen Erzählungen und Repräsentationen und die Theoretisierung sogenannter kultureller Differenzen mit der materialistischen Philosophie des Marxismus in Dialog gebracht. Als eines der Ziele postkolonialer Theorie kann die Dekonstruktion essentialisierender und eurozentristischer Diskurse beschrieben werden.⁸ Postkolonialismus hinterfragt dabei die scheinbar klaren Oppositionen wie Innen – Außen, Inklusion – Exklusion, Kolonisator – Kolonisierte, auf die sich die Erzählungen und Repräsentationen z.B. kultureller Differenz stützten. Er versucht sich an einer Subvertierung ihrer überdeterminierenden Effekte und schreibt eine neue Geschichte der Modernität:

»Tatsächlich bestand eine der wichtigsten Leistungen des Begriffs ›postkolonial‹ darin, unsere Aufmerksamkeit darauf zu lenken, dass die Kolonisierung den Gesellschaften der imperialen Metropole in vielerlei Hinsicht keineswegs äußerlich war. Sie war stets tief in sie eingeschrieben – wie sie sich unauslöschlich in die Kulturen der Kolonisierten eingeschrieben hat.«⁹

Das *Andere* zeigt sich bereits in den hegemonial-imperialistischen Diskursen eingeschrieben, d.h. es war diesem nie äußerlich: Die Trennungen haben nie in einer reinen Form operiert. Im Gegenteil, vertikale Machtrelationen wurden stets durch eine horizontale Achse (global – lokal) korrigiert. Im postkolonialen Moment haben diese bereits existierenden, aber überdeckten Bewegungen zugleich zu neuen Formierungen geführt. Die dekonstruktive Theoriebildung, der sich hier bedient wird, soll, so das Ziel postkolonialer Theorie, die notwendigen Dekolonisierungsprozesse in Gang halten und neokolonialistische Diskurse irritieren. Während poststrukturalistische Herangehensweisen zu einer Kritik an den hegemonialen Epistemologien und einer Theoretisierung eurozentristischer Gewalt beigetragen haben, schafft die marxistische Perspektive dabei eine gute Basis für eine Kritik, die die internationale Arbeitsteilung und die aktuellen Prozesse des Neokolonialismus und der Rekolonisierung in den Blick nimmt.¹⁰

Allerdings kann dabei kaum von einer einheitlichen, wohlstrukturierten Theorie gesprochen werden, denn unter dem Etikett werden durchaus sehr unterschiedliche TheoretikerInnen, die sich zudem in einem kontinuierlichen Schlagabtausch zu befinden scheinen, zusammengefasst.

7 Siehe hierzu María do Mar Castro Varela; Nikita Dhawan: *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*, Bielefeld 2005.

8 Iain Chambers; Lidia Curti (Hg.): *The Post-Colonial Question. Common Skies, Divided Horizons*, London, New York 1996, S. 242–260.

9 Stuart Hall: »Wann gab es ›das Postkoloniale‹? Denken an der Grenze«, in: Sebastian Conrad; Shalini Randeria (Hg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main, New York 2002, S. 219–246, hier S. 226.

10 Gayatri C. Spivak: *The Post-colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues*, London, New York 1990, S. 50–58.

Wenn Kolonialismus nicht nur als ein Prozess territorialer Eroberung gesehen wird, sondern im Sinne Michel Foucaults als Subjektivierung¹¹ – also die gleichzeitige Unterdrückung und Produktion des Subjekts –, dann umfasst das Feld postkolonialer Theorie nicht nur die Rekonstruktion historischer Dominierung des ›Südens‹ – über den Einsatz ökonomischer und militärischer Gewalt – durch den ›Norden‹, sondern ebenfalls eine kritische Analyse von Konstruktions- und Formationsprozessen, an deren Ende schließlich *Europa* und seine *Anderen* stehen. Stuart Hall hat dies in dem treffenden Bild vom »Westen und seinem Rest« visualisiert.¹²

Für die aktuellen Debatten um Bildung, Kunstkritik und -produktion fordert Gerardo Mosquera deswegen zu Recht:

»Es ist notwendig, dem Problem des nicht beachteten Publikums, das die Mehrheit der Menschheit ausmacht, Aufmerksamkeit zu widmen. Die schwierigen Schritte in diese Richtung werden Veränderungen in den gegenwärtigen Formen der Zirkulation der Kunst und in der Kunst selbst mit sich bringen, wenn sie auf eine breitere und aktivere Beteiligung der Gesellschaftsgruppen, auf Verknüpfungen mit der Erziehung, die Wechselbeziehung mit der einheimischen Kultur, den Gebrauch der Massenmedien etc. gerichtet sind. Vielleicht ist es utopisch, das in Angriff nehmen zu wollen. Aber zumindest sollte man wissen, wo das Problem liegt.«¹³

Postkoloniale Theorie interessiert sich insbesondere für die Produktion epistemischer Gewalt. Eine Gewalt, die Spivak des Öfteren treffend und klar als »*mind-fucking*« beschrieben hat, und die nicht Halt macht vor Bildungs- und Vermittlungsprozessen. Sowohl die Pädagogik als auch die Kunst können sich nicht als ein Außen setzen, welches von der spezifischen, imperialen Gewalt unberührt geblieben ist. Auch Kunst ist nicht per se ein kritischer Raum, weswegen Spivak die sogenannte »radikale Kunst« [*radical art*] davor warnt, sich nicht genügend mit Globalität und der eigenen, nicht rühmlichen Rolle innerhalb der Globalisierung auseinanderzusetzen.¹⁴ Die Konstruktion von Radikalität ist nicht nur nicht ausreichend, sondern ein risikoreicher Schachzug, der die eigene Komplizenschaft mit kolonialen Denk- und Sichtweisen stabilisiert und insoweit hegemoniale Strukturen nicht irritiert, sondern im Gegenteil Provokation produziert.

