

Kontrapunktische Bildung, Critical Literacy und die Kunst des Verlernens

María do Mar Castro Varela

In einem kurzen Video aus dem Jahre 2012, das im Rahmen der Vergabe des Kyoto-Preises aufgenommen wurde, erläutert Gayatri Chakravorty Spivak in knappen und eindringlichen Worten, worin das Ziel ihrer pädagogischen Bemühungen liegt: »to sabotage affirmatively liberal education«¹. Wenn auch viele dies als eine Absage an eine humanistisch-liberale Erziehung verstehen mögen, so ist der Begriff der »Sabotage« bei Spivak keineswegs als Absage oder Verwerfung zu verstehen, sondern vielmehr als eine Praxis, in der das, was sabotiert wird, vorher *genau* untersucht wird. In einem zweiten Schritt wird der betreffende Gegenstand einer eingehenden Kritik unterworfen. Gelingt dies, kann der Gegenstand (hier die *liberal education*) revidiert und rekaliбриert werden. Bei der affirmativen Sabotage handelt es sich insoweit um eine diffizile Strategie, die den Gegenstand nicht zerstört oder a priori ablehnt, sondern im Gegenteil zum Ausgangspunkt der intellektuellen Untersuchung und auch Praxis macht. Anders formuliert, handelt sich um eine Perspektive, die einen Dreischritt verlangt: Analyse/Untersuchung, Kritik/Problematisierung und dann Intervention/Revision. Dieses Verfahren ist als fortlaufend zu denken. Eine Endlosschleife, die dafür Sorge trägt, dass Wissen, Erkenntnis und Praxis sich nie auf einem Status quo ausruhen können. Sie müssen immer wieder kontextualisiert und überprüft werden. Konkret gefragt wird: Wem dient die Praxis oder Theorie? Wer profitiert davon? Wer wird ausgeschlossen? Welche Perspektiven geraten in den Hintergrund? Welche Annahmen werden verschwiegen? Aber auch: Welche Ideen und Strategien ermöglichen Emanzipation, Demokratisierung und Freiheit.

Das größte Problem der *liberal education* liegt Spivak zufolge vor allem darin begründet, dass diese bereits bei ihrer Konzeptionalisierung nur einigen wenigen vorbehalten war. Die *liberal education* zielt auf Mündigkeit und setzt dabei auf eine breite Allgemeinbildung. Die Association of American Colleges and Universities definiert diese 1999 wie folgt:

1 Siehe <https://www.youtube.com/watch?v=n8iPj6qka3o> [11.2.2021].

»It is an education that fosters a well-grounded intellectual resilience, a disposition toward lifelong learning, and an acceptance of responsibility for the ethical consequences of our ideas and actions.« (Zit. in: Axelrod/Anisef/Lin 2001: 51)

Zunächst explizit und später eher verdeckt, wird diese – wie auch die humanistische Bildung – nur den Eliten des Landes ermöglicht. Diese haben die Chance, eine umfassende (geisteswissenschaftliche) Erziehung zu erhalten. Nicht zufällig zeigt sie in ihrer Ausformung und Zielsetzung große Ähnlichkeit mit einer humanistischen Bildung, die zu Zeiten der Gebrüder Humboldt dafür Sorge trug, dass weiße bürgerliche Männer ganz im Sinne der Aufklärung eine Erziehung erhielten, die sie zur Selbstbildung befähigte und in die Mündigkeit führen sollte. Sie und nur sie waren es, denen es ermöglicht wurde, zu regieren (im erweiterten Sinne). Während die einen so auf eine intellektuelle Arbeit vorbereitet wurden, blieb den anderen nur, sich auf administrative oder körperliche Arbeit einzustellen. Das dreigliedrige Schulsystem Deutschlands spiegelt dies in wunderbarer Weise wider: Hauptschule (Handarbeit), Realschule (administrative Arbeit) und Gymnasium (intellektuelle Arbeit). Dieses Bildungssystem war schon zu Zeiten Humboldts

»integraler Bestandteil der preußischen konservativen Revolution von oben, mit der die Elitenherrschaft Preußens nicht nur vor den Anfechtungen der Französischen Revolution gerettet, sondern gefestigt und gestärkt wurde. Noch heute erfüllt dieses System perfekt diese Legitimation einer weitgehenden Elitenselbstreproduktion.« (Hofman 2010: o.S.)

Wilhelm von Humboldt (1767-1835) initiierte bekanntlich als Gelehrter und Staatsmann Preußens eine Bildungsreform, die einem (neu-)humanistischen Bildungsideal folgte. Unter anderem wirkte er die Gründung der ersten forschungsorientierten Universität, die heutige Humboldt Universität in Berlin. Gleichzeitig erwarb sein jüngerer Bruder Alexander von Humboldt (1769-1859) als Forschungsreisender internationale Reputation. Unermüdlich reiste er v.a. in die spanischen Kolonien, um dort Flora und Fauna zu studieren und zu katalogisieren. Seine Feldstudien umfassten neben der Botanik und Zoologie auch die Geologie, Klimatologie und Ethnologie. Beide sprachen mehrere Sprachen und verfügten über eine umfassende Bildung. Sie repräsentieren damit *in personam* gewissermaßen das Bildungsideal, das sie zeitlebens propagierten (siehe Geier 2010).

In kritischen Debatten zu humanistischen Bildungsfragen wird oft übersehen, dass die humanistische Bildung zu Zeiten Humboldts immer auch ein, wenn auch kaum uneigennütziges, Interesse an den »Anderen« implizierte. Zu einer humanistischen Bildung gehörte selbstverständlich das Lernen anderer Sprachen, das Wissen um kulturelle Differenzen und das Reisen. Die Bildungsbürger kannten sich aus mit anderen Religionen, Narrativen und Sagen. Sie interessierten sich für Kunst und Kultur »fremder« Länder. So verwundert es nicht, dass sich W.E.B. Du

Bois, der am Ende des 19. Jahrhunderts als erster African American an der Harvard University promovierte, an der Friedrich-Wilhelm-Universität (heute Humboldt Universität), an der er für einige Zeit mithilfe eines Slater-Stipendiums studierte, sehr wohl fühlte. Kwame Anthony Appiah (2014) bemerkt gar: »Germany was the first place where Du Bois experienced life without the daily cruelties and public insults of racism.« Solche Einschätzungen erscheinen uns heute kaum glaubwürdig oder zumindest befremdlich. Für wahr stand die Welt der humanistischen Bildung jedoch einer kleinen Elite tatsächlich offen. Und selbst wenn sie im 19. Jahrhundert noch vornehmlich weißen männlichen Europäern offenstand, so wurde einem Schwarzen bürgerlichen Mann doch Einlass gewährt und eine Mitgliedschaft angeboten. Du Bois fühlte sich zugehörig. Er hatte eine *liberal education* genossen und das zählte.

