

Bildung in einer postkolonialen Gesellschaft

MICHEL FOALENG

Der Titel dieses Textes impliziert Transformationsprozesse. Dabei könnte das Verständnis des Begriffs »postkoloniale Gesellschaft« insoweit linear orientiert sein, dass das Attribut »postkolonial« schlicht ein gesellschaftliches Stadium bezeichnet, dem zwei weitere vorangegangen wären: die vorkoloniale und die koloniale Gesellschaft. Doch sowohl der epistemologische Status wie auch die geschichtliche Hervorbringung des Konzepts »Postkolonialität« besagen vieles mehr als dies. Auch die zweite Komponente meines Titels ist durchaus strittig. In Bezug auf den ins Auge gefassten Gegenstand wird der Bildungsbegriff in seiner spezifischen deutschen Hervorbringung schwer tragbar. Zum einen findet er in den »offiziellen« bzw. kolonialen Sprachen Kameruns – Französisch und Englisch – keine genaue Entsprechung, sodass über »Bildung« in postkolonialer Gesellschaft zu sprechen die Gefahr birgt über etwas zu reden, dass in der sozialen Wirklichkeit der dortigen Gesellschaft, um die es hier gehen wird, keine Entsprechung findet. Sobald aber das »Übersetzungsproblem« gelöst wäre, verweist der Begriff mit seinen Bezügen zu Aufklärung, Imperialismus und Kolonisation auf etwas, das aus einer postkolonialen Perspektive zu bekämpfen ist.

So scheint es angebracht, anstelle von Bildung in postkolonialer Gesellschaft über Bildung und postkoloniale Gesellschaft zu reden, um von vornherein die Beziehung zwischen beiden Termini zu problematisieren. Indessen werde ich zu zeigen versuchen, dass ein gewisses Bildungsverständnis der Wirklichkeit einer postkolonialen Gesellschaft widerspricht (so jenes, welches den Imperialismus rechtfertigte). Wird aber der Bildungsbegriff entmythifiziert, so müsste er die Leitlinie der bildungstheoretischen Aufgaben dieser Gesellschaft bestimmen können. Zunächst werde ich dafür den Begriff einer postkolonialen Gesellschaft erläutern; dabei werde ich die mit diesem Begriff verbundenen Veränderungsprozesse für jene Gesellschaft hervorheben, um die es hier geht. In einem zweiten Schritt stelle ich den widersprüchlichen Status der Bildung als Schulbildung in dieser Gesellschaft dar. Abschließend werde ich andeuten, inwiefern diese überhaupt auf die gesellschaftlichen Prozesse antworten kann.

ÜBER POSTKOLONIALE GESELLSCHAFTEN

Voranstellen möchte ich zwei lebensgeschichtliche Fallbeispiele: Rico aus dem Flugzeug und Claude aus Mbô.

Erster Fall: Richard Sennett (1998, 15 ff.) berichtet von einem Menschen, den er bei einer Flugreise von New York nach Wien traf. Dieser Mensch, schreibt er, »sah in der Flughafenlounge aus, als habe er die Träume seines Vaters verwirklicht«.

Den Vater, einen US-Amerikaner italienischer Abstammung, hatte Sennett »vor einen Vierteljahrhundert« gekannt und wusste von demselben, dass dessen Leben zeitlich linear verlief: »Jahr um Jahr gingen [seine Frau und er] Arbeiten nach, die sich von Tag zu Tag kaum unterschieden«. Der linearen Zeit entsprechend habe der Vater Enrico sowohl wirtschaftlich wie gesellschaftlich einen kumulativen Erfolg gehabt: Wirtschaftlich messe sich sein Erfolg an dem Anwachsen seiner Ersparnisse, die er monatlich aus seinen gesicherten Gehältern finanziere; Enrico habe einen Arbeitsplatz, der durch die Gewerkschaften geschützt sei, und wisse genau, wann er in Rente gehe; er habe auch ein Haus in einem Vorort von Boston kaufen können, in dem das Leben sich nach und nach verbessert habe. Andererseits könnte Enrico das »neutrale Leben« der Vorortwelt mit dem gemeinschaftlichen Leben seiner Einwanderungswelt verbinden, in der er ein gesellschaftliches Ansehen genieße, und könnte, so Sennett, »zwei Identitäten aus einem Zeitlauf« gewinnen. Jedoch »wollte Enrico nicht, dass sein Sohn Rico sein eigenes Leben wiederholte«. Er habe indes in das Studium investiert mit der Hoffnung, dass sein Sohn – den »Amerikanischen Traum vom sozialen Aufstieg der Kinder« realisierend – noch mehr gesellschaftliches Ansehen erreiche, d. h. nach mehr sozialem Aufstieg strebe als der Vater; was eigentlich das Selbstverständliche wäre. Denn, schreibt Sennett, »jeder Mensch bricht in irgendeiner Weise aus dem Rahmen aus, der ihm in der Erzählung der Eltern angewiesen ist«. Also so, wie Enrico mehr als sein eigener Vater erreicht habe, der »kaum ein Wort Englisch sprach«, müsse auch Rico mehr als der Vater Enrico erreichen.

Aber im Unterschied zum Vater, der seinen Erfolg dem »Dienst nach Vorschrift« sowie seiner Loyalität an eine bürokratische Struktur verdanke, beruhe der Erfolg von Rico auf seiner »Offenheit für die Veränderung« sowie seiner Bereitschaft »Risiken« einzugehen: »Nichts Langfristiges« vorzuhaben, sondern ständig bereit sein, Wohnort und Arbeitsstelle zu wechseln. Die ungesicherte Lebensweise preise Rico, der Leute mit ähnlicher Biografie wie die seines Vaters verachte. Trotzdem verbindet Sennett zufolge zweierlei den Sohn mit dem Vater: Auch Rico sei verheiratet und habe Kinder und »wie sein Vater betrachtet Rico die Arbeit als Dienst an seiner Familie«. An diesem Punkt geraten die Lebensansprüche Ricos in Widerspruch mit seinem Lebensstil. Nicht nur finden seine Frau und er kaum »eine Stunde Zeit für die Hausaufgaben der Kinder«, insbesondere widersprechen das Motto »nichts Langfristiges« und

die immerwährenden Umzüge sowie der hieraus resultierende Verlust an sozialen Bindungen den »langfristigen Tugenden«, die Rico für wichtig halte. So entspreche sein »unbeugsamer Wille, die Verantwortung [für das eigene Leben] zu übernehmen, als wäre das eine Charaktereigenschaft« lediglich der Realität, mit der Rico zurechtkommen müsse. Denn im Grunde habe er das Gefühl, ein Leben zu führen, worüber er nicht verfügen könne. Tatsächlich sei Ricos Lebensstil und -einstellung bloß die Konsequenz des durch die »neue Ökonomie« geprägten neuen Arbeitsmarkts. Rico sei, so Sennett, das Produkt des «Spätkapitalismus». Seine Lebensgeschichte spiegelt den von postmodernen Gesellschaftstheoretikern zelebrierten oder beschworenen »flexiblen Menschen« des Zeitalters von »Ungewissheiten« in den »post« gewordenen Industriegesellschaften wider.