Als kritische Intervention, die interdisziplinär denkt, eine immense Bandbreite an Themen bearbeitet und die die Genealogien und Verstrickungen des eigenen Tuns reflektiert, ist postkoloniale Theorie unseres Erachtens von besonderer Bedeutung für aktuelle bildungs- und kulturpolitische Auseinandersetzungen. Die akademischen Wortgefechte reflektieren dabei die politischen Debatten, die mit dem Beginn einer weltumspannenden Antiglobalisierungsbewegung ein neu erwachtes

11 Michel Foucault: »The subject and power«, in: Brian Wallis (Ed.): *Art after Modernism: rethinking representation*, The New Museum of Contemporary Art, New York 1984, S. 417–432.

12 Hall: »Wann gab es ›das Postkoloniale‹«, in: *Jenseits des Eurozentrismus*, a.a.O., S. 219–246.

13 Gerardo Mosquera: »Die Welt des Unterschieds. Anmerkungen zu Kunst, Globalisierung und Peripherie«, 1995, <http://universes-in-universe.de/magazin/marco-polo/d-mosquera.htm> (aufgerufen: 10.09.2008).

14 Gayatri C. Spivak: *Outside in the Teaching Machine*, London, New York 1993; Dies.: *A Critique of Post-Colonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*, Harvard 1999.

Interesse an imperialer Herrschaft, Neokolonialismus und Migrationsbewegungen hervorgebracht haben. Wir haben es mit einer anregenden und fruchtbaren Bewegung zu tun, bei der auf der einen Seite Theorie politisiert wird, um auf der anderen Seite neue Politisierungsformen über theoretisch-künstlerische Debatten zu erschließen.¹⁵

Kulturproduktionen und Postkolonialismus

Es sind immer wieder die Verwobenheit der Kunst mit Macht und Gewalt und ihre Möglichkeiten, diesen zu widerstehen, die im Mittelpunkt postkolonial inspirierter Kunstvermittlung stehen. Für Edward W. Said sind Kulturproduktionen immer aufs engste mit dem politischen Charakter der Gesellschaft verwoben.¹⁶ Und es ist gerade die Unsichtbarkeit dieser Beziehung, welche, Said folgend, die darin zugrunde liegende Ideologie effektiv werden lässt. Weswegen eines der wichtigsten politischen Ziele Saids als »De-Universalisierung« der imperialen Kultur bezeichnet werden kann. Eine Annäherung an dieses Ziel wird durch möglichst konkrete Kontextualisierungen erreicht, die die unhinterfragte Annahme des universellen Charakters der Kulturproduktion untergraben, indem sie die Quelle letzterer offenlegen. Wer hat was, unter welchen Umständen, mit welchen Folgen für wen produziert? Oder, wie Bruce W. Ferguson schreibt:

»Who speaks TO and FOR WHOM and UNDER WHAT conditions as well as WHERE and WHEN the particular utterance occurs are significant questions that can be asked of any communication performance [...] What are the social spaces in which it is heard or in which it remains silent? Whose codes are being recorded, decoded or overcoded and whose subcodes or metacodes are, at what level of significance? What kind of delivery is it, in relation to what kind of set of receptions?«.¹⁷

Die weit verbreitete Behauptung einer »neutralen« Kultur wird durch das aufgedeckte Verhältnis zwischen Kultur und politischen Praxen zurückgewiesen. Kulturelle Praxen welcher Art auch immer sind nie unschuldig, sondern gezeichnet durch die hegemonialen Strukturen, in denen sie hervorgebracht wurden. Die Beziehungen zeigen sich allerdings auch hier als komplex und dynamisch. Im Gegensatz zu der traditionellen Sichtweise von Imperialismus als der Herrschaft einer Nation über die *Anderen* fügt Said entscheidend die Rolle der Kultur der Betrachtung hinzu. Imperialismus ist dann nicht mit der Rückgabe der militärisch vereinnahmten Länder beendet, sondern wird auch kulturell und politisch fortgeführt. Es sind vornehmlich die Kulturproduktionen, die den Imperialismus zu einer Kraft haben werden lassen, die über das geografische Empire weit hinausreicht.

15 Vgl. Trinh-T. Minh-ha: *When the Moon Waxes Red. Representation, Gender and Cultural Politics*, New York, London 1991; Coco Fusco: *The Bodies That Were Not Ours: And Other Writings*, New York, London 2002.

16 Vgl. Edward W. Said: *Culture and Imperialism*, London 1993; Ders.: »Kultur und Identität. Europas Selbstfindung aus der Einverleibung der Welt«, in: *Lettre internationale*, Nr. 34, 1996, S. 21ff.

17 Bruce W. Ferguson (1994): »Exhibition rhetorics: material speech and utter sense«, in: Reesa Greenberg u.a. (Hg.): *Thinking about Exhibitions*, London, New York 1996, S. 175–190.