Freilich wurden »Kulturen« in einem essenzialistischen Sinne und einer exotisierenden Manier vermittelt, doch bleibt irritierend, wie, gemessen an den humanistisch Gebildeten des 19. und 20. Jahrhundert, ignorant sich oft selbst rassistisch-kritische Wissenschaftler_innen im heutigen Europa zeigen, die zwar Interesse an den Lebenswelten von Rassist_innen zeigen, aber nicht an denen, die Ziel des Rassismus sind. So ist es bezeichnend, dass eine rassistisch-kritische Positionierung in der Wissenschaft nicht unbedingt dazu führt, dass die Vertreter_innen einer solchen Position auch nur eine afrikanische Philosophin kennen oder wissen, welche Sprachen etwa in Indien gesprochen werden. Humanistisch Gebildete im 19. Jahrhundert wussten zumindest um die Bedeutung der indischen Philosophie. Dass sie eine afrikanische Philosophin kannten, ist dagegen eher unwahrscheinlich. Auch wurde gerne von »Volksmentalitäten« gesprochen und rassistische Vorstellungen und Bilder vermittelt und popularisiert, wie sie Kant in seinen Vorlesungen zur Anthropologie bereits im 18. Jahrhundert entfaltet hat. Die Frage bleibt deswegen, ob es tatsächlich möglich ist, die *liberal education* – insbesondere der darin zentrale europäische geisteswissenschaftliche Kanon – für eine Erziehung zur Gerechtigkeit im Sinne einer Critical Diversity Literacy zu retten. Einiges spricht dafür, aber vieles auch dagegen.

In dekolonialen Schriften wird häufig vornehmlich auf die gewaltvolle Seite der humanistischen Bildung fokussiert und entsprechend für eine Suche nach anderen Bildungsformen und -inhalten plädiert, die sich dezidiert von einer humanistischen und/oder liberalen Bildung distanzieren. Walter Mignolo (etwa 2011) – wie viele andere dekoloniale Theoretiker_innen auch – zeigt sich generell skeptisch gegenüber der Moderne und der Aufklärung, ja, er lehnt die Errungenschaften der Moderne ab, weil sich diese aufs Engste mit kolonialer Herrschaft verflochten zeigen (etwa Baker 2012). Es ist zwar richtig, dass die Moderne wie auch die Aufklärung in diverser Weise mit dem europäischen Imperialismus und Kolonialismus verflochten sind. Doch bleibt die Zurückweisung der Moderne skurril, denn schließlich lehren viele dekoloniale Denker_innen (Mignolo selbst etwa) an

US-amerikanischen Universitäten. Und die Universität, so wie wir sie heute kennen, ist nun mal ohne Moderne nicht denkbar. Ohne das Paradox zu adressieren, spricht Mignolo also gegen die Universität aus der Universität heraus, die es ihm ermöglicht, dieselbe abzulehnen (siehe auch Castro Varela 2021).

Eine andere viel rezitierte dekoloniale Stimme, der portugiesische Soziologe Boaventura de Sousa Santos, spricht von einem »Epistemizid« (2018), der dafür verantwortlich zu machen sei, dass eine enorme Vielfalt an Epistemologien während der Kolonialzeit weltweit vernichtet worden sei. Nun gelte es, so Santos, nach außereuropäischem Wissen Ausschau zu halten, um so eine »kognitive Gerechtigkeit« herzustellen. Zum Teil wird dies in einer banalen Art und Weise versucht, wenn etwa die »Anderen«, in geradezu anthropologischer Manier, aufgesucht werden, um dann in deren Alltagspraxen Schätze *alternativer* Erkenntnisse zu heben. Das ist in mehrfacher Weise problematisch: Zum einen werden die »Anderen« (die Subalternen, die Geflüchteten, außereuropäische Communities oder auch die proletarische Familie) in klassischer Weise romantisiert, indem jede kleinste Praxis (wie etwa das Essen serviert wird oder wie die Mitglieder der Communities sich begrüßen) als *besonders* charakterisiert oder gar als »subalternes« Wissen gefeiert wird. Zum anderen bleibt der Kanon, der das hegemoniale Wissen repräsentiert, unangetastet und die eigene Involviertheit in den ungerechten Strukturen (etwa kapitalistische) unhinterfragt.

Spivaks Position grenzt sich dezidiert von solchen Ansätzen ab. So betont sie die unvermeidbare Komplizenschaft auch marginalisierter Intellektueller mit dem System:

»As long as we are interested, and we must be interested, in hiring and firing, in grants and allocations, in budgets, in funding new job descriptions, in fighting for tenure and recommending for jobs, we are in capitalism...« (Spivak 2012b: 140)

Anstatt sich also in einem Außerhalb-der-Macht zu denken, spricht Spivak von der viel komplizierteren Position des gleichzeitigen Innen- und Außenseins (»outside in the teaching machine«, Spivak 1993). Es ist natürlich einfacher, sich als Avantgarde zu präsentieren, die von einem Außerhalb Macht- und Herrschaft auf Schärfste kritisiert und dabei verheimlicht, dass die Mitglieder eben dieser vermeintlichen Avantgarde von dem System, dem Wissen, den Praxen, die sie kritisieren, auch profitieren.

Darüber hinaus erteilt Spivak den Schriften der Aufklärung nicht einfach eine Absage, sondern versucht, wie bereits erwähnt, über eine affirmative Sabotage einen epistemischen Wandel anzustoßen. Die Schriften des afroamerikanischen Gelehrten W.E.B Du Bois, der später nicht nur Kommunist, sondern auch ein wichtiger Vertreter des Panafrikanismus war, sind für Spivak eine wichtige Inspirationsquelle:

»[N]ot simply proposing fantasmatic counter-universals with the global South as center [...]. Du Bois recommends a synthesis between race loyalty and opposition to segregation. We recommend negotiating the double bind every moment of each day.« (Spivak 2017: o.S.)

