

# Epistemische Übersetzungen unter postkolonialen Bedingungen: Rezeptionen indigener Theorien im Feld der Erziehungswissenschaft

---

*Bettina Fritzsche*

Folgen wir der Perspektive dekolonialer Theorien – so wie ich es in meiner folgenden Argumentation vorhabe – sind die verschiedenen globalen Krisen mit Fragen von Teilhabe bzw. Exklusion und Un-/Gerechtigkeit verbunden und die weltweit zu beobachtenden sozialen Probleme auch als Krise moderner Denk- und Wissenssysteme und ihres universalistischen Anspruches zu betrachten. Unter Bezug auf die in diesem Zusammenhang formulierte Forderung nach einer Dekolonisierung auf der epistemischen Ebene (Spivak, 1988) möchte ich im Folgenden Möglichkeiten, Risiken und Grenzen eines Projekts der Rezeption indigener Theorien von Seiten der europäischen Erziehungswissenschaft diskutieren und mich hierbei auf übersetzungstheoretische Überlegungen stützen.

Zunächst werde ich im Folgenden zentrale dekoloniale Perspektiven skizzieren, deren Relevanz für die Erziehungswissenschaft reflektieren und dann das Vorhaben epistemischer Übersetzungen als potenziell gegen-kolonialistisches Projekt vorstellen. In einem nächsten Schritt gehe ich auf indigene Theorien ein, wobei ich mich insbesondere Kaupapa Māori, einer Theorie, die unter Bezug auf das traditionelle Wissen der Māori entwickelt wurde, zuwende. Die Rezeption indigener Theorien im europäischen Kontext ist mit spezifischen Herausforderungen und Problemen verbunden, die ich darauffolgend diskutiere. Schließlich werde ich Auseinandersetzungen mit indigenen Theorien in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft als Weisen epistemischer Übersetzungen theoretisieren, um mögliche Konsequenzen dieses Zugangs insbesondere auch in Bezug auf das Nachdenken über Bildung aufzuzeigen.

## 1 Forderungen nach einem epistemischen Wandel: dekoloniale Perspektiven und ihre Relevanz für die Erziehungswissenschaft

Dekoloniale Theorien werden mit der Diskussionsgemeinschaft »Modernität/Kolonialität« einiger lateinamerikanischer Intellektueller assoziiert, deren Publikationen im deutschsprachigen Raum erst in den letzten Jahren zur Kenntnis genommen wurden. Ein zentrales Projekt dekolonialer Ansätze ist die Kritik an der in Folge der europäischen Moderne erfolgten Theoriebildung.

Wie Mignolo (2011) argumentiert, ist der Ursprung des modernen Denkens in der kolonialen Expansion Europas ab dem Ende des 16. Jahrhunderts zu verorten. Bereits damals, so das Argument, entwickelte sich ein auf das Konzept der Zivilisation bezogenes westliches Selbstverständnis. Eine Folge der kolonialistischen europäischen Expansion war weiterhin die Erfindung einer Bandbreite neuer Identitäten und »Rassen« als Form einer naturalisierten anthropologischen bzw. biologischen Interpretation von Überlegenheit und Unterlegenheit (Mignolo, 2002).

Unter Bezug auf dekoloniale Ansätze verweist Castro Varela (2016) darauf, dass im Zuge von kolonialen und postkolonialen Prozessen und dem Siegeszug moderner Wissenssysteme mit ihrem universalistischen Anspruch lokales Wissen nicht nur vernichtet und disqualifiziert, sondern auch modifiziert und annektiert wurde, wodurch Sprachen, Theorien und Praxen, die in kolonialisierten Territorien über Jahrhunderte gesprochen, vertreten und praktiziert wurden, verschwanden (Castro Varela, 2016, S. 48f).

Gayatri Spivak (1988) prägte in diesem Kontext die Diagnose, der Kolonialismus sei auch mit »epistemischer Gewalt« verbunden und Castro Varela spricht im Anschluss an Spivak von der Notwendigkeit eines »epistemischen Wandels«<sup>1</sup> und damit nach einer radikalen Neuordnung von Wissen, auch von erziehungswissenschaftlichem und bildungstheoretischem Wissen. In diesem Sinne fordert auch Phillipp Knobloch (2020) eine »epistemic decolonization« im Feld der Erziehungswissenschaft. So hat etwa das Ideal der Zivilisation, das stets mit der Abgrenzung von der Konstruktion einer Barbarei verbunden war, den Aufbau des westlichen Schulsystems begleitet (Baker, 2012, S. 10). Zudem war der historische Kolonialismus stets mit dem Anspruch verbunden, ein groß angelegtes Bildungsprojekt zu sein (Osterhammel & Jansen 2009).