Zweiter Fall: Claude war 28 Jahre alt, als ich mich mit ihm 1999 über seine Lebensgeschichte unterhielt. Er lebte, seltsam für einen Bamiléké, noch mit seiner Mutter im Haus seines einiger Jahre zuvor verstorbenen Vaters in Mbô, einem Vorort der Großstadt Bafoussam im frankophonen Westkamerun und war – auch seltsam für einen Bamiléké seines Alters – nicht verheiratet. Vor seinem Tod war Richard, der Vater von Claude, ein in Mbô angesehener Mann, den jeder kannte, obwohl er eigentlich nie dort gewohnt hatte. Richard war Staatsbeamter und musste mit seiner Frau und Kindern von Ort zu Ort umziehen. Nach seinem Primarschulabschluss war es ihm in den 60er Jahren gelungen, sich in den Staatsapparat rekrutieren zu lassen. Er begann seine Karriere in der Gendarmerie als »gendarme sans galon« auf dem untersten Grad, und starb Mitte der 90er Jahre als »maréchal de logis chef«, also mit dem Grad eines Kommandanten. Richard war somit in seinem Berufsleben die Leiter emporgeklettert. Als Zeichen seines sozialen Erfolgs baute er in den 70er Jahren sein heute veraltet aussehendes Haus, das bis Anfang der 80er zu den »modernsten« zählte und welches wie andere dieses Stils bis zum Tod des Besitzers nur zeitweilig bewohnt wurde und zwar in den Ferien, wenn er mit seiner Familie zu Besuch nach Mbô zurückkam.

Nicht das Haus und der Beruf schlechthin verliehen dem Mann gesellschaftliches Ansehen; viel entscheidender war der traditionelle Würdentitel, den Richard, Diener eines kulturfremden Apparats, sich in der örtlichen kulturellen Ordnung verdient hatte. Der Gendarm war zugleich ein *notable*¹ und hatte somit verdient, der Sohn seines eigenen Vaters zu sein, einem Mann, dessen Name immer noch Hochachtung hervorruft. Im Unterschied zum Gendarm, der seinen Notabeltitel, also seine soziale Anerkennung, durch seinen Beruf, d. h. durch den Schulbesuch, absichern konnte, war der Großvater

I In der Gesellschaft der Bamiléké ist der *notable* jemand, dem das traditionelle Oberhaupt als Anerkennung einer gesellschaftlichen Leistung einen Titel nach der traditionellen Ordnung verliehen hat. Mit diesem Titel erhebt sich der *notable* über den »einfachen« Menschen. Über die Sozialstrukturen sowie die Veränderungen in den Gesellschaften der Bamiléké vgl. Foaleng 2000.

von Claude nie in der Schule; sogar die Lebensweise seines Sohns war diesem Mann fremd, der sein Dorf kaum verlassen hatte. Dass sein Sohn Richard, der sich kaum noch in den örtlichen Bräuchen auskannte, deswegen an gesellschaftlichem Ansehen gewinnen konnte, bloß weil er in der Schule gewesen war, war ein Zeichen für jene Bedeutung, welche gesellschaftlich der mit der Kolonisation eingeführten Ordnung fortan zukam. Dies deutete daraufhin, dass, wer fortan nach sozialem Aufstieg streben wollte, die Schule zu besuchen hätte. Aber trafe diese entwicklungstheoretische Prognose westlicher Provenienz zu, so wohnte Claude nicht im Haus seines Vaters, sondern er hätte, dem Mobilitätsprinzip der Bamiléké entsprechend, daneben ein noch »moderner« gebaut und ein Ansehen erworben, das jenen seines Vaters und Großvaters übertrafe oder wenigstens gliche.

Allerdings hatte der Vater in seinen erzieherischen Aufgaben nichts versäumt. Er wusste, nicht zuletzt aus eigener Erfahrung, wie wichtig es für seine Kinder sein wird, eine gute Schulbildung zu haben. Darüber hinaus zählte er zu den wenigen Kamerunern, die aus der Sackgasse des nationalen Schulsystems praktische Konsequenzen gezogen hatten. Auf der Asche des kolonialen Systems, das das Lesen und Schreiben von offiziellen Sprachen gewährleistete, entwickelte sich die Schule im »unabhängigen« Kamerun zur schlichten Vorbereitungsinstitution auf die im Verwaltungsapparat zu besetzenden Posten. Obzwar immer wieder betont wurde, dass das Land für seine »Entwicklung« Techniker brauche, sahen die beruflich-technischen Schulbildungszweige gegenüber den allgemeinbildenden Zweigen nach nichts aus und boten keinen Anreiz; zudem gilt das Vorurteil (bestätigt durch die Praxis), dass nur derjenige, der in der Schule nicht weiterkommt, in spezifisch technische Zweige gehe. Soweit der Staat jährlich Tausende von Schulabsolventen anstellen konnte, waren es keineswegs die Techniker, die auf die angesehenen Bürokratenposten berufen wurden. Aber Ende der 80er Jahre war damit Schluss, als das Land in der wirtschaftlichen Krise versank und der Staat nicht nur keine weiteren Einstellungen vornehmen konnte, sondern Angestellte massenhaft entlassen musste. Fortan versprach nur die Selbstständigkeit eine wirtschaftliche Basis. Dies ist der Gedanke, der Richard dazu bewegte, für seinen Sohn Claude nach dem BEPC (Mittlere Reife) die technische Ausbildung zu bevorzugen – und zwar eine, die elitären Charakter hat (weil sie sehr schwierig erscheint und weil sie für die Absolventen viel Erfolg verspricht): die Kältetechnik. »Es werden viele gebrauchte Gefrier- und Kühlgeräte importiert, die zu oft kaputtgehen. Die Leute, die sie reparieren, sind zumeist Leute, die sich damit nur durchschlagen«, erzählt Claude.