Anhand ihrer breit rezipierten Idee des »Verlernens« werde ich im Folgenden versuchen, Spivaks pädagogische Perspektive darzulegen, und gleichsam den Versuch unternehmen, Verlernen nicht nur zu beschreiben, sondern theoretisch einzuordnen und zu entfalten. Damit dies gelingen kann, wird ein Blick in wichtige Referenztexte geworfen, die den Begriff und das Konzept des Verlernens – im Spivak’schen Sinne – grundieren helfen. Ich spanne gewissermaßen ein Netz von Ideen auf, in denen Verlernen als Konzept-Metapher eingewoben ist. Daran anschließend werde ich mein Konzept einer kontrapunktischen Bildung kurz vorstellen. Dieses versucht, mit den Erkenntnissen aus unterschiedlichen diskriminierungs- und normativitätskritischen Ansätzen eine Praxis zu entwerfen, die diese zusammenbringen und gleichsam überschreiten. Spivaks pädagogische Überlegungen sind dafür zentral. Abschließend werden die Intersektionen von kontrapunktischer Bildung und die Kunst des Verlernens dargelegt.

»Ver«-Lernen

»Verlernen« ist bei Weitem nicht das bedeutsamste Konzept des Spivak’schen Œuvres, doch innerhalb der Debatten um eine inklusive Pädagogik, aber auch innerhalb von frühen Auseinandersetzungen um die Dekolonisierung des Geistes (Ngũgĩ 1986) und in den Diskussionen um eine rassismuskritische oder auch postkoloniale Pädagogik kommt diesem eine durchaus gewichtige Rolle zu. Ngũgĩ wa Thiong’o legte bereits in den 1980er Jahren erschienen Buch *Decolonizing the Mind* (1986) nicht nur dar, warum er es für wichtig erachtet, in afrikanischen Vernakularsprachen zu schreiben, sondern ging feinfühlig auf die Begrenzung ein, die es für kolonisierte Subjekte bedeutet, wenn diese nur in den Kolonialsprachen denken, schreiben und sprechen (dürfen). Es ist hier, wo er über die »sanfte Gewalt« der Kolonialpädagogik spricht und die Ambivalenz, die diese in den Köpfen der Kolonisierten eingenistet hat.

»Berlin of 1884 [sog. Kongokonferenz, M.C.V.] was effected through the sword and the bullet. But the night of the sword and the bullet was followed by the morning of the chalk and the blackboard. The physical violence of the battlefield was followed by the psychological violence of the classroom. But where the former was visibly brutal, the latter was visibly gentle, a process best described in Cheikh Hamidou Kane’s novel *Ambiguous Adventure* where he talks of the methods of

the colonial phase of imperialism as consisting of knowing how to kill with efficiency and to heal with the same art.« (Ngũgĩ 1986: 9)

Spivak (2012d) merkt zu Ngũgĩs Schriften an, dass es ihm nie darum ging, die europäischen Sprachen abzuwerten, aber um eine Anerkennung der diversen Sprachen Afrikas und die in diesen enthaltenen Imaginationsmöglichkeiten. Es ist wenig erstaunlich, dass es in Europa (und eben auch außerhalb Europas) wenig Interesse an außereuropäischen Sprachen gibt. In rasanter Geschwindigkeit verschwinden viele der Sprachen oder sind dazu verdammt, nur kleinen Gruppen als Alltagssprache zu dienen. Wir müssen dies als einen bedeutsamen Effekt (kolonialer) epistemischer Gewalt betrachten. Ein epistemischer Wandel ist freilich über eine simple Zurückweisung des Englischen, des Französischen, des Spanischen oder Portugiesischen nicht zu bewerkstelligen. Spivaks Idee des Verlernens setzt an der Gleichzeitigkeit der Potenzialität von Verwundung und Entfaltung an. Dabei geht es darum, die Wichtigkeit des zum unwichtig deklarierten Wissen zu verstehen, ohne die Wichtigkeit des zum wichtigen Wissen deklarierten zu missachten.

Um das Konzept des Verlernens genauer bestimmen zu können, erscheint es mir notwendig, dieses theoretisch genauer unter die Lupe zu nehmen. Zunächst soll hierfür kurz auf die Notwendigkeit einer Critical Literacy (im Sinne Freires) eingegangen werden, um daran anschließend Fäden aufzunehmen, die die Zentralität eines marxistischen Denkens bei Spivak in den Mittelpunkt rückt, um das Konzept des Verlernens politisch und wissenschaftstheoretisch einzuordnen. Ergänzt wird dieser kurze Ausflug in die »Pädagogik der Befreiung« mit einer etymologischen Betrachtung des Wortes »Verlernen«, welche die vielfältigen Bedeutungen, die dieses transportiert, sichtbar macht. Ziel ist es einerseits dazu anzuregen, sich genauer mit dem Konzept auseinanderzusetzen. Andererseits soll das Verlernen quasi exemplarisch dargelegt werden. Verlernen geht davon aus, dass das, was wir wissen und wie wir wahrnehmen, historisch geworden sind. Nur eine genaue Analyse, das Nachverfolgen und ein Aufnehmen der liegen gebliebenen Fäden des Denkens ermöglichen es uns, ein neues Gewebe des Wissens zu erschaffen und unsere eigene Subjektwerdung ins Wanken zu bringen, sodass es gelingen kann, uns neu zu erfinden.

Critical Literacy und die Klassenfrage

Unter Critical Literacy wird ein Ansatz verstanden, der für ein erweitertes kritisches Lesevermögen plädiert. Lesen ist dann nicht nur das Entziffern von Worten, sondern ein kontextualisierendes Verstehen. Der Ansatz wird Paulo Freire zugeschrieben, der ihn bereits 1973 in seiner *Pädagogik der Unterdrückten* (1973) beschreibt. Freire erkannte früh, dass die Unterdrückung der pauperisierten bäuerlichen Bevölkerung Lateinamerikas nur gelingen war, weil den Menschen jegliche