Ebenfalls unter Bezug auf die Erziehungswissenschaft formuliert Michael Baker:

---

1 Vgl. auch Mignolos (2019) Forderung nach einem »epistemischen Ungehorsam«.

»Interpreting modern education from a planetary decolonial horizon is oriented by the ultimate goal of delinking educational practices from their containment within the western civilizational complex in order to include knowledge, understanding, and experience of the world subalternized within the cultural-epistemic hegemony of Eurocentric modernity.« (Baker, 2012, S. 15)

Mit der diagnostizierten »epistemic hegemony« ist hierbei mehr als nur eine Hegemonie auf der Ebene des Wissens gemeint. Der Begriff der Episteme, so wie Foucault ihn fasst, wendet sich auch den Entstehungsbedingungen und Möglichkeiten von Erkenntnis und Wissen zu. Foucault zufolge erlauben Episteme »es (...), nicht schon das Wahre vom Falschen, sondern vielmehr das wissenschaftlich Qualifizierbare vom Nicht-Qualifizierbaren zu unterscheiden.« (Foucault, 1978, S. 124)

Der eingeklagte epistemische Wandel müsste vor dem Hintergrund dieser Definition nicht nur neues Wissen ins Spiel bringen, sondern auch und vor allem ein Nachdenken darüber sein, wie legitimes Wissen entsteht und mit welchen Ausschlussmechanismen dieser Entstehungsprozess verbunden ist.

Eine epistemische Dekolonisierung ist insofern nicht nur deshalb wichtig und interessant, weil sie bislang marginalisierten Wissensformen zu neuem Recht verhelfen könnte, sondern auch, weil sie darauf abzielt, die Limitationen des modernen Denkens mit seinem universalistischen Anspruch aufzuzeigen – Limitationen, die angesichts eskalierender globaler Krisen und anhaltender Ungleichheitsverhältnisse eklatant sichtbar werden. Und auch mit Blick auf die Bereiche Erziehung und Bildung lässt sich fragen, ob der Umstand, dass bestimmte Probleme der Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem und der Beschränkung von Teilhabe für bestimmte Gruppierungen nicht eben auch mit der Art und Weise, wie wir Erziehung und Bildung *denken* zentral verbunden sind.

Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang aus meiner Sicht der Bildungsbegriff als erziehungswissenschaftlicher Grundbegriff, der sehr stark in der Moderne verwurzelt ist. In einem aktuellen Beitrag argumentiert Norbert Ricken (2023, S. 31ff.), Bildung verdanke sich einer spezifisch modernen kategorialen Infrastruktur, wobei er die bisherigen Versuche, diese kategoriale Struktur aufzubrechen, als bislang noch nicht überzeugend fasst. Er problematisiert die dichotome Grundstruktur von Selbstbestimmung versus Fremdbestimmung und die individualtheoretische Logik des Bildungsbegriffs. Bemühungen, diesen relationaler zu denken, würden oft unter

der Hand einer reformulierten, oder gar relativierten Autonomie Vorschub leisten.

Noch schärfer formuliert Daniel Wrana in einer Publikation des Promotionskollegs »Vermittlung und Übersetzung im Wandel«, Bildung sei mit einer Idealvorstellung verbunden »in der ein Bildungssubjekt im Zentrum steht, das sich als selbstbezügliche Einheit um seine Bildung durch Expansion seiner Selbst- und Weltverhältnisse sorgt.« (2023, S. 90).

Unter Bezug auf dekoloniale Perspektiven lässt sich davon ausgehen, dass die von beiden Autoren aufgezeigte Problematik eines stark auf das Individuum bezogenen Bildungsbegriffs tief in einer grundlegenden Problematik der auch von Kolonialismus geprägten modernen Wissenschaft verwurzelt ist, was auch der Grund für die von Ricken benannten Schwierigkeiten, dessen Grundstruktur aufzubrechen, sein mag: Unser wissenschaftliches Denken ist von der modernen kategorialen Infrastruktur so sehr geprägt, dass uns Schritte jenseits dieses vertrauten Rahmens kaum möglich sind. Auf diese Problematik werde ich zum Ende des Beitrags noch einmal zurückkommen und einige Ideen zu epistemischen Übersetzungen des Bildungsbegriffes vorstellen.

In einem nächsten Schritt wende ich mich zunächst der Übersetzungsthematik zu und stelle eine Konzeption epistemischer Übersetzungen vor, der ein kolonialismuskritisches Potenzial innewohnt.

## 2 Epistemische Übersetzungen als potenziell gegenkolonialistisches Projekt

Das Nachdenken über Übersetzung ist oftmals und so ja auch im Graduiertenkolleg »Vermittlung und Übersetzung im Wandel« mit einem Nachdenken über die Bearbeitung von Differenzen, gesellschaftlichen Wandel und Fragen der Teilhabe ebenso wie auch mit ethischen Fragen verbunden.

Die ethische Dimension des Übersetzens ist verstärkt in postkolonialen Theorien, unter anderem von Gayatri Spivak thematisiert worden. So stellt Spivak eine Konzeption von Übersetzung vor, die darauf ausgerichtet ist, Stimmen Geltung zu verschaffen, die ansonsten nicht gehört würden (Spivak, 2000, S. 14f.). Spivaks übersetzungstheoretische Überlegungen sind zentrale Grundlage für Judith Butlers Ansatz, Übersetzung als Bewegung zwischen Universalität und Partikularität zu fassen.

In ihrer kritischen Auseinandersetzung mit Universalität als Konzept allgemeingültiger und unveränderlicher Wissensbestände, Begriffe und

Überzeugungen, merkt Butler an, dass dieses oftmals dazu diene, ein kolonialistisches und rassistisches Verständnis vom »zivilisierten Menschen« fortzuschreiben. Dennoch möchte Butler das Konzept der Universalität nicht endgültig verabschieden, sondern räumt ihm eine gewisse Legitimation ein, solange es immer wieder neu von Partikularitäten infrage gestellt wird. An dieser Stelle kommt nun das Konzept der Übersetzung ins Spiel. Übersetzung müsse nicht zwangsläufig, könne jedoch gegen-kolonialistisch wirken, indem sie die Grenzen dessen, was die dominante Sprache handhaben könne, aufzeige (Butler, 2000a, S. 35ff.). Übersetzung gehe mit der Chance einher, unvereinbare Positionen miteinander in Austausch zu bringen und ermögliche eine wiederkehrende Infragestellung von Universalität durch das von ihr Ausgeschlossene (Butler, 2000b).