Nach dem technischen Abitur wäre Claude gern ins Ausland gegangen, um seine Kenntnisse zu vertiefen, um anschließend ein guter Lehrmeister zu sein; aber es fehlte das nötige Geld. Er hatte sich während seiner Schulzeit in vielen Werkstätten umgeschaut und wusste auch, dass nur wenige Werkstattmeister mit Lehrlingen sein Ausbildungsniveau hatten. Daher hat er mit seinem Abitur

eine eigene Werkstatt eröffnen wollen. Er hatte auch Ideen, wie er sowohl den Kundenservice als auch das Lehrangebot für die Lehrlinge verbessern könnte. Beides hätte ihn viel Geld verdienen lassen. Aber es fehlte an Grundkapital. Ihm blieb nur eins: sich irgendwo als Mitarbeiter um eine Anstellung zu bewerben. Einige Werkstattbesitzer hätten ihn gern eingestellt, doch keiner war bereit, ihm ein entsprechendes Gehalt zu zahlen, zumal sie befürchteten, dass er ihre Autorität bedrohen würde und sogleich ihre Kundschaft für sich einnehmen würde. So zerplatzen alle seine Berufsentwürfe.

»Als wir sahen«, erzählt Claude, »wie leicht unsere älteren Brüder, die in der Schule gewesen waren, Erfolg hatten, dachten wir, es reiche durchaus, ein Diplom zu bekommen, um wie sie zu werden. In meinem Fall kann es keiner nachvollziehen, dass jemand ein BAC F5 hat und nicht arbeiten kann. Aber hier in Mbô bin ich nicht der Einzige in meiner Lage. Es gibt andere, die sogar an der Universität gewesen sind und jetzt mangels Job zu Hause sitzen.«

Zu Hause bleibt Claude nicht sitzen. Er hat einen Verkaufsstand auf dem Zentralmarkt in Bafoussam, wo er gebrauchte Kleidung aus Europa verkauft. Nach dem Markt besucht er abends verschiedene Haushalte und Bars, um Kühlgeräte zu warten oder zu reparieren. Daneben gibt er Schülern des Lycee Technique in Bafoussam und des Collège in Mbô Nachhilfe, die sich auf das Abitur vorbereiten. Aus diesen drei Teiltätigkeiten sichert Claude seinen Lebensunterhalt.

Ist seine Lebensgeschichte nichts anderes als die Geschichte eines Scheiterns? Sie mag keine große Erfolgsgeschichte wie die von Rico darstellen. Wie hätte das auch sein können? Schließlich lebt Claude nicht in einer postmodernen Gesellschaft wie Rico, könnte man sagen. Außerdem – im Unterschied zu Rico, der Veränderungen zu bejahren scheint – scheint Claude darüber eher zu jammern, wenn er die Vergänglichkeit eines sozialen Aufstiegsmodells bedauert, das seiner Meinung nach leicht realisierbar gewesen wäre.

Dies wäre eine voreilige Antwort, wogegen zum einen anzumerken ist, dass im Unterschied zu Rico, dessen Leben Sennett als sinnlos deutet, Claude einen gesellschaftlich bedeutungsvollen Sinn für sein Leben gefunden hat. Er hat die große Hafenstadt Douala verlassen, obgleich er hier mehr Jobmöglichkeiten hätte, weil er seine Mutter begleiten wollte, die nach dem Tod ihres Mannes beschlossen hatte, im Dorf zu bleiben. Nicht, dass er unbedingt bei der Mutter sein wollte, viel eher ging es ihm darum, sich um die Erziehung (oder wie er sagt, *encadrement* – die »Einrahmung« bzw. »Betreuung«) seiner jüngeren Geschwister zu kümmern. Claude erweist sich somit als ein dynamischer Bamiléké, der wie viele andere verantwortungsbewusst mit den Folgen dessen fertig zu werden versucht, was er nicht beeinflussen kann. Er hat zwar keine eigenen Kinder, aber er weiß, dass seine erzieherische Verantwortung dort anfängt, wo er mit jüngeren Verwandten zu tun hat. Denn in der Tradition der

Bamiléké obliegen die Erziehungsaufgaben ebenso den älteren Geschwistern wie den Eltern eines Kindes. Indem Claude diese in dem gesellschaftlich richtigen Rahmen hält, gewährt er ihnen eine bessere Chance, sich später im Leben zurechtzufinden. Werden die Kinder gut »eingerahmt«, so werden sie auch – das wird jedenfalls gehofft – am ehesten die Leiter des sozialen Erfolgs erklimmen können und somit schließlich den älteren Geschwistern auch das gesellschaftliche Ansehen verleihen. Zum anderen ist auch anzumerken, dass ebenso, wie es neben Leuten wie Rico Millionen von Menschen in Nordamerika und Westeuropa gibt, die sich täglich mit gescheiten Lebensgeschichten abfinden müssen, es auch in Kamerun oder sonstwo in Afrika Menschen gibt, die – anders als Claude – jährlich mehrfach um die Welt fliegen, um Geschäfte jeglicher Art abzuwickeln.

Die Lebensbedingungen in einer nordamerikanischen und einer afrikanischen Gesellschaft sind allerdings kaum vergleichbar. Aber wer den Unterschied zwischen Rico und Claude schlicht auf die »Kluft« zwischen der »Ersten« und der »Dritten Welt«, zwischen »modernen« oder »postmodernen« bzw. »postindustriellen« und »traditionellen« Gesellschaften zurückführen will, lässt die reale Bedeutung gesellschaftlicher Transformationsprozesse außer Acht, die seit Generationen die Verhältnisse zwischen den verschiedenartigen Gesellschaften des Globus ausmachen. Es gibt zwar Gründe, die Behauptung von Anthony Giddens (1996, 182 f.) zu bestreiten, dass wir in »der ersten globalen Gesellschaft« leben, in der »insbesondere unter dem Einfluss einer elektronischen Kommunikation« sich keiner dem Einfluss anderer entziehen könnte – immerhin haben in vielen Ländern nur sehr wenige Menschen Zugang zu dieser elektronischen Kommunikation. Dennoch ist es eine Tatsache, dass der koloniale Einfluss zum Markenzeichen der kulturellen Identität von Völkern des heute »unabhängigen« Afrikas geworden ist. Es lässt sich daher nachvollziehen, wenn etwa Reinhart Kößler und Tilman Schiel (1996, 37), die die Gegenüberstellung von »modernen« und »traditionellen« Gesellschaften kritisieren, dennoch dazu verleitet werden, »postkoloniale Gesellschaften« schlicht als »das historisch komplementäre Resultat der Entwicklung des industriellen Kapitalismus« zu verstehen. Für sie seien zwar »die strukturellen Folgen des Kolonialisierungsprozesses« zur Bestimmung des Begriffs entscheidend, aber sie messen diese vor allem an der »grundsätzlichen Außenorientierung« und keineswegs am Widerstandspotential oder genauer am kreativen Potential dieser Gesellschaften.