Bildung vorenthalten wurde. Die portugiesische Kolonialmacht² hat in Brasilien, wo Freire geboren wurde und aufwuchs, dafür Sorge getragen, dass die Kolonisierten von Bildung ferngehalten wurden. In der Konsequenz war ein Großteil marginalisierter Menschen (etwa Schwarze Menschen oder sogenannte indigene Menschen) in den 1960er Jahren in Brasilien des Schreibens und Lesens nicht kundig. Freire entwickelte eine Methode, bei der die Alphabetisierung verkoppelt wurde mit einem politischen Bewusstwerdungsprozess. Sein Ansatz wie auch seine kritischen Überlegungen zu Erziehungsfragen wurden von Intellektuellen des *black feminism* wie etwa bell hooks (1994) ebenso aufgenommen wie von marxistischen Erziehungswissenschaftler_innen (etwa Anyon 1981). Jean Anyon hat in den 1980er Jahren ein anderes »dreigliedriges Schulsystem« in den USA untersucht: Schulen für die Arbeiter_innenklasse, für die Mittelschicht und die wirklich Reichen. Die Studie liest sich nicht nur spannend, die Ergebnisse der Studie klingen überdies hochaktuell. So lagen die Schulen, die von Kindern der Arbeiter_innen besucht wurden, in eher armen Stadtvierteln. Sie waren zudem schlecht ausgestattet und die dort Lehrenden zeigten sich wenig motiviert, ihre Schüler_innen zu fordern. Ihre Tätigkeit beschrieben sie oft als sinnlos:

»One fifth-grade teacher said, for example, ›What these children need is the basics.‹ When I asked her what the basics were, she said: ›The three Rs [Lesen, Schreiben, Rechnen, M.C.V.] -simple skills.‹ When I asked why, she responded: ›They're lazy. I hate to categorize them, but they're lazy.« (Anyon 1981: 7)

Unter diesen Bedingungen werden klassenspezifische Unterschiede immer wieder reproduziert (ebd.: 38). Die Forderung nach einer Critical Literacy ist eine Forderung nach einer Erziehung, die auch die Kinder der marginalisierten Menschen fordert und ihnen damit die Möglichkeit gibt, ihre Potenziale tatsächlich zu entfalten. Freire war daran gelegen, den pauperisierten Menschen nicht nur das Lesen – die »simple skills« –, beizubringen, wie es die Lehrer_innen der Schulen für die Kinder der Arbeiter_innen in der Studie von Anyon angaben, sondern wirkliche Mündigkeit zu ermöglichen. Eine Mündigkeit, die eine Ideologiekritik ermöglicht oder wie Antonio Gramsci sagen würde, zum »Regieren fähig« macht. Critical Literacy beschreibt damit eine Literalität, die auch die Fähigkeit bereithält, die Welt »zu lesen«: zu verstehen, zu begreifen und politisch zu intervenieren. Damit kommt das Konzept der Idee des Spivak'schen Verlernens sehr nahe.

-
- 2 Das portugiesische Kolonialreich gilt als das erste Weltreich und ist ohne Zweifel das Kolonialreich Europas mit der längsten Geschichte (1415-1999). Portugal hielt Kolonien in Afrika, Asien und Lateinamerika. Die antikolonialen Kämpfe in Mozambik und Angola wurden erbitet und mit enormer Grausamkeit über viele Jahre geführt. Strategisch wurden in vielen von Portugal kolonisierten Ländern die kolonisierten und die versklavten Menschen von Bildung ferngehalten. Das Ziel war deren bessere Beherrschung.

In ihrem Vortrag im Mai 2017 in Wien *What Time is it on the Clock of the World?*³, den sie im Rahmen der Wiener Festspiele zur Eröffnung der »Akademie des Verlernens« hielt, stellt Spivak u.a. Überlegungen zur Gleichzeitigkeit oder besser, Ungleichzeitigkeit sozialer und politischer globaler Verhältnisse vor. Die Frage »What time is it on the clock of the world?«, die als Titel der Veranstaltung gewählt wurde, geht dabei auf eine Formulierung der US-amerikanischen Bürgerrechtlerin und Feministin Grace Lee Boggs (1915-2015) zurück, die sich für die Veränderung der Lebens- und Arbeitsverhältnisse der Proletarier_innen einsetzte und gleiche Rechte für die afro-amerikanische Bevölkerung forderte. Im Nachfolgenden werde ich einige der vielfältigen politisch-intellektuellen Verbindungslinien aufzeigen und verfolgen. Das, was ich im Anschluss daran als kontrapunktisches Denken bezeichne, versteht sich als ein Denken, das versucht, unterschiedliche Argumentationen und Ideen aufzuzeigen, die sich in einem Feld befinden, aber häufig in unterschiedlichen Feldern verortet werden: beispielsweise dekonstruktive und marxistische Ansätze.

Zu den engsten Genoss_innen von Boggs zählten etwa C.L.R. James und Raya Dunayevskaya (auch unter ihrem US-amerikanischen Namen Rae Spiegel und dem Pseudonym Freddie Forest bekannt). Letztere war zeitweise in Mexiko Trotzki-Sekretärin und wie James Anti-Stalinistin. Sie ist bekannt für ihre Arbeiten zu einem marxistischen Humanismus, der versucht, Marx und Hegel enger miteinander zu verweben.⁴ C.L.R. James andererseits gilt als postkolonialer Theoretiker *avant la lettre* und Begründer der Panafrikanischen Bewegung (etwa Bogues 2011). 1939 besuchte er Trotzki im mexikanischen Exil und diskutierte mit diesem die Frage nach der Rolle Schwarzer Arbeiter_innen in der kommunistischen Bewegung. Das kurze Gespräch, das transkribiert vorliegt, dreht sich um die Frage, welche Rolle Schwarzen Menschen in den USA innerhalb der Arbeiter_innenbewegung zukommen sollte bzw. könnte.

»Es gibt eine andere Alternative zur erfolgreichen revolutionären. Es ist möglich, dass der Faschismus mit seinem Rassenwahn und seiner Unterdrückung an die Macht kommt und die Reaktion des Schwarzen auf die rassische Unabhängigkeit gerichtet sein wird. Der Faschismus in den Vereinigten Staaten wird sich gegen die Juden und die Schwarzen richten, aber besonders gegen die Schwarzen, und zwar auf die schrecklichste Weise. Auf dem Rücken der Schwarzen wird ein ›privilegierter‹ Zustand für die amerikanischen weißen Arbeiter geschaffen werden. Die Schwarzen haben alles getan, um ein integraler Bestandteil der Vereinigten Staaten zu werden, sowohl im psychologischen als auch im politischen Sinne. Wir

3 Siehe <https://www.youtube.com/watch?v=f199qclDZxw> [12.2.2021].

4 Das Archiv von Raya Dunayevskayas Arbeiten ist online einsehbar: <https://rayadunayevskaya.org/> [12.2.2021].

müssen voraussehen, dass ihre Reaktion während der Revolution ihre Macht zeigen wird. Sie werden mit einem großen Misstrauen gegenüber den Weißen eintreten. Wir müssen in dieser Angelegenheit neutral bleiben und die Tür für beide Möglichkeiten offenhalten und unsere volle Unterstützung versprechen, wenn sie ihren eigenen unabhängigen Staat schaffen wollen.« (Trotzki 1970/1939: o.S.)