Letztlich geht es hierbei darum, alternative Versionen von Universalität zu ermöglichen, die aus fortwährenden Übersetzungsprozessen gezimmert sind:

»[...]a language between languages will have to be found. This will be no metalanguage, nor will it be the condition from which all languages hail. It will be the labour of transaction and translation which belongs to no single site, but is the movement between languages, and has its final destination in this movement itself. Indeed, the task will be not to assimilate the unspeakable into the domain of speakability in order to house it there, within the existing norms of dominance, but to shatter the confidence of dominance, to show how equivocal its claims to universality are, and, from that equivocation, track the break-up of its regime, an opening towards alternative versions of universality that are wrought from the work of translation itself.« (Butler, 2000b, S. 178f.)

Butler fasst hier Übersetzung als Bewegung zwischen Sprachen, die weniger auf die Produktion oder Festlegung von Sinn, sondern auf diese Bewegung selbst ausgerichtet ist. In der von ihr vorgeschlagenen Übersetzung wird zudem nicht von einer Sprache in die andere übersetzt, vielmehr findet eine Übersetzung zwischen verschiedenen Sprachen statt. Bei Prozessen der Übersetzung zwischen dominanten und marginalisierten Sprachen geht es ihr nicht darum, dass die dominanten Sprachen sich für die marginalisierten Positionen öffnen und diese in sich aufnehmen, sondern dass die Übersetzungen die dominanten Sprachen und ihren universalistischen Anspruch infrage stellen, ihre innere Ordnung aufbrechen und auf diese Weise immer wieder neue Universalität entstehen lassen.

Butler nutzt hier zwar das Wort »language«, gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass es ihr um mehr geht als Sprache, dass »language« hier als Metapher steht für normativ geordnete Wissenssysteme oder vor dem Hintergrund der eingangs erläuterten Überlegungen um Episteme.

Epistemische Übersetzungen im Sinne Butlers befassen sich insofern mit den Bedingungen von Wissensproduktionen und dem Verhältnis von marginalisierten und dominanten Wissenssystemen. Eine epistemische Übersetzung zielt darauf ab, das Verhältnis zwischen diesen Systemen in Bewegung zu versetzen mit dem Ziel, das jeweils dominante Wissenssystem, insbesondere auch in seinem universalistischen Anspruch, infrage zu stellen und zu verschieben.

Die marginalisierte Wissensform, der ich mich im Besonderen zuwenden möchte, sind indigene Theorien.

### 3 Indigene Theorien/Kaupapa Māori

Mit dem Begriff »indigene Theorien« beziehe ich mich auf den Wissensbestand, der seit der Jahrtausendwende international unter Oberbegriffen wie »Indigenous Theories« (Moreton-Robinson, 2009), »Indigenous Studies« (Nakata, 2006) oder »Indigenous Methodologies« (Denzin et al., 2008) diskutiert wird. Hintergrund für entscheidende Publikationen waren indigene Bewegungen, die besonders in ehemaligen Siedlerkolonien wie Kanada, Australien oder Aotearoa/Neuseeland seit den 1960er Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen haben. Im Bereich der indigenen Studien sind Disziplinen wie Gesundheit, Justiz, öffentliche Politik und auch Bildung besonders wichtig. In der Erziehungswissenschaft begann die Theoriebildung über indigenes Wissen international in wichtigen Bänden über »Indigenous Education« (Lambe, 2003; McKinley & Smith, 2019), »Red Pedagogy« (Grande, 2004) oder auch »Indigenous Social Work« (Lynn, 2001). Diese Sammelbände befassen sich mit der Diskriminierung indigener Studierender in Bildungssystemen, mit der Einführung indigenen Wissens in den Lehrplan oder auch mit Diskussionen über die Nutzung lokalen Wissens in der Sozialarbeit.

Angesichts dieser Entwicklung sind indigene Theorien in sich natürlich hochgradig heterogen. Beispielhaft möchte ich kurz auf Kaupapa Māori eingehen, eine komplexe indigene Theorie, die in Aotearoa/Neuseeland entwickelt wurde. Als Theorie wurde Kaupapa Māori erstmals von Graham H. Smith (1997) konzeptualisiert. Smith ging es dabei darum, Kaupapa Māori-Wissen

zu nutzen, um die Konstruiertheit und Selektiertheit von Wissen innerhalb der Akademie in Frage zu stellen. Von Beginn an war Kaupapa Māori auch als gegenhegemoniales Projekt im Bildungsbereich gedacht und darauf ausgerichtet, in Aotearoa ein Bildungssystem zu entwickeln, das dem Wissen und den kulturellen Bestrebungen der Māori gerecht wird (Smith, G.H., 2017). Wie Smith betont, wurde Kaupapa Māori immer als Verbindung zwischen Theorie und Praxis gedacht, als ein dynamischer Prozess der organischen Umsetzung und kritischen Reflexion (Smith, G.H., 2017, S. 79; siehe auch Durie, 2017).