WAS IST POSTKOLONIAL?

Das Konzept der »postkolonialen Gesellschaften« mag zunächst auf ein eindimensional kausales Verständnis verweisen, d. h. ausklammern, wie stark die so verstandenen Gesellschaften tatsächlich von der industriel kapitalistischen

linearen Entwicklungsvorstellung abweichen. Von staatlich neokolonialen machtpolitischen und wirtschaftlichen Ausbeutungsstrukturen abgesehen, stellen postkoloniale Gesellschaften Afrikas genauso wenig das Komplement von industriekapitalistischen Gesellschaften dar. Die Kolonisation hat »strukturelle Folgen« sowohl für die kolonisierten wie auch für die kolonisierenden Gesellschaften, sodass beide als postkoloniale Gesellschaften gelten müssten. So weist Catherine Hall (1998) darauf hin, dass als Folge der Kolonisation Menschen aus anderen Ländern sich in Großbritannien seit Generationen eine neue Heimat geschaffen haben, ohne sich jedoch assimilieren zu lassen. Dieser Aufbruch der Kolonisierten habe den traditionell nationalen Charakter von Kolonisatoren-Gesellschaften vollkommen verändert. Daraus sei Großbritannien eine »postkoloniale Nation« geworden.

Wieso kann eine »postmoderne« Gesellschaft als »postkoloniale« gefasst werden?

In der Tat haben beide Konzepte starke Gemeinsamkeiten. So bezieht sich postkolonial zuerst auf eine Diskursart, die die Migration der ehemaligen Kolonisierten in die Metropolen der Kolonisatoren hervorgebracht hat. Das Konzept kristallisiert sich durch deren Auseinandersetzungen mit der kultур-theoretischen Beziehung zwischen den »Peripherien« und den »Metropolen«, die insbesondere in anglo-amerikanischen Universitäten in den 80er Jahren Konjunktur hatte.² Daraus konstituiert sich im Umfeld der Cultural Studies der Postkolonialismus bzw. die Postkolonialtheorie als ein epistemologischer Ansatz. Die Postkolonialtheorie stellt nicht nur die eurozentrische Weltkonstruktion infrage, sondern sie will eine »Selbstdarstellung« von Menschen afrikanischer, asiatischer und lateinamerikanischer Herkunft bieten. Dabei bleibt das Konzept »postkolonial« dennoch zunächst sehr strittig. Wie ist es zeitlich einzugrenzen? Wie unterscheidet es sich von Konzepten, die als sein Anderes aufgefasst werden: dem Kolonialismus, dem Neokolonialismus und allen anderen Mechanismen der strukturellen Abhängigkeit?

Mit derartigen Fragestellungen versucht einer der wichtigsten Postkolonialismus-Theoretiker, Stuart Hall (1998), das Konzept sowie seine Referenzen zu klären. Er hebt den verwirrenden Charakter des Präfixes »post« hervor, das *per definitionem* eine chronologische Vorstellung hervorruft. Demnach wäre postkolonial schlicht die Zeit nach der Kolonisation. Die Vokabel enthält zwar eine periodische Dimension, die aber lediglich eine sekundäre Bedeutung zukommt. Das Präfix hat, so Hall, vielmehr denselben Status wie in anderen »posts« (Postmoderne, Poststrukturalismus): Im Begriff »postkolonial« bringt das Präfix den wissenschaftstheoretischen Anspruch mit sich, sowohl die Ära nach der Kolonisation zu kennzeichnen wie es das Bemühen zeichnet, über das Koloniale hinauszugehen.

² Zur Genealogie der postkolonialen Theorie vgl. Barker u.a. 1994, Darby 1997, Paolini 1999.

Indes sucht das Paradigma die Gegenüberstellung von Kolonisierten und Kolonisatoren, von Peripherie und Zentrum, von hier und dort zu überwinden, da die Kolonisation eine unaufhaltbare »Transkulturation« gesellschaftlicher Praxen erzeugt hat. Die Postkolonialtheorie ist insofern eine »Relektüre« der Kolonisation, die das Ende der Herrschaft von der kolonialen Beziehung markiert. Der Begriff »postkolonial« kennzeichnet die Zeit »nach« der Kolonisation; aber er bedeutet keineswegs die Aufhebung der Folgeeffekte der Kolonisation, denn das, was infrage gestellt wird, ist die Herrschaft des kolonialen ein-dimensionalen Diskurses, der die Macht der Kolonisatoren sicherte.

Was haben jedoch über die epistemologische Konzeptualisierung hinaus, die postkolonialen Gesellschaften Afrikas mit denen Europas gemeinsam? Stuart Hall erkennt zwar an, dass die Universalisierung irreführend ist, da man nicht im gleichen Maß diese und jene als postkoloniale denken kann. Er besteht dennoch auf dem Konzept als einer »Abstraktion«, die mehr auf die Spannung diskursiver Kraftfelder verweist, als dass damit soziologische Phänomene beschrieben werden könnten. »Postkolonial« sei keine »evalutive Kategorie« (246). Es ist hier zu vermuten, dass – anders als in den ehemaligen Kolonien – postkolonialtheoretischen Auseinandersetzungen in den Metropolen ein Identitätsproblem zugrunde liegt. Die gängigen akademischen postkolonialen Diskurse sind zumeist selbstreferentiell: Die Autoren haben sich der Realität in den einst kolonisierten Gesellschaften entfremdet und beziehen sich lediglich aufeinander. So ist die westlich-akademische Postkolonialtheorie weit davon entfernt, die Realität in den afrikanischen postkolonialen Gesellschaften widerzuspiegeln. Man darf trotz der Globalisierung – oder auch gerade deswegen – nicht vergessen, dass die Kolonisation sehr unterschiedlich die kolonisierten und die kolonisierenden Gesellschaften erfasst hat. Zwar sind »Hybridität« und »Synkretismus« auch Merkmale der Modernität ebenso für die einen wie für die anderen geworden. Jedoch ist der Hinweis von McClintock (1994, 260 ff.) wichtig, demzufolge das postkoloniale Paradigma nicht hinreichend die Vielfalt postkolonialer Lebensräume berücksichtigt.