Imperiale Diskurse haben kontinuierlich wiederholt, dass die Kolonisierten unterworfen werden müssen und propagierten gleichzeitig ein metaphysisches Recht des Imperiums zur gewaltsamen Unterdrückung derselben. Das impliziert eine dichte Bezugnahme zwischen imperialen Zielen und einer nationalen Kultur, die über eine weit verbreitete Rhetorik der Universalität von Kultur besiegelt wird. So zeigt Gauri Viswanathan beispielsweise auf, dass die Erfindung der Disziplin ›Englische Literaturwissenschaft‹ Teil des ›Zivilisationsprozesses‹ Indiens war.¹⁸ Die Kanonisierung europäischer Literatur ging dabei selbstredend Hand in Hand mit der Disqualifizierung der Kunst- und Wissensproduktionen der *Anderen*. Bestes Exempel für diese Vorgehensweise ist der unrühmliche Satz des damals amtierenden Generalgouverneurs von *British India* Lord Macaulay: »Ein einziges Regal guter europäischer Literatur ist mehr Wert als die gesamte Literatur Indiens und Arabiens.«¹⁹ Ohne das Empire, so Said, hätte es den europäischen Roman nie gegeben. Der Roman stellt sich als ein kulturelles Artefakt der bürgerlichen Gesellschaft und des Imperialismus dar. Und es war gerade die Dominanz des britischen Romans während des 19. Jahrhunderts, der die Macht des britischen Imperialismus stabilisieren half. Waren es doch insbesondere Romane, die daran beteiligt waren, die Wahrnehmung und Haltungen der Briten als imperiales Machtzentrum durchzusetzen. Ein anderes Beispiel stellen die sogenannten *Company Paintings* [*kampani kalam*] dar, die in Indien im ausgehenden 18. Jahrhundert entstanden und gewissermaßen ein indo-europäisches Hybrid verkörpern. Darstellungen der Topografie und des Alltagslebens des kolonialen Indiens wurden hier durch lokale Künstler in europäischen Techniken produziert. Dafür mussten die Künstler hegemonale Vorgaben berücksichtigen – etwa britische Ideen und Geschmack, westliche Vorstellungen von Malerei – und verarbeiten. Durch die visuelle Aufnahme in eigenem Empfinden bleiben *Company Paintings* in gewisser Weise unfügsam und wurden zugleich in der nationalen Geschichtsschreibung nicht als indische Malerei anerkannt.²⁰

Da die Aufwertung der künstlerischen Produktionen des Westens einherging mit der Abwertung der Produktionen der *Anderen* – die im übrigen auch heute noch allzu oft als ›primitive‹ Kunst ›gefeiert‹ und lediglich als Inspirationsquelle für die ›wahre‹ Kunst geachtet werden –, kann Kunstvermittlung nicht das eine ohne das andere betrachten. Dabei muss betont werden, dass die individuellen KünstlerInnen im Westen nicht einfach den Determinierungen der dominanten Ideologie entfliehen können, bleiben sie doch mit ihren Produktionen immer einem neo-kolonialen Kontext verhaftet. Es geht also weniger um eine »rhetorics of blame«²¹ als um eine genaue und kontextualisierte Analyse der Produktions- und Rezeptionsverhältnisse.

Die Rolle, die der Kultur als Stützpfiler des Imperialismus zukommt, kann, so Spivak und Said unisono, unmöglich überbewertet werden, wird der Imperialismus

18 Gauri Viswanathan: *Masks of Conquest: Literary Study and British Rule in India*, New York 1989.

19 Zit.n. Leela Gandhi: *Postcolonial Theory. A Critical Introduction*, Edinburgh 1998, S. 144.

20 Vgl. Mildred Archer; Graham Parlett: *Company Paintings: Indian Paintings of the British Period*, Victoria and Albert Museum, London 1992.

21 Edward W. Said: *Representations of the Intellectual. The 1993 Reith Lectures*, London 1994, S. xi.

doch erst durch die Kultur als »zivilisatorische Mission« eingeschrieben. Kultur erscheint gewissermaßen als moralische Macht, die eine Art »ideologische Befriedung« [*ideological pacification*] herstellt.²² Folge davon ist, dass die Beherrschten nicht rebellieren, sondern zuweilen dem Imperialisten »dankbar« zugetan sind. Beeindruckend führt Said vor, wie kulturelle Praxen über die Produktion von »Gefühlsstrukturen« [*structures of feeling*] die imperiale Macht konsolidierten.²³

Die meisten KunsthistorikerInnen und LiteraturwissenschaftlerInnen haben es versäumt, so Said, die Bedeutung der geografischen Notierung, das theoretische Kartografieren und Verwalten von Territorien innerhalb westlicher Erzählungen, die von großer Relevanz für das Geltendmachen kultureller Dominanz waren, anzuerkennen. Der Kampf über die Geografie versucht deswegen die historische, imperiale Geografie des Westens zu überschreiten und wird damit zu einem wichtigen Instrumentarium beim Nutzen der Kunst, um Welt zu verstehen und zu verändern.

Das autoritative Gebäude selbstherrlicher Kultur, das im 19. Jahrhundert von Europa ausgehend aufgebaut wurde, erwies sich als dermaßen stabil, dass seine Beteiligung an der imperialen Zivilisationsmission nie wirklich hinterfragt wurde. Die Überlegenheit des Westens wurde im Gegenteil nur wenig bezweifelt. Said und auch Spivak beziehen sich beide in ihren Ansätzen auf Antonio Gramsci, der kulturelle Hegemonie als das Produzieren zustimmungsfähiger Ideen umschrieben hat.²⁴ Hegemonie wird hiernach nicht nur über Zwang und Unterdrückung erzeugt, sondern durch Überzeugung und Ideologie. Es ist der erzeugte Common Sense, der schließlich »Hegemonie« in der Zivilgesellschaft vermittelt. Die Apparate der Hegemonie sind dabei nicht nur die Schulen und Kirchen, sondern auch die Medien und die Kunst. Anders gesagt: Die Bildungsapparate lehren, wie Louis Althusser schreibt, »Fähigkeiten, aber in Formen, die die Unterwerfung unter die herrschende Ideologie oder die Beherrschung ihrer »Praxis« sichern«. Alle »Träger der Produktion der Ausbeutung und der Unterdrückung«, so Althusser weiter, werden auf die eine oder andere Weise von dieser Ideologie durchzogen sein und dann ihre Aufgabe wahrnehmen. Die Reproduktion der Arbeitskraft macht also deutlich, dass ihre *conditio sine qua non* nicht nur die Reproduktion ihrer »Qualifikation« ist, sondern auch die Reproduktion ihrer Unterwerfung unter die herrschende Ideologie oder die »Praxis« dieser Ideologie. Präziser: Es genügt nicht »sowohl als auch« zu sagen, denn es wird deutlich, dass die Reproduktion der Qualifikation der Arbeitskraft »in den Formen der ideologischen Unterwerfung erfolgt«.²⁵

Auch Kunst und Kunstvermittlung bleiben erst einmal ideologisch in Machtstrukturen eingebunden und eingeschrieben. Es gilt, die Verstrickungen aufzudecken, sie sichtbar zu machen.