Auf politischer Ebene übt Kaupapa Māori seit langem einen signifikanten Einfluss aus und hatte eine wichtige Bedeutung etwa bei der staatlichen Entwicklung von Strategien zu Verbesserung der Situation von Māori-Schüler\*innen im Bildungssystem. Darüber hinaus ist Kaupapa Māori im Wissenschaftssystem Aotearoas etwa über Te Puna Wānanga/the School of Māori and Indigenous Education an der Uni Auckland verankert und hat im Bereich der Hochschulbildung Indigenisierungsprozesse angeregt.

Als noch immer marginalisierte, bis zu einem gewissen Grad jedoch im akademischen Feld institutionalisierte indigene Theorie bewegt sich Kaupapa Māori, wie andere indigene Theorien auch, in einem ständigen Zwiespalt zwischen notwendigen Anpassungsbewegungen und dem Anspruch des Widerstands.

In diesem Zusammenhang weist Linda Smith darauf hin, dass die lange Tradition der westlichen Wissenschaft in der Ausbeutung indigenen Wissens zu einem tiefen Misstrauen gegenüber der Forschung im Allgemeinen geführt hat: »The word itself, ›research‹, is probably one of the dirtiest words in the indigenous world's vocabulary.« (Smith, 2012, S. xi)

Wie das folgende Zitat von Martin Nakata zudem deutlich macht, müssen indigene Theorien in ihrem Vorhaben, im akademischen Feld für eine Anerkennung indigenen Wissens zu kämpfen, immer auch einen deutlichen Tribut an die durch das westliche moderne Denken geprägten Episteme dieses Feldes leisten:

»All knowledge that is produced about us and all knowledge that we produce ourselves is added to the Western corpus, and thereby gets reorganised and studied via the disciplines of Western knowledge. It is important to accept this reality.« (Nakata, 2006, S. 271)

Indigenes Wissen in eine indigene Theorie zu überführen, ist somit auch als ein Übersetzungsakt zu verstehen, der nicht selten als Verrat am »Original«

indigener Traditionen gesehen wird. Ist diese Übersetzung bereits heikel, so stellen Versuche von Seiten westlich geprägter Wissenschaftler\*innen, sich indigene Theorien in irgendeiner Weise für den eigenen Kontext zu Nutze zu machen, eine umso größere ethische Herausforderung dar.

#### 4 Herausforderungen und Probleme bei der Rezeption indigener Theorien

Wie Spivak bereits 1988 problematisierte, kann der Wunsch nach Zugänglichkeit zum Anderen an sich als kolonisierende Geste betrachtet werden (Spivak, 1988). In diesem Sinne wird im Bereich von Kaupapa Māori (aber auch anderen indigenen Theorien) problematisiert, dass nicht-indigene Wissenschaftler\*innen dazu neigen, indigene Theorien zu romantisieren und auszubeuten oder sie zur Überwindung ihrer eigenen Schuldgefühle einzusetzen (Jones & Jenkins, 2008; Bell, 2014; Stewart, 2020).

Das Projekt einer Zuwendung zu indigenen Theorien »von außen« ist weiterhin mit der Herausforderung konfrontiert, dass das Potenzial indigener Theorien als explizit und bewusst lokal verwurzelt Wissen und Theoriebildung für ganz andere Kontexte nicht einfach zu erfassen ist – es handelt sich schließlich um Theorien, die vorrangig für indigene Menschen entwickelt wurden: »Kaupapa Māori research is research by Māori, for Māori and with Māori.« (Smith, 2015, S. 47).

Diese verschiedenen Rezeptionshindernisse sind möglicherweise ein Grund dafür, dass es im Kontext der deutschen Erziehungswissenschaft bislang nur sehr vereinzelte Auseinandersetzungen mit indigenem Wissen gibt. Diese erfolgten zumeist im Bereich der sozialen Arbeit. Im Kontext der internationalen sozialen Arbeit gibt es schon länger Debatten über die Notwendigkeit, im professionellen Handeln an lokales, nicht wissenschaftliches Wissen wie indigenes Wissen anzuknüpfen. Die IFSW-International Federation of Social Workers hat vor diesem Hintergrund in ihrer globalen Definition des Berufs der sozialen Arbeit den folgenden Passus aufgenommen:

»Untermauert von Theorien der Sozialarbeit, Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften und indigenem Wissen, engagiert Sozialarbeit Menschen und Strukturen, um sich den Herausforderungen des Lebens zu stellen und das Wohlbefinden zu steigern.« (IFSW, 2014)

In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft ist das Feld der sozialen Arbeit auch dasjenige, das am frühesten begonnen hat, sich mit der Thematik indigenen Wissens zu befassen. Am Beispiel eines Rezeptionsversuchs aus diesem Bereich möchte ich im Folgenden die möglichen Probleme beim Versuch der Nutzbarmachung indigenen Wissens für westliche Debatten aufzeigen.

