

Martyn Rawson | Frank Steinwachs (Hrsg.)

**Waldorfschule, Globalisierung
und Postkolonialismus
– Versuch einer Annäherung**

BELTZ JUVENTA

Martyn Rawson | Frank Steinwachs (Hrsg.)
Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus – Versuch einer
Annäherung

Martyn Rawson | Frank Steinwachs (Hrsg.)

Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus – Versuch einer Annäherung

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7812-1 Print

ISBN 978-3-7799-7813-8 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8462-7 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorbemerkung der Herausgeber

Einführung

Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus –
Versuch einer Annäherung

Frank Steinwachs & Martyn Rawson

[8](#)

Grundlagen

Postkolonialismus zur Einführung: Die Genealogie vom
„Oder“ zum „Und“

Andreas Holtz

[18](#)

Waldorfschulen dekolonisieren: Eine autoethnografische Bilanz
aus Sicht der Dekolonialität

Martyn Rawson

[54](#)

Bildung und Curriculum

‘Education is never a neutral act’: Contextualising curriculum

Neil Boland

[94](#)

Pädagogische Haltung und Hidden Curriculum als Wege zur
Dekolonisierung in Lehrer:innenbildung und Unterrichtspraxis –
am Beispiel der Waldorfschulen als internationale pädagogische
Strömung

Frank Steinwachs

[113](#)

Kein Unterrichtsthema! Zu Steiners Idee der „Kulturepochen“
und dem Geschichtsunterricht in der fünften Klasse

Katharina Neutzling

[134](#)

Waldorfpädagogik in Asien – Über Kultur und große Erzählungen

Gunter Keller

[147](#)

Einzelstudien zur Bildung

Weltliteratur – Weltkultur: Goethes kulturgeschichtliches Denken der Moderne und seine aktuelle Relevanz <i>Jörg Soetebeer</i>	<u>176</u>
Zur globalen Ausrichtung der Waldorfpädagogik. Beispiele aus dem Geschichtsunterricht in Klasse 10 <i>Albrecht Hüttig</i>	<u>206</u>
Geschichtsunterricht in Einwanderungsgesellschaften Befähigung zum kulturellen Dialog, zu Ambiguitätstoleranz, zu dekolonialer Narration und zu individueller Sinnstiftung <i>M. Michael Zech</i>	<u>237</u>
Schüler:innen mit Fluchterfahrung an Waldorfschulen: Wie Sprach- und Informationsbarrieren als Risikofaktor für Bildungsteilhabe und gesellschaftliche Partizipation wirken und wie diesen begegnet werden kann Bildungserfahrungen geflüchteter Adoleszenter an einer Waldorfschule – Bildungsgerechtigkeit und die postmigrantische Gesellschaft <i>Larissa Beckel</i>	<u>268</u>
Reden über oder reden mit – jüdische Perspektiven in der Waldorfschule <i>Marcus Oberreuter</i>	<u>292</u>
Lektüre und Rezeption mittelalterlicher Literatur(en) in der Schule als Gesprächsanlass über interkulturelle und postkoloniale Perspektiven <i>Frank Steinwachs</i>	<u>309</u>
Verzeichnis der Autor:innen	<u>335</u>

Vorbemerkung der Herausgeber

Einführung

Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus – Versuch einer Annäherung

Frank Steinwachs & Martyn Rawson

Die Waldorfpädagogik gehört zu den wenigen international wirksamen Schulformen, die mit einem eigenständigen, alternativen anthropologischen und pädagogischen Konzept aufwartet (Schieren 2016; Wiehl 2019; Wiehl/Steinwachs 2022). Als ursprünglich aus Europa stammender pädagogischer Impuls sind Waldorfschulen in Deutschland mit 254 gegenüber 1187 Einrichtungen weltweit zwar in der Minderzahl, jedoch befindet sich etwa die Hälfte der gesamten Schulen im mitteleuropäischen Kulturraum.

Damit stellen sich zwangsläufig drei Fragen: Zum einen, inwiefern die (mittel-)europäischen Wurzeln der 1919 von Rudolf Steiner initiierten Waldorfpädagogik – bewusst oder unbewusst – bis heute eurozentrische und möglicherweise koloniale Perspektiven transportieren, die sich aus dem Werk Steiners ableiten (Myers 2006) und in der weltweiten Waldorfschulbewegung tradiert werden (vgl. Myers 2006; Boland 2015, 2017; Boland/Rohde 2022; Boland/Rawson, 2024). In dieser Hinsicht ist eine Dekolonisierung notwendig.

Die zweite Frage ist, inwieweit die gegenwärtige Praxis der einzelnen waldorfpädagogischen Einrichtungen in Deutschland, ihre Unterrichtsinhalte und -methoden den Bedürfnissen und dem notwendigen Bewusstseinswandel in einer postkolonialen (BildungsLab 2021) und postmigrantischen Gesellschaft (Forutan 2021) zumindest strukturell gerecht werden. Als Drittes stellt sich die Frage, inwiefern einzelne (oder mehrere?) Lehrkräfte außerhalb Deutschlands (und vielleicht auch in Deutschland) die Waldorfpädagogik unter der Prämisse übernehmen, dass es sich um ein festes System handelt, das nicht durch eine „Übersetzung“ in eine andere Kultur oder Zeit verwässert werden dürfe und seinen vermeintlich ursprünglichen Charakter beibehalten müsse. Boland und Rawson (2024) argumentieren in Anlehnung an die Metapher des Rhizoms von Deleuze und Guattari (1977), dass viele Waldorflehrer:innen, an eine hierarchische, baumartige Struktur glauben, welche die Ausbreitung der Waldorfbewegung als die Verpflanzung von Samen eines ursprünglichen und daher endgültigen Baumes und damit als eine Quelle betrachtet, die vor Anpassung und damit vor Verfremdung geschützt werden muss. In Wirklichkeit hat die Waldorfbewegung

aber unweigerlich rhizomische Tendenzen, denn auch botanische Exoten neigen dazu, sich unter anderen Bedingungen einzubürgern. Dieser Prozess kann also auch als Selbstkolonisierung interpretiert werden.

Unabhängig von der Waldorfpädagogik hat Dipesh Chakrabarty 2010 von der „Provinzialisierung Europas“ gesprochen: Europa tritt nach wie vor als Zentrum der historischen wie politischen Narration auf und gerät damit in einen problematischen Widerspruch zwischen Anspruch und globaler Wirklichkeit (Chakrabarty 2010). Während die waldorfpädagogische Ideengeschichte – trotz aller interkultureller Bemühungen (Schmelzer/Adam 2019) – aus europäischer Perspektive nach wie vor „normal“ ist, kann umgekehrt das „Andere“ zur Ausgrenzungserfahrung werden. Ganz im Sinne von Robert Young ist „es eine postkoloniale Erfahrung, sich innerhalb einer großen Gruppe anderer Menschen zu erleben, aber vom Mainstream ausgeschlossen und marginalisiert zu fühlen und nicht als Individuum“ (Young 2003). Solche Situationen entstehen auch in der (internationalen) Waldorfpädagogik (Interviewmaterial der Herausgeber), doch sind diese bisher nur randständig aufgearbeitet, wie der süd-afrikanische Waldorflehrer und Schulleiter Eric Hurner in seinem Buch „Integrating South Africa’s Waldorf Schools“ (Hurner 2016, S. 59 ff.) postuliert. Ähnlich, aber wesentlich provokanter äußert sich Monique Brinson, Schulleiterin einer Waldorfschule in Oakland, Kalifornien, die in einem Interview zu Protokoll gibt: „Die Waldorfbewegung ist weiß, wohlhabend und seltsam“ (Brinson 2020). Aber auch umgekehrt bleibt zu fragen, inwiefern Waldorflehrer:innen beispielsweise in Afrika, Asien oder Süd-Amerika, sich durch die Übernahme europäischer Konzepte selbst kolonialisieren bzw. ihre kulturelle Identität in dieser Hinsicht transformieren und dies als Unterrichtende durch ihre Haltung und im Rahmen eines möglichen Hidden Curriculums weitertragen. Der Aspekt „*Hidden Curriculum*“ und *Dekolonialisierung der Bildung* wurde allgemein in der bisherigen Forschung bisher in nur einem Aufsatz behandelt und von Kathryn Arsenault (2020) am Beispiel der kanadischen Natives aus waldorfpädagogischer Perspektive mit Blick auf allgemeine Unterrichtsprozesse (Steinwachs 2019, S. 179 f.) reflektiert.