22 Edward W. Said: *The Pen and the Sword. Conversations with David Barsamian*, Monroe 1994, S. 67.

23 Ebd.

24 Vgl. Peter Mayo: *Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis*, Hamburg 2006.

25 Louis Althusser: »Ideologie und ideologische Staatsapparate. Skizzen für eine Untersuchung«, in: Ders.: *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*, Hamburg, Berlin 1977, S. 108–115.

Dritte Räume – Postkolonialismus und Kunstkritik

Postkolonialismus hat die Kunstkritik und die damit verklammerte Kunstvermittlung in Bewegung versetzt. Und manch einer glaubt, dass postkoloniale Kunstvermittlung Möglichkeiten zur Überwindung des von Said beschriebenen Orientalismus-Diskurses bereithält oder gar »Dritte Räume« à la Homi Bhabha eröffnen hilft, in denen das Neue die Welt betritt.²⁶ Auch die Bhabha'schen Dritten Räume finden in der Kunstvermittlung häufig Erwähnung. Sie stehen metaphorisch für die Möglichkeit der Dekolonisierung auch durch Kunst und kritische Kunstvermittlung.

Es ist in seiner Einleitung zur *Verortung der Kultur [Location of Culture]*, wo Bhabha über die »Grenzarbeit der Kultur« [*borderline work of culture*] spricht, die zu einer Konfrontation mit dem Neuen auffordert, welches nicht Teil des Kontinuums Vergangenheit und Gegenwart ist, sondern ein Zusammentreffen bezeichnet, das ein Gefühl für das Neue als eine aufständische Praxis kultureller Übersetzungen produziert. Eine solche Kunst wird Bhabha zufolge in der Lage dazu sein, die Vergangenheit zu erneuern, sie als einen kontingenten Zwischenraum, der die gängigen Darstellungen durchbricht, zu etablieren. Dritten Räume entsprechen dem Versuch, Formen der Kommunikation zu wagen, um die Prozesse des *Othering*, des zum »Anderen-gemacht-Werden«, zu irritieren. Dritte Räume entstehen, Bhabha folgend, dann, wenn versucht wird, die erstarrten kulturellen Differenzen herauszufordern. Der Prozess der Herausbildung derselben steht dabei in einem engen Zusammenhang mit dem, was er als »Hybridität« bezeichnet hat. In Dritten Räumen beginnt, so Bhabha, eine neue Ära der Verhandlungen über Repräsentation. Dies macht allerdings ein Denken notwendig, welches sich freimacht von den Erzählungen über Herkunft und eigentliche Subjektivitäten [*narratives of originary and initial subjectivities*]. Vielmehr geht es darum, neue Zeichen der Identität wie auch neue Räume zu schaffen.²⁷ In Dritten Räumen finden die Kämpfe um andere Formen des Zusammenlebens statt, die die Idee von Gesellschaft und Normalität herausfordern. Sie fokussieren die Frage nach der Identität und die Transformation von Gesellschaft durch Migration und Diaspora und stellen die Zuschreibungsdiktate in Frage. Damit zeichnen sie sich als Zwischenräume, ambivalente Orte aus, in denen kulturelle Bedeutungen und Repräsentationen an keine primordiale Einheit oder Fixierung gebunden werden.

Gehen wir davon aus, dass Dritte Räume möglich sind, bleibt die Frage danach offen, wie diese zu etablieren sind, für wen diese erreichbar sind.

26 Homi Bhabha (1994): *Die Verortung der Kultur*, Tübingen 2000; Ders.: »Beyond the pale: Art in the age of multicultural translation«, in: Ria Lavrijsen (Hg.): *Cultural Diversity in the Arts. Art, art policies and the facelift of Europe*, Royal Tropical Institute, Amsterdam 1993, S. 21–30; W.J.T. Mitchell: »Translator translated. Interview with cultural theorist Homi Bhabha«, in: *Artforum*, Bd. 33, Nr. 7, März 1995, S. 80–84.

27 Vgl. María do Mar Castro Varela; Nikita Dhawan; Shalini Randeria: »Postkoloniale Theorie«, in: Stephan Günzel (Hg.): *Raumwissenschaften*, Frankfurt am Main 2009.

Postkoloniale Pädagogik

An dieser Stelle möchten wir einige Spivak'sche Fragmente zu Bildung, Lernen und Lehren einführen.²⁸ Vorweg sei aber gesagt, dass Spivak Bhabhas Theorie verschiedentlich problematisiert hat, und dieser u.a. eine mangelnde Selbstkritik und die Ästhetisierung postkolonialer Kritik vorwirft, die beizeiten depolitisierte Wirkungen zeige. Und in der Tat kann die zu beobachtende ›Ästhetisierung‹ postkolonialer Theorie als eine Form antihegemonialer Theoriebildung – selbst bei einer nur oberflächlichen Auseinandersetzung mit der aktuellen neoliberalen Gewalt – nur zynisch anmuten.