Wer unterdessen »postkolonial« als bloßes Pendant zu »postmodern« versteht, also als epistemologische Kategorie, und die Situation in Afrika eher als »Neokolonialismus« – die strukturelle Abhängigkeit Afrikas von Europa und Nordamerika – verstehen will, liefert politisch und ökonomisch einen korrekten Hinweis; doch wird damit nicht nur die zeitliche Dimension des Konzepts aufgehoben, sondern zugleich wird die Situation so gedacht, als würden sich die Afrikaner mit den Folgen der Kolonisation anfreunden. Wer dies tut, verleugnet die Bemühungen von Millionen von Menschen dieses Kontinents, die sich alltäglich *innovativ* mit einer Situation abzufinden suchen, welche ihnen auferlegt wurde. Es gibt ein postkoloniales Afrika, das sich nicht nur periodisch versteht, sondern auch im epistemologischen Sinne des Konzepts zu verstehen ist. Trotz der Schwäche dieses Erdteils im Spannungsfeld globaler Kräfte, oder besser, trotz der externen politischen, ökonomischen und wissenschaftlichen

Vormachtstellung, gestalten sich die Lebenswelten in afrikanischen Gesellschaften nicht nur anders als in Europa oder Nordamerika, sie sind auch anders als in der Kolonialzeit und ähneln noch weniger denen der Vorkolonialzeit. Die Postkolonialität Afrikas, zugleich Subversion westlicher imperialistischer Ansprüche und kreatives Potential, zeigt sich insbesondere in alltäglichen Praxen der »kleinen Leute«.

Dieser unzureichenden Auffassung der afrikanischen Postkolonialität liegt eine essenzialistische Betrachtungsweise zugrunde, welche eine dichotomische Darstellung aufzwingt: Obgleich Afrika-bezogene postkoloniale Ansätze den synkretischen Charakter gesellschaftlicher Phänomene anerkennen, verfallen sie mittlerweile in die Epochenschemata und erkennen sogleich die reale Bedeutung der Kolonisation für die Schaffung des Postkolonialen; andererseits werden die gegenwärtigen gesellschaftlichen Prozesse mystifiziert, wenn man glaubt, dass mit der Kolonisation die »Tradition« aufgelöst worden wäre.

Es wird bei den Bamiléké z. B. beobachtet, dass die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse in den Dörfern nicht nur von den in den Städten lebenden Geschäftsleuten, Intellektuellen und anderen »évolués« getragen werden. Vielmehr werden diese Prozesse auch von dörflichen Würdenträgern (*notables*) getragen, von denen man erwartet hätte, dass sie sich als »Traditionshüter« (Giddens 1996) dagegenstellen würden. Die ersten begründen ihre Verbundenheit mit den Heimatdörfern mit den Vorteilen, welche die Anpassung an die kulturelle Tradition der Bamiléké mit sich bringt. Es ist sowohl eine identitätsstiftende Anpassung als auch eine, die gesellschaftliches Ansehen verleiht. Die anderen begründen ihre Hinwendung zur »Moderne« mit der Notwendigkeit, nach den Anforderungen der Gegenwart zu handeln. Aus diesem Zusammenspiel konnte die kulturelle Tradition der Bamiléké nicht aufgelöst werden, viel eher bekam sie eine neue Lebenskraft.

Indem Leute wie Richard (der Vater von Claude) ihr gesellschaftliches Ansehen absichern, haben sie zur Konstruktion der dortigen Modernität beigetragen. Es ist jedoch eine Modernität, die sich von der industriel kapitalistischen unterscheidet. Denn aus dem Zusammenspiel der fremden westlichen und der einheimischen tradierten Lebenserfahrungen entwickeln sich neuen Lebensformen, die sich allmählich institutionalisiert haben und die Gesellschaftsstrukturen prägen. Weder haben die mit der Kolonisation auferlegten Normen und Werte die afrikanischen tradierten »überwunden« noch stehen beide einfach nebeneinander; sie greifen ineinander und bieten gemeinsam neue Lebensentwürfe.

Wie das Beispiel von Claude zeigt, scheinen die sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen »am Ende«, die derartige Transformationsprozesse lange getragen haben. Es sieht so aus, als ob die Gesellschaften Afrikas sich in einer Phase völliger Orientierungslosigkeit befänden. Es wird gern von »Umbrüchen in Afrika« gesprochen, womit hintergründig immer der Verlust an Selbstverständlichkeit der Handlungsreferenzen gemeint ist. Gesellschaftliche Umbrü-

che in diesem Sinne sind aber kein Charakterzug der Postkolonialität Afrikas allein, sondern stellen gegenwärtig die Grundformen der Modernität dar, wie die Debatte um die Postmoderne belegt (vgl. z. B. Beck u. a. 1996; Heelas u. a. 1996) Gesellschaftstheoretiker mögen die gegenwärtigen technischen Veränderungen, die Umwälzungen in allen Lebensbereichen bewirken, für ein *jamais-vu* (ein »Nie-da-Gewesenes«) halten: Das Internet scheint die »Weltgesellschaft« zu revolutionieren; die immer schneller werdenden Fahr- und Flugzeuge auch. Aber bereits vor über vier Jahrzehnten sprach man vom »globalen Dorf«, als es kaum eine Handvoll Menschen gab, die »global« kommunizieren konnten. Wir betonen gern den tief greifenden Charakter gegenwärtiger gesellschaftlicher Umwälzungen; Umbrüche bilden dennoch den normalen Modus gesellschaftlich-historischer Prozesse. Nur ist daran zu erinnern, dass die gegenwärtigen Umbrüche in Afrika die Folge eines auferlegten Prozesses darstellen und sich insofern von denen in westlichen Gesellschaften unterscheiden.

Die Umbrüche in afrikanischen Gesellschaften, wie sie aus den täglichen alarmierenden Meldungen aus Afrika nachklingen, stellen nur insofern ein *jamais-vu* dar, als der Kontinent in der Abhängigkeit westlicher Staaten gehalten wird. Im Unterschied zu den Menschen westlicher Gesellschaften, die aus eigener Initiative die Transformationen hervorgebracht haben (um es so auszudrücken) und sie dementsprechend steuern – soweit sie sich steuern lassen –, sind afrikanische Gesellschaften in zweierlei Weise betroffen: Sie müssen zum einen den Zweck der auferlegten »Zivilisation« nachvollziehen und dann die sich daraus ergebenden Transformationen steuern. Insofern stellt für diese Gesellschaften die Kolonisation das wirklich Neuartige dar. Wenn sie das überlebt haben, wieso sollten sie heute unter dem Gewicht der Umbrüche untergehen? So sind heute vielerorts traditionelle Strukturen entstanden, die ohne die pervertierende Abhängigkeit positiv die vorhandene Transformationen tragen. Diese Strukturen sind nicht bloß traditionell, weil sie das Überbleibsel irgend-einer vorkolonialen Überlieferung darstellen; vielmehr sind die traditionellen Strukturen rhetorisch kulturelle Artikulationen, die das Vorkoloniale und das Koloniale verbinden und der gegenwärtigen Identitätsbildung einen Sinn für die Menschen verleiht. Es ist das Andere sowohl des Vorkolonialen wie auch des Kolonialen. Dieser Sinn versteht sich epistemologisch sogleich als Antwort auf globalisierende Ansprüche; er ist die Ablehnung imperialistischer Vorgaben, die zur Findung des Eigenen führt. Die Postkolonialität der kolonisierten Gesellschaften zeichnet den täglichen Versuch ab, zwischen widersprüchlichen Anforderungen zu balancieren, um zurechtkommen zu können. Ließen sich analytisch in dieser Hinsicht Handlungsschwierigkeiten oder gar -unfähigkeiten feststellen, so wäre nicht die »natürliche« Handlungskompetenz der betroffenen Menschen zu hinterfragen, viel eher müsste der Zivilisierungsprozess, an den sie sich anpassen müssen, infrage gestellt werden.