Die Vorstellung dessen, was Waldorfpädagogik ist, war in den ersten Lehrer:innengenerationen überwiegend konservativ auf die Ausführungen Rudolf Steiners und wenige weitere, meist epigonale deutschsprachige Quellen ausgerichtet. Lediglich minimale Modifikationen zur Anpassung an lokale kulturelle Anforderungen wurden vorgenommen. Trotz ihres (nicht unproblematischen) universalen Anspruches an die Grundlagen von Curriculum und praktischer Umsetzung hat Caroline von Heydebrand diese Parameter jedoch schon im Gründungszeitraum der Schule als unausweichlich wie notwendig im Umgang mit der praktischen Umsetzung des waldorfpädagogischen Impulses gesehen (Heydebrand 1925, S. 3). Das Kernproblem im Umgang mit Rudolf Steiners Hinterlassenschaft – so Markus Schulze und Thomas Voß bereits vor über 20 Jahren – ist die „guruhafte“ Autorität, die ihm vielfach zugewiesen wurde

(Schulze/Voß 2000, S. 1370 ff.), was sich auf die allgemeine Rezeption (Exegese statt Weiterentwicklung) und dadurch auf die Curricula, Unterrichtsinhalte und pädagogischen Haltungen auswirkte. Neue Wege zur Rezeption seiner Schriften und Vorträge wurden erst relativ spät diskutiert (Rittelmeyer 1990; Kiersch 2010; Demisch 2014; Kaiser 2020) und schafften einen zunehmend distanzierteren Blick auf eurozentrische und koloniale Postulate im Werk Steiners.

Was Ralf Koerrenz (2020) für die curriculare Situation und ihre unterrichtspraktische Umsetzung im deutschsprachigen Raum konstatiert, gilt bis zu einem gewissen Maß auch für Waldorfschulen: Er führt aus, dass die Lehrer:innn(aus)bildung mehrheitlich regional oder national ausgerichtet ist, was umso mehr dazu führen kann, dass sich die globale, und infolge dessen eine postkoloniale, Dimension des Lernens mit wenigen Ausnahmen auf eine im nationalen bzw. regionalen Denken verhafteten Grundhaltung von Unterricht und Wertevermittlung reduziert. Dies führt schnell dazu, dass trans- und interkulturelle Themen wie auch postkoloniale Perspektiven oder eine kosmopolite Haltung (Nussbaum 2020) entweder nicht im Fokus stehen oder überhaupt nicht berücksichtigt werden (Koerrenz 2020, S. 7). Dieser Aspekt ist für die Waldorfpädagogik bisher nicht empirisch untersucht, aber durch Martyn Rawson problematisiert worden (Rawson 2022), denn es muss davon ausgegangen werden, dass diese Problematik auch hier gilt (Steinwachs 2022). Selbst, wenn beispielsweise Geschichtsdidaktiker aus dem Zusammenhang der Waldorfpädagogik wie Albert Schmelzer (2000, 2003) oder M. Michael Zech versucht haben, dieser Problematik zu begegnen (Zech 2014, 2019), und M. Michael Zech explizit die Bedeutung eines globalen sowie Kosmopoliten Geschichtsunterrichtes betont (Zech 2019), gibt dies nur wenig Aufschluss über die Praxis und Reichweite in die Schulen hinein.

Darüber hinaus gibt es aus mitteleuropäischer Perspektive zwar eine umfassende Auseinandersetzung der Waldorfpädagogik mit deren interkulturellen Themen und Fragen (zuletzt Schmelzer/Adam 2019), doch ist diese vielfach von einem mitteleuropäischen Denken geprägt. Hinzu kommt, dass mit Ausnahme der neueren Publikationen von Martyn Rawson bisher kein Bezug zum postkolonialen Diskurs vorliegt (Rawson 2021, 2022) – weder dem allgemeinen (Vaela/Dhawan 2020), noch dem aus Perspektive der Erziehungswissenschaften (Knobloch/Drerup 2022). Damit ergibt sich die Aufgabe, dass die Waldorfpädagogik als eine internationale Bewegung mit europäischer Ausrichtung die eigene Haltung in den Bereichen *postkoloniales Denken* und *Dekolonialisierung von Bildung* zu reflektieren und im Diskurs zu verorten hat. Damit liegt für die Waldorfpädagogik nicht nur eine inhaltliche Aufgabe vor, sondern auch ein Bewusstwerdungsprozess gegenüber der eigenen Situation, Stellung und Kommunikation, nicht nur als international wirksame Bewegung.

Das Ziel dieser Veröffentlichung liegt damit in einer ersten Auseinandersetzung mit mutmaßlichen Formen postkolonialen Denkens in der Waldorfpädagogik, die sich möglicherweise in der pädagogischen Perspektive, den Curricula,

den (auch internationalen) Materialien oder der akademischen Forschung finden. Dass dieses Buch von zwei mitteleuropäischen Herausgebern umgesetzt wird und, mit Ausnahme von Neil Boland, keine außereuropäischen Autoren auftreten, ist dem Umstand geschuldet, dass eine globale Auseinandersetzung mit dem Thema *Waldorfpädagogik* und *Dekolonisation* nicht sinnvoll aus der Feder und Herausgeberschaft zweier „weißer“ Europäer hätte entstehen sollen – so die Hinweis einzelner internationaler Autoren am ursprünglichen, zweisprachigen und international ausgerichteten Format. Aus diesem Grund haben die Herausgeber das Konzept der ursprünglichen und sehr umfassenden Aufsatzsammlung mit der postkolonialen Waldorfpädagogik in Absprache mit eben diesen außereuropäischen Autor:innen so konzipiert, dass ein erster Band das Thema von europäischen Autoren – mit Blick auf die eigene Situation – aufgreift und ein zweiter, englischsprachiger Band für den internationalen Diskurs erarbeitet und außerhalb der mitteleuropäischen Waldorfinstitutionen veröffentlicht wird. Diese – hier charakterisierte – erste Publikation zum Thema versteht sich als eine Annäherung und bildet eine Grundlage für das dritte und bereits angelaufene, internationale Onlineprojekt mit dem Arbeitstitel „Decolonizing Waldorf“ (<https://e-learningwaldorf.de/courses/decolonizing-through-waldorf-education-2/?lang=de>). Es ist als eine themenspezifische und kritische Kommunikationsplattform und Materialdatenbank (vor allem für bereits erstellte Interviews) aufgebaut, die die Thematik durch (originalsprachliche/ins Englische übersetzte) Interviews und weitere Materialien ergänzen soll. Eine entsprechende Erläuterung findet sich im letzten Beitrag dieses Bandes.

Aufgeteilt ist dieser Sammelband in zwei Basisbeiträge, vier Einzelstudien zu den Bereichen „Bildung und Lehrplan“ sowie sechs weitere „Einzelstudien zur Bildung“, die sich den im Titel des Buches gesetzten Schwerpunkten zuwenden.

Andreas Holtz führt in seinem Beitrag mit dem Titel „Postkoloniales und dekoloniales Denken“ aus politikwissenschaftlicher Perspektive in die Problematik ein und schafft einen Aufriss zu den theoretischen Grundlagen. Hierbei lässt er – im begrenzten Rahmen dieses Formates – wesentliche Protagonisten des postkolonialen Diskurses zu Wort kommen und kontextualisiert diese. Dabei geht er bis in die Zeit der Dekolonialisierung Afrikas zurück und schlägt die Brücke in Bildungsfragen.

Martyn Rawson thematisiert in seinem Beitrag mit dem Titel „Waldorfschulen dekolonisieren: Eine autoethnografische Bilanz aus Sicht der Dekolonialität“ die Herausforderung der Dekolonisierung innerhalb der Waldorfpädagogik und wählt hierfür einen autoethnografischen Ansatz als „alter weißer Mann“. Hierbei kontextualisiert er die Situation in Deutschland mit der grundlegend

unterschiedlichen in den USA und Großbritannien. Der Autor stellt verschiedene Arten der Dekolonisierung vor, darunter die spezifischen Aufgaben in Waldorfschulen, zu denen die Auseinandersetzung mit ihrem historischen Erbe gehört.

Neil Boland geht in seinem Beitrag „Education is never a neutral act: Contextualising curriculum“ explizit auf die Frage der curricularen Aufgaben ein. Diese müsse in einer Organisation mit dem Anspruch, international wirksam zu sein, nicht nur dem genuin kulturellen Habitus einer Region folgen, sondern auch anerkennen, dass ein Curriculum immer auch eine Haltung wiedergibt, die es kritisch zu reflektieren gilt – auch und vielleicht gerade in einer Waldorfpädagogik, die vielfach mit einem universalistischen Anspruch einhergeht.