Für Spivak bedeutet Bildung vor allem das Trainieren der Vorstellung einer »uncoercive re-arrangement of desires«²⁹ – also einer Neuordnung der Begehren, die ohne Druck und Zwang auskommt. Eine pädagogische Methodenreflexion impliziert hier ein Nachdenken über das, was in den Lernenden neu geordnet wurde bzw. werden soll. Zentral steht dabei im Fokus des Interesses, ob das Re-arrangieren der Begehren ohne Druck, ohne Zwang zu bewerkstelligen ist. Dieses nicht ganz einfache Unterfangen kann nur gelingen, wenn diejenigen, die die Rolle der Vermittelnden übernehmen, sich als Teil des Gesamtproblems begreifen und sich zudem nicht der Rolle, auch Lernende zu sein, verschließen. Wie, so fragt Spivak konkret, können Intellektuelle gegen eine Hegemonie kämpfen, deren Teil sie selber sind? Wie können sie von den Subalternen lernen? Wobei Spivak unter Subalternen nicht die migrantische Künstlerin, die am Kunsttheater des Westens partizipiert und von diesem profitiert, meint, sondern diejenigen, die von Mobilität ausgeschlossen sind. Diese, so Spivak, beschwerten sich nicht über die gängigen Formen von Bildung. Sie denken, das sei ›normal‹, das sei ›Bildung‹.³⁰

Postkoloniale Pädagogik problematisiert die in das Bildungsprojekt eingebettete, gelernte Vergessenheit und Komplizenschaft mit dem imperialistischen und nationalistischen Projekt. Eine Vergessenheit, die, dem Künstler und Cherokee-Aktivist Jimmie Durham zufolge, eine »positive destruction«³¹ vonnöten macht. Ein Nach-vorne-Schauen kann demnach nur gelingen, wenn dieses zeitgleich auch auf das Hier und Jetzt wie auch Gestern gerichtet bleibt. Wer lernen will, Zukunft aufzubauen, muss in die Lage versetzt werden, sich mit der Gewalt des ›So-geworden-Seins‹ auseinanderzusetzen. Wie sind wir zu denen geworden, die wir jetzt zu sein glauben? Welchen Platz besetzen wir in der Welt? Und auf wessen Kosten?

Kulturwissenschaften sind mehr als alle anderen Sozialwissenschaften mit dem Hier und Jetzt beschäftigt, weil es eben das Hier und Jetzt ist, wo eine tatsächliche Intervention möglich ist. Nur im Dort können Theorie und Praxis, die krisenhaft miteinander verquickt sind, soziale Veränderung hervorbringen. Die postkoloniale

28 Vgl. Gayatri C. Spivak: »Righting wrongs«, in: *The South Atlantic Quarterly*, 103 (2/3), 2004, S. 523–581 (deutsch: *Righting Wrongs – Unrecht richten*, Zürich-Berlin 2008).

29 Ebd., S. 526.

30 Gayatri C. Spivak: »Can the subaltern speak?«, in: Cary Nelson; Lawrence Grossberg (Hg.): *Marxism and the Interpretation of Culture*, Urbana (Illinois) 1988, S. 271–316.

31 Jimmie Durham: »Cowboys and... Notes on Art, Literature, and American Indians in the Modern American Mind«, in: M. Annette Jaimes (Hg.): *The State of Native America: Genocide, Colonization, and Resistance*, Boston 1992, S. 423–438.

Theoretikerin Rey Chow³² war es, die bemerkte, dass die Globalisierung die Kulturwissenschaften in eine Krise wirft: Haben sich früher die Kulturwissenschaften innerhalb des akademischen Kontextes als subversive Kraft, welche die disziplinären Grenzen westlicher Wissenschaftskategorien zu überschreiten half, konstruieren können, so ist es gerade die Globalisierung, die eine solche gegenhegemoniale Selbstkonstruktion in Frage stellt, da gerade die Kulturwissenschaften, die als »Informations-Absorbtiions-System« [*information retrieval system*]³³ fungieren, ein wichtiges Instrumentarium für die imperiale Globalisierung bieten. So stellen die Hochschulen ein immer besseres Sprach- und Kulturtraining zur Verfügung, welches für das Funktionieren transnationaler Kapitalmärkte von außerordentlicher Wichtigkeit ist.

Postkolonialismus bedeutet, Spivak folgend, immer auch Selbstkritik oder, in ihren Worten, »critiquing a structure that you cannot not wish to inhabit«. ³⁴ Selbstkritik also als eine Praxis, die die Strukturen kritisiert, die zu bewohnen wir uns nicht wünschen können. Sie widerspricht damit der romantischen Vorstellung eines radikalen Außen, das die gewaltvollen Strukturen verlässt, sie von einem Außen heraus angreift und verändert.

Wissen und Ignoranz

In diesem Zusammenhang ist es instruktiv, die andere Seite des Wissens zu betrachten: die Ignoranz. Wo Spivak von der gestatteten, ja der belohnten Ignoranz spricht – jener Ignoranz also, die nicht blamiert, sondern im Gegenteil die eigene Position der Macht stabilisiert – spricht die kanadische Philosophin Lorraine Code von der Macht der Ignoranz.³⁵ Eine Ignoranz, die im wissenschaftlichen Diskurs gerne als Objektivität verstanden wird. So zeigt Code beispielhaft an James Mill auf, welche Verbindungen zwischen Hegemonie, Ignoranz und sogenannter Objektivität bestehen. 1817 schrieb dieser die *History of India*, von der er selber sagte, dass nur seine vollkommene Ignoranz dem indischen Kontext gegenüber es ihm ermöglichte, dieses so wichtige Buch zu schreiben. Dasselbe gilt im übrigen auch für den Indologen Max Müller, der 1883 unter dem Titel *India, what can it teach us?*³⁶ seine Vorlesungen für die britischen Bewerber in das *Indian Civil Service (ICS)* – die Elite der Kolonialbeamten – veröffentlichte. Das Buch gilt als eines der besten Beispiele für das, was Said als die »Orientalisierung des Orients« bezeichnet hat. Als deutscher Orientexperte wurde Müller 1847 von der Ostindien-Kompanie [*East India Company*] unter Vertrag genommen, um die *Rigveda* (diese heilige Schrift gilt als der älteste, mündlich überlieferte Text Indiens, der ca. 1000 vor unserer Zeit entworfen wurde) aus dem Sanskrit ins Englische zu übersetzen und dieselbe sorgfältig zu systematisieren. Auch Müller hat bewusst keinen Fuß auf indischen