In seinem 2021 publizierten Text »Indigenes Wissen – wissenschaftliches Wissen – Theorie – Praxis. Anmerkungen zur Vergleichbarkeit und Vereinbarkeit verschiedener Wissensformen« setzt sich Dieter Röh mit der Spezifik indigenen Wissens auseinander, die es erschwert, dieses einfach in den Kontext einer westlichen Wissenschaft zu integrieren: Es sei lokal entstanden, mündlich überliefert, aufs praktische Tun ausgerichtet und im Unterschied zu wissenschaftlichem Wissen eben nicht überprüfbar oder falsifizierbar. Unter Bezug auf Karl Mannheim beschreibt Röh indigenes Wissen als implizit-atheoretisches Wissen im Unterschied zu einem kommunikativ-generalisierbaren wissenschaftlichen Wissen. Um für ein wissenschaftliches Nachdenken zu sozialer Arbeit nutzbar zu sein, sei es unabdingbar, indigenes Wissen zu verwissenschaftlichen. Röh argumentiert, es müsse die Frage erlaubt sein:

»[...] ob und wie indigenes Wissen zu wissenschaftlichem Wissen und damit zu wissenschaftlich-theoretischem Wissen werden kann. Diese Frage kann selbstverständlich wiederum als kolonialistisch bezeichnet werden, aber diesem muss man sich aussetzen, da zu begründen sein wird, warum theoretisches Wissen unter spezifischen Bedingungen hochwertiger ist als implizites, atheoretisches oder kollektives indigenes Wissen, v.a. dann, wenn es auch moralisch aufgeklärt ist.« (Röh, 2021, S. 210)

Anknüpfend an meine bisherige Argumentation lässt sich festhalten, dass Röh sich in seinem Nachdenken über die Widersprüche zwischen indigenem Wissen und wissenschaftlichen Wissen einem Spannungsverhältnis zuwendet, das nicht nur ihm Kopfzerbrechen bereitet. Ein zentrales Problem bei seinem Versuch, diesen unauflösbaren Widersprüchen gerecht zu werden ist jedoch, dass er sich beherzt für die Privilegierung einer Seite entscheidet. In seiner Vermutung, diese Entscheidung könne als kolonialistischer Akt interpretiert werden, klingt zwar die Erkenntnis durch, dass wissenschaftliches Wissen untrennbar mit dem Kolonialismus verbunden ist. Mit seinem Verweis auf »moralisch aufgeklärtes« theoretisches Wissen versucht er jedoch, dieses zumindest in Teilen zu retten und (im Unterschied zu Mannheim, vgl.

Mannheim, 1980) gleichzeitig gegenüber einem atheoretischen Wissen als höherwertig zu positionieren.

Wie bereits erläutert, lassen sich epistemische Übersetzungen im Anschluss an Butler (2000b, S. 179) als Vorhaben verstehen, das das bisher Unsagbare eben nicht in die Domäne des Sagbaren und der dort dominanten Normen inkludiert, sondern es stattdessen als Ausgangspunkt für eine Infragestellung dieser Normen und ihres Anspruchs auf Universalität nutzt, dies mit dem Ziel, ein bisher als universell geltendes Regime aufzubrechen (»track the break-up of ist regime«, Butler, 2000b, S. 179).

Insofern wird in Röhs Rezeptionsversuch die Chance einer epistemischen Übersetzung vertan und die Ordnung eines vermeintlich überlegenen modernen wissenschaftlichen Wissens wird letztlich bestätigt. (Zudem ignoriert er bestehende Vorhaben, indigenes Wissen in wissenschaftliche Diskurse einzuschreiben.)

Meines Erachtens müsste das herausfordernde Projekt einer epistemischen Übersetzung zwischen indigenen Theorien und westlich-modernem Wissen auf derartige Dichotomisierungen und Hierarchisierungen verzichten. Genauere Überlegungen zu einem solchen Vorhaben werden mich im folgenden Abschnitt beschäftigen.

## **5 Auseinandersetzungen mit indigenen Theorien in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft als epistemische Übersetzungen**

Wie bereits angedeutet, hat das Begehren westlicher Wissenschaftler\*innen, von indigenem Wissen oder indigenen Theorien etwas zu lernen, problematische Aspekte, gleichzeitig gibt es jedoch durchaus auch von indigener Seite aus das Interesse, im wissenschaftlichen Kontext ernst genommen zu werden. Gerade in Aotearoa, wo Kaupapa Māori sich einen Platz im Wissenschaftssystem erkämpfen konnte, gibt es im Kontext indigener Theoriebildungen wichtige Auseinandersetzungen zu dem beschriebenen Spannungsfeld. Insbesondere die Problematik eines Interesses nicht-indigener Wissenschaftler\*innen an indigenen Positionen ist intensiv diskutiert worden. In diesem Zusammenhang ist darauf hingewiesen worden, dass auf Seiten nicht-indigener Wissenschaftler\*innen eine Reflexion der eigenen Position, des eigenen Verhältnisses zum Thema Indigenität und der eigenen Komplizenschaft mit den Versprechungen und den Annehmlichkeiten der Moderne und des mo-

dernen Denkens und die Bereitschaft, Spannungen und Infragestellungen auszuhalten notwendig ist (Hoskins et al., 2011; Jones, 2017). Ausgangspunkt der Beschäftigung mit indigenem Wissen bzw. indigenen Theorien sollte außerdem eine Akzeptanz der Möglichkeit des Nichtwissens, des Nicht-Könnens und der radikalen Ungewissheit sein (Jones & Jenkins, 2008, S. 482), dies gepaart mit der Bereitschaft, bisherige Überzeugungen infrage stellen zu lassen. Ergänzend sei darauf verwiesen, dass mittlerweile viele von indigenen Theoretiker\*innen vorgenommenen Auseinandersetzungen mit dem Spannungsverhältnis zwischen indigenem Wissen und wissenschaftlichem Wissen vorliegen, die im Kontext eines Interesses am Potenzial indigener Perspektiven zu einer Erweiterung des modernen wissenschaftlichen Denkens hochgradig inspirierend sind und die bislang nicht nur im deutschsprachigen Kontext kaum zur Kenntnis genommen wurden