Ähnliches thematisiert *Frank Steinwachs* in seinem Beitrag „Das Hidden Curriculum als Träger bewusster und unbewusster postkolonialer Haltungen.“, in dem es darüber hinaus auch um die Bedeutung des verdeckten Lehrplans geht, der explizit wirkt und Selbstverständnisse und Gewohnheiten transportiert, die in Mitteleuropa vielfach von einem eurozentrischen und postkolonialen Denken geprägt sind. Auch, wenn die Waldorfpädagogik sich den Anspruch gibt, keine „Weltanschauungsschule“ zu sein, transportiert sie Perspektiven, Haltungen und Curricula, die sich in Lehrer:innenbildung, Unterrichtspraxis und im internationalen Diskurs zeigen. Hier bedarf es, so seine Forderung, einer kritischen Selbstbeobachtung, sowohl von den Dozierenden der Seminare, der Schulen wie auch der Unterrichtenden in der Praxis selbst, um das (auch individuelle) „Hidden Curriculum“ zu erkennen und ihm aktiv entgegenzuwirken.

Katharina Neutzlings Beitrag „Kein Unterrichtsthema! Zu Steiners Narrativ der ‚Kulturepochen‘ und dem Geschichtsunterricht in der fünften Klasse“ problematisiert den Erstunterricht sowie die erste Geschichtsepoche in der fünften Klasse an Waldorfschulen. Mit dieser Epoche sind vielfach problematische Anlehnungen an alte theosophische Narrative der Kulturepochen-Theorie verbunden, die aus heutiger Sicht als chauvinistisch oder gar rassistisch verstanden werden können. Aus fachlichen wie ethischen Erwägungen ist die Epoche auf der Grundlage der frühen theosophisch-anthroposophisch geprägten Perspektive nicht mehr unterrichtbar. *Neutzling* deutet Möglichkeiten an, die Frühzeit der Geschichte neu zu denken und umzusetzen.

„Die Reise in den Westen‘ als ein Beispiel für eine dekoloniale Transformation des Curriculums“ von *Gunter Keller* stellt ein Beispiel für die Dekolonisation des Lehrplans in China vor. Hier wurden durch die chinesischen Unterrichtenden folgende curriculare Inhalte für eine chinesische Waldorfpädagogik ausgewählt und entwickelt, was einen wichtigen Schritt zur kulturellen Emanzipation der

mitteleuropäischen Inhalte des Waldorflehrplans darstellt. Der Beitrag enthält eine Vielzahl von Beispielen, um die Relevanz und kulturelle Eigenart deutlich zu machen.

Jörg Soetebeer setzt sich in seinem Beitrag „Weltliteratur und Goethes Verständnis universal gültiger Literaturen“ mit der Bedeutung universal wirksamer, soziokultureller und gesellschaftlicher Momente der Literatur, respektive der Weltliteratur auseinander. Am Beispiel Goethes sieht er die Erfahrungen und Reflexionen als einen Spiegel, um mögliche aktuelle und zukünftige human-menschheitliche Perspektiven zu bedenken und kontextualisiert dies mit Goethes Begriff der Weltliteratur. Diese Art der literarischen Menschenbegegnung sieht *Soetebeer* als zukunftsweisend für eine interkulturelle Erfahrung und für ein gelingendes Zusammenleben.

Der Mythenvergleich von *Albrecht Hüttig* in seinem Beitrag „Zur globalen Ausrichtung der Waldorfpädagogik. Beispiele aus dem Geschichtsunterricht in Klasse 10“ thematisiert vergleichbare Motive sowohl räumlich als auch zeitlich völlig entfernt liegender Kulturen. Diese Auseinandersetzung führt bis in die historische Aktualität, denn sie dient nicht nur einem Verständnis unterschiedlicher Theokratien antiker Hochkulturen. Damit soll für Schüler:innen nicht nur eine globale kulturelle Horizonsweiterung im historischen Erkenntnisakt ermöglicht werden, sondern zugleich auch eine Erfahrung dessen, was die gegenwärtige Menschheit miteinander verbindet und wohin einseitige historische Entwicklungen geführt haben und immer noch führen, worin sich eurozentrische Sichtweisen als defizitär erweisen.

Michael M. Zech diskutiert „Das Konzept des Kosmopolitismus hinsichtlich eines geschichtsdidaktischen Ansatzes jenseits nationaler Perspektiven“. Entgegen des zunehmend stattfindenden nationalistisch motivierten Rollbacks in der Bildungspolitik vertritt er die These, dass die Identifikation mit Staat und Gemeinschaft in einer demokratischen und diversen Gesellschaft, aber auch in einem interkulturellen globalen Diskursen eine Kultur des Dialogs unserer Geschichten voraussetzt. Die Begründung dieser These geht zunächst von der Differenzierung der interkulturellen Realität im Klassenzimmer aus. Da es hier insbesondere um die Theorie und Praxis der Waldorfpädagogik gehen soll, wird anschließend der Geschichtslehrplan der Waldorfschule charakterisiert und dahingehend problematisiert: Der Geschichtsunterricht soll Anlässe bieten, verschiedene Narrative kennenzulernen und zueinander in Beziehung zu setzen, um aus diesem Prozess individuelle Narrative zu generieren.

Larissa Beckel hat in ihrem Beitrag zu „Schüler:innen mit Fluchterfahrung an Waldorfschulen: Wie Sprach- und Informationsbarrieren als Risikofaktor für Bildungsteilnahme und gesellschaftliche Partizipation wirken und wie diesen begegnet werden kann. Bildungserfahrungen geflüchteter Adolozent:innen an einer Waldorfschule – Bildungsgerechtigkeit und die postmigrantische Gesellschaft“ gearbeitet. Obwohl Waldorfschulen durch ihre Strukturen viel Potenzial haben, zu mehr Bildungsgerechtigkeit beizutragen und insbesondere auch Schüler:innen mit Fluchtgeschichte zu fördern, wird diese Chance durch verschiedene Faktoren oftmals nur wenig genutzt. Am Beispiel des Risikofaktors für gesellschaftliche Teilnahme von Sprach- und Informationsbarrieren werden die Chancen und Herausforderungen, denen die geflüchteten Schüler:innen begegnen, in den unterschiedlichen Settings für Bildungsteilnahme herausgearbeitet. Die Ausführungen im Beitrag basieren auf der qualitativen Analyse von Interviews mit Geflüchteten im Kontext ihrer Bildungssituation.

Marcus Oberreuter spricht in seiner bisweilen sehr persönlichen und gleichermaßen mahnenden und entlarvenden Darstellung und Analyse mit dem Titel „Reden über oder reden mit? – Jüdische Perspektiven in der Waldorfschule“ ein bisher kaum aufgegriffenes Problem an. Er befasst sich mit der Sichtbarkeit und Repräsentation von jüdischer Identität an Waldorfschulen, die sich bisweilen nur schwer entwickeln lassen. Hierbei setzt er Momente aus Interviews ein, um die Situation hervorzuheben. Im nächsten Schritt werden jüdische Identitäten in Deutschland exemplarisch beleuchtet und mittels des Modells der „Akkulturationsstrategien“ von John W. Berry in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext eingeordnet und beurteilt sowie auf den Geschichtsunterricht bezogen, der sich in dieser Hinsicht nicht von den Schwächen an anderen privaten oder staatlichen Schulformen abhebt.

Der letzte Beitrag von *Frank Steinwachs* thematisiert die „Lektüre und Rezeption mittelalterlicher Literatur als Gesprächsanlass über interkulturelle und postkoloniale Perspektiven“. Hier wird aus Sicht des Mittelalterliteraturunterrichtes gefragt, wie ein Deutsch- oder besser Literatur- und Sprach-Unterricht gelingen kann, der in einer postmigrantischen und postkolonialen Gesellschaft nicht nur eine nationale „historische Identität“ bedienen will, sondern als polykultureller Unterricht den gesellschaftlichen in der postkolonialen und postmigrantischen Realitäten gerecht werden will. Hierzu werden verschiedene Vorschläge gemacht und die These vertreten, dass die mittelalterliche Literatur auch und gerade hierzu umfassende Möglichkeiten bietet. Dies kann durch eine bewusste Auswahl der historischen Quellen und literarischen Texte sowie durch komparatistische und die eigene „Norm“ reflektierende und diese solche relativierende Gesprächsanlässe und Themensetzungen erfolgen.