Trotzki spricht hier in klaren Worten vom Rassismus der weißen Arbeiter_innen-schaft und Gewerkschaften und denkt darüber nach, wie Rassismus und Faschismus eine Solidarisierung der weißen und Schwarzen Arbeiter_innen verhindern. In Konsequenz, so Trotzki, muss damit gerechnet werden, dass die Schwarzen Arbeiter_innen einen »unabhängigen Staat« fordern, was dann zu unterstützen sei. Dies ist eine sehr spannende Passage, denn Trotzki, der selbst russischer Kommunist *und* Jude war und zu jener Zeit im Exil lebte, spricht hier sicher auch aus einer eigenen Erfahrung der Missachtung heraus. Immer wieder bemerkenswert ist die tatsächliche globale Perspektive, die Kommunist_innen anlegten, um dringende politische Fragen zu diskutieren.

Das kurze Gespräch zwischen Trotzki und C.L.R. James, dem Panafrikanisten, weist in mehrfacher Hinsicht auf weiße Flecken in vielen der Schriften zu Critical Literacy und der davon beeinflussten kritischen Pädagogik. Verstehen wir Critical Literacy als einen Prozess, bei dem Lesen- und Schreibenlernen als eingebettet gesehen werden in einen Verlauf, bei dem die eigene Erfahrung als historisch konstruiert innerhalb spezifischer Machtverhältnisse deutlich wird (etwa Anderson/Irvine 1993), kann es letztlich nicht *nur* darum gehen, »selbst« bewusst zu werden, sondern gilt auch hier, dass die »Anderen« in ihrem singulärem Geworden-Sein zu verstehen sind und die eigene Geschichte in die politische Agenda hineingeholt wird.

Ohne ein (auch) historisches Verständnis sozialer Gerechtigkeit, in dem auch global gedacht wird, ist es eigentlich nicht möglich, in sinnvoller Weise über Gerechtigkeit nachzudenken. Die Pointe liegt m.E. darin, dass ein kritisches Lernen den Menschen ermöglichen sollte, die eigenen Beschränktheiten zu überschreiten – oder anders gewendet: das partikulare Denken zu überwinden. Die eigenen Erfahrungen dienen lediglich als Sprungbrett, um das zu verstehen, was bei Emmanuel Lévinas den Namen »der-Eine-für-den-Anderen« führt. Der-Eine-für-den-Anderen verweist darauf, dass der »Andere« immer schon Teil der eigenen Subjektivität ist (etwa Lévinas 1998, siehe auch Klingovsky/Pfruender 2017: 370f.). Eine Teilung von Ich und »Anderem« ist nicht möglich, viel eher sehen wir uns einer unteilbaren, komplexen Struktur gegenüber. In der Konsequenz erlebt sich das Subjekt

»nicht verantwortlich, weil es frei ist, sondern vor dem Hintergrund dieser ihm vorgängigen Verantwortung erfährt es sich aufgerufen zu handeln und erst darin als frei. [...] Die Tatsache, dass ein Mensch in dieser Welt immer schon mit dem

Anderen lebt, der ihn anruft und in Frage stellt, zwingt ihn dazu zu antworten und lässt ihn verantwortlich sein.« (Buddeberg 2016: 99)

Mit dieser Art von verkettendem Denken, das uns von der Critical Literacy zu Spivak und zu Boggs und von Boggs zu Trotzki, James und schließlich Lévinas führt, wird politisch-ethisch-theoretischen Fäden gefolgt, die sich zu einer Textur verweben, sodass das einzelne Konzept nicht mehr freischwebend, sondern eingebunden wahrgenommen wird. So bleibt seine Radikalität (im Sinne von Verwurzelt-Sein) erhalten. Die Verbindungen nachzuzeichnen ist wichtig, um die politisch-ethische Rahmung des Spivak'schen Verlernens verstehen zu können. Lee Boggs verkörperte geradezu Heterogenität und Globalität: Als Tochter von chinesischen Einwander_innen in die USA, die einen afroamerikanischen Gewerkschaftler in Detroit heiratete, war ihre politische Arbeit immer eine internationalistische und damit globale, die nicht an den Grenzen der USA haltmachte. Die Verbindung von Spivaks Ideen zu Lee Boggs ist gelungen, auch wenn sich Spivak nicht wie diese als Trotzkinistin versteht und sich eher von Gramsci, Du Bois und Luxemburg inspiriert zeigt, und auch wenn Boggs sicher keine Dekonstruktivistin war – auch nicht *avant la lettre*.

Es sind marxistische Intellektuelle und Schriften, die Spivaks Argument, dass es um einen epistemischen Wandel gehen muss und nicht um philanthropische Bemühungen – wie wohlmeinend diese auch immer sein mögen – inspirieren. Ethik, durchaus im Sinne von Lévinas, spielt in Spivaks pädagogischem Denken eine ebenso wichtige Rolle wie ideologiekritische Überlegungen, die marxistischen Prämissen folgen. Nach wie vor ist es die »Klassenapartheid«, die Spivak folgend eine wichtige soziale Grenzziehung darstellt, weil sie etwa die voneinander getrennt hält, die zur Hand- bzw. Kopfarbeit vorgesehen sind und entsprechend erzogen werden (etwa Spivak 2004; auch Castro Varela 2015).

Gramsci wie auch Luxemburg sahen die Aufgabe, die Arbeiter_innen zu erziehen, als zentral an, allerdings war Erziehung bei ihnen ein wichtiger Bestandteil der Bewusstseinsbildung. Erziehung und Bildung sind Spivak folgend ein wichtiger Baustein im Kampf um Hegemonie (siehe genauer Castro Varela/Khakupour/Niggemann 2021). Das für die Revolution notwendige Klassenbewusstsein muss über Ideologiekritik geformt werden. Die Revolution der gesellschaftlichen Verhältnisse verlangt, so Spivak, nach Menschen, die nicht nur willens sind, die bestehenden Verhältnisse zu stürzen, sondern auch neue zu imaginieren, zu schaffen. Diese müssen über Bildung die Möglichkeit schaffen, sich selbst und andere zu regieren.