32 Rey Chow: *Ethics after Idealism: Theory – Culture – Ethnicity – Reading*, Indiana 1998.

33 Spivak: *A Critique of Post-Colonial Reason*, a.a.O., S. 114.

34 Spivak: *Outside in the Teaching Machine*, a.a.O., S. 284.

35 Lorraine Code: *What Can She Know? Feminist Theory and the Construction of Knowledge*, Ithaca 1995.

36 Friedrich Max Müller: *Was kann Indien uns lehren?* (die beiden Eingangsvorträge der sieben Vorlesungen), Cambridge University, hg. von Roland Beer, Berlin 2000.

Boden gesetzt und zählt doch – oder vielleicht gerade deswegen – zu den weltweit einflussreichsten Indologen. Für Code sind diese Beispiele emblematisch für eine Politik der Unwissenheit vis-à-vis den Kolonisierten, die den universalen, humanistischen Aussagen der Aufklärung und dem Common Sense gegenüberstanden und stehen. Das Risiko, welches formuliert wurde, war die zu starke Empathie mit der indigenen Bevölkerung – womöglich die totale Identifikation, die emotionale Verschmelzung mit den *Anderen*, die letztlich die Idee der absoluten Differenz und Höherwertigkeit aufs Spiel setzen würde.

Unlearning – Die Strategie des Verlernens

Auch in Anbetracht der gestatteten Ignoranz kann Lernen nur die Dialektik von Lernen und Verlernen bedeuten. Ein langsamer, unendlicher Prozess, der abhängig bleibt vom ›Geben und Nehmen‹ der Lernenden. Postkoloniale Pädagogik schwimmt dabei immer gegen den Zeitgeist. Während die klassische Pädagogik versucht, die nicht akzeptable Ignoranz zu bekämpfen, adressiert die postkoloniale Pädagogik die »gestatteten Unaufmerksamkeiten«,³⁷ jenes Unwissen, welches sozial belohnt wird und auch nicht Halt macht vor den theoretischen Eliten.

Spivak beschreibt ihre Arbeit als Schneiderin, die die Kleidung für die einzelne Person maßschneidert. Jede Person ist anders, jeder Kontext so different, dass er immer neue Herangehensweisen erfordert. Vermittlung ist mithin für Spivak keine Herstellung von Massenwaren, sondern der vorsichtige und langsame Prozess, der immer auf die Angaben der Person angewiesen ist, deren Kleidung geschneidert wird. Auch diese Metapher erinnert an die kritische Kunstvermittlung, die sich den Raum des Experiments nimmt, um Kunst auch für jene erfahrbar zu machen, denen sonst nicht zugehört wird.

Lehren wird hier mehr zu einer Frage der Strategie denn der Theorie. Und zwar im doppelten Sinne: Wir müssen eine Wahl darüber treffen, was wir lehren und wie wir es tun. Anstatt den Studierenden Theorien zu geben, sollte es, Spivak zufolge, eher darum gehen, zu vermitteln, dass Wissen – wie jede andere Strategie – nie universal und folgenlos einsetzbar ist. Jede Situation ist einzigartig und fragt nach einer besonderen Strategie, für die Wissen bereitgestellt werden muss. Deutlich werden auch hier die Einflüsse Gramscis, für den Pädagogik vor allem und in erster Linie eine Pädagogik des Fragens sein sollte, in Spivaks Vorstellungen von Bildung.

Bei einer solchen Herangehensweise müssen natürlich immer die Grenzen als auch Risiken – wie die sich unweigerlich einstellenden Aporien des Lehrens – in Augenschein genommen werden. Für Spivak ist Lehren eine intersubjektive Übung, bei der wir uns kontinuierlich fragen müssen: Was müssen wir vermitteln? Was soll gelernt werden? Obschon wir immer von der Annahme ausgehen, dass die Gruppe lernt, bleibt doch immer die Unsicherheit darüber bestehen, was wirklich passiert, während wir vermitteln.

37 Vgl. Spivak: *A Critique of Post-Colonial Reason*, a.a.O., S. 30.

Spivak verdeutlicht dies, indem sie beschreibt, was passiert, wenn die Ränder das Zentrum der Erziehungsinstitutionen betreten, wenn die Unterdrückten nicht mehr schweigen und der akademische Kanon durch dekonstruktive und feministische Lesarten irritiert wird. Die Institutionen, die sie auch als »*teaching machine*«³⁸ – Erziehungsmaschinerie – bezeichnet, werden durch das Einbrechen der Ränder in Bewegung gebracht. Es gilt diese Bewegung zu spüren und schwingen zu lassen und nicht durch Disziplin zum Stillstand zu bringen.

Auf der anderen Seite beschreibt sie das Lernen als ein Trainieren des Geistes und beharrt darauf, dass die Übung des Geistes Arbeit ist. In zahlreichen Interviews gibt sie zu bedenken, dass es unsinnig und gefährlich sei, zu glauben, dass es genügen würde, sich ›etwas einfallen zu lassen‹, etwas zu ›schaffen‹. Es geht darum, den Geist zu dekolonisieren und dafür muss er, so Spivak, beständig in Schwingung versetzt werden. Produktiv kann der Geist nur sein, wenn vorher gelernt wird, ihn zu gebrauchen. Auch solle man sich als Pädagogin nicht der Romantik hingeben zu glauben, dass dort wo wir sind, alles besser sei. Die Lehrenden sind immer Teil des Problems und die Frage ist, wie sie es schaffen, ein Lernen zu etablieren, was Spivak als ein »Lernen von unten« [*to learn from below*] bezeichnet. Für Spivak ist das – und wir folgen ihr an dieser Stelle – die größte Herausforderung für eine sich als kritisch bezeichnende Bildungsarbeit. Wie können wir zu denen reden, die abgeschnitten sind von jeglicher Mobilität, so dass sie nicht glauben, das sei »bullshit«? Wie können wir uns so verändern, dass das, was diese zu sagen haben, für uns verständlich, also hörbar wird?