Literatur

- Arsenault, K. (2020): Hidden Curriculum als pädagogische Herausforderung. Annäherungen über die Gegenwart des Indigenen in Kanada. In: R. Koerrenz (Hrsg.): Globales Lehren, Postkoloniales Lernen. Perspektiven für Schule im Horizont der Gegenwart. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- bildungsLab (2021) (Hrsg.): Bildung: Ein postkoloniales Manifest. Unrast: Münster.
- Boland, N. (2015): The globalisation of Steiner education: Some considerations. *Research in Steiner Education*, 6 (Special issue)/2015, S. 192–202.
- Boland, N. (2017): Travels in education: Towards Waldorf 2.0. *Educational Journal of Living Theories*, 10(2)/2007, S. 51–81.
- Boland, N./Munoz, J. (2021): Education for freedom for all? The relevance of contemporary theory to Steiner Education. *Research on Steiner Education*, 12(Special issue)/2017, S. 1–14.
- Boland, N./Rohde, D. (2022): The development of Steiner/Waldorf education: Looking through the lens of time. *Research on Steiner Education* 13(1)/2022, S. 24–31.
- Boland, N./Rawson, M. (2024): Globalecetic perspectives on curriculum: The example of Waldorf (Steiner) education. *Research on Steiner Education*.
- Brinson, M. (2020): Die Waldorfbewegung ist weiß, wohlhabend und seltsam. In: Zeit-Online vom 05.02.2020. https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2019-11/rassismus-waldorfschulen-waldorfgemeinschaft-diversitaet?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F (Abruf: 10.01.2023).
- Chakrabarty, D. (2010): Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung. Frankfurt am Main: Campus.
- Cherry, B. (2019): Waldorfpädagogik in China. In: Albert Schmelzer/Christiane Adam (Hrsg.): Interkulturalität und Waldorfpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 212–223.
- Deleuze, G./Guattari, F. (1976): Rhizom. Leipzig: Merve.
- Demisch, E.-C. et al. (Hrsg.) (2014): Steiner neu lesen. Perspektiven zum Umgang mit Grundlagentexten der Waldorfpädagogik. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Foroutan, N. (2021): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Zweite Auflage. Bielefeld: Transcript.
- Heydebrand, C. von (1925): Vom Lehrplan der Waldorfschulen. In: Mitteilungsblatt, Sonderheft 10/1925.
- Hurner, E. (2016): Integrating South Africa's Waldorf Schools. with a discussion on Cultural Racism and Anthroposophy. Lohengrin: Tetenhusen.
- Kaiser, U. (2020): Der Erzähler Rudolf Steiner. Studien zur Hermeneutik der Anthroposophie. Frankfurt am Main: Info3.
- Kiersch, J. (2010): „Mit ganz andern Mitteln gemalt“. Überlegungen zur hermeneutischen Erschließung der esoterischen Lehrerkurse Steiners. In: *RoSE* 12/2010, S. 73–82.
- Knobloch, P. D. Th./Drerup, J. (Hrsg.) (2022): Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven. Bielefeld: Transcript.
- Koerrenz, R. (Hrsg.) (2020): Globales Lehren, Postkoloniales Lernen. Perspektiven für Schule im Horizont der Gegenwart. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Myers, P. (2006): Colonial consciousness: Rudolf Steiners Orientalism and German cultural identity. *Journal of European Studies*, 36(4)/2006, S. 389–417.
- Rawson, M./Richter, T. (2000): The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum. Steiner Waldorf Schools Fellowship: Forest Row.
- Rawson, M. (2021): Waldorfpädagogik und Postkolonialismus. Eine kritische Selbstreflexion. In: *Journal für Waldorfpädagogik* 3/2021, S. 89–93.
- Rawson, M. (2022): Dekolonialisierung als Lernweg. In: *Journal für Waldorfpädagogik* 4/2022, S. 6–31.
- Rittelmeyer, C. (1990): Der fremde Blick – Über den Umgang mit Rudolf Steiners Vorträgen und Schriften. In: F. Bohnsack/E.-M. Kranich (Hrsg.): *Erziehungswissenschaften und Waldorfpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 64–71.

- Röh, C. P. (2019): Waldorfpädagogik im außereuropäischen Kontext. In: A. Schmelzer/C. Adam (Hrsg.): Interkulturalität und Waldorfpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 203–211.
- Schieren, J. (Hrsg.) (2016): Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schulze, M./Voß, T. (2000): „Abschied vom Guru?“ Zum Umgang mit Kritik zu Äußerungen Rudolf Steiners. In: Erziehungskunst 12/2000, S. 1370–1373.
- Steinwachs, F. (2019): Das Lehrplankonzept an Waldorfschulen. Grundlegung, Kritik und Desiderate. In: A. Wiehl (Hrsg.): Studienbuch Waldorfschulpädagogik. Bad Heilbrunn: Utb Klinkhardt, S. 169–183.
- Steinwachs, F. (2022): Postkoloniale und postmigrantische Perspektiven im Sprach- und Literaturunterricht sowie der literarischen Bildung an Waldorfschulen – Ein Versuch. In: Research in Steiner Education, 2/2022, S. 24–39.
- Wiehl, A./Steinwachs, F. (Hrsg.) (2022): Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik. Bad Heilbrunn: utb Klinkhardt.
- Varela Castro, M. d. M./Dhawan, N. (Hrsg.) (2020): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Dritte Auflage. Utb Transcript: Bielefeld.
- Wiehl, A. (Hrsg.) (2022): Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik. Utb Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Zech, M. M. (2012): Der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen. Genese und Umsetzung des Konzepts vor dem Hintergrund des aktuellen geschichtsdidaktischen Diskurses. Frankfurt/Main: Peter Lang u. a. m.
- Zech, M. M. (2019): Interkulturelle bzw. transkulturelle Perspektiven im Geschichtsunterricht der Waldorfschulen. In: C. Adam/A. Schmelzer (Hrsg.): Interkulturalität und Waldorfpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Grundlagen

Postkolonialismus zur Einführung: Die Genealogie vom „Oder“ zum „Und“

Andreas Holtz

Abstract

Im Mittelpunkt dieses Beitrages steht die Analyse epistemologischer Binaritäten, um sie für die Analyse des Postkolonialismus zu nutzen. In diesem Rahmen werden auch die zentralen Ansätze von Fanon, Said, Spivak und Bhabha diskutiert. Der Text schließt mit einem Ausblick auf die Bedeutung postkolonialer Ansätze im pädagogischen Kontext, insbesondere in Bezug auf die Waldorf Pädagogik.

1. Kolonialismus als Ordnungssymbol und Fortführung kulturalisierter Sexualität

Logisch dem Postkolonialismus vorangegangen muss der Kolonialismus sein. Dabei ist es wichtig, zwischen den (englischen) Begriffen des *Colonialism* und der *Coloniality* zu unterscheiden. Während *Colonialism* eine zeitlich befristete Periode der direkten Gebietsherrschaft beschreibt, handelt es sich bei der *Coloniality* um ein System (vor allem) westlicher Vorherrschaft, das auch über die Periode der direkten Gebietsherrschaft hinaus reicht: „Coloniality is different from colonialism and decoloniality is different from decolonization“ (Maldonado-Torres 2016, S. 10). Dieses System dient einer tendenziell zeitlich unbefristeten Ausübung von Macht, die sich letztlich in dem Selbstverständnis der Menschen im Sinne des Binärverhältnisses von Kolonisierenden und Kolonisierten ausdrückt.

Der Kolonialismus als solcher bezeichnet die Ausdehnung einer Einflussosphäre (bzw. Macht) von Staaten, ökonomischen und/oder religiösen Gruppen auf eine andere Einflussosphäre mit dem Ziel der Landnahme (Sturm 1994a, S. 398). Detaillierter beschreibt dies Conrad (2012, S. 3).

Demnach ist Kolonialismus „erstens *ein territorial bestimmtes Herrschaftsverhältnis* – das unterscheidet Kolonialismus von dem breiteren Begriff des Imperialismus, der auch Formen der informellen Steuerung ohne Ansprüche auf Gebietsherrschaft mit einschließt; zweitens die *Fremdherrschaft*, die dadurch charakterisiert ist, dass kolonisierende und kolonisierte Gesellschaften unterschiedliche soziale Ordnungen

aufweisen und auf eine je eigene Geschichte zurückblicken; drittens schließlich die *Vorstellung* seitens der Kolonisatoren, dass beide Gesellschaften durch einen *unterschiedlichen Entwicklungsstand* voneinander getrennt sind“ (Hervorhebungen A.H.) (Conrad 2012, S. 3).