In diesem Zusammenhang macht etwa Carl Mika (2017) deutlich, dass wichtige indigene Theoretiker\*innen wie Vine Deloria in der Rezeption oft auf ihre indigene Herkunft reduziert und nicht als Kritiker\*innen westlicher Systeme anerkannt würden. Mika schlussfolgert: »With these critiques, we see that dominant Western philosophy quite simply needs to branch out, not in a tokenistic way, but with a genuine dialogue in mind.« (Mika, 2017, S. 13)

Eine solche Dialogbereitschaft bedeutet auch, sich auf Beziehungen mit indigenen Forschenden einzulassen – Te Kawehau Hoskins argumentiert unter Bezug auf die Kaupapa Māori eingeschriebene Ethik der relationalen Verantwortung für andere, dass es hierbei auch darum gehe, in Beziehungen zu verbleiben, selbst wenn diese durch anhaltende Spannungen und Konflikte gekennzeichnet seien (Hoskins et al., 2011; Hoskins & Jones, 2017). Hier zeigt sich ein Verständnis wissenschaftlichen Arbeitens, das quer steht zu einer etablierten Wissenschaftspraxis, die auf die Weiterentwicklung der einzelnen wissenschaftlichen Subjekte in einem hierarchischen und wettbewerbsorientierten Karrieresystem unter Bedingungen von Datengewinnung, Ergebnisproduktion, Outputorientierung und Autor\*innenschaft ausgerichtet ist. Statt um die individuelle Gewinnung, Verteidigung und Verbreitung gesicherter wissenschaftlicher Erkenntnisse geht es in der hier vorgestellten dialogischen Wissenschaftspraxis darum, sich in Begegnungen irritieren und infrage stellen zu lassen und im Kontext von Kooperationen, die durchaus von Spannungen gekennzeichnet sein können, gemeinsam neues kollektives Wissen zu generieren.

An dieser Stelle wird klar, dass das Projekt epistemischer Übersetzungen unter postkolonialen Bedingungen kein rein theoretisches Projekt sein kann,

sondern immer auch mit einer veränderten Praxis und d.h. eben auch mit einer veränderten Wissenschaftspraxis verbunden ist.

An dieser Stelle möchte ich zurückkehren zur eingangs erläuterten Kritik an einem auf eine individuelle Entwicklung ausgerichteten Bildungsbegriff und zur Frage nach den Potenzialen epistemischer Übersetzungen im erziehungswissenschaftlichen Kontext. Wie bereits erwähnt, liegen im Kontext indigener Theoriebildungen bereits Übersetzungen zwischen indigenen Perspektiven und Konzepten der westlichen Wissenschaft vor.

Zunächst möchte ich kurz exemplarisch auf eine Publikation von Te Kawehau Hoskins und Alison Jones (2017) eingehen, in der diese sich mit dem Verhältnis einer relationalen Māori-Ontologie, die eine enge Beziehung zum nicht-menschlichen Anderen umfasst zu Ansätzen des »New Materialism« befassen. Die Autorinnen schlussfolgern:

»As we mention above, indigenous (Māori) ontologies assume a profound sameness and therefore have a potential sense of recognition between the abilities and sensibilities of objects and those of humans. For indigenous scholars, the struggle is to find a way to enable those ontologies to be recognised and reproduced in their academic work and in the politics of their countries. For western researchers intrigued by new materialist arguments, the struggle is different. With western ontologies, it becomes necessary for western theorists to create a new vocabulary and to trouble the familiar language of empiricist or interpretivist social science to open up a space where objects can express their vitality and agency, or at least, where humans can experience their vitality.« (Hoskins & Jones, 2017, S. 56f.).

Hoskins und Jones nehmen meines Erachtens eine epistemische Übersetzung par excellence vor: Wie von Butler vorgeschlagen, lassen sich ihre Reflexionen als Bewegung zwischen zwei Sprachen beschreiben, die in beide Richtungen wirkt. Aus dieser Bewegung resultieren Herausforderungen für beide Sprachen. Für nicht-indigenen Forschende skizzieren Sie dieselbe Herausforderung, auf die auch Norbert Ricken in Bezug auf Neukonzeptionen des Bildungsbegriffs verweist: Es ist schwer für sie, sich aus der kategorialen Struktur des westlichen Denkens zu befreien. Der New Materialism eröffnet zwar einen Weg, die Agency materieller Dinge zu theoretisieren, jedoch kann diese nur bedingt erfasst werden, solange Forschende in diesem Feld auf ein bestehendes Wissenschaftsvokabular zurückgreifen müssen. Zudem bedeutet die Einnahme dieser theoretischen Perspektive noch lange nicht, dass wir

auch in der Lage sind, die Vitalität von Objekten zu *erfahren*. Auch hier zeigt sich wieder die Bedeutung von Erfahrung und Praxis im Zusammenhang mit epistemischen Übersetzungen.