Es geht mithin nicht um eine einfache Proklamation einer Verbesserung bzw. Veränderung der Verhältnisse – dies hält Spivak im Gegenteil für eine Geste der Überlegenheit –, sondern darum zu lernen, wie das, was das Hier und Jetzt ausmacht, aus der eigenen Logik heraus erfahrbar gemacht werden kann. Kunstvermittlung verstanden als eine kritische Übersetzungsarbeit kann hier durchaus einiges anbieten. Sarat Maharaj hat beispielsweise vorgeschlagen, den internationalen Raum als »Szene von Übersetzungen« neu zu verzeichnen – nicht so sehr gegenseitiger Übersetzungen, als vielmehr der Erkundung und Erzeugung von Differenz [*sounding difference*]. Wie kann man zuhören, ohne unsere eigene Art des Denkens aufzuzwingen? Er stellte so das Ideal der Transparenz von Beziehungen in Frage und auch einen zu textfixierten Begriff kultureller Übersetzung.³⁹

Veränderungen müssen aus denen heraus entstehen, die als Zielgruppe gezeichnet werden und nicht extern von diesen gefordert werden. Es besteht, Spivak folgend, eine Notwendigkeit für ein »invisible mending« – eine »unsichtbare Verbesserung«. Sie beschreibt diese Form der Bildung als ein Einweben unsichtbarer Fäden in die bereits vorhandene Textur. Das dabei entstehende Muster ist nicht vorab bestimmt, der Prozess des Webens kommt nie zu einem Ende und ist zudem zweiseitig: Die Weberin ist gleichzeitig Arbeiterin und zu bearbeitender Stoff. Um dies bewerkstelligen zu können, wird von denen, die lehren, vor allem Geduld

38 Vgl. Spivak: *Outside in the Teaching Machine*, a.a.O.

39 Vgl. Jean Fisher (Hg.): *Global Visions. Towards a New Internationalism in the Visual Arts*, Institute of International Visual Arts, London 1994; Sarat Maharaj im Gespräch mit Annie Fletcher: »Sounding difference«, in: *Springerin*, Bd. 4, Nr. 1, April–Juni 2000, S. 18–21.

gefordert, denn die Prozesse sind langsam, ja schleichend – wie die beständige, historische Gewalt, die in die soziale Textur eingelassen ist.

Diejenigen, die sich für Veränderung einsetzen, müssen – das ist essentiell innerhalb der kritischen Bildung – bereit dazu sein, sich selbst verändern zu lassen.

Während das Bildungssystem in den meisten postkolonialen Ländern heute einer korrupten Ruine des kolonialen Modells gleichkommt, haben wir es in Europa mit einer trivialen, kitschigen Replika eines sozialen Imperialismus zu tun. Deswegen fordert Spivak zu Recht eine persistente Dekonstruktion oder auch Destruktion desselben. Es ist nicht möglich, über Dekolonisierung der Bildung nachzudenken, ohne die Strukturen, in denen Bildung eingelassen ist, zu verstehen, ist doch ansonsten Transformation kaum möglich. Ein erster Schritt in diese Richtung ist getan, wenn die Vermittlerin/ der Vermittler die eigene soziale Positionierung hinterfragt: Wer bin ich? Und wie bin ich zu der geworden, die ich jetzt bin? Und auf welche Kosten bin ich das geworden? Die Hinterfragung der eigenen Privilegien bleibt Notwendigkeit, um das zu erreichen, was Spivak als »transnationale Bildung« beschreibt. Transnationale Bildung [*transnational literacy*] bedeutet eben mehr als viel lesen und permanente Informationsakkumulation (was der brasilianische Pädagoge Paulo Freire »Bankiersmethode« genannt hat) – es bedeutet, sich dem oft schmerzhaften Prozess der eigenen Hinterfragung zu stellen. Ein Verlernen, *Unlearning*, welches in einem dialektischen Verhältnis zum Lernen steht.

Für Spivak geht es darum, die gestattete/ belohnte Ignoranz deutlich zu machen und, wie sie selber sagt, die Regeln zu brechen. Darunter versteht sie sowohl die Regeln der wissenschaftlichen Disziplin, aber natürlich auch die Regeln des Erwarteten, des Common Sense, des Normalen. Die Praxis »Regeln zu brechen« interpretiert sie als eine ethische Verpflichtung. Doch, wie sie stark formuliert, »das Recht, die Regeln zu brechen muss erworben werden«, man muss sich dieses Recht erarbeiten, indem man – spitz formuliert – »seine Hausaufgaben macht«, ohne davon auszugehen, dass diese je zu einem Ende kommen würde. *Eine Kritik der Postkolonialen Vernunft [A Critique of Postcolonial Reason]* verfügt über diese Art des Regelbrechens, welches grenzüberschreitendes Sprechen, Denken zwischen und über die Disziplinen hinweg beinhaltet. Die meisten pädagogischen Strategien und auch Strategien der Vermittlung innerhalb der Bildungs- und Kulturinstitutionen sowie auch die Erwartungen der Studierenden – ihre Vorstellungen darüber, was Lernen bedeutet – behindert sehr häufig diese Praxis des »Regelbrechens« [*breaking the rules*] und behindert damit auch die Zulassung wichtiger radikaler Infragestellungen. Wer Regeln brechen will, darf nicht hoffen, dass das Brechen der Regeln für alle attraktiv erscheint. Nicht wenige sind zufrieden mit dem So-wie-est und verweigern den Willen zum Widerstand. Die spanische Queer-Theoretikerin Beatriz Suarez⁴⁰ bemerkt, dass es wichtig sei, sich der Zivilisation gegenüber disloyal zu zeigen – eine Akkulturation in das Eigene und das Fremde gleichermaßen zu verweigern. Doch für viele ist die historisch gewachsene Struktur des *Wir* und der *Anderen* attraktiv. Sie profitieren davon. Ein Verlernen bei sich und anderen zu