Betrachtet man denn zudem noch den Begriff der Kolonie, so stolpert man unwillkürlich über dessen lateinischen Ursprungsbegriff *colere*, was so viel wie „bebauen“ oder „Land bestellen“ bedeutet. Bereits bei diesem Begriff zeigt sich zum einen ein binäres System und zum anderen eine Subordination/Asymmetrie der Begriffe. So bedarf es zunächst einer Unterscheidung zwischen dem Land, das eben „bestellt“ wird, und der Person, die es bestellt. Während die Person aktiv frei entscheiden kann, ob, wie und wann bestellt wird, bleibt das Land passiv – es wird bestellt. Nach Conrads Definition sehen wir die Binarität im Gebiet der Herrschaft; ein Gebiet herrscht über ein anderes. Es besteht weiterhin eine Differenz der sozialen Ordnungen und schließlich die *Annahme*, dass es (a) eine Entwicklung im Sinne einer Entwicklungsasymmetrie gibt, die (b) bei den Bestellenden und den Bestellten unterschiedlich ausgeprägt ist.

Ogleich es schwierig ist, von *dem* Kolonialismus auszugehen, zeigen sich dennoch einige definitorische Gemeinsamkeiten: „Kolonialismus ist also Herrschaft einer (ursprünglich) ortsfremden über eine ortsansässige Gruppe, wobei die Motive für diese Fremdherrschaft ganz unterschiedlich sein können. Es lassen sich dabei Stützpunkt-, Siedlungs- und Beherrschungskolonien unterscheiden“ (Zimmerer 2012, S. 11). Jürgen Osterhammel beschreibt den Kolonialismus als besondere Ausprägung des Imperialismus:

„Kolonialismus wäre [...] eine Politik zur Eroberung und dauerhaften Beherrschung von Kolonien. Oft bezeichnet man dies auch als *formal empire*. ‚Formal‘ bedeutet dabei, daß die expansive Macht unmittelbare Regierungsfunktionen übernimmt und sich eine Art Gewaltmonopol über das unterworfenen Territorium sichert. *Informal empire* hingegen ist der ‚übermächtige Einfluß‘ (preponderant influence), [der sich als] Einfluß [...] in solchen Privilegien von Ausländern kristallisiert, die durch besondere ‚asymmetrische‘ Institutionen abgesichert werden, etwa durch ‚ungleiche Verträge‘ [...]“ (Osterhammel 2000, S. 224).

Anibal Quijano (2000) hat die Bausteine der Kolonialismus-Matrix und damit seine Methodik herausgearbeitet, die im Wesentlichen wie folgt interagieren:

- Die Aneignung von Land und die Ausbeutung von Arbeitskräften.
- Die Kontrolle der Autorität (Vizekönigtum, Kolonialstaaten, militärische Strukturen).
- Die Kontrolle von Geschlecht und Sexualität (die christliche Familie, geschlechtliche und sexuelle Werte und Verhaltensweisen).

- Die Kontrolle der Subjektivität (der christliche Glaube, die säkulare Idee des Subjekts und des Bürgers) und des Wissens (die Prinzipien der Theologie, die alle Formen des Wissens strukturieren, umfassen das Trivium und das Quadrivium; die säkulare Philosophie und der Begriff der Vernunft, die die Human- und Naturwissenschaften und das praktische Wissen der Berufsschulen strukturieren, z. B. Jura und Medizin, in Kants Wettstreit der Fakultäten).

Aus diesen Säulen des Kolonialismus ergibt sich eine bestimmte Interaktion. Diese vier Säulen sind die besondere Struktur, die die Verbindung von Wissen und Kapital im 16. Jahrhundert und darüber hinaus angenommen hat. Die Kontrolle des Wissens in der westlichen Christenheit gehörte den westlichen Christenmenschen, was bedeutete, dass die Welt nur aus der Perspektive der christlichen Männer des Abendlandes betrachtet werden konnte, was grundsätzlich zu Binaritäten und Exklusionen führen musste und sich als Narrativ bis heute hält. Der Postkolonialismus hat demnach die Aufgabe, eben dieses Narrativ zu dekonstruieren.

Die Gründe für den Kolonialismus (dazu im Folgenden: Sturm 1994a und Osterhammel/Jansen 2017, S. 18 ff.) lagen (a) zum einen darin, durch wirtschaftliche Ausbeutung der Kolonien die Staatseinnahmen des Mutterlandes in einem merkantilistischen Sinne zu vergrößern. Das Ziel des Merkantilismus war demnach eine positive Leistungs- und Handelsbilanz, was durch Maximierung des Exports bei gleichzeitiger Minimierung des Imports zu erreichen war. Dies war jedoch kein Selbstzweck, sondern eine einfache Notwendigkeit im Zeitalter absolutistischer Staaten. Die absolutistischen Herrscher mussten zunächst ihre stehenden Heere und ihre wachsende Beamtenschaft bezahlen. Zudem benötigte der hohe repräsentative Aufwand im absolutistischen Selbstverständnis große finanzielle Mittel, die allein aus Steuern nicht generiert werden konnten. Funktional bedeutete dies, die eigene Ökonomie vor Eingriffen zu schützen (Protektionismus), was allerdings nur deswegen möglich war, weil zwischen den Handels-„Partnern“ ausgeprägte Asymmetrien bestanden. Wirtschaftshistorisch bekleidet der Begriff des Merkantilismus die Phase des Frühkapitalismus (dazu allgemein: Gömmel 1998). Gerechtfertigt wurde diese ökonomische Ausbeutung vor allem durch den „Mythos von der anthropologischen Minderwertigkeit der Farbigen“ (Sturm 1994a, S. 399). Darüber hinaus bestand (b) ein humanistischer Missionseifer, der die Zerstörung indigener Identitäten damit rechtfertigte, eine angeblich *höher entwickelte* (und damit bessere) Identität zu oktroyieren, was die Grundlage der sich auch in der Gegenwart noch zeigenden gesellschaftlichen Deformation der dann entstehenden postkolonialen Staaten bildete (Sturm 1994a, S. 399).

Diese eurozentrische Annahme bildet nicht nur den „intellektuellen“ Kern des Kolonialismus, sondern ist zugleich auch das Ziel einer postkolonialen Dekonstruktion, weil hier eine postkoloniale Binarität gelegt wird, die im Sinne einer Verdinglichung eine getäuschte Objektivität erzeugt und diese dann als

angeblich gegeben internalisiert. Sturm verweist in diesem Zusammenhang auf den Liberalismus, der den Merkantilismus als außenpolitische Doktrin ablöste, und die Theorie der komparativen Kostenvorteile:

„[Die] Theorie der komparativen Kosten wird noch heute zur Begründung einer Politik herangezogen, die die Wirtschaftstätigkeit der Länder der Dritten Welt deshalb auf die Rohstoffproduktion (oder auf banale Fertigungsprozesse) begrenzen will, weil sie diese am billigsten bewerkstelligen können. *Vergessen wird dabei, daß die wirtschaftlichen Strukturen, die dies ermöglichen, Resultat des Kolonialismus sind*“ (Sturm 1994a, S. 399, Hervorhebung AH).

Natürlich ist eine derartige Analyse kolonialer Zustände berechtigt und auch richtig; sie greift allerdings zu kurz, weil sie sich auf einer rein materiellen Ebene bewegt. Dies wäre eine Analyse, die sich auf die Summe einer bestimmten Menge von Teilen bezieht. Da das Ganze – frei nach Aristoteles – aber mehr ist als die Summe seiner Teile, stellt sich die Frage, wie sich der Kolonialismus auf dieses „mehr“ auswirkt, das erst das Ganze ergibt. Diese Frage nach dem Ganzen, nach einer Kultur des Eigenen, die einfach besteht und sich nicht aus dem Anderen ergibt, berührt den Kern des Kolonialismus als eine Form der seelischen, intellektuellen und emotionalen Kolonialisierung(sversuche) als Ausdruck eines kulturellen Kolonialismus. Wir werden im Folgenden nach einer kurzen definitiven Diskussion um die Begriffe der Dekolonialisierung und des Neokolonialismus darauf zurückkommen.

Diese kulturelle Kolonialisierung ging mit der materiellen Kolonialisierung einher; die materielle Kolonialisierung war der Grund, es war Ausbeutung und Bereicherung des einen auf Kosten der anderen, während die kulturelle Kolonialisierung die Legitimation dafür lieferte. Diese Legitimation mag gut gemeint gewesen sein. Vielleicht enthielt sie im Kern nicht einmal den Vorsatz einer ethischen Rechtfertigung für Ausbeutung, Erniedrigung und letztlich Tod. Sie zeigt aber letztlich, wie sehr das Denken in den binären Strukturen eines eigenen Eurozentrismus und einer fremden Peripherie gefesselt war.