In ihrer Schrift *General Strike* geht Spivak (2014) den unterschiedlichen Formen des Generalstreiks nach und beginnt mit der wichtigen Beobachtung, wonach Karl Marx im ersten Band des Kapitals deutlich macht, dass nur auf der Grundlage eines epistemologischen Wandels die Arbeiter_innen ein Bewusstsein über ihren eigenen

Status als »agents of production« (ebd.: 9) erlangen können. Die Entwicklung von Klassenbewusstsein ist deswegen zentral und dabei nicht gleichbedeutend mit Unmut und dem Wunsch nach Revolte. Die Niederlegung der Arbeit war lange schon als Mittel des Widerstands bekannt, aber ein Generalstreik im marxistischen Sinne, macht Subjekte vonnöten, die in der Lage sind, ihre Situation als eine zu beschreiben, die Teil einer kapitalistischen Gesellschaft ist. Marx sieht dies zum ersten Mal im Schlesischen Weberaufstand von 1844 gegeben. Die Weber traten in der Folge des Aufstands als selbstbewusste politische Gruppe auf, weswegen der Weberaufstand zu Recht als Präludium für die Revolution, die im März 1848 im Deutschen Bund stattfand, gilt. Es sind Beispiele wie diese, die den Zusammenhang von Wissen, Analyse, Selbstbewusstsein und sozialem Wandel anzeigen.

Später ist es vor allem Gramsci, der Spivaks Argumentation folgend eine Revolutionierung der gesellschaftlichen Verhältnisse in Interdependenz mit einem transformierten, gebildeten Proletariat – das darin eine führende Rolle übernimmt – erkennt: »The transformation was ›pedagogic‹, the condition and effect of democratically elected workers' councils.« (Ebd.: 12) Sowohl Gramsci als auch Luxemburg suchen nach den Möglichkeiten, politische Leidenschaften und epistemischen Wandel zusammen zu denken, sodass es möglich ist, stabile Strukturen herzustellen, die nach dem Sturm der Revolution halten (ebd.). Spivaks pädagogisches Projekt kann als eine Suche nach Mitteln und Wegen, die einen epistemischen Wandel bei den Subalternen einleitet, verstanden werden. Es geht ihr nicht um kurzfristige Erfolge und auch nicht um Rebellionen, die im schlimmsten aller Fälle in Diktaturen münden, sondern um eine nachhaltige Intervention in die Subjektstrukturen. Deswegen spricht sie von Erziehung als einem »uncoercive re-arrangement of desire« (Spivak 2012a). Um diese Idee zu entfalten, geht sie in ihren Schriften immer wieder auf die Differenz *und* Verflechtung einer imperialistischen und subalternen Subjektformierung ein (etwa Spivak 2004).

Von der Vielgestaltigkeit des »Ver«lernens

Beiläufig erwähnt Spivak in dem erwähnten Wiener Vortrag, dass das deutsche »Verlernen« viel eher das auszudrücken vermag, was sie unter »un-learning« versteht. Spivak begründet dies mit der idiosynkratischen Vorsilbe »ver«. Tatsächlich erweist sich bei einer kurzen Betrachtung, dass die Vorsilbe »ver« außergewöhnlich ist. Die Bedeutungen der Vorsilbe sind vielfältig und komplex und auch deswegen nicht einfach ins Englische zu übertragen. Im Wörterbuch der Gebrüder Grimm findet sich eine längere Eintragung, die die Vorsilbe »ver« etymologisch zurückverfolgt und ihre Bedeutung zu erfassen sucht. Hier zeigt sich, dass »ver-« im Laufe der Zeit diverse Bedeutungen angenommen hat. Die

»ursprüngliche indogermanische bedeutung der partikel ›fort, hinweg, ab‹ [...] hat sich auch als germanische grundbedeutung erhalten, doch hat sie in der zusammensetzung manigfache nebenbedeutungen angenommen. [...] die bedeutung spaltet sich nach zwei richtungen, sie bezeichnet a) ein hinweggehen, hinwegschaffen vom bisherigen wege, b) ein fortgehen, fortschaffen auf dem eingeschlagenen wege bis zum vorgesteckten ziele.« (Grimm 1971, Bd. 25, Sp. 54)

Das Grimm'sche Wörterbuch gibt insgesamt vier unterschiedliche Bedeutungen von »Verlernen« an. Die ersten zwei Varianten deuten auf ein Vergessen von Gelerntem, aber auch ein Vergessen von Nicht-Gelerntem. Doch die dritte und vierte Variante erscheinen mir besonders interessant: Zum einen wird darauf hingewiesen, dass Verlernen auch in reflexiver Form auftreten kann: »etwas verlernt sich«. Des Weiteren kann Verlernen auch die Bedeutung haben, »durch Lernen verbrauchen« – Geld etwa, das eingesetzt wird, um eine Bildung zu erhalten. Im Wörterbuch der Grimm Brüder wird auch die »Verlernung« aufgeführt, die wir heute im Duden nicht mehr finden. »Verlernung« verweist darauf, dass das Verlernen auch zu einem (vorläufigen) Ende kommen kann. Die Hybridisierung aus Fort- und Weitergehen deutet auf den im Begriff Verlernen gebundenen Doublebind: Damit ein Verlernen »gelingen« kann, muss ein Lernen erfolgen, das auf derselben Route weiterläuft wie bisher und eben Ressourcen verbraucht: Zeit, Energie, Geld.