Eine Auseinandersetzung mit einem indigenen Konzept von Bildung findet sich im Kontext von Kaupapa Māori bei Carl Mika (2017), der das Māori-Konzept *Ako* erläutert, das sich grob auf das Zusammenspiel von Lehren und Lernen bezieht. Mika (2017, S. 60) beschreibt *Ako* mit den folgenden Worten:

»through an interpretive reading of the world as an interrelating, diffuse phenomenon, learning and teaching are exercises that involve the self as constructed by, and constructive of things in the world. [...] it is perhaps the aspect of ›connection‹ that contrasts *Ako* with general practice in schools [...]. *Ako* emphasises that the self and the other are one, and because of that collapse of the world with the learner or teacher, knowledge, thought and language are emphasised as relation.« (Mika, 2017, S. 60f.).

Diese Vorstellung von Bildung ist nicht nur nicht individualistisch, sondern in jeder Hinsicht relational gedacht: Die bei Wilhelm von Humboldt angedachte Wechselwirkung von Ich und Welt kann im Kontext von *Ako* nicht funktionieren, da das Ich immer schon Welt ist und die Welt durch dieses konstruiert wird. Auch die Gegenüberstellung von Lehrenden und Lernenden, die in erziehungswissenschaftlichen Diskursen von so hoher Bedeutung ist, ist obsolet, da das Ich immer im Zusammenhang mit seiner Beziehung zum anderen gedacht wird: »In this practice of *Ako*, the teacher is said to be the learner and the learner is the teacher« und Lehren und Lernen findet simultan statt (ebd.).

In ihrem Buch über Indigenisierungsprozesse an einer in Aotearoa gelegenen Schule beschreibt Ann Milne (2017), dass Wissen an ihrer Schule nicht als privates oder individuelles Wissen, sondern stets als kollektives Wissen gedacht wird. An diesem Wissen hat auch die erweiterte Familie (*whanau*) der Schüler\*innen teil, die zugleich in eine kollektive Verantwortung für das Wohlergehen der Schüler\*innen mit eingebunden wird (ebd., S. 102).

An diesen Beispielen zeigt sich meines Erachtens, mit welcher Radikalität Bildung im Kontext von Kaupapa Māori relational gedacht wird. In meinem Fazit möchte ich nur kurz reflektieren, was es bedeutet, sich einer solchen anderen Konzeption von Bildung mit dem Gestus der epistemischen Übersetzung zuzuwenden.

## 6 Fazit

Vor dem Hintergrund meiner bisherigen Überlegungen sollte deutlich geworden sein, dass eine Auseinandersetzung mit indigenen Perspektiven, die sich etwa in dem Konzept *Ako* niederschlagen, nicht darauf abzielen sollte, diese in romantisierender Weise zu erhöhen oder als neues relationales Prinzip in die deutschsprachige Erziehungswissenschaft aufzunehmen. Angesichts der immer deutlicher werdenden Limitation des westlichen Denkens und eben auch des modernen Bildungsbegriffs sei hiermit aber dafür plädiert, andere Perspektiven auf Erziehung, die im Zuge der durch den Kolonialismus ausgegebenen epistemischen Gewalt in extremer Weise unterdrückt und marginalisiert wurden, zur Kenntnis zu nehmen. Und dies eben nicht vorrangig, um das eigene Verständnis von Erziehung und Bildung zu erweitern, sondern, um sich dessen Kontingenz und Partikularität bewusst zu machen und zu verstehen, dass es ganz andere, und teilweise durchaus ältere und lange Zeit gewaltsam verdrängte Perspektiven auf Pädagogik gibt. Die Anthropologin Nastassja Martin (2024) beschreibt als zentrales Ziel ihres wissenschaftlichen Arbeitens angesichts der aktuell zu beobachtenden durch die moderne Lebensweise ausgelösten multiplen Krisen, sich den Antworten indigener Kollektive gegenüber der Herrschaft der Moderne zuzuwenden und somit also Seinsweisen

»denen jahrhundertlang jeder Wert abgesprochen wurde, obwohl sie Jahrtausende älter sind als wir. Ihre neue Erfindung ist die Chance, die es uns westlichen Forschenden erlaubt, ein Schritt beiseite zu treten, um neue Erzählungen hervorzubringen, in Verbindung mit den fragilen Wegen der vielfältigen Existierenden, Erzählungen, in denen diese endlich mit einbezogen sind.« (ebd., S. 80).

Wenn es gelingt, über bestimmte Übersetzungen neue Erzählungen hervorzubringen, die alte Ausgrenzungen überwinden, ist damit meines Erachtens schon sehr viel gewonnen. Das kann jedoch nur gelingen, wenn wir uns durch solche Übersetzungen selbst in Frage stellen lassen und zulassen, dass etablierte kategoriale Strukturen und bestehende Ideen von Universalität im Zuge der übersetzenden Konfrontation mit dem Anderen erschüttert und verändert werden.