40 Vgl. Beatriz Suárez Briones: »Desleal a la civilización: la teoría (literaria) feminista lesbiana«, in: Xosé María Buxán Bras (Hg.): *Conciencia de un singular deseo. Los estudios lésbicos y gays en España*, Barcelona 1997, S. 259–279.

initiiert erfordert Experimentierfreudigkeit und Räume, die Experimentierfreudigkeit erwecken. Was dann entstehen kann, sind Funken »gewaltfreier Vermittlung«, bei der Dissens konstruktiv wahrgenommen wird und nicht Konsens die Erwartung darstellt.

Gewaltfreie Bildung?

Postkoloniale Theorie stellt eine Möglichkeit der kritischen Intervention dar, die nicht als irrelevant abgetan, aber auch nicht überschätzt werden sollte. Sie benötigt dringend der konstruktiven Kritik von innen heraus und die Beteiligung möglichst vieler an den Debatten, was auch zu einer notwendigen Pluralisierung von Perspektiven führen wird. Ansonsten wird postkoloniale Theorie, wie andere kritische Theorien vormals, nur allzu schnell in Vergessenheit geraten. Noch erscheint es uns allerdings möglich, mit Hilfe postkolonialer Theorie, nicht-dominante Zukünfte zu denken. Allerdings sollte hierfür die »erkenntnistheoretische Privilegierung«, die insbesondere durch den Ort der theoretischen Produktion erfolgt, in Frage gestellt werden und die häufige Ausklammerung der internationalen Arbeitsteilung sowie die damit einhergehenden, existenziellen Kämpfe der Mehrheit der Menschen wieder in den Vordergrund gebracht werden.

In gewisser Weise haftet der Spivak'schen Idee postkolonialer Pädagogik ein utopisches Moment an. Dann nämlich, wenn es darum geht, das System in Frage zu stellen, ohne ein anderes, ›besseres‹ zu propagieren. Das klingt nach Ernst Bloch, demzufolge Hoffnung immer enttäuscht werden muss, wird sie sonst doch totalitär.⁴¹ Und so warnt auch Spivak permanent vor der Gefahr, dass jedes – auch noch so hehre – politische Ziel pervertiert werden kann. Bildung soll keine Konvertiten hervorbringen, sondern denkende Menschen, die widersprechen können. Postkoloniale Pädagogik widersetzt sich somit der Fixierung von Zielen, weil keine Freiheitsbewegung frei von der Gefahr der Ko-optierung ist.

Auch Graham Huggan argumentiert in seinem Buch *The Post-Colonial Exotic*,⁴² dass postkoloniale Studien im Kontext utopischer Pädagogik anzusiedeln sind, die zwar die institutionellen Grenzen anerkennen, die ihre politische Effektivität behindern – und doch gleichzeitig genau die Attraktivität des Feldes ausmachen. Um aus diesem *double bind*⁴³ herauszufinden, werden die Lehrenden etwas entwickeln müssen, was Mark Sanders als »an itinerary of agency in complicity«⁴⁴ bezeichnet hat – einen Fahrplan der Handlungsmächtigkeit in einer Situation von Komplizenschaft.

Insoweit ergibt es Sinn, dekonstruktive Strategien à la Spivak gegen die »Axiome des Imperialismus« zur Anwendung zu bringen, mit dem Ziel, die Schlüsseltexte der Moderne zu demontieren. Nach Spivak kann es Kunst und Bildung durchaus gelingen, einen Raum für subalterne Gruppen hervorzubringen, der die unterdrückten Geschichten des subalternen Widerstands zu artikulieren vermag. Dafür

41 Ernst Bloch (1954–59): *Das Prinzip Hoffnung*, 3 Bände, Frankfurt am Main 2004.

42 Graham Huggan: *The Postcolonial Exotic: Marketing the Margins*, London, New York 2001.

43 Gayatri Chakravorty Spivak: *In Other World*, London, New York 1988, S. 198.

44 Mark Sanders: »Postcolonial Reading«, in: *Postmodern Culture*, Bd. 10, Nr. 1, September 1999.

muss allerdings die Komplizenschaft von Bildung und Kunst in der Reproduktion hegemonialer Verhältnisse ernst genommen werden. Die Frage, die sich mithin stellt, ist die nach der (Un-)Möglichkeit gewaltfreier Bildung. Weil postkoloniale Pädagogik eben das in Frage stellt, was in den Bildungs- und Kulturmaschinerien unhinterfragt bleibt, kann ihre Praxis zu einer irritierenden Erfahrung für alle werden, die daran teilhaben. Wir müssen, so Spivak, erkennen, wie wir kulturell zu »Subjekten-in-Geschichte« [*subjects-in-history*] geworden sind. Und wir müssen lernen, wie auch die Texte im weiteren Sinne kulturell konstruiert wurden, wie sie in ganz spezifischen, sozialen Settings und unter spezifischen kulturellen und sozialen Bedingungen hervorgerufen wurden. Wie sie sich selber und die anderen different produzieren und reproduzieren. Nur dann ist eine gewaltfreie Vermittlung möglich. Nur dann kann Verlernen zu einem Instrument in Richtung nicht-dominanter Zukünfte werden.