Wie lassen sich nun abschließend gefragt, die vielfältigen Möglichkeiten – die uns Theorien der Aufklärung und ihre Bildungsinstitutionen eröffnen – nutzen, um den Kanon und die ihn vermittelnden Institutionen einer sabotierenden Kritik zuzuführen? Verlernen bedeutet weder Vergessen, noch geht es darum, nach *ganz anderem* Wissen zu suchen. Und ganz sicher handelt es sich beim Verlernen nicht um eine wohlmeinende, aber doch ignorante Praxis, die das Wissen derer, die zu »Anderen« gemacht werden, zu appropriieren sucht. Verlernen verlangt nach einem Aufnehmen der Fäden, die zurückführen in die Geschichte(n) der Epistemologien, der historischen (gewaltvollen) Erfahrungen und ästhetischen Praxen. Verlernen nimmt es auf mit den Wirren der Ideengeschichte(n) und weicht nicht zurück vor den multiplexen Traumata, die sich vor uns aufrufen. Es handelt sich eher um eine Praxis, die als ein Verlassen des Raums, der uns Sicherheit gibt, und ein Fortgehen aus dem heimatlichen Territorium der Zugehörigkeit verstanden werden kann: eine Reise, die uns direkt an Freuds unheimlichen Ort führt: »das Altbekannte, Längstvertraute« (Freud 1999/1919: 231). Mit einer Pädagogik, die sich an klare Didaktiken hält, hat Verlernen nur sehr wenig zu tun (siehe auch Castro Varela 2018) – eher wohl mit einem Arendt'schen »Denken ohne Geländer«. Ein solches Denken erfordert eine Mündigkeit der Menschen. Das bedeutet, dass die Vermittelnden auch, wenn dies sinnvoll oder ethisch notwendig erscheint, den Kanon hinterfragen und in die Curricula intervenieren. Die Geisteswissenschaften sollten, so Spivak, in der Hochschulbildung einen gebührenden Platz einnehmen,

»so that the literary imagination can continue to de-transcendentalize the nation and shore up redistributive powers of the regionalist state in the face of global priorities«. (Spivak 2012c: 293)

Kontrapunktische Bildung und Critical Literacy

Wenn wir Lévinas folgen, dann ist es die Anrufung des »Anderen«, die unser Subjektsein ermöglicht und gleichsam an eben diesen bindet. Das Subjekt ist immer den »Anderen« unterworfen. Daraus ergibt sich eine Ethik, die kein einfaches Urteilssprechen zulässt (Lévinas 1998). Simon Critchley (2012: 148) spricht deswegen von einer »unendlich herausfordernden Ethik« und bemerkt, dass es eine Pflicht sei, ein Engagement zu etablieren, das dieser Ethik verpflichtet bleibe, da nur diese dem ideologischen Moralismus etwas entgegensetzen könne.

Eine kontrapunktische Pädagogik, wie ich sie vorschlage, kann diesen Prozess initiieren und befeuern. Dafür bedarf es unter anderem der Hinterfragung des eurozentrischen Kanons – bei dem immer einer *Leitstimme* genauestens gefolgt wird – ebenso wie der Etablierung eines mehrstimmigen Denkens. In *Kultur und Imperialismus* (1993) führt Edward Said das Kontrapunktische im Zusammenhang mit der Praxis eines postkolonialen Zurückschreibens ein. Angelehnt an Johannes Bachs Fuge (lat. Flucht), die ein Kompositionsprinzip polyphoner Mehrstimmigkeit darstellt, schlägt er eine Lesepraxis vor, die dem postkolonialen Subjekt die Möglichkeit eröffnet, den Text von den Rändern aus gegen den Strich zu lesen. Eine kontrapunktische Pädagogik versucht dies zu unterstützen. Wie in der Fuge Gegenstimmen zu gegebenen Tonfolgen gefunden werden, die einen Zusammenklang ermöglichen und gleichzeitig Eigenständigkeit aufweisen, versucht die kontrapunktische Praxis nicht der einen Stimme zu folgen, sondern einer Gegenstimme zur Artikulation zu verhelfen, die sowohl Zusammenklang als auch Eigenständigkeit aufweist. Das Kontrapunktische schafft damit einen Raum, der differente Stimmen nicht nur artikulierbar macht, sondern zur Artikulation geradezu auffordert. Die Polyphonie endet dabei nicht im Chaos, aber auch nicht in einer Harmonie. Es werden eher Zwischenräume geöffnet, die andere Stimmen hörbar machen. Das kann zu produktiven Disharmonien führen, die einen epistemischen Wandel ermöglichen. Eine hegemoniale Stimme kann nicht einfach durch eine Gegenstimme ersetzt werden, es gilt vielmehr die Heterogenität des Globalen als Verstehensraum zu eröffnen. Ich mag diese Metapher und supplementiere sie mit der Idee des *contrapunteo* des kubanischen Anthropologen Fernando Ortiz (2002/1940), der diesen einer populären Musikform Kubas (und auch anderer Länder Lateinamerikas) entnimmt. Es handelt sich dabei um musikalische Dispute zwischen mehreren Personen. Ortiz versucht damit u.a. zu zeigen, wie sich die dramatische Dialektik des Lebens in die Kunst bringt, aber er versucht auch das Kubanische als trans-

kulturell zu beschreiben, das die Monokultur überschreitet. Um ein *contrapunteo* im kubanischen Alltag wahrnehmen zu können, bedarf es einer Critical Literacy, die ich als ein »Lesen-des-Dazwischen« verstehe. Sie fordert uns dazu auf, der Anrufung des »Anderen« zu folgen, ihr zu antworten – ver-Antwort-lich zu handeln. Das postkoloniale Verlernen mag hier als eine Idee gedacht werden, die in eine imperiale Zugerichtetheit interveniert, indem sie sich etwa der eurozentrischen und allgemeinen Ignoranz entgegenstellt und die Subjekte dazu auffordert, sich im Labyrinth des Globalen verlaufen zu lernen, mündig zu werden.

Schlussgedanken zur Kunst des Verlernens

In Spivaks breit rezipierten Text *Righting Wrongs* findet sich das einprägsame Plädoyer, dass es darum gehe, das Lernen von unten her neu zu erlernen. Dafür bedarf es eines, wie sie schreibt, »long-term involvement to learn from below«, das ein »persistent undoing of the reproduction of class apartheid and its attendant evils« zulässt (Spivak 2004: 573, FN 39). Damit ist nun keineswegs gemeint, dass wir *andere* Praxen unreflektiert übernehmen. Im Gegenteil: »learn to learn from below« erfordert Geduld und jahrelanges empathisches Zuhören und Beobachten. Eine pädagogische Praxis, die uns verändert und damit auch unsere Art zu lernen und unsere Art lehren zu denken und zu praktizieren. Nicht zufällig beschreibt Spivak ihre Praxis in den subalternen Räumen mit der Arbeit von Melanie Klein, die als Kinderpsychoanalytikerin über Jahrzehnte das Denken und Tun von Kindern genauestens beobachtet und beschrieben hat – immer geleitet von dem Ziel, bei diesen einen epistemischen und affektiven Wandel zu erzielen.