Die beiden stärksten Legitimationsargumente betrafen den Abolitionismus und die Universalität der Menschenrechte und damit im übertragenen Sinne die beiden größten europäischen Kolonialherren Großbritannien und Frankreich. Dass hier *Kolonialherren* die Rede ist, ist beileibe kein Zufall, sondern zum einen ein gebräuchliches deutsches Wort (das wie jedes Wort kein Zufall ist) und darüber hinaus eine „perfekte“ sprachliche Verdichtung und Fokussierung gleich zweier bedeutender Binärstrukturen in einem Wort, nämlich die (vorgebliche) Binarität der Geschlechter und die (vorgebliche) Binarität von Kolonisierenden und Kolonisierten. Mit einem Wort ist der *Kolonialherr* ein recht gutes Beispiel für die Konstruktion von Unterschieden, Asymmetrien und letztlich

Machtverhältnissen. Sehr deutlich wird dies anhand eines zeitgenössischen Stichs des niederländischen Malers Jan van der Straet (auch: Stradanus 1523–1605), der die Ankunft Amerigo Vespuccis in Amerika darstellt.



Abb. 1: Jan van der Straet: America (ca. 1587/1589), Original im *The Metropolitan Museum of Art, New York*

Der Stich zeigt Vesputti in voller Rüstung und ausgestattet mit Schwert, Kruzifix und Astrolabium als Zeichen von Herrschaft, Glaube und Wissenschaft wie er von einer nackten Frau, die ihn eingebettet in eine üppige Landschaft, auf einer Hängematte liegend begrüßt. Gezeigt wird hier also das Bild eines offensichtlich zivilisierten, stehenden (erigierten) und weißen Mannes und einer nackten, liegenden und indigenen Frau als Symbol der Entdeckung als erotische Begegnung (Die Wahl dieser Worte beschreibt bereits das Problem, indem diese Worte und scheinbaren Gegensatzpaare nicht nur geschrieben werden, sondern damit auch zugleich eine Zuschreibung transportieren, ohne dass eine solche beabsichtigt ist). Während Vespuccis Hände voll sind, bleiben die Hände der Frau leer. Die Geste ihrer rechten Hand deutet auf einen Gruß und eine Einladung im Sinne eines „Ich lasse mich gerne von dir entdecken“ hin. Der Entdecker bzw. der Kolonialisierende und die Entdeckte bzw. die Kolonialisierte befinden sich in der Situation eines beginnenden Austausches. Sie bietet nichts als ihren unbedeckten Körper, während er Wissen und Glauben offeriert – eine versinnbildlichte Ökonomie des über das Sexuelle hinausgehenden sozialen Handelns der Binarität. Darüber hinaus zeigt der Stich im Hintergrund eine kannibalistische Szene, in

der drei andere Indigene ein menschliches Bein rösten, was die Symbolik einer fehlenden Zivilisation noch unterstreicht. Das Männliche erhält die Konnotation des Rationalen, Progressiven und Zivilisierten, während das Weibliche zumindest implizit als irrational, rückständig und unmündig dargestellt wird (Kramm 2016). Die kannibalistische Szene im Hintergrund deutet auf die Wahrscheinlichkeit der Barbarei in der (Neuen) Welt des Weiblichen, wenn, ja wenn der weiße Mann nicht die notwendige Ordnung durch sein Erscheinen (wieder) herstellen würde. Was hier aber auch sehr deutlich wird, ist die Verbundenheit von Geschlecht, Rasse und Klasse, die in ihrer Binarität und ihrer sozialen Bedeutungszugeschriebenheit eine grundsätzliche Gemeinsamkeit aufweisen.

Darüber hinaus ist es nicht nur das im Stich skizzierte Bedrohungsszenario einer (männlichen) Ordnung durch eine (weibliche) Unordnung und die damit verbundene Angst des Männlichen vor dem Verlust seiner Herrschaft (McClintock 1995, S. 11 f.). Vielmehr werden hier auch scheinbare männliche Sehnsüchte adressiert oder zumindest konstruiert. Die Sexualität steigt hier aus der Intelligibilität des Kulturellen hinab ins Materielle. Rousseaus „Edler Wilder“ paart sich beispielsweise in den Bildern Gaugins mit Freizügigkeit und „gutem“ Leben sowie mit der subkutanen Frage, ob „mann“ eben das nicht auch gerne entdecken möchte.

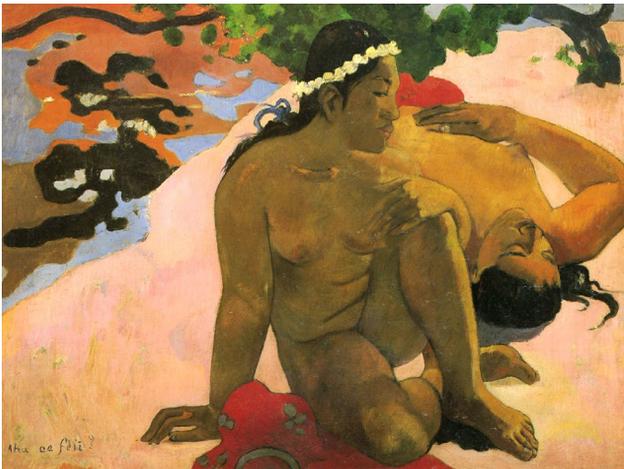


Abb. 2: Paul Gauguin: *Aha oe Feii* (Bist du eifersüchtig?), 1892

Wir verdanken diese erotische Interpretation von Jan van der Straets Werk Michel de Certeau (1988: xxv–xxvi 1991, S. 11, zu de Certeau siehe Zmy 2014), der hier aber noch von einer „unnamed presence of difference“ (ebd.) ausgeht. Tatsächlich ist die namenlose Präsenz der Differenz aber durchaus benannt. Das soziale Geschlecht ist hier in der (angenommenen) Binarität des Eigenen und des

Anderen als fortgeführte kulturalisierte Sexualität modifiziert und auf seinerzeit noch zu schaffende Kolonialität angewandt. Auf dieser kulturellen Ebene sind das Geschlecht, die Hautfarbe etc. auf die Binarität reduziert und abstrahiert:

„The one whom de Certeau calls an ‘unnamed presence of difference’, in fact appears to have had a name from the beginning; her name was Woman. [...]. The gendered cultural values they all imply equally, their shared semantic valence, are the real ciphers of her significance. De Certeau’s seminal erotic interpretation of Van der Straet’s drawing seems to have missed the most obvious point of all – when the conqueror arrives on America’s shores, the ‘body of the other’, her body, has already been inscribed in the feminine mode. Van der Straet’s allegory does not invent but translates the signs of a discourse already in existence. It does not represent an ‘unnamed presence’ waiting to be written, but rather inscribes that presence in a woman’s body, as object in an exchange already defined by gender difference“ (Zamora, 1993, S. 152).

Diese Binarität basiert letztendlich auf einem sprachlichen Gegensatzkonstrukt von *wir – sie* bzw. im Singular von *ich – du*. Es ist diese Differenz, die grundsätzlich innerhalb eines Zeichens zwischen dem Bezeichneten und dem bzw. der Bezeichnenden auszugehen *scheint*. Wir sehen im Rahmen einer Diskursanalyse und vor allem im Rahmen der Derrida’schen *différance*, dass diese scheinbare Natürlichkeit als solche nichts anderes ist als eine kulturelle Konstruktion, welche die Bedeutung des eigentlichen phänomenologischen Zeichens nicht nur tarnt, sondern entstellt und noch mehr hin zu einer anderen Bedeutung transformiert. Der Verweis auf die Kultur im Gegensatz zur Natur bezieht sich auf die Nicht-Natürlichkeit als grundsätzliche Definition jeglicher menschlicher Handlung und besonders auf jegliches soziales Handeln von Menschen. Menschliches Handeln ist Kultur, und es stellt sich hier immer die grundsätzliche Frage nach der Intention und der Motivation einer Handlung.

Doch zurück zum Abolitionismus und zur Universalität der Menschenrechte, die als Begründung für die Kolonialisierung instrumentalisiert wurden bzw. als Handlungsintention und -motivation eingesetzt wurden. Dazu eingangs ein Zitat des Althistorikers Egon Flaig:

„Der europäische Kolonialismus unterband weitgehend die gewaltsamen Versklavungsprozesse, unterdrückte die Warlords und stabilisierte die Lebensverhältnisse; er hat Afrika nach einer 1000-jährigen Geschichte von blutigster Gewalt und Völkermorden die Möglichkeit zu neuen Wegen eröffnet. Freilich unter kolonialer Aufsicht“ (Flaig 2009, S. 214).