BILDUNG UND KOLONISATION

Im Unterschied zur deutschen Sprache erhebt der französische Begriff von *civilisation* den Anspruch, etwas darzustellen, bei dem sich die Franzosen verpflichtet sahen, es mit der Menschheit zu teilen. Aber nicht nur sie, sondern auch alle anderen, die sich für »Aufgeklärte« hielten, mussten dieses den »Rückständigen« beibringen. Nicht was man später in »Entwicklung« umtaufte, ist hier infrage zu stellen, sondern das Hauptmittel des Beibringens bzw. Erreichens: die Schulbildung oder die Schule schlechthin.

Zum Bildungsbegriff

Es ist schwierig, den Bildungsbegriff eindeutig zu bestimmen. Ich möchte lediglich auf zweierlei hinweisen. Erstens: »Bildung« ist ein derart deutsch geprägter Begriff, dem man sich nur annähern kann, wenn man in der Lage ist, sich in die deutsche Ideengeschichte einzufühlen. Ansonsten ist es schwer, die Bedeutung des Bildungsbegriffs zu erfassen. Übersetzt ins Französische ergibt sich das Wort *formation*, das wiederum im Deutschen mit »Ausbildung« übersetzt wird. Obgleich das französische pädagogische Denken eine verwandte Bildungsvorstellung hat, werden hier Worte wie *culture* oder *éducation*, also Kultur und Erziehung, gebraucht, die in der deutschen Sprache etwas anderes umschreiben. In der Deutsch/Englisch- bzw. Englisch/Deutsch-Übersetzung wird der Begriff kaum deutlicher. Das Wort *education* wird mit »Erziehung« und bestenfalls mit »Charakter prägen« übersetzt. Diese verschwommene Übersetzung kennzeichnet jene Gebrauchsschwierigkeit, die im deutschen Sprachraum selbst in der Unterscheidung zwischen dem Begriff der Bildung und dem der Erziehung besteht. So wird auch hier der Begriff Bildung meist mit dem der Erziehung gleichgesetzt. Es sei denn, dass Bildung mit Ausbildung schlechthin verwechselt wird. Zweitens: Mit Bildung wird sowohl auf ein »wertvolles Gut« (Wissensinhalte) wie auf einen Bewusstseinszustand (Haltung) hingewiesen, gleichzeitig aber auch auf den Prozess, welcher zu dem einen oder dem anderen führt (Pleines 1989). Ob nun Bildung nur »als ›Parole‹ eines aufgeklärten und freien Bürgers fungiert« (9) oder darunter *culture générale* (und darüber hinaus *civilisation*) verstanden wird, hier werden erstmals sprachliche Unterscheidungen zweitrangig für eine ehemals kolonisierte Gesellschaft, die keineswegs den Begriff mitgeprägt hat. Der Bildungsbegriff verliert hier seinen Selbstzweck und fungiert stattdessen als teleologischer Begriff. Gebildetsein wie auch *être cultivé* misst sich nicht mehr an den Anforderungen jener Gesellschaft, sondern mit Bildung sollte man »wie der Andere« werden. Daher errichtete man in den Kolonien mittels Missionierung und kolonialer Einschulung »Fassaden von Bildung«, die im Grunde eine ideologische Ausführung des Bildungsbegriffs bedeuten und zugleich zur Sinnentleerung des eigentümlichen Begriffs führen.

Koloniale Schulbildung gegen Bildung

Die Geschichte der Schulbildung im Hochland Kameruns fing zu Beginn des 20. Jahrhunderts an, als die Baseler Mission in Bali in der heutigen Nordwestprovinz die erste Schule eröffnete. Aus dem gesamten Gebiet wurden Kinder gewaltsam dorthin gebracht. Die Konkurrenz mit den deutschen Katholiken verhalf zu einem derart schnellen Erfolg, dass innerhalb weniger Jahre an vielen Orten Schulen entstanden waren. Die Franzosen, die nach dem ersten Weltkrieg die Deutschen als Kolonisatoren im Bamileké-Gebiet ablösten, waren nicht weniger erfolgreich. Bis zur »Unabhängigkeit« des Landes 1960 gab es in quasi jedem Dorf mindestens eine Schule.

Für die französische Evangelische Mission, die die Baseler ablöste, galt das Dorf von Claude (Mbô) dabei als das Herzstück des Unternehmens, denn bereit 1926 wurde dort ihre wichtigste Station gegründet, von der aus die Eroberung des Gebiets betrieben wurde. Allerdings gab es zwischen den Katholiken und den Protestanten Schlachten um die Bekehrung der Bamileké. Die Gründung von Schulen ging mit der Christianisierung einher, der sie eigentlich diente – wenngleich das Bekenntnis zum Christentum meist eher umgekehrt proportional zum Einschulungsgrad war. Es gab zwischen den beiden Missionen unterschiedliche Haltungen gegenüber der indigenen Kultur. Dennoch waren beide den Vorgaben der Kolonialverwaltung unterworfen. Die Mission durfte staatliche Unterstützung für die schulische Tätigkeit erst dann bekommen, wenn sie eindeutig zur »Zivilisierung der Eingeborenen« (Berger 1978; van Slageren 1972), also zur Verbreitung der europäischen Kultur beitrug: Der Unterricht musste vom ersten Schultag an auf Deutsch bzw. auf Französisch erfolgen. Die bereits in der Familie sozialisierten Kinder wurden in der Schule mittels einer Fremdsprache resozialisiert mit der offenkundigen Absicht, dass sie sich sodann von ihrem »wilden Brauchtum« emanzipieren. Dabei ging es tatsächlich keineswegs um eine wirkliche geistige Emanzipation der Schulbesucher, vielmehr um das Heranbilden von Hilfskräften zur Ableistung »zivilisatorischer Tätigkeiten«. Die koloniale Schule vermittelte lediglich Lerninhalte, welche die Annäherung an europäische Normen und Werte ermöglichen sollte; sie produzierte somit lediglich Katechisten und Schullehrer für die Dörfer, Angestellte für den Staatsapparat.