Verlernen ist die geduldige Kunst des couragierten Eingreifens in das eigene Geworden-Sein. Eine Pädagogik, die versucht, die Mehrstimmigkeit des Globalen zu hören und die Irritierung des eurozentrischen Kanons zu betreiben. Meine Hoffnung ist es, dass ein kontrapunktisches Denken eine Critical Literacy ermöglichen kann, die mithilfe der Kunst des Verlernens eine planetarische Zukunft möglich macht. Dabei schließe ich mich Spivaks Bemerkung gerne an:

»I will never be foolish enough to claim that a humanities education alone [...] can save the world! Or that anything can, once and for all. Or even, that such a phrase or idea as ›save the world‹ can be meaningful.« (Spivak 2012c: 291)

Literatur

- Anderson, Gary L./Irvine, Patricia (1993): »Informing critical literacy with ethnography«, in: Collin Lankshear/Peter L. McLaren (Hg.), *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*, Albany: State University of New York Press, S. 81-104.
- Anyon, Jean (1981): »Social Class and School Knowledge«, in: *Curriculum Inquiry*, 11 (1), S. 3-42.
- Appiah, Kwame Anthony (2014): *Lines of Descent: W. E. B. Du Bois and the Emergence of Identity*, Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.
- Axelrod, Paul/Anisef, Paul/Lin, Zeng (2001): »Against All Odds? The Enduring Value of Liberal Education in Universities, Professions, and the Labour Market«, in: *The Canadian Journal of Higher Education*, XXXI (2), S. 47-78.
- Baker, Michael (2012): »Modernity/Coloniality and Eurocentric Education: Towards a Post-Occidental Self-understanding of the Present«, in: *Policy Futures in Education*, 10 (1), S. 4-22.
- bell hooks (1994): *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, New York/London: Routledge.
- Bogues, Anthony (2011): »C.L.R. James, Pan-Africanism and the black radical tradition«, in: *Critical Arts*, 25, S. 484-499.
- Buddeberg, Eva (2016): »Ethik und Politik im Anschluss an Levinas – Zwischen dem einen und den vielen Anderen?«, in: *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 3 (1), S. 93-124.
- Castro Varela, María do Mar (2015): »Klassenapartheid«. Postkoloniale Perspektiven auf Klassenherrschaft«, in: *Kurswechsel. Zeitschrift für gesellschafts-, wirtschafts- und umweltpolitische Alternativen*, 4, S. 18-24.
- Castro Varela, María do Mar (2018): »Imperiale Didaktiken. Unterrichten als Unterwerfungsmethode«, in: *Schulhefte*, 170, hg. v. Tobias Becker/Rainer Hawlik/Michael Sertl: *Praxis des Unterrichtens. Theoretische Auseinandersetzungen*, Wien: Studienverlag, S. 57-71.
- Castro Varela, María do Mar (2021): »Welt begreifen statt ergreifen. Bildungsfragen und Strategien des (Re-)Worlding«, in: *Journal für Entwicklungspolitik (JEP)*, XXXVI(2).
- Castro Varela, María do Mar/Khakupour, Natascha/Niggemann, Jan (Hg.) (2021): *Hegemonie bilden. Pädagogische Perspektiven im Anschluss an Antonio Gramsci*, Weinheim: Juventa/Beltz.
- Critchley, Simon (2012): *Infinitely Demanding: Ethics of Commitment, Politics of Resistance*. London: Verso.
- Freud, Sigmund (1999/1919): »Das Unheimliche«, in: Ders., *Gesammelte Werke*, Bd. XII, S. 229-268.

- Geier, Manfred (2010): *Die Brüder Humboldt: Eine Biographie*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gramsci, Antonio (1991-2002): *Gefängnishefte*, 10 Bände, Hamburg: Argument.
- Grimm, Jacob u. Wilhelm (1971): *Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm*, 16 Bde. in 32 Teilbänden, Leipzig 1854-1961. Quellenverzeichnis Leipzig 1971, <https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB#o> [15.02.2021].
- Hofmann, Jürgen (2010). »Welche Bedeutung hat das Humboldt'sche Erbe für unsere Zeit? 225. Veranstaltung der Humboldt-Gesellschaft am 08.01.10, www.humboldtgesellschaft.de/inhalt.php?name=humboldt [12.2.2021].
- Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (2017): »Critical Diversity Literacy through Arts & Further Education. Konturen und Grundzüge neuer Formen der Begegnung mit dem Fremden und dem Eigenen«, in: *Hessische Blätter für Volksbildung*, Heft 4, S. 367-375.
- Levinas, Emmanuel (1998): *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*, Freiburg i.Br./München: Karl Alber.
- Mignolo, Walter (2011): *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*, Durham: Duke University Press.
- Ngũgĩ wa Thiong'o (1986): *Decolonising the Mind: The Politics of Language*, in: *African Literature*, Melton, UK: James Currey.
- Ortiz, Fernando (2002/1940): *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*, Madrid: Cátedra.
- Said, E. (1993): *Culture and Imperialism*, London: Chatto & Windus.
- Santos, Boaventura de Sousa (2018): *Epistemologien des Südens: Gegen die Hegemonie des westlichen Denkens*, Münster: Unrast.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1993): *Outside in the Teaching Machine*, New York/London: Routledge.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2004): »Righting Wrongs«, in: *The South Atlantic Quarterly*, 103 (2/3), S. 523-581.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012a): *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012b): »Teaching for the Times«, in: dies., *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*, Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press, S. 137-157.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012c): »Nationalism and the Imagination«, in: dies., *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*, Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press, S. 275-300.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012d): »Ngũgĩ wa Thiong'o: In Praise of a Friend«, in: Oliver Lovesey (Hg.), *Approaches to Teaching the Works of Ngũgĩ wa Thiong'o*, New York: Modern Language Association, S. 5-10.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2014): »General Strike«, in: *Rethinking Marxism: A Journal of Economics, Culture & Society*, 26 (1), S. 9-14.

- Spivak, Gayatri Chakravorty (2017): »On Revolution«, in: Uprising 13/13. Seminar Series at Columbia University, <http://blogs.law.columbia.edu/uprising1313/gayatri-chakravorty-spivak-on-revolution/> [12.2.2021]
- Steyn, Melissa. (2010): »Critical Diversity Literacy: Diversity Awareness in Twelve South African Organisations«, in: Innovative Issues and Approaches in Social Sciences, 3 (3), S. 50-82.

Feld 2:

Die Hochschule als machtvolle Institution