Flaigs Aussage gleicht hier einem geschichtswissenschaftlichen Tarnnetz, das vor allem deswegen ausgebreitet wird, um das eigentliche Phänomen zu überdecken, das als eine Mischung von missionarischem Eifer, ökonomischer Ausbeutung und

militärpolitischer bzw. imperialistischer Notwendigkeit (Stützpunkte!) identifiziert werden kann. Andreas Eckert (2012) stellt am Beispiel Afrikas die Webmaschine dieses Tarnnetzes gut dar, indem er nachzeichnet, wie der Abolitionismus und das vermeintliche Streben nach Umsetzung universeller Menschenrechte instrumentalisiert und missbraucht wurden, um die Asymmetrie zwischen *uns* und *ihnen* zu erzeugen bzw. auszubauen, um damit gleichzeitig die Macht zu generieren, die notwendig ist, um den eigenen Profit zu maximieren. So wurde Afrika als ein Kontinent dargestellt, dessen eigene Tyrannen unterdrücken und ausbeuten. Vor allem aber verhindern eben diese Tyrannen eine friedliche Entwicklung hin zu einem zivilisierten Miteinander, gewinnbringendem Handel und dem Christentum als (aus westlicher Sicht alleinigem) segensreichem Rahmen zur Erreichung von Zivilisation und Wohlstand (Eckert 2012, S. 18). Nicht nur wäre hier zu fragen, wer denn die Definitionsmacht für „Zivilisation“ und „Wohlstand“ besitzt; gleichwohl stellt sich auch die Frage, wer von derartigen Definitionen profitiert. Es sind genau diese Analysefragen, die beispielsweise auch noch heute bei Interventionen im Rahmen der sogenannten *responsibility to protect* (R2P, ICISS 2001) zu stellen sind, die ein Eingreifen der Staatengemeinschaft vorschreibt, wenn ein Staat seine grundsätzliche Funktion der Sicherheit nicht ausübt oder ausüben kann. Grundsätzlich ist dies eine sehr begrüßenswerte Entwicklung, die das bislang starre Nichtinterventionsgebot der UNO vernünftig begrenzt, indem es nach den grausamen Erfahrungen der Bürgerkriege in Ex-Jugoslawien und Ruanda die Bürger:innen in den Vordergrund stellt und nicht mehr abstrakte Staaten. Gleichwohl bietet eben dieses Konzept viele Missbrauchsmöglichkeiten. Wurde der Angriff auf den Irak 2003 offiziell nicht eben genau damit begründet, dass ein Tyrann seine eigene Bevölkerung unterdrückt und ihr nicht Sicherheit und Wohlstand ermöglicht?

Wir sehen, diese „neuen“ Gedanken sind gar nicht so neu; sie spielten bereits in abgewandelter Form zu Beginn der Kolonialisierung eine Rolle. In den 1780er Jahren begann der Kampf wider die Sklaverei, die als unethisch und unreligiös im Sinne des Christentums angesehen wurde. Rund 60 Jahre später verbot Großbritannien die Sklaverei. Offiziell wurde der Sklaverei den Kampf angesagt. Was also lag näher, als in Gegenden zu intervenieren und sie kolonialistisch auf die „Höhe der Zeit“ zu bringen, in denen Sklaverei ein wesentlicher sozialer und ökonomischer Bestandteil war? Intervention, Ausbeutung und Unterdrückung – all das galt offiziell der Befreiung der zu kolonialisierenden Menschen und der Durchsetzung von Gottes Wille, der in der zeitgenössischen Lesart Sklaverei nicht vorsah: „British Gunboats sailed under God’s protection, because they were doing God’s work“ (Colley 1992, S. 360). In zweiter Linie galt es natürlich vor allem, den eigenen ökonomischen und politischen Interessen imperialer Mächte und dahinter versteckt des Aufbaus der Schutzhülle eines reinen Gewissens, wonach die Schaffung des eigenen Wohlstands und des eigenen Prestiges auf Kosten anderer ja eben nicht der eigenen Position dient, sondern – ganz altruistisch – dem

Wohle der anderen. Wenn in diesem Sinne am deutschen Wesen die Welt genesen sollte, dann galt das offiziell der „Zivilisierung“ der *Anderen* und nicht dem imperialen Streben des *Eigenen*. Ähnlich argumentierten die französischen Kolonialherren, die nach der französischen Revolution ihre neue Errungenschaft der universellen Menschenrechte, die freilich zunächst vor allem Männerrechte waren, in die ganze Welt zu exportieren gedachten. Außereuropäische Gegenden, wo diese Menschenrechte nicht galten, waren zu zivilisieren, weil Menschenrechte universal zu denken seien (Eckert 2012, S. 20; Conklin 1998, S. 422).

Allgemein lässt sich hier feststellen, dass die von den Europäern so wahrgenommenen Asymmetrien bei der Befreiung der Menschen im Rahmen des Abolitionismus und die „höhere“ Entwicklungsstufe im Rahmen der Realisierung von Menschenrechten die Wolle für die Webmaschinen waren, aus denen das koloniale Tarnnetz gestrickt wurde. Dieses Tarnnetz galt also der Tarnung imperialistischer Bestrebungen sowie eigener wirtschaftlicher und politischer Interessen, die zwar aus dem Zeitalter des Imperialismus strukturell auch zu erklären sind, tatsächlich aber im Basisphänomen der Tarnung eines Handelns dienten, das sich aus der Binarität von *wir* – *sie* ergibt. Diese Binarität ist als ein *Oder-Denken* (oder besser *Oder-Fühlen*) zu verstehen, das durch diese grundsätzliche Weichenstellung ein *Und-Denken/Fühlen* verhindert. Denn ein solches Denken setzt die Abrissbirne an *unserer* eigenen (konstruierten) Identität an, die *unser* Selbstverständnis umhüllt. Es ist schlechterdings schwierig, das deutsche/französische/britische/etc. Wesen als hoch- und höherwertig zu konstruieren, wenn es nichts gibt, was darunter steht. Höherwertig muss es aber sein, denn ansonsten kann es nicht zur Heilung („genesen“) dienen. Wie wir sehen, bewegen wir uns hier in einer andauernden Binarität, hier der Kolonialisierung, die der Postkolonialisierung vorausgeht. Noch allgemeiner bewegen wir uns hier in der andauernden Binarität der Moderne, die noch nicht zur Postmoderne geworden ist. Eine postmoderne Sicht der Dinge könnte aber *unsere* Identität und *unser* Selbstverständnis dekonstruieren und – so könnte befürchtet werden – zum Einsturz bringen. Dabei bedeutet Dekonstruktion nicht reine Zerstörung, sondern die Möglichkeit zum diesmal möglichst *fehlerfreien* Neuaufbau. Dies ist schließlich die Intention des Postkolonialismus im Speziellen und der Postmoderne im Allgemeinen.

Dazu soll eine kurze Suggestivfrage des bekannten deutschen Sozialhistorikers Hans-Ulrich Wehler zitiert werden, die über eine Diskursanalyse eine binäre Denkweise enthüllt:

„Und besaß die deutsche Arbeiterpolitik in den Kolonien in der Perspektive der Zeitgenossen andere Optionen, um Einheimische in einem langwierigen Disziplinierungsprozess an regelmäßige Arbeit im europäischen Sinn zu gewöhnen – wie brutal und ausbeuterisch diese Arbeit auch vorerst ausfallen mochte?“ (Wehler 2006, S. 170).

Diese Frage beinhaltet zugleich auch ihre Antwort, und diese lautet in der Art der Frage und des Fragens schlichtweg „nein“. Mit dieser Verneinung schwingt die Rechtfertigung gleich mit. Auch wenn es dem Autor bewusst ist, dass die Methoden – aus heutiger Sicht – nicht richtig waren („brutal und ausbeuterisch“), so scheinen sie in dieser Lesart aber unvermeidlich, zumindest „aus der Perspektive der Zeitgenossen“. Heute würde man dies vielleicht anders sehen, aber seinerzeit, als die Menschen und die Gesellschaft auf einer geringeren Entwicklungsstufe standen, sprach nichts dagegen.

Wehlers Frage steht mit beiden Beinen in der Moderne, indem die binäre Denkweise vermeintlicher Gegensatzpaare angestrengt wird, die letztlich auf dem Basisgegensatz von Zentrum und Peripherie aufbauen:

„Modernity is, for many (for Jurgen Habermas or Charles Taylor) an essentially or exclusively European phenomenon. [...] I will argue that modernity is, in fact, a European phenomenon but one constituted in a dialectical relation with a non-European alterity that is its ultimate content. Modernity appears when Europe affirms itself as the ‘center’ of a World History that it inaugurates: the ‘periphery’ that surrounds this center is consequently part of its self-definition“ (Enrique Dussel, 1995, zitiert in Mignolo, 2007, S. 453 f.).