Auch der Staat der »unabhängigen« Ära verfolgte eine Zeit lang funktionalistische Schulziele, welche sich schließlich aufgrund der Widersprüche zwischen der primären familiären und der sekundären schulischen Sozialisation als dysfunktional erwiesen (Nestvogel 1978; Bosse 1984). Denn einerseits verließen viele Kinder die Schule vor der 4. Klasse; aber auch viele von denen, die die Hochschule erreichten, wurden am Ende überflüssig. Andererseits begnügten sich die erfolgreichen Schulbesucher zumeist mit repetitiven Tätigkeiten (der Funktion der Schule gemäß), die weder ihre eigene kreative Entfaltung noch die der Gesellschaft ermöglichten.

Die koloniale Schule hat trotzdem diese Gesellschaft unauflöslich geprägt. Obwohl sich nur noch wenige an dem Schulbesuch erfreuen können, wird auch heute der Schule, einer Institution fremden Ursprungs, gesellschaftlich eine solche Großbedeutung beigemessen, dass sie geradezu unabdingbar scheint. Daher ist man seit der »Unabhängigkeit« Kameruns bloß bemüht, sie so zu reformieren, dass sie der Gesellschaft diene – und zwar wiederum unter Einflussnahme ehemaliger Kolonialherren. Stets handelte es sich um die Anpassung der Schule an die überwiegend ländlichen Lebensbedingungen des Landes; Anpassungsversuche, denen stets die als überlegen erlebte westlich orientierte Lebensweise der »Eliten« des Landes widerspricht. Im Grunde ging es auch nie darum, die Schule als Emanzipationsinstrument (mittel Identifikation mit westlichen Werten) infrage zu stellen. Aber die normativ verordneten Reformen waren stets selbstzerstörerisch. Auch die Reformaspekte, die umsetzbar waren, bleiben wirkungslos: Zum einen glaubt man weiterhin, dass der Schulbesuch automatisch den »return of education« dank einer Anstellung im Staatsapparat mitbringt, worauf ein sozialer Aufstieg folgt; zum anderen gewährt das herkömmliche Schulsystem den Schuladministratoren viel mehr Vorteile, als ernsthaft infrage gestellt werden könnte. Die Regierenden haben ihre Selbstverständlichkeiten; die Schulbesucher die ihren. Und so gibt es zwei komplementäre soziale Handlungsweisen: die der *patrons* und die der »Subalternen«.

Insofern trägt in dieser postkolonialen Gesellschaft die Schulbildung keineswegs zur »Entfaltung des Geistes« bei. Sie stellt schlechterdings einen Prozess dar, der zur Assimilation bestimmter Wissensinhalte führt zwecks gesellschaftlicher Funktionalität. Gilt die Schulbildung als etwas wertvolles, dann bloß im Sinne einer Ausbildung, die ermöglicht, eine Arbeitsstelle zu bekommen.

BILDUNGSPROZESSE UND GESELLSCHAFTLICHE WIRKLICHKEIT

Über Bildungsprozesse

Das Bildungsverständnis dieser postkolonialen Gesellschaft ist von Aus- bzw. Schulbildung sehr stark geprägt worden. Man könnte einwenden, dass diese Prägung kein Spezifikum einer kolonisierten postkolonialen Gesellschaft ist, sondern dass in Europa »die Schule aus Bildung Schulbildung gemacht hat«, wobei »aus Schulbildung das Mittel und das Kriterium der Berufslaufbahn geworden sind«, wie etwa Hartmut von Hentig (1999) betont. Denn es zeigte sich nur deutlich, die Notwendigkeit, den Bildungsbegriff noch genauer zu bestimmen. Stattdessen orientiere ich mich jedoch weiterhin an dem bereits angedeuteten Verständnis des Bildungsbegriffs sowohl als Haltung wie auch als Prozess. Anstelle von Bildung ist von Bildungsprozessen etwa bei Winfried

Marotzki, Hans-Christoph Koller oder Rainer Kokemohr die Rede, die – im Detail unterschiedlich zwar – darunter eine »Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses« verstehen. Dieses Verständnis lässt offensichtlich den normativ qualitativen Inhalt der Veränderung außer Acht, sodass die Gefahr besteht, auch dort von Bildungsprozessen zu sprechen, wo die Veränderung in eine »negative Richtung«, also als Verschlechterung laufen würde.

Ich spreche – im Anschluss an ein prozessuales Bildungsverständnis – von Bildungsprozessen in postkolonialer Gesellschaft dann, wenn derjenige, der einen solchen Prozess durchläuft, der Gebildete, mehr Fähigkeiten aufweist, die gesellschaftlich neuartig entstehenden Probleme zu bearbeiten. Hiermit sind keinerlei Fertigkeiten gemeint, die ausschließlich nach Maßgabe gegebener Problemsituationen herausgebildet werden; es geht um die Fähigkeit des Handelnden, sich stets der Veränderung des Handlungsrahmens der Lebenswelt nicht bloß anzupassen, sondern diese Veränderung selbst mitzutragen. Der so verstandene Gebildete müsse nicht zwangsläufig ein Schulabsolvent sein. Bildungsprozesse in diesem Sinne finden weit über die Schule hinaus statt, da sich die Bildung ihrerseits in erster Linie an Verwirklichung gesellschaftlich vorhandener Potenziale zum Problemlösen orientiert.

Zur Notwendigkeit einer Bildungsreform

Verglichen mit dem, was gegenwärtig in Kamerun zu sehen ist, gäbe es keinen Anlass daran zu zweifeln, dass dieses Bildungsverständnis ein Hirngespinst blieben würde. Mit dem seit 1998 gefeierten neuen Gesetz über Schulbildung und trotz – oder wegen – der Unterstützung bzw. des Drucks der Weltbank und ihrer Zwillingsorganisation, dem Internationalen Währungsfonds, sind Kameruner Bildungspolitiker um die Verbesserung des Schulwesens bemüht – wie schon immer seit mehreren Dekaden. Die Bemühungen zielten stets auf eine Reform, die die fremde Institution Schule anderen gesellschaftlichen Strukturen anzupassen erlaubte. Aber ebensowenig wie anderen afrikanischen Länder ist Kamerun dies je gelungen.