## Literatur

- Baker, M. (2012). Modernity/Coloniality and Eurocentric Education: Towards a post-Occidental self-understanding of the present. *Policy Futures in Education*, 10(1), 4–22.
- Bell, A. (2014). *Relating Indigenous and Settler Identities: Beyond Domination*. Palgrave Macmillan.
- Butler, J. (2000a). Restaging the universal: Hegemony and the limits of formalism. In J. Butler, E. Laclau & S. Žižek (Hg.), *Contingency, hegemony, universality: Contemporary dialogues on the left* (S. 11–43). Verso.
- Butler, J. (2000b). Competing universalities. In J. Butler, E. Laclau & S. Žižek (Hg.), *Contingency, hegemony, universality: Contemporary dialogues on the left* (S. 136–183). Verso.
- Castro Varela, M. d. M. (2016). Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels: Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In T. Geier & K. U. Zaborowski (Hg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. 43–59). Beltz Verlag.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Smith, L. T. (Hg.). (2008). *Handbook of critical and Indigenous methodologies*. SAGE.
- Durie, M. (2017). Kaupapa Māori: Indigenizing New Zealand. In T. K. Hoskins & A. Jones (Hg.), *Critical conversations in Kaupapa Māori* (S. 1–10). Huia Publishers.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht: Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Merve Verlag.
- Grande, S. (2004). *Red pedagogy: Native American social and political thought*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Hoskins, T. K., Martin, B., & Humphries, M. (2011). The power of relational responsibility. *EJBO*, 16(2), 22–27.
- Hoskins, T. K., & Jones, A. (2017). Non-human others and Kaupapa Māori research. In T. K. Hoskins & A. Jones (Hg.), *Critical conversations in Kaupapa Māori* (S. 49–64). Huia Publishers.
- International Federation of Social Workers (IFSW). (2014). *Global definition of social work*. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- Jones, A. (2017). Dangerous liaisons: Pākehā, Kaupapa Māori, and educational research. In T. K. Hoskins & A. Jones (Hg.), *Critical conversations in Kaupapa Māori* (S. 179–195). Huia Publishers.

- Jones, A., & Jenkins, K. (2008). Rethinking collaboration: Working the indigene-colonizer hyphen. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln & L. T. Smith (Hg.), *Handbook of critical and Indigenous methodologies* (S. 471–486). SAGE.
- Knobloch, P. D. T. (2020). Epistemological decolonization and education: International perspectives. *Foro de Educación*, 18(1), 1–10.
- Lambe, J. (2003). Indigenous education, mainstream education, and Native studies: Some considerations when incorporating Indigenous pedagogy into Native studies. *American Indian Quarterly*, 27(1/2), 308–324. [www.jstor.org/stable/4138868](http://www.jstor.org/stable/4138868)
- Lynn, R. C. (2001). Learning from a ›Murri way‹. *British Journal of Social Work*, 31(6), 903–916.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens* (D. Kettler, V. Meja & N. Stehr, Hg.). Suhrkamp.
- McKinley, E. A., & Smith, L. T. (2019). *Handbook of Indigenous education*. Springer.
- Martin, N. (2024). *Im Osten der Träume: Antworten der Even auf die systemischen Krisen*. Matthes & Seitz.
- Mika, C. (2017). *Indigenous education and the metaphysics of presence*. Routledge.
- Mignolo, W. D. (2002). The geopolitics of knowledge and the colonial difference. *South Atlantic Quarterly*, 101(1), 57–96.
- Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Mignolo, W. D. (2019). *Epistemischer Ungehorsam: Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Turia + Kant.
- Milne, A. (2017). *Colouring in the white spaces: Reclaiming cultural identity in whitestream schools*. Peter Lang.
- Moreton-Robinson, A. (2009). Introduction: Critical Indigenous theory. *Cultural Studies Review*, 15(2), 11–12.
- Nakata, M. (2006). Australian Indigenous studies: A question of discipline. *The Australian Journal of Anthropology*, 17(3), 271–282.
- Osterhammel, J., & Jansen, J. (2009). *Kolonialismus: Geschichte, Formen, Folgen*. C. H. Beck.
- Ricken, N. (2023). ›Inklusion‹ und die Logik erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe – Ein Blick von der Seite. In T. Sturm, N. Balzer, J. Budde & A. Hackbarth (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung* (S. 21–41). Barbara Budrich.
- Röh, D. (2021). Indigenes Wissen – wissenschaftliches Wissen – Theorie – Praxis: Anmerkungen zur Vergleichbarkeit und Vereinbarkeit verschiedener

- Wissensformen. In S. Borrmann & C. Spatscheck (Hg.), *Architekturen des Wissens: Wissenschaftstheoretische Grundpositionen im Theoriediskurs der Sozialen Arbeit* (S. 202–218). Beltz Juventa.
- Smith, G. H. (1997). *The development of Kaupapa Māori: Theory and praxis* [PhD-Dissertation, University of Auckland].
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies*. Zed Books.
- Smith, L. T. (2015). Kaupapa Māori research – Some Kaupapa Māori principles. In L. Pihama & K. South (Hg.), *Kaupapa Rangahau: A reader. A collection of readings from the Kaupapa Māori Research Workshop Series Led* (S. 46–52). Te Kotahi Research Institute.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Hg.), *Marxism and the interpretation of culture* (S. 271–313). University of Illinois Press.
- Spivak, G. C. (2000). Translation as culture. *Parallax*, 6(1), 13–24.
- Stewart, G. T. (2020). A typology of Pākehā »whiteness«. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 42(4), 296–310.
- Wrana, D. (2023). Der ethische Einsatz des Übersetzens. In J. Dinkelaker (Hg.), *Differenz – Übersetzung – Teilhabe: Konzeptionelle und empirische Explorationen* (S. 45–96). transcript.