Wehler stellt – explizit und implizit – verschiedene Gegensatzpaare auf: Deutsch vs. Kolonie/Einheimische, damals vs. heute, Disziplinierungsprozess vs. Disziplinlosigkeit, regelmäßige Arbeit vs. unregelmäßige Arbeit bzw. Fleiß vs. Faulheit, Disziplinierung vs. Gewöhnung, europäischer Sinn vs. außereuropäischer Unsinn, Nord vs. Süd, Zivilisation vs. Barbarei, Entwicklung vs. Unterentwicklung, Moderne vs. Tradition; in einem: *wir* vs. *sie*. Im Rahmen einer solchen Binarität wird Geschichte bzw. werden historische Fakten selbst kolonialisiert. Diese koloniale Sichtweise der Moderne, die sich im Rahmen eines großen „Oder“ vollzieht, ist zwar praktisch und effizient. Gleichzeitig vereinfacht sie die Möglichkeit theoretisch unendlicher Kontingenz zu sehr auf eine reine Binarität, die sich schließlich immer auf Exklusionen stützt. Die Aussagekraft einer derartig konstituierten *konservativen* Geschichtswissenschaft ist beschränkt auf den reinen Blick zurück, der vergleichsweise wenig progressive Strahlkraft in Richtung eines großen „Und“ aufweist und damit auch nur vergleichsweise geringes Potenzial zur *progressiven* Gestaltung der Zukunft beinhaltet. Es ist die Geschichtswissenschaft der Moderne, die den Kolonialismus als eine vergangene Epoche betrachtet, ohne die Implikationen in die Gegenwart oder gar in die Zukunft zu berücksichtigen. Ein *Post*-Konzept wie das des Postkolonialismus wird auf einem solchen trockenen Acker des Konservatismus (Göhler/Klein 1993, S. 318) kaum gedeihen. Kann man aus einer solchen „Geschichte“ lernen?

Zudem bleibt ein solcher Ansatz entkulturalisiert und in dem tiefen Materialismus der Moderne stecken, der weder die Signifikate noch die Signifikanten im Sinne ihrer Grundphänomene zweifelsfrei zu klären und zu erklären in der Lage ist. Wie sehr sich dieser Geist und diese Methodik ausweitet, der sich im Rahmen einer Verdinglichung als natürlich darstellt, zeigen auch die Epochen bzw. die Phänomene der Dekolonialisierung/des Dekolonialismus und des Neokolonialismus.

2. Dekolonialismus und das Konzept der *decoloniality*

Angesichts des bereits angedeuteten Unterschieds zwischen *decolonization* und *decoloniality* lässt sich der deutsche Begriff des Dekolonialismus in eine Definition der Moderne im Sinne einer binären, materialistischen und historischen Herangehensweise (*decolonization*) und in eine Definition der Postmoderne im Sinne einer polynären, immateriell-kulturellen und progressiven Herangehensweise (*decoloniality*) unterscheiden.

Die *decolonization* lässt historisch recht klar in vier Wellen feststellen und dahingehend definieren, dass Kolonien ihre volle Souveränität erhalten. Die erste Welle lässt sich in den 1820er-Jahren in Lateinamerika beobachten (streng genommen beginnt sie bereits mit der Unabhängigkeit der USA von Großbritannien im Jahre 1776). Die zweite Welle ist ein Ergebnis der Schwächung der klassischen europäischen Kolonialmächte Großbritannien und Frankreich als Folge des Zweiten Weltkrieges und betrifft geografisch vor allem Asien. Die dritte Welle folgte in den 1950er- und 1960er-Jahren vor allem in Afrika, während die vierte Welle vor allem die sich noch in Kolonialbesitz befindlichen Inseln Ozeaniens betraf (Menzel 2001, S. 182 f., Fieldhouse 2000, S. 331 ff., Jansen/Osterhammel 2013, S. 7, Ansprenger 1993, S. 65–71). Die Dekolonialisierung ist also ein vor allem politischer Prozess, der zur formalen Auflösung der Kolonialreiche führte (Nohlen 1994, S. 160). Dabei ist allerdings zu beachten, dass im Rahmen der Entkolonialisierung kein vorkolonialer Zustand wiederhergestellt wurde, sondern dass sich vielmehr ein neues System entwickelte, das nunmehr aus Staatlichkeit bzw. Staaten bestand (Kößler 1994, S. 17). Ein Wesensmerkmal also, das sich auf das soziale Handeln auswirken sollte. Denn diese neuen (formalen) Staaten treten nun auf einer staatlichen Ebene miteinander in Kontakt. Hierzu eine Sportanalogie: Die Wahrscheinlichkeit, dass ein neu zusammengestelltes Fußballteam, auch wenn es aus talentierten Einzelspielern besteht, gegen ein in sich gewachsenes und erfahrenes Team gewinnt, ist relativ niedrig. Diese Anmerkung ist vor allem im Hinblick auf den zu diskutierenden Begriff des Neokolonialismus bedeutsam.

Im Gegensatz zur *Decolonization* ist die *Decoloniality* viel weiter gefasst. Abgeleitet von der *Coloniality*, die eine Kolonialisierung nicht nur des Materiellen, sondern der phänomenologischen Gesamtheit beschreibt, muss eine

Decoloniality auch die Sprache, das Denken, das Fühlen und schließlich auch das Handeln beinhalten. Folglich sind die zentralen Begriffe der *Decoloniality* Macht, Wissen und Sein.

Macht ist hier nicht mehr als Ausübung militärischer Macht zu verstehen, sondern eher als strukturelle Macht, die sich aus einer (ökonomischen) Weltordnung (Holtz 2020, S. 61–141) ergibt, die vom Westen geschaffen wurde und bei der der Globale Süden lediglich auf den Zuschauerrängen Platz nehmen darf (Ndlovu-Gatshen 2014, S. 183 f.). Durch das inzwischen Jahrzehnte andauernde Zuschauen sei das System des Westens im Sinne der *Coloniality* vom Globalen Süden übernommen worden, sodass dieser selbst in diesen Kategorien denkt. Kapitalismus, Globalisierung und Neoliberalismus werden ganz im Sinne einer Verdinglichung Bergers und Luckmanns (2009, S. 94) als natürlich betrachtet und nicht hinterfragt (Ndlovu-Gatshen, 2014, S. 185). Durch das Primat des Westens wurden durch die epistemische Gewalt indigene Erkenntnisse, also indigenes *Wissen*, unterdrückt und mitunter durch Tötung der Wissensträger ausgerottet. Damit ist aber nicht nur das Wissen selbst gemeint, sondern auch das Wissen um die Produktion von Wissen. Ndlovu-Gatshen spricht in diesem Zusammenhang sogar von einem *Epistemicide*, also dem Töten oder Verdrängen von indigener Erkenntnis zugunsten einer „kulturellen Europäisierung“ (Ndlovu-Gatshen 2014, S. 193 f.). Unter dem Begriff des *Seins* versteht Ndlovu-Gatshen vor allem jene Hindernisse für das eigene Sein, die sich aus einem immanenten Rassismus ergeben. Unter dem Begriff des Rassismus versteht man nach der vielzitierten Definition Albert Memmis eine „verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Vorteil des Anklägers und zum Nachteil seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen“ (Memmi 1987, S. 103). Von Bedeutung ist hierbei, dass Memmi mit seiner Rassismusdefinition von einer ursprünglich postulierten biologischen und/oder kulturellen Differenz abrückt und den Rassismus zum einen von seinem Ergebnis her analysiert, ihn praktisch dekonstruiert und ihn damit zweitens funktionalisiert. Memmi betont, der Rassismus bestehe aus drei Schritten, indem zuerst faktische, angenommene und/oder unterstellte Unterschiede hervorgehoben werden, zweitens diese Unterschiede einer Wertung unterzogen werden und drittens, diese Wertung im Interesse und zugunsten des Anklägers ausgelegt wird (Memmi 1987, S. 44). Memmi führt weiter aus, dass der Rassismus sich „weder auf die Biologie noch auf die Ökonomie, die Psychologie oder die Metaphysik“ beschränkt. „Er ist eine vielseitig verwendbare Beschuldigung, die von allem Gebrauch macht, was sich anbietet, selbst von dem, was gar nicht greifbar ist, weil sie es je nach Bedarf erfindet“ (Memmi 1987, S. 83). Erst, wenn dieser dritte Schritt vollzogen ist, lässt sich von einem vollständigen Rassismus ausgehen, der schließlich in seinem Ergebnis aufgrund bestimmter ethnischer oder kultureller Merkmale, denen bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden (Diskurshoheit!) diskriminiert. Durch eine solche hierarchische Binarität