Die Ursache des Scheiterns der Schule in postkolonialen Gesellschaften sowie der Schwierigkeit, diese gesellschaftlich angemessen zu reformieren, liegt zum einen darin, dass die Schule von Anfang an und heute noch als das Gegenpol der indigenen kulturellen Lebenserfahrungen konzipiert wird; sie liegt zum anderen an dem übertriebenen Stellenwert, welcher der Schule im gesellschaftlichen Entwicklungsprozess zugebilligt wird.

Wie die Kolonisatoren mit der Schule die Kinder aus den »wilden Bräuchen« emanzipieren wollten, also sie gesellschaftlich entfremden, so ist über Jahrzehnte die Aufgabe der Schule geblieben, fremde Werte und befremdendes Wissen zu vermitteln. Dies obzwar es praktisch im Leben weniger auf dieses Wissen ankommt. Denn was eigentlich zählt ist die Fähigkeit, sich eine Bio-

grafie zu »basteln«, indem man auf seine kulturelle Tradition rekurriert. Hierfür gibt es gesellschaftliche Vorbilder, deren Lebenserfahrungen für die Bildungsprozesse jüngerer Generationen fruchtbar genutzt werden könnten. Jedoch werden diese Erfahrungen selten zur Sprache gebracht.

Alle bisherigen Schulreformen gehen davon aus, dass die Schule das Triebwerk des gesellschaftlichen Fortschritts darstellt, wofür sie auch unentbehrlich ist. Genau darin wird die eigentliche Ursache als Lösung der bestehenden Probleme verkannt. Die Schule als das wichtigste Kolonialisierungsinstrument stellt *per se* das größte Problem in postkolonialen Gesellschaften dar. Es mag sein, dass diese Institution europäischer Herkunft gegenwärtig auch in Europa funktional fragwürdig wird. Aber während sie sich in Europa aus dem gesellschaftlich-historischen Prozess entwickelt hat, den sie begleitet hat, ist in Afrika ihre Geschichte eine selbstbezogene Geschichte. Die Schule bildet seit ihrer Einführung eine Welt für sich neben der gesellschaftlichen Lebenswelt, in der die Schulbesucher leben müssen. Es ist aufgrund dieser Distanz von der Realität irrsinnig zu glauben, dass sie Kinder auf Leben vorbereiten kann.

Eine Bildungstheorie, die der postkolonialen Wirklichkeit gerecht werden sollte, muss an der Untersuchung lokal gesellschaftlicher Strukturen ansetzen – nicht bloß, um einige »nützliche« Aspekte des kulturellen Lebens in der Schule zu übernehmen. Vielmehr muss es darauf ankommen, sich von der speziellen lokalen Geschichte belehren zu lassen. Es muss darum gehen, den Menschen dieser Gesellschaften die Möglichkeit zu gewähren, ihr Leben für sich zu gestalten, ohne dass dies an irgendeiner außerhalb der Gesellschaft bestimmten Norm gemessen wird. Das Monopol der Schule über Bildungsprozesse muss infrage gestellt werden, damit sich diese an gesellschaftlichem Problemlösen orientieren. Dementsprechend sollte eine Bildungstheorie konzipiert werden, die dieser Auffassung gerecht wird. Die Entfaltung einer solchen Bildungstheorie ist keine leichte Aufgabe, da sie eine genaue Kenntnis der jeweiligen gesellschaftlichen Strukturen sowie der historischen Prozesse, die diese hervorgebracht haben und zu deren Aufrechterhaltung beitragen, voraussetzt. Aber sie ist die wichtigste Aufgabe, der sich die Erziehungswissenschaft widmen sollte, wenn sie sich wirklich um die Förderung lokaler Problemlösungen bemühen will.

LITERATUR

- Barker, Francis; Hulme, Peter; Iversen, Mageret (Hg.): *Colonial discourse, post-colonial theory*. Manchester/New York 1994
- Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scott: *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt 1996
- Berger, Heinrich: *Mission und Kolonialpolitik. Die Katholische Mission in Kamerun während der deutschen Kolonialzeit*. Immensee 1978

- Bosse, Hans: *Diebe, Lügner, Faulenzer*. Frankfurt 1984
- Darby, Philip: *Postcolonialism*. In: Ders. (Ed.): *At the edge of international relations. Postcolonialism, gender and dependency*. London/New York 1997, 12–31
- Foaleng, Michel: *Bandjoun. Die Schulregion*. 2000 Unter: www.ecole-pilote.de
- Giddens, Anthony: *Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft*. In: Beck u. a. 1996, 113–194
- Hall, Catherine: *Histories, Empires and post-colonial moment*. In: Iain Chambers, Lidia Curti (Eds.): *The post-colonial question. Common skies, divided horizons*. London/New York 1998, 65–77
- Hall, Stuart 1998: *When was »the post-colonial«? Thinking at the limit*. In: Iain Chambers, Lidia Curti (Eds.): *The post-colonial question. Common skies, divided horizons*. London/New York 1998, 242–260
- Heelas, Paul; Lash, Scott; Morris, Paul (Eds.): *Detraditionalization. Critical reflections on authority an identity*. Massachusetts/Oxford 1999
- Hentig, Harmut von: *Bildung. Ein Essay*. Weinheim/Basel 1999
- Kößler, Reinhart; Schiel, Tilman: *Auf dem Weg zu einer kritischen Theorie der Modernisierung*. Frankfurt a. M. 1996
- Kokemohr, Rainer; Koller, Hans-Christoph: *Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. In: Heinz-Hermann Krüger, Winfried Marotzki (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforsschung*. Opladen 1995, 90–102
- Koller, Hans-Christoph: *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München 1999
- Marotzki, Winfried: *Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*. In: Dietrich Hoffmann, Helmut Heid (Hg.): *Bilanzierung erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung*. Weinheim 1991, 19–134
- McClintock, Anne: *The angel of progress: pitfalls of the term »postcolonialism«*. In: Barker u.a. (Eds.) 1994, 253–282
- Nestvogel, Renate: *Verstärkung von Unterentwicklung durch Bildung? Schulische und außerschulische Bildung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklung in Kamerun*. Bonn 1978
- Paolini, Albert: *Navigating modernity. Postcolonialism, identity and international relations*. Boulder/London 1999
- Pleines, Jürgen-Eckardt: *Studien zur Bildungstheorie*. Darmstadt 1989
- Sennett, Richard: *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Darmstadt 1998
- Slageren, Jaap van: *Les origines de l'Eglise Evangélique du Cameroun. Missions européennes et christianisme autochtone*. Leiden 1972
- Werbner, Richard; Ranger, Terence (Hg.): *Postcolonial identities in Africa*. London/New York 1996